



## Masteroppgåve i Undervisning og Læring - fordjuping i spesialpedagogikk

Problemåtferd og sosiale dugleikar i skulen:

Ei samanlikning av elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar si problemåtferd og sosiale dugleikar.

Studiepoeng (45)

Iselin Lone

Mai/2016

## Abstract

The theme of this thesis is problem behavior and social skills in schooling. These constructs are interpreted in light of a traditional individual perspective and an inclusion system perspective. This is to emphasize the dialectic and complementary relationship among the two perspectives, which has been, and continues to be central to understanding the behavior in schools today. The aim is to answer the follow question:

*What difference can I find between pupils with behavioral challenges and pupils without difficulties in regards to behavior, social skills and the correlations between these?*

Analysis is based on data collected through the SPEED- project (the function of special education). This project is a collaboration between Volda University College and University College in Hedmark, and attempted to provide an extensive survey of special education in the Norwegian school system. The survey consists of 95 children and youth schools in 16 districts, where contact teachers have categorized pupils into the following two groups *pupils who show behavioral challenges* and *pupils without difficulties*. In addition, they assessed pupils' social skills, while the pupils themselves have evaluated their own problematic behaviour. This information has been given to me in an email (P.Haug, personal communication, november 20th, 2015).

The analysis is performed using both independent t-tests and correlation analysis. The independent t-test is useful for analyzing the average prevalence of problematic behavior and social skills in the two student groups. Correlation analysis is useful for analyzing any relationships between problematic behavior and social skills.

The results show that there is a difference among the two student groups. Pupils showing behavioral challenges score higher on problematic behavior and lower on social skills when compared with pupils without behavioural challenges. The correlation is of approximately equal strength in both groups, thus confirming this difference. Interestingly, both student groups assess the incidence of their own problematic behavior as never / rarely. It appears therefore that teachers assess pupils as more challenging than the pupils recognize themselves. Another interesting finding is that correlation is consistently low. This emphasizes a third variable problem in searching for factors maintaining problematic behavior in schools. Furthermore, the social skill *adapting to the school's standards* correlate strongest with problem behavior, at an individual and systemic perspective.

Gender difference is in line with traditional notions of boy and girl behavior. The girls show better social skills, are better to adapt to the school's standards and show more social isolation. If so, then the correlation between antisocial behavior and the two social skills *adapting to the school's norms* and *self-control* were significantly stronger for girls. These results highlight a concern that girls who deviate from traditional gender behavior norms may be marginalized.

## Samandrag

Tema for denne avhandlinga er problemåtferd og sosiale dugleikar i skulen. Desse konstrukta vert tolka både i lys av eit tradisjonelt individperspektiv og eit inkluderande systemperspektiv. Dette for å framheve både det dialektiske og komplementære forholdet mellom dei to perspektiva, som har vore og framleis er sentrale for å forstå åtferd i skulen i dag. Målet er å svare på følgjande problemstilling:

*Kva skilnadar finn eg mellom elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar si problemåtferd, sosiale dugleikar og samanhengar mellom desse?*

Analysegrunnlaget er basert på data samla inn gjennom SPEED- prosjektet (funksjonen av spesialundervisninga). Dette er eit samarbeidsprosjekt mellom Høgskulen i Volda og Høgskulen i Hedmark, med føremål om ei omfattande kartlegging av spesialundervisninga i den norske skulen. Utvalet består av 95 barne- og ungdomsskular i 16 kommunar, der kontaktlærarane har kategorisert elevane i følgjande to grupper *elevar som viser åtferdsutfordringar* og *elevar utan vanskar*. I tillegg har kontaktlærarane vurdert elevane sine sosiale dugleikar, medan elevane sjølv har vurdert si eiga problemåtferd. Dette har eg fått opplyst i ein e-post (P. Haug, personleg kommunikasjon, 20. november, 2015).

Analysen er gjort ved bruk av både uavhengige t-testar og korrelasjonsanalysar. Dei uavhengige t-testane er nytta for å analysere gjennomsnittleg førekomst av problemåtferd og sosiale dugleikar i dei to elevgruppene. Korrelasjonsanalysane er nytta for å analysere eventuelle samanhengar mellom ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar.

Resultata viser at det er ein skilnad mellom dei to elevgruppene. Elevane som viser åtferdsutfordringar skårer høgare på problemåtferd og lågare på sosiale dugleikar enn elevane utan vanskar. Korrelasjonane er av tilnærma lik styrke i begge gruppene, og bekreftar dermed denne skilnaden. Interessant er det også at begge elevgruppene vurderer førekomsten av sin gjennomsnittlege problemåtferd som aldri/sjeldan. Det kan difor sjå ut som om lærarane vurderer elevane som meir utfordrande enn elevane vurderer seg sjølv. Eit anna interessant funn er at korrelasjonane er gjennomgåande låge. Dette framhever eit tredjevariabelproblem i søken etter oppretthaldande faktorar for problemåtferd i skulen. Vidare er den sosiale dugleiken *tilpassing til skulen sine normer*, den dugleiken som korrelerer sterkast med problemåtferd, og aktualiserer difor drøftinga i eit individ- og systemperspektiv.

Kjønnskilnadane er i tråd med tradisjonelle førestillingar om gutar og jenter si åtferd. Jentene viser betre sosiale dugleikar, er flinkare å tilpasse seg skulen sine normer og viser meir sosial isolasjon. Då korrelasjonane mellom utagerande åtferd og dei to sosiale dugleikane *tilpassing til skulen sine normer* og *sjølvkontroll* var markant sterkare for jentene, gir resultatata grunnlag for å bekymre seg for ein marginaliseringsproblematikk for jentene som avvikar frå dei tradisjonelle førestillingane.

## Føreord

Då er dagen endeleg kome, og det er på tide å setje punktum. Ein lang og lærerik prosess er ved vegg ende, og eg er klar for nye utfordringar. Det er både gledeleg og litt vemodig å levere frå seg dette arbeidet som har prega kvardagen min det siste året. Kjensla av eit holrom som må fyllast vil koma snikande. Nye studier, meir tid til å vere sosial, lese samlinga av artiklar eg har spart for å prioritere skriving, lese bøker, reise, meir arbeid, oppussing, hagearbeid, lista eg har laga er lang. Likevel kjenner eg at det er vanskeleg å finne ei erstatning som gir meg like mykje glede, motgang, motivasjon og kunnskap som dette studiet har gitt meg.

Gjennom denne prosessen er det ei rekke personar som fortener merksemd og takk. Først og fremst er dette min rettleiar Peder Haug. Eg gjekk inn i masteråret med ei bekymring *ville rettleiaren eg fekk tildelt stille strenge nok krav til arbeidet mitt?* Gjennom heile prosessen har eg vore trygg på at han har teke arbeidet mitt på alvor, han har utfordra meg, gjeve lærerike tilbakemeldingar og alltid vore punktleg og strukturert. Ein stor takk er retta til deg. Også Arne Kåre Topphol som har svara på x-antal statistikkspørsmål frå ein litt overivrig og nysjerrig student fortener merksemd og takk i denne prosessen.

Sjølv om eg opplever ein personleg framgang i leggje skulerelatert stress vekk i heimen, antek eg at dette kanskje ikkje vert opplev slik av andre. Min kjære sambuar har nok til tider opplevd at me har vore på ulike planetar, ja kanskje også i ulike galaksar. Eg vil difor takka han for hans tålmod gjennom desse åra, og hans unike evne til å berre vere der når det trengs.

Det å skrive ei masteroppgåve er i utgangspunktet eit einsamt arbeid. Det faktum at studiet er samlingsbasert, har ikkje gjort prosessen mindre einsam. Krava til sjølvdisiplin har vore store, men absolutt ikkje uoverkommelege. Gjennom hyppige samtalar med studieveninne Monica Johnsen har eg opplevd arbeidet som spanande og motiverande. Særleg det å snakke med ein person som er i same situasjon har letta arbeidet, sjølv om tema me har skrive om er heilt ulike. Tusen takk til deg.

Rettskriving kan til tider vere utfordrande, særleg når ein har lese teksten så mange gongar at uansett kva endringar ein gjer, så les ein framleis dei orda som stod skrive frå før. Eg vil retta ein stor takk til Linda Fylkesnes Kingsley og Mamma Lone for å ha hjelpe meg med dette arbeidet. Også Calum Leitch fortener ein takk for hjelp med engelsken i samandraget.

Til slutt ynsker eg å takke både familie, vener og elles andre som har verte påverka av mitt fråver det siste året. Eg set utruleg pris på dei stundene dykk har bidrege i min elles så skrале sosiale kvardag, og eg gledar meg til å sosialisere meg betrakteleg mykje meir med dykk i tida framover.

Iselin Lone

Stord, 9. mai 2016

## Innholdsliste

1.1 Historisk grunnlag.....	1
1.2 Føremål og problemstilling.....	4
1.3 Korleis er avhandlinga organisert? .....	5
<b>2.0 Teori .....</b>	<b>7</b>
2.1 Det tradisjonelle individperspektivet.....	7
2.2 Systemperspektivet.....	9
2.2.1 Eleven som individ.....	10
2.2.2 Eleven som aktør.....	11
2.2.3 Eleven i kontekst.....	13
2.3 Problemåtferd i skulen.....	14
2.3.1 Lærings- og undervisningshemmande åtferd.....	15
2.3.2 Sosial isolasjon.....	16
2.3.3 Utagerande åtferd.....	17
2.3.4 Alvorleg problemåtferd.....	18
2.3.5 Omfang.....	19
2.3.6 Kjønn.....	21
2.3.7 Inkludering eller ekskludering/marginalisering? .....	21
2.4 Sosial kompetanse og sosiale dugleikar.....	23
2.4.1 Læring av sosial kompetanse og sosiale dugleikar.....	25
2.4.2 Sosiale dugleikar i skulen.....	26
2.5 Forsking om samanhengar mellom problemåtferd og sosial kompetanse/sosiale dugleikar.....	30
2.5.1 Kva viser tidlegare forskning? .....	30
2.5.2 Samanfattande resultat av hovudfunn.....	31
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>33</b>
3.1 Forskingsstrategi.....	33
3.1.1 Grunngeving av val.....	33
3.2 Innsamling av data.....	34
3.2.2 SPEED-prosjektet.....	34
3.2.1 Survey som metode.....	37
3.3 Utvalet.....	38
3.3.1 Inndeling i grupper.....	38
3.3.2 Fråfall.....	39
3.4 Operasjonalisering.....	39
3.4.1 Problemåtferd.....	40
3.4.2 Sosiale dugleikar.....	41
3.5 Statistisk analyse av data.....	41
3.5.1 T-test for uavhengige utval (Independent sample t- test).....	43
3.5.2 Bivariat korrelasjonsanalyse.....	44
3.6 Validitet og reliabilitet.....	45
3.6.1 Validitet.....	45
3.6.2 Reliabilitet.....	48
3.7 Etikk.....	51
<b>4.0 Resultat analyse.....</b>	<b>52</b>
4.1 T-test: Gjennomsnittleg problemåtferd og sosiale dugleikar.....	52
4.1.1 Problemåtferd.....	52
4.1.2 Sosiale dugleikar.....	55
4.2 Korrelasjonsanalyse: Samanhengar mellom problemåtferd og sosiale dugleikar.....	57
4.2.1 Total problemåtferd.....	57
4.2.2 Lærings- og undervisningshemmande åtferd.....	59
4.2.4 Sosial isolasjon.....	61



4.2.4 Utagerande åtferd.....	63
4.2.5 Alvorleg problemåtferd.....	65
4.3 Samanfattande resultat.....	67
<b>5.0 Drøfting.....</b>	<b>68</b>
5.1 Kva skilnadar fann eg i gjennomsnittleg problemåtferd og sosiale dugleikar mellom elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar?.....	68
5.1.1 Individperspektivet.....	69
5.1.2 Systemperspektivet.....	72
5.2 Kva samanhengar fann eg mellom elevvurdert problemåtferd og lærarvurderte sosiale dugleikar?.....	76
5.2.1 Individperspektivet.....	77
5.2.2 Systemperspektivet.....	78
5.3 Kva skilnadar fann eg i ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar mellom gutar og jenter i gruppa som viser åtferdsutfordringar? .....	80
5.3.1 Individperspektivet.....	81
5.3.2 Systemperspektivet.....	82
5.4 Konklusjon.....	83

## 1.0 Innleiing

«Barn gjør det bra hvis de kan» (Holland, 2013, s. 24). Dette er ein ideologi som burde stå sterkt i skulen sin pedagogiske praksis. Likevel er det mange elevar som opplever ein utfordrande skulekvardag både sosialt og fagleg, ei kjensle av å komme til kort og manglande opplevingar av meistring. Ein mogleg konsekvens av dette er utfordrande situasjonar, både for eleven og for læraren. Eleven som opplever å ikkje verte høyrte og forstått, vil i mange tilfelle vise åtferd som av andre gjerne vert oppfatta som utfordrande. Læraren sitt møte med denne åtferda vil vere av avgjerande betydning for utfallet, der årsaksforklaringar og føremålsforklaringar vil stå sentralt. Kven er åtferda utfordrande for? Og kva perspektiv vert åtferda tolka i lys av? Dette er spørsmål som vert viktige å stille i arbeid med barn og unge, og difor spesielt i skulen.

### 1.1 Historisk grunnlag

Skulen har ikkje alltid hatt ei målsetjing om å inkludere alle elevar, og det var først i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* at omgrepet inkludering vart implementert i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 1996). Før dette var integrering ei målsetjing, og går ein enda lenger tilbake i tid var ekskludering av enkeltindivid sosialt akseptert i den norske kulturen. Både som ideologi og pedagogisk praksis har eit individperspektiv med årsaksforklaringar i spissen stått sentralt gjennom denne utviklinga. Eit døme på dette er spesialskulane for elevar med ulike utfordringar som tidlegare var vanleg og akseptert praksis. Til dømes har elevar som viser åtferdsutfordringar verte ekskludert frå fellesskulen gjennom eigne skuletilbod både basert på, og i noko grad tilpassa til, problemåtferd. Sjølv om individuelle føresetnadar som til dømes skadar, vanskar og heimeforhold vil vera vesentleg for å forstå åtferda og handlingane til den enkelte elev, har ekskludering frå fellesskapet vore ein konsekvens av eit snevert og tradisjonelt individperspektiv.

Sommer (2006) hevdar at synet på barn og unge har gått frå ein tanke om at dei er tomme individ, til ein tanke om at dei er menneske med vilje som er aktørar i eige liv. Synet på eleven som aktør er ein nyare tanke, og med utgangspunkt i eit slikt aktørperspektiv vil åtferd og handlingar tolkast i lys av eleven si verkelegheitsoppfatning, mål, ynskjer og verdiar (Nordahl, 2014). Det å forstå ein elev sine handlingar og åtferd i lys av desse aspekta vil bidra til ei tolking i lys av føremålsforklaringar (Nordahl, 2005). Tanken om at den enkelte elev sine handlingar er basert på rasjonelle vurderingar står her sentralt (Elster, 1989). I teorien er

det klare argument for at eit slikt perspektiv absolutt burde vera gjeldande, men det er derimot ikkje sjølvsagt at aktørperspektivet er ein del av skulen sin pedagogiske praksis.

I nyare tid har også eit kontekstuellt perspektiv på åtferd og handlingar gjort sin framtrede. Når synet på barn og unge har gått frå eit individsentrert perspektiv, til eit meir framtrédande fokus på barn og unge som aktørar, har skulen si rolle som kontekstuell påverknad verte sentral. Elevane sine handlingar og haldningar er eit resultat både av miljøet dei er ein del av, og deira personlege eigenskaper (Aasen, Drugli, Lekhal & Nordahl, 2015). Nordahl (2005) hevdar at det tradisjonelle individorienterte perspektivet i skulen sin praksis har vore vidareført utan store diskusjonar og protestar. Dette handlar om skulen si overordna makt, og det at eit kontekstuellt perspektiv vil setje skulen i eit maktdilemma (Nordahl, 2000). Eit kontekstuellt perspektiv vil difor vere sentralt for at skulen også skal sjå kritisk på eigen rolle. Individuelle årsaksforklaringar vil nemleg implisitt fritta skulen for kontekstuellt ansvar (Nordahl, 2005).

Historisk sett har elevsynet endra seg frå ein ekskluderande til ein inkluderande ideologi. Dessverre hevdar Nordahl og Sunnevåg (2008) at dette ikkje vert attspegla i skulen sin pedagogiske praksis. I skulen vil fleire perspektiv til saman vil utgjere ei meir heilskapeleg forståing av åtferd og handlingar enn kvar enkeltperspektiv åleine (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden & Sørli, 2014). Dei føregåande perspektiva illustrerer dette. Ståande kvar for seg vil dei ha viktige manglar, men saman vil dei utfylle kvarandre positivt. Ein nyare inkluderande tankegang som er basert på dei positive aspekta i dei nemnde perspektiva er eit systemperspektiv.

### *Systemperspektivet*

I dag er litteraturen klar på at eit systemperspektiv på barn og unge si åtferd og handlingar burde stå sentralt. Systemperspektivet er definert og forstått på mange måtar, avhengig av den faglege retninga som ligg til grunn for tolkinga. Nordahl (2005) viser til tre sentrale elevsyn i LP- modellen *eleven som individ*, *eleven som aktør* og *eleven i kontekst*, som dannar grunnlaget for forståinga i denne avhandlinga. Vidare hevdar han at ei systemteoretisk forståing av handlingar og åtferd kan skildrast ved at det førekjem ein interaksjon mellom omgivnadane og det enkelte individ. Eit slik perspektiv er nyttig både for å forstå problemåtferd, og for å vite korleis ein kan møte denne på ein god måte.

Inkludering av alle er eit sentralt aspekt i ein systemteoretisk tankegang. Ein skule for alle vart innført i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* som ein del av målet om ein inkluderande skule (Kunnskapsdepartementet, 1996). I dette ligg det eit ansvar på skulen som oppdragande institusjon om å leggje til rette for eit inkluderande læringsmiljø ved å tilpasse seg det enkelte individ. Dessverre hevdar Midtlyngutvalet (2009) at skulen reproducerer sosiale skilnadar framfor å inkludere, og vidare at den berre er tilpassa om lag to tredelar av elevane. Positivt er det difor at Djupedalsutvalet (2015) legg vekt på eit breitt inkluderingsomgrep, samt alle elevar sin rett til sosial tilhøyrslø.

Eit anna viktig aspekt i ein systemteoretisk tankegang er ein læringsarena som fremjar alle elevar si læring. Læring handlar ikkje berre om fagleg utbytte. I følgje *Kunnskapsløftet* har skulen to hovudmål, som dreier seg både om å auka den faglege og den sosiale kompetansen til kvar enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2006). Nordahl (2014) peiker på korleis både PISA og dei nasjonale prøvane, dei seinare åra, har bidrege til eit auka fokus på det faglege utbyttet. Det er grunn til å tru at dette fokuset kan ha medverka til å overskugge viktigheita av den sosiale opplæringa i skulen. Ei positiv utvikling er dermed Ludvigsenutvalet (2015) sitt fokus på eit breitt kompetanseomgrep som også vektlegg den sosiale og emosjonelle utviklinga til elevane.

Dessverre viser forsking at ein systemteoretisk, pedagogisk praksis ikkje er implementert i skulen (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Foreløpig vil difor ein systemteoretisk tankegang vere nettopp dette, ein tankegang, ein ideologi eller, som nokre har valt å kalle det, eit ideologisk luftslott. Målet må vere å spreie nok kunnskap, til dei rette personane, slik at systemperspektivet vert implementert også i skulen sin praksis.

### *Problemåtferd og åtferdsutfordringar*

Barn og unge som er kategorisert som åtferdsutfordrande har i ei årrekke vore ekskludert frå fellesskapet, gjennom ulike forståingar og tolkingar av kva som er problemåtferd gjort av vaksne. Når målet i dag er ein inkluderande skule for alle, er det sentralt at ei felles forståing av problemåtferd og åtferdsutfordringar ligg til grunn. Ogden (2012) deler inn i meir og mindre alvorleg problemåtferd. Det er først når åtferda vert hyppig nok, og av høg nok alvorsgrad at den vert karakterisert som ei åtferdsutfordring. Mindre alvorleg problemåtferd vil i lys av ein systemteoretisk tankegang i mange tilfelle handle om normal åtferd, og kan til dømes vere ein del av det å finne sin plass i samfunnet. Det er altså ein skilnad mellom å vere karakterisert som åtferdsutfordrande, og det å vise problemåtferd.

## *Sosiale dugleikar og sosial kompetanse*

*Kunnskapsløftet* legg tydeleg vekt på viktigheita av å lære sosial kompetanse i skulen, både i «Prinsipp for opplæring» og i den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Likevel stiller eg spørsmål ved om den sosiale opplæringa vert nok vektlagt i praksis. For å forstå omgrepa *sosial kompetanse* og *sosiale dugleikar*, er det også her viktig å gjere greie for ei felles forståing. Sosial kompetanse i denne avhandlinga er forstått som eit overordna konstrukt, avhengig av korleis ein meistrar dei ulike sosiale dugleikane over tid og i fleire kontekstar. Ogden (1995) si forskning er eit viktig bidrag til denne forståinga, der han viser korleis sosial kompetanse er delt inn i fleire dimensjonar, også omtala som sosiale dugleikar. Døme på slike sosiale dugleikar kan vere evna til å skaffe seg og halde på vener, evna til å følgje reglar og normer, samt evna til å prestere å lukkast i skulen (Ogden, 2012).

## *Speed- prosjektet*

Datamaterialet som ligg til grunn for analysen i denne avhandlinga er ein del av datainnsamlinga i SPEED- prosjektet. Prosjektet er eit samarbeid mellom Høgskulen i Volda og Høgskulen i Hedmark, der føremålet har vore ei omfattande kartlegging av spesialundervisninga i den norske skulen (Høgskulen i Volda, 2013b). Undervisninga har vore sett i samanheng med den ordinære opplæringa, og er studert både gjennom aktivitet i klassane og i spesialundervisninga. Sentrale område for kartlegginga er til dømes *trivsel, åtferd, relasjonar, undervisning i norsk og matematikk, bruk av data, foreldresamarbeid og sosiale dugleikar*. Dette har eg fått opplyst i ein e-post (P. Haug, personleg kommunikasjon, 8. april 2016). Kartlegginga er gjennomført på to tidspunkt med eitt års mellomrom. Både elevar som mottek spesialundervisning og elevar i ordinær undervisning (1.-10. trinn), samt kontaktlærarar, lærarar og føresette, har delteke i spørjeundersøkinga (Høgskulen i Volda, 2013a).

## **1.2 Føremål og problemstilling**

Som ein ser av utviklinga av synet på barn og unge er me på veg mot ein meir inkluderande skule, i alle fall i teorien. Likevel er problemåtferd ein del av skulekvardagen i den norske skulen. I ein ideell verden er skulen inkluderande for alle elevar, uansett bakgrunn, vanskar og utfordringar. I praksis opplever eg at me framleis har ein lang veg å gå. Eit auka fokus på meistring av sosiale dugleikar kan virke førebyggjande på problemåtferd, då forskning har funne at sosial kompetanse predikerer problemåtferd heller enn omvendt (Ogden, 1995; Sørлие, Amlund-Hagen, & Ogden, 2008). Samstundes viser forskning at skulen sitt fokus på

den sosiale læringa vert overskugga av dei politiske måloppnåingane innanfor den faglege læringa (Ogden, 2012). Føremål for denne avhandlinga er difor å utforske eventuelle skilnadar mellom elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar, samt kartlegge kva samanhengar ein kan finne mellom ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar. Målet er å svare på den overordna problemstillinga gjennom påfølgjande delproblemstillingar:

*Kva skilnadar finn eg mellom elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar si problemåtferd, sosiale dugleikar og samanhengar mellom desse?*

- Kva skilnadar finn eg i gjennomsnittleg problemåtferd og sosiale dugleikar mellom elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar?
- Kva samanhengar finn eg mellom elevvurdert problemåtferd og lærarvurderte sosiale dugleikar?
- Kva skilnadar finn eg i ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar mellom gutar og jenter i gruppa som viser åtferdsutfordringar?

### **1.3 Korleis er avhandlinga organisert?**

Det neste eg vil gjere greie for er ein kort gjennomgang av strukturen i denne avhandlinga, der det er delt inn i følgjande kapittel *teori, metode, analyse og drøfting*. Fokus vil vere på dei mest sentrale aspekta innanfor kvart kapittel.

#### *Teori*

I teorikapittelet har eg poengtert tydinga av å sjå på problemåtferd og sosiale dugleikar i lys av eit systemperspektiv. I ideologien har ein systemteoretisk tankegang hatt stor framgang. I praksis derimot vert det hevda at eit tradisjonelt individperspektiv framleis står sentralt (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Difor har eg også sett det nødvendig å gjere greie for viktige aspekt innanfor eit tradisjonelt individperspektiv. LP- modellen si definering av ein systemteoretisk tankegang ligg til grunn for denne avhandlinga, der både viktigheita av synet på eleven som individ, aktør og i kontekst er sentralt for å forstå problemåtferd og sosiale dugleikar i skulen (Arnesen et al., 2014; Nordahl, 2005). For å skape ei oversiktleg skildring av tidlegare forskingsfunn om samanhengar mellom problemåtferd og sosiale dugleikar/sosial kompetanse har eg samanfatta desse. Målet har vore å skape ei god oversikt over samanhengar som har vist seg å vere gjeldande basert på forskning i hovudsak i den norske skulen.

## Metode

Den kvantitative forskinga som er utgangspunkt for denne avhandlinga er basert på metoden nettbasert survey, og datagrunnlaget er samla inn i samband med SPEED-prosjektet. Utvalet i mi avhandling er trukke frå 95 barne- og ungdomsskular i 16 kommunar. Totalt utgjorde dette eit utval på 15340 elevar der eg har teke utgangspunkt i dei som gjekk i 5.- 10. klasse. Dette har eg fått opplyst i ein e-post (P. Haug, personleg kommunikasjon, 20. november, 2015).

Operasjonaliseringane er basert på inndelingane som er gjort i samband med innsamling av data i SPEED-prosjektet. Der er problemåtferd delt inn i *lærings- og undervisningshemmande åtferd, sosial isolasjon, utagerande åtferd og alvorleg problemåtferd*. Sosiale dugleikar er delt inn i *tilpassing til skulen sine normer, sjølvkontroll, sjølvhevdning og empati og rettferd*.

Eg har også drøfta validitets- og reliabilitetsutfordringar som eg har vurdert som potensielle feilkjelder. Validitetsutfordringane som er drøfta er *omgrepsvaliditet, ytre validitet og statistisk validitet*. Ulike aspekt ved reliabilitetsutfordringar som er drøfta er *stabilitetsaspektet, ekvivalensaspektet og vurdererrelabilitet*. Til slutt har eg gjort greie for etiske utfordringar og korleis desse er løyst.

## Analyse

Ved bruk av t-test for uavhengige utval har eg først og fremst presentert ei samanlikning av gjennomsnittleg problemåtferd og sosiale dugleikar i dei to gruppene *elevar som viser åtferdsutfordringar* og *elevar utan vanskar*. Vidare har eg nytta bivariate korrelasjonsanalyser til å sjå på samanhengar mellom problemåtferd og sosiale dugleikar i dei to gruppene. I begge analysane har eg også gått inn i gruppa som viser åtferdsutfordringar, og sett om eg fann skilnadar mellom gutar og jenter. Til slutt har eg summert funna som eg vidare ynskjer å drøfte.

## Drøfting

Utgangspunkt for oppbygginga av drøftingskapittelet er delproblemstillingane som ligg til grunn i avhandlinga. Funna er drøfta både i lys av eit tradisjonelt individperspektiv, og i eit nyare systemperspektiv. Målet er både å få fram det dialektiske og komplementære forholdet mellom dei to perspektiva, og å vise at kva perspektiv som ligg til grunn for tolkinga har stor påverknad på korleis ein forstår resultatane. Til slutt har eg samanfatta funna i ein konklusjon.

## 2.0 Teori

Som ideologi i skulen står eit relasjonelt systemperspektiv på pedagogisk praksis sentralt. I praksis derimot er framleis eit kategorisk individperspektiv rådande (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Konsekvensar av dette vil vere ulike måtar å forklare problemåtferd og sosiale dugleikar i skulen, til dømes i form av årsaksforklaringar og føremålsforklaringar. For å setje søkelys på motsetnadane mellom eit tradisjonelt individperspektiv og eit nyare systemperspektiv vil eg først og fremst gjere greie for aspekt som er sentrale for å forstå og tolke problemåtferd og sosiale dugleikar i skulen. Kontekst er ein viktig del av ein systemteoretisk tankegang. Difor har eg vidare valt å gjere greie for dei to andre hovudområda, *problemåtferd* og *sosiale dugleikar*, i lys av skulen som kontekst.

Problemåtferd er eit stort og komplekst område, som gjorde at eg såg ei teoretisk avgrensing som nødvendig. Tre forskarar som er svært gjeldande på dette området, både nasjonalt og internasjonalt, er Thomas Nordahl, Terje Ogden og Mari-Anne Sørli. For å belyse det teoretiske grunnlaget i denne avhandlinga, har eg difor valt i stor grad å nytte forskinga deira.

### 2.1 Det tradisjonelle individperspektivet

Eit tradisjonelt individperspektiv på problemåtferd og sosiale dugleikar vil i utgangspunktet søkje å årsaksforklare problemåtferd eller manglande sosial kompetanse. Her vil årsaka ligge i eleven som ein eigenskap, som ein skade, eller som ein sjukdom eller diagnose (Nordahl, 2000). Nordahl og Sunnevåg (2008) hevdar at eit individperspektiv som tek utgangspunkt i patologiske forklaringar på problemåtferd og manglande sosiale dugleikar, er gjeldande som pedagogikk i skulen i dag. Dette er bekymringsfullt.

I følge Nordahl (2014) nyttar ein ofte individuelle årsaksforklaringar i skulen når elevar viser problemåtferd, samt i tilfelle der elevar viser utfordringar med å lære. Dei individuelle årsaksforklaringane deler han inn i medisinske og psykologiske forklaringsmodellar. Dei medisinske forklaringsmodellane tek utgangspunkt i menneske som biologisk vesen, og søkjer å forklare avvikande åtferd eller manglande sosiale dugleikar gjennom patologi. Dei psykologiske forklaringsmodellane tek utgangspunkt i kategorisering gjennom personlegdomsvariablar der målet er å kunne forutsjå åtferd. Felles for desse forklaringsmodellane vil vere å årsaksforklare problemåtferd og manglande sosiale dugleikar som ein vanske eller skade i eleven. Ogden (2012) hevdar at det vil vere vanskeleg for ein



elev å kome seg ut av ei rolle som avvikande og sjuk, då diagnosar kan vere sjølvforsterkande, sjølvoppsyllande og identitetsskapande.

Årsaksforklaringar inneber eit deterministisk menneskesyn som åleine ikkje gjev ei god forståing og forklaring på elevane sine handlingar (Nordahl, 2014). For det første er det vanskeleg å finne ei lov som viser ein kausal samanheng mellom to hendingar. Problemet med å årsaksforklare åtferd, er i følge Nordahl (2000, 2014), at årsaka vert definert ut frå observasjonar av åtferda, som seinare vert skildra som ei virkning av årsaka. Det vert dermed ein uklar rekkefølgeeffekt som gjer at ei årsaksforklaring vert sett i tvil. For det andre vil årsaksforklaringar utelukke mogleiken for at åtferda var intensjonal og rasjonell (Elster, 1989). I skulen kan ein forstå mesteparten av åtferda som utseglar seg for å vere rasjonell (Nordahl, 2014; Sørli & Nordahl, 1998). For det tredje vert fokuset for sterkt vektlagt på utfordringar i eleven, og det vert difor lite rom for å fokusere på eleven sine sterke sider.

### *Perspektiv på årsaksforklaringar*

Kvifor er det slik at me kategoriserer elevane? Og kvifor søker me etter årsaksforklaringar på åtferd? Det finst fleire moglege forklaringar på dette, og eg har valt å leggje til grunn tre sentrale perspektiv som kan vere med å søkje forståing. Hattie (2014) hevdar at når ein møter eit anna menneske for første gong, vil ein sjå etter likskapstrekk hos andre menneske, og på denne måten klassifisere personen i ei gruppe som viser dei same trekka. Klassifisering av personar i kategoriar gjer det lett å sjå etter manglar hos individet, som ofte kan grunne i patologi. Vidare forklarar han at når ein vert betre kjent med eit menneske, vil det framstå meir og meir som eit sjølvstendig individ. Ut ifrå denne forklaringa kan eit individperspektiv som gjer seg gjeldande i skulen tyde på for dårlege relasjonar mellom lærar og elev.

Ei anna forklaring på individperspektivet handlar om tradisjon og kulturelle normer. Som deltakar i eit samfunn vil ein alltid vere påverka av tradisjonen og dei kulturelle normene som er gjeldande innanfor dette systemet. I Noreg har det vore tradisjon for å forklare problemåtferd og sosial inkompetanse gjennom diagnosar og kategorisering av personlegdom. Ein kan framleis sjå tendensar til dette i skulen, til dømes ved bruk av Opplæringslova (1998) § 5a der det står: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringsstilbodet, har rett til spesialundervisning» (s. 29). Denne paragrafen seier ikkje noko om at ein diagnose må ligge til grunn for at tiltak skal bli sett inn. Likevel er det tradisjon i den norske skulen at ein diagnose utløyser meir hjelpetiltak enn om ein ikkje har ein diagnose. Ogden (2012) hevdar at det ser ut til å vere lettare å få støtte for barn som har

ein klar og definert diagnose, noko som kan føre til overdiagnostisering. Dette viser korleis tradisjon og kulturelle normer framleis aktualiserer eit snevert individperspektiv i skulen i dag.

Ei tredje forklaring på individperspektivet si dominerende er den fundamentale attribusjonsfeilen. Denne teorien går ut på at åtferd er så overbevisande for oss menneske at me ikkje ser åtferda i samanheng med ein kontekst. Dette gjer at me lett tillegger ein person bestemte eigenskapar, ofte negative, utan å sjå denne åtferda i samanheng med konteksten den utpeglar seg i (Heider, 1958). På denne måten er det lett å sjå på åtferd som problematisk eller sosialt inkompetent, og vidare tillegge dette som ein eigenskap i eleven.

Det har blitt framsett ein del kritikk mot eit slikt snevert individperspektiv. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2012) viser til at denne kritikken i hovudsak handlar om at individperspektivet byggjer på ei smal normalitetsoppfatning, der fokuset på sjukdom og avvik fører til at ein konsentrerer seg om manglar og feil hos individet. Fokuset har vore å reparere feil og manglar i eleven, framfor å utvikle eleven sine sterke sider. Eit snevert individperspektiv kan difor virke som ein risikofaktor for problemåtferd og sosialt inkompetent åtferd.

## 2.2 Systemperspektivet

Sett i lys av eit lærarperspektiv er det mange måtar å forstå eleven si åtferd. I den nyaste litteraturen er det særleg ei systemteoretisk forståing som gjer seg gjeldande. Det finst inga eintydig forklaring på kva eit systemperspektiv er. Nordahl (2005) viser til ei forståing der systemteori handlar om felles tenkemåtar innanfor ulike empiriske vitenskapar, der omgrep som system og modell er sentrale. Vidare skildrar han ei systemteoretisk tenking slik: «Vi er alle deltakere i ulike sosiale systemer, de sosiale systemene eller fellesskapene danner rammer og setter betingelser for hvordan vi handler. Vi er ikke underlagt disse systemene, vi påvirker selv de omgivelsene eller fellesskapene vi deltar i» (Nordahl et al., 2012, s. 10). Dette er i tråd med den forståinga av systemperspektivet som vert lagt til grunn i denne avhandlinga. Som ein konsekvens av dette, må me altså arbeide med ulike sosiale system samstundes for å kunne korrigere problemåtferd på ein god måte, samt for å kunne leggje til rette for læring av sosialt kompetent åtferd.

To hovudpionerar innanfor ein systemteoretisk tankegang, der forståinga av menneskeleg samhandling er i fokus, er Gregory Bateson og Urie Bronfenbrenner. I følge Holland (2013) vidareutvikla Bateson systemteorien ved å byggje opp eit heilt nytt omgrepsapparat for menneskeleg samhandling. Bronfenbrenner (1979) bidrog blant anna med sin utviklingsøkologi, som viser korleis dei ulike systema (mikro, meso, ekso og makro) påverkar barnet sitt liv både direkte og indirekte. Med andre ord viser den korleis system påverkar system. Utan å gå i djupna på teoriane, eller vidare inn på svake og sterke sider ved dei, vil eg framheve den generelle viktigheita av deira teoretiske tankegang i eit systemteoretisk perspektiv. Denne tankegangen har gjort at me i dag, i teorien, har endra måten me ser på problemåtferd og sosiale dugleikar. Ideologisk sett har forståinga gått frå eit snevert og kategorisk individperspektiv der ein søkte å årsaksforklare problemåtferd og sosialt inkompetent åtferd, til eit relasjonelt systemperspektiv der ein heller søker etter oppretthaldande faktorar i dei systema som er ein del av eleven sitt liv.

Mangfold blant elevane gjer at ulike utviklingsbehov ikkje berre kan forklarast på ein måte (Arnesen et al., 2014). Difor vil fleire perspektiv til saman utgjere ei meir heilskapeleg forståing av problemåtferd og sosiale dugleikar, enn kvar enkeltperspektiv åleine. Dette kan også omtalast som eit multiteoretisk perspektiv (Arnesen et al., 2014). Systemperspektivet er eit slik multiteoretisk perspektiv. I denne samanhengen er LP-modellen si forståing av systemteorien lagt til grunn for å belyse problemåtferd og sosiale dugleikar. Dette er fordi denne modellen tek utgangspunkt i skulen som kontekst, og byggjer på evidensbasert forskning om den norske skulen. LP-modellen handlar om skuleomfattande positiv læringsstøtte, og kan summerast gjennom dei tre fokusområda *systemisk støtte og kompetansebygging gjennom organisering og implementering, kartlegging gjennom vurdering og oppfølging og positiv læringsstøtte til alle* (Arnesen et al., 2014). Sentrale perspektiv, som til saman gjev ei heilskapeleg forståing av ein systemteoretisk tankegang i denne modellen er individperspektivet, aktørperspektivet, samt eit kontekstuellet perspektiv (Nordahl, 2005). Ei utdjuping av dei ulike perspektiva vil bli gjort greie for vidare.

### 2.2.1 Eleven som individ

Sjølv om eit tradisjonelt individperspektiv har ført til segregering av barn og unge, vil det vere element i eit slikt perspektiv som framleis er sentrale for å forstå eleven sine handlingar og åtferd i lys av eit systemperspektiv. Me er alle ulike individ med individuelle føresetnadar. Døme på slike individuelle føresetnadar kan vere vanskar og heimeforfold som vil påvirke

ulike arenaer i den enkelte elev sitt liv (Læringsmiljøsentret, 2012). Desse individuelle føresetnadane må ikkje tilleggjast for stor vekt, men er ein viktig del av ein systemteoretisk tankegang når ein skal tolke og forstå åtferd og handlingar. Vert dei tillagt for stor vekt kan tolkinga bli basert på eit tradisjonelt individperspektiv. I LP- modellen vil eit syn på eleven som individ handle om at den enkelte elev har individuelle føresetnadar som er sentrale for å forstå eleven si åtferd (Læringsmiljøsentret, 2012). Dei individuelle føresetnadane kan vere både positive og negative for eleven si utvikling. Nordahl (2005) hevdar at sjølv om både eit aktørperspektiv og eit kontekstuellt perspektiv vil vere av stor betydning for forståing og tolking av elevane sine handlingar i skulen, vil ikkje dette innebære at andre individuelle forhold er utan tyding. Det vil vere mange individuelle variablar som også er vesentlege for å forstå elevane si åtferd og handlingar i skulen.

### **2.2.2 Eleven som aktør**

Synet på barn og unge har gått frå ein tanke om at dei er tomme individ, til ein tanke om at dei er menneske med vilje som er aktørar i eige liv (Sommer, 2006). Nordahl (2014) viser til korleis kvar og ein ynskjer å skape mening i sitt eige liv, og difor at det er hensiktsmessig og viktig å leggje vekt på aktørperspektivet i arbeid med elevar. Hattie (2013) hevdar at elevane sine skuleprestasjonar aukar ved at lærarane ser læringa gjennom elevane sine auge. Dette inneber at for å forstå kvar enkelt elev si åtferd og handlingar, krevjer det at læraren viser interesse for den enkelte elev. Det krevjer at læraren prøver å forstå åtferda og handlinga ut frå eit elevperspektiv.

Vidare handlar aktørperspektivet om å sjå på dei positive sidene til eleven. Elevar som viser problemåtferd er ikkje alltid utfordrande, dei fungerer også bra i mange situasjonar. Ein grunnleggjande faktor for å forstå elevane sine handlingar i skulen, er evna til å setje seg inn i elevane si verkelegheitsoppfatning, mål, ynskjer og verdiar (Nordahl, 2014). Vidare skal eg gå nærare inn på desse aspekta.

#### *Verkelegheitsoppfatning*

Kvar og ein konstruerer si eiga oppfatning av verkelegheita. Skulen og læraren si verkelegheitsoppfatning er sannsynlegvis ikkje den same som eleven si verkelegheitsoppfatning. Dette er noko som kan føre til interessekonfliktar. I følge Nordahl et al. (2012) er verkelegheitsoppfatninga subjektiv, og difor vil læraren si forståing av verkelegheita i klasserommet vere sterkt prega av haldningar, interesser og tradisjonar som

finst i skulesystemet og innanfor læraryrket. Eleven si verkelegheitsoppfatning vil basere seg på erfaringar, haldningar og opplevingar som pregar eleven sitt liv. For at læraren skal forstå eleven si verkelegheitsoppfatning, krev det ein medviten innsats frå læraren si side til å bli kjent med eleven. Berre ved å setje seg inn i eleven si verkelegheitsoppfatning, kan læraren skape forståing for elevane sine mål, ynskjer og verdiar (Nordahl et al., 2012). Ein måte å gjere dette på er til dømes å observere elevane sine handlingar (Nordahl, 2000).

### *Mål, ynskjer og verdiar*

Ei handling vil, for den som handlar, alltid vere styrt av faktorar som mål, ynskjer og verdiar. Desse faktorane baserer seg på eleven sine erfaringar i ulike system som er, og har vore, ein del av eleven sitt liv. Ei handling vil ofte vere gjort for å tilfredsstille universelle behov.

Universelle behov er grunnleggjande behov som til dømes det å bli verdsett, å høyre til og å få positive tilbakemeldingar (Nordahl et al., 2012). Blyth og Milner (1996) fann i sin rapport om problemåtferd i den engelske skulen, ein mangel på tilfredsstilling av slike grunnleggjande behov for elevane som viste åtferdsutfordringar. Desse elevane opplevde å vere ekskludert og marginalisert av læraren. I skulen er det den vaksne sitt ansvar å vere inkluderande ovanfor alle elevar, uansett kva mål, ynskjer og verdiar dei har.

### *Åtferd som rasjonell handling*

Korleis kan teorien om rasjonelle val hjelpe oss til å forstå åtferd i eit aktørperspektiv? Elster (1989) har utvikla eit «verktøyskrin» for å forstå komplekse sosiale fenomen. Teorien om den rasjonelle handling er eit av desse verktøya. I all enkelheit skildrar han teorien om det rasjonelle val slik: «When faced with several courses of action, people usually do what they believe is likely to have the best overall outcome» (s. 22). Sentralt i teorien om det rasjonelle val er at rasjonalitet vert oppfylt om handlinga til den enkelte er eit middel til å oppnå målet (Nordahl, 2000)

Problemåtferd vil i mange tilfelle handle om rasjonelle val frå eleven si side. Likevel er det ikkje alltid at læraren som tolkar desse vala ser dei som rasjonelle. Ved å forstå handlinga som irrasjonell tillegger ein eleven ein negativ eigenskap. Om eleven identifiserer seg med denne negative eigenskapen, kan dette føre til ei manglande sosial utvikling og ei auke i problemåtferd. En måte å unngå dette, er å fremje eit aktørperspektiv som del av eit overordna systemperspektiv i skulen.

### 2.2.3 Eleven i kontekst

I Noreg er det ikkje tradisjon for å sjå på problemåtferd og manglande sosiale dugleikar som ei kontekstuell utfordring. Det er derimot tradisjon for å forstå slike vanskar med bakgrunn i eit objektivt og kategorisk perspektiv. Nordahl (2000) hevdar at ein viktig grunn til den manglande subjektivismen og rasjonalitetsforklaringar i skulen sin praksis, kan ligge i grunnleggjande trekk ved skulen som system og den funksjonen skulen har i samfunnet. Til dømes vil åtferd også avhenge av kvaliteten på undervisninga. Ved å sjå vekk frå eit kontekstuellt perspektiv, vil skulen oppretthalde si overordna makt, og den enkelte elev vil vere årsak til eiga utfordring. Med andre ord vil skulen som kontekstuell betinging ikkje stå ansvarleg i tilfelle der elevar viser problemåtferd eller manglande sosialt kompetent åtferd. For skulen er dette hensiktsmessig, då dei ikkje treng å sjå kritisk på eigen praksis. Sørli og Nordahl (1998) fann i si undersøkjing at det var ein klar samanheng mellom problemåtferd og kontekstuelle betingingar i skulen. Dette gjer at det er viktig å stille spørsmålsteikn ved skulen sin praksis, då det er bekymringsfullt at det framleis kan sjå ut til at skulen ikkje vil vedta si rolle som kontekstuell påverknad på elevane si åtferd.

Det finst ulike måtar å forstå eit kontekstuellt perspektiv. Difor vil eg avklare kva forståing som er gjeldande i denne avhandlinga. I følgje Nordahl et al. (2012) er me alle deltakarar av ulike sosiale system, også kalla kontekstar. Desse systema dannar rammer og set betingingar for korleis me handlar. Likevel er det ikkje slik at me er underlagt dei ulike systema. Kvar enkelt individ kan sjølv påverke dei sosiale systema som er ein del av den einskilde sitt liv. Eit kontekstuellt perspektiv er med andre ord forstått som ein gjensidig påverknad mellom individet og konteksten/systema (Nordahl, 2000).

Problemåtferd og sosialt kompetent åtferd kan bli oppfatta forskjellig avhengig av kulturen og dei sosialt gjeldande mønstra der åtferda utspeglar seg. Likevel har problemåtferd noko til felles på tvers av sosiale og kulturelle fellesskap. Dette er at problemåtferd vil vere øydeleggjande for fellesskapet, spesielt i form av samhandling, samt at åtferda bryt med allment aksepterte normer og verdiar (Nordahl et al., 2012). I sosiale fellesskap vil dei andre deltakarane reagere på ulike måtar for å redusere, korrigere eller eliminere den problematiske åtferda. Nordahl et al. (2012) viser til to prosessar som ofte gjer seg gjeldande når problemåtferd påverkar eit sosialt system. Anten vil deltakarane i fellesskapet prøve å redusere og korrigere den problematiske åtferda, ved å lære den som viser problemåtferd nye sosiale strategiar. Dette kan til dømes gjerast gjennom modellering av prososial åtferd. Den

andre prosessen som kan gjera seg gjeldande er at gruppa støter ut og/eller marginaliserer den personen som viser problemåtfærd. Ein slik reaksjon frå gruppa kan få fatale konsekvensar for den enkelte elev, både på skulen og seinare i vaksenlivet.

Ei mistyding som er vanleg i skulen, er å forstå problemåtfærd som statisk. Ei slik oppfatning kan føre til at ein elev som viser problemåtfærd kan bli stigmatisert til alltid å vere utfordrande. I følgje Nordahl et al. (2012) er ikkje problemåtfærd statisk, då det er ein naturleg del av kvar einskilde menneske sin utviklings- og læringsprosess. Problemåtfærd er altså ein viktig del av det å finne sin plass i samfunnet. Ogden (2012) hevdar at frå eit vaksenperspektiv kan elevar som bråker og forstyrrer undervisninga ofte opplevast som vanskelege. Om læraren har ei oppfatning av åtfærd som statisk, kan denne haldninga føre til at eleven som opptre som utfordrande, også vert oppfatta som utfordrande av medelevar. På denne måten kan åtfærd spreie seg også til andre kontekstar enn skulen. Vaaland (2011) viser til korleis «uheldige roller» i ein kontekst aukar sjansen for same rolle i ein annan kontekst. Læraren kan altså med eller utan medvite forårsake ei utstøting og/eller marginalisering, som kan spreie seg til andre system i eleven sitt liv. Denne utstøtinga og/eller marginaliseringa kan vedvare i mange år. Difor er det viktig som lærar å ha klare tankar om eigne haldningar og korleis dei kan virke ekskluderande, marginaliserande eller inkluderande.

### 2.3 Problemåtfærd i skulen

Problemåtfærd vil vidare bli skildra i lys av skulen som kontekst. Det finst mange definisjonar av, og perspektiv på, korleis ein kan forstå denne åtfærd i skulen. Ein mykje nytta definisjon er attgjeve her, då eg vurderer den som dekkande for mi forståing av problemåtfærd. Ogden (2012) sin definisjon på problemåtfærd i skulen lyder som følgje: «Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (s. 18). Ser ein på definisjonen med eit kritisk blikk, vil ein sjå ei manglande spesifisering og konkretisering av problemåtfærd. Styrken i definisjonen er at den inkluderer både elevar som viser internaliserte- og eksternaliserte utfordringar.

Det har lenge vore tradisjon for å dele problemåtfærd inn i to hovudkategoriar (Sørli & Nordahl, 1998). Døme på dette er *utagerande - og innagerande åtfærd* (Gresham & Elliott, 1990), *sosiale - og emosjonelle utfordringar* (Ogden, 1995) og *eksternalisert - og internalisert*

*åtferd* (Nordahl et al., 2012). Denne inndelinga har vore kritisert, då forskning til dømes har funne at ein ikkje alltid viser anten ei eksternalisert eller ei internalisert åtferd. Ein elev som viser voldeleg åtferd kan samstundes vere deprimert (Nordahl et al., 2012). Difor er denne inndelinga svært sårbar for feilaktige konklusjonar, og gjer at ein har sett nytten av ei ny inndeling. Dette har Sørli og Nordahl (1998) gjort, og dei har kome fram til følgjande inndeling *lærings- og undervisningshemmande åtferd, sosial isolasjon, utagerande åtferd og antisosial åtferd*. Inndelinga skil mellom høgfrekvent og lågfrekvent problemåtferd i skulen, som også stemmer overeins med definisjonen til Ogden (2012), og perspektivet eg legg til grunn for å forstå problemåtferd. Den er også i tråd med operasjonaliseringa i avhandlinga. Eg har valt å gjere ei endring, og nyttar omgrepet alvorleg problemåtferd istadenfor antisosial åtferd/alvorlege åtferdsproblem. Dette er fordi eg meiner det fremmar ei meir inkluderande haldning. I dei neste avsnitta vil dei fire formene for problemåtferd bli utdjupa.

### **2.3.1 Lærings- og undervisningshemmande åtferd**

Lærings- og undervisningshemmande åtferd er den mest dominerande forma for problemåtferd, og kan knyttast til sjølve undervisnings- og læringssituasjonen i klasserommet (Sørli & Nordahl, 1998). Ogden (1998, 2012) og Sørli (2000) definerer lærings- og undervisningshemmande åtferd slik: «Læringshemmande atferd er uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø» (s. 17). Denne definisjonen legg stor vekt på uro og bråk, og får difor ikkje godt nok fram andre faktorar som hemmar eleven si læring. Døme på slike andre faktorar er manglende konsentrasjon, forseintkoming eller vanskar med å ha merksemd på undervisninga, og vil også vere ein viktig del av forståinga som her er sentral. Lærings- og undervisningshemmande åtferd er åtferd som, utan nok kunnskap og gode haldningar, i mange tilfelle kan opplevast som motstand mot skulen sine krav og forventingar. I eit systemperspektiv vil denne åtferda kunne tolkast som «normal» åtferd der individet søker å finne sin plass i samfunnet.

Lærings- og undervisningshemmande åtferd skjer på alle skular, og er noko som alle elevar til tider truleg vil vise. Ogden (2012) skildrar dette som åtferd som hender ofte, og er lett å korrigere. Døme på slik åtferd kan vere å forstyrre andre elevar under arbeid, ikkje følgje med i undervisninga, og å vere negativ til skulen og lærarar som ein ikkje likar. Slik åtferd skal læraren ha kompetanse til å handtere i skulekvardagen. Likevel kan dette vere utfordringar som vert opplevd som vanskeleg å handtere av den enkelte lærar. Er åtferda hyppig nok og



vist av mange nok elevar, vil mange lærarar oppleve ei tap av makt, og at den totale belastninga gjer det vanskeleg å handtere denne åtferda åleine.

Eit vanleg kjenneteikn ved lærings- og undervisningshemmande åtferd er at den vert påverka av skulen som sosial situasjon (Ogden, 2012). Denne type uønska åtferd kan altså vere eit resultat av krav og forventingar som elevane møter i skulen. Det kan vere overordna krav frå læreplanen, eller det kan vere læraren sitt syn på og forventingar til elevane. Samstundes er det sentralt å nemne at det i mange tilfelle også kan handle om forhold utanfor skulen, som til dømes vonde og traumatiske opplevingar i fortida. Sett i lys av ei systemteoretisk forståing kan det vere mange faktorar og kontekstar som verkar inn på den lærings- og undervisningshemmande åtferda.

Det er også sentralt å vite noko om førekomsten av slik åtferd i skulen. Sørli og Nordahl (1998) har blant anna forska på omfanget av lærings- og undervisningshemmande åtferd. Dei fann ein elevrapportert, hyppig førekomst av lærings- og undervisningshemmande åtferd hos ca.7% av 10-11 åringane og 10% hos 13-14 åringane. I same studie vurderte lærarane elevane som viste åtferdsutfordringar i 7. klasse, og kom fram til at 10,8% av desse kom inn under lærings- og undervisningshemmande åtferd. Sistnemnde resultat gjev indikasjonar på manglande kompetanse i å forstå og handtere problemåtferd frå lærarsida. Dette fordi det kan sjå ut som om lærarane definerer elevar som viser lærings- og undervisningshemmande åtferd, som åtferdsutfordrande. Noko som er svært urovekkande.

### **2.3.2 Sosial isolasjon**

Sosial isolasjon har blitt undervurdert som problem i den norske skulen, ofte sett i skuggen av den meir utagerande åtferda. Dette betyr ikkje at sosial isolasjon er mindre vanleg. Sørli og Nordahl (1998) viser til overraskande resultat der sosial isolasjon viste seg å vere nesten like vanleg som utagerande åtferd. Så kva handlar sosial isolasjon om? Sosial isolasjon dreier seg om å føle seg einsam, og å vere deprimert. Slike utfordringar er vanskeleg å oppdage utan at læraren har ein god relasjon til eleven. Ogden (2012) viser til tidlegare undersøkingar som har vist at desse elevane ofte meistrer dei skulefaglege utfordringane betre enn dei sosiale, dei har ofte vanskar med sjølvhevdning, samstundes som dei mangler generell sosial kompetanse. I forskingsprosjektet «Skole og samspillsvansker» viste elevvurderingar av sosial isolasjon at ca. 4% av 4. og 7. klassingane opplevde omfattande sosial isolasjon i skulen. I same forskingsprosjekt vurderte lærarane ei gruppe som var karakterisert til å vise

åtfærsutfordringar. I denne gruppa fann dei, at for dei som viste sosial isolasjon, var lav sjølvoppfatning det mest karakteristiske for desse elevane (Sørlië & Nordahl, 1998). Slike resultat gjev grunn til bekymring. Samstundes er forskinga og medvita om denne problematikken av aukande omfang, noko som forhåpentlegvis gjer at skulen står betre rusta til å hjelpe også desse elevane i framtida.

### 2.3.3 Utagerande åtfærd

Utagerande åtfærd er negativ åtfærd som vert retta mot andre menneske (Sørlië & Nordahl, 1998). Denne åtfærd er også ei av dei vanlegaste formene for problemåtfærd i skulen (Nordahl et al., 2012). Døme på slik åtfærd kan vere fysiske og verbale angrep mot andre i skulen, samt det å bli fort sint. Elevar som viser ei utagerande åtfærd kan lett bli avvist av jamnaldrande. Dette kan føre til at dei vert stempla som upopulære, og på den måten ekskludert og marginalisert. I følgje Ogden (2012) er desse elevane ofte konfliktsøkande, og har vener som viser den same problematiske åtfærd. Han hevdar vidare at slike venskap ofte viser seg å vere kortvarige, upålitelege og overflatiske.

For å forstå utagerande åtfærd er det også naudsynt å forstå aggresjon. Det finst mange måtar å dele inn og å forstå aggresjon på. Roland et al. (2011) deler inn i proaktiv og reaktiv aggresjon. Denne inndeling er enkel, samstundes som den gjev ei god skildring som kan nyttast som førebyggjande verktøy i arbeid mot problemåtfærd. Den proaktive aggresjonsforma vil vise seg i situasjonar der den som utøver aggresjon opplever å få eit utbytte eller belønning for handlinga. Denne forma for aggresjon kan sjåast i samanheng med instrumentell aggresjon som også handlar om kalkulerande åtfærd som gjev eit tilfredsstillande utbytte (Ogden, 2012). Eit døme på proaktiv aggresjon er mobbing. Den reaktive aggresjonsforma er ofte meir synleg, og kan sjåast i samanheng med faktorar som sinne, impulsivitet, jamnalderproblematikk i form av avvising, ADHD diagnoser og skulevansker (Roland et al., 2011). Utagerande åtfærd vil ofte framstå som reaktiv aggresjon.

Sørlië og Nordahl (1998) fann at elevane vurderte utagerande åtfærd som eit hyppig førekommande fenomen blant ca. 6,5% av 10-11 åringane og 10% av 13-14 åringane. Ogden (1995) fann at lærarane vurderte desse elevane til ofte å ha eit lavt sosialt dugleiksnivå, der sjølvkontroll var ein dugleik som utmerka seg negativt, spesielt i samband med eksternalisert åtfærd. På eit seinare tidspunkt hevdar Ogden (2012) framleis at utfordringane handlar om manglande sosiale dugleikar, men utpeiker her både sjølvkontroll, empati og samarbeid.

Likevel vil ikkje alle desse elevane ha manglande sosiale dugleikar. I mange tilfelle vil utfordringane bestå av vanskar med å nytte sine sosiale dugleikar på rett måte. Dette gjer at handlingane dei utfører ofte vil få negative følgjer for andre.

#### 2.3.4 Alvorleg problemåtferd

Dei viktigste kjenneteikna på alvorleg problemåtferd er aggresiv og utagerande åtferd. Slike vanskar viser høg grad av stabilitet gjennom barne- og ungdomsalder (Ogden, 2012). Dette gjer at det kan få svært alvorlege konsekvensar for dei elevane som viser alvorleg problemåtferd om læraren ikkje har nok kompetanse til å handtere denne åtferda, eller har kunnskap om kvar ein kan innhente hjelp. Ogden (2012) viser til at det er funne samanhengar mellom alvorleg problemåtferd og manglande sosiale dugleikar som empati, sinnekontroll og problemløysingsdugleikar. Sørli (2000) omtalar elevar som viser alvorleg problemåtferd som antisosiale elevar. Hennar definisjon av alvorlege åtferdsproblem er i tråd med den systemteoretiske forståinga av alvorleg problemåtferd som ligg til grunn i denne avhandlinga:

Et barn eller ungdom har alvorlige atferdsproblemer når han/hun over tid viser et antisosialt atferdsmønster som medfører betydelig skade, plage og/eller krenkelse av mennesker og/eller dyr, og når hans/hennes fungerings- og mestringsnivå i hjem og skole samtidig ligger betydelig under det normale gjennomsnitt for barn/unge på samme alder. Alvorlige atferdsproblemer er et relativt, multideterminert og vanskelig modererbart fenomen som både avhenger av individuelle forhold, relasjonelle forhold og kontekstuelle forhold i barnets/ungdommens nære oppvekst- og læringsmiljøer (Sørli, 2000, s. 41).

Det er gjort vesentleg meir forskning på alvorleg problemåtferd enn på mindre problematisk åtferd som til dømes lærings- og undervisningshemmande åtferd (Sørli, 2000). Sjølv om slik åtferd hender relativt sett sjeldnare enn lærings- og undervisningshemmande åtferd, er det særskilt viktig å setje inn tiltak, helst arbeide førebyggjande, mot slik åtferd. Kanskje grunnen til at det er gjort så mykje forskning på dette området er dei fatale utfalla av manglande tiltak. Grunnane kan vere mange. Forsking viser at elevar som er karakterisert til å vise alvorlege åtferdsutfordringar er ei lita, men viktig gruppe. Ogden (2012) hevdar at alvorlege åtferdsutfordringar utgjer mellom 2-5% av elevkullet, og at det handler om store avvik frå reglar og normer for åtferd i ein sosial kontekst. Sørli og Nordahl (1998) fann i deira undersøking at elevane rapporterte at mellom 0-6 av 200-300 elevar, ofte eller svært ofte viste alvorleg problemåtferd. Vidare hevdar dei at det er grunn til å tru at desse resultata er underrapporterte.

### 2.3.5 Omfang

Omfanget av åtferdsutfordringar let seg vanskeleg måle objektivt og konkret. Dette gjer kartlegginga utfordrande, samstundes som det skapar utydelege, og i nokre tilfelle, tvilsame data på kor stort omfanget eigentleg er. Til dømes vil læraren sin kompetanse, samt deira subjektive vurderingar av åtferdsutfordringar, variere frå lærar til lærar. Kva åtferd som er utfordrande avheng med andre ord av personen som skal vurdere det, samt konteksten den utspeglar seg i. Lazarus (1990) sin teori om at stress først og fremst er eit subjektivt fenomen, kan vere med å belyse dette. Den faktiske belastninga i ein situasjon kan vere lik for to lærarar, men dei kan likevel oppleve denne belastninga forskjellig. Difor er det vanskeleg å få ei tilnærma objektiv vurdering på omfanget sin eigentlege eksistens.

I Noreg manglar me samanhengande forskning på dette området over tid (Sørli & Ogden, 2014). Ved gjennomgang av aktuell litteratur fann eg to studiar med samanhengande undersøkingar som seier noko om omfanget og stabiliteten i Noreg «*Elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*» og «*Mindre problematferd i grunnskolen?*».

Dei to kartleggingane i prosjektet «*Elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*» er gjennomført med 32 månaders mellomrom. I 1996/1997 gjennomførte Ogden (1998) ei survey der målet var å kartlegge kva erfaringar og syn på elevatferd som var vanleg blant lærarane. 10% av landet sine grunnskular vart spurt om å delta, og i utvalet på 393 skular var det 340 som deltok. Av dei 3661 lærarane som deltok, arbeida 2485 på barnetrinnet medan 1031 arbeida på ungdomstrinnet. Kartlegginga vart gjennomført ei vilkårleg skuleveke på vårsemesteret. Det er viktig å understreke at det her er snakk om lærarane si vurdering av elevane si åtferd, og omfanget er difor gjeve i eit lærarperspektiv. Resultata viste at alvorlege åtferdsutfordringar ikkje var eit utbreidd problem i grunnskulen. Utover dette viste undersøkinga at 43% av lærarane var bekymra for ein eller to elevar i klassen, og 17% var bekymra for tre eller fleire. I snitt bekymra lærarane seg for 9% av elevane.

I 1999 gjorde Lindberg og Ogden (2001) ei oppfølgingsundersøking til kartlegginga. Dei fann då endringar på nokre område og stabilitet på andre. Den mest markante endringa på ungdomstrinnet var ei lærarvurdert øking i antall hendingar med problemåtferd. Lærarane oppfatta dermed ei øking av problemåtferd frå 1997 til 1999. Samstundes rapporterte dei ein stabilitet i kva reaksjonar lærarane vanlegvis nytta for å meistre problemåtferd.

I prosjektet «*Mindre problematferd i grunnskolen?*» samanlikna Sørлие og Ogden (2014) lærarane si rapportering av negative åtferdshendingar gjennom to undersøkjingar med ti års mellomrom. Begge undersøkjingane vart gjort på 1.-7. trinn. I første del deltok 2876 lærarar og i den andre delen deltok 1734 lærarar. Resultata viste klare indikasjonar på at dei fleste former for problemåtferd var meir lågfrekvent i 2008 enn i 1998. Summen av dagleg problematisk åtferd var betydeleg lågare, og nokre former for problemåtferd var om lag halvert. Trass i relativt store endringar på nokre område, var den gjennomsnittlege førekomsten omtrent den same. Sjølv om denne studien er gjort på ei yngre elevgruppe enn målgruppa i denne avhandlinga, viser dette at førekomsten av problemåtferd i skulen er relativt stabil, om enn litt synkande. Same tendens hevdar Sørлие og Ogden (2014) å sjå i elevundersøkjinga. Då dei føregåande resultata i hovudsak viser eit lærarvurdert omfang av problemåtferd, vil eg nytte tal frå den elevvurderte elevundersøkjinga, til å sjå på korleis elevane sjølv seier at dei trives på skulen.

I Elevundersøkjinga har elevane sjølv vurdert deira trivsel på skulen (Wendelborg & Federici, 2015). Tal frå Elevundersøkjinga i 2013 og 2014 er lagt til grunn for å belyse dette. Trivsel er her målt ved eit spørsmål «*Korleis trives du på skulen?*», der svaralternativa er gjeve i form av ein fem-trinns skala. Elevane nytta svaralternativa *trives svært godt*, *trives godt*, *trives litt*, *trives ikke noe særlig* og *trives ikke i det hele tatt*. Svara har fått verdiar frå ein til fem, der fem betyr at elevane trives svært godt. På nasjonalt nivå viser undersøkjinga i 2013 eit gjennomsnitt av trivsel på 4,33 på 7. trinn, og 4,20 på 10. trinn. I 2014 viser undersøkjinga eit gjennomsnitt på 4,31 på 7. trinn, og 4,16 på 10. trinn. Dette tyder på ein gjennomsnittleg trivsel som er god/svært god.

Nordahl og Sunnevåg (2008) fann i si forsking, ein trivsel som for mange elevar var så låg at skulen som institusjon vil kunne avgrense og hemme elevane si utvikling og læring. Elevane som var karakterisert til å vise åtferdsutfordringar var i den utsette gruppa. For meg ser resultata i Elevundersøkjinga 2013/2014 ut til å vere litt i overkant positive, og eg stiller difor spørsmålsteikn ved om resultata viser den faktiske trivselen i skulen. Vidare vil eg vise kvifor:

- Trivsel er ein faktor som kan tolkast ulikt frå elev til elev. Ved bruk av fleire indikatorar vil dette kunne bidra til å styrke reliabiliteten, og kanskje gjeve andre svar enn det som er. Døme på slike indikatorar kan vere «*Liker du å gå på skulen?*», «*Trives du i klassen?*» og «*Vert du utsett for mobbing eller plaging av andre elevar?*».

- Ser ein elevane sin vurderte trivsel i samanheng med lærarrapportert omfang av problemåtferd, kan det sjå ut som om dei elevane som trives svært godt, trekk opp snittet til dei elevane som ikkje trives så godt.
- Faren for at elevane har svara det som er sosialt ynskjeleg kan ha gjort svara meir positive enn det som er reelt.
- Problemåtferd er ikkje statisk, og difor kan trivsel variere frå eit tidspunkt til eit anna.

### 2.3.6 Kjønn

Mange vil hevde at jenter meistrar å tilpasse seg skulen sine krav og forventingar betre enn gutar, men er dette ei myte eller viser forskning klare kjønnskilnadar? Haug (2014) hevdar at forskning gjentekne gonger har vist at gutane kjem meir til kort enn jentene i sosiale forhold. Allereie på midten av 90-talet fann Ogden (1995) at langt fleire gutar enn jenter vart oppfatta som utfordrande. Sørli og Nordahl (1998) fann ein dobbelt så stor førekomst av problemåtferd blant gutar samanlikna med jenter, samt at gutane oftare enn jentene viste eksterne former for problemåtferd. Dette er i tråd med resultata i kartleggingsundersøkinga som ligg til grunn for Nordahl (2000) si doktorgradsavhandling. Denne vart gjennomført våren 1995 på 7. klassetrinn i to kommunar på østlandet. Han fann at lærarane vurderte gutar til å vise om lag dobbelt så mykje problemåtferd enn jenter, der respektive resultat var 64,8% for gutane og 35,2% for jentene. Også nyare forskning viser same tendens til kjønnskilnadar (Nordahl et al., 2012). Vidare fann Aasen et al. (2015) at jenter skårer høgare på lærarvurderte variablar enn gutar, og at lærarane si oppfatning av elevane ser ut til å vere av større betydning for korleis elevane presterer skulefagleg enn elevane sine egne oppfatningar.

### 2.3.7 Inkludering eller ekskludering/marginalisering?

Skulen har ei lang historie med mislukka tiltak knytt til problemåtferd, som til dømes spesialskular for elevar som viste alvorlege åtferdsutfordringar (Ogden, 2012). Nordahl et al. (2012) viser også til slike spesialskular som segregerte tiltak, ofte med ein intensjon om å beskytte det ordinære skuleverket og lokalmiljøet frå gruppa som viste alvorlege åtferdsutfordringar. Sjølv om me allereie på 1960-talet kunne registrere ei haldningsendring mot ein meir inkluderande skule, gjekk det mange år før det vart iverksett reelle tiltak (Arnesen et al., 2014). I 1975 kom den reviderte grunnskulelova, der politiske føringar i regi av Blomkomiteen, vart lagt til grunn for avskaffing av spesialskular og innføring av ei

inkluderande integrering i det vanlege skuleverket. Først i 1994 introduserte Salamancaerklæringa inkludering som omgrep, og dette førte til at omgrepet integrering i L97 vart bytta ut med omgrepet inkludering (Haug, 1999). Likevel fann Jahnsen, Nergaard og Flatten (2007) ei auke på omlag 300% i antalet alternative opplæringstiltak sida 1991. Haug (1999) si forskning støtter dette då han fann at segregert integrering var det mest framtrêdande mønsteret i spesialundervisninga.

### *Inkludering*

Ein skule for alle, er utgangspunkt for omgrepet inkludering. I følgje Midtlyngutvalet (2009) inneber dette ein skule der alle tek del i fellesskapet på ein likeverdig måte. Eit ambisiøst mål i teorien, som framleis ikkje er nådd i praksis. Kven er alle? Er elevar som er kategorisert som avvikande og utanfor normalen ein del av dei alle? Dette er spørsmål som skulen må stille seg. Inkludering sett i lys av eit systemteoretisk perspektiv vil handle om ideologiar, strukturar, handlingar, resultat, opplevingar og kjensler (Haug, 2014). Sentralt står den enkelte elev si kjensle av deltaking gjennom å føle seg som eit subjekt, og ein av dei alle, som også kan bidra med noko. Som nemnd innleiande er retten til at alle skal trivast og vere inkludert nedfelt i Opplæringslova (1998), blant anna finn ein i § 9a-1 at: «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». Det at Djupedalsutvalet (2015) vurderer endringar i denne lova, seier noko om at me framleis ikkje meistrar å inkludere alle elevar slik Midtlyngutvalet hadde intensjonar om (Tveitereid, 2015, 20. mars). Skulen klarer ikkje å leggje til rette for eit læringsmiljø som fremjar helse, trivsel og læring for alle elevar. Dette kan føre til at elevar i skulen i dag opplever å vere ekskludert og/eller marginalisert frå fellesskapet.

### *Ekskludering/marginalisering*

Frønes og Strømme (2014) viser til skulen som ein marginaliserande generator. Kva meiner dei med dette? Og kva konsekvensar kan det ha for eleven vidare i livet? Skulen som sosial institusjon stiller mange krav til elevane både sosialt og fagleg. Det er ikkje alltid desse krava står i stil med krava i jamnaldersmiljøet som eleven er ein del av. Det er heller ikkje alltid desse krava tek omsyn til eleven sine tidlegare erfaringar. Utan innsikt i eleven si verkelegheitsoppfatning og bakgrunn, vil problemåtferd lett kunne utvikle seg til ein marginaliseringsproblematikk (Frønes & Strømme, 2014). Ein marginaliseringsproblematikk kan til dømes handle om korleis utdanningssystema definerer elevane si problematiske åtferd. I dette ligg dei krava skulen stiller til eleven, blant anna krav til sjølvdisiplin, konsentrasjon

og krav til akseptabel åtferd i henhold til skulen sine premiss. Elevar som ikkje meistarar å oppfylle desse krava kan oppleve seg ekskludert frå fellesskapet (Nordahl et al., 2012). Ogden (1998) fann i si undersøkjing om elevåtferd og læringsmiljø, tydelege indikasjonar på at lærarane forholdt seg meir reaktivt enn proaktivt i forhold til elevane si sosiale åtferd. Dette er bekymringsfullt. I ein rapport om marginalisering og ekskludering i den engelske skulen har Blyth og Milner (1996) dokumentert korleis elevane som viste åtferdsutfordringar opplevde marginaliserings- og ekskluderingsprosessane i skulen. Funn frå denne rapporten viser ei gjennomgåande stigmatisering frå lærarsida i form av negative tilbakemeldingar, samt fysisk og psykisk utestenging. Det er her viktig å nemne at ved å samanlikne åtferdsutfordringar i den norske og den engelske skulen, viste resultatane at omfanget av åtferdsutfordringar var større i den engelske skulen. Dette gjaldt både meir og mindre alvorleg problemåtferd (Ogden, 1998). Dette kan gjere at funna til Blyth og Milner kan tolkast som i overkant negative samanlikna med norske forhold.

Vidare hevdar Frønes og Strømme (2014) at statusen ein har som elev i skulen er ein grunnleggjande marginaliseringsindikator for deira framtid. Med andre ord er det sannsynleg at elevane som viser alvorleg problemåtferd i skulen, vil bli sosialt ekskludert i vaksen alder. Ogden (2012) viser også til at permanent marginalisering kan føre til blant anna *lav sosial status, sosial isolasjon, helseproblemer og redusert livskvalitet*.

## 2.4 Sosial kompetanse og sosiale dugleikar

Forskning på sosial kompetanse har vore eit uavklart felt, med usemje i lengre tid, både i høve innhald og viktighet. I 1950- 60 åra fekk interessa for forskning på sosial kompetanse eit oppsving då dei fann samvariasjonar mellom mål på sosial kompetanse og mental helse. Likevel er det lite empiri der sosial kompetanse er operasjonalisert på ein eintydig måte (Ogden, 1995). Dette gjer at forskinga er ukonsistent, noko ein kjenner att frå faglitteraturen også i dag. Ertesvåg (2003) viser til Kenneth Dodge som i 1985 omtala sosial kompetanse som eit «slippery construct». Ho viser også til at det nærare 20 år seinare framleis ikkje er grunn til å sjå på omgrepet som mindre uklart. Dette kan eksemplifiserast ved at det framleis er usemje blant forskarar om sosial kompetanse og sosiale dugleikar er det same, eller om ein skal skilje dei. Samstundes er det usemje om sjølve operasjonaliseringa av sosial kompetanse. Døme på dette er bruken av ulike avgrensingar der dei er meir eller mindre omfattande og/eller instrumentelle (Ogden, 2012). I denne avhandlinga vil eg først og fremst nytte meg av



to tilnærmingar til sosial kompetanse *ei dugleiksorientert* og *ei relasjonsorientert* tilnærming. Målet er at desse to tilnærmingane skal utfylle kvarandre.

Den dugleiksorienterte tilnærminga baserer seg på Gresham og Elliott (1990) si forskning. Denne forskinga er mykje nytta som utgangspunkt for anna nasjonal og internasjonal forskning på sosial kompetanse. Dei er to av få forskarar som skil mellom sosial kompetanse og sosiale dugleikar. Gresham (1986) viser blant anna dette ved å poengtere at sosial kompetanse og sosiale dugleikar ikkje er identiske konstrukt. Sosial kompetanse, hevdar han, er ei vurdering av om ein har utført noko på ein adekvat måte. Dette kan oppfattast forskjellig avhengig av kven som tolkar åtferda. Vidare viser han til sosiale dugleikar som evna til å utføre ei oppgåve kompetent, og at manglande spesifisering av åtferd har vore ei utfordring. Denne inndelinga er i tråd med forståinga av sosial kompetanse og sosiale dugleikar i denne avhandlinga. Sosial kompetanse kan difor forståast som eit overordna konstrukt som vil vere avhengig av korleis ein meistrar dei ulike sosiale dugleikane.

Vidare har Ogden (2012) definert sosial kompetanse gjennom ei relasjonsorientert tilnærming. I ei relasjonsorientert tilnærming blir sosial kompetanse skildra gjennom korleis ein samhandlar med andre. Definisjonen på sosial kompetanse lyder som følgje:

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

Funksjonalitet og viktigheita av sosiale relasjonar er sterkt vektlagt i denne definisjonen. Ved å ta utgangspunkt i både ei dugleiksorientert og ei relasjonsorientert tilnærming til sosial kompetanse og sosiale dugleikar, meiner eg at dette samspelet vil styrke mi forståing.

Med bakgrunn i ovanfornemnde tilnærmingar kan sosial kompetanse forståast som meistring av ei kompleks samansetjing av ulike sosiale dugleikar. Desse dugleikane kan, for mange, vere vanskeleg både å forstå og å utføre på rett måte i rett kontekst. Det å vere sosialt kompetent sett i lys av eit systemperspektiv, handlar om å tolke signal frå omgjevnadane på ein måte som er sosialt akseptert, respondere i tråd med det sosiale systemet sine normer og reglar, samt ivareta eigne behov og interesser (Ogden, 2012).

Det kan for mange vere ein sær sars vanskeleg balansegang å agere sosialt kompetent, spesielt i situasjonar der det er konflikt mellom eigne mål og miljøet sine normer og reglar. Ogden

(1995) nyttar omgrepet målkonflikt om dette fenomenet. Ei målkonflikt inneber problem med å skilje mellom individuelle og kollektive mål. Dei individuelle måla handlar om prososial åtferd og sjølvhevdning. Dei kollektive måla kan til dømes skildrast som skulen sine krav til elevane sin oppførsel. For å skildre ambivalensen mellom dei individuelle og kollektive måla nyttar han omgrepet konformitet. Konformitet kan vere både positivt og negativt lada. Den negative konformiteten vert gjeldande når den fører til ei konsekvent innordning under andre sine verdiar og krav. Ein positiv konformitet vert sett når individet opplever ei personleg utvikling og tilpassing til eige økosystem. Læring av sosial kompetanse og sosiale dugleikar avhenger difor av konteksten samt dei sosiale systema den skjer i.

#### **2.4.1 Læring av sosial kompetanse og sosiale dugleikar**

Læring er noko som ligg disponibelt i alle menneske, og er avhengig av eit aktivt individ. Det krevjer motivasjon samt prososiale modellar for at sosial kompetent åtferd skal lærast. Ogden (2012) deler føresetnadar for læring av sosial kompetent åtferd inn i miljømessige og individuelle forhold. Dei miljømessige forholda er kjenneteikna av gode sosiale rollemodellar og positive tilbakemeldingar på prososial åtferd. Dei individuelle føresetnadane omhandlar dugleikar som sosial persepsjon og sosial perspektivtaking, regulering av tenking, kjensler og åtferd, dugleikar i informasjonsbearbeiding, sosiale problemløysingsdugleikar og evna til å ta desse dugleikane i bruk. Skildringa ovanfor legg grunnlag for å skape forståing for kvifor nokon har vanskar med å lære seg sosialt kompetent åtferd. Vidare vil eg vise til empirisk forskning som forklarar fenomenet meir inngåande.

Det ser ut til å vere einigheit om at mangelfulle sosiale dugleikar anten handlar om vanskar med å tileigne seg dei sosiale dugleikane, eller vanskar med å ta dei i bruk. Ei skildring eg fann god på dette fenomenet er skiljet mellom sosialt medvit og sosial fasilitering (Goleman, 2007). Sosialt medvit kan skildrast som vanskar med å tileigne seg sosiale dugleikar. Døme på slike kan vere vanskar med problemløysing, planlegging, forståing, å ta avgjersle i sosiale situasjonar og sjølvoppfatning. Spesielt den sjølvoppfattande kompetansen ser ut til å betrast ved modning (Ogden, 1995).

Sosial fasilitering kan forklarast som evna til å ta i bruk dei sosiale dugleikane og handle prososialt. Ved sosial fasilitering har ikkje eleven mangelfulle sosiale dugleikar, men vanskar med å ta dei i bruk. I eit marginaliseringsperspektiv kan vanskar, både med sosialt medvit og sosial fasilitering, føre til ekskludering frå deltaking. Frønes og Strømme (2014) viser til at

utgangspunktet for ei sosial inkludering er at kvart einskild individ i eit samfunn skal meistre samfunnet sine grunnleggjande arenaer. Difor er det viktig at den enkelte lærar har kunnskap om, og fokus på, sosial kompetanse, sosiale dugleikar og læring av desse i skulen.

#### 2.4.2 Sosiale dugleikar i skulen

Samfunnet er i stadig utvikling, og skulen har i tråd med denne utviklinga blitt ein større og viktigare del av barn og ungdom sin kvardag. Dei sosiale krava til kvart einskild individ har auka, og kvar elev oppheld seg tidsmessig lenger på skulen. Dette gjer skulen til ein sær viktig sosial arena. Samstundes opplever ein også ei auka forventning til skulen som sosial oppdragande institusjon frå foreldresida. Mi bekymring er om skulen faktisk klarer å ta sitt ansvar i å skape ei god sosial og fagleg utvikling for alle elevane, då spesielt med tanke på dei elevane som i denne samanheng viser åtferdsutfordringar. Ogden (2012) hevdar at sosial læring i skulen er eit område som lenge har vore forsømt. Det er eit området med stadig aukande forventingar, samstundes som det vert undervist faretruande lite i emnet. Han meiner at praksisutviklinga ikkje har halde tritt med kunnskapsutviklinga. Med dette meiner han at undervisninga i for liten grad baserer seg på forskning på området. Erfaringsbasert kunnskap er dessverre for framtreddande, og tek for stor plass i skulen.

I *Kunnskapsløftet* (2006) er viktigheita av både den sosiale og den faglige læringa tilnærma likestilt. I teorien er dette ein realitet. I praksis derimot er den faglege læringa eit overlegent mål, som kan vere med på å overskugge viktigheita av den sosiale læringa. Det politiske fokuset på fagleg måloppnåing, som til dømes PISA-undersøkjingane, kan vere noko av grunnen til at læring av sosial kompetanse og sosiale dugleikar har vore forsømt i den norske skulen. Ei anna forklaring kan vere at læring av sosial kompetanse ikkje er nedfelt i ein eigen læreplan. Dette gjer det heile svært uhandgripeleg, og kan difor opplevast av mange lærarar som eit vanskeleg område å undervise i.

Kva handlar sosiale dugleikar i skulen om? I følgje Ogden (2012, s. 210) delte Gresham og Elliott, på 1980-talet, sosiale dugleikar inn i interpersonlege -, personlege - og oppgaveorienterte dugleikar. Dei interpersonlege dugleikane dreidde seg til dømes om å akseptere autoritetar, og å kunne snakke og samarbeide med andre. Dei personlege dugleikane kan skildrast gjennom å ha positive haldningar til seg sjølv samt det å kunne uttrykke kjensler. Oppgaveorienterte dugleikar byggjer på evna til å følgje instruksjonar, fullføre oppgåver og å arbeide sjølvstendig. Vidare utvikla dei sin kunnskap gjennom forskning, og i følgje Ogden

(1995, s.74), skapte dei på slutten av 1980-talet den mest heilskapelege og konsekvente inndelinga av sosiale dugleikar. Denne inndelinga vart gjort på følgjande måte:

- Med *Samarbeid* menes å kunne dele, hjelpe og følge regler og beskjeder.
- *Selvhevdelse* handler om å be om informasjon, det å kunne presentere seg og reagere på andres handlemåte.
- *Selvkontroll* forklares med å kunne vente på tur, inngå kompromisser og reagere egnet på erting.
- I *Empati* ligger omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter.
- *Ansvarlighet* dekkjes av det å kunne kommunisere med voksne og å ha respekt for andres eiendeler og arbeid (Elliot & Gresham, 2011, s. 13)

Inndelinga er basert på faktoranalysar av eit stort antal sosiale dugleikar, og er mykje nytta både i norske og internasjonale studiar (Ogden, 1995, 2012). Den dimensjonelle inndelinga i sosiale dugleikar som er gjort i denne avhandlinga byggjer på operasjonaliseringa gjort av Gresham og Elliott (1990) og Ogden (1995). Inndelinga er tilpassa den norske skulen og inneheld fire overordna sosiale dugleikar som vil bli utdjupa i dei neste avsnitta.

### *Tilpassing til skulen sine normer*

Skulen som sosial institusjon utgjør i dag ein større og viktigare del av elevane sin kvardag enn tidlegare. Med dette følgjer også eit større krav til at kvar enkelt elev skal tilpassa seg skulen sine normer. Krava og forventingane skulen opererer med er normative, dei er i liten grad tilpassa kvar enkelt elev sine føresetnadar og sosiale bakgrunn, og gjer at sjølve skulegangen kan sjå ut til å vere den største utfordringa i elevane sin sosiale og faglege kompetanse (Ogden, 1995). Samstundes som skulen vert ein større og viktigare del av kvardagen til kvar enkelt elev, har me også eit aukande mangfald i elevgruppa. Når skulen opererer med normative krav og forventingar, samstundes som mangfaldet aukar, er dette for meg ein klar indikasjon på at skulen står ovanfor ei aukande utfordring, både i form av omfang og intensitet.

Tilpassing til skulen sine normer kan skildrast som evna til å kunne tilpasse seg dei sosiale systema i skulen. Vanskar med å tilpasse seg skulen sine normer kan kome av andre faktorar enn skulen som kontekst. Tilpassingskravet kan vere uoverkommeleg grunna erfaringar og hendingar som har utspegla seg i andre system i eleven sitt liv. Kunnskap om korleis systema påverkar kvarandre både direkte og indirekte vil difor kunne fremje sosial læring. Sosialt kompetent åtferd er ikkje nødvendigvis det same som sosialt ynskjeleg åtferd. Eit døme på dette kan vere elevar som er sosialt kompetente, men likevel vert oppfatta som utfordrande.

Slike konflikter kan ofte dreie seg om sjølvhevdande åtfærd som fører til konflikter med til dømes skulen sine krav og forventingar. Det er ikkje alltid det er samsvar mellom læreplanen sine mål og sosiale trendar i jamnaldermiljø.

### *Sjølvkontroll*

Sjølvkontroll og sjølvregulering er to omgrep som lett kan blandast, og difor bli mistyda. I denne avhandlinga er sjølvkontroll ein av dei fire sosiale dugleikane som er nytta, og det er difor viktig å avklare skilje mellom sjølvkontroll og sjølvregulering. I følgje Ogden (2012) kan sjølvkontroll skildrast som evna til å kontrollere sterke kjensler som angst og aggresjon. Sjølvregulering er eit meir omfattande omgrep der evna til å regulere merksemd, kjensler og åtfærd, kjem i tillegg til evna til å kontrollere angst og aggresjon.

Gresham og Elliott (1990) deler sjølvkontrollsdugleikar inn i to grupper *konfliktløysnings-* og *sinnemeistringsdugleikar*. Dugleikar i konfliktløysing dreier seg om evna til å agere prososialt i samhandling med andre. Til dømes det å godta at menneske er ulike, reagere adekvat på jamnalderspress, og å godta jamnaldrande sine forslag til aktivitetar. Dugleikar i sinnemeistring handlar om korleis ein reagerer ved konflikter, erting og kritikk.

Mykje spanande forskning er gjort på den sosiale dugleiken sjølvkontroll. Ein studie som har vekka mykje oppsikt er Mischel (2014) si studie populært kalla «Marshmallowstesten» (Hattie & Yates, 2014). Gjennom eksperimentstudiar på fire år gamle barn, testa han deira evne til å ta fornuftige val og å utsetje tilfredsstilling. Dette vart i korte trekk gjort ved å la barna ta valet mellom ein marshmallows umiddelbart, eller å få to marshmallows om dei klarte å vente. Forskarane klarte å dokumentere at evna til å utsetje tilfredsstilling er eit personleg karaktertrekk uavhengig av vakseninstruksjon. I tillegg viste forskinga at yngre barn er i stand til å lære seg teknikkar for å unngå freistingar ved direkte instruksjonar. Slike teknikkar kan til dømes vere å objektivisere ei freisting, og gjer det mogleg å trene opp den sosiale dugleiken *sjølvkontroll*.

Hattie og Yates (2014) hevdar at sjølvkontroll ikkje er ein ibuande statisk eigenskap, men handlar om sosial utvikling og læring. Sett i samband med skulen er dette gode døme på kor viktig læraren sin kunnskap om sosiale dugleikar er, spesielt i tilfelle der eleven viser mangel på slike. Studien viste også at problemåtfærd forekom ofte hos dei individa som hadde låg utsettelsesemne, og at effektane eksisterte uavhengig av intelligens og skulekarakter.

### *Sjølvhending*

Det å fremje egne meiningar utan at dette går utover andre er sentralt for å meistre sjølvhendinge åtferd. Gresham og Elliott (1990) nyttar omgrepa *uavhengnad* og *autonomi* om emna til å gje uttrykk for egne meiningar, også i situasjonar der andre meiner noko anna.

Samtaledugleikar og deltakardugleikar er to sentrale aspekt innanfor den sosiale dugleiken sjølvhending (Gresham & Elliott, 1990). Samtaledugleikar kan skildrast som evna til å presentere seg, starte samtalar, delta i samtalar på ein sosialt akseptabel måte og å seie ifrå til vaksne om nokon vert handsama urettmessig. Deltakardugleikar dreier seg om evna til å hjelpe jamnaldrande, gå inn i aktivitetar som allereie er i gong, og å invitere andre inn i aktivitetar. Det å utvikle sosialt akseptert åtferd innanfor desse dugleikane, er avhengig av prososiale rollemodellar. Ved mangel på slike kan eleven oppleve sosiale situasjonar som vanskelege, og difor unngå å delta i samtalar og/eller aktivitetar. I følge Hattie og Yates (2014) vil ein ved vanskar med å hente fram informasjon føle seg ukomfortabel og miste motivasjonen til å handle.

Kravet til sjølvhendinge åtferd kan vere forskjellig frå heim til skule, og dette kan difor føre til at åtferd som er akseptert i heimen kan vere sosialt øydeleggjande i skulen og elles i samfunnet. Difor er det viktig at læraren er ein god rollemodell for kva som er sosialt akseptert sjølvhendinge åtferd i skulen. Spesielt i tilfelle der det førekjem mangel på slike i heimen.

### *Empati og rettferd*

Evna til å leve seg inn i andre sine situasjonar, vise omtanke, samt respektere andre sine synspunkter og kjensler er alle empatiske dugleikar (Ogden, 1995). Ein føresetnad for å vise empati er å kunne setje seg inn i den andre si verkelegheitsoppfatning. Utan denne evna vil det vere vanskeleg å tolke åtferd som rasjonell. Ser ein på andre si åtferd som irrasjonell vil dette kunne føre til at venskap uteblir. Det å kunne vise empati er ein føresetnad for å etablere nære venskap og relasjonar (Nordahl, 2014). Difor er denne eigenskapen sær sentral i å forstå relasjonar i eleven sitt liv, både til jamnaldrande og til vaksne, som til dømes lærarar og føresette.

Gresham og Elliott (1990) deler empati inn i to komponentar *ein kognitiv* og *ein emosjonell*. Den kognitive komponenten kan skildrast som evna til å kunne sjå ting frå andre sin

synsvinkel. Den emosjonelle komponenten handlar om å kunne leve seg inn i andre sine situasjonar. Ein føresetnad for å lære desse dugleikane er gode rollemodellar som viser eit verdisyn der empatiske evner er viktige. Ein lærar som ser på eleven som aktør i sitt eige liv, vil fungere som ein modell for slik prososial åtferd. Derimot vil ein lærar som viser eit individentsentrert elevsyn med fokus på manglar i eleven kunne hemme eleven i å lære empatisk og rettferdig åtferd.

## **2.5 Forsking om samanhengar mellom problemåtferd og sosial kompetanse/sosiale dugleikar**

Ved gjennomgang av forskning viste fleire studiar at det er ein systematisk samanheng mellom problemåtferd og sosial kompetanse, eller delkomponentar innanfor desse konstrakta (Nordahl & Sunnevåg, 2008; Nordahl, Sunnevåg, Aasen, & Kostøl, 2010; Ogden, 1995; Sørлие et al., 2008; Sørлие & Nordahl, 1998). Vidare vil eg gjere greie for eit utval av desse studiane, samt resultat i dette utvalet som er viktige for å belyse problemstillinga i denne avhandlinga. Til slutt vil eg oppsummere hovudfunna av forskinga som er gjennomgått.

### **2.5.1 Kva viser tidlegare forskning?**

I prosjektet «Oppvekstnettverk» forska Ogden (1995) på risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringar. Målet med surveyundersøkjinga var å avklare kompetanseomgrepet, der sosial kompetanse var ein del av dette omgrepet. Resultata av denne forskinga er eit viktig bidrag til å skape ei felles forståing av omgrepet sosial kompetanse og korleis dette er delt inn i fleire dimensjonar, også omtala som dugleikar. Resultata viste klare samanhengar mellom høg førekomst av problemåtferd og lavt sosialt kompetansenivå, der langt fleire gutar enn jenter vart vurdert som åtferdsutfordrande. Dei viste også at lav sosial kompetanse predikerer antisosial åtferd. Meir spesifikt fann han at utagerande åtferd kunne sjåast i samband med mangel på den sosiale dugleiken sjølvkontroll, og eit generelt lavt sosialt dugleiksnivå. Internaliserte utfordringar, som her vert omtala som sosial isolasjon, samvarierte med låg sjølvhevdning. Eit anna interessant funn er at elevar som vurderte seg sjølv som sosialt kompetente, ofte ikkje blei vurdert slik av læraren. Dette gjer at ein kan stille spørsmål ved om sosialt kompetent åtferd inneber det same for elevane som for lærarane.

Gjennom prosjekt «Skole og samspillsvansker» har Sørлие og Nordahl (1998) gjennomført eit omfattande forskingsarbeid på 1100 barn og unge si åtferd, kompetanse og læringsbetingingar i skulen. Gjennom ei deskriptiv, samanliknande og prospektiv studie var målet å forske på

samanhengar mellom problemåtfærd og kontekstuelle forhold i skulen, som blant anna innebar sosial kompetanse. Dei fann mellom anna ein signifikant samanheng mellom internalisert problemåtfærd som sosial isolasjon, depresjon og angst, og mangelfulle sosiale dugleikar. Likevel var ikkje denne samanhengen eintydig. Dette betyr at ikkje alle elevane som viste åtfærdsutfordringar hadde mangelfull sosial kompetanse. Samstundes viste undersøkjinga at elevar som viste åtfærdsutfordringar ikkje nødvendigvis hadde mangelfulle dugleikar på alle kompetanseområda. Noko som støtter min førehandskunnskap i denne avhandlinga. Denne undersøkjinga påviste også klare samanhengar mellom høg førekomst av problemåtfærd og lavt sosialt kompetansenivå. Vidare viste den store kjønnskildnadar, der dobbelt så mange gutar enn jenter viste åtfærdsutfordringar.

Sørli et al. (2008) gjennomførte ein longitudinell studie der 391 respondentar deltok. Utvalet var «typisk norske» elevar på ungdomsskulen. Dei fann i si forskning ein systematisk samanheng mellom sosial kompetanse hos 13- åringar og problemåtfærd når dei var 15 år. Vidare fann dei at sosial kompetanse predikerer problemåtfærd heller enn omvendt. Studien har bidrege til å forstå sosial kompetanse og problemåtfærd som to ulike dimensjonar. Dette vert også støtta i denne avhandlinga.

I Noreg vart det gjennomført ei kartleggingsundersøkjing før implementering av LP-modellen ved 104 skular ved årsskifte 06/07. Utvalet bestod av 9430 elevar som gjekk i 5.- 10. klasse. Resultata viste at låg sosial kompetanse var karakteristisk for elevgruppa som viste åtfærdsutfordringar. Dei fann også store skildnadar i standardavvik mellom gruppa som viste åtfærdsutfordringar samanlikna med gruppa utan vanskar (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

Nordahl et al. (2010) gjennomførte i november/desember 2009 ei kartleggingsundersøkjing før implementering av LP-modellen på 122 skular i Danmark. Elevar frå 4.- 10. klassetrinn deltok, samt deira kontaktlærarar. Resultata viser tydelig at læraren er av avgjerande betydning både for læring, sosial kompetanse, motivasjon og arbeidsinnsats, og er i tråd med anna forskning (Hattie, 2013). Elevar som viste åtfærdsutfordringar skåra meir enn eit standardavvik lågare på sosial kompetanse enn elevar utan vanskar. Vidare fann dei at gutane skåra lågare enn jentene på alle dei sosiale dugleikane.

### **2.5.2 Samanfattande resultat av hovudfunn**

Samanfattande gjev resultata av forskinga klare indikasjonar på at det er ein samanheng mellom sosial kompetanse og problemåtfærd. Ved ei samanlikning av gruppa som viste



åtfersutfordringar med gruppa utan vanskar, fann dei også store skilnadar i standardavvik. Også ved å dele inn i kjønn fann dei ein hyppigare førekomst av åtfersutfordringar hos gutar samanlikna med jenter. Berre to av undersøkjingane viser indikasjonar på at sosial kompetanse predikerer problemåtferd heller enn omvendt. Men noko sikre svar på dette er vanskeleg å fastslå. Sosial isolasjon ser ut til å henge saman med lav skår på den sosiale dugleiken sjølvhevding. Utagerande åtferd vert sett i samanheng med mangel på sjølvkontroll og empati. Ogden (2012) viser til at alvorleg problemåtferd heng saman med manglande empati, sinnekontroll og problemløysingsdugleikar. Til slutt vil eg framheve at studiane viste at mangel på sosiale dugleikar ikkje alltid var tilfelle der eleven viste ei form for problemåtferd. Difor er det sentralt å påpeike at ingen av undersøkjingane gjev grunnlag for å seie noko sikkert om eit årsak-virkning forhold.

## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil dei metodiske vala som er teke i denne avhandlinga verte gjennomgått. Først vil eg gjere greie for den kvantitative forskingsstrategien. Denne er basert på ei nettbasert survey der datainnsamlinga er ein del av eit prosjekt kalla SPEED-prosjektet. Vidare vil eg utdjupe sentrale metodiske aspekt som *utval, operasjonalisering, statistisk analyse, validitet og reliabilitet og etikk*.

### 3.1 Forskingsstrategi

Overordna vert forskning delt inn i kvalitativ og kvantitativ forskning. Kvalitativ og kvantitativ forskning er prinsipielt basert på ein ulik forskingslogikk. Den kvalitative forskinga søkjer å gå i djupna, og vert framstilt i form av tekstdata. Den handlar om studiar med få respondentar der eit holistisk perspektiv er i sentrum. Forskareffekten er sentral og forskingsdesignet er opent (Denscombe, 2009; Thagaard, 2013). Den kvantitative forskinga søkjer å sjå på utbreiing og antal i form av tabellar og tal. Den nyttar datamateriale som byggjer på observasjon, rapportering eller registrering, og framviser resultatet sitt med bakgrunn i dette (Denscombe, 2009; Ringdal, 2014). Vidare er det sentralt å understreke at den kvantitative forskinga ikkje berre er overflateforskning, slik den ovanfornemnde forklaringa kan gje inntrykk av. Denne forskinga kan også gå i djupna på enkeltrespondentar, der døme på dette er det psykologiske fagfeltet si forskingsbaserte bruk av personlegdomstestar.

I denne avhandlinga fall valet på kvantitativ forskning, for det første fordi eg søkjer etter ulike samvariasjonar i materialet, for det andre fordi eg ynskjer å sjå på eit stort utval som eventuelt kan seie noko om populasjonen.

#### 3.1.1 Grunngeving av val

Som lærar i skulen sit eg igjen med ei oppleving av at mange elevar ikkje meistrar skulen sine krav og forventingar. Ofte er eit utfall av dette ei problematisk åtferd. Særleg i eit samfunn som vert meir og meir individualisert, er dette noko som bekymrar meg. Mi interesse for problemåtferd var styrande for val av tema i avhandlinga. Derimot var valet mellom ei kvantitativ eller kvalitativ forskning, i byrjinga, ein utfordrande prosess. Mykje tid vart nytta til å drøfte fordelar og ulemper ved dei to forskingsstrategiane. Eg hadde tidleg eit ynskje om å gjere datainnsamlinga sjølv, då eg er oppteken av at dette er ein svært lærerik prosess. Slik vart det ikkje. Då SPEED-prosjektet vart presentert såg eg dette som ein unik mogleik til å

skaffe meg eit kvantitativt datagrunnlag, som først og fremst ville gje meg svar på tema eg er interessert i og undrar meg over. Samstundes ser eg det som særst lærerikt å få arbeide med eit slikt materiale og ikkje minst setje meg inn i eit så omfattande prosjekt. Dette datamaterialet ville vore vanskeleg, om ikkje umogleg, å skaffe meg sjølv. Forskarane i SPEED-prosjektet har kunnskapen og erfaringa som trengs for å gjennomføre ei slik forskning, samt kontaktar som lettar datainnsamlinga. Dette har gjort at å nytte meg av slike data vart ein særst lærerik prosess, og ein mogleik eg er glad eg ikkje lot gå frå meg.

## 3.2 Innsamling av data

Datainnsamlinga er ein del av forskingsprosessen som eg ikkje har hatt mogleik til å delta i. Difor ser eg det som særst viktig å utdjupe både informasjon som vil vere sentral for å evaluere eit slikt prosjekt, men også kva fordelar og ulemper dette prosjektet og denne type data vil gi meg i denne avhandlinga. Difor vil eg i dei neste avsnitta først og fremst gjere greie for SPEED- prosjektet, samt fordelar og ulemper ved dette. Det neste eg vil gjere er å vurdere kvantitativ metode i samband med datainnsamlinga, samt greie ut om fordelar og ulemper ved denne forskingsstrategien.

### 3.2.2 SPEED-prosjektet

SPEED- prosjektet er eit samarbeid mellom Høgskulen i Volda og Høgskulen i Hedmark. Kvar av skulane har eigne forskingsgrupper der Peder Haug er ansvarleg i Volda, og Thomas Nordahl er ansvarleg i Hedmark. Peder Haug ved Høgskulen i Volda er også prosjektleiar, samt rettleiar i denne avhandlinga. Prosjektet er finansiert av Høgskulane og PRAKUT-programmet i Norges forskningsråd (Høgskulen i Volda, 2013b).

Føremålet med prosjektet har vore ei omfattande kartlegging av spesialundervisninga i den norske skulen. Kartlegginga har undersøkt både den ordinære undervisninga samt spesialundervisninga (Høgskulen i Volda, 2013a), der ein har vore oppteken av trivsel. Det er samla inn data frå elevar, frå lærarar om elevar og frå foreldre. Sentrale område for kartlegginga er til dømes *trivsel, åtferd, relasjonar, undervisning i norsk og matematikk, bruk av data, foreldresamarbeid* og *sosiale dugleikar*. Dette har eg fått opplyst i ein e-post (P. Haug, personleg kommunikasjon, 8. april, 2016).

Kartlegginga er gjennomført på to tidspunkt med eitt års mellomrom. Den første målinga (T1) vart gjennomført i februar og mars 2013, og det er denne som gir grunnlag for mi analyse.

Dette fordi utvalet i denne målinga var av størst omfang. Andre måling (T2) vart gjennomført i mars og april 2014. Både elevar som mottek spesialundervisning og elevar i ordinær undervisning (1.-10. trinn), samt kontaktlærarar, lærarar og føresette, har delteke i spørjeundersøkinga. Forskarane har utvikla nettbaserte spørjeskjema, som skulane og firmaet Conexus har nytta til gjennomføring av datainnsamlinga. Det er også gjennomført observasjonsstudiar og semistrukturerte intervju, men dessa data blir ikkje teke i bruk i denne avhandlinga (Høgskulen i Volda, 2013a).

I mi analyse har eg nytta både kontaktlærarskjema og elevskjema. Utforming av spørjeskjema er eit sentralt aspekt i ei surveyundersøking, og korleis ein organiserer desse er ikkje utan betydning. Ringdal (2014) viser til viktige aspekt ved spørjeskjema som traktteknikken, rekkefølgeeffekten, opne eller lukka spørsmål, spørsmålsformulering som er tilpassa målgruppa og instruksjonar der det er naudsynt. Difor vil eg vidare utdjupe korleis eg vurderer desse aspekta, både i kontaktlærer- og elevskjema.

Traktteknikken kan skildrast ved at ein startar med generelle spørsmål som til dømes alder, kjønn, og klassesetrinn. Etterkvart vil spørsmåla trakte seg meir og meir inn på føremålet for forskinga. Denne teknikken er nytta både i kontaktlærarskjema og i elevskjema. Rekkefølgeeffekten er også nytta i begge skjema då dei byrjar med enkle spørsmål, og går over på meir utfordrande spørsmål etterkvart. Spørsmåla varierer mellom å vere negativt og positivt lada, noko som gjer at ei vilkårleg svaring på spørjeskjema vil vere lett å oppdage. I begge skjema er det berre nytta lukka spørsmål. Dette er ein fordel når det er eit stort antal respondentar slik det er i denne forskinga. Lukka spørsmål gjev førehandsbestemte svaralternativ, og gjer det lettare å arbeide med materialet i ettertid. Spørsmålsformuleringane er tilpassa målgruppa i begge skjema, og det er nytta instruksjonar der det kunne ha oppstått mistydingar. Spørjeskjema respondentane har svarta på er utarbeida og nytta av mange forskarar tidlegare, både nasjonalt og internasjonalt. Dette gjer at krava til eit godt utarbeidd spørjeskjema er oppfylt.

Dei data eg nyttar meg av i denne avhandlinga er karakterisert som metadata. Ringdal (2014) viser til at metadata er data som ikkje er samla inn av forskaren sjølv, då det er andre som har hatt ansvar for å gjennomføre datainnsamlinga. Eit kritisk blick på fordelar og ulemper ved bruk av metadata vil difor vere sentralt for reliabiliteten og validiteten i denne avhandlinga.

### *Fordelar*

Den første og viktigaste fordel, slik eg ser det, er at eg får nytte meg av datamateriale som er samla inn av forskarar med erfaring. Denscombe (2009) viser til at ei av dei vanskelegaste og viktigaste oppgåvene er å lage eit spørsmålsbatteri. Forskarane i SPEED-prosjektet har lang erfaring med dette gjennom tidlegare prøving og feiling. Bruken av eit spørsmålsbatteri som er godt utprøvd i mange land vil også vere ein sentral faktor for god reliabilitet og validitet. Dette gjer at eg får tildelt eit unikt materiale av empirisk data som eg ikkje ville kunne skaffa meg sjølv. I tillegg er det ein stor fordel at eg allereie før eg byrjar på avhandlinga, veit at eg er sikra ei brei og omfattande dekning av data.

Koding av data i kvantitativ metode er ein annan stor fordel. I motsetnad til handsaming av eit kvalitativt datagrunnlag, er kodinga av kvantitative data i stor grad bestemt på førehand. Denscombe (2009) hevdar at ein påtvungen struktur i respondentane sine svar gjer datagrunnlaget lett å måle. I mi avhandling har eg nytta meg av fordelene av den påtvungne strukturen, både til å lage variablane, og til å strukturere teori og analyse.

Til sist vil eg nemne avstanden mellom respondentane og forskaren som ein fordel. Denne avstanden gjer at kravet om konfidensialitet vert stetta, samstundes som den kan ha virka førebyggjande på fråfall.

### *Ulemper*

Det er også nokre ulemper ved å bruke ferdig innsamla data frå eit prosjekt som SPEED-prosjektet. For det første vil eg som nyttar metadata ikkje ha kontroll over, eller påverknad på, datamaterialet. Til dømes har eg ikkje hatt mogleik til å påvirke val av utval, klasstrinn eller sentrale aspekt ved utforming av spørjeskjema. Når eg likevel har valt å bruke datamaterialet i SPEED-prosjektet som analysegrunnlag i denne avhandlinga, har eg måtte halde meg til dei vala som er gjort av forskarane i prosjektet som ein konsekvens av dette. Mine vurderingar av representativitet er difor særskild vurdert i lys av samtalar med rettleiar.

For det andre vil bruk av ferdig innsamla data gjere at eg har måtte tilpasse problemstillinga i denne avhandling til SPEED-prosjektet, heller enn omvendt. Drøftinga kan difor bli ei utfordring då struktureringa av denne også må tilpassast eit allereie ferdig innsamla datamateriale.

### 3.2.1 Survey som metode

Historisk sett har surveyundersøkingar i Europa utvikla seg frå å handle om skildringar av leveforhold basert på den uformelle samtalen, til den standardiserte datainnsamlinga som er vanleg i dag (Ringdal, 2014). Groves, Fowler, Couper, Lepowski, Singer og Tourangeau (2004) viser også til viktige utviklingstrekk mot forskinga me har i dag, som til dømes standardisert utspørjing og utvikling av utvals- og datainnsamlingsteknikkar.

Den kvantitative forskinga som er utgangspunkt for denne avhandlinga, er basert på metoden nettbasert survey. Surveyundersøkingar er den mest nytta datainnsamlingsmetoden i samfunnsvitskapen (Ringdal, 2014). Ei surveyundersøking er ein systematisk metode for å samle inn data, frå eit utval som representerer ein større populasjon. Målet er at svara gjev ei mest mogleg nøyaktig skildring av respondentane sine meiningar, og at respondentane sine svar er representative for den populasjonen dei er meint å måle (Groves et al., 2004). Denscombe (2009) oversetter det engelske ordet survey til: «Å gjere ei uttømmende og detaljert gransking» (s. 25). Metoden kan ikkje gje svar på om det er eit årsak-virkning forhold mellom problemåtferd og sosiale dugleikar (Field, 2014). Det er viktig å presisere at dette heller ikkje er føremålet i denne avhandlinga.

#### *Fordelar*

Ei masteravhandling har ei avgrensa tid til gjennomføring. Ei spørjeundersøking kan gjennomførast relativt kjapt samanlikna med til dømes intervju. Ein sær stor fordel med ferdig innsamla data er at det frigjer meir tid til dei andre prosessane. Surveyen er gjennomført via internett, og er difor relativt kostnadssparande samanlikna med andre innsamlingsmetodar samstundes som den oppfyller kravet om konfidensialitet.

#### *Ulemper*

Lukka spørsmål kan vere ei ulempe i ei kvantitativ forskning, då det ikkje er sikkert at svaralternativa er i tråd med respondentane sine ønska svar. Eit tiltak som er gjort for å motvirke dette, er at påstandane som skal svarast på vert vurdert i form av ein Likert skala. Ein Likert skala fungerer som ei gradert vurdering av påstandar med tre-sju svarkategoriar (Ringdal, 2014). Dette bringer fleire nyansar til respondentane sine svar, og gjer at datamateriale går meir i djupna og vert meir detaljert.

Ei anna ulempe med ei surveyundersøking er at det er liten mogleik til å kontrollere sanninga i respondenten sine svar. Denscombe (2009) hevdar at denne ulempa kan føre til at svara

representerer forskaren si oppfatning, samt at den kan føre til eit stort fråfall av respondentar. Tiltak som førebyggjer dette er at spørsmålsbatteriet har vore utarbeida og testa gjennom ein lang prosess. Dette kan også ha virka førebyggjande på ein dårleg svarfrekvens og eventuelle skeivfordelingar i utvalet.

### 3.3 Utvalet

Datainnsamlinga i SPEED- prosjektet er gjennomført på 95 barne- og ungdomsskular i 16 kommunar. Det totale utvalet er på 15340 elevar, der eg har teke utgangspunkt i elevane som gjekk i 5. – 10. klasse. Mitt utval utgjer difor totalt 10120 elevar.

*Tabell 3.1 viser antal elevar som har ADHD, åtferdsutfordringar, andre vanskar eller ingen vanskar. Missing er elevar som ikkje har svart.*

ADHD	Åtferdsutfordringar	Andre vanskar	Ingen vanskar eller diagnose	Missing
99 elevar	382 elevar	1777 elevar	6827 elevar	1035 elevar

Tabellen viser utvalet av elevane som gjekk i 5. – 10. klasse. Av desse vart 99 elevar vurdert til å ha ADHD, 382 elevar til å vise åtferdsutfordringar og 1777 elevar til å ha andre vanskar. Døme på andre vanskar er hørselshemming, synsvanskar og spesifikke - og generelle lærevanskar. Elevane som ikkje hadde vanskar eller diagnose utgjer 6827 av elevane i utvalet på 10120. Heile 1035 av elevane kan karakteriserast som missing grunna manglande svar.

Basert både på storleiken på utvalet, samt fordelinga i grupper vil eg hevde at utvalet mitt er representativt for den populasjonen den er meint å måle. Ei djupare utgreiing om representativitet vert gjort i kapittel 3.6.1 under overskrifta *Ytre validitet*.

#### 3.3.1 Inndeling i grupper

I skulen vil elevar som har ADHD ofte verte oppfatta som utfordrande, og eg såg det difor som nødvendig å slå saman dei to gruppene *elevar som viser «Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige»* og *elevar med «ADHD- diagnose»*. Denne gruppa består difor av 481 elevar, og er vidare omtala som *elevar som viser åtferdsutfordringar*. Desse elevane vil verte samanlikna med *«Elevar utan vanskar eller diagnosar»*, og er vidare omtala som *elevar utan vanskar*. Til saman utgjer desse to gruppene 7308 elevar av utvalet på 10120.

Vidare valte eg å dele gruppa som er karakterisert til å vise åtferdsutfordringar inn i den dikotome variabelen kjønn, som består av gutar og jenter. Her er 368 av elevane gutar og 113 er jenter. Det er ikkje sett på tilsvarande tal for elevane utan vanskar. Ved å sjå på kjønnskilnadar har målet vore å få fram eit meir nyansert bilete av samanhengar mellom ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar.

### 3.3.2 Fråfall

I følgje Denscombe (2009) er redsla for å delta, og tilfelle der det er mangel på kontakt med respondentar, to feil som kan føre til skeivfordeling i utvalet. I denne forskinga har alle elevane og kontaktlærarane verte førespurt om å delta, det er difor ikkje eit problem med manglande kontakt. Svarprosenten er tilfredsstillande høg, 80% for elevane og 77,99% for lærarane. Dette har eg fått opplys i ein e-post (P. Haug, personleg kommunikasjon, 16. oktober, 2015). Difor kan «redsla for å delta» heller ikkje gje grunnlag for eit skeivt utval.

### 3.4 Operasjonalisering

Operasjonalisering er ein krevjande prosess over fleire trinn, og er særst viktig for validiteten og reliabiliteten i avhandlinga. Difor vil eg her skildre korleis omgrepa problemåtferd og sosiale dugleikar er operasjonalisert. Operasjonaliseringa tek utgangspunkt i inndelinga som er gjort i SPEED- prosjektet.

Ringdal (2014) viser til at ein først og fremst må definere ei meiningsfull teoretisk avgrensing av omgrepa som skal operasjonaliserast. Desse omgrepa er ikkje eindimensjonale, men består av fleire faktorar. Problemåtferd består av *lærings- og undervisningshemmande åtferd, sosial isolasjon, utagerande åtferd og alvorleg problemåtferd*. Dei sosiale dugleikane består av *tilpassing til skulen sine normer, sjølvkontroll, sjølvhevding og empati og rettferd*.

Ulike typar spørsmål/påstandar fungerer som indikatorar for dei overordna omgrepa. Det er her nytta samansette mål som betyr at fleire indikatorar er med på å måle same omgrep. Ringdal (2014) viser til fordelar ved å nytte seg av samansette mål ved bruk av fleire indikatorar. For det første vil ein kunne fange inn fleire sider ved omgrepet, enn om ein nyttar seg av ein indikator. For det andre hevdar han at fleire indikatorar vil gjere målet mindre utsett for målefeil. Dette er fordelar som vil gje tyngde både i forhold til validitet og reliabilitet.



For å finne ut om indikatorane måler ein eindimensjonal eller fleirdimensjonal variabel er det nytta faktoranalyse. Det at indikatorane her er fleirdimensjonale byggjer på mykje tidlegare forskning. Variablane er definert og operasjonalisert på bakgrunn av ein skala som er mykje brukt både i Noreg og internasjonalt, og er i tråd med faglitteraturen på området (Elliot & Gresham, 2011; Gresham & Elliott, 1990; Nordahl et al., 2010; Ogden, 1995, 1998; Sørli & Nordahl, 1998).

Vidare er kvar indikator målt ved bruk av vurderingspåstandar. Dette vil seie at elevane og kontaktlærarane vurderer svaret på påstandane i form av ein Likert skala. Ringdal (2014) hevdar at det var ein milepæl når Renesis Likerts skala kom i 1932, som er ei gradert vurdering av påstandar med tre-sju svarkategoriar. Denne kunne erstatte kompliserte teknikkar for å måle haldningar. For å måle indikatorane til problemåtferd, er det her nytta ein femtrinns skala. Elevane har vurdert si eiga problematiske åtferd ved bruk av svaralternativa *1 = aldri, 2 = sjeldan, 3 = av og til, 4 = ofte og 5 = svært ofte*. Vidare har lærarane vurdert elevane sine sosiale dugleikar ved bruk av ein firetrinns skala som er gradert frå *1 = aldri/sjeldan, 2 = av og til, 3 = ofte, og 4 = svært ofte*. Dette betyr at ein høg skår på problemåtferd betyr mykje problematisk åtferd. Ein høg skår på sosiale dugleikar betyr gode sosiale dugleikar. Ein slik bruk av graderte svaralternativ vil gjere at svara på dei standardiserte indikatorane vil verte mindre påverka av forskareffekten. Eg vil vidare gjere greie for korleis variablane er operasjonaliserte og forstått i denne avhandlinga.

### 3.4.1 Problemåtferd

Den *totale problemåtferda* er målt ved bruk av dei 22 indikatorane til dei fire variablane *lærings- og undervisningshemmande åtferd, sosial isolasjon, utagerande åtferd og alvorleg problemåtferd* (Ogden, 1995). Vidare er desse fire variablane i korte trekk operasjonalisert som: ***Lærings- og undervisningshemmande åtferd*** har 12 indikatorar som handlar om å følgje skulen sine reglar og normer. Døme på dette er å konsentrere seg, følgje med når lærarane snakkar, og å ikkje forstyrre dei andre elevane. ***Sosial isolasjon*** har 3 indikatorar som kan sjåast i samband med det å ikkje ha vener, og å føle seg einsam. ***Utagerande åtferd*** har 4 indikatorar der aggresjon og krangling er sentralt. ***Alvorleg problemåtferd*** har 4 indikatorar som handlar om alvorlege utfordringar som steling og skade av personar eller inventar (sjå vedlegg 1 for ei fullverdig oversikt over indikatorane).

### 3.4.2 Sosiale dugleikar

Variabelen *totale sosiale dugleikar* er målt ved bruk av dei 30 indikatorane i dei fire sosiale dugleikane som er sentrale i denne avhandlinga. Desse er *tilpassing til skulen sine normer*, *sjølvkontroll*, *sjølvhevdning* og *empati og rettferd* (Elliot & Gresham, 2011). Dei fire sosiale dugleikane er i korte trekk operasjonalisert som: ***Tilpassing til skulen sine normer*** har 9 indikatorar som handlar om å følgje instruksjonar, lytte, konsentrere seg og halde orden. ***Sjølvkontroll*** har 9 indikatorar som kan sjåast i samband med evna til å unngå konflikhtar, reagere eigna på kritikk og kontrollere sinnet. ***Sjølvhevdning*** har 8 indikatorar der sentrale moment er initiativtaking, det å kunne vise eigne meiningar i passande situasjonar og å ta imot ros/kritikk på ein høveleg måte. ***Empati og rettferd*** har 4 indikatorar der evna til å forstå skilnaden mellom rett og gale, samt å gje uttrykk for dette er viktige aspekt (sjå vedlegg 1 for ei fullverdig oversikt over indikatorane).

### 3.5 Statistisk analyse av data

Utgangspunkt for val av analyser er problemstillinga som ligg til grunn for avhandlinga. Denne søkjer etter gruppeskilnadar, korrelasjonar eller manglande korrelasjonar mellom ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar i dei to gruppene *elevar som viser åtferdsutfordringar* og *elevar utan vanskar*. SPSS er nytta som analyseprogram, og Field (2014) og Youtube har vore flittig nytta som støttande verktøy for å setje meg inn i bruken av SPSS. Vidare vil eg gjere greie for viktige moment som er sentrale i analysen av data i denne avhandlinga.

#### *Omkoding*

Før eg kunne samanfatte indikatorane til eigne variablar, gjekk eg inn i kvar enkelt indikator som omhandla ulike former for problemåtferd å endra verdiar på Likertskalaen. Dette fordi desse var skalert på ein måte som gjorde at høg skår på problemåtferd vart sett i samanheng med gode sosiale dugleikar, og ville difor ikkje gje meg svar på det eg leita etter. Målet var å finne ut om høg skår på problemåtferd korrelerer med låge sosiale dugleikar. Det vart difor viktig at høg førekomst av problemåtferd vart samanlikna med låg skår på dei sosiale dugleikane, for å unngå systematiske målefeil. Etter endringa i innkodinga av verdiane vart dette kravet stetta.

### *Normalisering*

Ved framstilling av variablane i histogram, fann eg at dei hadde ulike sumskår og variasjonsbreidd. For å samanlikne gjennomsnittleg førekomst av variablane, var difor føremålet å normalisere variablane som skulle samanliknast til lik sumskår og variasjonsbreidd. Variablane *total problemåtferd* og *totale sosiale dugleikar* fekk då ein sumskår på 22-110 og ei variasjonsbreidd på 88. Desse variablane består av indikatorane til alle dei andre åtferdsvariablane samt dei sosiale dugleiksvariablane, og eg valte difor ei stor variasjonsbreidd for å få fram spreinga. For dei andre åtferds- og sosiale dugleiksvariablane normaliserte eg alle desse til ein sumskår på 2-10, og ei variasjonsbreidd på 8. Dette fordi desse variablane i utgangspunktet hadde ein lågare sumskår og ei lågare variasjonsbreidde (sjå vedlegg 2 for oversikt over normalisering). Då eg har valt ei breiare variasjonsbreidd her enn den som var utgangspunkt for spørjeskjema (sjå kap 3.4 om operasjonalisering), har eg også gjort utrekningar på dei normaliserte variasjonsbreiddane slik at skåren kan koplatt til vurderingane som er utgangspunkt for Likertskalaen (sjå vedlegg 3).

Målet med normaliseringa var å samanlikne førekomsten av dei ulike formene for problemåtferd med dei ulike sosiale dugleikane. Då eg imputerte datafila og skulle bruke pooled data, fann eg at ein av variablane hadde endra sumskår og variasjonsbreidd. Dette kjem av at det vart estimert svar på indikatorane som mangla svar. Sjølv om denne endringa var særst låg, fann eg at ei inndeling i kvartil ville styrke framstillinga av resultatane. Kvartila er difor nytta for å skildre den gjennomsnittlege førekomsten på dei ulike variablane og samanlikne den med utvalet.

### *Multipel imputering (multiple imputation)*

Ei underestimering av variansar er vanleg, og eit tiltak mot dette er ei multipel imputering (Groves et al., 2004). Døme på faktorar som kan føre til underestimering av variansen er om manglande svar på enkeltindikatorar i datasettet førekjem i relativt stor grad. Dette var tilfelle i datamateriale som her er nytta. Multipel imputering vil difor vere ein metode for å fylle ut datasett der det manglar svar. Når ein imputerar eit datasett i SPSS, lagar ein fleire datasett som fungerer som estimerer for pooled data, der pooled data består av gjennomsnittet til dei datasetta ein estimerer. Eg valte å lage 5 imputerte datasett for å få ei meir nøyaktig pooled data. I realiteten betyr dette at på indikatorar som manglar svar, har den multiple imputeringa i SPSS estimert kva respondentane ville ha svara, basert på dei 5 imputeringane som er gjort.

Svara eg har fått er difor eit gjennomsnitt av desse fem imputeringane. Fordelen med dette er at underestimering av variansen ikkje lenger er ei utfordring.

### *Inndeling i kvartil*

For å betre kunne skildre den gjennomsnittlege førekomsten av dei ulike formene for problemåtfærd og sosiale dugleikar i dei to gruppene, valte eg å bruke ei inndeling i kvartil. På denne måten vil eg betre få fram om gruppene gjennomsnittleg skil seg frå kvarandre eller ei. Kvartil er ei form for posisjonsmål, der målet i dette tilfellet, er å vise den gjennomsnittlege førekomsten sin posisjon i ei fordeling. Kvartila er tre variabelverdier (K1, K2 og K3) som splittar ei rangert fordeling i fire like store einingar (Ringdal, 2014). Til dømes vil K2 ha 50% av fordelinga på kvar side, medan K1 vil ha 25% av fordelinga under - og 75% av fordelinga over seg.

25%	25%	25%	25%	
Minimum	K1	K2	K3	Maksimum

*Figur 3.1 viser ei inndeling i kvartil (Ringdal, 2014, s. 294).*

Kvartil gjer at eg på ein betre måte kan skildre den gjennomsnittlege førekomsten av ulike former for problemåtfærd og sosiale dugleikar i dei to gruppene. Den gjer også at eg kan seie noko om kor mange prosent som skårer høgare eller lågare enn gjennomsnittet i utvalet. Den er difor eit nyttig verktøy som gjev ei meir presis analyse av den deskriptive statistikken som er nytta og presentert gjennom t-test for uavhengige utval i denne avhandlinga. Eg har valt å omtale dei ulike einingane som kvartil 1, 2, 3 og 4 for å kunne gje ei oversiktleg skildring ved framstilling i analysen.

### **3.5.1 T-test for uavhengige utval (Independent sample t- test)**

For å skildre om utvalet er representativt for den populasjonen den er meint å måle, har eg gjort ein t-test for uavhengige utval. Ein slik t-test kan gje svar på om det er skilnadar i gjennomsnitt mellom grupper (Ringdal, 2014). Målet er særleg å nytte dei deskriptive dataene ei slik analyse gjev meg til å sjå på skilnadar, eller mangel på slike, mellom dei to gruppene *eleva som viser åtferdsutfordringar og eleva utan vanskar*. Vidare vil resultatata også nyttast til samanlikning med tidlegare forskning.

Det å bruke imputert data gav nokre utfordringar i form av til dømes manglande standardavvik i pooled data i SPSS. For å rekne meg fram til denne informasjonen nytta eg

formelen  $S = Std. Error \times Kvadratrot \text{ av } n$ . Vidare måtte eg rekne ut effektstorleiken som er gjeve ved vekta skilnadar i standardavvik. Her nytta eg formelen  $Gjennomsnitt 1 - Gjennomsnitt 2 / Vekta \text{ standardavvik}$ . Då dei to gruppene har ulike gjennomsnitt og ulike standardavvik kunne eg ikkje berre bruke skilnaden i standardavvika til å oppgje effektstorleiken. Eg vart difor nødt til å rekne ut vekta standardavvik basert på utvalsstorleiken og dei standardavvika som vart estimert i SPSS. Dette gjorde eg ved å ta  $Standardavvik \text{ Elevar som viser åtferdsutfordringar} \times \text{Antal elevar} + Standardavvik \text{ Elevar utan vanskar} \times \text{Antal elevar} = \text{Svar} / \text{Antal elevar totalt}$ . Effektstorleiken skal første og fremst kunne gje svar på om det er ein skilnad mellom gjennomsnitta i dei to ulike gruppene, og vidare kor stor denne skilnaden er. Eg har valt å nytte Hattie (2013) si inndeling der han hevdar at *ein verdi på 0.2 tilsvarer liten effekt/skilnad, 0.4 tilsvarer middels effekt/skilnad og 0.6 tilsvarer stor effekt/skilnad.*

### 3.5.2 Bivariat korrelasjonsanalyse

For å besvare problemstillinga som er aktuell i denne avhandlinga er korrelasjonar mellom åtferdsvariablane og sosiale dugleikar sentralt. Ordet korrelasjon tyder ein statistisk samanheng mellom to variablar, og korrelasjonskoeffisienten gjev eit uttrykk for styrken og retninga på samanhengen (Ringdal, 2014). Pearsons  $r$  er her nytta som korrelasjonskoeffisient i ein bivariat korrelasjonsanalyse. Styrken på korrelasjonskoeffisienten kan variere frå -1 til 1 (Ringdal, 2014). Ulike former for problemåtferd vart samanlikna med sosiale dugleikar. Målet var å finne korrelasjonar, eller manglande korrelasjonar mellom variablane for å kunne vise til kva samanhengar som kan vere gjeldande i skulen i dag. Difor er det ikkje sett på korrelasjonar mellom dei enkelte indikatorane (dette ligg som vedlegg 1).

For å kunne tolke styrken på korrelasjonane har eg først og fremst nytta Cohens  $d$ , som er ei gradert vurdering basert på styrken til korrelasjonskoeffisienten. Kaufmann (1988, s. 111) viser til Cohen si inndeling der styrken kan karakteriserast som følgjande *samanhengane kan seiast å vere svake når  $r .10$ , moderate når  $r .30$ , og sterke når  $r .40$* . Nordahl (2000) viser til at når ein søkjer korrelasjonar mellom to variablar som har ulike respondentar, vert krava til styrken på korrelasjonen senka. Vidare hevdar han at ved å sjå på korrelasjonar mellom variablar som måler ulike fenomen vil også krava til styrken på korrelasjonane verte lågare. Då eg har valt å sjå på korrelasjonar mellom variablar som måler ulike fenomen, samstundes som det er ulike respondentar som vurderer desse, vil også funn av svake korrelasjonar kunne reknast som gjeldande.

Vidare har eg nytta overlapping av konfidensintervall og p-verdi til å bekrefte eller avkrefte om det er ein signifikant skilnad i korrelasjonar mellom gruppene. Då bootstrapping ikkje var eit alternativ på det imputerte datasettet i SPSS, nytta eg Fisher r-to-z til å finne p-verdiar (Lowry, 2015a), samt konfidensintervall for korrelasjonane (Lowry, 2015b). Ei stor grad av overlapping av konfidensintervalla, samt ein p-verdi på  $>0,05$  betyr at ein ikkje kan påvise ein skilnad mellom gruppene, då slike resultat kan tyde på at den eventuelle skilnaden er vilkårleg.

### 3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet heng saman med kvalitetsperspektivet i ei undersøking. Her er feil i sjølve måleprosessen og representasjonsfeil sentrale. Spørsmål om forskinga er gyldig og påliteleg, er viktig for å avgjere validitets- og reliabilitetsaspekt i forskinga (Ringdal, 2014). Vidare vil eg gjere greie for validitets- og reliabilitetsfeil som kan oppstå i ei survey, og korleis eg har valt å løyse desse potensielle feilkjeldene.

#### 3.6.1 Validitet

Validitet kan skildrast som om ein måler det ein faktisk ynskjer å måle, og i korte trekk snakkar ein om relasjonen mellom dei målte indikatorane og det teoretiske omgrepet (Ringdal, 2014). Validitetsspørsmålet kan svarast på gjennom den tolkinga som vert gjort av resultatata i datamateriale. Her er forskaren si vurdering av systematiske målefeil sentral. Systematiske målefeil kan til dømes oppstå om operasjonaliseringa av omgrepet kun får med deler av det omgrepet ein ynskjer å måle. Det kan også oppstå om operasjonaliseringa inneheld faktorar som eigentleg er irrelevant for omgrepet (Kleven, 2011). Utan god nok planlegging og god nok kunnskap om forskingsprosessen, vil det vere vanskeleg å stette ein god validitet. Kleven (2011) viser til omgrepsvaliditet som den viktigaste vurderinga på om validiteten er tilfredsstillande. Også ytre validitet og statistisk validitet er vurdert som relevant basert på metode og analysegrunnlaget i denne avhandlinga.

#### *Omgrepsvaliditet*

Omgrepsvaliditet handlar om dei målte indikatorane i eit operasjonalisert omgrep, faktisk måler det teoretiske omgrepet ein ynskjer å måle. Ein vil aldri kunne operasjonalisere eit omgrep rett, då slike ikkje er naturleg, men er skapt av menneske. Resultatet av målinga kan difor berre betraktast som ein eller fleire, blant mange moglege, indikatorar på eit omgrep

(Kleven, 2011). I følgje Ringdal (2014) vil det sjeldant vere fullt samsvar mellom operasjonell og teoretisk validitet. Vurderinga av omgrepsvaliditeten er difor avgrensa til samsvaret mellom det teoretiske omgrepet og den gjennomførte målinga i denne forskinga.

Ei vurdering av om operasjoniseringa stettar kravet til omgrepsvaliditet er ikkje mogleg å estimere ved bruk av ein korrelasjonskoeffisient. Her viser Kleven (2011) til at me må ta i bruk rasjonelle vurderingar, og supplere desse vurderingane med empirisk data. I denne avhandlinga har eg valt å nytte meg av ei operasjonisering gjort av forskarar med mange år med erfaring på feltet. Spørsmålsbatteriet har difor vore testa ut både nasjonalt og internasjonalt. Samstundes har eg sjølv gjort ei subjektiv vurdering av indikatorane til konstrakta (sjå kapittel 3.6.2 om vurderarrelibilitet). Samanfattande gjer dette at eg vurderer omgrepsvaliditeten i denne avhandlinga som god.

### *Ytre validitet*

Mogleikar for å generalisere frå utval til populasjon avhenger av om utvalet er representativt for den populasjonen den er meint å måle (Nordahl et al., 2010). Spørsmålet om ytre validitet avhenger av dette. Utvalet i denne avhandlinga baserer seg på data henta frå 95 barne- og ungdomsskular i 16 kommunar i sør-Noreg, der det er stor variasjon mellom kommunane. Totalt utgjer dette 15340 elevar frå 1.- 10. klasse. Då utvalet ikkje er trukke tilfeldig gjev det ikkje grunnlag for å hevde at det er statistisk representativt. For å kunne hevde noko slikt, ville alle barne- og ungdomsskular i Noreg måtte ha mogleik til å delta, noko som er vanskeleg om ikkje tilnærma umogleg å gjennomføre i praksis. Eg vil derimot hevde at utvalet vert fagleg vurdert som representativt då utvalsstorleiken er tilfredsstillande, forskarane vurderer systematiske målefeil som relativt fråverande og det er stor variasjon mellom kommunane.

Svarprosenten er tilfredsstillande høg, med 80% for elevane og 77,99% for lærarane. Dette har eg fått opplyst i ein e-post (P. Haug, personleg kommunikasjon, 16. oktober 2015). Eg har også nytta imputering av datamaterialet for å unngå manglande svar på enkeltindikatorar. Slike manglande svar kan til dømes skuldast at spørsmåla er vanskelege å svare på. Om dette er tilfelle vil det kunne føre til ei systematisk skeivfordeling i utvalet der ein til dømes kan oppnå at ei gruppe er underrepresentert. Tilfredsstillande høg svarprosent, samt bruken av den multiple imputeringa er tiltak som motverkar dette.

Vidare består utvalet både av elevar som mottek spesialundervisning og elevar i ordinær undervisning. Ved innsamling av data er det teke omsyn til å få ein utvalstorleik der elevar som får spesialundervisning er representativ (Høgskulen i Volda, 2013d). Både elevar som viser ulike typar vanskar, og elevar utan vanskar er med. Det er med andre ord ingen grupper som er utelatne, noko som gjer at den ytre validiteten er å betrakte som tilfredsstillande.

### *Statistisk validitet*

Statistisk validitet er knytt til ei vurdering av kor mykje statistisk styrke det finst i variansen mellom to eller fleire variablar (Sørli & Nordahl, 1998). Ved vurdering av den statistiske styrken til resultata kan det oppstå ulike typar feil. Ringdal (2014) viser til to typar feil som her vert sentrale. Type 1 feil vil oppstå om ein feiltolkar tilfeldige variansar som signifikante, medan ved type 2 feil vil ein forkaste ein reell varians. Begge feila vil svekke resultata i denne avhandlinga drastisk. Med omfattande data, slik tilfelle er i denne avhandlinga, er sjansen for å gjere type 2 feil liten. utfordringa her vil vere type 1 feil. Det er vanleg å velge eit signifikansnivå ved statistiske testar på 5 %, som betyr at i 95% av tilfella vil variansen vere reell. Det er difor 5% sjanse for at resultata viser samanhengar som ikkje er i populasjonen. Eg vil difor påpeike at tolkinga av resultata i denne avhandlinga må sjåast i lys av dette.

Ulike former for variansanalyser byggjer på føretsetnaden om høg reliabilitet (Sørli & Nordahl, 1998). Difor vil den statistiske validiteten vere avhengig av faktorar som utvalstorleik og reliabilitetsverdiar. For det første tilfredsstillar utvalet kravet om storleik (sjå tabell 3.1). I tabell 3.2 vert reliabilitetskoeffisientar framstilt på alle variablane eg har nytta, med tilfredsstillande Cronbach's alpha verdiar. Spørsmålet om reliabilitet vil verta drøfta ytterlegare i kapittel 3.6.2.

Styrker ved mi bivariate korrelasjonsanalyse er at den er basert på forskning med to ulike respondentgrupper, den søkjer korrelasjonar mellom to ulike variablar, og eg ser på skilnadar mellom gruppene. Vidare har eg nytta Cohens  $d$  for å meir detaljert kunne skildre styrken på korrelasjonane, i tillegg til overlapping av konfidensintervall og  $p$ -verdi for å seie noko om skilnadane mellom gruppene er signifikante. I variansanalysen har eg nytta effektstorleik som ytterlegare mål på eventuelle skilnadar mellom gruppene. Samanfattande gjer dette at eg vurderer den statistiske validiteten i denne avhandlinga som god.



### 3.6.2 Reliabilitet

Egenskapar ved dei målte indikatorane kan påverke reliabiliteten (Ringdal, 2014). Dette vert omtala som tilfeldige målefeil, og kan jamnast ut ved eit stort nok utval. Pålitelegheiten til svara respondentane gjev ved sjølve måletidspunktet er døme på ein slik tilfeldig målefeil, som kan opphevast ved å nytte eit godt utarbeidd spørreskjema (Kleven, 2011). Reliabiliteten i forskinga vil påverke validiteten, derunder omgrepsvaliditet, ytre validiteten og statistisk validitet.

Kleven (2011) gjev ei svært god og oversiktleg skildring av reliabilitetsfeil som kan oppstå, som eg vil nytta meg av her. Desse er tilfeldige målefeil som overordna byggjer på stabilitet, nøyaktigheit og konsistens. Målet er å estimere grad av reliabilitet, og vert delt inn i tre aspekt *stabilitetsaspektet*, *ekvivalensaspektet* og *vurderereliabilitet*.

#### *Stabilitetsaspektet*

Stabilitetsaspektet kan eksemplifiserast som vilkårlege dag til dag svingingar. Er resultatet på testen påverka av at respondenten har ein dårleg dag, kan dette skape ein tilfeldig målefeil. Slike feil vil ved mange nok testar eller stort nok utval jamne seg ut. Ein måte å vurdere stabilitetsaspektet på er ved å nytte «test-retest» metoden, der korrelasjonskoeffisienten (Pearsons r) fungerer som ein reliabilitetskoeffisient. «Test- retest» metoden er avhengig av gjentekne målingar, og går ut på å måle grada av samsvar mellom to målingar av samme variabel (Ringdal, 2014). I denne kartlegginga har målingstidspunkta ein avstand på eitt år, som gjere at trendane kan ha endra seg utan at det skuldast tilfeldige målefeil. Eg har difor valt vekk ein «test-retest», og vurderer stabilitetsaspektet som reliabelt med bakgrunn i ein tilfredsstillande storleik på utvalet.

#### *Ekvivalensaspektet*

Ekvivalensaspektet kan til dømes illustrerast ved om respondentane ville gjeve samme type svar på liknande spørsmål, og om dei svarar på ein konsekvent måte. Ein måte å løyse dette på er halvveringsmetoden. Denne metoden går ut på at ein matcher to og to spørsmål, og deler deretter prøven i to. Spørsmålsbatteria som er nytta i SPEED-prosjektet er ikkje laga for å bruke halvveringsmetoden på denne måten. Cronbach's alpha er ein annan form for halvveringsmetode, som er basert på mange slike inndelingar. Alpha-verdien vert difor eit gjennomsnitt av desse delingane. Eg har også valt å måle omgrepa sin indre konsistens ved å sjå på inter item korrelasjonar ved analyse av Cronbach's alpha. Dette er gjort ved å undersøkje om Cronbach's alpha ville endre seg om eg tok vekk ein eller fleire av

indikatorane. For å få ein best mogleg reliabilitetskoeffisient på dei respektive variablane, enda eg totalt opp med å fjerne to indikatorar, basert på resultatata frå inter item correlation analysen (sjå vedlegg 1). Den endelege reliabilitetskoeffisienten som dannar grunnlaget for operasjonaliseringane i denne avhandlinga er vist i tabell 3.2.

*Tabell 3.2 viser reliabilitetskoeffisienten målt ved Cronbach's alpha, samt antal indikatorar i kvar av variablane som er nytta i avhandlinga.*

	Cronbach's Alpha	Number of Items
Total problemåtferd	,859	22
Lærings- og undervisnings- hemmande åtferd	,837	12
Sosial isolasjon	,606	3
Utagerande åtferd	,653	3
Alvorleg problemåtferd	,714	4
Totale sosiale dugleikar	,948	30
Tilpassing til skulen sine normer	,945	9
Sjølvkontroll	,951	9
Sjølvhveding	,905	8
Empati og rettferd	,863	4

I tabell 3.2 er Cronbach's alpha brukt som reliabilitetskoeffisient på dei respektive variablane. Ringdal (2014) viser til at ein god reliabilitet gjev ein alpha- verdi på over .70. Vidare hevdar han at jo fleire indikatorar og jo sterkare interne samanhengar, dess betre vert reliabiliteten målt ved Cronbach's alpha. Alle variablane viser tilfredsstillande alpha-verdiar bortsett frå variablane *sosial isolasjon* og *utagerande åtferd*. Desse to variablane er samansett av få indikatorar som kan gjere at alpha-verdien ikkje vert tilfredsstillande høg samanlikna med grensa på .70. Likevel har eg valt å behalde desse variablane. Då dei ligg like under grensa på .70, kan eg risikere å miste viktig informasjon i analysen ved å velge dei vekk. Med bakgrunn i dette, samt at sentrale forskarar på området også har vurdert omgrepa som reliable, har eg valt å behalde operasjonaliseringa av omgrepa, med førehald om at resultatata vert tolka med varsemd (Nordahl, 2005; Nordahl et al., 2010; Sørli & Nordahl, 1998).

### *Vurderarrelabilitet*

Vidare har eg sett på vurderarrelabilitet. Dette kan skildrast ved at fleire forskarar vurderer data på same måte (Kleven, 2011). Denne typen tilfeldige målefeil kan til dømes oppstå i situasjonar der svaralternativa ikkje er gjevne på førehand. Undersøkinga i denne avhandlinga

har objektive standardiserte skår som gjer at usikkerheit til denne forma for vurdering vert liten.

Ei anna kilde til tilfeldige målefeil i form av vurdererrelibilitet, vil vere vurderinga som vert gjort av dei operasjonaliserte omgrepa. Eg valte først og fremst å gjere ei subjektiv vurdering av dette, der kvar enkel indikator vart vurdert som relevant eller ikkje (sjå dei tre neste avsnitta). Ei subjektiv vurdering kan svekke vurdererrelibiliteten. Difor valte eg vidare å nytte statistisk analyse til å bekrefte eller avkrefte mi subjektive vurdering på ein objektiv måte, noko som styrkar min vurdererrelibilitet. Dette er gjort i form av ei inter item analyse (sjå vedlegg 1) der den endelege reliabilitetskoeffisienten er framstilt i tabell 3.2.

Vidare vil eg gjere greie for mi subjektive vurdering av operasjonaliseringa, og korleis reliabilitetskoeffisienten målt ved Cronbach's alpha er nytta for å bekrefte eller avkrefte denne i form av objektiv statistikk. Ved gjennomgang av indikatorane vurderte eg tre påstandar til å vere tvilande. I variabelen *lærings- og undervisningshemmande åtferd* vurderte eg indikatoren «*Jeg har med meg det jeg trenger i timene*» til å handle om andre ting enn lærings- og undervisningshemmande åtferd. Dette fordi manglande utstyr i timane kan skuldast andre årsaker, som til dømes at andre elevar har lånt utstyr, at eleven ikkje har utstyr, eller at lærar ikkje har informert godt nok om kva utstyr som er venta. Ved å bruke reliabilitetsanalysen Cronbach's alpha fann eg at ved å fjerne denne indikatoren, endra reliabilitetskoeffisienten seg frå .835 til .837.

I variabelen *sosial isolasjon* vurderte eg indikatoren «*Jeg er sammen med andre elever i friminuttene*» til å vere tvilsam. Det å ikkje vere saman med andre elevar i friminuttet kan samvariere med andre faktorar enn sosial isolasjon, der eg vil framheve ein særskild faktor som gjer seg meir og meir gjeldande i skulen *mobilbruk*. Reliabilitetsanalysen viste at ved å ta vekk denne indikatoren, steig reliabiliteten frå .606 til .686. Ringdal (2014) hevdar at korrelasjonane mellom indikatorane som måler den same teoretiske variabelen bør vere av middels styrke (0,3-0,6). Sjølv om reliabilitetskoeffisienten her vart betydeleg høgare, vil bruken av to indikatorar som korrelerer så høgt med kvarandre gjere at eg berre måler ein liten del av omgrepet. Med bakgrunn i dette har eg likevel valt å behalde alle tre indikatorane.

I variabelen *utagerande åtferd* fann eg at ved å fjerne indikatoren «*Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irretsetter meg*» ville eg auka reliabilitetskoeffisienten frå .621 til .653. Dette kan blant anna forklarast ved at om ein lærar irriterer eller irretsetter ein elev, kan

dette komme av andre grunnar enn at eleven har gjort noko feil. Difor valte eg å fjerne denne indikatoren.

### 3.7 Etikk

Å ta stilling til forskningsetiske vurderingar er viktig i all forskning. Som forskar sit eg med eit stort etisk ansvar i alle prosessar, og eg vil her sitere Løgstrup: «Den enkelte har aldri med et andet menneske at gjøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd» (Løgstrup, 2010, s. 25).

Datainnsamlingsprosessen er gjort av forskarane i SPEED-prosjektet, og eg vil difor gjera greie for dei etiske utfordringane i denne prosessen basert på informasjonsskriv om prosjektet, samt samtalar med rettleiar. All deltaking i SPEED-prosjektet har vore frivillig og stettar krava til informert samtykke. Respondentane har når som helst kunne trukke seg frå prosjektet utan å oppgje grunn til dette. Prosjektet har krevd meldeplikt til Personvernombodet for forskning, og forskarane har fått godkjent heile prosjektet. Dette gjeld alt frå informasjonsskriv, datainstrument og måten data har vore lagra på. Ein fordel med måten dette er gjort på er bruken av Conexus. Dette er eit uavhengig firma som sikrar anonymitet på ein sær god måte. Anonymitet har vore eit stort fokusområde for forskarane. I og med at elevar har vore ein del av respondentane, krevde prosjektet aktivt løyve frå foreldre, noko som er innhenta. Føresette har hatt mogleik til å gjennomgå spørjeskjema ved ynskje om dette. Forskarane har ikkje hatt kontakt med føresette. Denne kontakten har gått gjennom skulane, og er i tråd med Personvernombodet sine reglar. Opplysningar som brukarnamn og passord er sletta og alle opplysningar vart anonymisert seinast juni 2015. Alle reglane i *Lov om personvern* og retningsliner som datatilsynet har utarbeidd for denne typen undersøkingar er fulgt (Høgskulen i Volda, 2013c).

## 4.0 Resultat analyse

Resultata av surveyundersøkinga vil her verte presentert, med mål om å belyse problemstillinga i avhandlinga. Først vil eg, med utgangspunkt i resultata i t-testen, presentere gjennomsnittleg førekomst av problemåtferd og sosiale dugleikar i dei to gruppene *elevar som viser åtferdsutfordringar* og *elevar utan vanskar*. I gruppa som viser åtferdsutfordringar vil eg også presentere gjennomsnittleg førekomst av variablane basert på kjønn.

Vidare vil eg, med bakgrunn i korrelasjonsanalysane, utforske kva korrelasjonar eg kan finne mellom ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar. Her er resultata delt inn i følgjande fem variablar *total problemåtferd*, *lærings- og undervisningshemmande åtferd*, *sosial isolasjon*, *utagerande åtferd* og *alvorleg problemåtferd*. Først analyserer eg korrelasjonar mellom variablane *total problemåtferd* og *totale sosiale dugleikar*. Dei fire andre åtferdsvariablane vil verte analysert med samtlige sosiale dugleikar. Også her har eg sett på kjønnsskilnadar i gruppa som viste åtferdsutfordringar. Til sist er resultata som eg vidare ynskjer å drøfte samanfatta i ei oppsummering.

### 4.1 T-test: Gjennomsnittleg problemåtferd og sosiale dugleikar

Ved bruk av t-test for uavhengige utval vil eg først og fremst sjå på kva analysane av datamaterialet viser om gjennomsnittleg førekomst av ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar i dei to respektive gruppene. Den graderte vurderinga har elevane og lærarane teke stilling til i spørjeskjema, og er utdjupa i kapittel 3.4. Inndelinga i kvartil er i hovudsak teke i bruk for å skape ei meir oversiktleg skildring av gjennomsnitta i dette kapittelet, i tillegg til standardavvik, og er vidare utdjupa i kapittel 3.5. For å avkrefte om eventuelle skilnadar mellom gruppene er basert på vilkårlegheit, har eg nytta skilnadar i vekta standardavvik som effektstorleik.

#### 4.1.1 Problemåtferd

Gjennomsnittleg førekomst av ulike former for problemåtferd, og eventuelle skilnadar mellom dei to gruppene *elevar som viser åtferdsutfordringar* og *elevar utan vanskar*, vil verte framstilt i tabell 4.2. Tabell 4.1 viser grenseverdiane til kvartila basert på utvalet som består av både elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar. Den gjennomsnittlege førekomsten av dei ulike formene for problemåtferd er tolka i lys av kvartilinndelinga.

Tabell 4.1. viser dei tre grenseverdiane for dei fire kvartila basert på utvalet som omfattar elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar (totalt 7308 elevar).

	Total problemåtferd	Lærings- og undervisnings- hemmande åtferd	Sosial isolasjon	Utagerande åtferd	Alvorleg problemåtferd
25%	30,00	3,00	2,00	2,00	2,00
50%	35,00	3,67	2,67	2,67	2,00
75%	40,43	4,33	3,33	3,33	2,00

Tabell 4.2 viser gjennomsnittleg skår på dei ulike formene for problemåtferd i gruppene: elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar. Gradert vurdering, standardavvik samt skilnadar mellom gruppene målt ved effektstorleik er gitt.

		N	Gj. snitt	Gradert vurdering	Std.	Effektstorleik
Total problemåtferd	Åtferdsutfordring	481	44,33	Sjeldan	11,27	1,09
	Ingen vanskar	6827	35,36	Aldri	8,00	
Lærings- og undervisnings- hemmande åtferd	Åtferdsutfordring	481	4,63	Sjeldan	1,33	0,86
	Ingen vanskar	6827	3,71	Sjeldan	1,03	
Sosial isolasjon	Åtferdsutfordring	481	3,74	Sjeldan	1,68	0,71
	Ingen vanskar	6827	2,90	Aldri	1,14	
Utagerande åtferd	Åtferdsutfordring	481	3,96	Sjeldan	1,57	0,89
	Ingen vanskar	6827	2,97	Aldri	1,08	
Alvorleg problemåtferd	Åtferdsutfordring	481	2,50	Aldri	0,92	0,67
	Ingen vanskar	6827	2,16	Aldri	0,48	

Tabell 4.2 viser ein svært låg gjennomsnittleg førekomst av ulike former for problemåtferd. Elevane vurderer gjennomgåande at dei aldri eller sjeldan viser ulike former for problemåtferd, noko standardavvika i stor grad bekreftar. For gruppa som viser åtferdsutfordringar ser ein av resultata ein gjennomsnittleg skår på variablane *total problemåtferd*, *lærings- og undervisningshemmande åtferd*, *sosial isolasjon* og *utagerande åtferd* i 4. kvartil. For tilsvarende variablar i gruppa utan vanskar ligg skåren i 3. kvartil. Effektstorleiken på alle variablane er  $>0,6$  og skilnaden mellom gruppene kan difor karakteriserast som stor. Gjennomsnittet for alvorleg problemåtferd er vurdert til 4. kvartil i begge gruppene, og effektstorleiken stadfestar ein stor skilnad mellom gruppene også på denne variabelen der elevane som viser åtferdsutfordringar skårer høgast.

I dei to neste tabellane vil eg sjå på den gjennomsnittlege skåren for dei ulike formene for problemåtferd, fordelt på kjønn i gruppa som viser åtferdsutfordringar. Tabell 4.3 gjev ei oversikt over grenseverdiane til kvartila. Resultata i form av gjennomsnitt, som er framstilt i tabell 4.4, er forstått i lys av inndelinga i kvartil.

*Tabell 4.3 viser tre grenseverdier for dei fire kvartila basert på utvalet som omfattar elevar som viser åtferdsutfordringar (totalt 481 elevar).*

	Total problemåtferd	Lærings- og undervisnings- hemmande åtferd	Sosial isolasjon	Utagerande åtferd	Alvorleg problemåtferd
25%	36,30	3,67	2,03	2,67	2,00
50%	43,00	4,50	3,33	4,00	2,00
75%	50,00	5,50	4,67	4,67	2,50

*Tabell 4.4 viser gjennomsnittleg skår på dei ulike formene for problemåtferd hos gutar og jenter i gruppa som viser åtferdsutfordringar. Gradert vurdering, standardavvik samt skilnadar mellom gruppene målt ved effektstorleik er gitt.*

		N	Gj. snitt	Gradert vurdering	Std.	Effektstorleik
Total problemåtferd	Gut	368	43,97	Sjeldan	11,07	0,13
	Jente	113	45,53	Sjeldan	13,16	
Lærings- og undervisnings- hemmande åtferd	Gut	368	4,60	Sjeldan	1,31	0,10
	Jente	113	4,74	Sjeldan	1,48	
Sosial isolasjon	Gut	368	3,58	Aldri	1,58	0,39
	Jente	113	4,24	Sjeldan	2,03	
Utagerande åtferd	Gut	368	3,97	Sjeldan	1,53	0,03
	Jente	113	3,93	Sjeldan	1,72	
Alvorleg problemåtferd	Gut	368	2,53	Aldri	0,90	0,13
	Jente	113	2,41	Aldri	1,01	

Tabell 4.4 viser at både gutar og jenter i gruppa som viser åtferdsutfordringar vurderer seg sjølv til sjeldan eller aldri å vise problemåtferd. Standardavvika bekreftar at hovudparten av elevane ikkje vurderer seg sjølv til å vise problemåtferd ofte eller svært ofte. Både jentene og gutane skårer gjennomsnittleg i 3. kvartil på variablane *total problemåtferd*, *lærings- og undervisningshemmande åtferd* og *sosial isolasjon*. Vidare vurderer både gutane og jentene sin gjennomsnittlege utagerande åtferd i 2. kvartil. For alvorleg problemåtferd skårer gutane gjennomsnittleg i 4. kvartil og jentene i 3. kvartil. Effektstorleikane viser at det berre er

skilnad mellom gutar og jenter sin gjennomsnittlege skår på sosial isolasjon, der jentene skårer litt høgare enn gutane. Effektstorleiken er på 0,39 og vert rekna for å vere like under middels i storleik.

#### 4.1.2 Sosiale dugleikar

Sosiale dugleikar er vurdert av kontaktlærarane, og vidare vil eg undersøkje kva skilnadar eg finn mellom elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar sine gjennomsnittlege sosiale dugleikar. I tabell 4.5 er grenseverdiane for kvartila framstilt, som er sentrale for å skildre gjennomsnittlege skår på sosiale dugleikar i dei to gruppene som er framstilt i tabell 4.6.

*Tabell 4.5 viser tre grenseverdier for dei fire kvartila basert på utvalet som omfattar elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar (totalt 7308 elevar).*

	Totalle sosiale dugleikar	Tilpassing til skulen sine normer	Sjølvkontroll	Sjølvhending	Empati og rettferd
25%	72,29	6,74	7,33	6,00	5,33
50%	83,51	8,22	8,22	7,33	6,67
75%	94,29	9,70	10,00	8,67	8,00

*Tabell 4.6 viser gjennomsnittleg skår på dei ulike sosiale dugleikane i gruppene: elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar. Gradert vurdering, standardavvik samt skilnadar mellom gruppene målt ved effektstorleik er gitt.*

		N	Gj. snitt	Gradert vurdering	Std.	Effektstorleik
Totalle sosiale dugleikar	Åtferdsutfordring	481	59,85	Av og til	12,59	1,78
	Ingen vanskar	6827	84,48	Ofte	13,90	
Tilpassing til skulen sine normer	Åtferdsutfordring	481	5,45	Av og til	1,62	1,71
	Ingen vanskar	6827	8,19	Svært ofte	1,59	
Sjølvkontroll	Åtferdsutfordring	481	5,60	Av og til	1,75	1,92
	Ingen vanskar	6827	8,42	Svært ofte	1,45	
Sjølvhending	Åtferdsutfordring	481	5,72	Av og til	1,55	1,04
	Ingen vanskar	6827	7,40	Ofte	1,61	
Empati og rettferd	Åtferdsutfordring	481	6,79	Ofte	1,79	0,11
	Ingen vanskar	6827	6,58	Ofte	1,93	



I tabell 4.6 kan ein sjå at lærarane i stor grad vurderer elevar som viser åtferdsutfordringar til å meistre dei ulike sosiale dugleikane av og til, mens elevar utan vanskar vert vurdert til å meistre dei ofte eller svært ofte. Standardavvika viser at spreinga er relativt stor samanlikna med den graderte vurderinga. For gruppa som viser åtferdsutfordringar skårer gjennomsnittet på variabelen *totale sosiale dugleikar, sjølvkontroll og sjølvhevdning* i 1. kvartil, medan gruppa utan vanskar vurderer seg gjennomsnittleg i 3. kvartil. Vidare skårer elevane som viser åtferdsutfordringar gjennomsnittleg i 1. kvartil på variabelen *tilpassing til skulen sine normer*, medan elevane utan vanskar skårer i 2. kvartil. Effektstorleiken er rekna som stor på alle dei ovanfor nemnde variablane, og gjev difor grunnlag for å hevde at det er ein skilnad mellom gruppene. For den sosiale dugleiken *empati og rettferd* er effektstorleiken derimot for liten til å påvise ein skilnad mellom gruppene. Her vurderer gruppa som viser åtferdsutfordringar seg sjølv gjennomsnittleg i 3. kvartil, medan gruppa utan vanskar i 2. kvartil. Vidare har eg sett på gruppa som viser åtferdsutfordringar og delt den inn i kjønn.

*Tabell 4.7 viser tre grenseverdier for dei fire kvartila basert på utvalet som omfattar elevar som viser åtferdsutfordringar (totalt 481 elevar).*

	Totale sosiale dugleikar	Tilpassing til skulen sine normer	Sjølvkontroll	Sjølvhevdning	Empati og rettferd
25%	51,33	4,37	4,37	4,67	5,33
50%	58,67	5,26	5,26	5,67	6,67
75%	67,99	6,44	6,74	6,67	8,00

*Tabell 4.8 viser gjennomsnittleg skår på dei ulike sosiale dugleikane hos gutar og jenter i gruppa som viser åtferdsutfordringar. Gradert vurdering, standardavvik samt skilnadar mellom gruppene målt ved effektstorleik er gitt.*

		N	Gj. Snitt	Gradert vurdering	Std.	Effektstorleik
Totale sosiale dugleikar	Gut	368	59,07	Av og til	12,54	0,26
	Jente	113	62,36	Av og til	13,25	
Tilpassing til skulen sine normer	Gut	368	5,28	Av og til	1,46	0,47
	Jente	113	6,00	Av og til /ofte	1,74	
Sjølvkontroll	Gut	368	5,56	Av og til	1,76	0,09
	Jente	113	5,72	Av og til	1,86	
Sjølvhevdning	Gut	368	5,69	Av og til	1,54	0,08
	Jente	113	5,81	Av og til	1,70	
Empati og rettferd	Gut	368	6,82	Ofte	1,82	0,07
	Jente	113	6,69	Ofte	2,07	

Tabell 4.8 viser at lærarane vurderer både jentene og gutane i gruppa som viser åtferdsutfordringar til å meistre sosiale dugleikar av og til, med unntak av den sosiale dugleiken *empati og rettferd* som vert vurdert som ofte. Også her viser standardavvika i samband med den graderte vurderinga at spreinga er relativt stor. Både gutane og jentene vurderer seg sjølv gjennomsnittleg i 3. kvartil på alle variablane. Effektstorleiken viser at det er ein liten skilnad mellom gutane og jentene sine *totale sosiale dugleikar*, der jentene skårer litt høgare enn gutane. For variabelen *tilpassing til skulen sine normer* finn eg ein middels skilnad mellom gutane og jentene, der det også her er jentene som skårer høgast. For dei andre variablane viser effektstorleiken ingen skilnad mellom gutar og jenter. Det neste eg vil sjå på er kva samanhengar eg kan finne mellom ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar.

## 4.2 Korrelasjonsanalyse: Samanhengar mellom problemåtferd og sosiale dugleikar

Analyser av samanhengar mellom ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar vil verte framstilt i lys av dei fem åtferdsvariablane. Først vil eg sjå på samanhengen mellom *total problemåtferd* og *totale sosiale dugleikar*. Dei fire andre åtferdsvariablane *lærings- og undervisningshemmande åtferd*, *sosial isolasjon*, *utagerande åtferd* og *alvorleg problemåtferd*, har eg samanlikna enkeltvis med dei fire sosiale dugleikane som er *tilpassing til skulen sine normer*, *sjølvkontroll*, *sjølvhevdning* og *empati og rettferd*. Også her har eg først og fremst sett på korrelasjonar i dei ulike gruppene *elevar som viser åtferdsutfordringar* og *elevar utan vanskar*. Deretter har eg sett på korrelasjonar for gutar og jenter i gruppa som viser åtferdsutfordringar. Berre signifikante korrelasjonar vil verte framheva. Vidare har eg nytta overlapping av konfindesintervall og p-verdi på dei signifikante korrelasjonane til å undersøkje om eventuelle skilnadar i korrelasjonar mellom gruppene er vilkårlege eller ei.

### 4.2.1 Total problemåtferd

Når det gjeld overordna problemåtferd har eg valt å undersøkje om resultatane viser signifikante korrelasjonar mellom *total problemåtferd* og *totale sosiale dugleikar* i dei to gruppene *elevar som viser åtferdsutfordringar* og *elevar utan vanskar*.

Tabell 4.9 viser bivarierte korrelasjonar mellom variablane total problemåtferd og totale sosiale dugleikar for elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar.

		Total problemåtferd: Elevar utan vanskar	Total problemåtferd: Elevar som viser åtferdsutfordring
Totale sosiale dugleikar	Pearson r	-,251**	-,220**
	Sig. (2-sida)	,000	,00
	95% konfidensintervall	Nedre -,273 Øvre -,229	Nedre -,303 Øvre -,135
	N	6827	481
	P-verdi (2 sida)	0,49	= ingen skilnad

\*\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.01 level (2-sida).

Felles for begge gruppene er her ein negativ korrelasjon mellom dei to variablane. Dette gjev grunnlag for å hevde at høg skår på *total problemåtferd* korrelerer med låg skår på *totale sosiale dugleikar*, og omvendt. Manglande sosiale dugleikar heng difor saman med mykje problemåtferd, medan gode sosiale dugleikar heng saman med lite problemåtferd.

Samanhengen er karakterisert som svak, både i gruppa som viser åtferdsutfordringar (-.220), og i gruppa utan vanskar (-.251). Konfidensintervalla overlappar delvis og p-verdien fortel oss at det ikkje er ein skilnad mellom gruppene. I neste tabell vil eg sjå på kva samanhengar eg kan finne hos jenter og gutar i gruppa som viser åtferdsutfordringar.

Tabell 4.10 viser bivarierte korrelasjonar mellom variablane total problemåtferd og totale sosiale dugleikar hos jenter og gutar i gruppa som viser åtferdsutfordringar.

		Total problemåtferd: Gutar	Total problemåtferd: Jenter
Totale sosiale dugleikar	Pearson r	-,201**	-,299**
	Sig. (2-sida)	,000	,002
	95% konfidensintervall	Nedre -,297 Øvre -,101	Nedre -,458 Øvre -,121
	N	368	113
	P-verdi (2 sida)	0,34	= ingen skilnad

\*\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.01 level (2-sida).

Også når ein ser på kjønn viser resultatane ein svak og negativ korrelasjon mellom *total problemåtferd* og *totale sosiale dugleikar*, både for gutar (-,201) og for jenter (-,299). Då konfidensintervalla overlappar delvis og p-verdien er >0,05, fortel det oss at skilnadane mellom gruppene er vilkårleg. Resultatane gjev difor grunnlag for å hevde at samanhengen mellom *total problemåtferd* og *totale sosiale dugleikar* hos gutar og jenter er like stor.

#### 4.2.2 Lærings- og undervisningshemmande åtfærd

Lærings- og undervisningshemmande åtfærd er den type problemåtfærd som førekjem hyppigast i skulen (Sørlië & Nordahl, 1998). Vidare ynskjer eg å undersøkje kva samanhengar eg kan finne mellom lærings- og undervisningshemmande åtfærd og dei fire sosiale dugleikane i dei to gruppene *elevar utan vanskar* og *elevar som viser åtfærdutfordringar*.

Tabell 4.11 viser bivariante korrelasjonar mellom lærings- og undervisningshemmande åtfærd og sosiale dugleikar for *elevar utan vanskar* og *elevar som viser åtfærdutfordringar*.

		Lærings- og undervisningshemmande åtfærd: Elevar utan vanskar	Lærings- og undervisningshemmande åtfærd: Elevar som viser åtfærdutfordringar	
Tilpassing til skulen sine normer	Pearson r	-,335**	-,354**	
	Sig. (2-sida)	,000	,000	
	95% konfidensintervall	Nedre	-,355	Nedre -,429
		Øvre	-,314	Øvre -,274
	N	6827	481	
	P-verdi (2 sida)	0,81	=ingen skilnad	
Sjølvkontroll	Pearson r	-,185**	-,143**	
	Sig. (2-sida)	,000	,002	
	95% konfidensintervall	Nedre	-,207	Nedre -,229
		Øvre	-,162	Øvre -,055
	N	6827	481	
	P-verdi (2 sida)	0,36	=ingen skilnad	
Sjølvhævding	Pearson r	-,085**	,027	
	Sig. (2-sida)	,000	,571	
	Bootstrap 95% konfidensintervall	Nedre	-,108	Nedre -,062
		Øvre	-,062	Øvre ,116
	N	6827	481	
	P-verdi (2 sida)	0,02	=skilnad	
Empati og rettferd	Pearson r	,031*	,102*	
	Sig. (2-sida)	,013	,034	
	95% konfidensintervall	Nedre	,008	Nedre ,013
		Øvre	,054	Øvre ,189
	N	6827	481	
	P-verdi (2 sida)	0,13	=ingen skilnad	

\*\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.01 level (2-sida).

\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.05 level (2-sida).

Ein negativ korrelasjon mellom lærings- og undervisningshemmande åtfærd og dei to sosiale dugleikane *tilpassing til skulen sine normer* og *sjølvkontroll*, ser ut til å gjelde for begge gruppene. Tilpassing til skulen sine normer korrelerer moderat i begge gruppene (-,335

versus  $-,354$ ), og overlapping av konfidensintervall samt p-verdien på  $0,81$  fortel oss at det ikkje er skilnad mellom gruppene. Sjølvkontroll viser ein svak, negativ korrelasjon for elevar utan vanskar ( $-,185$ ) og for elevar som viser åtferdsutfordringar ( $-,143$ ). P-verdien og konfidensintervalla viser at det ikkje er skilnad mellom gruppene. Sjølvhevding korrelerer svært svakt og negativt i gruppa utan vanskar og skil seg frå gruppa som viser åtferdsutfordringar. Vidare korrelerer empati og rettferd svakt, men positivt med lærings- og undervisningshemmande åtferd for begge gruppene. Konfidensintervalla overlappar delvis og p-verdien på  $0,31$  fortel at det ikkje er skilnad mellom gruppene. Det neste eg vil sjå på er korrelasjonar hos gutar og jenter i gruppa som viser åtferdsutfordringar.

Tabell 4.12 viser bivariante korrelasjonar mellom lærings- og undervisningshemmande åtferd og sosiale dugleikar for gutar og jenter i gruppa som viser åtferdsutfordringar.

		Lærings- og undervisningshemmande åtferd:		Lærings- og undervisningshemmande åtferd:		
		Gutar		Jenter		
Tilpassing til skulen sine normer	Pearson r		$-,340^{**}$		$-,449^{**}$	
	Sig. (2-sida)		,000		,000	
	95% konfidensintervall	Nedre		$-,427$	Nedre	$-,585$
		Øvre		$-,247$	Øvre	$-,289$
	N		368		113	
	P-verdi (2 sida)		0,23		=ingen skilnad	
Sjølvkontroll	Pearson r		$-,122^*$		$-,210^*$	
	Sig. (2-sida)		,023		,029	
	95% konfidensintervall	Nedre		$-,221$	Nedre	$-,379$
		Øvre		$-,021$	Øvre	,027
	N		368		113	
	P-verdi (2 sida)		0,41		=ingen skilnad	
Sjølvhevding	Pearson r		,003		,085	
	Sig. (2-sida)		,952		,388	
	95% konfidensintervall	Nedre		$-,099$	Nedre	$-,101$
		Øvre		,105	Øvre	,265
	N		368		113	
	P-verdi (2 sida)					
Empati og rettferd	Pearson r		,073		,181	
	Sig. (2-sida)		,229		,073	
	95% konfidensintervall	Nedre		$-,029$	Nedre	$-,003$
		Øvre		,173	Øvre	,353
	N		368		113	
	P-verdi (2 sida)					

\*\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.01 level (2-sida).

\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.05 level (2-sida).

Lærings- og undervisningshemmande åtferd korrelerer negativt med den sosiale dugleiken *tilpassing til skulen sine normer*, der den var moderat for gutane ( $-,340$ ) og sterk for jentene

(-,449). I begge gruppene finn ein også ein negativ samanheng mellom lærings- og undervisningshemmande åtferd og den sosiale dugleiken *sjølvkontroll*. Denne korrelasjonen er svak, både for gutane (-,122) og for jentene (-,210). Konfidensintervalla overlappar delvis og p-verdiane stadfestar ein mangelfull skilnad mellom gutar og jenter i begge korrelasjonane.

#### 4.2.4 Sosial isolasjon

Sosial isolasjon er ei av dei mest vanlege formene for problemåtferd i skulen (Sørli & Nordahl, 1998). Resultata av samanhengar mellom *sosial isolasjon* og ulike sosiale dugleikar er framstilt i tabellen under.

Tabell 4.13 viser bivariante korrelasjonar mellom sosial isolasjon og sosiale dugleikar for elevar utan vanskar og elevar som viser åtferdsutfordringar.

		Sosial isolasjon: Elevar utan vanskar		Sosial isolasjon: Elevar som viser åtferdsutfordringar	
Tilpassing til skulen sine normer	Pearson r		-,071**		,035
	Sig. (2-sida)		,000		,457
	95% konfidensintervall	Nedre	-,094	Nedre	-,054
		Øvre	-,048	Øvre	,124
	N		6827		481
	P-verdi (2 sida)		0,02		=skilnad
Sjølvkontroll	Pearson r		-,112**		-,082
	Sig. (2-sida)		,000		,098
	95% konfidensintervall	Nedre	-,135	Nedre	-,170
		Øvre	-,089	Øvre	-,007
	N		6827		481
	P-verdi (2 sida)		1		=ingen skilnad
Sjølvhevdning	Pearson r		-,086**		-,106*
	Sig. (2-sida)		,000		,029
	95% konfidensintervall	Nedre	-,109	Nedre	-,193
		Øvre	-,063	Øvre	-,017
	N		6827		481
	P-verdi (2 sida)		0,67		=ingen skilnad
Empati og rettferd	Pearson r		-,012		-,098*
	Sig. (2-sida)		,336		,034
	95% konfidensintervall	Nedre	-,035	Nedre	-,185
		Øvre	,019	Øvre	-,009
	N		6827		481
	P-verdi (2 sida)		0,07		=ingen skilnad

\*\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.01 level (2-sida).

\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.05 level (2-sida).

I gruppa utan vanskar ser ein av resultatata at det er svake, negative korrelasjonar mellom sosial isolasjon og dei sosiale dugleikane *tilpassing til skulen sine normer* (-,071), *sjølvkontroll* (-,112) og *sjølvhevding* (-,086). Resultata for gruppa som viser åtferdsutfordringar viser svake, negative korrelasjonar mellom sosial isolasjon og dei sosiale dugleikane *sjølvhevding* (-,106) og *empati og rettferd* (-,098). Den einaste korrelasjonen som viser ein skilnad mellom dei to gruppene, er korrelasjonen mellom sosial isolasjon og tilpassing til skulen sine normer, der elevane utan vanskar skårer sterkast. Neste tabell tek utgangspunkt i gruppa som viser åtferdsutfordringar, der eg har søkt å finne korrelasjonar mellom sosial isolasjon og sosiale dugleikar hos gutar og jenter i denne gruppa.

Tabell 4.14 viser bivariante korrelasjonar mellom sosial isolasjon og sosiale dugleikar for gutar og jenter i gruppa som viser åtferdsutfordringar.

		Sosial isolasjon: Gutar		Sosial isolasjon: Jenter	
Tilpassing til skulen sine normer	Pearson r		,008		-,009
	Sig. (2-sida)		,890		,925
	95% konfidensintervall	Nedre	-,094	Nedre	-,193
		Øvre	,110	Øvre	,176
	N		368		113
Sjølvkontroll	Pearson r		-,093		-,084
	Sig. (2-sida)		,110		,424
	95% konfidensintervall	Nedre	-,193	Nedre	-,264
		Øvre	,009	Øvre	,102
	N		368		113
Sjølvhevding	Pearson r		-,093		-,163
	Sig. (2-sida)		,085		,098
	95% konfidensintervall	Nedre	-,193	Nedre	-,337
		Øvre	,009	Øvre	,022
	N		368		113
Empati og rettferd	Pearson r		-,071		-,146
	Sig. (2-sida)		,199		,140
	95% konfidensintervall	Nedre	-,171	Nedre	-,322
		Øvre	,031	Øvre	,039
	N		368		113

\*\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.01 level (2-sida).

\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.05 level (2-sida).

Tabellen viser ingen signifikante korrelasjonar mellom sosial isolasjon og dei ulike sosiale dugleikane. Det ser difor ikkje ut til å vere nokon skilnadar mellom jenter og gutar i gruppa som viser åtferdsutfordringar.

#### 4.2.4 Utagerande åtferd

Utagerande åtferd er ein litt meir alvorleg form for problemåtferd, då den ofte gjer det vanskeleg for eleven skaffe seg og halde på vener (Ogden, 2012). Det neste eg vil sjå på er kva korrelasjonar eg kan finne mellom utagerande åtferd og dei ulike sosiale dugleikane, der resultatane er framstilt i tabellen under.

Tabell 4.15 viser bivariante korrelasjonar mellom utagerande åtferd og sosiale dugleikar for elevar utan vanskar og elevar som viser åtferdsutfordringar.

		Utagerande åtferd: Elevar utan vanskar		Utagerande åtferd: Elevar som viser åtferdsutfordringar
Tilpassing til skulen sine normer	Pearson r			-,157**
	Sig. (2-sida)			,000
	95% konfidensintervall	Nedre	-,278	Nedre - ,242
		Øvre	-,234	Øvre -,069
	N		6827	481
	P-verdi (2 sida)		0,03	=skilnad
Sjølvkontroll	Pearson r			-,252**
	Sig. (2-sida)			,000
	95% konfidensintervall	Nedre	-,263	Nedre -,333
		Øvre	-,219	Øvre -,167
	N		6827	481
	P-verdi (2 sida)		0,80	=ingen skilnad
Sjølvhveding	Pearson r			,033
	Sig. (2-sida)			,486
	95% konfidensintervall	Nedre	-,101	Nedre -,056
		Øvre	-,055	Øvre ,122
	N		6827	481
	P- verdi (2 sida)		0,02	=skilnad
Empati og rettferd	Pearson r			,085
	Sig. (2-sida)			,066
	95% konfidensintervall	Nedre	,026	Nedre -,004
		Øvre	,072	Øvre ,173
	N		6827	481
	P- verdi (2 sida)		0,45	=ingen skilnad

\*\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.01 level (2-sida).

\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.05 level (2-sida).

Begge gruppene viste negative korrelasjonar mellom utagerande åtferd og den sosiale dugleiken *tilpassing til skulen sine normer*. Korrelasjonane er svake både i gruppa utan vanskar (-,256), og i gruppa som viser åtferdsutfordringar (-,157), der både konfidensintervallet og p- verdien stadfesta at det likevel var ein skilnad mellom gruppene. Den sosiale dugleiken *sjølvkontroll* korrelerer svakt og negativt i begge gruppene (-,241



versus  $-.252$ ), og skil seg ikkje frå kvarandre. Den sosiale dugleiken *sjølvhevdning* korrelerer svakt med utagerande åtferd i gruppa utan vanskar, og skil seg frå gruppa som viser åtferdsutfordringar der eg ikkje fann ein signifikant korrelasjon. Den sosiale dugleiken *empati og rettferd* korrelerer svakt og positivt med utagerande åtferd i gruppa utan vanskar, men skil seg ikkje frå gruppa som viser åtferdsutfordringar sjølv om eg her ikkje fann noko signifikant korrelasjon. Vidare har eg sett på korrelasjonar mellom utagerande åtferd og sosiale dugleikar hos gutar og jenter i gruppa som viser åtferdsutfordringar.

Tabell 4.16 viser bivariante korrelasjonar mellom utagerande åtferd og sosiale dugleikar hos gutar og jenter i gruppa som viser åtferdsutfordringar.

		Utagerande åtferd: Gutar		Utagerande åtferd: Jenter	
Tilpassing til skulen sine normer	Pearson r		-,094		-,319**
	Sig. (2-sida)		,075		,001
	95% konfidensintervall	Nedre	-,194	Nedre	-,475
		Øvre	,008	Øvre	-,143
	N		368		113
	P-verdi (2 sida)		0,00		=skilnad
Sjølvkontroll	Pearson r		-,193**		-,414**
	Sig. (2-sida)		,002		,000
	95% konfidensintervall	Nedre	-,289	Nedre	-,556
		Øvre	-,093	Øvre	-,249
	N		368		113
	P-verdi (2 sida)		0,02		=skilnad
Sjølvhedding	Pearson r		-,014		,086
	Sig. (2-sida)		,797		,386
	95% konfidensintervall	Nedre	-,116	Nedre	-,100
		Øvre	,088	Øvre	,266
	N		368		113
Empati og rettferd	Pearson r		,036		,203*
	Sig. (2-sida)		,492		,042
	95% konfidensintervall	Nedre	-,066	Nedre	,019
		Øvre	,137	Øvre	,373
	N		368		113
	P-verdi (2 sida)		0,19		=ingen skilnad

\*\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.01 level (2-sida).

\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.05 level (2-sida).

Tabellen viser ein moderat, negativ korrelasjon mellom utagerande åtferd og den sosiale dugleiken *tilpassing til skulen sine normer* for jentene ( $-.319$ ). Sjølvkontroll korrelerer negativt for begge gruppene, der ein hos jentene kan ein sjå ein sterk korrelasjon ( $-.414$ ), og hos gutane ein svak korrelasjon ( $-.193$ ). Konfidensintervallet og p-verdien viser at korrelasjonane i begge tilfella er sterkare for jentene. Empati og rettferd viser for jentene ein

svak positiv korrelasjon (.203) med utagerande åtferd. Det er derimot ingen grunnlag for å hevde at det er ein skilnad mellom gruppene, då både konfidensintervalla og p-verdien avkreftar dette.

#### 4.2.5 Alvorleg problemåtferd

Alvorleg problemåtferd er ikkje eit utberedt problem i den norske skulen då forskning viser at førekomsten er på 3-5% (Ogden, 2012). I den neste tabellen har eg valt å sjå på kva korrelasjonar eg kan finne mellom alvorleg problemåtferd og dei fire sosiale dugleikane i dei to respektive gruppene *elevlar utan vanskar* og *elevlar som viser åtferdsutfordringar*.

Tabell 4.17 viser bivariante korrelasjonar mellom alvorleg problemåtferd og sosiale dugleikar for *elevlar utan vanskar* og *elevlar som viser åtferdsutfordringar*.

		Alvorleg problemåtferd: Elevlar utan vanskar		Alvorleg problemåtferd: Elevlar som viser åtferdsutfordringar
Tilpassing til skulen sine normer	Pearson r	-,144**		-,234**
	Sig. (2-sida)	,000		,000
	95% konfidensintervall	Nedre - ,167	Nedre	-,316
		Øvre - ,121	Øvre	-,148
	N	6827		481
	P-verdi (2 sida)	0,05		=skilnad
Sjølvkontroll	Pearson r	-,104**		-,172**
	Sig. (2-sida)	,000		,000
	95% konfidensintervall	Nedre - ,127	Nedre	-,257
		Øvre - ,081	Øvre	-,084
	N	6827		481
	P-verdi (2 sida)	0,15		=ingen skilnad
Sjølvhending	Pearson r	-,065**		,006
	Sig. (2-sida)	,000		,902
	95% konfidensintervall	Nedre - ,088	Nedre	-,083
		Øvre - ,042	Øvre	,095
	N	6827		481
	P-verdi (2 sida)	0,13		=ingen skilnad
Empati og rettferd	Pearson r	-,001		,091
	Sig. (2-sida)	,944		,050
	95% konfidensintervall	Nedre - ,024	Nedre	,002
		Øvre ,022	Øvre	,178
	N	6827		481

\*\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.01 level (2-sida).

\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.05 level (2-sida).

I tabellen kan ein sjå at alvorleg problemåtfærd korrelerer negativt med den sosiale dugleiken *tilpassing til skulen sine normer* i begge gruppene. I gruppa utan vanskar (-,144) er denne korrelasjonen svakare enn for gruppa som viser åtferdsutfordringar (-,234). P-verdien og ei delvis overlapping av konfidensintervalla bekreftar at det er ein skilnad mellom gruppene. Sjølvkontroll korrelerer svakt negativt i begge gruppene (-,104 og -,172), og skil seg ikkje frå kvarandre. Den sosiale dugleiken *sjølvhevdning* korrelerer svakt og negativt med alvorleg problemåtfærd i gruppa utan vanskar. Overlapping av konfidensintervalla samt p-verdien viser at det likevel ikkje er ein skilnad mellom gruppene. Det neste eg vil sjå på er korrelasjonar mellom alvorleg problemåtfærd og sosiale dugleikar hos gutar og jenter i gruppa som viser åtferdsutfordringar.

Tabell 4.18 viser bivariante korrelasjonar mellom alvorleg problemåtfærd og sosiale dugleikar hos gutar og jenter i gruppa som viser åtferdsutfordringar.

		Alvorleg problemåtfærd: Gutar		Alvorleg problemåtfærd: Jenter	
Tilpassing til skulen sine normer	Pearson r		-,189**		-,328**
	Sig. (2-sida)		,000		,001
	95% konfidensintervall	Nedre	-,285	Nedre	-,483
		Øvre	-,089	Øvre	-,153
	N		368		113
	P-verdi (2 sida)		0,17		=ingen skilnad
Sjølvkontroll	Pearson r		-,128*		-,290**
	Sig. (2-sida)		,016		,002
	95% konfidensintervall	Nedre	-,227	Nedre	-,450
		Øvre	-,027	Øvre	-,112
	N		368		113
	P-verdi (2 sida)		0,19		=ingen skilnad
Sjølvhevdning	Pearson r		,068		-,158
	Sig. (2-sida)		,201		,105
	95% konfidensintervall	Nedre	-,034	Nedre	-,333
		Øvre	,169	Øvre	,027
	N		368		113
	Empati og rettferd	Pearson r		,091	
Sig. (2-sida)			,102		,381
95% konfidensintervall		Nedre	-,011	Nedre	-,101
		Øvre	,191	Øvre	,265
N			368		113

\*\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.01 level (2-sida).

\* . Korrelasjonen er signifikant ved 0.05 level (2-sida).

Av resultatata i tabellen kan ein blant anna lese at det er ein negativ korrelasjon mellom alvorleg problemåtfærd og dei sosiale dugleikane *tilpassing til skulen sine normer* og

*sjølvkontroll*, både hos gutane og jentene. For jentene korrelerer tilpassing til skulen sine normer moderat (-,328) og sjølvkontroll svakt mot moderat (-,290). For gutane ser ein berre ein svak korrelasjon mellom alvorleg problemåtferd og dei sosiale dugleikane *tilpassing til skulen sine normer* (-,189) og *sjølvkontroll* (-,128). Konfidensintervallet og p-verdien viser likevel at det ikkje er ein skilnad mellom gruppene.

### 4.3 Samanfattande resultat

Gjennomgåande fann eg store skilnadar i gjennomsnitt mellom elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar. Dette gjaldt både ved å sjå på ulike former for problemåtferd og ved å sjå på sosiale dugleikar, her med unntak av den sosiale dugleiken *empati og rettferd*. Resultata gjev indikasjonar på at elevar som viser åtferdsutfordringar har lågare sosiale dugleikar og viser meir problemåtferd enn elevar utan vanskar. Vidare er det sentralt å framheve at eg også fann, både for elevar som viser åtferdsutfordringar og for elevar utan vanskar, svært låge gjennomsnitt på dei ulike formene for problemåtferd. Begge gruppene vurderte seg sjølv til «aldri» eller «sjeldan» å vise problemåtferd. Dette betyr at det gjennomgåande var svært lite problemåtferd i begge gruppene.

Ved gjennomgang av korrelasjonar mellom ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar i dei to gruppene *elevar som viser åtferdsutfordringar* og *elevar utan vanskar*, fann eg få skilnadar mellom gruppene. Korrelasjonane mellom ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar var gjennomgåande mange og låge. Særleg interessant var det at den sosiale dugleiken *tilpassing til skulen sine normer* korrelerte negativt med tilnærma samtlege former for problemåtferd, og i begge gruppene. Dette betyr at manglande evne til å tilpasse seg skulen sine normer spesielt kan sjåast i samanheng med utøving av problemåtferd.

Vidare fann eg få markante skilnadar mellom jenter og gutar i gruppa som viser åtferdsutfordringar. Dei skilnadane eg fann var at jenter skåra høgare på variablane *totale sosiale dugleikar*, *tilpassing til skulen sine normer* og *sosial isolasjon*, samt at korrelasjonane mellom utagerande åtferd og manglande tilpassing til skulen sine normer og sjølvkontroll var sterkare for jentene samanlikna med gutane.

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet skal problemstillinga drøftast i lys av analysert data og forskning som ligg til grunn for denne avhandlinga. Drøftinga av samanhengar kan ikkje forståast som kausale årsaksforklaringar, men heller som eit forsøk på å sjå ting i samheng og relatere resultata til anna pedagogisk forskning (Nordahl et al., 2010). Måten funna vert presentert på samsvarer med problemstillinga, og er delt inn på følgjande måte:

- Kva skilnadar fann eg i gjennomsnittleg problemåtferd og sosiale dugleikar mellom elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar?
- Kva samanhengar fann eg mellom elevvurdert problemåtferd og lærarvurderte sosiale dugleikar?
- Kva skilnadar fann eg i ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar mellom gutar og jenter i gruppa som viser åtferdsutfordringar?

Som teorigrunnlag nyttar eg LP-modellen si forståing av eit systemteoretisk perspektiv på problemåtferd og sosiale dugleikar i skulen. Mangfald blant elevane gjer at eit multiteoretisk perspektiv på elevane si åtferd vil kunne skape ei meir heilskapeleg forståing enn kvar enkelt perspektiv åleine (Arnesen et al., 2014). Segregering som ein effekt av det tradisjonelle individperspektivet er eit døme på korleis eit enkeltperspektiv åleine utgjer ei manglande heilskapeleg forståing av eleven. Målet er difor å drøfte resultata i lys av både eit individ- og systemperspektiv for å framheve både det dialektiske og komplementære forholdet mellom desse som har vore, og framleis er, sentrale for å forstå åtferd og handlingar i skulen i dag. Resultata gjev ikkje grunnlag for ei eintydig forklaring, og kan difor tolkast på fleire måtar både innanfor eit individ- og systemperspektiv. Til sist er det framstilt ein konklusjon der eg svarar på hovudproblemstillinga i avhandlinga gjennom dei tre delproblemstillingane.

### 5.1 Kva skilnadar fann eg i gjennomsnittleg problemåtferd og sosiale dugleikar mellom elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar?

Sørli og Nordahl (1998) fann i forskingsprosjektet «*Skole og samspillsvansker*» at elevar som var karakterisert som åtferdsutfordrande også vurderte seg sjølv til å vise hyppigare problematisk åtferd enn elevar utan vanskar. I tillegg vil ei subjektiv vurdering basert på tradisjonelle førestillingar skape forventingar om ein gjennomsnittleg høgare skår på dei ulike formene for problemåtferd i gruppa som viser åtferdsutfordringar, då desse elevane allereie er vurdert av kontaktlærarane til å vise meir problemåtferd. Resultata viste at dette også var

tilfelle, der skilnaden mellom dei to elevgruppene er karakterisert som stor. Likevel var den gjennomsnittlege skåren på dei ulike formene for problemåtferd svært låg, også i gruppa som viste åtferdsutfordringar. Med andre ord var det gjennomgåande lite problemåtferd.

Ved gjennomgang av forskning med tilsvarande resultat for sosiale dugleikar i dei to gruppene, fann både Nordahl et al. (2010) og Nordahl og Sunnevåg (2008) store skilnader i gjennomsnittleg sosial kompetanse målt i standardavvik mellom elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar. Datamaterialet i mi avhandling gjev ikkje grunnlag for å seie noko isolert om sosial kompetanse slik dette omgrepet er tolka og definert her, men eg antek at meistring av dei sosiale dugleikane indikerer god sosial kompetanse. Samanfattande viste analyseresultata i mi avhandlinga difor same tendensar som tidlegare forskning, både når det gjeld problemåtferd og sosiale dugleikar. Kva moglege forklaringar på desse resultatata finst innanfor eit individ- og systemperspektiv?

### 5.1.1 Individperspektivet

Årsaksforklaringar står sentralt i eit tradisjonelt individperspektiv, der døme på slike forklaringar er kategorisering og patologisering av åtferd og personar (Nordahl, 2014). Hattie og Yates (2014) hevdar at ei kategorisering av personar i mange tilfelle vil vere basert på feil og manglar i individet. Fokuset på individuelle vanskar er difor eit fellestrekk som gjer at ein ofte vil sjå kategorisering og patologisering i samanheng. Nordahl (2000, 2014) har retta ein del kritikk mot bruken av årsaksforklaringar som inneber eit deterministisk menneskesyn. Eg vil difor vidare drøfte ulike forklaringar på den store skiladen mellom gruppene i gjennomsnittleg problemåtferd og sosiale dugleikar med utgangspunkt i eit tradisjonelt individperspektiv, samt gje eit kritisk blikk som utvidar perspektivet til også å gjere andre tolkingar.

#### *Problemåtferd*

Blant eit mangfald av ulike måtar å omtale åtferd som utfordrar vårt normaliseringsomgrep på, vil det vere av avgjerande betydning kva forståing av problemåtferd ein legg til grunn. Ogden (2012) deler inn i meir og mindre alvorleg problemåtferd, og hevdar at det først er snakk om åtferdsutfordringar når åtferda vert så hyppig og så intens at den over tid går ut over eleven si læring. Denne inndelinga opererer ikkje med eit klart skilje der ein anten har åtferdsutfordringar eller ikkje. I eit individperspektiv derimot vil det vere eit klart skilje, basert på ei rekke kriterie, mellom det å vere åtferdsutfordrande og det å ikkje ha slike

utfordringar. Då dei ulike kriteria er vurdert av enkeltindivid, vil eg hevde at den klare inndeling som er utgangspunkt for forståinga av åtferdsutfordringar i eit individperspektiv ikkje er basert på objektive vurderingar, men vil vere eit subjektivt element avhengig av den som vurderer.

I skulen vil subjektive vurderingar som utgangspunkt for kategorisering hovudsakleg kunne snevrast inn til eit lærar- og elevperspektiv. Sannsynet for at læraren og eleven vurderer elevåtferd likt vil vere eit usikkert, men viktig element, og det vil difor vere av avgjerande betydning kven som har vurdert kva åtferd. I denne undersøkinga er det kontaktlærarane som har kategorisert elevane til anten å vise åtferdsutfordringar eller ingen vanskar, medan elevane sjølv har vurdert si eiga problematiske åtferd. Utelukkar ein det låge gjennomsnittet på dei ulike formene for problemåtferd, og dermed berre ser på skilnaden mellom gruppene i samband med lærarane si inndeling i kven som viser åtferdsutfordringar og ikkje, ser det ut til å vere semje mellom lærarane og elevane om gruppeinndeling. I eit tradisjonelt individperspektiv vil ein kunne hevde at dette resultatet støtter opp om at ei kategorisering basert på negativ åtferd er haldbar, noko som rettferdiggjjer ei slik inndeling. Det kan sjå ut som om desse elevane faktisk har åtferdsutfordringar, og at elevane er klar over det sjølv. Datamaterialet gjev ikkje grunnlag for å gå nærare i detalj om eventuelle diagnosar i form av åtferdsforstyringar er framtrudande i elevgruppa som viser åtferdsutfordringar, med unntak av ADHD. Derimot vil inkluderinga av elevar med ein ADHD- diagnose støtte ytterlegare ei årsaksforklaring i form av patologi. Difor stiller eg spørsmålet: *Kva fordelar vil ei patologisering av eleven kunne ha i skulen?*

I skulen er det tradisjon for ei «vente og sjå» haldning når elevar viser utfordringar av ulike slag. Ei slik haldning kan føre til at tiltak vert sett inn for seint, og kan vidare føre til ei sterkare ekskludering enn det som kunne ha vore tilfelle om tiltak vart sett inn på eit førebyggjande stadie. Det å stille ein diagnose på eleven sine utfordringar tidleg kan difor motverke ekskludering og marginalisering i skulen, og vil i nokre tilfelle kunne fungere som eit positivt aspekt ved bruken av eit patologisk individperspektiv.

Basert på Nordahl (2000, 2014) sin kritikk mot bruken av årsaksforklaringar, vil eg hevde at den tradisjonelle skildringa med utgangspunkt i eit individperspektiv er ei forklaring med manglar. Difor vil eg argumentere for kvifor ei tolking av gruppeinndeling i lys av denne tankegangen berre viser deler av sanninga. For det første tek ei kategorisering og patologisering ofte utgangspunkt i negative handlingar eller vanskar i eleven (Hattie & Yates,

2014; Nordahl, 2014). Sjølv om det synes å vere semje mellom elevane og lærarane om vurderinga av problemåtferd og inndeling i grupper, er det her eit faktum at kategoriseringa er basert på negative aspekt ved eleven. Faren er difor stor for at eleven sine sterke sider vert teke forgjeves. Samstundes vil ei oppfatning av åtferd også vere avhengig av andre forhold. Til dømes vil kontekstuelle forhold, der personlege ideologiar, erfaringar og haldningar, spele ei viktig rolle. Når åtferda vert tolka isolert frå sin kontekst, vil ein risikere at den fundamentale attribusjonsfeilen utgjer grunnlag for ei mistolking (Heider, 1958).

Ser ein på dei føregåande resultat i samband med at gruppa som er karakterisert til å vise åtferdsutfordringar skårer svært lågt på alle dei ulike formene for problemåtferd, gir dette grunnlag for å også gjere andre tolkingar. Svært lite problemåtferd generelt kan tyde på at elevane og lærarane likevel ikkje vurderer problemåtferd så eintydig som først anteke, og at ein difor kan ane ei viss usemje blant lærarane og elevane om kven som er åtferdsutfordrande og ikkje. Innleiingsvis stilte eg spørsmålet: *Kven er åtferda utfordrande for?* Resultata i form av ovanfor nemnde gir indikasjonar på at åtferda i hovudsak er utfordrande for lærarane.

Det finst ingen evidens som viser at læraren si vurdering alltid er rett. Kva perspektiv ein ser åtferda i lys av vil difor vere av avgjerande betydning for utfallet av tolkinga. Om den problematiske åtferda er hyppig nok og vist av mange nok elevar kan den opplevde belastninga vere bidragsytar til at læraren ser eleven som meir utfordrande enn han/ho eigentleg er. Eg ser difor styrken av ei vurdering gjort både i eit lærar- og elevperspektiv.

### *Sosiale dugleikar*

God sosial kompetanse forutset meistring av sosiale dugleikar, som i dette tilfellet er dimensjonert til å omhandle fire ulike dugleikar. Tidlegare forskning har funne at det er ein skilnad mellom elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar si meistring av sosial kompetanse (Nordahl & Sunnevåg, 2008; Nordahl et al., 2010). Dette var også eit funn som var framtrudande i mitt utval, då elevane som var karakterisert som åtferdsutfordrande skåra gjennomsnittleg lågare på samtlege sosiale dugleikar, med unntak av empati og rettferd, samanlikna med gruppa utan vanskar.

Det ser ut til å vere semje blant forskarar om at mangelfulle sosiale dugleikar kan forklarast, anten som vanskar med å tileigne seg sosiale dugleikar, eller vanskar med å ta dei i bruk. Goleman (2007) nyttar terminologien sosialt medvit og sosial fasilitering om desse fenomen. Vanskar med å ta i bruk sosiale dugleikar, omtala som sosial fasilitering, vil ofte vere forstått



og kunne forklarast som ei kontekstuell utfordring. Både ved medisinske og patologiske forklaringsmodellar vil årsaksforklaringar fokusere på individet heller enn konteksten. Vanskar med å lære sosiale dugleikar i form av sosialt medvit vil difor kunne antakast å vere den mest framtreddande årsaksforklaringa i eit individperspektiv. Ei einseitig forklaring i lys av eit slikt perspektiv kan difor bidra til at ein utelukkar forklaringsmodellar som også kan vere reelle. Det kan med andre ord vere at utfordringane handlar om til dømes kontekstuelle forhold, utan at denne mogleiken vert teke i betraktning. Eg vil difor hevde at konsekvensar av eit einseitig fokus på individuelle årsaksforklaringar først og fremst vil kunne føre til at berre deler av sanninga vert framstilt, men også at eit slikt fokus, i nokre tilfelle, vil kunne gi feilaktige årsaksforklaringar. Difor ynskjer eg også å drøfte resultatane i lys av eit systemperspektiv, då dette etter mi meining vil kunne bidra til ei breiare og meir inkluderande tolking av resultatane.

### 5.1.2 Systemperspektivet

Føremålsforklaringar er sentralt for å forstå problemåtferd og sosiale dugleikar i eit systemperspektiv. I eit slikt perspektiv vil ein ikkje leite etter årsakar til kvifor ein elev viser problemåtferd eller manglande sosiale dugleikar, men heller fokusere på kva faktorar som virkar oppretthaldande. Føremålsforklaringar er i tråd med ein inkluderande tankegang. Då inkluderingsomgrepet var innført i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, var målet at skulen skulle vera ein skule for alle (Kunnskapsdepartementet, 1996). Her ligg ein visjon om at kvar enkelt individ skal føle seg inkludert i eit fellesskap. For å oppnå dette vil læraren sitt syn på eleven og handlingane hans vere sentral. Å drøfte funn om problemåtferd og sosiale dugleikar i lys av ein systemteoretisk tankegang vil difor, etter mi meining, vere i tråd med målet om ein inkluderande skule for alle.

#### *Problemåtferd*

«Barn gjør det bra hvis de kan» (Holland, 2013, s. 24). Innleiande i avhandlinga set eg søkjelys på viktigheita av å sjå på problemåtferd, ikkje berre gjennom vanskar og utfordringar, men også gjennom inkluderande ideologiar, haldningar og pedagogisk praksis. Særleg i eit samfunn der normaliseringsomgrepet er snevert og lite inkluderande er det viktig å spørje seg: *Kven er åtferda utfordrande for?*

Ein inkluderande ideologi og praksis vil kunne verte fremja gjennom eit syn på eleven som aktør. Nordahl et al. (2012) viser til viktige aspekt for at læraren skal forstå den enkelte elev

sine handlingar i tråd med eit aktørperspektiv og dermed ein inkluderande tankegang, der spesielt eleven si verkelegheitsoppfatning, mål, ynskjer og verdiar er sentrale. Samsvaret mellom elevgruppene si vurdering av eiga problemåtferd i form av det store skiljet mellom gruppene, og lærarane si inndeling i kven som er åtferdsutfordrande og ikkje, kan utan vidare refleksjon tolkast som at lærarane er flinke til å setje seg inn i eleven si verkelegheitsoppfatning. Dette fordi det ser ut som om dei vurderer åtferda, og i den grad resultatata kan vise dette, personane likt.

Sørli og Nordahl (1998) hevdar at eit subjektivt element vil vera vesentleg for å forstå problemåtferd. Difor er det positivt at resultatata både er basert på lærarvurderingar og elevvurderingar. Då det framleis er grunn til å hevde at systemperspektivet ikkje er implementert i skulen sin pedagogiske praksis (Nordahl & Sunnevåg, 2008), meiner eg at dette gjev grunnlag til å tolke resultatata også på andre måtar. Ser ein det store skiljet mellom gruppene i form av gjennomsnittleg problemåtferd, i samband med den lave gjennomsnittlege skåren på problemåtferd vurdert av elevane sjølv, viser dette tendensar til at lærarane og elevane likevel kan ha ulik oppfatning av kven som er åtferdsutfordrande, kva som er problemåtferd, og spesielt grada av den. Difor vil eg løfte fram nokre sentrale faktorar som kan bidra til at problemåtferd vert oppretthalde i skulen.

Elevåtferd i skulen vil i lys av eit systemperspektiv blant anna vere betinga av kontekstuelle forhold. Mange har ei mistyding av at konteksten er styrande for eleven si åtferd, men i realiteten er dette ei påvirkning som går begge vegar. Konteksten dannar rammer og set betingingar for korleis me handlar, samstundes som kvart enkelt individ sjølv kan påverke kontekstane som er ein del av den einskilde sitt liv (Nordahl, 2000).

Åtferd handlar i stor grad om forventingar og roller, både til seg sjølv og frå andre deltakarar i dei ulike sosiale systema. Ein elev som av andre vert oppfatta som åtferdsutfordrande, men som ikkje opplever seg sjølv på same måte, kan stå i fare for å gå inn i den tildelte rolla og dermed oppleve ein negativ konformitet (Ogden, 1995). Eleven kan også oppleve det som vanskeleg å kome seg ut av ei rolle som avvikande og sjuk, då diagnosar kan vere sjølvforsterkande, sjølvoppfyllande og identitetsskapande (Ogden, 2012). For å endre ein elev si åtferd vil det også krevje endringar hos dei vaksne, spesielt i form av haldningar (Holland, 2013). Det er difor fare for at ein oppretthaldande faktor til gruppeinndelinga som er gjort av lærarane, kan byggje på ei grunnleggjande mistyding av den enkelte elev frå lærarsida. For å førebyggje ei slik mistyding vil relasjonen mellom lærar og elev vere avgjerande. Hattie og

Yates (2014) viser til korleis elevane sine skuleprestasjonar aukar ved at lærarane ser læringa gjennom elevane sine auge. Ein lærar som byggjer gode relasjonar til elevane gjennom å setje seg inn i den enkelte elev si verkelegheitsoppfatning, og samstundes forstår åtferda deira som rasjonell, kan difor bidra til å auke eleven sine skuleprestasjonar både sosialt og fagleg, og på denne måten førebyggje problemåtferd i skulen.

Ved ein manglande relasjon mellom lærar og elev er det fare for at læraren opplever eleven si åtferd som meir utfordrande enn den i realiteten er. Vaaland (2011) hevdar at om ein vert oppfatta som åtferdsutfordrande i ein kontekst er faren stor for at denne rolla også spreier seg til andre kontekstar. Forsking har vist at problemåtferd ikkje er statisk (Nordahl et al., 2012), og ei oppfatning av eleven som utfordrande på tvers av kontekstar er difor ikkje alltid reell. Ogden (2012) si inndeling i meir og mindre alvorleg problemåtferd vil vere i tråd med ei systemteoretisk forståing av problemåtferd og korleis denne ikkje er statisk, då denne inndelinga ikkje opererer med klare skilje for kven som er åtferdsutfordrande og ikkje. I ein systemteoretisk tankegang, i tråd med forståinga av åtferdsutfordringar i denne avhandlinga og i samsvar med Ogden si inndeling av problemåtferd, snakkar ein difor først om åtferdsutfordringar når åtferda vert så hyppig og så intens, at den over tid går ut over eleven si læring.

Skulen har ei overordna makt som ved manglande kritisk blick på eigen praksis og samfunnstilpassing lett kan verte misbrukt. Ogden (1995) hevdar at skulen opererer med normative krav og forventingar, som i lita grad er tilpassa den enkelte elev. Slike krav og forventingar vil særst vere fremja gjennom den enkelte lærar, og er avhengig av deira kunnskap, haldningar og pedagogiske grunnsyn, samt rammer og regelverk i skulen. Ein kan difor ikkje sjå vekk ifrå at resultata, særleg i form av gruppeinndelinga, kan vere basert på eit stigmatiserande elevsyn, og at skulen difor kan bidra som ein, av fleire, oppretthaldande faktor til problemåtferd også i andre kontekstar.

### *Sosiale dugleikar*

Sosiale dugleikar vil, i eit systemperspektiv, alltid vere ein del av eit sosialt samspel utøvd av enkeltindivid i ein kontekst. Dei kan difor ikkje sjåast isolert, men vil vere dugleikar som er betinga av systemet ein befinn seg i, og deltakarane der. I konteksten vil det liggje både latente og manifeste sosiale kodar for kva som er akseptert åtferd og ikkje. Det at ei elevgruppe viser signifikant gjennomsnittleg lågare skår på sosiale dugleikar enn ei anna

elevgruppe må difor takast på alvor, då det er hevda at mangel på slike kan føre til ei marginalisering, også i vaksen alder (Frønes & Strømme, 2014; Ogden, 2012).

Sjølvsagt kan utfordringar med sosiale dugleikar også delvis skuldast vanskar i eleven. Ogden (2012) viser til korleis føresetnadar for læring av sosial kompetent åtferd er avhengig både av miljømessige og individuelle forhold. Som nemnd tidlegare vil det å kartlegge individuelle forhold vere ein viktig faktor for å kunne setje inn tiltak så tidleg som mogleg, og dermed førebyggje ei utvikling av manglande sosiale dugleikar. Likevel vil det ikkje vere til stor hjelp for den enkelte elev om ein berre ser på individuelle forhold, då dette lett kan føre til ei senking av forventingar til den enkelte, og dermed ei marginalisering.

I alle samfunn vil krava til sosial åtferd vere skapt av tradisjonar og kulturelle betingingar blant deltakarane der. Difor vil det verte stilt ulike krav til sosial åtferd i ulike samfunn. Ein elev som vert opplevd med manglande sosiale dugleikar i eit samfunn, kan opplevast som sosialt kompetent i eit anna samfunn. Samstundes kan det vere ulike vurderingar av kva som er sosialt kompetent åtferd i det enkelte systemet. Då vurderinga av sosiale dugleikar i denne avhandlinga berre er basert på lærarane sine vurderingar, stiller eg spørsmålsteikn ved om resultatane kunne vore annleis om elevane sjølv fekk vurdere sine sosiale dugleikar. Ogden (1995) fann at elevar som vurderte seg sjølv som sosialt kompetente ofte ikkje blei vurdert slik av læraren.

Med bakgrunn i ovanfornemnde vil eg hevde at eit godt utgangspunkt for å forstå den enkelte elev og handlingane hans, vil vere å sjå etter oppretthaldande faktorar i systemet som gjer at eleven opplever vanskar med å lære eller bruke sosiale dugleikar. Til dømes kan oppretthaldande faktorar vere mangelfull undervisning i sosiale dugleikar, og/eller mangelfulle rollemodellar. Kanskje læraren ikkje ser potensialet til den enkelte eleven? Eleven kan oppleve eit heimemiljø utan tryggleik og føresetnad for å lære og utvikle sosiale dugleikar i takt med dei krav som vert stilt i samfunnet elles. Oppretthaldande faktorar kan vere mange, og vil vere betinga av kulturelle tradisjonar som deltakarane har skapt og framleis skaper.

Oppsummert vil eg hevde at den klare skilnaden mellom gruppene, vurdert av lærarane, kan indikere ei mangelfull inkludering av alle elevar. I så tilfelle vil skulen mislukkast i sitt mål om å tilpasse seg den enkelte elev. Kva er det som gjer at ei gruppe elevar vert oppfatta som så mykje meir åtferdsutfordrande enn andre elevar, kvifor vurderer dei også seg sjølv slik og

korleis vil denne kategoriseringa påvirke deira sosiale utvikling? Dette er spørsmål som vert viktige å stille på vegen mot ein meir inkluderande skule for alle.

## 5.2 Kva samanhengar fann eg mellom elevvurdert problemåtferd og lærarvurderte sosiale dugleikar?

Tilnærma alle prosjekt i utvalet av forskning som tidlegare er gjort greie for, viser at det er ein samheng mellom problemåtferd og sosial kompetanse (Ogden, 1995; Sørлие et al., 2008; Sørлие & Nordahl, 1998). Noko av forskinga gjev også uttrykk for å kunne hevde at sosial kompetanse predikerer problemåtferd, heller enn omvendt (Ogden, 1995; Sørлие et al., 2008). Også mine resultat gav indikasjonar på ein samheng, då dei viste ein signifikant negativ korrelasjon mellom variablane *total problemåtferd* og *totale sosiale dugleikar*. Ved gjennomgang av korrelasjonar mellom ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar i dei to gruppene *elevlar som viser åtferdsutfordringar* og *elevlar utan vanskar*, fann eg mange og i hovudsak låge korrelasjonar, men få skilnadar mellom gruppene. I dei fleste tilfella der gruppene skilte seg frå kvarandre, var skilnaden så låg at den nærast kan reknast som fråverande. Særleg dei sosiale dugleikane *tilpassing til skulen sine normer* og *sjølvkontroll* viste ein sterkare negativ korrelasjon med tilnærma alle formene for problemåtferd enn dei sosiale dugleikane *sjølvhevdning* og *empati* og *rettferd*. Samanhengen mellom ulike former for problemåtferd og det å tilpasse seg skulen sine normer er ein samheng som eg ynskjer å drøfte ytterlegare. Dette fordi denne samanhengen særskilt aktualiserer skulen si kontekstuelle rolle. Først vil eg kort samanlikne mine resultat med tidlegare forskning.

### *Tidlegare forskning og mine resultat: Ei samanlikning av samanhengar*

Då ein viktig del av teorigrunnlaget i denne avhandlinga omhandlar tidlegare forskingsfunn om samanhengar mellom ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar, vil eg kort vise til samsvar eller mangel på slikt, samanlikna med mine resultat framstilt i dei bivariante korrelasjonsanalysane. Resultata må tolkast i lys av at korrelasjonane i hovudsak var svært låge, og gir berre grunnlag for å hevde at dei viser same tendensar.

Eg fann at tidlegare forskning ikkje har sett på lærings- og undervisningshemmande åtferd i samheng med dei ulike sosiale dugleikane. Mine resultat viste derimot at denne forma for problemåtferd korrelerte negativt, både med tilpassing til skulen sine normer og sjølvkontroll. Vidare har tidlegare forskning funne at sosial isolasjon ofte heng saman med mangel på sjølvhevdande åtferd og generell låg sosial kompetanse (Ogden, 2012; Sørлие & Nordahl,

1998). Resultata mine viste også samsvar med manglande sjølvhevdning, i tillegg til at eg fann ein samanheng med dei sosiale dugleikane *tilpassing til skulen sine normer* og *sjølvkontroll*. Eg har derimot ikkje sett på samanhengen mellom sosial isolasjon og generell låg sosial kompetanse. Manglande sjølvkontroll og empati er døme på sosiale dugleikar som ser ut til å korrelere negativt med utagerande åtferd (Ogden, 1995, 2012). Eg fann samanhengar med både manglande tilpassing til skulen sine normer og sjølvkontroll. Derimot fann eg ein svak samanheng mellom utagerande åtferd og gode evne til å vise empati og rettferd i gruppa utan vanskar. Vidare fann eg ingen signifikant skilnad mellom gruppene, noko som kan tyde på at denne samanhengen er vilkårleg. Ogden (2012) har funne at alvorleg problemåtferd ofte heng saman med mangel på dei sosiale dugleikane *sjølvkontroll*, *empati* og *problemløysingsdugleikar*. Eg fann også ein samanheng med sjølvkontroll i tillegg til vanskar med å tilpasse seg skulen sine normer. Manglande empati var derimot ikkje framtrekkande i mine resultat.

Ei feiltolking av signifikante samanhengar avhenger av om forskinga kan gjentakast med tilsvarende resultat. Sjølv om storleiken på gruppene var svært ulike, og korrelasjonane i analysen var svake, viser mange av mine funn same tendensar som det tidlegare forskning har funne. Eg vurderer difor dette som grunnlag for å hevde at kravet om gjentakning er stetta. Det neste eg ynskjer å drøfte er den manglande skilnaden mellom gruppene, eventuelle andre element som kan forklare dei låge korrelasjonane i form av tredjevariabelproblemet, og den negative samanhengen mellom det å tilpasse seg skulen sine normer og problemåtferd, både i eit individ- og systemperspektiv.

### 5.2.1 Individperspektivet

Sjølv om den gjennomsnittlege skåren på problemåtferd og sosiale dugleikar viste store skilnadar mellom elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar, viste dei bivariate korrelasjonsanalysane at samanhengane var tilnærma like sterke i begge gruppene. Dette vart stadfesta av både p-verdiane og overlappinga av konfidensintervalla. Tolkar ein desse resultata i lys av eit individperspektiv er det nærliggjande å hevde at inndeling i grupper er haldbar. Ved like korrelasjonar, men med ulike gjennomsnitt, kan årsaka dermed vere at gruppene er to utval som skårer like sterke korrelasjonar, men med tendensar til ulike skjæringspunkt på aksane. Dette resultatet støtter ei inndeling i grupper som her er gjort basert på negativ åtferd. Det kan altså sjå ut som om også desse resultata, i eit individperspektiv, gjer

det legitimt å kategorisere elevane basert på negativ åtferd, noko som i eit slikt perspektiv vert ansett som patologi.

### *Tredjevariabelproblemet*

Ei einssidig årsaksforklaring basert på patologi vil gjere at andre årsaksfaktorar kan verte oversett. Spesielt sidan korrelasjonane var gjennomgåande låge vil eg hevde at også andre forklaringar kan vere av vesentlig betydning. Til dømes kan dei låge korrelasjonane skuldast at det er tilfeldig kven som er i kva gruppe, det kan vere at spørsmåla er for ulike til at dei viser ein samanheng eller at dei ulike forklaringane ikkje heng saman. Også andre faktorar utover dei nemnde kan vere med på å forklare problemåtferd. I eit individperspektiv er det fare for at slike forklaringar kan verte overskugga av eit ynskje om å forstå eit fenomen gjennom patologisering og kategorisering av elevane. Då årsaksforklaringar inneber eit deterministisk menneskesyn (Nordahl, 2014), vil ein konsekvens av dette kunne føre til at skulen bidreg til å reprodusere ulikskap.

### *Tilpassing til skulen sine normer i samanheng med problemåtferd*

Tradisjonelt har ei førestilling om at eleven skal tilpasse seg skulen, heller enn omvendt, vore vanleg. Skulen er ein oppdragande institusjon, der krav og reglar skal attspegle dei krav og reglar som vert stilt i samfunnet elles. Elevar som ikkje klarer å tilpasse seg desse, vil også ha vanskar med å tilpasse seg samfunnet. Difor vil ein kunne anta at den enkelte elev vil oppleve det som gagneleg å strebe etter å tilpasse seg dei krava og forventingane som vert stilt i skulen, så sant desse attspeglar normer i samfunnet. Samanhengen eg fann mellom ulike former for problemåtferd og den sosiale dugleiken *tilpassing til skulen sine normer*, gjev difor grunnlag for hevde at to moglege årsaksforklaringar vil gjera seg gjeldande. Anten vil ein kunne forklare dette som manglande vilje hos eleven til å vise sosialt akseptert åtferd. Dette kan kome av urimelige krav frå skulen si side der eleven i protest viser manglande vilje. Eller så vil samanhengen kunne grunne i individuelle vanskar hos eleven, til dømes diagnoser som går innunder nemninga åtferdsforstyringar (Ogden, 2012).

## **5.2.2 Systemperspektivet**

Sjølv om korrelasjonane mellom dei ulike formene for problemåtferd og sosiale dugleikar var låge, var dei gjennomgåande og tilnærma like i begge gruppene. Ein snakkar difor om ei utfordring som i noko grad gjeld alle elevar. Tidlegare forskning har funne grunnlag for å hevde at manglande sosial kompetanse predikerer problemåtferd heller enn omvendt (Ogden,

1995; Sørliet et al., 2008). Mine resultat gjev ikkje grunnlag til å seie noko om dette. Eg vil uansett hevde at eit større fokus på den sosiale læringa i skulen vil vere eit tiltak som kan førebyggje både problemåtferd og manglande sosiale dugleikar i fleire system. Ei tilrettelegging av sosial læring i alle fag og gjennom heile skuledagen kan difor vere eit av fleire tiltak som fremjar elevane sine sosiale dugleikar og hemmar problemåtferd.

I eit systemperspektiv vil ein leite etter oppretthaldande faktorar for problemåtferd og manglande sosiale dugleikar. Til dømes kan samsvaret, sjølv om det var svakt, mellom lærarane si vurdering av elevane sine sosiale dugleikar, og elevane si vurdering av eiga åtferd i gruppa som viser åtferdsutfordringar, grunne i systemiske faktorar som låge forventingar frå læraren. Det er med andre ord ikkje sikkert at vurderinga av dei like korrelasjonane er basert på same grunnlag. Kategorisering av elevar basert på negativ åtferd er ikkje i tråd med ein systemteoretisk tankegang. Difor vil eg hevde at det er grunn til å stille spørsmålsteikn ved gruppeinndelinga og resultatata som har vist at inndelinga i eit individperspektiv ser ut til å vere haldbar. Då korrelasjonane var gjennomgåande låge vil eg hevde det likevel ikkje er eit klart samsvar mellom lærarane og elevane sine vurderingar, og difor at også andre forklaringar kan gjera seg gjeldande. Dette vert ofte omtala som tredjevariabelproblemet.

### *Tredjevariabelproblemet*

Målet i denne avhandlinga har vore å undersøkje både om det er ein samanheng mellom problemåtferd og sosiale dugleikar, og om det er skilnad mellom dei to elevgruppene. Då korrelasjonane, med få unntak, var gjennomgåande låge og tilnærma like i begge gruppene er det grunn til å hevde at også andre element kan vere ein del av forklaringa på kva som fungerer som oppretthaldande faktorar på problemåtferd i skulen. I eit systemperspektiv vil det vere naturleg å leite etter fleire oppretthaldande faktorar som til saman kan gi ei forklaring på problemåtferd. Til dømes kan ein tredjevariabel vere dårlege heimeforhold, manglande trivsel, dårlege relasjonar både til medelevar og mellom elev og lærar, traumer, mobbing, sosiokulturell status, skulemiljøet, klassemiljøet, lærarane sin kompetanse og haldningar med fleire. Dette er element som eg ikkje har undersøkt, men som eg vil anta at kunne bidrege til ei meir utførleg forståing av kva faktorar som virkar oppretthaldande på problemåtferd i skulen i dag.

### *Tilpassing til skulen sine normer i samanheng med problemåtferd*

Inkludering handlar om at fleire partar, til dømes skulen og eleven, skal tilpasse seg kvarandre. Ei innføring av inkluderingsomgrepet i læreplanen skulle medføre ein skule som i



større grad tilpassar seg den enkelte elev, uansett bakgrunn og individuelle føresetnadar. Skulen har altså eit overordna ansvar når det gjeld inkludering av alle elevar. Sjølv om faktorar i andre kontekstar kan påvirke eleven sine evner til å tilpasse seg dei krav og forventingar som skulen stiller, har eg valt å avgrense drøftinga av samanhengen eg fann mellom slike utfordringar og samtlege former for problemåtfærd, i lys av skulen som kontekstuell arena. Stiller skulen andre krav til åtfærd og sosiale dugleikar enn resten av samfunnet? Og kva konsekvensar kan dette få for den enkelte elev?

Nordahl (2000) hevdar at skulen dessverre manglar eit kritisk blick på eigen praksis, og viser til manglande subjektivisme og rasjonalitetsforklaringar. Konsekvensar av dette vil vere eit manglande syn på elevåtfærd som rasjonell, og dermed eit manglande aktørperspektiv i skulen. Det er difor grunn til å hevde at ei objektivisering av enkeltindivid kan førekome. Ei bekymring for om skulen faktisk tilpassar seg dei krav og forventingar som vert stilt i samfunnet elles er reell. Ein kan difor stille spørsmålsteikn ved om skulen som sosial kontekst er så bunden av den skulefaglege tradisjonen at dei for desse elevane er ein av fleire oppretthaldande faktor for problemåtfærd? I så tilfelle vil eventuelle konsekvensar kunne vere manglande inkludering i skulen, fare for ei stigmatisering som også spreier seg til andre kontekstar, samt fare for ekskludering og marginalisering seinare i livet.

### **5.3 Kva skilnadar fann eg i ulike former for problemåtfærd og sosiale dugleikar mellom gutar og jenter i gruppa som viser åtfærdsutfordringar?**

Ulike forventingar til kjønn både er og har vore ein del av den norske kulturen. Denne ulikskapen ser ein til dømes i form av skilnadar i forventingar til åtfærd. Dei kulturelle forventingane er også støtta av forskning. Både Sørli og Nordahl (1998), Nordahl (2000) og Nordahl et al. (2012) har funne og hevdar at langt fleire gutar enn jenter vert oppfatta som åtfærdsutfordrande. Jenter vert også ofte opplevd som meir sosialt kompetente enn gutar (Haug, 1999). Mine resultat viste at det var om lag tre gonger så mange gutar enn jenter i gruppa som er karakterisert som åtfærdsutfordrande. Eg fann derimot få skilnadar mellom gutar og jenter i denne gruppa då eg såg på gjennomsnittleg problemåtfærd, gjennomsnittleg sosiale dugleikar, og korrelasjonar mellom desse variablane. Dei funna som vart gjort, ynskjer eg å drøfte vidare både i eit individ- og systemteoretisk perspektiv.

### 5.3.1 Individperspektivet

Haug (2014) hevdar forskning gjentekne gonger har vist at gutar kjem meir til kort enn jenter i sosiale forhold. Kjønnskilnadar har vore eit faktum i alle år, sjølv om me dei siste åra har sett ei oppmjuking mot eit meir liberalt skilje. Trass i denne samfunnsutviklinga vil det i lys av eit individperspektiv alltid vere biologiske faktorar som gjer det legitimt å kategorisere personar i den dikotome variabelen *jenter* og *gutar*.

Det at jenter er meir sosialt kompetente, og at skulen er til på jentene sine premiss har det også vore brei semje om. Difor var det ikkje overraskande då resultatet viste tendensar som støttar dette. Heller ikkje at jenter skåra gjennomsnittleg høgare på sosial isolasjon var overraskande. Jenter modnast fortare enn gutar, og denne biologiske føresetnaden kan bidra til at jenter reflekterer meir over si eiga åtferd, og gjer dei meir tilpassingsdyktige. Inndeling av problemåtferd som tidlegare var vanleg, kan vere med å illustrere dette. Før ein kom fram til operasjoniseringa ein har av problemåtferd i dag, var det vanleg med ei todelt inndeling der døme på dette er internalisert - og eksternalisert åtferd (Nordahl et al., 2012). Gutar viser oftare eksternaliserte former for problemåtferd enn jenter (Sørli & Nordahl, 1998). Den internaliserte åtferda er ofte vanskeleg å oppdage, og vil i første rekke ramme den enkelte elev. Sosial isolasjon er ein form for internalisert åtferd som eg vil påstå at, i motsetnad til eksternalisert åtferd, kan hevdast å vere ein meir sosialt akseptert form for problemåtferd. Dette fordi konsekvensar av innagerande åtferd primært går utover den enkelte elev, medan utagerande åtferd ofte er retta mot andre personar. Årsaksforklaringar på kvifor resultatane viste skilnadar mellom gutar og jenter i form av gjennomsnittleg problemåtferd og sosiale dugleikar vil med bakgrunn i ovanfor nemnde kunne forklarast primært som disponible biologiske faktorar, og sekundært i form av miljøfaktorar der kategorisering av personar og ulike forventningar er ein del av vår kultur.

Normaliseringsomgrepet er med på å avgrense vår oppfatning av sosialt akseptert åtferd, og vil virke styrande på våre haldningar, samt korleis me forstår og tolkar åtferda. Ei felles oppfatning av at gutar viser meir utagerande åtferd enn jenter har vore ein naturleg del av vårt ønske om å forstå verden gjennom kategorisering, og har bidrege til det smale normaliseringsomgrepet me har i dag. Jenter som viser utagerande åtferd kan difor lett oppfattast som avvikande frå normalen.

Mine resultat viste at det var fleire gutar enn jenter som viste åtferdsutfordringar, derimot fann eg ingen skilnad mellom jenter og gutar si gjennomsnittlege utagerande åtferd. Då eg

undersøkte korrelasjonar mellom ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar, fann eg ein sterkare samanheng mellom utagerande åtferd og dei sosiale dugleikane *tilpassing til skulen sine normer* og *sjølvkontroll* hos jentene samanlikna med gutane. Ei patologisering i form av diagnosar av desse jentene som ein vil hevde at avviker sterkt frå «normalen», vil i eit individperspektiv kunne vere aksepterte forklaringar på denne samanhengen.

I eit individperspektiv vil ein også kunne stå i fare for å gjere feiltolkingar i søken etter årsaksforklaringar. Til dømes vil ein ut ifrå tradisjonelle førestillingar kunne tolke manglande sjølvkontroll som ein ibuande eigenskap, og som ein årsaksfaktor til kvifor desse jentene viser utagerande åtferd og har vanskar med å tilpasse seg skulen sine normer. Dessverre kan ikkje resultatane mine vise ein årsakssamanheng. Eg har heller ikkje sett på samanhengen mellom sjølvkontroll og tilpassing til skulen sine normer for desse jentene. Årsaksforklaringar i eit snevert individperspektiv kan difor gjere at ein trekk slutningar om årsak-virkning forhold som resultatane ikkje gjev grunnlag til å seie noko om.

### 5.3.2 Systemperspektivet

For nærare 20 år sida, vart inkluderingsomgrepet implementert i vår læreplan til fordel for integreringsomgrepet (Haug, 1999). Som pedagogisk praksis og grunnleggande haldning har målet i denne perioden vore ei utvikling frå eit snevert individperspektiv til eit inkluderande systemperspektiv. Resultatane som viste at jenter skårer høgare på variablane *sosial isolasjon*, *totale sosiale dugleikar* og på *tilpassing til skulen sine normer*, gjer at ein kan stille spørsmålsteikn ved om inkludering og ein systemretta praksis verkeleg har vorte implementert i skulen?

Sjølv om skilnaden mellom gruppene var låg, kan resultatane gje indikasjonar på at dei kulturelle og tradisjonelle førestillingane om jenter og gutar si åtferd framleis er framtrekande. Ei slik førestilling kan bidra til at me held fast på årsaksforklaringar gjennom eit snevert individperspektiv, og difor ikkje set i gong tiltak som gjer at skulen skal tilpasse seg alle elevar. I ein systemretta praksis vil årsaksforklaringar forkastast til fordel for føremålsforklaringar. Føremålsforklaringar kan vere mange, og eg vil trekkje fram forventningar til åtferd og sosiale dugleikar i dei ulike systema som sentrale. Forventar me at jenter skal mestre dei sosiale kodane betre enn gutane? Er skulen framleis basert på jenter sine premisser i den forståing at jenter har lettare for å tilpasse seg skulen sine normer? I så

tilfelle vil dette kunne føre til at jenter som ikkje meistarar desse krava vil føle eit forsterka press, som igjen kan bidra til at sosial isolasjon vert ein form for meistringstrategi.

Ved gjennomgangen av korrelasjonar viste det seg at samanhangen mellom utagerande åtferd og dei sosiale dugleikane *tilpassing til skulen sine normer* og *sjølvkontroll* var mykje sterkare for jentene enn gutane. Mange vil hevde at skulen er basert på jentene sine premiss, og difor vil jenter som ikkje meistarar å tilpasse seg skulen sine normer opplevast som avvikande sett i lys av det smale normaliseringsomgrepet som er vanleg i skulen i dag. Ei smal normalitetsoppfatning i skulen kan vidare føre til at elevar opplever ein negativ konformitet, i tilfelle der dette fører til ei konsekvent innordning under andre sine krav og verdiar (Ogden, 1995). Nordahl et al. (2012) viser til at elevar som ikkje passar inn i «normalen» ofte vil oppleve seg som ekskludert. Dessverre hevdar Frønes og Strømme (2014) at skulen kan fungere som ein marginaliserande generator i tilfelle der elevar ikkje passar inn i normalmønsteret.

## 5.4 Konklusjon

Åtferdsutfordringar har vore ei utfordring i skulen i alle år, og vil sannsynlegvis også alltid vere det. Måten me forstår slik åtferd på er derimot i endring, der ein dei siste åra har sett ei utvikling frå eit ekskluderande individperspektiv til eit inkluderande systemperspektiv. Dessverre gjev ikkje resultatane i denne avhandlinga grunnlag for å gje ei eintydig forklaring, verken på kva perspektiv som er rådande, eller kvifor eg fann det eg fann. Drøftinga av resultatane viser derimot eit viktig poeng: *Kva perspektiv ein legg til grunn for tolking er av avgjerande betydning for korleis ein forstår resultatane.* Målet har vore å svare på hovudproblemstillinga gjennom følgjande delspørsmål:

- Kva skilnadar fann eg i gjennomsnittleg problemåtferd og sosiale dugleikar mellom elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar?
- Kva samanhengar fann eg mellom elevvurdert problemåtferd og lærarvurderte sosiale dugleikar?
- Kva skilnadar fann eg i ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar mellom gutar og jenter i gruppa som viser åtferdsutfordringar?

Både t- testane og korrelasjonsanalysane gav klare indikasjonar på at det er ein skilnad mellom elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar. Gjennomsnittleg fann eg

store skilnader, både i form av ulike former for problemåtferd og sosiale dugleikar. Ved korrelasjonar såg resultata ut til å vise like sterke samanhengar, men med tendensar til ulike skjæringspunkt på aksane, og bekreftar dermed inndelinga i dei to gruppene. Samanliknar ein gruppeinndelinga her med tidlegare forskning viste mine resultat i hovudsak same tendensar. Eg har derimot stilt spørsmålsteikn ved gruppeinndelinga, då den er vurdert subjektivt av kontaktlærarane. Min påstand er at vurderinga av gruppeinndelinga kan vere basert på ulike vilkår. Dessverre kan datamaterialet verken gi noko svar på dette, eller gi eintydige svar på mine funn. Først og fremst gir difor datamaterialet berre grunnlag for å hevde at lærarane vurderer elevane som to ulike grupper, der elevane som viser åtferdsutfordringar vert vurdert til å vise meir problemåtferd og lågare sosiale dugleikar enn elevar utan vanskar. Vidare ser elevane ikkje ut til å vurdere si eiga problemåtferd like utfordrande som lærarane gjer. Det kan difor sjå ut som om den problematiske åtferda først og fremst er utfordrande for lærarane, og ikkje elevane.

Samanlikna med tidlegare forskning viste også mine resultat at det er ein samheng mellom problemåtferd og sosiale dugleikar. Ein årsakssamheng kan eg derimot ikkje påvise. Samanhengane som utpeika seg ser ut til å gjelde tilnærma like mykje for begge elevgruppene, og gjev grunnlag for å tilrå eit større fokus på den sosiale læringa i skulen. Samstundes var samanhengane i hovudsak svært svake, noko som gjer at eit tredjevariabelproblem også må takast omsyn til. Spesielt den sosiale dugleiken tilpassing til skulen sine normer viste ein sterkare korrelasjon med ulike former for utfordrande åtferd, og gjer at ein kan stille spørsmålsteikn ved skulen si inkludering av alle elevar? Skulen har ei viktig kontekstuell rolle i elevane sitt liv, og for å nå skulen sitt mål om ein inkluderande skule for alle, vil eit kritisk blikk på eigen praksis, spesielt blant lærarane, vere naudsynt.

Kjønnskilnadane i gruppa som viste åtferdsutfordringar var få, og i hovudsak svake. Funna som representerte desse skilnadane var særskilt i tråd med den tradisjonelle oppfattinga av gute- og jenteåtferd. Jentene skåra høgare på totale sosiale dugleikar enn gutane, dei var flinkare til å tilpasse seg skulen sine normer og dei viste meir sosial isolasjon. Det var også om lag tre gonger så mange gutar enn jenter som vart oppfatta som åtferdsutfordrande. Eg fann også ein sterkare samheng mellom utagerande åtferd og dei to sosiale dugleikane *tilpassing til skulen sine normer* og *sjølvkontroll* hos jentene, samanlikna med gutane. Med eit smalt normaliseringsomgrep som er rådande i skulen har eg hevda at nemnde resultat kan føre til at

elevlar opplever seg ekskludert frå fellesskapet. Om denne ekskluderinga er vert oppfatta likt av gutar og jenter kan resultata dessverre ikkje gi svar på.

Kva er det som gjer at ei gruppe elevlar vert oppfatta som så mykje meir åtferdsutfordrande enn andre elevlar? Kva konsekvensar har lærarane sine haldningar for desse elevane? Og kva andre variablar kan henge saman med problemåtferd i skulen? For å implementere systemteorien i skulen, ikkje berre som ideologi, men også som pedagogisk praksis, er dette spørsmål som vert viktige å stille. Målet er å lukkast med ein inkluderande skule for ALLE.

## Litteratur

- Aasen, A. M., Drugli, A. B., Lekhal, R. & Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner. *Paideia*, 15(09), 76-89.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte: Hele skolen med!* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blyth, E., & Milner, J. (1996). *Exclusion from school: Inter-professional issues for policy and practice*. United kingdom: Routledge Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (P. Larson, Trans. 2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Elliot, S. N., & Gresham, F. M. (2011). *Undervisning i sosiale ferdigheter: En håndbok* (E. Lindberg, Trans.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Elster, J. (1989). *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: University Press.
- Ertesvåg, S. K. (2003). Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 87(05-06), 282-296.
- Field, A. (2014). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4 utg.). Los Angeles: Sage Publication.
- Frønes, I., & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Goleman, D. (2007). *Social intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Bantam Books.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and Definitional Issues in the Assessment of Children's Social Skills: Implications for Classification and Training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Groves, R. M., Fowler Jr., F. J., Couper, M. P., Lepowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2004). *Survey Methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons, INC.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* (I.C. Goveia, Trans.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Synlig læring: Hvordan vi lærer* (I. C. Goveia, Trans.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen: Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om: Inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relationships*. New York: Wiley.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn: Krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høgskulen i Volda. (2013a, 8. oktober). *The function of special education, SPEED-prosjektet: Metode*. Henta 21. mars 2016 frå:  
<http://www.hivolda.no/hivolda/forskning-og-utvikling/forskningsprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet/metode>.
- Høgskulen i Volda. (2013b, 8. oktober). *The function of special education, SPEED-prosjektet: Prosjektorganisering*. Henta 21. mars 2016 frå:  
<http://www.hivolda.no/hivolda/forskning-og-utvikling/forskningsprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet/prosjektorganisering>.
- Høgskulen i Volda. (2013c, 8. oktober). *The function of special education, SPEED-prosjektet: Prosjektplan*. Henta 3. april 2016 frå:  
<http://www.hivolda.no/hivolda/forskning-og-utvikling/forskningsprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet/prosjektplan?lang=nyn>
- Høgskulen i Volda. (2013d, 8. oktober). *The function of special education, SPEED-prosjektet: Utval av informantar*. Henta 21. mars 2016 frå:  
<http://www.hivolda.no/hivolda/forskning-og-utvikling/forskningsprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet/utval-av-informantar>.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. E., & Flatten, S. V. (2007). *I randsonen: Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. (Lillegården kompetansesenter). Porsgrund: Utdanningsdirektoratet.
- Kaufmann, A. (1988). *Antisosial atferd hos ungdom: En studie av psykologiske determinanter*. Henta 3. april 2016 frå:  
<http://www.nb.no/nbsok/nb/c46d15a9aca1f83ba0c2463844d53605.nbdigital?lang=no-0>.



- Kleven, T. A. (2011). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 85-101). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Henta 21. mars 2016 frå:  
<http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/>.
- Kunnskapsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Henta 18. april 2016 frå:  
<http://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no-0>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009:18). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. (NOU 2015:2). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory- based stress measurements. *Psychological Inquiry*. 1(1), 3-13.
- Lindberg, E., & Ogden, T. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø: En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Lowry, R. (2015a, u.d.). *Vassarstats: Website for Statistical Computation. Confidence interval: Correlation*. Henta 22. mars 2016 frå:  
<http://vassarstats.net/rdiff.html>.
- Lowry, R. (2015b, u.d.). *Vassarstats: Website for Statistical Computation. P- value: t-test*. Henta 22. mars 2016 frå:  
<http://vassarstats.net/rho.html>.
- Læringsmiljøseneteret (2012, 31. mai). *LP- modellen, verktøy. De tre perspektivene: Ulike perspektiver på elevenes handlinger og læring i skolen*. Henta 21. januar 2016 frå:  
<http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/lp-modellen/verktoey/>.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring* (4. utg.). Aarhus: Forlaget Klim.
- Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: Understanding self-control and how to master it*. London: Transworld Publishers.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. (Doktorgradsavhandling, NOVA-rapport nr.11). Oslo. Henta 21. mars 2016 frå:

<http://www.nb.no/nbsok/nb/1055a0b6883a2b36056f5568e33f5bf6.nbdigital?lang=no> - 0.

- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. (NOVA-rapport nr. 19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(04), 289-301.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., & Kostøl, A. (2010). *Uligheder og variationer: Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringene*. (Rapport 1995:3). Oslo: Barnevernets Utviklingscenter.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. (Rapport '98). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Henta 21. mars 2016 frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P., Fandrem, H., & Løge, I. K. (2011). De utfordrende barna - et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats. I: U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 125-146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten - nye perspektiver. I: J.-B. Johansen & D. Sommer (Red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 23-58). Oslo: Universitetsforlaget.

- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis Forlag.
- Sørli, M.-A., Amlund-Hagen, & Ogden, T. (2008). Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence. *Journal of research on Adolescence*, 18(01), 121-144.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. (NOVA-rapport nr. 12a). Oslo: Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen: Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(03), 190-202.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveitereid, K. (2015, 20. mars). Kapittel 9a i opplæringsloven foreslås endret [Blogginlegg]. Henta 21. mars 2016 frå: <https://lillegarden.wordpress.com/2015/03/20/kapittel-9a-i-opplaeringsloven-foreslas-endret/>.
- Vaaland, G. S. (2011). God start: Utvikling av klassen som sosialt system. I: U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 18-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wendelborg, C., & Federici, R. A. (2015). *Analyser av indekser på skoleporten 2014: Analyser på fylkes- og nasjonalt nivå for 7. trinn, 10. trinn og Vg1*. (Rapport 2015). Trondheim. NTNU Samfunnsforskning.

## **Innholdsliste for vedlegg**

**Vedlegg 1 Reliabilitetsanalyse- Inter-item correlation and alpha if item deleted**

**Vedlegg 2 Normalisering**

**Vedlegg 3 Gradert vurdering- Problemåferd og sosiale dugleikar**

# Vedlegg 1

## 1.1 Total problemåtfærd

### *Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
,859	22

### 1.1.1 Lærings- og undervisningshemmande åtfærd

#### *Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
,837	12

#### *Item-Total Statistics*

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item 1: Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.	,818
Item 2: Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.	,818
Item 3: Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.	,815
Item 4: Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.	,818
Item 5: Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.	,818
Item 6: Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.	,819
Item 7: Jeg følger med når lærerne snakker.	,829
Item 8: Jeg har med meg det jeg trenger i timene.	,837
Item 9: Jeg er trøtt og uopplagt i timene.	,824
Item 10: Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.	,821
Item 11: Jeg gjør alle leksene mine.	,833
Item 12: Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.	,825
Item 13: Jeg kommer for seint til timene.	,828

***Inter-Item Correlation Matrix***

---

	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item
	1:	2:	3:	4:	5:	6:	7:	8:	9:	10:	11:	12:	13:
Item													
1:	1,00	,351	,411	,396	,333	,313	,220	,111	,429	,358	,219	,397	,272
Item													
2:	,351	1,00	,508	,397	,426	,538	,230	,121	,273	,382	,166	,329	,275
Item													
3:	,411	,508	1,00	,413	,425	,475	,224	,124	,323	,382	,193	,368	,265
Item													
4:	,396	,397	,413	1,00	,540	,390	,198	,110	,349	,344	,204	,322	,245
Item													
5:	,333	,426	,425	,540	1,0	,480	,216	,132	,284	,344	,227	,314	,256
Item													
6:	,313	,538	,475	,390	,480	1,00	,243	,141	,241	,368	,183	,308	,264
Item													
7:	,220	,230	,224	,198	,216	,243	1,00	,458	,171	,177	,354	,165	,184
Item													
8:	,111	,121	,124	,110	,132	,141	,458	1,00	,122	,100	,361	,074	,174
Item													
9:	,429	,273	,323	,349	,284	,241	,171	,122	1,00	,357	,183	,326	,276
Item													
10:	,358	,382	,382	,344	,344	,368	,177	,100	,357	1,00	,160	,355	,255
Item													
11:	,219	,166	,193	,204	,227	,183	,354	,361	,183	,160	1,00	,106	,195
Item													
12:	,397	,329	,368	,322	,314	,308	,165	,074	,326	,355	,106	1,00	,216
Item													
13:	,272	,275	,265	,245	,256	,264	,184	,174	,276	,255	,195	,216	1,00

---

### 1.1.2 Sosial isolasjon

#### ***Reliability Statistics***

Cronbach's Alpha	N of Items
,606	3

#### ***Item-Total Statistics***

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item 1: Jeg er lei meg på skolen.	,473
Item 2: Jeg føler meg ensom på skolen.	,319
Item 3: Jeg er sammen med andre elever i friminuttene.	,689

#### ***Inter-Item Correlation Matrix***

	Item 1:	Item 2:	Item 3:
Item 1:	1,00	,527	,191
Item 2:	,527	1,00	,310
Item 3:	,191	,310	1,00

### 1.1.3 Utagerande åtfærd

#### *Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
,653	3

#### *Item-Total Statistics*

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item 1: Jeg krangler med andre elever på skolen.	,539
Item 2: Jeg slåss med andre elever på skolen.	,543
Item 3: Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irrettesetter meg.	,653
Item 4: Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.	,490

#### *Inter-Item Correlation Matrix*

	Item 1:	Item 2:	Item 3:	Item 4:
Item 1:	1,00	,457	,205	,370
Item 2:	,457	1,00	,231	,364
Item 3:	,205	,231	1,00	,344
Item 4:	,370	,364	,344	1,00



### 1.1.4 Alvorleg problemåtfærd

#### *Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
,714	4

#### *Item-Total Statistics*

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item 1: Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.	,649
Item 2: Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.	,611
Item 3: Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.	,669
Item 4: Jeg har truet eller plaget andre elever.	,678

#### *Inter-Item Correlation Matrix*

	Item 1:	Item 2:	Item 3:	Item 4:
Item 1:	1,00	,467	,369	,347
Item 2:	,467	1,00	,401	,423
Item 3:	,369	,401	1,00	,337
Item 4:	,347	,423	,337	1,00

## 1.2 Totale sosiale dugleikar

### *Reliability Statistics*

---

Cronbach's Alpha	N of Items
,948	30

---

### 1.2.1 Tilpassing til skulen sine normer

#### ***Reliability Statistics***

Cronbach's Alpha	N of Items
,945	9

#### ***Item-Total Statistics***

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item 1: Gjør skolearbeidet riktig.	,942
Item 2: Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det.	,938
Item 3: Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder.	,935
Item 4: Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp.	,935
Item 5: Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide.	,940
Item 6: Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort.	,940
Item 7: Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider.	,940
Item 8: Rydder opp etter seg.	,938
Item 9: Følger dine instruksjoner.	,939

#### ***Inter-Item Correlation Matrix***

	Item 1:	Item 2:	Item 3:	Item 4:	Item 5:	Item 6:	Item 7:	Item 8:	Item 9:
Item 1:	1,00	,586	,657	,663	,727	,549	,553	,532	,601
Item 2:	,586	1,00	,697	,681	,605	,609	,625	,848	,658
Item 3:	,657	,697	1,00	,777	,687	,718	,695	,684	,745
Item 4:	,663	,681	,777	1,00	,732	,658	,746	,671	,693
Item 5:	,727	,605	,687	,732	1,00	,604	,611	,588	,653
Item 6:	,549	,609	,718	,658	,604	1,00	,652	,651	,703
Item 7:	,553	,625	,695	,746	,611	,652	1,00	,653	,649
Item 8:	,532	,848	,684	,671	,588	,651	,653	1,00	,694
Item 9:	,601	,658	,745	,693	,653	,703	,649	,694	1,00

## 1.2.2 Sjølvkontroll

### *Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
,951	9

### *Item-Total Statistics*

	Cronbach's Alpha if item deleted
Item 1: Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever.	,944
Item 2: Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever.	,943
Item 3: Reagerer egnet på erting fra kamerater.	,942
Item 4: Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter.	,947
Item 5: Kan ta imot rimelig kritikk fra andre.	,943
Item 6: Kan skifte aktivitet uten å protestere.	,948
Item 7: Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre.	,943
Item 8: Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne.	,948
Item 9: Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater.	,945

### *Inter-Item Correlation Matrix*

	Item 1:	Item 2:	Item 3:	Item 4:	Item 5:	Item 6:	Item 7:	Item 8:	Item 9:
Item 1:	1,00	,780	,802	,612	,685	,604	,737	,633	,694
Item 2:	,780	1,00	,813	,657	,742	,626	,701	,604	,736
Item 3:	,802	,813	1,00	,674	,762	,615	,728	,611	,743
Item 4:	,612	,657	,674	1,00	,742	,687	,625	,562	,637
Item 5:	,685	,742	,762	,742	1,00	,668	,700	,609	,706
Item 6:	,604	,626	,615	,687	,668	1,00	,672	,653	,627
Item 7:	,737	,701	,728	,625	,700	,672	1,00	,792	,687
Item 8:	,633	,604	,611	,562	,609	,653	,792	1,00	,615
Item 9:	,694	,736	,743	,637	,706	,627	,687	,615	1,00

### 1.2.3 Sjølvhevdning

#### ***Reliability Statistics***

Cronbach's Alpha	N of Items
,905	8

#### ***Item-Total Statistics***

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item 1: Tar initiativ til samtaler med medelever.	,894
Item 2: Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen.	,893
Item 3: Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker.	,897
Item 4: Inngår kompromisser for å oppnå enighet.	,901
Item 5: Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte.	,895
Item 6: Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn.	,893
Item 7: Inviterer andre til å delta i aktiviteter.	,885
Item 8: Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn.	,887

#### ***Inter-Item Correlation Matrix***

	Item 1:	Item 2:	Item 3:	Item 4:	Item 5:	Item 6:	Item 7:	Item 8:
Item 1:	1,00	,578	,568	,401	,500	,557	,635	,544
Item 2:	,578	1,00	,578	,506	,511	,490	,632	,582
Item 3:	,568	,578	1,00	,455	,447	,472	,560	,565
Item 4:	,401	,506	,455	1,00	,558	,416	,551	,483
Item 5:	,500	,511	,447	,558	1,00	,624	,601	,586
Item 6:	,557	,490	,472	,416	,624	1,00	,612	,702
Item 7:	,635	,632	,560	,551	,601	,612	1,00	,693
Item 8:	,544	,582	,565	,483	,586	,702	,693	1,00

### 1.2.4 Empati og rettferd

#### ***Reliability Statistics***

Cronbach's Alpha	N of Items
,863	4

#### ***Item-Total Statistics***

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Er kritisk til regler som kan virke urettferdige.	,810
2. Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes.	,850
3. Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert.	,829
4. Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig.	,809

#### ***Inter-Item Correlation Matrix***

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4
Item 1	1,00	,593	,615	,698
Item 2	,593	1,00	,547	,565
Item 3	,615	,547	1,00	,652
Item 4	,698	,565	,652	1,00

## Vedlegg 2

Tabell: Normalisering av spenn før og etter multippel imputering.

Variabel	Spenn (opprinneleg)	Normalisering	Spenn (etter normalisering)	Spenn (etter multippel imputering)
Total problemåtferd	22-110	Ingen	22-110	22-110
Lærings- og undervisningshemmande åtferd	12-60	$-12)/48x8+2$	2-10	2-10
Sosial isolasjon	3-15	$-3)/12x8+2$	2-10	2-10
Utagerande åtferd	3-15	$-3)/12x8+2$	2-10	2-10
Alvorleg problemåtferd	4-20	$-4)/16x8+2$	2-10	2-10
Totale sosiale dugleikar	30-120	$-30)/90x88+22$	22-110	23,5-110
Tilpassing til skulen sine normer	9-36	$-9)/27x8+2$	2-10	2-10
Sjølvkontroll	9-36	$-9)/27x8+2$	2-10	2-10
Sjølvhveding	8-32	$-8)/24x8+2$	2-10	2-10
Empati og rettferd	4-16	$-4)/12x8+2$	2-10	2-10

## Vedlegg 3

Tabell Problemåtferd: Noverande og tidlegare verdiar av gradert vurdering.

Variablar					
Total problemåtferd	Aldri	Sjeldan	Av og til	Ofte	Svært ofte
	22 – 39,6	39,6 – 57,2	57,2 – 74,8	74,8 – 92,4	92,4 – 110
<b>Tidlegare verdi</b>	1	2	3	4	5

Variablar					
Lærings- og undervisningshemmande åtferd Sosial isolasjon Utagerande åtferd Alvorleg problemåtferd	Aldri	Sjeldan	Av og til	Ofte	Svært ofte
	2 - 3,6	3,6 – 5,2	5,2 – 6,8	6,8 – 8,4	8,4 – 10
<b>Tidlegare verdi</b>	1	2	3	4	5

Tabell Sosiale dugleikar: Noverande og tidlegare verdiar av gradert vurdering.

Variablar				
Totale sosiale dugleikar	Aldri/sjeldan	Av og til	Ofte	Svært ofte
	22 – 44	44 – 66	66 – 88	88 – 110
<b>Tidlegare verdi</b>	1	2	3	4

Variablar				
Tilpassing til skulen sine normer Sjølvkontroll Sjølvhending Empati og rettferd	Aldri/sjeldan	Av og til	Ofte	Svært ofte
	2 - 4	4 – 6	6 – 8	8 – 10
<b>Tidlegare verdi</b>	1	2	3	4



