



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap – profil; Spesialpedagogikk	Vår-semesteret, 2020 Åpen
Forfatter: Espen Grindalen (signatur forfatter)
Veileder: Erling Roland	
Tittel på masteroppgaven: Elevens selvopppfatning og sosial inkludering. Engelsk tittel: «Self-concept», «self-efficacy» and social inclusion.	
Emneord: Sosial inkludering Skolefaglig selvvurdering Sosial mestringsstro	Antall ord: 22585 + vedlegg/annet: 8 vedlegg Stavanger, 10.juni 2020 dato/år

Forord

Arbeidet med denne rapporten markerer for meg slutten på to år som student ved Universitetet i Stavanger. Prosessen har vært interessant og lærerik, og arbeidet har vært mer omfattende enn jeg hadde forstilt meg. Det siste året har bestått av et stort spekter av følelser, og tanken om å gi opp har vært hos meg store deler av tiden. At rapporten nå er ferdig, gir meg en høy grad av mestringsfølelse. Arbeidet har vært lærerikt, og jeg har fått nye perspektiver på felt innen spesialpedagogikk, og forskning generelt. Jeg håper det kan hjelpe meg til å bli en bedre lærer og at mitt engasjement i skolen er med på å bidra til økt inkludering.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Erling Roland. Uten din store tålmodighet med meg og dine konkrete tilbakemeldinger, hadde dette vært en nærmest umulig prosess. At du har delt av din rike kunnskap, og omfangsrrike erfaring innen skoleforskning, er jeg veldig takknemlig for.

En takk går også til dere som jeg har samarbeidet med i prosjektet «Chances». Dere har hele tiden svart på mine mange spørsmål og gitt meg den støtten jeg trengte. Lykke til videre med hovedstudien!

Min familie fortjener også en stor takk. Dere har alltid hatt troen på meg og støttet meg gjennom hele studieløpet. Cathrin, du er spesiell!

Til slutt vil jeg også takke alle respondenter i undersøkelsen. Denne studien hadde aldri blitt noe av uten dere.

Espen Grindalen

Innhold

Forord	2
Sammendrag	5
1.0 INNLEDNING	6
1.1 Aktualitet - Prosjektets relevans	6
1.2 Bakgrunn for valg av tema	7
1.3 Studiens formål - problemstilling	7
1.4 Teoretisk perspektiv	8
1.5 Inkludering - Utdanningspolitiske føringer	9
1.6 Rapportens oppbygning	10
2.0 HOVEDBEGREPENE	11
2.1 INKLUDERING	11
2.1.1 Inkluderingsbegrepet - Historisk tilbakeblikk	11
2.1.2 Hva er inkludering?	12
2.1.3 Sosial inkludering	14
2.2 SELVOPPFATNING I SKOLESAMMENHENG	19
2.2.1 Mestringstro – «Self–efficacy»	19
2.2.2 Sosial mestringstro	21
2.2.3 Selvvurdering – «Self–concept»	22
2.2.4 Faglig selvvurdering	23
2.2.5 Forskjellen mellom mestringstro og selvvurdering	25
2.3 OPPSUMMERING	27
2.3.1 Tidligere forskning om sammenhengen mellom elevenes selvoppfatning og sosial inkludering	27
2.3.2 Indirekte sammenhenger – både selvoppfatning og inkludering henger sammen med skoleprestasjoner.	28
2.3.3 Indirekte sammenhenger – både selvoppfatning og inkludering henger sammen med trivsel.	29
3.0 METODE	33
3.1 Design	33
3.2 Corona 2020 – pandemi. Stengte skoler og samfunn	34
3.3 Utvalg	35
3.4 Datainnsamling	36
3.5 Ubesvarte spørsmål	37
3.6 Validitet og reliabilitet	37

3.7 Presentasjon av måleinstrumenter – mine skalaer	39
3.8 Statistiske analyser	41
3.9 Etske betraktninger	43
4.0 RESULTATER	45
4.1 Faktoranalyser og Cronbachs alfa	46
4.2 Hovedvariablene	55
4.3 Bivariat korrelasjonsanalyse	58
4.4 Multiple regresjonsanalyser	62
4.5 Oppsummering av resultatene	67
5.0 DISKUSJON	69
5.1 Utvalg og frafallsproblemet	69
5.2 Utvikling av mine skalaer	69
5.3 Mine skalaer – gjennomsnitt og kjønnsforskjeller	70
5.4 Hvordan henger elevenes selvoppfatning sammen med sosial inkludering?	72
5.5 Gyldighet – er mine resultater meningsfulle?	74
6.0 AVSLUTNING OG VIDERE FORSKNING	78
7.0 REFERANSER	81
8.0 VEDLEGG	85
8.1 Vedlegg 1 – Samtykke for å delta i prosjektet	85
8.2 Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til lærere som gjennomfører spørreskjemaet for elever	87
8.3 Vedlegg 3 – Ny informasjon til elever og foresatte til elever som gjennomfører undersøkelsen hjemme.	90
8.4 Vedlegg 4 – Spørreskjema for “Sosial inkludering”	91
8.5 Vedlegg 5 – Spørreskjema for “faglig selv vurdering”	92
8.6 Vedlegg 6 – Spørreskjema for “Sosial mestringstro”	93
8.7 Vedlegg 7 – Godkjenning NSD	94
8.8 Vedlegg 8 – Faktoranalyse der de 2 utliggerne er fjernet	96

Sammendrag

I denne studien var formålet å undersøke hvordan *faglig selvvurdering* og *sosial mestringstro* henger sammen med *sosial inkludering*. Samt å undersøke om det var forskjeller mellom kjønn. Hensikten med studien var å bidra til å få mer kunnskap rundt *sosial inkludering*. Studien er en tverrsnittsstudie bestående av et bekvemmelighetsutvalg på 60 elever fra 6.klasse, som kom fra 4 forskjellige skoler på Vestlandet og Østlandet. Resultatene viste at de nevnte faktorene var assosiert med hverandre. Regresjonsanalyser viste at *sosial mestringstro* predikerer *sosial inkludering* for et samlet utvalg og for guttene. For jentene viste regresjonsanalysen at de uavhengige variablene i liten grad predikerer *sosial inkludering*. Antakelsen om at selvoppfatning henger sammen med sosial inkludering ble bekreftet for hele utvalget og for gutter. Mens predikasjonskraften mellom disse variablene for jentene i denne studien, virker noe mer usikkert. Predikasjonskraften er svak, og modellen er ikke signifikant. Resultatene viste at elevene i denne studien har en forholdsvis høy gjennomsnittsskår i alle skalaer, men ikke veldig ulikt sammenlignet med tilsvarende resultater i andre studier. Jentene skårer høyere enn guttene i alle mine skalaer. Studien kan gi inntrykk av hvordan selvoppfatning henger sammen med *sosial inkludering* og gi informasjon om kjønnsforskjeller.

1.0 INNLEDNING

Denne masteroppgaven har sosial inkludering som hovedtema, og vil omhandle hvordan sosial inkludering henger sammen med elevers selvoppfatning. I innledningskapittelet blir temaet aktualisert og satt inn i en sammenheng. Videre vil det i åpningskapittelet gjøres rede for valg av tema, og hva som er studiens formål. Avslutningsvis inneholder kapitlet presentasjon av teorier som danner grunnlaget for denne rapporten.

1.1 Aktualitet - Prosjektets relevans

Denne masteroppgaven er en understudie av «Chances»-prosjektet som er utarbeidet av Læringsmiljøsenderet, ved Universitetet i Stavanger. Det langsiktige målet med «Chances» er å bidra til å opprettholde Norge som et inkluderende samfunn som gir rettferdige livssjanser for alle unge, spesielt innvandrere og flyktninger. Kortsiktige og primære mål for «Chances» er:

- 1) å analysere inkluderingsutfordringene til nyankomne
- 2) å identifisere faktorene på individ-, familie- og skolenivå som fremmer psykologisk velvære, sosial inkludering og akademisk suksess og som forutsier livssjansene til elever
- 3) å utvikle et egenvurderingsverktøysett for skoler

(Hentet fra prosjektbeskrivelse av «Chances», Læringsmiljøsenderet).

Prosjektet «Chances» er i en startfase, og planen er at det skal være en del av et større arbeid som skal foregå i flere europeiske land. Det er en longitudinell studie med et kvantitativt design. Psykologisk velvære, sosial inkludering og skoleengasjement er tre ulike dimensjoner som skal identifiseres over en periode på to år, og gjennom fire bølger med datainnsamling. De tre dimensjonene vil være knyttet til livssjansene, her forstått som mulige utdannelse så vel som forestilte yrkeskarrierer for ungdom. Ungdommene som skal delta i denne studien blir fulgt fra 8. klasse og ut 10. klasse.

Læringsmiljøsenderet har våren 2020 gjennomført en pilotstudie med en utvalgsstørrelse på 60 elever på 6.trinn og 80 lærere i grunnskolen. Denne datainnsamlingen blant elevene er grunnlaget for min masteroppgave.

I valget av problemstilling for denne masterstudien er det tatt utgangspunkt i de tre dimensjonene «Chances» ønsker å sette søkelys på, og hovedtema er **sosial inkludering**. Jeg har valgt å finne en problemstilling innenfor *sosial inkludering* ut ifra et elevperspektiv.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Etter å selv ha jobbet over 20 år med barn og unge, fra barnehage, barneskole, ungdomsskole og i videregående skole har temaet inkludering bare blitt mer og mer viktig for meg. Uansett alder eller forutsetninger mener jeg det er viktig at alle skal oppleve tilhørighet og at de har noe å bidra med. Dette er et viktig utgangspunkt for skolen som ønsker at alle elever skal lære og utvikle seg. Det skal legges til rette for at elevene kan bruke sine egne ressurser, og bidra til et godt og inkluderende samfunn.

1.3 Studiens formål - problemstilling

Studiens formål er å bidra til økt kunnskap om elevers opplevelse av inkludering sett opp mot den oppfatning de har om seg selv i skolesammenheng. Jeg vil drøfte hvordan elevers tanker og følelser de har om seg selv spiller inn på deres opplevelse av å være inkludert. Min problemstilling er:

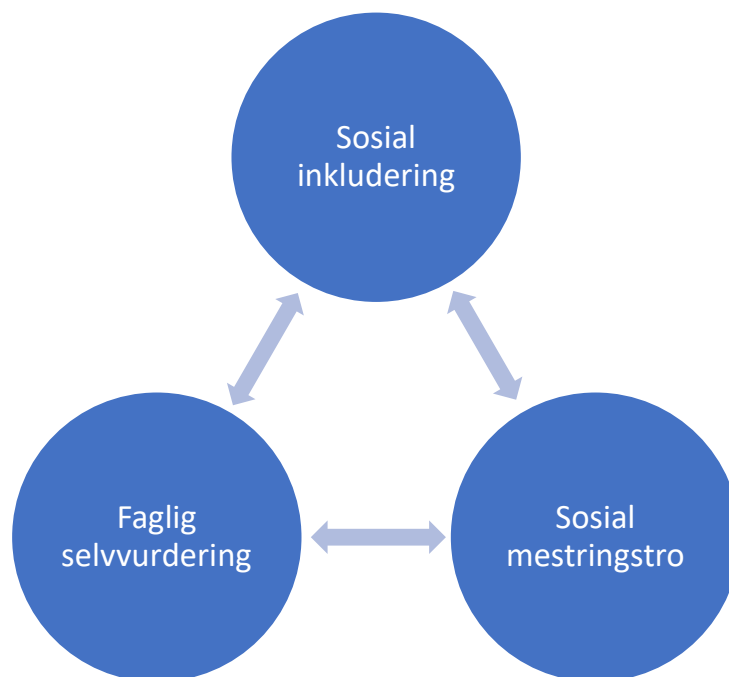
Hvordan henger elevenes selvoppfatning sammen med sosial inkludering?

Problemstillingen vil i resultatdelen bli kontrollert for kjønn.

De oppfatningene som et individ har av seg selv, er viktige forutsetninger for individets følelser, tanker, motiver og atferd. Selvoppfatning er et stort og omfattende begrep. Jeg velger å konsentrere meg om to aspekter ved dette begrepet. Den ene siden av selvoppfatning som jeg vil undersøke, er hvordan elevene generelt vurderer seg selv skolefaglig. Det blir i selvvurderingstradisjonen kalt «academic self-concept». Skaalvik og Skaalvik (2018) bruker oversettelsen skolefaglig selvvurdering om dette begrepet. Selv vil jeg videre i rapporten bruke *faglig selvvurdering* om dette begrepet. Det andre aspektet ved selvoppfatning som jeg vil undersøke, er knyttet til hvordan elevene forventer å mestre sosiale situasjoner. Det blir i

forventningstradisjonen kalt «social self-efficacy». «Self-efficacy» blir gjerne oversatt til mestringstro eller mestringsforventninger i norsk litteratur (Skaalvik og Skaalvik 2018). Jeg har valgt å bruke begrepet mestringstro. Jeg vil poengtere at når jeg skriver om selvoppfatning i problemstillingen, tenker jeg på den delen av selvoppfatning som handler om begrepene *sosial mestringstro* og *faglig selvvurdering*. Jeg står igjen med 3 begreper som er hovedfokus i denne rapporten. Disse fremstilles i figuren nedenfor.

Figur 1. Studiens sentrale begreper



Faglig selvvurdering og sosial mestringstro (selvoppfatning), og sosial inkludering - og mulige sammenhenger mellom dem.

Videre blir redegjort for det teoretiske perspektivet til denne studiens sentrale begreper.

1.4 Teoretisk perspektiv

Det er en bred politisk enighet i Norge om at skolen skal være inkluderende for alle. Inkludering som kjerneverdi i skolen fikk sitt gjennombrudd med Salamanca-erklæringen som ble vedtatt på UNESCOs «Worlds Conference on Special Needs Education» i 1994 (Thuen 2010). Inkludering er et grunnleggende prinsipp og en sentral målsetting i skolen. I et

skolehistorisk perspektiv har tanken på at skolen skal være for alle, vært aktuell i over 150 år. Fra enhetsskole, fellesskole og kunnskapsskole har det vært et ønske om at alle skal passe inn. Skolen skal utjevne forskjeller og gi muligheter til alle uansett sosial bakgrunn, kjønn eller læreforutsetninger (Thuen 2010). I første del av rapporten vil jeg beskrive inkludering som begrep og hvordan *sosial inkludering* utspiller seg i skolen. Med *sosial inkludering* tenker jeg på hvor sosialt inkludert eleven selv tenker at den er.

Videre vil jeg redegjøre for mestringstro og selvvurdering. Mestringstro handler om at individet har troen på seg selv og seg selv som aktør i livet og at det gir positive muligheter. Denne troen har stor innvirkning på hvilken tilnærming man har til utfordringer, oppgaver og mål. Teorien om «self-concept» omhandler hvordan mennesker verdsetter seg selv og hvilken betydning det har for dets motivasjon og atferd (Rosenberg 1979). Selvvurdering innebærer ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018), i hvilken grad individet aksepterer og respekterer seg selv som den en er. Denne vurderingen har også stor innvirkning på hvilken tilnærming man har til utfordringer, oppgaver og mål.

I denne rapporten retter jeg oppmerksomheten mot hvordan elevers selvoppfatning kan spille inn på hvordan elever opplever å ha gode venner på skolen.

1.5 Inkludering - Utdanningspolitiske føringer

Stortingsmelding 6 (2019-2020) fremhever at det fortsatt må arbeides for inkludering i skolen. I meldingen står det at elever skal få lære, mestre og utvikle seg i et inkluderende fellesskap. Inkludering skal være et grunnleggende premiss, og skal gjelde for alle elever. Inkluderende fellesskap forutsetter at ansatte, elever og foresatte har en grunnholdning om at alle elever, med sine ulikheter, hører til i fellesskapet.

Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl et al., 2018) slår fast at dagens system for spesialpedagogisk tilbud er ekskluderende og lite funksjonelt. Her kommer det frem at det er behov for endring for å utvikle en inkluderende praksis.

I læreplanverkets overordnede del blir det utdypet at opplæringens overordnede prinsipp bygger på et verdigrunnlag som sier at det skal legges vekt på at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Utdanningsdirektoratet 2017). Et raust og støttende læringsmiljø blir beskrevet på følgende måte:

Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.15).

Det finnes flere lover som viser til skolens ansvar for å utvikle et inkluderende læringsmiljø. *Opplæringslova* sier noe om tilpasset opplæring og tidlig innsats (*Opplæringslova*, 2018, §1-3). Her står det at opplæringen skal tilpasses eleven, og i det ligger at læringsmiljøet og undervisningen skal tilpasses eleven og ikke motsatt. Alle elever uansett læringspotensial og bakgrunn har rett til tilpasset opplæring. I *opplæringslova* blir elevene sine rettigheter beskrevet i forhold til skolemiljø (*Opplæringslova*, 2018, kapittel 9A). Skolemiljøet skal være et trygt og godt sted for alle elever. Ifølge *opplæringslova* er det skolens ansvar å sørge for at alle elever opplever fellesskap og sosial tilhørighet. Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet.

1.6 Rapportens oppbygning

I kapitlet kalt «Hovedbegrepene» blir det redegjort for temaene inkludering og ulike sider ved selvpåfatnings-begrepet. Hva er det forskning sier om disse temaene? Finnes det tidligere forskning som ser på sammenhengen mellom variablene *sosial inkludering*, *faglig selvvurdering* og *sosial mestringstro*? I metodekapitlet blir det redegjort for studiens metodiske tilnærming ved å vise til design, utvalg, datakonstruksjon, instrumentene som danner grunnlaget for dataene i denne studien og analyseprosessen. Funnene blir presentert i resultatdelen og diskutert i kapitlet etter. Med utgangspunkt i studiens problemstilling, blir trådene samlet i et avslutningskapittel.

2.0 HOVEDBEGREPENE

Dette kapittelet har tre hoveddeler. Første delen handler om inkludering i skolen. Da blir historiske tilbakeblikk, inkluderingsbegrepet og *sosial inkludering* beskrevet. Andre del har søkelys på elevens selvoppfatning i skolen. Begrepene mestringstro og selvvurdering blir presentert, og de blir satt opp mot hverandre. Avslutningsvis i dette kapittelet blir teorien oppsummert og knyttet til tidligere forskning.

2.1 INKLUDERING

Denne delen starter med det generelle inkluderingsbegrepet før *sosial inkludering* omtales spesielt. Sentrale temaer som blir beskrevet i forhold til *sosial inkludering* er behovet tilhørighet, hvilken betydning *sosial inkludering* har, og hvordan *sosial inkludering* er i norsk skole.

2.1.1 Inkluderingsbegrepet - Historisk tilbakeblikk

Begrepet inkludering har endret og utviklet seg gjennom hele vår skolehistorie. Vi legger noe annet i begrepet i dag, enn det vi gjorde for bare 20 år siden. I 1889 kom folkeskoleloven, med visjonen «en skole for alle». Den gangen var det to uavhengige systemer, en folkeskole og en spesialskole, som skulle ivareta denne visjonen. Barn som ble sett på som opplæringsdyktige gikk på folkeskolen. Mens de andre skulle få dekket sitt opplæringsbehov på en spesialskole. Frem til 1950 var det lite endring på denne organiseringen. «En skole for alle» betydde at alle skulle få gå på skole, men på den skolen som passet ut i fra opplæringsdyktighet (Vislie 2003). Videre ble det på 1960-tallet arbeidet for at handicappede skulle få rett på mer undervisning tilpasset deres behov, samt integrering av funksjonshemmede elever. Fra denne tiden opphørte den tradisjonelle arbeidsdelingen mellom pedagogikk og spesialpedagogikk, der de som fikk spesial undervisning gjerne gikk på egne skoler. Nå skulle alle elevene være på samme sted (Vislie 2003). I 1975 opphørte spesialskoleloven og barn med funksjonsnedsettelse skulle integreres i en skole for alle og spesialskolene forsvant gradvis (Jenssen og Lillejord 2009). Diskusjonen om integrering fortsatte både internasjonalt og nasjonalt, men integrering fikk betegnelsen inkludering på 1990-tallet. Og ble i skolereformer første gang nevnt i Norge i forbindelse med ny læreplan, R-94 (Haug 2014).

Inkludering som kjerneverdi i skolen fikk sitt gjennombrudd med Salamanca-erklæringen som ble vedtatt på UNESCOs «Worlds Conference on Special Needs Education» i 1994 (Kiuppis 2011). Der var UNESCOs mål at alle elever skulle få økt tilgang til utdanning, være aktiv deltakere og oppleve mestring og utvikling (UNESCO 1994). Utdanningssystemene må ta hensyn til elevenes store variasjon i egenskaper, forutsetninger og behov. Erklæringen påpeker at inkluderende miljøer må skapes uavhengig av elevenes fysiske, emosjonelle, språklige, intellektuelle bakgrunn og uavhengig av sosial bakgrunn.

På 90-tallet pågikk det en debatt om betydningen av inkludering og integrering som politisk begrep og regulerende prinsipper (Vislie 2003). Denne diskusjonen av definisjonen av inkludering pågår fortsatt i mange land. Det er stor enighet om å bruke begrepet inkludering, men ikke hva dette innebærer i praksis (Kiuppis 2011). Fokus på inkludering i skolen har etter Salamanca-erklæringen spesielt vært knyttet til elever med spesialpedagogiske behov. De siste årene har inkluderingsbegrepet favnet bredere og i større grad også inneholdt større mangfold, som kjønn, kultur, religion og etnisitet (Røthing 2015).

I løpet av det siste tiåret har inkluderende opplæring fått økende global oppmerksomhet. Og det er internasjonal politisk enighet om at alle land skal arbeide for inkluderende utdanningssystemer på alle nivåer (Kiuppis 2011). Og at inkludering innebærer alle elever uten tanke på bestemte grupper. Forskning generelt viser at inkluderende opplæring har en positiv innflytelse på de akademiske resultatene for elever med behov for tilpasset opplæring (OhYoung & Filler, 2015; Ruijs & Peetsma, 2009). Forskning viser også at noen elevgrupper er ekstra sårbare for å bli sosialt ekskludert og at de opplever mindre aksept blant jevnaldrende og oftere føler seg ensomme (Juvonen mfl. 2019).

2.1.2 Hva er inkludering?

Inkluderingsbegrepet kan deles i ulike dimensjoner. Olsen (2013) deler det opp i tre dimensjoner; faglige, sosiale og kulturelle dimensjoner, og hevder at de er uløselig knyttet i sammen. Eksempelvis kan det bety at elever kan føle seg faglig inkludert uten at de opplever å føle seg sosialt eller kulturelt inkludert. Alle aspektene handler om retten til å høre til noe.

Det finnes ulike definisjoner av begrepet inkludering. I noen land blir inkludering fortsatt sett på som en måte å tilnærme seg elever med spesielle behov innenfor den eksisterende skolen. En internasjonal tendens er likevel at flere og flere forstår inkludering som verdsetting av

mangfold og ulikhet (Ainscow & Miles, 2008). Begreper som økt deltakelse og tilhørighet er sentrale når man skal beskrive hva inkludering er, og man setter gjerne ekskluderende prosesser opp mot inkluderingsbegrepet (Ainscow 2005). For at en skole skal være inkluderende må den være for «alle», uavhengig av om du er rik eller fattig, født i nord eller sør, har lærevansker eller ikke, osv. Ingen kan ekskluderes i den inkluderende skolen (Ainscow & Miles, 2008). I norsk skole viser statistikken at en av de viktigste faktorene som skiller elevene i forhold til om de har venner på skolen er sosial bakgrunn (Ungdata 2019). Elever med lavere sosioøkonomisk status har færre fortrolige venner enn elever fra høyere sosioøkonomisk bakgrunn.

Inkluderingsbegrepet blir også sett på som en viktig del av det å være i et demokrati og inkludering blir sett på som rettighet (Slee og Allan 2001). Men det blir også beskrevet som et grunnleggende menneskelig behov og er en forutsetning for et velfungerende samfunn (Ainscow 2001). Å tilhøre og delta i et sosialt fellesskap, er naturlige elementer for å oppleve det å være inkludert. Målet er at alle, også utsatte elevgrupper som for eksempel innvandrere, elever med nedsatt funksjonsevne, overvektige og homofile skal tilhøre, føle likeverd og delta i felles beslutninger og i implementeringen av dem. Hansen (2012) ser på inkludering som fellesarenaer for alle. Men at inkludering er noe som ikke kan oppnås fullt ut og at dette kommer til syne i klasserommet. Fordi inkludering er en prosess og at den avhenger av lærerens dømmekraft og kompetanse.

Haug hevder at vi i Norge har (2003) en skole som ikke er sensitiv overfor variasjon og mangfold. Persson (2012) sier at i en inkluderende skole får alle elever, uavhengig av forutsetninger, et meningsfullt utbytte. Alle er aktive og bidrar til fellesskapet. Haug (2003) bruker begrepene samvær, deltakelse, samarbeid og utbytte når han omtaler den inkluderende skolen. Han diskuterer ut ifra disse begrepene hvilke utfordringer den inkluderende skolen står overfor. Inkludering handler også om å inkludere barn med en annen kulturell eller etnisk bakgrunn så vel som evnerike barn (Haug, 2014).

UNESCO sier at *sosial inkludering* handler om å utvikle læringsmiljøer som tar hensyn til behov hos alle individ som er en del av et fellesskap (UNESCO 2008). Det betyr at skoler som påtar seg det moralske ansvaret for å inkludere alle elever, må se på læringspotensialet hos hver enkelt og tilpasse skolen til elevene, i stedet for å anta at eleven tilpasser seg skolen.

Inkluderende opplæring handler ikke om lage parallelle undervisningsopplegg slik at alle kan få være til stede, men å skape en opplæring som er meningsfull for alle (Black-Hawkins,

Florian, og Rouse 2017). Det må tas hensyn til at hver enkelt elev får en unik opplevelse av læring, og at den skjer gjennom en felles aktivitet. Inkluderende pedagogikk retter søkelys på hvordan man i større grad kan utvikle støttende læringsmiljøer som inkluderer og imøtekommer alles behov. Da handler det ikke nødvendigvis bare om hvordan man kan hjelpe den enkelte elev med å passe inn i normalundervisningen, men å gjøre læringsmiljøet mer fleksibelt og romslig (Black-Hawkins mfl. 2017). Skolens mandat er å støtte alle elevers emosjonelle, sosiale og faglige utvikling.

Hvilken rolle de jevnaldrende vennene spiller, varierer i hver enkelt ungdoms liv. Noen trives godt med få venner, mens andre er opptatt av å være i en stor vennegjeng. Det kommer frem at kvaliteten på vennskapene betyr mer enn antallet. Med økt bruk av sosiale medier har barn og unge fått en ny arena for samhandling og mange elever sier at mye av kontakten mellom venner foregår via digitale kanaler. Noen oppgir at de bare har venner som de kun har kontakt med gjennom nettet (Ungdata 2019).

Skal elevene oppleve *sosial inkludering* må det å være «annerledes» bli oppfattet som noe positivt (Iversen 2014). Aksept av forskjellighet handler også om det å ha plass til ulike meninger, noe som vil øke forståelsen for at mangfoldet er en ressurs. Å bli sett på som en ressurs for fellesskapet er en essensiell faktor for å oppleve å være inkludert (Nordahl 2015).

2.1.3 Sosial inkludering

Sosial inkludering i skolen handler om elevens opplevelse av å ha venner, og at deres relasjoner til klassekamerater og lærere er god (Juvonen mfl. 2019).

I denne studien vektlegges den sosiale dimensjonen av inkluderingsbegrepet. På den ene siden vil den sosiale dimensjonen i skolen handle om deltakelse i og utenfor klasserommet. På den andre siden vil den handle om kvaliteten på relasjonen eleven har til medelever og lærere. I denne rapporten er det relasjonene elevene har til hverandre som er det sentrale, og ikke relasjonen elevene har til lærere. Det er elevenes forhold til hverandre som blir målt i skalaen *sosial inkludering*.

Dalen (2006) hevder at inkluderingsbegrepet har en objektiv og en subjektiv side. Hun sier at objektiv inkludering er når ytre forhold ligger til rette for aksept av forskjellighet og full deltakelse. Subjektiv inkludering mener hun handler om hvordan individet opplever å være inkludert, faglig og sosialt. Forhold kan ligge til rette for inkludering uten at dette er en

garanti for at individer selv opplever tilhørighet (Dalen 2006). Det er elevenes subjektive opplevelse av inkludering som blir undersøkt i denne studien.

En forskergruppe (Koster mfl. 2009) gikk i gjennom 62 forskningsartikler om inkludering i skolen og fant at den sosiale dimensjonen er lite definert. De fant at begrepene som ble brukt var sosial deltakelse, sosial integrasjon og *sosial inkludering*. Forskergruppen sier at *sosial inkludering* i skolen handler om å oppleve sosial kontakt med klassen som helhet og at man i tillegg etablerer vennskap. Aksept er både en forutsetning og en følge av sosial samhandling og vennskap i klasserommet (Koster mfl. 2009).

Juvonen et al. (2019) sier at *sosial inkludering* ikke er oppnådd hvis man bare fysisk deler samme rom, men at *sosial inkludering* fordrer en sosial aksept blant klassekamerater, og at elevene opplever å ha venner som bryr seg. I dette ligger det at det skal være kvalitet i relasjon mellom elever og at ingen skal kan være ensomme i et sosialt inkluderende miljø. Å føle seg akseptert innebærer også at hvert enkelt sitt bidrag til fellesskapet blir verdsatt. En inkluderende skole er preget av positive relasjoner og harmoni mellom grupperinger. For å vurdere kvaliteten på *sosiale inkludering* er det viktig å se på om alle elevene i klassen har venner, og hvordan toleransen og mottakelsen er mellom elevene. Elevene må føle seg akseptert og verdsatt i stedet for avvist eller oversett (Juvonen mfl. 2019).

Oppsummert kan vi si at forskningslitteratur definerer *sosial inkludering* med ord som aksept, vennskap, deltakelse og sosial kontakt, og at det er hvordan hvert enkelt individ selv opplever inkludering, som er det sentrale. Et annet viktig aspekt ved begrepet *sosial inkludering* handler om menneskets behov for tilhørighet.

Sosial inkludering – behovet «tilhørighet» i Self Determination Theory

Teorien blir på norsk oversatt til selvbestemmelsesteori, og har til hensikt å forklare hvordan en kan forstå og utvikle elevens motivasjon (Deci og Ryan 2004; Reeve og Jang 2006).

Teorien bygger på forskning om sosialisering der mennesker har tre essensielle psykologiske behov som er avgjørende for en sunn og god utvikling (Deci og Ryan 2004). Disse tre behovene er tilhørighet (relatedness), kompetanse (competence) og autonomi (autonomy). Når disse tre behovene blir dekket mener Deci og Ryan (2004) at elevens indre motivasjon styrkes, og at det får betydning for elevenes ønske om å være en del av et samfunn, for eksempel en klasse. Behovet for tilhørighet blir beskrevet som det å ha vedvarende og positiv

samhørighet med betydningsfulle andre, eksempelvis foreldre, klassekamerater, lærere og venner. Motivasjon kan defineres som drivkraften til læring (Deci og Ryan 2004).

Tilknytningsteori sier at et spebarn er sterkt tilknyttet sin mor, og deres relasjon påvirker dets atferd (Bowlby 1958). Har barnet et trygt og nært forhold til sin mor, fører det til mer utforskende atferd hos barnet. Dette er teoriens begrunnelse for menneskets utvikling og vekst. Behovet for tilhørighet forsvinner ikke når barnet blir eldre. Når den sterke tilknytningen til mor gradvis endres er det viktig at mennesket opplever tilhørighet og trygghet andre steder for at de gjennom hele livet kan ha en indre motivasjon og et ønske om utforskning og utvikling (Deci og Ryan 2004). Begrepet tilhørighet refererer til menneskelig behov for å bli koblet til andre. Å oppleve omsorg, bli elsket, gi omsorg og være glad i andre er essensielle behov hos mennesker.

Det psykologiske behovet for sosial tilhørighet handler, ifølge Ryan og Deci (2002) om at en føler at andre bryr seg og at dette er gjensidig. Behovet handler om å føle en samhørighet. Sosial tilhørighet sikter til om man har tilknytning til andre mennesker og til det samfunnet man er en del av. Forskning viser at det har mange positive effekter ved å oppnå sosial tilhørighet (Deci og Ryan 2004).

Betydningen av sosial inkludering

Betydning av gode jevnalder-relasjoner og vennskap er stor i forhold til elevers sosialiseringssprosess (Nordahl, 2010, 2015). Det sosiale felleskapet spiller altså en viktig rolle i barn og unges utvikling. Nordahl hevder at de elevene som er sosialt attraktive og får godkjenning fra jevnaldrende har en stor fordel kontra de elevene som ikke får det. Dette er en viktig kraft som spiller inn på læring og sosialiseringssprosessen. Elever som ikke opplever sosial tilhørighet, står i fare for å ikke oppnå den samme utviklingen. Nordahl (2015) sier at elever med atferdsproblematikk kommer dårligst ut sammenlignet med elever med og uten lærevansker, når det gjelder det som indikerer *sosial inkludering* i skolen.

Den sosiale aksepten blant klassekameratene er ikke bare gunstig for å at elevene skal gjøre det bedre på skolen, men også en nødvendighet for at elevene skal utvikle seg følelsesmessig, sosialt og faglig (Juvonen mfl. 2019). *Sosial inkludering* vil ikke garantere at elevene utmerker seg, men Juvonen et al. (2019) sier at forskning viser at elevenes engasjement og innsats synker når de opplever ekskludering. I skolen er elever som tilhører en minoritet og elever med særskilte behov, spesielt utsatte grupper (Juvonen mfl. 2019).

De som ikke har en nær venn eller opplever å ikke ha venner, vil i mindre grad ha tilgang til skolerelatert informasjon som er kritisk for god faglig og sosial utvikling. Selv om noen elever kan kompensere for manglende støtte fra venner med støtte fra andre kilder som for eksempel foreldre og lærere, så har ikke alle slike muligheter. En årsak kan være at foreldre har begrenset faglige ferdigheter eller at de ikke kan språket og på den måten ikke kan hjelpe til med barnas lekser (Juvonen mfl. 2019).

Kjønnsforskjeller

I denne studien vil jeg undersøke om det er kjønnsforskjeller i mitt utvalg, når det gjelder *sosial inkludering*. Ungdata (2019) viser at 90% av elevene i ungdomsskolen har venner de «kan stole på og betro seg til om alt mulig». Her er det ikke forskjeller mellom kjønn.

Ekspertutvalget om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner fant ut at det er betydelige og uheldige kjønnsforskjeller i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet 2019).

Kjønnsforskjellene baserer seg på skoleprestasjoner, hvem som har behov for spesialundervisning, fullføring av videregående skole og hvem som opplever mest press og stress i skolen. Dårligst ut er det guttene som kommer når det gjelder karakterer, leseferdigheter og fullføring av videregående skole. Hele 70% av de som mottar spesialundervisning er gutter. I forhold til hvem som opplever mest stress knyttet til skolearbeidet, er det jenter (Ungdata 2019). Selv om dette ikke er en beskrivelse av *sosial inkludering*, forteller det noe om hva som kan vanskeliggjøre *sosiale inkludering* for de ulike kjønnene.

Elevundersøkelsen viser at det store flertallet av skoler i Norge kjennetegnes av gode relasjoner mellom elever, og mellom elever og lærere (Kunnskapsdepartementet 2019). De aller fleste gutter og jenter opplever at lærerne har tro på og bryr seg om elevene. De mener at lærerne behandler elevene med respekt og støtter dem i skolearbeidet. Undersøkelsen viser også oppfatningen av skolens læringsmiljø er nokså lik for gutter og jenter. Det kan bety at de fleste trives på skolen og at det her ikke er så stor forskjell mellom kjønn. Det er ca 6% av elevene som sier at de blir mobbet (Kunnskapsdepartementet 2019).

I tillegg til å undersøke hvor inkluderte jenter og gutter er, skal vi også spørre om det er kjønnsforskjeller i relasjonene mellom selvopfatning og inkludering.

Hvilke indikatorer er viktige for å måle sosial inkludering?

I hvilken grad elevene i utvalget opplever å ha venner, er en viktig indikator på *sosial inkludering* i denne studien. Hvordan dette samsvarer med elevens oppfatning av kontakten de har med elevene i klassen og den relasjonelle kvaliteten i denne, danner grunnlaget for hvordan *sosial inkludering* blir målt. Det er altså forholdet til medelevene og ikke til lærerne som blir undersøkt.

Et interessant spørsmål å stille seg kan være hvordan *sosial inkludering* henger i sammen med selvpåfatning.

2.2 SELVOPPFATNING I SKOLESAMMENHENG

Denne delen tar for seg to av aspektene ved selvoppfatningsbegrepet. Det ene aspektet er begrepet mestringstro som er knyttet til hvordan elevene forventer å mestre situasjoner. Det andre aspektet er selvvurdering som handler om hvordan elevene vurderer seg selv. Dette kapitlet starter generelt om disse begrepene, for å etter hvert å flytte fokuset mot den sosiale dimensjonen av mestringstro og den faglige dimensjonen av selvvurdering.

2.2.1 Mestringstro – «Self-efficacy»

«Self-efficacy» er et begrep innen Bandura's sosial-kognitive læringsteori. Måten vi tenker på, påvirker våre liv og våre omgivelser. Bandura hevder at individets tanker og forventninger tydelig påvirker dets handlinger (Bandura, 1994). I et pedagogisk perspektiv betyr det at elevers tanker og tro om egen mestring er avgjørende for hva det kan tilegne seg av kunnskap. Læring blir ifølge Bandura et resultat av interaksjonen mellom flere faktorer; atferd, kognitive, emosjonelle og biologiske forhold i personen, og sosiale omgivelser. Denne interaksjonen kalte Bandura for resiproke determinisme (Säljö 2018).

«Self-efficacy» blir gjerne oversatt til mestringstro eller mestringsforventninger i norsk litteratur (Skaalvik og Skaalvik 2018). I denne rapporten er det mestringstro som blir brukt. Mestring kan beskrives som et viktig element av sosialiseringens mål (Bø og Helle 2008). Det som er avgjørende for om man skal mestre eget liv er om man kan bruke sine evner og ferdigheter i samspill med andre. Mestringstro handler om at individet har troen på seg selv, og seg selv som aktør i livet og at det gir positive muligheter.

Bandura (1977) legger vekt på at mestringstroen handler om den tilliten personen har til å bruke og implementere sine egne evner til handlinger i ulike situasjoner og omstendigheter. Han hevder at mennesker reduserer eller øker innsatsen i sine handlinger ut ifra den mestringsopplevelsen de tror de kan oppnå. Bandura (1977) poengterer at mestringstroen ikke nødvendigvis representerer virkeligheten fordi individet vurderer sine evner subjektivt.

Forskning viser at mestringstro spiller en sentral rolle når mennesket står ovenfor en potensielt truende situasjon (Bandura 1997). Hvordan individet tenker om egen kompetanse vil påvirke utfallet av situasjonen. Men mestringstro spiller også inn i andre situasjoner. Individ som har positive tankemønstre er finner lettere løsninger som de føler de vil mestre

(Bandura 1997). Noen av de viktigste konsekvensene av høy mestringstro er at mennesker blir mindre sårbare for depresjoner og lignende, samtidig som prestasjonene blir bedre.

Mestringstro har ifølge Bandura (1977) fire påvirkningskilder; Tidligere erfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologisk tilstand.

Tidligere erfaringer er ifølge Bandura (1997) den mest innflytelsesrike kilden til mestringstro. Dette fordi denne kilden til informasjon gir individet en erfaringsbasert forståelse av om det kan mestre situasjonen, og om det har det som skal til for å lykkes. Det er klar sammenheng mellom tidligere erfaringer vedkommende har til bestemte situasjoner, og i hvilken grad en igjen forventer å lykkes eller mislykkes (Bandura 1997). De som opplever mestring av oppgaver har derfor større tro på seg selv, enn de som har opplevd nederlag. Dersom en ikke har erfaring, eller har liten erfaring på et område, vil utfallet av handlingen danne en ny forståelse for vedkommende i lignende fremtidige situasjoner.

Vikarierende erfaringer får vi gjennom å observere andre sin handling og konsekvensen av denne handlingen (Bandura 1997), også kalt modellering. Man lærer og erfarer dermed gjennom å se andre gjennomføre en handling som man selv skal gjennomføre under lignende omstendigheter. Slike gode øvingsbilder kan resultere i økt mestringstro. Mestringstroen kan svekkes hvis man observerer andre som mislykkes. Betydningen av modellering øker gjerne hvis en mangler erfaring på området (Bandura 1997).

Verbal overtalelse handler om at betydningsfulle andre kan påvirke andres handlinger ved å oppmuntre. Hvis andre tror at en kan klare en bestemt oppgave, er det lettere å tro på det selv (Bandura 1997). Dette kan også være med på å øke utholdenheten på veien mot å gjennomføre en oppgave. Kommunikasjon kan bidra til økt selvtillit og mestringstro, men verbal overtalelse trenger likevel ikke være så sterk på individets mestringsforventning hvis tidligere erfaringer på lignende oppgaver har vært negative. Verbal overtalelse kan stryke personens mestringstro, men vil ikke overgå de personlige egenskapene individet har. Individets egne tanker om egne evner, kan være en begrenset effekt i forhold til den verbale overtalelsen (Bandura 1997).

I stressende situasjoner vil kroppen få *fysiologiske signaler* som gir informasjon om og til oss selv (Bandura 1997). Hvordan individet tolker disse fysiologiske og emosjonelle reaksjonene påvirker troen på hvordan det kan mestre utfordrende situasjoner.

Tidligere erfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologisk tilstand er altså sentrale påvirkningskilder til mestringstro, men disse faktorene undersøkes ikke i dette prosjektet og kommenteres ikke videre.

2.2.2 Sosial mestringstro

Sosial mestringstro er ifølge Bandura et al. (1999) menneskets oppfattede evne til å håndtere sosiale utfordringer. Har man en godt utviklet evne til å håndtere sosiale situasjoner vil det ifølge denne gruppen forskere fremme positive sosiale relasjoner som vil være en buffer mot ulike stressfaktorer. Barn og unge som lærer seg gode strategier i sosiale sammenhenger med jevnaldrende er mindre risikoutsatt for å havne i konflikter med andre. Har man derimot en underutviklet følelse av *sosial mestringstro* kan det føre til en sosialt fremmedgjørende atferd. Bandura (1997) hevder at mestringstro ikke er noe som passivt vokser i mennesket, men at individet selv må være aktivt i å finne, bygge og opprettholde sosiale relasjoner for å utvikle en *sosial mestringstro*.

Barn og unge med lav *sosial mestringstro* er altså i en risikogruppe i forhold til det å ha en sunn og god psykisk helse, som igjen er viktig for å utvikle gode sosiale relasjoner til andre. Det er gjort mye forskning på mestringstro generelt, mens det er rettet langt mindre oppmerksomhet på *sosial mestringstro* spesielt (Zullig og Valois 2019).

Barn og unge er i en utviklingsperiode hvor de kan etablere sosiale livsmønstre som de tar med seg til voksenlivet, og som kan påvirke individets utdannings- og helseutfall (Zullig og Valois 2019). En viktig del av sosialiseringprosessen er å finne venner, etablere tillitsfulle relasjoner og opprettholde jevnaldrende vennskap (Bandura 1977). Dette er beskyttende faktorer for å lykkes i å utvikle sosiale ferdigheter. Ungdom er sterkt påvirket av jevnaldrende. Konsekvensen av å være i et trygt og omsorgsfullt miljø, kontra det å være en del av et miljø preget av aggressiv atferd og mobbing, kan være store. Forskning viser at ungdom som føler seg trygge på skolen er i en sunnere utvikling og er mer engasjert i skolearbeid, enn de som er utrygge på andre (Zullig og Valois 2019). Zullig og Valois (2019) fant betydelig grad av lavere *sosial mestringstro* blant elever som rapporterte om slåssing, mobbing og skulking, sammenlignet med de som ikke gjorde det.

Zullig og Valois (2019) fant også ut at jentene ble målt til å ha en høyere grad av *sosial mestringstro*, enn guttene. Resultatene viste også at de som gikk i 7.klasse viste betydelig

høyere *sosial mestringstro* enn de som gikk i klassen over. Undersøkelsen viste også at etnisitet spilte en rolle. Den amerikanske studien viste at hvite og fargede elever hadde høyere *sosial mestringstro*, enn elever med asiatiske aner. Zullig og Valois (2019) sier at en mulig årsak til at etnisitet spiller en rolle i denne studien, kan være at amerikanere med asiatisk bakgrunn har holdninger og verdier som kommer i konflikt med den «amerikanske verdsettingen» av individualismen.

Hvilke indikatorer er viktige for å måle sosial mestringstro?

I hvilken grad elevene opplever å kunne skaffe seg venner, er en viktig indikator på *sosial mestringstro*. Kombinert med hvor flinke de er til å uttrykke egne meninger og hvor lett de kan prate med folk de ikke kjenner. Dette er sosiale ferdigheter som skal være med på å si hvordan elevene i utvalget oppfatter sin evne til å håndtere sosiale utfordringer.

Bandura (1997) skiller mellom to typer forventninger, mestringsforventninger og resultatforventninger. Mestringsforventning er de forventningene en har til å klare de handlingene som er nødvendige for å nå målet. Det er denne type forventning som blir målt i denne studien. Mens resultatforventning handler om hva en tror resultatet av handlingen blir. Dette blir ikke undersøkt her.

En annen side av selvpoppfatningsbegrepet i denne studien, handler om den vurderingen individet gjør av seg selv.

2.2.3 Selvvurdering – «Self–concept»

Forskerne innenfor selvvurderingstradisjonen er opptatt av menneskets globale eller generelle verdsetting av seg selv. Denne verdsettingen blir gjerne beskrevet som selvverd.

Selvvurderingstradisjonen har ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) en lang historie helt tilbake til slutten av 1800-tallet. Selvvurdering retter oppmerksomheten mot individets generelle verdsetting av seg selv, og kan beskrives som individets sammensatte syn på seg selv.

Rosenberg (1979) definerer selvvurdering som de tanker og følelser individet har når de ser på seg selv som et objekt. Selvvurderingen består av egne selvskjemaer som inkluderer fortid, nåtid og fremtid. Mennesket har en tendens til å opprettholde en positiv egenevaluering ved å

distansere seg fra negative sider ved seg selv og heller ha fokus på det positive (Wilson og Ross 2001). I tillegg har mennesket en annen tendens ved at det gjerne oppfatter «fortidens selv» som mindre gunstig, og «fremtidens selv» som mer positiv. Det er ikke uvanlig å tenke at «jeg er bedre enn jeg pleide å være» og «jeg vil være bedre enn det jeg er nå». Dette er ifølge Wilson og Ross (2001) en psykologisk effekt som driver oss fremover.

Selvverd innebærer ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) å akseptere og respektere seg selv som en er. Det betyr at mennesket med høyt selvvurd har ballast av trygghet slik at en godtar seg selv som en er, og ikke er redd for å vise at en har både svake og sterke sider. Da blir en heller ikke så opptatt av hvordan en selv virker på andre. Personer med lavt selvvurd er gjerne mer sårbare for negative vurderinger fra andre og kan oftere være usikre i sosiale sammenhenger. Dette kan også vise seg som frykt for å gjøre feil, og at den kan overskygge ønsket om suksess. I skolen kan konsekvensen være at elever med lavt selvvurd blir mindre opptatt av selve oppgaven, og i stedet bruke mer energi på å beskytte seg selv mot nederlag og ydmykelse. Elever kan være engstelige for å dumme seg ut og synes det er bedre å la være å gjøre oppgaven, enn å oppleve nederlag ved å ikke få den til (Skaalvik og Skaalvik 2018).

Forskning viser at det er sterk sammenheng mellom ulike indikatorer på selvvurd og mental helse (Skaalvik og Skaalvik 2018). Personer med lavt selvvurd har mer symptomer som magesmerter, hodepine, depresjon, angst, stress og selvmordstanker, enn personer med høyt selvvurd. Skaalvik og Skaalvik (2018) stiller spørsmål om kausalitet. Uansett er det mye som tyder på at personer med lavt selvvurd er mer sårbare for opplevelser som kan tolkes negativt og at de er mer avhengig av bekreftelse i sitt miljø. Selvverdet blir utviklet og dannet ifølge Rosenberg (1979) ut ifra to hovedkilder; individorienterte og sosialorienterte.

Påvirkningskildene fra det sosiale handler om i hvilken grad en klarer å leve opp til andres forventninger, og opplever støtte og anerkjennelse. De individorienterte påvirkningskildene handler om evnen til å innfri egne ambisjoner, og hvordan en klarer å prestere på områder som oppfattes som viktige. Hvordan individet opplever å håndtere disse aspektene har betydning for hvordan det verdsetter seg selv.

2.2.4 Faglig selvvurdering

Faglig selvvurdering kan beskrives som den generelle vurderingen eleven gjør av seg selv i forhold til skolefag. Den generelle selvvurderingen handler om elevens vurdering av sin egen læring – om det er lett eller vanskelig å lære. Eleven kan ha en generell følelse av å gjøre det

godt eller dårlig, om han er flink eller svak på skolen (Skaalvik og Skaalvik 2018). *Faglig selvvurdering* bygger på alle skolefag, både teoretiske og praktiske fag.

Noen forskere deler *faglig selvvurdering* ned i enkeltfag eller enkelt emner (Skaalvik og Skaalvik 2018). Det er vanlig at en vurderer seg ulikt i ulike fag eller områder. Det betyr at vi kan ha ulike selvvurderinger på mange områder og at disse kan være relativt uavhengige av hverandre. En elev som vurderer seg som flink i engelsk, kan vurdere seg som middels i matematikk og svak i kroppsøving.

En generell *faglig selvvurdering* samler alle vurderingene mennesket gjør på ulike fag eller områder, til en samlet vurdering (Skaalvik og Skaalvik 2018).

I følge Skaalvik og Skaalvik (2018) utvikles og endres *faglig selvvurdering* på bakgrunn av erfaringer. Elevene får erfaringer med skolefagene i en sosial kontekst og tolker erfaringene i en sosial kontekst. Forskning innenfor denne retningen sier at det er spesielt tre kilder til *faglig selvvurdering* som har betydning for utvikling; andres vurderinger, sosial sammenligning og selvattribusjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Vurdering fra andre påvirker en elevs følelse av å være flink på skolen. Der er det mange aktiviteter som ikke har noen klare kriterier på hva som er bra og mindre bra. Da vil kommentarer, reaksjoner og vurderinger fra andre på skolen være med på å forme den opplevelsen eleven selv har på hvor flink eleven er (Skaalvik og Skaalvik 2018).

Den sosiale sammenligningen som gjøres kan for mange elever bety at de får mindre tro på seg selv og sine evner. Marsh (1987) hevdet at det er stor sannsynlighet for en middels flink elev som går i en klasse med veldig flinke elever, vil komme til å vurdere seg selv som svakere enn han ville gjort hvis han hadde gått i en klasse der elevene ikke var så flinke. *Faglig selvvurdering* vil være lavere hvis den gruppen en sammenligner seg med, til stadighet er flinkere enn en selv. Denne effekten på *faglig selvvurdering* kaller Marsh (1987) «*big fish-little pond*»-effekten. Teorien bak denne tankegangen er at det er bedre for *faglige selvvurdering* å være relativt flink i en svak klasse, enn en relativt svak elev i en flink klasse. Effekten vil være avhengig av i hvilken grad elevene sammenligner seg med hverandre og hvordan miljøet i klassen er.

Selvattribusjon handler om hvordan en forklarer årsaken til egen atferd (Skaalvik og Skaalvik 2018). Elevens forklaring på hvordan de gjør det på skolen virker inn på *faglig selvvurdering*, og på forventningen om fremtidig mestring. Forskere innen attribusjonsteori har vært opptatt

av hvordan elever forklarer sin atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Er det elevene selv som er skyld eller kan ta æren for prestasjonen i form av innsats og evner, eller er det utenforliggende faktorer som for eksempel flaks og kvalitet på undervisningen som er årsaken til elevenes resultater.

Andres vurderinger, sosial sammenligning og selvattribusjon er altså sentrale forhold som påvirker den faglige selvvurderingen, men disse faktorene undersøkes ikke i dette prosjektet og kommenteres ikke videre.

Hvilke indikatorer er viktige studien for å måle faglig selvvurdering?

I hvilken grad elevene i utvalget opplever å gjøre det bra på skolen, er en viktig indikator på *faglig selvvurdering* i denne studien. Når vi måler *faglig selvvurdering* skal elevene vurdere om han lærer fort, klarer å løse vanskelige oppgaver og om elevene tenker at det er mye som er vanskelig for ham på skolen. Den *faglig selvvurdering* som blir målt skal beskrive den generelle vurderingen elevene gjør av seg selv i forhold til skolefag.

2.2.5 Forskjellen mellom mestringstro og selvvurdering

Innenfor pedagogiske forskning av selvpoppfatning er det særlig tradisjonene selvvurdering og mestringstro som dominerer (Skaalvik og Skaalvik 2018). Utdanningsforskere har funnet at elevenes selvpoppfatning spiller inn på deres kognitive, følelsesmessige og sosiale engasjement i skolen (Bong og Skaalvik 2003). Skolerelatert erfaring utgjør en stor del av barnas liv og er med på å styre viktige livsutfall. Erfaringene vi tar med oss er med på å prege fremtidige valg og utfall. Forskerne er derfor opptatt av å forstå betydningen av hva elevene tenker og føler om seg selv. «Mestringstro» og «selvvurdering» er to teorier om selvrelatert kognisjon som ønsker å forklare hva selvpoppfatningen betyr for menneskets motivasjon og atferd.

Likhetstrekkene mellom tradisjonene selvvurdering og mestringstro er mange (Bong og Skaalvik 2003). Begge er opptatt av den kompetansevurderingen elevene gjør av seg selv og hvordan selvvurderingen og mestringstroen utvikles på grunnlag av erfaringer og tolkning av disse erfaringene. De er begge representanter for aspekter ved elevenes faglige selvpoppfatning, og hevder at miljøet, også skolen, har betydelig innvirkning på elevenes personlighetsutvikling. Tradisjonene vektlegger også at selvpoppfatningen har konsekvenser

for elevenes interesse for skolearbeid, arbeidsinnsats og utholdenhet, angst og stress i skolesituasjoner, og valg av oppgaver og aktiviteter når det gis valgmuligheter (Skaalvik og Skaalvik 2018).

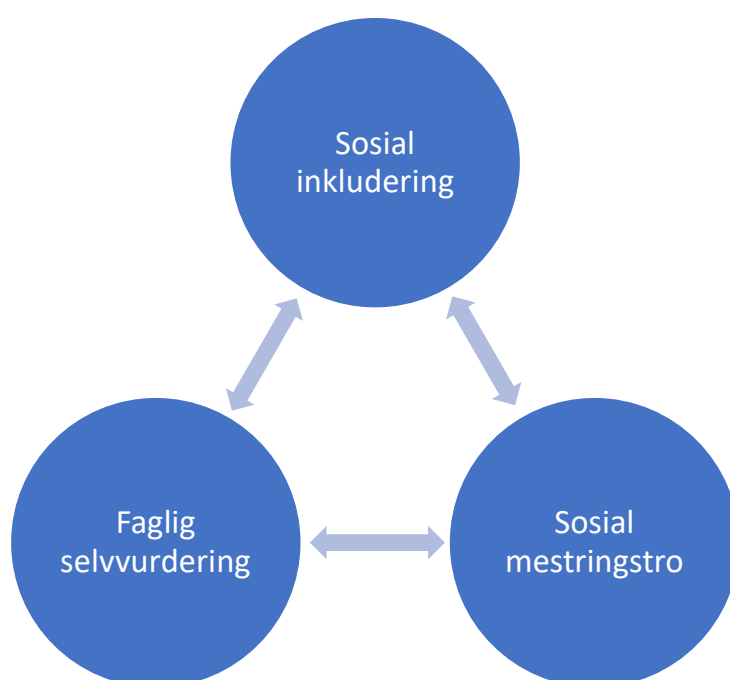
Selv om det er en del likhetstrekk mellom mestringstro og selvvurdering finnes det også sentrale forskjeller. Selvvurdering er en generell vurdering av hvor flink en er på et område, mens mestringstro handler om en i hvilken grad tror at en vil klare å løse en bestemt oppgave (Bong og Skaalvik 2003). Et viktig aspekt ved denne ulikheten er at den generelle vurderingen er mer stabil, mens når et individ skal vurdere om en klarer å løse en spesiell oppgave vil mestringstroen variere mer. Kontekst og vanskelighetsgrad på oppgaven spiller inn. En elev kan oppleve seg som flink i matematikk, men likevel ikke tro at han vil få til en oppgave fordi han ikke har fått undervisning om dette enda (Skaalvik og Skaalvik 2018). Mestringstroen er rettet mot fremtiden og handler om eleven tror han vil få til noe, mens selvvurdering er rettet mot nåtiden og handler om vurderingen eleven gjøre av seg selv i nåtid.

Mestringstroen endres raskere når individet får nye erfaringer. På kort sikt kan en si at mestringstro er mer åpen for påvirkning enn selvvurdering. Den viktigste kilden til mestringstro er genuine mestringserfaringer (Skaalvik og Skaalvik 2018). Når elever mestrer oppgaver innenfor et område, vil troen på at de kan få til nye oppgaver innenfor samme område også øke ved senere anledninger. På samme måte gjelder det oppgaver elevene ikke klarer å løse. Elevene vil da ha liten tro på at de vil få til oppgaver nå, som de tidligere ikke har fått til. Den viktigste kilden til selvvurdering er sosial sammenligning. Denne retningen vektlegger at det ligger energi og motivasjon i det å være flinkere enn andre. Sosial sammenligning i skolen skaper gode situasjoner for noen elever og vanskelige situasjoner for andre (Skaalvik og Skaalvik 2018).

2.3 OPPSUMMERING

I dette kapitlet er det så langt blitt redegjort for hovedbegrepene som ligger til grunn for problemstillingen. Denne oppsummeringsdelen handler om hva tidligere forskning sier om problemstillingen i denne studien. Hvordan elevenes selvoppfatning henger sammen med hvordan de opplever at de er inkludert i skolen. Denne problemstillingen blir illustrert en gang til med figuren nedenfor:

Figur 1. Studiens sentrale begreper.



Faglig selvvurdering og *sosial mestringstro* (selvoppfatning), og *sosial inkludering* - og mulige sammenhenger mellom dem.

2.3.1 Tidligere forskning om sammenhengen mellom elevenes selvoppfatning og sosial inkludering

Bandura (1999) hevder at en godt utviklet følelse av mestringstro kan fremme positive sosiale relasjoner, mens en underutviklet følelse av mestringstro kan fremme sosialt fremmedgjørende atferd. Og at undersøkelser viser at elever med lav *sosial mestringstro* er mer involvert i slåssing, mobbing og har større fravær på skolen. Elever som skårer høyt på

sosial mestringstro er mer selvsikre, er bedre på problemløsning og har flere positive sosiale interaksjoner med andre (Muris 2001). Høy generell mestringstro har vist seg å være relatert til hva man oppnår på skole og universitet. De som viser høy grad av mestringstro har også i større grad vist seg å lykkes i å løse teoretiske problemer i skole- og jobbsammenheng (Bandura, 1997).

Forskning på forholdet mellom elevers selvoppfatning og deres *sosiale inkludering*, er etter mine søk veldig begrenset. Jeg har søkt i databasene *Oria*, *ERIC*, *Google Scholar* og *Idunn* og ikke funnet noen forskning som direkte ser på den aktuelle forbindelsen. Jeg har søkt både på norske og engelske uttrykk for mine begreper. Men det finnes studier som indirekte kan si noe om denne sammenhengen.

2.3.2 Indirekte sammenhenger – både selvoppfatning og inkludering henger sammen med skoleprestasjoner.

Selvoppfatning og skoleprestasjoner

Bandura (1977) hevder at der det er stor sannsynlighet for mestringsoppnåelse, vil innsatsen øke og det påvirker hvor mye energi vi investerer i gjennomføring av handlinger.

Mestringstro er avgjørende for hvordan mennesket tenker, oppfører og motiverer seg selv. Elever som forventer at de skal mestre oppgaver og sosiale situasjoner på skolen vil derfor øke sin innsats og det styrker muligheten for at skoleprestasjonene blir bedre.

Skaalvik og Skaalvik (2018) sier at konsekvensen for elever med lavt selvverd kan være at de er mindre opptatt av selve oppgaven og i stedet bruker mer energi på å beskytte seg selv mot nederlag og ydmykelse. Elever kan være engstelige for å dumme seg ut og synes det er bedre å la være å gjøre oppgaven enn å oppleve nederlag ved å ikke få den til. Forskning viser at det er positive sammenhenger mellom *faglig selv vurdering* og en rekke indikatorer på motivasjon for skolearbeid og økt utholdenhet med vanskelige oppgaver (Bong og Skaalvik 2003). I dette ligger det at hvis elever vurderer seg som flinke i et fag, vil de generelt være mer motivert og utholdende i skolearbeidet.

Motlagh et al. (2011) sier at mestringstro trolig ikke er direkte årsak til akademiske prestasjoner, men at det er andre faktorer som spiller direkte inn på individets vei til en faglig god prestasjon. En høy mestringstro fører ofte til en sterk selvregulering. Selvreguleringen handler om den enkeltes tro på bruk av selvreguleringsprosesser som målsetting,

selvovervåking, strategibruk, egenvurdering og selvreaksjon. Det er ifølge Motlagh et al. (2011) menneskets evne til selvregulering og egevaluering som sterkest predikerer faglig prestasjoner.

Inkludering og skoleprestasjoner

Forskning viser at de som opplever inkludering og aksept gjør det bedre på skolen (Juvonen mfl. 2019; Koster mfl. 2009; Nordahl 2015). Elever som opplever å være inkludert er deltakende, kjenner tilhørighet og aksept for sine bidrag i fellesskapet (Ainscow 2005). Unesco (2008) sier at skoler som lykkes i å utvikle læringsmiljøer som tar hensyn til alle elevers behov også vil øke læringspotensialet hos hver enkelt elev.

Det som er viktig for at inkludering skal føre til gode skoleprestasjoner er at elevene får sin opplæring tilpasset, kombinert med at elevene opplever å aksept fra jevnaldrende (Juvonen mfl. 2019). Aksept handler om verdsetting av mangfoldet. Hvis elevene skal akseptere hverandre må en anerkjenne at mennesker har forskjellige styrker og svakheter, og at ulike meninger må aksepteres. Dette vil øke forståelsen for at mangfoldet er en ressurs. Å bli sett på som en ressurs for fellesskapet er en essensiell faktor for å bli inkludert (Nordahl 2015). Elever som opplever å bli avvist og mobbet av jevnaldrende har lavere sosial status i klasserommet. Forskning viser at elever som opplever dette i mindre grad engasjerer seg, de blir passive og har mer fravær og får lavere karakterer (Juvonen mfl. 2019).

Dette kan tyde på at elever som opplever inkludering og har tro på at de skal mestre faglige oppgaver og sosiale situasjoner, øker sine skoleprestasjoner. Elever som får aksept fra jevnaldrende, blir tryggere på seg selv og det blir lettere for elever å bli deltakere i skolesamfunnet og komme i gode læringsprosesser. Når elever opplever mestring gir det en ny og forsterket tro på at dette også kan skje igjen.

2.3.3 Indirekte sammenhenger – både selvoppfatning og inkludering henger sammen med trivsel.

Selvoppfatning og trivsel

Bandura (1977) sier at en viktig del av sosialiseringprosessen er å finne venner, etablere tillitsfulle relasjoner og opprettholde jevnaldrende vennskap. Ungdom er sterkt påvirket av jevnaldrende og hvordan de vurderer seg selv er avgjørende for hvordan de forholder seg til andre. Forskning viser at det er sterk sammenheng mellom ulike indikatorer på selvverd og

mental helse (Skaalvik og Skaalvik 2018). Magesmerter, hodepine, depresjon, angst, stress og selvmordstanker er plager som personer med lavt selvvverd har mer sannsynlighet for å få, enn personer med høyt selvvverd. Elever med høyt selvvverd vil ha større trivsel på skolen fordi de kan engasjere seg på en mer konstruktiv måte. De vil i større grad bruke sine ressurser til å lære og ønske å være sammen med jevnaldrende.

Mennesket har behov for å ha en positiv selvoppfatning og det vil lett oppstå behov for å forsvare selvvertet for elever som ikke lykkes, eller tror at det ikke kommer til å lykkes. Det kan resultere i at elever med negativ selvoppfatning vil trekke seg bort når sosiale situasjoner blir utfordrende. Forsvar av selvvertet kan i læringssituasjonen da bli et selvpålagt handikap (Skaalvik og Skaalvik 2018). Konsekvensen kan bli lavere trivsel fordi mye energi må brukes på å fremstå på en spesiell måte. Når elever mestrer oppgaver innenfor et område, vil troen på at de kan få til nye oppgaver innenfor samme område ved senere anledninger også øke. På samme måte gjelder det med oppgaver elevene ikke får til. Elevene vil da ha liten tro på at de vil få til oppgaver nå, som de tidligere ikke har fått til. Skaalvik og Skaalvik (2018) sier at den viktigste kilden til *faglig selvvurdering* er sosial sammenligning. Det betyr at det finnes energi og motivasjon i det å være flinkere enn andre. Sosial sammenligning i skolen kan skape gode situasjoner for noen elever, og vanskelige situasjoner for andre. Bandura (1977) sier at det å oppleve mestring er et grunnleggende behov. Opplevelse av mestring er en drivkraft for våre handlinger og viktig for hva vi tenker og føler om ulike aktiviteter og situasjoner. Det er rimelig å anta at elever som i større grad opplever mestring også styrker sin selvoppfatning og i større grad også opplever høyere trivsel.

Inkludering og trivsel

De som opplever inkludering og aksept, trives også bedre på skolen (Juvonen mfl. 2019; Koster mfl. 2009; Nordahl 2015). *Sosial inkludering* i skolen handler om å oppleve sosial kontakt med klassen som helhet og at man etablerer vennskap. Opplevelse av aksept er essensielt, og Koster et al (2009) fremhever aksept både som en forutsetning og en følge av sosial samhandling og vennskap i klasserommet. Elever som sier at de har venner som de kan «stole på og betro seg til» på skolen, har også høyere trivsel på skolen (Ungdata 2019). Etter hvert som elevene blir eldre, har en nær venn på skolen en veldig stor betydning for om eleven engasjerer seg faglig og trives på skolen. De som ikke har en nær venn eller opplever at de ikke har venner, vil ikke ha tilgang til skolerelatert informasjon som er kritisk for god faglig og sosial utvikling (Juvonen mfl. 2019).

Zullig og Valois (2019) fremhever at konsekvensen av å være i et trygt og omsorgsfullt miljø, kontra det å være en del av et miljø preget av aggressiv atferd og mobbing, kan være store. Ungdom som føler seg trygge på skolen er i en sunnere utvikling og er mer engasjert i skolearbeid og sosiale interaksjoner, enn de som er utrygge på andre. Juvonen et al. (2019) sier at *sosial inkludering* ikke er oppnådd hvis man bare fysisk deler samme rom. *Sosial inkludering* fordrer sosial aksept blant klassekamerater, og at elevene opplever at de har venner som bryr seg om de. I et sosialt inkluderende miljø er det kvalitet i relasjonen mellom elever og ingen føler seg ensomme. Å bli akseptert innebærer også at hvert enkelt sitt bidrag til fellesskapet blir verdsatt. I en inkluderende skole er det harmoni mellom grupperinger og relasjonene er positive. Å se om alle elevene i klassen har venner kan være et uttrykk for å vurdere kvaliteten på den sosiale inkluderingen. En annen er å se på toleranseevnen og mottakelsen elevene imellom. I et inkluderende miljø føler elever seg akseptert og verdsatt ikke avvist eller oversett (Juvonen mfl. 2019). Er slike verdier ivaretatt vil også elevene trives.

Det psykologiske behovet for sosial tilhørighet handler, ifølge Ryan og Deci (2002) om at en føler at andre bryr seg og at dette er gjensidig. Behovet handler om å føle en samhørighet. Mennesker opplever sosial tilhørighet når individet har tilknytning til andre mennesker og til det samfunnet en er en del av. Forskning viser at individer som oppnår sosial tilhørighet også får mange andre positive effekter (Deci og Ryan 2004). Ved å oppleve *sosial inkludering* er det naturlig å tenke at også trivselen øker.

Dette kan tyde på at elever som opplever inkludering og har en positiv selvoppfatning, også i større grad trives på skolen. Elever som opplever tilhørighet, blir tryggere på seg selv og det øker muligheten for at elevene bidrar til fellesskapet, faglig og sosialt. Da ser elevene lettere gleden og nytteverdien av fellesskapet og vil da trives på skolen. Når elever opplever mestring gir det en ny og forsterket tro på at dette også kan skje igjen. Å oppleve mestring er en viktig kilde til motivasjon og det er naturlig å anta at de som opplever mestring også kjenner på en indre glede eller føler trivsel.

Det har så langt blitt gjort rede for forskning som er sentral for problemstillingen i denne rapporten. Søk i litteratur tyder på at det ikke er forskning som sier noe direkte om problemstilling, hvordan elevenes selvoppfatning henger sammen med *sosial inkludering*. Men det er mye forskning som omtaler temaene i denne rapporten. *Sosial inkludering* i skolen er en verdi som de fleste land i verden viser stor oppslutning om. Det er et stort ønske om at

alle elever skal føle seg inkludert i skolen, og at det har stor betydning for den enkelte. Det er også stor enighet i skoleforskningsskretser om at en positiv selvoppfatning bidrar til gode relasjoner og økt motivasjon for skolearbeid. Det vil i så måte være rimelig å anta at elever som har høy *faglig selvvurdering* og de som har *sosial mestringstro*, også i større grad vil føle seg inkludert. Denne tesen vil i resultatkapittelet bli testet ut i en regresjonsanalyse, der vi får se om positiv selvoppfatning kan predikere *sosial inkludering*. Hvordan disse begrepene spiller inn på hverandre blir tatt opp i diskusjonskapittelet. Der vil også årsaksforhold til sammenhengene mellom studiens sentrale begreper bli diskutert.

3.0 METODE

Det blir redegjort for studiens design, utvalg og metodiske valg som er foretatt for å besvare problemstillingen. Prosessen rundt datakonstruksjon blir også beskrevet. Måleinstrumentene som er benyttet blir presentert, samt omtale av validitet, reliabilitet og analyseprosessen.

Kapittelet avsluttes med etiske betraktninger.

3.1 Design

Studien har et tverrsnittdesign da elevene har svart på undersøkelsen på kun ett tidspunkt (Ringdal 2018). Kvantitative studier basert på spørreundersøkelser er det mest brukte forskningsopplegget i studier som går på mellommenneskelige forhold (Ringdal 2018). Fordelen er at en kan få mer strukturerte data enn ved for eksempel intervju, og en kan behandle store mengder data på en effektiv måte. Strukturerte data kan brukes til å beskrive det som gjelder for mange eller en kan finne variasjoner i ulike grupper (Lund og Haugen 2006). Ulemper ved spørreundersøkelser kan være at en ikke får utforsket nyanser og at en feilformulering av spørsmål kan gjøre svar meningsløse.

En ulempe med et tverrsnittdesign er at en ikke kan si noe om årsaksforhold, eller kausalitet. I longitudinelle design derimot, registreres data for de samme respondentene og spørsmålene flere ganger med ulikt tidsrom. Da kan en studere endring og stabilitet eller følge en prosess over tid (Ringdal 2018). Når data kun blir samlet inn på ett bestemt tidspunkt kan man ikke uttale seg om det for eksempel har vært en endring for så å påvise en årsakssammenheng.

Våren 2020 ble piloten til prosjektet «Chances» gjennomført. Denne inneholdt et anonymt spørreskjema med totalt 141 item for de som er født i Norge. Og 172 item for de som er født i et annet land. Spørreskjema med lukkede svaralternativer er den dominerende innsamlingsmetoden i kvantitative studier (Kleven og Hjordemaal 2018; Ringdal 2018). I denne studien var spørreskjemaet utformet med spørsmål og påstander med lukkede svaralternativer. Men det var noen få unntak der det ble spurt om fødested og antall år bodd i Norge.

Planen var at undersøkelsen med informasjon skulle gjennomføres digitalt på skolens datamaskiner. På grunn av stengte skoler våren 2020 er undersøkelsen delvis blitt gjennomført på skolen, og delvis gjennomført hjemme.

Første utkast av dette spørreskjema var på 197 item, ekskludert item for barn født i andre land. Dette første utkastet ble på forhånd testet ut på en elev som gikk i 7. klasse. Han brukte 47 minutter.

Pilotstudien inneholder mange tidligere brukte måleinstrumenter for pedagogisk forskning. Til sammen inneholder spørreskjema 24 instrumenter. Det gir mulighet for å sammenligne nye resultater med tidligere forskning. Dette styrker validiteten til studien. Denne studien har som siktemål å undersøke spesielt tre skalaer; **sosial inkludering**, **faglig selvvurdering** og **sosial mestringstro** og sammenhenger mellom disse. Av pilotens 172 item har 16 item vært representanter for denne studiens tre skalaer. Og det har utgjort det sentrale datagrunnlaget i denne rapporten. Dette blir nøyere omtalt under presentasjon av måleinstrument.

3.2 Corona 2020 – pandemi. Stengte skoler og samfunn

Pandemien medførte stengte skoler og samfunn og det kan ha påvirket spesielt to sider ved denne studien. Den ene siden handler om administrering av undersøkelsen. Når alle skolene i Norge ble stengt 12. mars hadde bare 41% av de spurte takket ja til å delta. Og det var bare en skole som rakk å gjennomføre undersøkelsen på skolen. Gjennomføring for resten av respondentene ble forsinket. Siste svar kom inn 6 uker etter første svar. Og det endelige utvalget for studien ble betydelig mindre enn planlagt. Et annet kritisk punkt var at oppfølgingen sannsynligvis ble dårligere enn hvis alt hadde gått som planlagt, både praktisk og med tanke på å gi elever som måtte trenge det, emosjonell støtte.

Den andre siden av pandemiens konsekvenser på studien, handler om hvordan elevene har blitt påvirket. Med ikke så tett oppfølging, vet vi ikke om elevene har fått den praktiske hjelpen de trengte for å svare best mulig på undersøkelsen. Og vi kan heller ikke vite hvordan elevene har blitt påvirket emosjonelt. Har elevene svart det samme som om de hadde gjennomført undersøkelsen på skolen? Hadde elevene svart det samme hvis de ikke hadde blitt isolert fra venner, skole og aktiviteter som de vanligvis deltar på? Dette er spørsmål som det er vanskelig å svare på, men som er aktuelle fordi store deler av undersøkelsen handler om hvordan deres relasjoner er til andre og hvordan de har det på skolen.

3.3 Utvalg

Det er nødvendig med et representativt utvalg for å kunne sikre overføring av resultater til en hel populasjon, som for eksempel skoleelever i Norge. Et slikt utvalg må ligne populasjonen så mye at de funnene man gjør i utvalget også kan regnes som gyldige for resten av populasjonen. Når en ønsker å gjøre en statistisk generalisering må det foretas et sannsynlighetsutvalg. Da må alle medlemmene i populasjonen ha en kjent sannsynlighet for å bli med i utvalget og selve utvelgingen skal skje ved loddtrekning (Kleven og Hjordemaal 2018; Ringdal 2018). Kleven (2011) sier imidlertid at det sjelden forekommer sannsynlighetsutvalg i pedagogisk forskning.

Utvalget i denne studien var et bekvemmelighetsutvalg. Man studerer de enhetene en først og lettest kommer over (Bjørndal og Hofoss 2017). Læringsmiljøsenderet henvendte seg til 25 skoler. 5 skoler fra 5 forskjellige kommuner på Vestlandet og Østlandet takket ja til å være med i piloten til «Chances». Piloten kunne da få et utvalg på 252 elever hvis alle samtykket til å delta. Under er utvalgsdata presentert i en tabell.

Tabell 1. Utvalgsdata for denne studien

	BRUTTO	SAMTYKKER	NETTO	SKOLE	HJEMME
SKOLE 1	40	17	7	0	7
SKOLE 2	76	22	6	0	6
SKOLE 3	57	19	21	19	2
SKOLE 4	55	31	26	0	26
SKOLE 5	24	14	0	0	0
TOTALT	252	103	60	19	41
OPPSLUTNING AV BRUTTOUTVALGET		41%	24%		
OPPSLUTNING AV DE SOM SAMTYKKET			58%		

Nettoutvalget (N) ble til slutt 60 elever, det er 24% av elevene på de 5 skolene prosjektgruppa hadde gjort avtale med. Utvalget består av 31 (52%) gutter og 29 (48%) jenter. Nettoutvalget kommer fra 4 skoler. Av de 103 som samtykket til å delta i undersøkelsen har 58% deltatt. Skole 3 har 19 samtykker og 21 svar. Dette blir senere omtalt under etiske betraktninger og i diskusjonskapittelet. Det er 19 elever (32%) som har svart på undersøkelsen på skolen og 41

elever (68%) som har svart på undersøkelsen hjemme. Det er prosjektgruppa som har vært i kontakt med såkalte samarbeids-skoler og -kommuner, og funnet respondenter til piloten. Det er ikke gjort noen strategisk tilnærming av utvalget for å sikre at man har et representativt utvalg for minoritetsspråklige elever eller elever som mottar spesialundervisning.

En systemfeil i det digitale spørreskjemaet gjorde at bare elever som ikke er født i Norge kan svare på om de får ekstra hjelp av en lærer i eller ute av klassen. Det betyr at det ikke finnes noen mulighet til å kontrollere variablene for elever med og uten lærevansker. Oppsummert kan vi si at utvalget har sine begrensninger med tanke på å kunne representere alle 6.klassinger i Norge.

3.4 Datainnsamling

Aktuelle skoler ble før jul i 2019 kontaktet og informert om «Chances-prosjektet». Prosjektansvarlig lagde informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 1 og 3) til skoler som ønsket å være med. Skolene administrerte og formidlet informasjon videre til elever og foresatte, og samlet inn samtykkeerklæringer. Skolene fikk 2 uker til å få inn samtykkeskjema fra foresatte, men dette ble forlenget på grunn av stengte skoler. Det var lærere på skolen som sto for gjennomføringen av undersøkelsen. Lærerne fikk instruksjoner (vedlegg 2) i forkant om hvordan dette skulle gjøres. Skolene som har deltatt i studien er skoler som Læringsmiljøsentret har samarbeidet med tidligere. Dette kan gjøre administreringen litt lettere, fordi skolene da er vant til å være med i slike prosjekter.

Alle elever fikk tildelt en lenke som ga tilgang til spørreskjemaet. Når de klikket på denne lenken, kom det først ca 1 side med informasjon til elevene. Her sto det litt om forskningsprosjektet; hva det innebærer å delta, hva som skjer med informasjonen som blir samlet inn, og at det er frivillig å delta. Siden spørreskjema inneholder mye informasjon og mange item, fikk elevene som gjennomførte undersøkelsen på skolen, en skoletime på 45 minutter til disposisjon. Det var inkludert den tiden det tok for læreren å gi den informasjonen respondentene trengte. Elever som ikke deltok eller som ble ferdig med spørreskjemaet før tiden, fikk beskjed om å jobbe individuelt med annet skolearbeid. Det er uklart hvordan organiseringen av undersøkelsen ble for de elevene som gjennomførte undersøkelsen hjemme.

Piloten hadde en webløsning som ga prosjektadministrasjonen umiddelbar tilgang til innkomne data. Det er blitt brukt standardiserte prosedyrer for datainnsamlingen. Det er med

på å ivareta reliabiliteten i studien (Ringdal 2018). Ulike faktorer som er nevnt, gjorde det litt mer komplisert å følge de vanlige prosedyrene for innsamling av data. Som tidligere nevnt var det bare en klasse som gjennomførte undersøkelsen på skolen, siste dag før alle grunnskolene i Norge ble stengt i nærmere 2 måneder. Mens resten gjorde undersøkelsen hjemmefra.

3.5 Ubesvarte spørsmål

Når datainnsamlingen har foregått med beskrevet web-løsning vil det være slik at alle respondenter svarer på alle spørsmål eller påstander og ikke har muligheten til å la være å svare på noe. Det innebærer at det i datamateriale er like mange svar på alle item.

3.6 Validitet og reliabilitet

Innenfor kvantitativ og kvalitativ forskning brukes validitet og reliabilitet som kvalitetskrav (Kleven og Hjordemaal 2018). Validitet handler om gyldighet, og skal si noe om hvorvidt resultatene i undersøkelsen måler det den faktisk har til hensikt å måle. Det er ulike måter å måle validitet på. Kvantitativ forskning deler det gjerne opp i begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Kleven og Hjordemaal 2018). Ytre validitet kan oppsummeres i to spørsmål: «*Hvilke personer er resultatet gyldig for? Hvilke situasjoner er resultatet gyldig i*» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.133). Ytre validitet omhandler relasjonen mellom utvalg og populasjon. Generalisering krever en god ytre validitet.

Indre validitet dreier seg om tolkning av relasjoner mellom variabler og i hvilken grad man kan stole på disse tolkningene. I denne studien har relasjonen mellom variablene *sosial inkludering, faglig selvvrdering* og *sosial mestringstro* blitt tolket. Når spørsmålet om å tolke årsaksforhold mellom variabler blir tema, vil den indre validiteten si noe om gyldigheten av tolkningen (Kleven og Hjordemaal 2018). Trusler mot indre validitet kan være instrumenteffekten, seleksjon og frafall (Ringdal 2018).

Begrepsvaliditet handler om grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik det er operasjonalisert (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2018). Det må være strenge kvalitetskrav til måling hvis en med rimelig sikkerhet kan si at en har klart måle det man ønsker å måle. Høy begrepsvaliditet betyr at en det er en sikkerhet rundt begrepsslutning. Mens begrepsslutninger er fortolkninger om at bestemte begreper blir representert av indikatorer. Det er ikke mulig å oppnå fullstendig samsvar mellom begrepet

slik det er definert og slik det er operasjonalisert. Derfor må en være åpen for tilfeldige og systematiske målefeil. De vil alltid til en viss grad være der. Er begrepsvaliditeten lav, er det ikke lett å vite hva man faktisk har målt og forskningen kan i verstefall være meningsløs. En kan bruke faktoranalyse for å vurdere begrepsvaliditet. En faktoranalyse har til hensikt å forklare mesteparten av variansen i faktoren ved hjelp av få data (Ringdal 2018). Denne studien har anvendt faktoranalyse for å kontrollere om spørreundersøkelsen måler det den har til hensikt å måle. Det gjøres ved å se om utsagnene ved et fenomen lader på den samme faktoren (Ringdal 2018).

Reliabilitet sier noe om pålitelighetsgraden til undersøkelser og forskning (Kleven og Hjordemaal 2018). Ved god reliabilitet blir data antatt å ha liten påvirkning fra tilfeldige målingsfeil. Hvis reliabiliteten er høy, vil en oppnå samme resultatet ved å anvende de samme målingene med det samme måleinstrumentet. Det kan i mange tilfeller være at det skjer naturlige endringer over tid, og det kan også være en årsak hvis man ikke klarer å reprodusere eksakt samme resultat på et senere tidspunkt. Sentrale begrep innenfor reliabilitet er stabilitet, konsistens og nøyaktighet. Hvis data kan vise gode verdier på disse områdene sier man at man har høy reliabilitet. Å gjennomføre en pilot i «Chances»-prosjektet er en test-retest-teknikk som styrker reliabiliteten til hovedprosjektet. En god reliabilitet er avgjørende for en god validitet. Mens unøyaktige målinger og dårlig reliabilitet i undersøkelsen svekker validiteten (Kleven og Hjordemaal 2018).

Cronbachs alfa blir ofte brukt for å måle en skalas reliabilitet, eller indre konsistensen av ett sett utsagn (Kleven og Hjordemaal 2018; Ringdal 2018). I min studie har Cronbachs alfa blitt målt for mine tre skalaer, og ytterligere for tre skalaer som ble brukt som referanseskalaer. På denne måten kan en være mer sikker på at en måler det en skal måle.

Det er vanlig at instrumenter som blir sett på som valide og reliable, blir brukt om igjen mange ganger. Å bruke de samme instrumentene om igjen gir mange fordeler. I tillegg til at de gode instrumentene er valide er det interessant å sammenligne resultater over tid, og om de viser det samme til tross for ulik lokalisering. Dette kan gi nyttig informasjon, en kan se på korrelasjoner med andre målinger og man kan gjøre metaanalyser (Kleven og Hjordemaal 2018; Ringdal 2018). I piloten som ligger til grunn for denne datakonstuksjonen er det bare blitt benyttet tidligere instrumenter. Noen av de er oversatt fra andre språk, og noen er utviklet av norske forskere. Alle instrumentene er etablerte og oppfyller kravet til validitet.

3.7 Presentasjon av måleinstrumenter – mine skalaer

Spørreskjemaet inneholder mange spørsmål og påstander. Dette prosjektet dreier seg om tre skalaer og sammenhengen mellom begrepene disse skalaene måler. Alle disse tre skalaene er på de første sidene, i et nokså omfattende spørreskjema. Måleinstrumentene som er valgt, er også brukt i andre studier og er alle validerte. De er oversatt fra engelsk til norsk av prosjektgruppa. Det første måleinstrumentet som er brukt i dette prosjektet er elevversjonen av «*Perceptions of Inclusion Questionnaire*» (PIQ) (Zurbriggen mfl. 2017). Det består av tre skalaer, der to av de er brukt her. Dette er skalaene som måler elevenes vurdering av **sosial inkludering** og **faglig selvvurdering**. Instrumentet er designet for elever på mellomtrinnet. Det andre måleinstrumentet som er en del av dette prosjektet er skalaen «*Social Self-Efficacy*» (SSE) som måler elevenes **sosiale mestringstro** (Zullig og Valois 2019). Denne skalaen er utviklet for ungdomsskoleelever. Oversettelsen er gjort med tanke på at den skal fungere både for elever i 6.klasse og for ungdomsskoleelever.

Sosial inkludering (PIQ)

PIQ er et standardisert og mye brukt spørreskjema for å måle elevenes opplevelse av inkludering. Spørreskjemaet er utviklet av en forskergruppe i Tyskland som i sitt arbeid har tatt utgangspunkt i andre instrumenter hvor hensikten er å måle integrering, emosjonelle og sosiale forhold i skolen (Zurbriggen mfl. 2017). Det består av til sammen 12 items, der de ønsker å måle tre forhold; *sosial inkludering*, *emosjonell inkludering* og *faglig selvvurdering*. Her er fokuset vært på 8 av 12 item som PIQ tar for seg, og i liten grad skalaen som går på emosjonell inkludering. Skalaen *sosial inkludering* måler elevenes sosiale relasjoner med andre elever. Denne skalaen består av 4 item og består av Likert-formatet med 4 svarkategorier (se vedlegg 4). Fra «*stemmer ikke i det hele tatt*», «*stemmer lite*», «*stemmer litt*», til «*stemmer veldig mye*». Alle item er formulert som påstander, som for eksempel «*Jeg har mange venner i klassen*». Et item er formulert negativt, «*Jeg føler meg alene i klassen*», og svarene på dette item må «snus» når de skal analyseres i SPSS. Høy score på item i denne skalaen vil tyde på at eleven vurderer seg sosialt inkludert på skolen (Zurbriggen mfl. 2017). Reliabilitetsvurdering av *sosial inkludering* er ifølge Zurbriggen et al. (2017) målt til å ha en Cronbachs alfa på 0,83. Det vil si at den ligger innenfor ønskelig verdi og at skalaen har en indre konsistens (Ringdal 2018).

Ved Cronbachs alfa måles indre konsistens mellom item som inngår i en skala (Ringdal 2018). Den statistiske størrelsen vil da variere fra 0 til 1, der 1 tilsvarer 100% sammenheng og 0 ikke har noen sammenheng. En indeks over ,7 blir sett på som en høy verdi for alfa og gir en tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal 2018). Alfa-verdier som er lavere enn dette skal nødvendigvis ikke forkastes og ulike studier kan operere med ulike nedre grense for akseptabel og tilfredsstillende alfa-verdi.

Skalaen er gyldig da den er målt opp mot andre skalaer som også skal måle hvordan elever opplever å være inkludert, og korrelerer med de på en tilfredsstillende måte (Zurbriggen mfl. 2017).

Faglig selvvurdering (PIQ)

PIQ vurderer også elevenes *faglige selvvurdering*. Denne skalaen består også av 4 item og inneholder de samme svaralternativene som resten av PIQ-instrumentet (se vedlegg 5). Denne skalaen inneholder også en påstand som er negativt formulert («*Det er mye i skolen som er for vanskelig for meg*»), og som krever at resultatet fra respondentene på dette item også må «snus». Høy score på item i denne skalaen vil tyde på at elevene er positive i den generelle vurderingen av seg selv i forhold til skolefag og hvordan de gjør det på skolen (Zurbriggen mfl. 2017).

Ifølge Zurbriggen et al. (2017) er skalaens reliabilitetsvurdering målt til å ha en Cronbachs alfa på ,79. Det vil si at skalaen oppfyller krav og viser god reliabilitet (Pallant 2016). Også denne skalaen har god validitet fordi den er målt opp mot andre skalaer som ønsker å måle de samme begrepene. Oppsummert kan vi si at PIQ er testet for reliabilitet og validitet, og blir vurdert til å være et pålitelig instrument for å vurdere elevens inkludering på skolen (Zurbriggen mfl. 2017).

Sosial mestringstro (SSE)

«*Social Self-Efficacy*»-skalaen (SSE) til Zullig & Valois (2019) måler elevenes *sosiale mestringstro* og ble utviklet med utgangspunkt i måleinstrumentet til Muris (2002). SSE-skalaen består av 8 item og er alle formulert som spørsmål (se vedlegg 6). Item har en overskrift som viser at spørsmålene handler om hvor stor tro elevene har på seg selv. To av item er negativt formulert (for eksempel, «*I hvilken grad er det vanskelig for deg å fortelle*

andre mennesker på din alder at de gjør noe du ikke liker?»). Det krever at resultatet fra respondentene på disse items må «snus». Item skåres på en 5-punkts Likert-skala med svaralternativer rangert fra «*I svært liten grad*», «*I liten grad*», «*Hverken eller*», «*I stor grad*», til «*I svært stor grad*».

Ifølge Zullig & Valois (2019) har skalaen en Cronbachs alfa på ,85. Dette estimatet sammenligner positivt med tidligere forskning, hvor interne konsistens-pålitelighetsestimater varierte mellom 0,82 til 0,89 (Muris 2001; Zullig og Valois 2019). Instrumentet blir vurdert til å være pålitelig for å måle elevenes *sosiale mestringstro*.

Skalaene som ligger til grunn for resultatene i denne studien, ble ikke helt identisk med de etablerte skalaene som er beskrevet ovenfor. Noen item ble fjernet fra skalaene. Målet var å oppnå tre klare faktorer i en og samme faktoranalyse.

3.8 Statistiske analyser

I dette prosjektet ble SPSS Statistics versjon 25 anvendt til å analysere datamaterialet. I den første analysefasen ble det gjort faktoranalyser og reliabilitetsanalyser av mine tre skalaer. To av skalaene ble revidert for å øke reliabilitet og indre validitet. Ifølge Peterson (2000) er hovedhensikten med faktoranalyse å redusere data, og sikre at færrest mulige utsagn allikevel forklarer mesteparten av variansen i faktoren. Yong og Pierce (2013) sier at jo større utvalget er, desto lavere vil den aksepterte nedregrensen for faktorladninger være. Og at den anbefalte utvalgsstørrelsen bør være 300 deltakere eller mer, og at skalaene som utsettes for faktoranalyse, bør hver ha minst 5 til 10 item.

I denne studien deltok bare 60 elever og de opprinnelige skalaene som ble brukt har fra 4 til 8 item. En akseptabel nedregrense med en utvalgsstørrelse under 300 vil være faktorladninger på over 0,4 (Yong og Pearce 2013). Og dette har vært en rettesnor i analysene da utvalget var langt unner 300 respondenter. Guadagnoli og Velicer (1988) sier at reliabilitet er uavhengig av utvalgsstørrelsen hvis 4 eller flere utsagn har faktorladninger som er over 0,6. Et stort utvalg vil redusere feil i dataene, og faktoranalyser fungerer derfor best for store utvalg. Guadagnoli og Velicer (1988) sier at høy faktorladningsskår (> 0,80), kompenserer for små utvalg. En faktorladning for en variabel er et mål på hvor mye variabelen bidrar til faktoren. Faktorladningsskår indikerer i hvilken grad dimensjonene av faktorene er redegjort for av variablene (fra 0 til 1). Korrelasjonen bør være ,30 eller høyere (Yong og Pearce 2013).

Lavere korrelasjon vil tyde på en veldig svak sammenheng mellom item.

I neste analysefase ble tallmaterialet vurdert for uregelmessigheter i fordelingen av skårer; skjevhet, kurtosis og ekstremskårer. Dette var særlig viktig siden utvalget er så lite.

Deskriptiv statistikk ble brukt til å vurdere i hvilken grad elevene opplever seg inkludert, og hvor stor tro de har på sine faglige og sosiale ferdigheter. Videre ble det sett på differanser mellom gjennomsnitt, og kontrollert for kjønn. Det ble også utført t-tester for å avgjøre om differensene var signifikante.

I siste del av analysearbeidet handlet det om å finne sammenhenger mellom mine skalaer og om det var signifikante forskjeller mellom kjønn. For å måle graden av korrelasjon ble i hovedsak Pearsons r brukt, men Spearman's Rho ble også sjekket siden utvalget var forholdsvis lite. Bivariat korrelasjonsanalyse viser relasjonen mellom to variabler. Pearsons korrelasjonskoeffisient r , er den mest brukte indikatoren på korrelasjon og formelen legger intervall skaler til grunn (Ringdal 2018). Korrelasjonskoeffisienten forteller noe om samvariasjonen mellom to variabler (Ringdal 2018).

Pearsons r kan variere i størrelse fra -1 til 1 . -1 indikerer en perfekt negativ lineær relasjon, mens 1 indikerer en perfekt positiv lineær relasjon. 0 indikerer ingen lineær sammenheng mellom to variabler. I sosialfaglige studier er disse effekts størrelsene vanlig å benytte; $r=0,1$ er liten sammenheng, $r=0,3$ moderat sammenheng og $r=0,5$ sterk sammenheng (Cohen 1988).

Spearman's rho måler korrelasjon mellom to variabler på ordinal-nivå. Hvis utvalgene er små, kan Spearman's rho analyse fungere fordi den er mer konservativ (Ringdal 2018). Når man tester ut både Spearman's rho og Pearsons r vil man være mer sikker på at korrelasjonene en får er sannsynlige.

Avslutningsvis ble multiple regresjonsanalyser brukt for å lage modeller som kan illustrere eventuelle årsakssammenhenger. En slik analyse bør bygge på et teoretisk fundament rundt en klar problemstilling (Ringdal 2018). I denne studien handler modellene om hvordan de uavhengige variablene, *faglig selvvurdering* og *sosial mestringstro* kunne predikere *sosial inkludering*. Det ble også lagd modeller for hvordan disse sammenhengene spiller inn for kjønn.

3.9 Etske betraktninger

Prosjektgruppa søkte NSD og fikk godkjenning til å gjennomføre piloten (se vedlegg 7). Invitasjon og informasjon ble sendt ut til 5 skoler som sa seg villig til å være med på dette prosjektet (vedlegg 2 og 3). Prosjektgruppa for «Chances» har hatt ansvar for all kontakt med skoler. Det vil si alt fra å skaffe respondenter, informasjon, innhente samtykke, sørge for god gjennomføring av undersøkelsen i samarbeid med skolene, og oppbevaring av data. All vitenskapelig virksomhet krever en bevissthet om etiske prinsipper. Etisk praksis skal utvises i alle faser av et forskningsprosjekt (Thagaard 2013). Etske prinsipper gjelder ikke minst når det er barn som deltar i forskning, de har særskilt krav på omtanke og beskyttelse. Læringsmiljøsenderet har gode rutiner for etiske retningslinjer og disse har blitt fulgt.

Det ble innhentet samtykke av foresatte siden informantene er så unge (vedlegg 1). Informantene har selv fått bestemme om de vil delta, men har ikke hatt mulighet til å trekke sin deltakelse i etterkant av datainnsamlingen da hver respondent ikke har hatt en unik brukerkode knyttet til sin besvarelse. Det er bare en administrator som har hatt oversikt over navn på de som har samtykket til å delta, så ingen data kan knyttes til noe navn. På grunn av uforutsette hendelser som stenging av skoler ble gjennomføringen mindre oversiktlig og tok lenger tid. Denne prosessen medførte også at «skole 3» «har levert» 21 svar på undersøkelsen, mens bare 19 elever samtykket fra denne skolen. Det betyr at vi står i fare for å ha fått inn to svar fra undersøkelsen uten samtykke. Dette er uheldig og er et brudd på forskningsetiske prinsipper. Ellers har forskningsetiske rutiner blitt fulgt for bruk og oppbevaring av datamaterialet.

NESH viser spesielt til tre typer hensyn forskeren må reflektere over; informantens rett på selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere privatlivet til informanten og forskerens ansvar for å ikke skade informantene (Thagaard 2013).

I dette prosjektet er disse hensynene forsøkt ivaretatt på best mulig måte. Punkt 3, om forskerens ansvar for ikke å skade informanten ble dessverre ikke så godt ivaretatt som først planlagt. I første skriv til læreren som skulle gjennomføre undersøkelsen med elevene, sto det spesifikt at noen av spørsmålene har et personlig tema som mobbing og ensomhet. Og at lærer skulle være oppmerksom på om noen elever ble emosjonelt påvirket av å fylle ut deler av undersøkelsen. Dette hensynet ble ikke ivaretatt så tydelig som planlagt siden 2/3 av elevene gjennomførte undersøkelsen hjemme. Som kompensasjon for dette ble det sendt ut ny informasjon til elever, foresatte og lærere (vedlegg 3) som skulle leses før undersøkelsen

skulle gjøres hjemme. Nå sto det at elever som hadde behov for noen å snakke med etter undersøkelsen, skulle ta kontakt med sin lærer. I en vanskelig tid med pandemi og økt isolasjon, håper jeg at lærere har vært bevisst elevenes mentale helse og gitt elever som har deltatt i denne studien, den nødvendige støtten. Det har ikke kommet noen tilbakemeldinger på at gjennomføringen har medført noen skader på respondentene. Thaagard (2013) sier derimot at forskeren må tenke over eventuelle konsekvenser som kan oppstå hos deltakere også i etterkant av undersøkelsen. Siden prosjektet ble rammet av uforutsette vanskeligheter med gjennomføringen av undersøkelsen, kan det være bra å ta kontakt med skolene for å gjøre lærere oppmerksomme på denne faren.

4.0 RESULTATER

Resultatene starter med faktoranalyser, der målet er å vise prosessen for utvikling av studiens endelige skalaer. Hvordan item lader mot faktorene *sosial inkludering*, *faglig selvvurdering* og *sosial mestringstro* blir presentert. Den indre konsistensen blir fremstilt med Cronbachs alfa. Og det blir brukt tabeller for å gjøre dataene mest mulig oversiktlig. Andre del handler om deskriptive data. Etter det kommer presentasjon over hvordan skalaene korrelerer med hverandre. Kapitlet avrundes med multiple regresjonsanalyser. Før diskusjonskapitlet blir resultatkapitlet oppsummert med de viktigste funnene.

4.1 Faktoranalyser og Cronbachs alfa

I denne studien er den prinsipale komponentanalysen med Varimax rotasjon brukt på alle faktoranalyser.

Tabell 2.

Faktoranalyse. Skalaene; Sosial inkludering (item 1-4), faglig selvvurdering (item 5-8) og sosial mestringstro (item 9-16).

	FAKTOR					
	1	2	3	4	5	6
JEG HAR MANGE VENNER I KLASSEN		,79				
JEG KOMMER GODT OVERENS MED DE JEG GÅR I KLASSE MED		,39		,67		
JEG FØLER MEG ALENE I KLASSEN_SNUDD				,77		
JEG HAR VELDIG GOD KONTAKT MED DE I KLASSEN MIN		,71				
JEG LÆRER FORT	,68					
JEG KAN LØSE VELDIG VANSKELIGE OPPGAVER	,84					
JEG GJØR DET BRA PÅ SKOLEN	,70					
DET ER MYE I SKOLEN SOM ER FOR VANSKELIG FOR MEG_SNUDD	,50					,55
ER DU FLINK TIL Å UTTRYKKE DINE MENINGER NÅR ANDRE KLASSEKAMERATER ER UENIGE MED DEG?			,80			
ER DET LETT FOR DEG Å BLI VENNER MED ANDRE PÅ DIN ALDER?			,74			
ER DET LETT FOR DEG Å HA EN PRAT MED EN UKJENT PERSON?			,66			
ER DET VANSKELIG FOR DEG Å SAMARBEIDE MED KLASSEKAMERATENE DINE_SNUDD?					,57	
ER DET VANSKELIG Å FORTELLE ANDRE MENNESKER PÅ DIN ALDER AT DE GJØR NOE DU IKKE LIKER_SNUDD?					,85	
ER DU FLINK TIL Å FORTELLE EN MORSOM HISTORIE TIL EN GRUPPE PÅ DIN ALDER?		,66				,30
HAR DU DE SAMME VENNENE LENGE?					,32	,70
ER DU FLINK TIL Å UNNGÅ Å HAVNE I KRANGLER MED ANDRE SOM ER PÅ DIN ALDER?	,60	,36		,31		

Note. N=60. Oppgitt verdi er faktorladning. Faktorladninger < 0,3 ikke tatt med av visuelle hensyn. 4 item er snudd fordi spørsmålsstillingen gir motsatt svar.

Dette er fra de opprinnelige skalaene «Perceptions of Inclusion Questionnaire» (*sosial inkludering og faglig selv vurdering*) (Zurbriggen mfl. 2017) og «Social Self-Efficacy»-skalaen (*sosial mestringstro*) (Zullig & Valois, 2019).

Tabell 2 viser at analysen resulterte i 6 faktorer. Videre analyser handlet om å redusere antall item i opprinnelige skalaer for å oppnå en tydelig ladning for hver skala. Og finne en komponent i hver skala som best mulig forklarer de interne korrelasjonene i den aktuelle skalaen.

Ettersom disse tre opprinnelige skalaene i datasettet ikke ladet tydelig mot hver sin faktor ble neste steg i denne prosessen å gjøre faktoranalyser for hver enkelt skala.

Eigenvalue og forklart varians viser hvor mye den første komponenten forklarer de andre variablene. Det er vanlig å kreve at faktorløsningen som velges, bør ha en forklart varians på minst 50% i variablene som inngår i faktoranalysen (Ringdal 2018). Forklart varians og eigenvalue vil bli brukt i de neste faktoranalysene i denne rapporten. Videre følger separate faktoranalyser av skalaene mine.

Tabell 3.

Faktoranalyse. Sosial inkludering.

	FAKTOR
JEG HAR MANGE VENNER I KLASSEN	,69
JEG KOMMER GODT OVERENS MED DE JEG GÅR I KLASSE MED	,81
JEG FØLER MEG ALENE I KLASSEN_SNUDD	,54
JEG HAR VELDIG GOD KONTAKT MED DE I KLASSEN MIN	,74
EIGENVALUE	1,98
FORKLART VARIANS (%)	49,3

Note. N=60. Oppgitt verdi er faktorladning.

Tabell 3 viser at item i skalaen *sosial inkludering* lader mot 1 faktor. Forklart varians er rett under 50% og er under kritisk grense (Pallant 2016). Item «Jeg føler meg alene i klassen» korrelerer dårlig (,11 og ,14) mot to av de andre variablene i skalaen og ble fjernet i videre analyser. De andre 3 item ble igjen som representanter for min skala *sosial inkludering*. Med

tre gjenværende item ble den forklarte variansen 60,4% og Cronbachs alfa kom på ,67. Dette er rett rundt den kritiske grensen på 0,7 (Ringdal 2018).

Faktoranalysen av neste skala *faglig selvvurdering* blir presentert i tabellen under.

Tabell 4.

Faktoranalyse. Faglig selvvurdering.

	FAKTOR
JEG LÆRER FORT	,79
JEG KAN LØSE VELDIG VANSKELIGE OPPGAVER	,79
JEG GJØR DET BRA PÅ SKOLEN	,77
DET ER MYE I SKOLEN SOM ER FOR VANSKELIG FOR MEG_SNUDD	,59
EIGENVALUE	2,19
FORKLART VARIANS (%)	54,8

Note. N=60. Oppgitt verdi er faktorladning.

Her ser vi at alle item viser ladning mot 1 faktor. Forklart varians er over 50% og tilfredsstillende krav til i hvilken grad den forklarer de andre variablene. Ingen item ble fjernet fra denne skalaen. Skalaen for *faglig selvvurdering* i denne studien blir derfor identisk med den opprinnelige skalaen for *faglig selvvurdering*. Cronbachs alfa kom på ,70.

Den siste skalaen *sosial mestringsstro* var den av mine skalaer som fungerte dårligst og den trengte betydelig endringer for å fungere.

Tabell 5.

Faktoranalyse. Sosial mestringstro.

	FAKTOR		
	1	2	3
ER DU FLINK TIL Å UTTRYKKE DINE MENINGER NÅR ANDRE KLASSEKAMERATER ER UENIGE MED DEG?	,74		
ER DET LETT FOR DEG Å BLI VENNER MED ANDRE PÅ DIN ALDER?	,76		
ER DET LETT FOR DEG Å HA EN PRAT MED EN UKJENT PERSON?	,57		
ER DET VANSKELIG FOR DEG Å SAMARBEIDE MED KLASSEKAMERATENE DINE?		,65	
ER DET VANSKELIG Å FORTELLE ANDRE MENNESKER PÅ DIN ALDER AT DE GJØR NOE DU IKKE LIKER?		,78	-,30
ER DU FLINK TIL Å FORTELLE EN MORSOM HISTORIE TIL EN GRUPPE PÅ DIN ALDER?	,62		
HAR DU DE SAMME VENNENE LENGE?	,53	,50	
ER DU FLINK TIL Å UNNGÅ Å HAVNE I KRANGLER MED ANDRE SOM ER PÅ DIN ALDER?	,39		,67
EIGENVALUE	2,33	1,44	1,12
FORKLART VARIANS (%)	29,1	18,0	14,0

Note. N=60. Oppgitt verdi er faktorladning. Faktorladninger < 0,3 ikke tatt med av visuelle hensyn.

Tabell 5 viser at item ladet mot 3 faktorer. Eigenvalue og forklart varians viser at item totalt ikke fungerer som en skala. Item som har uthevet sin faktorløsning i tabellen ble fjernet da de ble vurdert som substansielt forskjellig fra de resterende item. De hadde en uønsket tydelig ladning mot faktor 2 og 3. Forklart varians viser mellom 14,0 til 29,1 % og oppfyller ikke minste kravet på 50% og vil da ikke kunne forklare de andre item på en god måte. Eigenvalue fra 1,12 til 2,33 er veldig lite for 8 item, og denne skalaen bør derfor deles i flere dimensjoner eller redusere antall item fordi ingen av faktorene ser ut til å forklare all de 8 item godt nok. Item 6 og 7 ble også fjernet i neste runde da de i faktoranalyse av alle skalaene samlet, viste ladning mot en 4. faktor. De tre første item i denne skalaen blir stående igjen som representanter for *sosial mestringstro*.

Cronbachs alfa er på ,67 for *sosial mestringstro*. Den viser at den indre reliabiliteten er i grenseland for å bli betegnet som tilfredsstillende. Når item er fjernet fra en etablert skala må

en vurdere nøye om innholdskvaliteten har blitt svekket (Ringdal 2018). Dette gjelder spesielt for *sosial mestringstro* der hele 5 av 8 item ble fjernet. Dette blir tatt opp i diskusjonsdelen.

Vi sto igjen med følgende skalaer som er presentert i tabellen under.

Tabell 6.

Faktoranalyse. De reviderte skalaene; Sosial inkludering (item 1-3), faglig selvvurdering (item 4-7) og sosial mestringstro (item 8-10). Cronbachs alfa.

	FAKTOR		
	1	2	3
JEG HAR MANGE VENNER I KLASSEN	,75		
JEG KOMMER GODT OVERENS MED DE JEG GÅR I KLASSE MED	,77		
JEG HAR VELDIG GOD KONTAKT MED DE I KLASSEN MIN	,71		
JEG LÆRER FORT		,74	,30
JEG KAN LØSE VELDIG VANSKELIGE OPPGAVER		,76	
JEG GJØR DET BRA PÅ SKOLEN	,38	,67	
DET ER MYE I SKOLEN SOM ER FOR VANSKELIG FOR MEG_SNUDD		,70	
ER DU FLINK TIL Å UTTRYKKE DINE MENINGER NÅR ANDRE KLASSEKAMERATER ER UENIGE MED DEG?			,79
ER DET LETT FOR DEG Å BLI VENNER MED ANDRE PÅ DIN ALDER?	,34		,70
ER DET LETT FOR DEG Å HA EN PRAT MED EN UKJENT PERSON?			,76
EIGENVALUE	1,81	2,19	1,84
FORKLART VARIANS (%)	60,4	54,8	61,3
CRONBACHS ALFA	,67	,70	,67

Note. N=60. Oppgitt verdi er faktorladning. Faktorladninger < 0,3 ikke tatt med av visuelle hensyn.

Tabell 6 viser item som representerer mine tre skalaer. Faktoranalysen viser at skalaene står igjen med tydelige ladninger mot hver sin faktor (alle ladninger er > 0,67). Det er tre item som også lader mot en annen faktor, men i mindre grad enn til den faktoren resten av skalaen

lader mot. Oppsummert kan vi si at et item under *sosial inkludering* ble utelatt siden det ladet alene mot en 4. faktor. Og 5 item under *sosial mestringstro* ble utelatt siden de ladet sterkt mot andre faktorer. Totalt sett er da 6 item fjernet fra de opprinnelige skalaene til *sosial inkludering*, *faglig selv vurdering* og *sosial mestringstro*. Disse item er ikke med i noe av de påfølgende analysene. Eigenvalue og forklart varians er fra separate faktoranalyse av skalaene. Eigenvalue på 1,81 for *sosial inkludering* betyr at den første faktoren forklarer de tre item i denne skalaen. Det er et tilfredsstillende tall. De andre skalaene har tilsvarende verdier for eigenvalue. Dette vises også ved forklarte varians som er godt over 50%.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy og Bartlett test of Sphericity er tatt på alle faktoranalysene. Alle verdiene har vært over ,65 og Barlett's test har vist signifikansnivå på 0,01 eller mindre. Denne index'en sier noe om de partielle korrelasjonene mellom variablene er små. Kravet er oppfylt hvis verdiene er over ,6 og signifikans over ,05 (Pallant 2016). Alle mine skalaer oppfyller disse kravene.

Data ble undersøkt med tanke på mulige ekstremskårer, også kalt «uteliggere». Ved bruk av Stem-and-Leaf Plot kom det ikke frem uteliggere, når gutter og jenter ble undersøkt samlet. Imidlertid var det var to moderate ekstremskårer (Hoaglin og Iglewicz 1987) i skalaen *sosial inkludering* (en av disse utgjorde også en utligger i skalaen *sosial mestringstro*), når data var delt etter kjønn. Disse to utliggerne ble funnet hos jentene. Som kontroll ble det gjennomført en faktoranalyse uten utliggerne og den viste fortsatt tre klare faktorer, se vedlegg 8. Faktoranalysene for de samme item viste både med og uten utliggere, de samme tendensene i forhold til ladninger mot flere faktorer. Og Cronbachs alfa var tilnærmet lik i analysene med og uten utliggerne. Dette, samt at ekstremskårene var moderate, gjør at videre analyser inkluderer utliggerne. Imidlertid vil eventuelle uregelmessigheter i distribusjonen av skårer bli vurdert nøye.

Når disse analysene hadde blitt gjort, satt vi igjen med skalaer som alle har en dimensjon. Det siste trinnet i analysen av skalaene var å vurdere validiteten til de 3 skalaene. Dette var særlig relevant fordi item ble fjernet fra de opprinnelige skalaene, for å oppnå en god faktorløsning.

Kriterierelatert validitet handler om å finne en eller flere variabler som vi forventer har sammenheng med skalaene en ønsker å validere (Ringdal, 2018). For å validere mine reviderte skalaer har andre skalaer i piloten blitt sammenlignet med mine skalaer der det forventes å finne samvariasjon. Dette er skalaer som bygger på Deci & Ryans «Self determination theory», som blant annet består av «satisfactions of relatedness and

competence» (Chen mfl. 2015). Disse skalaene har likheter som treffer godt på begrepene til *sosial inkludering*, *faglig selvvurdering* og *sosial mestringstro*. I kapittel 2 ble det beskrevet hvor viktig relasjoner er for *sosial inkludering* og hvordan troen på egne ferdigheter (kompetanse) er sentralt for *faglig selvvurdering*. Referanseskala som måler «acceptance» (You mfl. 2011), har også blitt tatt med, da dette også er sentralt for hovedbegrepene i dette prosjektet. Som nevnt i kapittel 2 er det ulike kilder som påvirker elevenes *sosiale mestringstro* og *faglige selvvurdering*. Elevene får erfaringer med skolefagene i en sosial kontekst og tolker erfaringene i en sosial kontekst. I skolen møter elevene mange sosiale situasjoner, disse er også med på å prege deres fremtidige *sosiale mestringstro*. Noen av disse elementene blir også fanget opp i de skalaene som har blitt omtalt som referanseskalaene.

En samlet faktoranalyse av referanseskalaene som er beskrevet, blir presentert i tabellen under.

Tabell 7.

Faktoranalyse. Referanseskalaene; Relatedness (item 1-4), competence (item 5-8), og acceptance (item 9-13). Cronbachs alfa.

	FAKTOR			
	1	2	3	4
JEG FØLER AT FOLK JEG BRYR MEG OM OGSÅ BRYR SEG OM MEG				,78
JEG FØLER MEG KNYTTET TIL DE SOM BRYR SEG OM MEG OG SOM JEG BRYR MEG OM	,76			,35
JEG FØLER MEG NÆR OG KNYTTET TIL ANDRE SOM ER VIKTIGE FOR MEG	,67			,44
JEG OPPLEVER GODE FØLELSER MED ANDRE JEG ER SAMMEN MED	,86			
JEG ER TRYGG PÅ AT JEG FÅR TING TIL		,841		
JEG FØLER JEG MESTRER DET JEG GJØR		,761		
JEG FØLER MEG FLINK NOK TIL Å NÅ MINE MÅL		,768		
JEG FØLER JEG KAN LØSE VANSKELIGE OPPGAVER		,821		
DE RUNDT MEG LEGGER MERKE TIL NÅR JEG GJØR NOE BRA	,56		,63	
ANDRE ELEVER TAR MIN MENING SERIØST	,31		,78	
JEG ER INKLUDERT I MANGE AKTIVITETER PÅ SKOLEN			,78	
JEG KAN VIRKELIG VÆRE MEG SELV PÅ DENNE SKOLEN		,34	,60	,46
ANDRE ELEVER LIKER MÅTEN JEG ER PÅ	,48		,59	,37
EIGENVALUE	2,30	2,71	3,00	
FORKLART VARIANS (%)	57,7	67,7	59,95	
CRONBACH ALFA	,74	,84	,83	

Note. N=60. Oppgitt verdi er faktorladning. Faktorladninger < 0,3 ikke tatt med av visuelle hensyn.

De etablerte skalaene «relatedness», «competence» og «acceptance» viser ladning mot totalt 4 faktorer. Det er «relatedness» og «acceptance» som ikke får «rene» faktorer, da ladningen ikke er entydig. Mens «competence» har en tydelig ladning mot en faktor. Eigenvalue og forklart varians er fra separate faktoranalyser av skalaene. Verdiene for eigenvalue, forklart varians og Cronbachs alfa er innenfor akseptable verdier (Ringdal 2018), og analysene kan derfor ikke avkrefte at referanseskalaene i denne studien er valide. Da er det interessant å sjekke korrelasjonen mellom mine tre skalaer og referanseskalaene.

Tabell 8.

Korrelasjon mellom mine skalaer og referanseskalaer i piloten.

	SOSIAL INKL.	FAGLIG SELVV.	SOS. MESTR	RELATED- NESS	COMPE- TENCE	ACCEPT- ANCE
SOSIAL INKLUDERING	1			,37**	,41**	,43**
FAGLIG SELVVURDERING		1		,23	,38**	,34*
SOSIAL MESTRINGSTRO			1	,36**	,11	,35*
RELATEDNESS	,37**	,23	,36**	1	,26*	,54**
COMPETENCE	,41**	,38**	,11	,26*	1	,46**
ACCEPTANCE	,43**	,34*	,35*	,54**	,46**	1

Note. N=60. Pearson korrelasjonen. *P på 0.05-nivå (2-tailed). **P på 0.01-nivå (2-tailed).

Høy begrepsvaliditet innebærer at det teoretiske begrepet vi ønsker å måle, faktisk blir målt (Ringdal 2018). Validitet handler om relasjonen mellom indikatorene og det teoretiske begrepet. Å sjekke hvordan skalaer korrelerer med referanseskalaer som er etablerte er en kriterierelatert validitet og viktig for å undersøke begrepsvaliditeten. Korrelasjon mellom en skala og en referanseskala bør ha et minstekrav på 0,3 (Ringdal 2018). Referanseskalaene som jeg har brukt er vel brukt i internasjonal forskning innen utdanning (Chen mfl. 2015; You mfl. 2011).

At korrelasjonene her har ulik samvariasjon og signifikans er forventet da skalaene ikke måler det samme. Men flere av skalaene måler også noe av det samme. For eksempel inneholder *faglig selvvurdering* følgende item «*Jeg kan løse veldig vanskelige oppgaver*», mens «competence» har item «*Jeg føler jeg kan løse vanskelige oppgaver*». Disse skalaene har en korrelasjon på ,38 og er signifikant på ,01-nivå. Dette er med på å styrke begrepsvaliditeten til disse skalaene. *Faglig selvvurdering* har ikke signifikant korrelasjon med «relatedness» (,23). Det er ikke uventet da tro på faglige evner ikke opplagt henger sammen med ens relasjon til andre. Dette er også med på å styrke troen på at skalaen *faglig selvvurdering* måler det den skal måle.

Sosial inkludering korrelerer fra moderat til sterkt med alle referanseskalaene, og korrelasjonene er signifikante. Dette er også som forventet da elever som har tro på seg selv og har gode relasjoner til sine medelever sannsynligvis har stor trivsel og gode venner. Dette er med på å styrke begrepsvaliditeten til denne skalaen.

Sosial mestringstro korrelerer med høyest med «relatedness» (,36**) og «acceptance» (,35*). Det kan tyde på at de som har tro på egne sosiale evner også har gode relasjoner til andre og føler seg akseptert av andre. Mens det korrelerer i mindre grad til «competence» (,11) som ikke er så nært beslektet. Dette styrker begrepsvaliditeten til *sosial mestringstro*.

Analysen har dermed ikke avkreftet at mine skaler *sosial inkludering*, *faglig selvvurdering* og *sosial mestringstro* er valide.

Dette gir et godt utgangspunkt for å diskutere problemstillingen i denne studien. Nemlig hvordan *sosial inkludering* henger sammen med elevenes selvoppfatning (*faglig selvvurdering* og *sosial mestringstro*).

4.2 Hovedvariablene

Deskriptive analyser ble gjort for å måle gjennomsnitt og standardavvik for mine skalaer. Skjevhet og kurtosis ble også undersøkt for å kontrollere om dataene var normalfordelt. I tillegg presenteres t-tester for forskjeller mellom guttene og jentene. Første tabell viser *sosial inkludering*.

Tabell 9.

Sosial inkludering.

	N	M	SD	KURTOSIS	SKJEVHET
SAMLET	60	3,70	,37	-,34	-,91
JENTENE	29	3,79	,30	1,58	-1,49
GUTTENE	31	3,60	,42	-1,04	-,49
F= 8,31*					
LIK VARIANS	T = 2,02	P = ,05			
ULIK VARIANS	T = 2,05	P = ,05			

Note. Deskriptive data av sosial inkludering. Independent Sample T test. Levene Test (F). *P på 0.05-nivå (2-tailed). **P på 0.01-nivå (2-tailed).

Tabell 9 viser at gjennomsnittsskår for utvalget er 3,7 på skalaen *sosial inkludering*. 4 er den høyeste oppnåelige verdien og representerer at det «stemmer veldig mye», mens verdi 3 representerer «stemmer litt». Standardavviket på ,37 viser forholdsvis liten spredning og forteller at elevene i stor grad føler seg inkludert.

Fordeling er venstre-skjev, med verdier fra -,49 til -1,49. Skjevheten er størst for jentene. Skjevheten sier noe om frekvensfordelingens form. Negative skjevhet indikerer at fordelingene skyves ut mot høyre, mens positive skjevhet skyves ut mot venstre (Kleven og Hjordemaal 2018). En fordeling kalles skjev hvis den ikke er symmetrisk. Ved høye verdier kan det bli vanskelig å analysere data og t-test vil fungere dårligere. Særlig dersom utvalgene er små, forutsetter t-test at populasjonene har samme normalfordeling og samme varians.

Kurtosis viser om fordelingen er flatere eller spissere enn normalfordelingen (Kleven og Hjordemaal 2018), og viser om det er opphopninger. Resultatene i tabellen varierer fra -1,04 til 1,58. Den negative verdien -1,04 for guttene på variabelen *sosial inkludering* betyr at fordelingen er noe flattrykket. Mens den positive verdien 1,58 viser en spissere fordeling for den samme variabelen for jentene. Fordelingen på jentenes svar er skjev og spiss, og ligger derfor litt utenfor normalfordelingen. Blir tallet for høyt er det kritisk i forhold til analyse. Skjevhet og kurtosis er lik null ved en normalfordeling. Her er det litt skjevhet og litt avvikende kurtosis. Avvikende er allikevel ikke veldig store og det tyder på at dataene med et lite forbehold er til å stole på. Og det gjør det mulig å gjennomføre t-testen (Ringdal 2018).

Levene Test viser at F er høy (8,31) og det betyr at det er forskjell i standardavviket mellom kjønnene. Siden spredningsdataen er ulik for kjønnene må en se på t-verdi for ulik varians. Verdien for T=2,05 for ulik varians og P< ,05. Når T er større enn 1,96 betyr det mindre enn 5% sjans for at forskjellene er tilfeldige (Kleven og Hjordemaal 2018). Litt høy kurtosis og skjevhet for jentene, gjør at resultatet må tolkes med forsiktighet.

Tabell 10 viser at skåren for *faglig selvvurdering* samlet ligger på 3,19, der 4 er den høyeste verdien. Det er noe lavere enn forrige skala, *sosial inkludering*. Dette gjelder også for begge kjønn. Dette tyder på at de fleste elevene ikke har så stor tro på faglige evner, som de har tro på at de blir inkludert på skolen.

Tabell 10.

Faglig selvvurdering

	N	M	SD	KURTOSIS	SKJEVHET
SAMLET	60	3,19	,50	,94	-,90
JENTENE	29	3,31	,39	-,08	-,87
GUTTENE	31	3,07	,57	,54	-,64
					F= 2,81*
LIK VARIANS	T = 1,88	P = ,07			
ULIK VARIANS	T = 1,90	P = ,06			

Note. Deskriptive data av faglig selvvurdering. Independent Sample T test. Levene Test (F). *P på 0.05-nivå (2-tailed). **P på 0.01-nivå (2-tailed).

Her kan en se at forutsetningene for t-testen er til stede. Siden Levene F er signifikant må vi bruke t-test for ulik varians. Når t-verdien er mindre enn 1,96 betyr det at det ikke er signifikante forskjeller mellom kjønn for *faglig selvvurdering*.

I tabellen under kan vi se at den totale skåren for *sosial mestringstro* er 3,73.

Svaralternativene i denne skalaen var delt i 5 nivåer. Jentene har en skår på 3,98 og guttene 3,49. 4 tilsvarer at elevene «i stor grad» har *sosial mestringstro*, mens 3 tilsvarer «hverken eller» (sic).

Tabell 11.

Sosial mestringstro.

	N	M	SD	KURTOSIS	SKJEVHET
SAMLET	60	3,73	,85	-,77	-,37
JENTENE	29	3,98	,78	-,07	-,77
GUTTENE	31	3,49	,86	-,86	-,03
					F= ,66
LIK VARIANS	T = 2,28	P = ,03			
ULIK VARIANS	T = 2,28	P = ,03			

Note. Deskriptive data av sosial inkludering. Independent Sample T test. Levene Test (F). F er ikke signifikant. *P på 0.05-nivå (2-tailed). **P på 0.01-nivå (2-tailed).

F viser at det er lite forskjell mellom SD for kjønnene. Dette er den skalaen som har høyest SD av mine skalaer. Og det viser at elevenes svar når det gjelder *sosial mestringstro*, varierer mer enn for de andre to skalaene. Kurtosis og skjevhet befinner seg innenfor akseptable grenser og ikke for langt unna normalfordelingen. Det betyr at forutsetningene for t-test er til stede og t-verdi for lik varians skal brukes. T-verdien er 2,28 og p dermed godt under ,05 og det viser at det er signifikante forskjeller mellom hvordan guttene og jentene vurderer sin *sosiale mestringstro*.

4.3 Bivariat korrelasjonsanalyse

Bivariat korrelasjonsanalyse viser relasjonen mellom to variabler, uttrykt med korrelasjonskoeffisienten (Ringdal 2018). Korrelasjonen sier, som tidligere understreket, ikke noe om hva som er retningen på sammenhengen, når data hentes på ett og samme tidspunkt. Hvordan mine skalaer korrelerer for hele utvalget og for kjønn, blir under presentert i tabeller og figurer.

Det ble gjort korrelasjonsanalyse med både parametrisk (Pearson r) og nonparametrisk forutsetning (Spearman's rho). Grunnen er at utvalget er lite og at det var litt uregelmessighet i skårefordelingen for jentene på enkelte variabler. Spearman's rho og Pearson r skal vise samme tendens ved normalfordeling av skårene (Ringdal 2018).

Tabell 12.

Bivariat korrelasjon mellom skalaene, samlet.

	SOSIAL INKLUDERING		FAGLIG SELVVURDERING		SOSIAL MESTRINGSTRO	
SOSIAL INKLUDERING	1		P= ,29*	S= ,28*	P= ,39**	S= ,32*
FAGLIG SELVVURDERING	P= ,29*	S= ,28*	1		P= ,25	S= ,21
SOSIAL MESTRINGSTRO	P= ,39**	S= ,32*	P= ,25	S= ,21	1	

Note. N=60. P=Pearson r. S= Spearman's rho. *P på 0.05-nivå (2-tailed). **P på 0.01-nivå (2-tailed).

Korrelasjonene viser de samme tendensene for begge de to analysene. Tabell 11 viser at det er sterkest sammenheng mellom *sosial inkludering* og *sosial mestringstro* (P=39** og S=32*) og at dette er signifikant. Mens det ikke er noen signifikante sammenhenger mellom *sosial mestringstro* og *faglig selvvurdering*. Tabellen viser at det også er signifikant korrelasjon mellom *sosial inkludering* og *faglig selvvurdering*. Dette gjelder både for korrelasjoner for Pearson (.29) og Spearman's rho (.28). Under kan vi se hvordan korrelasjonene er mellom skalaene for kjønn.

Tabell 13.

Bivariat korrelasjon mellom skalaene, jentene.

	SOSIAL INKLUDERING		FAGLIG SELVVURDERING		SOSIAL MESTRINGSTRO	
SOSIAL INKLUDERING	1		P=,09	S=,16	P=,10	S=-,03
FAGLIG SELVVURDERING	P=,09	S=,16	1		P=,01	S=-,07
SOSIAL MESTRINGSTRO	P=,10	S=-,03	P=,01	S=-,07	1	

Note. N=29. P=Pearson r. S= Spearman's rho. *P på 0.05-nivå(2-tailed). **P på 0.01-nivå(2-tailed).

Her ser vi at det er ikke er signifikante sammenhenger mellom noen av skalaene for jentene. Korrelasjonene er svake og ikke signifikante. Det gjelder både korrelasjonsanalyser for Pearson og Spearman's rho. En legger imidlertid merke til at de to estimatene ikke er helt parallelle, noe som bekrefter en viss uregelmessighet i skårefordelingen for jentene.

Tabell 14.

Bivariat korrelasjon mellom skalaene, guttene.

	SOSIAL INKLUDERING		FAGLIG SELVVURDERING		SOSIAL MESTRINGSTRO	
SOSIAL INKLUDERING	1		P=,31	S=,31	P=,49**	S=,46**
FAGLIG SELVVURDERING	P=,31	S=,31	1		P=,30	S=,30
SOSIAL MESTRINGSTRO	P=,49**	S=,46**	P=,30	S=,30	1	

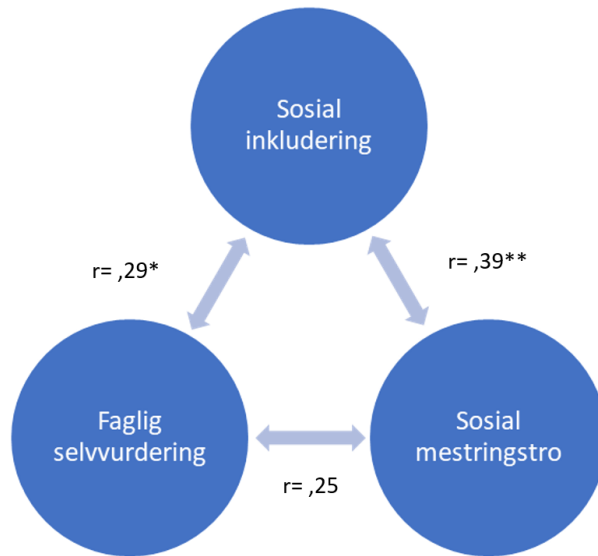
Note. N=31. P=Pearson r. S= Spearman's rho. *P på 0.05-nivå(2-tailed). **P på 0.01-nivå(2-tailed).

Tabell 14 viser at det er sterk sammenheng mellom *sosial inkludering* og *sosial mestringstro* (P=49** og S=46**) for guttene, og at dette er signifikant. Mens det ikke er noen signifikante sammenhenger mellom de andre skalaene.

Korrelasjonsanalysene med Spearman's rho viser de samme tendensene som Pearsons korrelasjonskoeffisient. Det blir brukt Pearson r videre i denne rapporten, men under den forutsetning at særlig resultatene for jentene må tolkes med forsiktighet. Figurene nedenfor visualiserer sammenhengene basert på Pearson r.

Figur 2.

Bivariat korrelasjon mellom mine skalaer, for alle:

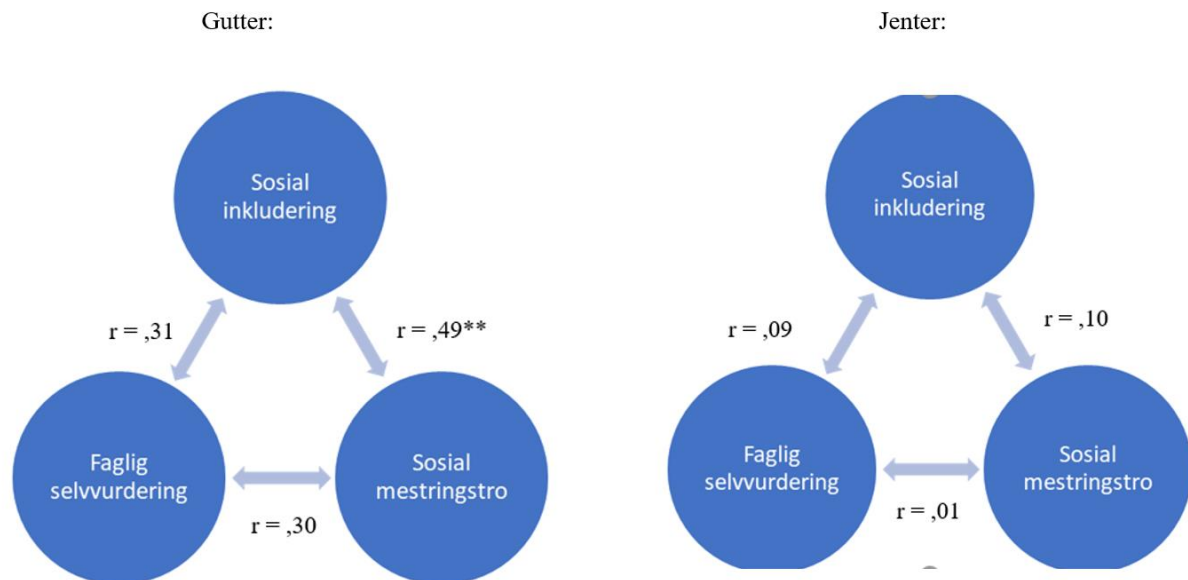


Note. N=60, Pearson r. *P på 0.05-nivå (2-tailed). **P på 0.01-nivå (2-tailed).

Korrelasjonen mellom *sosial mestringstro* og *sosial inkludering* (39^{**}) middels til sterk (Ringdal 2018).

Figur 3.

Bivariat korrelasjon mellom mine skalaer, for guttene og jentene:



Note. N=31(gutter) og N=29(jenter), Pearson r. *P på 0.05-nivå (2-tailed). **P på 0.01-nivå (2-tailed).

Her kan vi se at det ved mine skalaer kun er signifikant samvariasjon mellom *sosial inkludering* og *sosial mestringstro* for guttene. Korrelasjonen er sterk (Ringdal 2018). Alle de andre korrelasjonene mellom skalaene er ikke signifikant. Figur 3 illustrerer også at det er stor forskjell i korrelasjon mellom skalaene for guttene og jentene.

4.4 Multiple regresjonsanalyser

Multiple regresjonsanalyser er en måte å beskrive og evaluere sammenhenger mellom en avhengig og minst to uavhengige variabler (Ringdal 2018). Disse begrepene – avhengig og uavhengige variabler – forutsetter at en legger kausalitet til grunn. I denne analysen blir det lagt til grunn at *sosial inkludering* er den avhengige variabelen. Denne forutsetningen drøftes nærmere i diskusjonskapittelet.

Videre følger tabeller og figurer som beskriver og illustrer sammenhengene mellom mine skalaer, både samlet og for jentene og guttene.

Tabell 15.

Multipel regresjonsanalyse for hele utvalget (N=60). Avhengig variabel - sosial inkludering, og uavhengige variabler - sosial mestringstro og faglig selvvurdering.

VARIABLER	SOSIAL INKLUDERING			
	β	t	P	VIF
SOSIAL MESTRINGSTRO	,34*	2,72	,01	1,06
FAGLIG SELVVURDERING	,21	1,67	,10	1,06

R= ,43*, $R^2 = ,19^*$, JUSTERT $R^2 = ,16^*$ F= 6,60

Note. N=60 (samlet). β = Standardisert regresjonskoeffisient.. *P på 0.05-nivå (2-tailed). **P på 0.01-nivå (2-tailed). VIF= Collinearity Statistics

VIF er et mål på kolinearit, der 1.00 er ingen kolinearit. Når VIF er > 5 , vil ikke analysen være pålitelig (Wonnacott og Wonnacott 1985). Her er VIF svært lav og viser at graden av lineær sammenheng mellom forklaringsvariablene er liten.

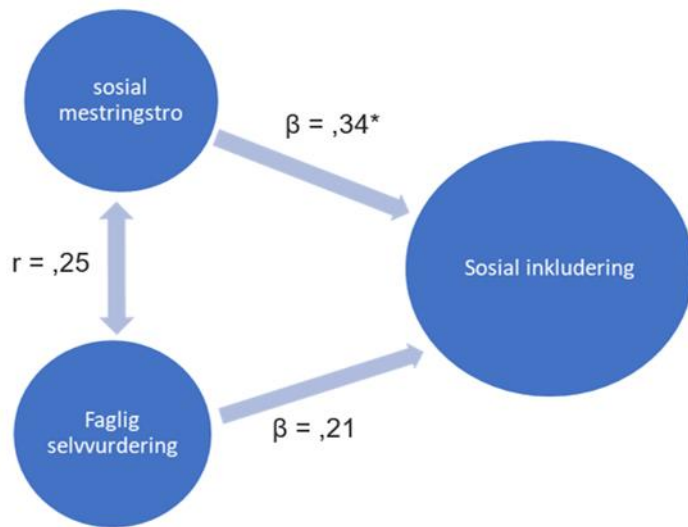
Beta (β) er et mål på styrken på relasjonen mellom hver av de uavhengige variablene, når vi kontrollerer for effekten av de andre uavhengige variablene (Ringdal 2018). Av tabell 15 kommer det frem at β er ,34 mellom *sosial mestringstro* og *sosial inkludering* og at den er signifikant.

Mens Beta for den andre uavhengige variabelen er ,21 og den er ikke signifikant.

R^2 forteller hvor mye *sosial mestringstro* og *faglig selvvurdering* bidrar til å forklare den totale variansen av *sosial inkludering* (Pallant 2016). Siden utvalget er lite vil det være naturlig å se på justert R^2 som tar hensyn til dette. Justert $R^2 = 16$ og viser at 16% av den totale variansen av *sosiale inkludering*, kan forklares ved hjelp av *sosial mestringstro* og *faglig selvvurdering*. Denne modellen er signifikant for hele utvalget (F=6.60).

Figur 4.

Visualisering av regresjonsanalysen, alle elevene.



Note. N=60, β = Standardisert regresjonskoeffisient. *P på 0.05-nivå (2-tailed). **P på 0.01-nivå (2-tailed). Pearson r.

I tillegg til Beta-verdiene, viser modellen korrelasjonen mellom de to uavhengige variablene, som ikke er særlig sterk.

Multipel regresjonsanalysene viste ulike resultater for kjønn. Nedenfor blir forskjellene presentert.

Tabell 16.

Multipel regresjonsanalyse for jentene (N=29).

VARIABLER	SOSIAL INKLUDERING			
	β	t	P	VIF
SOSIAL MESTRINGSTRO	,10	,50	,62	1,00
FAGLIG SELVVURDERING	,09	,44	,67	1,00

R= ,13, R ² = ,02, JUSTERT R ² = -,06 F= ,22
--

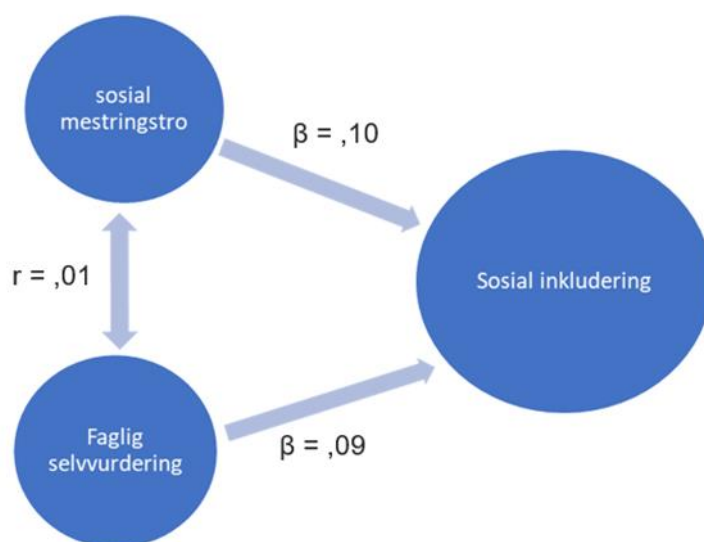
Note. N=29 (jenter). β = Standardisert regresjonskoeffisient.. *P på 0.05-nivå (2-tailed). **P på 0.01-nivå (2-tailed). VIF= Collinearity Statistics

Her kan vi se at VIF=1.00 og at begge de uavhengige variablene har svak prediksjonskraft og

lave t-verdier. Det betyr at Beta for de uavhengige variablene ikke er signifikante, når det gjelder jentene. Modellen viser altså at de uavhengige variablene i liten grad påvirker *sosial inkludering*, og at modellen ikke er signifikant ($F = ,22$). I regresjonsanalysen legges det parametrisk statistikk til grunn, og denne analysen med to prediktorer er langt mer følsom for uregelmessigheter i data enn bivariat korrelasjonsanalyse (Ringdal 2018). De beskrevne uregelmessighetene i skårefordelingen for jentene må tas hensyn til, særlig siden utvalget er lite.

Figur5.

Visualisering av regresjonsanalysen, jentene.



Note. $N=29$, β = Standardisert regresjonskoeffisient. *P på 0.05-nivå (2-tailed). **P på 0.01-nivå (2-tailed). Pearson r.

Korrelasjonen mellom de uavhengige er tilnærmet lik null. Det medfører at Beta for hver av de uavhengige variablene skal være nesten lik korrelasjonen de har med den avhengige variabelen. Det viser seg å være tilfellet og svekker sannsynligheten for feilmåling av Beta. Når så Beta-verdiene på dette grunnlaget er så svake, konkluderer vi med at hverken *sosial mestringstro* eller *faglig selvvurdering* predikerer *sosial inkludering* for jentene.

Tabell 17.

Multipel regresjonsanalyse for guttene (N=31).

VARIABLER	SOSIAL INKLUDERING			
	β	t	P	VIF
UAVHENGIG V. 1 (SOSIAL MESTRINGSTRO)	,43*	2,54	,02	1,10
UAVHENGIG V. 2 (FAGLIG SELVVURDERING)	,18	1,09	,29	1,10

R= ,52*, R² = ,27*, JUSTERT R² = ,21* F=5,08

Note. N=31 (gutter). β = Standardisert regresjonskoeffisient.. *Korrelasjon på 0.05-nivå (2-tailed). **Korrelasjon på 0.01-nivå (2-tailed). VIF= Collinearity Statistics

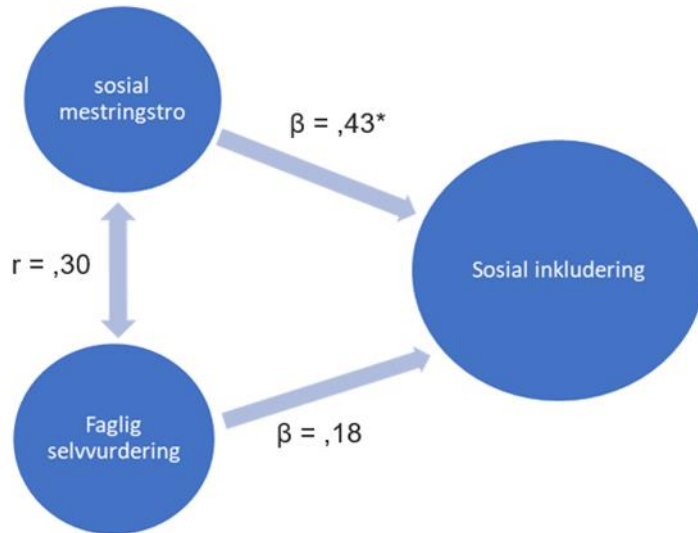
Det er verdt å merke seg at Beta for *sosial mestringstro* for guttene er ,43 og signifikant. Det tyder på at *sosial mestringstro* har stor effekt på guttenes opplevelse av inkludering.

Beta for *faglig selvvurdering* er ,18 og ikke signifikant.

Justert R² = 21 og viser at 21% av den totale variansen av *sosiale inkludering*, kan forklares ved hjelp av *sosial mestringstro* og *faglig selvvurdering*. Denne modellen er signifikant for guttene (F= 5,08).

Figur 6.

Visualisering av regresjonsanalysen, guttene.



Note. N=31, β = Standardisert regresjonskoeffisient. *P på 0.05-nivå (2-tailed). **P på 0.01-nivå (2-tailed). Pearson r.

Korrelasjonen mellom de uavhengige variablene er moderat og forklarer at de to Beta-verdiene er noe svakere enn de respektive korrelasjons koeffisientene.

4.5 Oppsummering av resultatene

De etablerte skalaene *sosial inkludering* (PIQ), *faglig selvvurdering* (PIQ) og *sosial mestringstro* (SSE) har totalt 4+4+8 item. I denne studien ble item for disse skalaene redusert til henholdsvis 3+4+3 og ble mine skalaer for denne studien. De fikk tilfredsstillende Cronbachs alfa på ,67, ,70 og ,67. Og analyser viste at vi kunne ta med utliggerne. Begrepsvaliditeten ble vurdert mot referanseskalaer og avkreftet ikke at mine skalaer måler det de skal måle.

Bruttoutvalget var 252 elever i 6.klasse, fordelt på 5 skoler. Nettoutvalget (N) ble til slutt 60 elever, derav 31 gutter og 29 jenter. Deskriptive analyser ble gjort for å måle gjennomsnitt, standardavvik, kurtosis og skjevhet for mine skalaer. For alle mine skalaer viste det seg at jentene i utvalget har høyere gjennomsnittsskår enn guttene.

Skåren for *sosial inkludering* er høy og viser at elevene i stor grad føler seg inkludert i skolen. Jentene skårer litt høyere enn guttene på denne skalaen, men har også større spredning. For *faglig selvvurdering* skårer elevene seg lavere enn for *sosial inkludering*. Fordelingen for *faglig selvvurdering* er nokså normalfordelt, mens den er venstreskjev for *sosial inkludering*.

Svaralternativene for *sosial mestringstro* var annerledes for denne skalaen enn for de to forrige. Det gjør det vanskeligere å sammenligne gjennomsnittsskår. Jentene svarer at de i snitt, «i stor grad» har *sosial mestringstro*. Guttene sitt gjennomsnitt ligger midt imellom «i stor grad» og «hverken eller» (sic) for samme skala. Standardavviket er størst for denne skalaen. Spredningen er nokså normalfordelt i denne skalaen.

Bivariat korrelasjonsanalyse mellom mine skalaer viste at sammenhengen mellom *sosial inkludering* og *sosial mestringstro* var den sterkeste. Den kan beskrives som mellom moderat til sterk og den er signifikant for hele utvalget ($p = ,39^{**}$). Det var også signifikant og moderat korrelasjon mellom *sosial inkludering* og *faglig selvvurdering* for hele utvalget ($p = ,29^*$). Mens det ikke var en signifikant korrelasjon mellom *sosial mestringstro* og *faglig selvvurdering* for hele utvalget.

Ser vi på korrelasjon og kjønnsforskjeller er det store forskjeller. For jentene var korrelasjonen mellom alle skalaene veldig liten og de var ikke signifikante. Korrelasjonen mellom *sosial inkludering* og *sosial mestringstro* for guttene, var sterk og signifikant ($p = ,49^{**}$). Mens korrelasjonen mellom de andre skalaene for guttene viste moderat sammenheng, men var ikke signifikant.

Til slutt ble det gjennomført en multippel regresjonsanalyse. Den viste at *sosial mestringstro* predikerer *sosial inkludering* for et samlet utvalg og for guttene. Modellene er signifikante. For jentene viser regresjonsanalysen at de uavhengige variablene i liten grad predikerer *sosial inkludering*. Modellen er ikke signifikant. De beskrevne uregelmessighetene i skårefordelingen for jentene må tas hensyn til, særlig siden utvalget er lite.

5.0 DISKUSJON

Først kommer en diskusjon om utvalg og frafallsproblemet. Deretter blir utviklingen av mine skalaer drøftet. Neste underkapittel handler om hvordan elevene føler seg inkludert i skolen og hvor stor tro de har på sine faglige og sosiale ferdigheter. Deretter blir problemstillingen for denne studien diskutert; **Hvordan henger elevenes selvoppfatning sammen med sosial inkludering.** Og hvordan dette utspiller seg for jentene og guttene. Etterfulgt av i hvilken grad min studie er meningsfull. Til slutt blir det kommentert hvilke konsekvenser funn i denne studien kan ha for pedagogisk praksis.

5.1 Utvalg og frafallsproblemet

I utgangspunktet har utvalget den svakhet at skolene ikke er trukket tilfeldig fra populasjonen av skoler i Norge. I tillegg var svarprosenten lav, og grunnen til det var trolig at skolene i Norge ble stengt på det tidspunktet undersøkelsen skulle gjennomføres. Vi får da et lite utvalg og vi vet heller ikke om de som svarer er representative for 6.klassinger fra de 4 skolene de tilhører.

En tredje, og mindre svakhet er at vi for skole nr.3 fikk 19 samtykker og 21 svar. Vi vet ikke om det er to elever som har svart på undersøkelsen 2 ganger, eller om det er to elever som har deltatt uten samtykke. Dette kan ha svekket dataene, da 2 av 58 respondenter kanskje har fått «doble stemmer». Dette har ikke vært mulig å kontrollere da en undersøkelse fra en person som svarer 2 ganger, ikke vil svare eksakt likt når det er veldig mange spørsmål det skal krysses av for. Ethiske betraktninger rundt dette ble omtalt i metodedelen.

På denne bakgrunnen var det viktig både å analysere dataene grundig, for eksempel skjevfordelinger, og å ikke trekke bastante konklusjoner (Ringdal 2018).

5.2 Utvikling av mine skalaer

Det var viktig å etablere 3 skalaer som måler begrepene i forskningsspørsmålet, samt å bidra i piloteringen av hovedprosjektet. Spørreskjemaet inneholdt tre publiserte skalaer for de tre begrepene *sosial inkludering, faglig selv vurdering og sosial mestringsstro.*

PIQ-instrumentet (Zurbriggen mfl. 2017) har skalaer som skal måle *sosial inkludering* og *faglig selvvurdering*, og forfatterne har rapportert sterk indre konsistens og god validitet fra en studie blant 12 åringer i Sveits. Skalaene er også brukt i en rekke andre land (Venetz mfl., 2015). Disse skalaene ble valgt og oversatt til norsk av forskergruppa.

«Social Self-Efficacy»-skalaen til Zullig & Valois (2019) ble oversatt til norsk av forskergruppa for måle elevenes *sosiale mestringstro*. Også denne skalaen har ifølge forfatterne høy indre konsistens og god validitet.

Med disse skalaene som utgangspunkt, var målet å etablere tre valide skaler for det aktuelle alderstrinnet i norsk grunnskole. Skalaene skulle ha tilfredsstillende indre konsistens, de skulle danne tre faktorer i en og samme faktoranalyse og de skulle ha en samvariasjon med andre etablerte skaler i spørreskjemaet, som var teoretisk forventet.

Dataene fra hver av de tre skalaene ble først analysert separat og deretter samlet i en faktoranalyse. Det ble oppnådd tre klare faktorer, når item ble fjernet fra de opprinnelige skalaene. Særlig måtte den opprinnelige skalaen for *sosial mestringstro* reduseres i antall item.

Når item blir fjernet fra en etablert skala, må en vurdere nøye om innholds validiteten har blitt svekket (Ringdal 2018). I dette tilfellet er min vurdering at den fortsatt er tilfredsstillende. Videre vil Cronbachs alfa vanligvis bli svekket, når antall item går ned. Alfa var lavere i mine tre skalaer enn i de originale og i grenselandet for det man kan akseptere.

Det ble altså gitt prioritet til en god, samlet faktorløsning. Videre ble de reviderte skalaene relatert til referanser i datasettet (Ringdal 2018), og resultatene avkreftet ikke validiteten til de reviderte skalaene.

Validiteten kan også i noen grad vurderes ved å sammenligne gjennomsnittsverdier i denne studien med tilsvarende resultater i andre undersøkelser.

5.3 Mine skalaer – gjennomsnitt og kjønnsforskjeller

Føler elevene seg inkludert i skolen?

Resultatene for *sosial inkludering* viser høy gjennomsnittsskår for hele utvalget, der $M=3,7$ og 4.0 er høyest mulig skår. Dette er høyere skår enn det Zurbriggen et al. (2017) fant i Sveits ($M=3,52$) på 12-åringer for den samme skalaen.

Det kan være flere grunner til at denne studien viser at elevene føler seg mer inkludert enn elevene i studien i Sveits. En mulig årsak er at utvalget i Sveits inkluderte elever med lærevansker, som kanskje er mindre inkludert enn de andre elevene. I så fall er ikke resultatene fra Sveits så ulike de i min studie.

Resultatene i min studie samsvarer også godt med undersøkelsene til Ungdata (2019) som sier at 90% av elevene har gode venner på skolen. I motsetning til Ungdata (2019) viser imidlertid min studie at det er signifikante forskjeller mellom kjønn; at jentene skårer høyere enn guttene. Ungdata (2019) har samlet inn sine data fra 8.klasse og oppover, mens utvalget i denne studien er fra 6. klasse.

Ekspertutvalget om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner rapporterte at det er betydelige og uheldige kjønnsforskjeller i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utvalget sier at guttene har dårligere skoleprestasjoner og har klart størst behov for spesialundervisning. De kjønnsforskjellene ekspertutvalget beskriver handler ikke om *sosial inkludering*, men forteller kanskje noe om hva som kan vanskeliggjøre *sosiale inkludering* for guttene.

Hvordan er elevenes selvoppfatning i skolen?

Når det gjelder *faglig selv vurdering* viste resultatene en gjennomsnittsskår på 3,19 av 4 mulige, mens den tidligere PIQ-studien i Sveits hadde en gjennomsnittsskår på 3,00 for sine respondenter (Zurbriggen mfl. 2017).

I forhold til *sosial mestringstro* skårer respondentene i min studie noe høyere enn det respondentene gjorde i en studie i Nederland, der Muris (2001) brukte en tilsvarende skala når han så på ungdomsskoleelevers *sosiale mestringstro*. Min studie viste for hele utvalget en skår for *sosial mestringstro* på 3,73, mens studien til Muris viste en samlet skår på 3,52. Dette er ikke uventet resultat da forskning sier at mestringsforventningen jevnt over er høyere blant yngre elever (Thronsen 2008). For *sosial mestringstro* viste min studie signifikante forskjeller mellom kjønn, det er jentene som skårer høyest. Denne kjønnsforskjellen samsvarer med det Zullig og Valois (2019) fant i sin studie, for akkurat den samme skalaen for *sosial mestringstro*. Kjønnsforskjellene i mine resultater passer inn med konklusjonen til Ekspertutvalget om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, som sier at den norske skolemodellen passer best for jentene og at guttene ser ut til å falle litt igjennom (Kunnskapsdepartementet, 2019). Generelt viser resultatene i denne studien at respondentene

i utvalget har forholdsvis stor tro på sine faglige og sosiale ferdigheter, sammenlignet med nevnte studier i Sveits og Nederland.

Oppsummert er det vanskelig å se at de refererte resultatene fra andre studier avkrefter validiteten til de tre skalaene om *sosial inkludering*, *faglig selvvurdering* og *sosial mestringstro*.

5.4 Hvordan henger elevenes selvoppfatning sammen med sosial inkludering?

Denne studien viste at mine skalaer er assosiert med hverandre. Det er av interesse å sammenligne disse sammenhengene med funn i andre studier, også for å ytterligere bedømme validiteten til mine skalaer.

Studien til Zurbriggen et al (2017) fant korrelasjon mellom *sosial inkludering* og *faglig selvvurdering* på $r = ,18$ mens korrelasjon mellom samme variabler i min studie viser $r = ,29$. Mens studien til Muris (2001) viser korrelasjon mellom *sosial mestringstro* og *faglig mestringstro* (en skala som kan sammenlignes med *faglig selvvurdering*) $r = ,17$, viser korrelasjon mellom *sosial mestringstro* og *faglig selvvurdering* i min studie $r = ,25$. Pearsons r er altså litt høyere i min studie for begge relasjoner, men kan i begge studier anees som moderate sammenhenger. At tidligere studier der de har brukt de samme instrumentene (Muris 2001; Zurbriggen mfl. 2017) og har korrelasjoner som kan minne om korrelasjonene i min studie, gjør at validiteten til mine skaler ikke ble avkreftet.

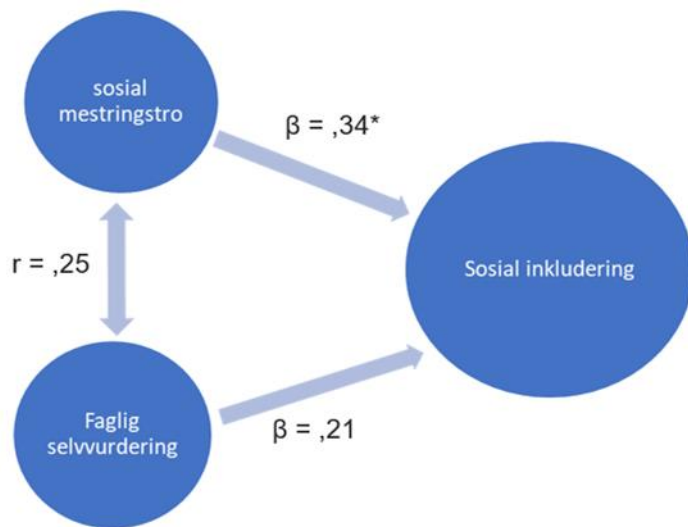
Korrelasjonen som var sterkest i min studie var mellom *sosial inkludering* og *sosial mestringstro*. Her har jeg ikke funnet studier å sammenligne med.

Regresjonsanalyser. I regresjonsanalysene ble det lagt til grunn at *sosial inkludering* er avhengig variabel, mens *sosial mestringstro* og *faglig selvvurdering* er prediktorene. Dette er altså en kausal modell basert på en faglig vurdering. Den viktigste grunnen til å betrakte *sosial inkludering* som avhengig variabel, er at skalaen skal måle inkludering i klassen, altså en kontekst blant mange mulige. Begge prediktorene, derimot, skal estimere mer generelle faktorer. Når en med de nødvendige forbeholdene legger dette til grunn, viser modellen den unike prediksjonskraften til hver av de uavhengige variablene.

Vi viser modellen en gang til, nedenfor.

Figur 7, opprinnelig figur 4.

Visualisering av regresjonsanalysen, alle elevene



Vi ser at korrelasjonen mellom de to prediktorene er forholdsvis svak og ikke signifikant. Dette er interessant i seg selv, og teknisk sett betyr den svake korrelasjonen at de to Beta-verdiene ikke er svært forskjellige fra de respektive korrelasjonene.

Et hovedfunn er at Beta for *sosial mestringstro* er signifikant, mens Beta for *faglig selvvurdering* ikke er det. Dette indikerer at *faglig selvvurdering* ikke er så viktig for *sosial inkludering*, mens *sosial mestringstro* er viktigere.

Dette resultatet om *sosial mestringstro* synes rimelig, også ut fra en studie til Bandura et al. (1999), som fant at barn som hadde høy *sosial mestringstro*, også viste større robusthet i relasjoner med jevnaldrende og det virket som en buffer mot ulike stressfaktorer.

Når regresjonsanalysen ble gjort for jentene og guttene hver for seg, viste det seg at ingen av de to uavhengige variablene predikerte *sosial inkludering* for jentene, mens Beta-verdiene for guttene var ganske sterke og sterkest for *sosial mestringstro*. Denne klare kjønnsforskjellen var et overraskende funn. En forklaring kan være at utvalgene er så små og trolig ikke representative for norske skolebarn på 6 trinn. Likevel er forskjellen mellom guttene og jentene så sterk, at resultatet i alle fall er interessant, særlig om *sosial mestringstro*.

Kan det tenkes at jentenes *sosiale inkludering* reguleres av andre forhold enn det vår regresjonsmodell representerer? Eller kanskje at item i skalaen for *sosial mestringstro* ikke er gode indikatorer for jentene? I så fall er det et betydelig validitetsproblem.

Generelt må det sies at vår regresjonsmodell med to prediktorer ikke «forklarer» mer enn en mindre del av variasjonen på *sosial inkludering*, heller ikke for guttene. Det er ikke usannsynlig at forklaringskraften ville blitt større om andre prediktorer hadde vært inkludert.

5.5 Gyldighet – er mine resultater meningsfulle?

Med bakgrunn i kommentarene knyttet til etableringen av skalaene, gjennomsnittsverdier, korrelasjoner og Beta-verdier, følger nå en samlet vurdering av resultatene.

Validitet handler om gyldighet, og skal si noe om kvaliteten på hvorvidt resultatene i undersøkelsen måler det den faktisk har til hensikt å måle. (Kleven og Hjordemaal 2018). Piloten hadde forholdsvis mange spørsmål, men mine tre skalaer og 16 item var blant de første 39 spørsmålene elevene svarte på. Det kan ha redusert deltakerne sine feil som går på konsentrasjon eller tålmodighet. Det er med på å øke sannsynligheten for at elevene har gitt ærlig svar og er med på å styrke validiteten til mine skalaer. Gjennomsnittsskåren fra de ulike skalaene virker rimelige og avkrefter heller ikke validiteten og kan tyde på at undersøkelsen måler det den har til hensikt å måle.

Skal en kunne trekke klare slutninger, må det stilles strenge krav til kvaliteten på dataene som resultatene bygger på (Kleven og Hjordemaal 2018). Det er ulike grunner til å stille spørsmål ved kvaliteten på mine data, som frafallsproblemet og at noen elever gjennomførte undersøkelsen på skolen og noen hjemme. Og undersøkelsen har blitt gjennomført i en svært spesiell tid med tanke på usikkerhet rundt pandemiens konsekvenser. Da er det vanskelig å vurdere om og hvordan dette har påvirket resultatene i denne studien.

Indre validitet. Å konstruere data ved hjelp av spørreskjema som har høy validitet er et omfattende og krevende arbeid (Kleven og Hjordemaal 2018). At det i piloten bare er brukt etablerte instrumenter øker muligheten for god begrepsvaliditet. Trusler mot indre validitet er instrumenteffekten, seleksjon og frafall (Ringdal 2018).

Begrepsvaliditet handler om grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik det er operasjonalisert (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2018). Når to av mine skalaer måtte revideres, var det viktig i denne prosessen å ivareta begrepsvaliditeten. Begrepene er vurdert til å være ivaretatt på en tilfredsstillende måte, men fjerning av item er med på å svekke validiteten til studien.

Som tidligere nevnt fungerte skalaen *sosial mestringstro* dårligst av mine skalaer.

Oversettelse eller utforming av item kan være noe av årsaken til dette. Instrumentet var i utgangspunktet utviklet med tanke på litt eldre elever (Muris 2001). Kanskje ikke alle item har vært klare nok for respondentene i denne studien. Svaralternativet «verken eller» som er det midterste svaralternativet i denne skalaen, er kanskje ikke et uttrykk 11-åringer i Norge bruker.

Cronbachs alfa-verdiene for mine skalaer er som tidligere nevnt i grenseland for akseptable verdier. Men etter justeringer av skalaene finnes det argumenter for at den indre konsistensen er tilfredsstillende. Når de i tillegg har blitt kontrollert opp mot referanseskalaer kan vi være mer sikre på at skalaene måler det de skal måle. Årsaksforhold mellom skalaene har blitt tolket og det øker validiteten til min studie.

Ytre validitet. Da er det aktuelt å spørre om hvilke situasjoner resultatet er gyldig i. Siden utvalget er lite, må en være forsiktig med generalisering (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.133). At studien bruker informanter fra forskjellige skoler fra ulike landsdeler, er med på å styrke validiteten i denne studien. Representativiteten hadde vært svekket ytterligere hvis informantene kom fra samme klasse eller skole (Kleven og Hjordemaal 2018).

Ytre validitet handler om relasjonen mellom utvalg og populasjon. Resultatene i denne studien er sammenlignet med resultater i andre studier. Mange av resultatene viser de samme tendensene, noe som styrker den indre validiteten, men som også kan tyde på at resultatene, dog med forsiktighet, kan generaliseres til populasjonen 6. klassinger i Norge.

5.6 Pedagogiske konsekvenser

Sosial sammenligning er den sterkeste kilden til *faglig selvvurdering* (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette medfører noen utfordringer i forhold til inkludering. Elever som til stadighet opplever at de ikke er så flinke som sine klassekamerater vil sannsynligvis få en lavere *faglig selvvurdering* og en negativ selvoppfatning. Forskning sier at det kan resultere i mindre engasjement i skolearbeidet og videre dårligere skoleprestasjoner (Bong & Skaalvik, 2003). Den sosiale sammenligningen gjør at det er noen som føler seg som vinnere og andre som tapere. Skoler som har et sterkt resultatfokus forsterker denne psykologiske faktoren, mens skoler som har en læringsorientert målstruktur demper denne mekanismen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Der flyttes fokuset over på kunnskap, forståelse, individuell forbedring og

innsats. Dette betyr at hva lærere og skoler tenker om hva læring er og hvordan den skal foregå, har betydning for hvordan en lykkes med inkludering i heterogene grupper.

Studien viser imidlertid at *sosial mestringstro* i større grad predikerer *sosial inkludering*, enn *faglig selvvurdering*. I dette ligger det kanskje at noe av det viktigste vi kan gjøre i forhold til elevens selvoppfatning, med tanke på å øke inkluderingen, er å styrke elevenes sosiale ferdigheter og tro på seg selv.

Men hver enkelt elev sin *sosiale mestringstro* vil bli utfordret i møte med klassemiljøet. Gode relasjoner mellom elever er preget av aksept og anerkjennelse (Chen et al., 2015). Et inkluderende læringsmiljø er preget av deltakere som føler tilhørighet (Ainscow, 2005). Inkluderende felleskap fører til bedre sosiale ferdighetene for hele gruppen, fordi man har elever som verdsetter andres bidrag og aksepterer mangfoldet i skolen. Når en snakker om hvordan en skal legge til rette for at alle elever i skolen skal oppleve aksept og anerkjennelse, må det diskuteres hvilke egenskaper, evner og verdier som skal verdsettes. I en inkluderende skole er mangfoldet en ressurs (Ainscow & Miles, 2008). Og ingen kan ekskluderes i den inkluderende skolen.

Tidligere erfaringer den viktigste kilden til *mestringstro*, ifølge Bandura (1977). Det betyr at hvordan elever opplever at de blir inkludert påvirker elevenes *sosiale mestringstro*.

Klassemiljøet har ikke vært en del av den empiriske delen av denne studien, men i kapittel 2 om «Hovedbegrepene» er det i flere sammenhenger trukket fram hvor vesentlig den sosiale konteksten er. Mye ansvar ligger da på lærerne, for å bidra til et inkluderende klassemiljø.

Dette er momenter lærere bør være klar over når de skal hjelpe elever til å få en mer positiv selvoppfatning, og når de skal arbeide med å skape inkluderende læringsarenaer.

Hansen (2012) sier at inkluderingen er noe ubegrenset og at begrensningen allikevel kommer til syne i pedagogisk praksis. Inkludering er en prosess og avhenger blant annet av lærerens dømmekraft og kompetanse. Corona-pandemiens konsekvenser er annet et eksempel på at det finnes faktorer som kan være med på å begrense inkluderingen. Sosial distansering og små grupper (kohorter) der elever bare skal være med noen og ikke andre, er tankegang som motstrider inkluderende verdier. Dette kan øke faren for utenforskap.

Vi argumenterte for en regresjonsmodell der *sosial inkludering* var avhengig variabel, altså en kausal modell. Når sirkulære prosesser har blitt drøftet ovenfor mellom individfaktorer og

miljøet, er det i erkjennelse av at kausalitet sjeldent er helt ensidig i sosialt liv. Dette forhindrer ikke at årsaksforhold i hovedsak kan gå fra A til B.

Regresjonsmodellen viste at de to uavhengige variablene bare predikerte en mindre del av variasjonen på avhengig variabel; *sosial inkludering*. Min regresjonsmodell gir altså bare et lite bilde av hva som er viktig i arbeidet med inkludering i skolen.

6.0 AVSLUTNING OG VIDERE FORSKNING

Har mitt arbeid her vært nyttig for hovedprosjektet «Chances»?

Denne studien er en del av en pilot. Et av målene med studien har vært å kunne bidra til hovedstudien «Chances». Dataene i min studie er preget av at gjennomføringen ble gjort i en spesiell tid preget av tiltak grunnet Corona-pandemien. Statsminister Erna Solberg sier at den norske regjeringen har kommet med de sterkeste og mest inngripende tiltakene vi har hatt i Norge i fredstid for å bekjempe coronaviruset, blant annet ved å stenge alle norske skoler (Statsministerens kontor 2020). Kanskje har mitt samarbeid med prosjektgruppa «Chances» bidratt til refleksjon rundt det å drive forskningsarbeid i en så spesiell tid.

En viktig hensikt med pilotering er å finne fram til gode skaler (Kleven og Hjordemaal 2018). Arbeidet som ble gjort med 6 ulike skalaer kan komme til nytte i prosjektet. I forbindelse med min studie ble instrumentet «Social Self-Efficacy» (SSE) til Zullig og Valois (2019) som skal måle elevenes *sosiale mestringstro*, tatt med inn i undersøkelsen og oversatt til norsk. Denne etablerte skalaen fungerte ikke så godt i dette datasettet og item ble fjernet for å bedre ladning mot en faktor, og en bedre indre konsistens.

Det andre instrumentet som utgjorde en del av «mine skalaer» var «Perceptions of Inclusion Questionnaire» (Zurbriggen mfl. 2017). Dette instrumentet inneholdt mine andre to skalaer. Samlet vil faktoranalysene av mine skalaer kunne gi et bilde av hvordan skalaene har fungert alene og i den settingen som denne studien handler om.

En forskergruppe har på en nettside lagt ut informasjon om skalaene i «Perceptions of Inclusion Questionnaire» og der finnes det oversettelse på 24 språk, deriblant norsk (Venetz mfl. 2015). Det bør vurderes å bruke denne norske versjonen i fremtidige målinger av PIQ.

Analysene som er blitt gjort av referanseskalaene for å validere mine skalaer, kan også være nyttig for hovedprosjektet. Disse skalaene hadde høyere verdier på Cronbachs alfa enn mine skalaer, og kan i så måte tyde på god indre validitet.

Inkludering er et sentralt begrep i hovedstudien, men også samvariansen mellom elevenes selvpoppfatning og inkludering kan være en interessant vinkling for prosjektet. Siden «Chances» har som mål å undersøke hva som kan bedre levevilkårene for ungdom som flytter til Norge, kan både kjønn og etnisk bakgrunn være viktige kontrollvariabler hvis man videre

undersøker samvariansen mellom elevenes selvoppfatning og hvordan de opplever å bli inkludert.

En viktig del av arbeidet med dette prosjektet var å finne god litteratur som er aktuell for problemstillingen i denne studien. Noe av litteraturen kan også være aktuell for hovedprosjektet.

Hovedfunn. Et hovedfunn var at regresjonsmodellen for hele utvalget viste at Beta for *sosial mestringstro* var signifikant, mens Beta for *faglig selvvurdering* ikke var det. Dette indikerer at *sosial mestringstro* var viktigere for *sosial inkludering*, enn det *faglig selvvurdering* var.

Et annet, men kanskje mer overaskende funn var kjønnsforskjellene når regresjonsmodellene ble gjort separat for guttene og jentene. Det viste seg at ingen av de uavhengige variablene predikerte *sosial inkludering* for jentene. Mens Beta-verdiene for guttene var ganske sterke, spesielt for *sosial mestringstro*. Det er et veldig interessant resultat, at forskjellen mellom guttene og jentene var så sterk.

Videre forskning.

En interessant oppfølging av denne studien kan være å undersøke flere prediktorer til *sosial inkludering*. Det vil være nyttig å se hvordan forklaringskraften endres om andre prediktorer blir inkludert.

Et annet funn å forfølge er de tydelige kjønnsforskjellene som har kommet frem av denne studien. Ekspertutvalget om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner rapporterte at det i grunnopplæringen er betydelige og uheldige forskjeller mellom jenter og gutter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hva har det å si for inkluderingsarbeidet i norsk skole? Det er det viktig å få mer kunnskap om. Når utvalget i denne studien ble lite, er det aktuelt å gjøre tilsvarende undersøkelser i et større utvalg for å se om resultatene her blir bekreftet. Det kan også være interessant å finne ut mer om jentenes *sosiale inkludering* reguleres av andre forhold enn det som er tilfellet for guttene.

Siden hele 5 item ble fjernet i skalaen *sosial mestringstro* er det viktig å gjøre flere undersøkelser på denne skalaen. Det vil styrke validiteten til en norsk versjon av den etablerte «Social Self-Efficacy»-skalaen til Zullig & Valois (2019), og kan øke gyldighet til resultatene i denne studien.

For å ivareta mangfoldet i skolen er det behov for en variert undervisning og ulike arenaer for læring. Undersøkelsen viste at *sosial mestringstro* kan ha betydning for *sosial inkludering*. I tillegg til vanlige klasserom og skolegårder burde skolen hatt flere «mestringsrom». Uteskole, skolehage, idrettsskole, musikk-, dans- og dramaskole er eksempler på arenaer der elever kan oppleve samarbeid og mestring. Og det vil kanskje gi flere elever mulighet til å bidra med sine ressurser, som igjen kan føre til økt aksept og annerkjennelse. Et forskningsprosjekt kunne sett på hvordan slike «mestringsrom» virket på *sosial inkludering*, for ulike kategorier elever, for eksempel for jenter og gutter. I et slikt forskningsprosjekt kunne det vært interessant og kombinert kvantitative og kvalitative metoder. Ved å undersøke *sosial inkludering* på forskjellige måter ville validiteten bli styrket. Intervju og observasjon av elever vil gi innsikt i elevers livsverden og vil være et viktig bidrag til forskning innen inkludering.

7.0 REFERANSER

- Ainscow, Mel. (2001). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London; Philadelphia: Falmer Press.
- Ainscow, Mel. (2005). «*Understanding the development of inclusive education system*». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 3.
- Bandura, Albert. (1977). «*Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*.» *Psychological Review* 84(2):191.
- Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bjørndal, Arild, og Dag Hofoss. (2017). *Statistikk for helse- og sosialfagene*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Black-Hawkins, Kristine, Lani Florian, og Martyn Rouse. (2017). *Achievement and inclusion in schools*. Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.
- Bong, Mimi, og Einar M. Skaalvik. (2003). «*Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?*» *Educational Psychology Review* 15(1):1–40.
- Bowlby, John. (1958). «*The Nature of the Child's Tie to his Mother*.» *International Journal of Psychoanalysis* 99, 265-272.
- Bø, Inge, og Lars Helle, (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chen, Beiwen, Maarten Vansteenkiste, Wim Beyers, Liesbet Boone, Edward L. Deci, Jolene Van der Kaap-Deeder, Bart Duriez, Willy Lens, Lennia Matos, Athanasios Mouratidis, Richard M. Ryan, Kennon M. Sheldon, Bart Soenens, Stijn Van Petegem, og Joke Verstuyf. (2015). «*Basic Psychological Need Satisfaction, Need Frustration, and Need Strength across Four Cultures*». *Motivation and Emotion* 39(2):216–36.
- Cohen, Jacob. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Creswell, John W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Fifth edition. Los Angeles: SAGE.
- Dalen, Monica. (2006). «*Så langt det er mulig og faglig forsvarlig -»: inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deci, Edward L., og Richard M. Ryan, red. (2004). *Handbook of Self-Determination Research*. Softcover edition. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Haug, Peder. (2003). «Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle?» *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* 81(02):86–94.
- Haug, Peder. (2014). «*Spesialundervisning i praksis*». *Utdanningsforskning*. Hentet 2. januar 2020 (<https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-i-praksis/>).

- Hoaglin, David C., og Boris Iglewicz. (1987). «*Fine-Tuning Some Resistant Rules for Outlier Labeling*». *Journal of the American Statistical Association* 82(400):1147–49.
- Iversen, Lars Laird. (2014). *Uenighetsfelleskap blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen, Eirik S., og Sølvi Lillejord. (2009). «*Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis*». *Acta Didactica Norge* 3(1):(Art. 13, 15 sider).
- Juvonen, Jaana, Leah M. Lessard, Ritika Rastogi, Hannah L. Schacter, og Danielle Sayre Smith. (2019). «*Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities*». *Educational Psychologist* 54(4):250–70.
- Kiuppis, Florian. (2011). «*Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring*». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 95(02):91–102.
- Kleven, Thor Arnfinn, og Finn Hjørdemaal. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Koster, Marloes, Han Nakken, Sip Jan Pijl, og Els van Houten. (2009). «*Being Part of the Peer Group: A Literature Study Focusing on the Social Dimension of Inclusion in Education*». *International Journal of Inclusive Education* 13(2):117–40.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). «*NOU 2019: 3*». *Regjeringen.no*. Hentet 8. januar 2020 (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>).
- Lund, Thorleif, og Richard Haugen. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Muris, Peter. (2001). «*A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youth*». *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 23(3):145–49.
- Nordahl, Thomas. (2015). «*Faktisk inklusjon i skolen | statped.no*». Hentet 8. januar 2020 (<https://www.statped.no/statpedmagasinet/StatpedMagasinet-2-2015/Inkludering/Faktisk-inklusion-i-skolen/>).
- Oh-Young, Conrad, og John Filler. (2015). «*A Meta-Analysis of the Effects of Placement on Academic and Social Skill Outcome Measures of Students with Disabilities*». *Research in Developmental Disabilities* 47:80–92.
- Pallant, Julie. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS*. 6th edition. Maidenhead New York: McGraw Hill Education.
- Persson, Bengt. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: - att nå framgång med alla elever*. Liber.
- Reeve, Johnmarshall, og Hyungshim Jang. (2006). «*What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy during a Learning Activity*». *Journal of Educational Psychology* 98(1):209–18.
- Ringdal, Kristen. (2018). *Enhet og mangfold samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Rosenberg, Morris. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ruijs, Nienke M., og Thea T. D. Peetsma. (2009). «*Effects of Inclusion on Students with and without Special Educational Needs Reviewed*». *Educational Research Review* 4(2):67–79.
- Røthing, Åse. (2015). «*Rasisme som tema i norsk skole - Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning*». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99(02):72–83.
- Skaalvik, Einar M., og Sidsel Skaalvik. (2018). *Skolen som læringsarena selvopppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slee, Roger, og Julie Allan. (2001). «*Excluding the included: A reconsideration of inclusive education*». *International Studies in Sociology of Education* 11(2):173–92.
- Statsministerens kontor. (2020). «*Omfattende tiltak for å bekjempe koronaviruset*». *Regjeringen.no*. Hentet 27. mai 2020 (<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-tiltak/id2693327/>).
- Säljö, Roger. (2018). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, Inger S. (2008). «*Gutters og jenters læring av regneferdigheter – Tidlige forskjeller i strategibruk*». *Nordic Studies in Education* 28(04):315–31.
- Thuen, Harald. (2010). «*Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860–2010*». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94(04):273–87.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Adopted by the World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). «*Inclusive Education: The Way of the Future*. Hentet 10.06.2020 fra». http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/EN_Inclusive_Education_ICE_2008.pdf
- Ungdata. (2019). «*Ungdata 2019. Nasjonale resultater - HiOA*». Hentet 9. januar 2020 (<http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>).
- Utdanningsdirektoratet. (2017). «*Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*». Hentet 8. januar 2020 (<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>).
- Venez, Martin, Carmen L. A. Zurbriggen, M. Eckhart, Susanne Schwab, og Marco G. P. Hessels. (2015). «*Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*». *Perceptions of Inclusion Questionnaire*. Hentet 14. mai 2020 (<https://piqinfo.ch/>).

- Vislie, Lise. (2003). «*From Integration to Inclusion: Focusing Global Trends and Changes in the Western European Societies*». *European Journal of Special Needs Education* 18(1):17–35.
- Wilson, Anne E., og Michael Ross. (2001). «*From Chump to Champ: People's Appraisals of Their Earlier and Present Selves.*» *Journal of Personality and Social Psychology* 80(4):572–84.
- Wonnacott, Ronald J., og Thomas H. Wonnacott. (1985). *Introductory Statistics*. New York: John Wiley.
- Yong, An Gie, og Sean Pearce. (2013). «*A Beginner's Guide to Factor Analysis: Focusing on Exploratory Factor Analysis*». *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology* 9(2):79–94.
- You, Sukkyung, Kristin M. Ritchey, Michael J. Furlong, Ian Shochet, og Peter Boman. (2011). «*Examination of the Latent Structure of the Psychological Sense of School Membership Scale*». *Journal of Psychoeducational Assessment* 29(3):225–37.
- Zullig, Keith J., og Robert F. Valois. (2019). «*A Preliminary Study Measuring Social Self-Efficacy Among Early Adolescents and Its Association with Aggressive Behavior*». *Journal of School Violence* 18(4):498–509.
- Zurbriggen, Carmen L. A., Martin Venetz, Susanne Schwab, og Marco G. P. Hessels. (2017). «*A Psychometric Analysis of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*». *European Journal of Psychological Assessment* 35(5):641–49.

8.0 VEDLEGG

8.1 Vedlegg 1 – Samtykke for å delta i prosjektet

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet ”CHANCES”

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få informasjon om læringsmiljøet for å kunne vite hva som kan gjøres for å få dette bedre. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/ditt barn.

Formål

Vi søker med dette prosjektet er å få informasjon om hvordan elever i 6. klasse opplever læringsmiljøet med det formål at spesielt nyankomne elever skal føle seg mest mulig sosialt inkludert. Forskningsprosjektet innbefatter, foruten en pilotundersøkelse, 4 målepunkter i løpet av to år. Dersom prosjektet får forskningsmidler fra Forskningsrådet vil resultatene bli brukt til å utvikle et nettbasert verktøy til bruk for lærere for å kunne identifiserer viktige faktorer for å forbedre læringsmiljøet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Professor Hildegunn Fandrem ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA), Universitet i Stavanger, er ansvarlig for prosjektet. For pilotundersøkelsen vil masterstudentene Espen Grindalen og Ann Karin Østbø, med Professor Erling Roland som veileder, være samarbeidspartnere. Andre samarbeidspartnere er forskningskoordinator ved NSLA Ann Kristin Kolstø-Johansen og for hovedprosjektet er medlemmer i Forskergruppa *Mangfold og Inkludering* på NSLA også medlemmer av prosjektgruppen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har spurt skoler som NSLA tidligere har hatt, eller har, et samarbeid med om å være med i undersøkelsen. Vi har forespurt rektor ved skolen om deltakelse.

Hva innebærer det å delta?

Hvis du takker ja til at ditt barn kan delta i prosjektet, innebærer det at ditt barn fyller ut et spørreskjema. Det vil ta ca. en skoletime, altså ca. 45 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om elevenes bakgrunn, om hvordan elevene har det på skolen og i klassen, spesielt i forhold til medelever. Vi spør også om de opplever støtte fra lærer og om de, dersom de er fra et annet land opplever diskriminering. De tar også stilling til påstander om egen oppførsel. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Det vil også bli samlet inn informasjon fra lærere. Også her brukes spørreskjema som omfatter noe bakgrunnsinformasjon, deres oppfatninger av skole- og klassemiljøet, deres holdninger til spesielt forskjellighet, samarbeid i kollegiet, og tro på at de selv kan gjøre jobben sin bra.

Dersom du ønsker det kan du få se spørreskjemaet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å takke ja til at ditt barn kan delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barnet ditt vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil at barnet ditt skal delta, eller om du senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysningene om ditt barn

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personverregelverket. Det er kun den nevnte prosjektgruppen, samt de to masterstudentene og deres veileder som vil ha tilgang til dataene.

For å kunne koble data mellom de ulike datainnsamlingene (kun aktuelt i hovedstudien) vil det bli opprettet et kodesystem. Kodesystemet vil bli laget på en slik måte at det forhindrer at data fra undersøkelsen vil identifisere enkeltelever. Koblingsnøkkelen oppbevares på et adskilt område på serveren ved UiS, her er det kun forskningsadministrasjonen som har tilgang. Data oppbevares med koder på et annet lukket område på serveren, hvor kun deltakere i prosjektgruppen har tilgang. Ved prosjektslutt slettes koden. Publikasjoner vil utformes slik at det ikke er mulig å gjenkjenne enkeltelever, mindre grupper av elever, klasser eller skoler.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 31.12.2023. Dersom prosjektet ikke får større fra Forskningsrådet avsluttes det før. Datamaterialet vil anonymiseres ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Hildegunn Fandrem, e-mail: hildegunn.fandrem@uis.no, tlf. 51832914.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *CHANCES*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn deltar i spørreskjemaundersøkelsen

Barnets navn (skriv med blokkbokstaver):

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 31.12.2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til lærere som gjennomfører spørreskjemaet for elever



CHANCES

I dette skrivet finner du informasjon for gjennomføring av spørreundersøkelsen



Sjekkliste for gjennomføring _____ side 1

Spørsmål som kan dukke opp fra elevene _____ side 2



Sjekkliste for gjennomføringen

Web-adresse for innlogging: www.svarfabrikken.no

- ✓ **Skriv webadressen ovenfor på tavla.** Dette er nettstedet der elevene skal logge inn med sin kode. Informer elevene om at skolen er med i forskningsprosjektet, og at hele denne skoletimen er satt av til dette.
- ✓ Del ut innloggingskoder til elevene. Hjelp evt. elever som trenger det, med innloggingen. Det er kun elever der foresatte har samtykket til deltakelse som skal gjennomføre undersøkelsen.
- ✓ Minn elevene på at de skal sitte slik at de ikke ser hverandres svar.
- ✓ Dersom noen elever ikke ønsker eller ikke har samtykke til å delta i forskningen, skal de være tilstede i timen og gjøre annet skolearbeid.
- ✓ Ingen elever skal forlate timen selv om de er ferdig, og hele skoletimen skal være premerket gjennomføring av spørreundersøkelsen.
- ✓ Det er viktig at du som lærer er tilstede under hele gjennomføringen, for å svare på eventuelle spørsmål, og for å sikre at elevene svarer uten å forstyrre eller påvirke hverandre.
- ✓ Vær oppmerksom på om noen elever virker emosjonelt påvirket av utfyllingen (f.eks. nedstemt/trist). Noen deler av spørreskjema omhandler personlige tema som mobbing og ensomhet og mental helse. Ta gjerne kontakt med den aktuelle eleven etterpå, og inviter til en samtale.
- ✓ Før gjennomføringen bør elevene oppfordres til å rive i stykker og kaste innloggingskoden når de er ferdig. Etter gjennomføringen ber vi om at du samler inn og makulerer lapper med navn og innloggingskoder som eventuelt blir liggende igjen i klasserommet etter elevene.

Elever som ikke er tilstede i timen for gjennomføring: Vi ber om at det tilrettelegges for at disse elevene kan gjennomføre undersøkelsen når de kommer tilbake til skolen.

TUSEN TAKK FOR HJELPEN!


Spørsmål som kan dukke opp fra elevene

Dette er ment som en hjelp for å svare på spørsmål som kan komme fra elevene.

Jeg klikket meg ut av spørreskjema ved en feiltakelse, må jeg starte på nytt?

Hvis man ved en feiltakelse trykker seg ut av spørreskjema før man er ferdig, kan man logge inn igjen (med samme kode), og fortsette utfyllingen der man var.

Hva skal jeg gjøre hvis jeg vil trekke meg?

Dersom en elev vil trekke sitt samtykke i deltakelse underveis i utfyllingen, trykker eleven seg ut av spørreskjema (vanlig  i nettleseren). Skjemaer som ikke er fullført tas ikke med i forskningen.

Dersom en elev vil trekke sitt samtykke til deltakelse i etterkant av at skjemaet er utfyllt, tar eleven kontakt med læreren sin (læreren videreformidler informasjonen til kontaktpersonen på skolen, som kontakter forskningsadministrasjonen): Ann Kristin Kolstø-Johansen ann.k.kolsto-johansen@uis.no

Hvorfor er det ikke et eget samtykkeskjema?

Elevenes foreldre har gitt samtykke til deltakelse i denne undersøkelsen. Elevene skal også selv ha mulighet til å trekke seg underveis. Dersom elever ønsker dette, rapporteres det inn til lærer/kontaktperson ved skolen, som videreformidler dette til forskningsadministrasjonen.

Hvordan kan jeg være sikker på at ingen får vite hva jeg har svart?

For å beskytte personvernet til elevene, er det laget et system der alt av direkte identifiserende informasjon (eks. navn) og indirekte identifiserende informasjon (eks. klassenavn, skolenavn) blir erstattet av koder i den datafilen der svarene fra undersøkelsen lagres. Det betyr at identiteten til elevene ikke kan spores i datafilen der svarene ligger. For at vi skal ha mulighet til spore opp elever, dersom noen eksempelvis ønsker å trekke seg, opprettes det et koderegister, som fungerer som en koblingsnøkkel mellom koder og identitet. Denne koblingsnøkkelen er det kun forskningsadministrasjonen som har tilgang til, ikke forskerne som analyserer svarene fra undersøkelsen.

Skolen deler ut koder til innlogging, betyr det at skolene har kodeliste som gir muligheter til å få tilgang til svarene mine?

Nei. Verken lærere eller ledelse på skolen har mulighet til å spore opp elevenes svar.

Innloggingskoden som læreren deler ut, er ikke det samme som ID-koden som svarene blir lagret på. Koblingsnøkkel mellom koderegister og navneregister oppbevares kun av forskningsadministrasjonen.

8.3 Vedlegg 3 – Ny informasjon til elever og foresatte til elever som gjennomfører undersøkelsen hjemme.

Informasjon til elever og foreldre til elever som har samtykket til å delta i piloten til Chances:

Et forskningsprosjekt om inkludering

I dette prosjektet undersøker vi hvordan du opplever læringsmiljøet på skolen.

Vi håper du vil dele din opplevelse, slik at vi får mer kunnskap om hvordan vi kan jobbe for et bedre læringsmiljø, slik at alle på skolen kan ha det trygt og godt.

Hva innebærer det å delta?

Vi vil be deg om å svare på en digital spørreundersøkelse i skoletiden. Spørsmålene handler om hvordan du har det på skolen og i klassen, spesielt i forhold til de andre elevene, men også hvordan du opplever at læreren din er. Det vil også være noen spørsmål om hvordan du ser på deg selv, og om din helse.

Før undersøkelsen starter vil du spørsmål om hvilken skole du går på og i hvilken klasse.

Det vil ta ca. ~~en~~ skoletime å svare på undersøkelsen.

Link til undersøkelsen: <https://svar.uis.no/LinkCollector?key=9TWTSVGNLP31>

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet strengt hemmelig. Det vil bli opprettet et kodesystem, som gjør at det du har svart ikke kan knyttes til deg som person. Du vil ikke kunne kjenne igjen deg selv eller andre i det som blir skrevet fra studien. Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 31.12.2023.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Hvis du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Dersom du velger å ikke være med, eller du vil trekke deg underveis, vil det ikke ha noen innvirkning på ditt forhold til lærere eller andre ansatte på skolen.

Hvis du får behov for å snakke med noen etter at du har svart på undersøkelsen, ta kontakt med læreren din, som vil snakke med deg eller sette deg i kontakt med noen andre du kan snakke med.

Tusen takk for at du er med!

Hildegunn Fandrem
Professor, Læringsmiljøsentret (UIS)
Epost: hildegunn.fandrem@uis.no

8.4 Vedlegg 4 – Spørreskjema for “Sosial inkludering”

Nedenfor følger noen påstander og spørsmål om hvordan du har det på skolen og i klassen din.

Velg det som passer best for hvordan du har det.

	Stemmer ikke i det hele tatt	Stemmer lite	Stemmer litt	Stemmer veldig mye
Jeg liker å gå på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg ønsker ikke å gå på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg liker å være på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Skolen er gøy	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg har mange venner i klassen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg kommer godt overens med de jeg går i klasse med	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg føler meg alene i klassen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg har veldig god kontakt med de i klassen min	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg lærer fort	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg kan løse veldig vanskelige oppgaver	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg gjør det bra på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Det er mye i skolen som er for vanskelig for meg	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Illustrasjon. Skalaen for sosial inkludering er markert med rødt.

8.5 Vedlegg 5 – Spørreskjema for “faglig selv vurdering”

Nedenfor følger noen påstander og spørsmål om hvordan du har det på skolen og i klassen din.

Velg det som passer best for hvordan du har det.

	Stemmer ikke i det hele tatt	Stemmer lite	Stemmer litt	Stemmer veldig mye
Jeg liker å gå på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg ønsker ikke å gå på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg liker å være på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Skolen er gøy	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg har mange venner i klassen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg kommer godt overens med de jeg går i klasse med	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg føler meg alene i klassen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg har veldig god kontakt med de i klassen min	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg lærer fort	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg kan løse veldig vanskelige oppgaver	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg gjør det bra på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Det er mye i skolen som er for vanskelig for meg	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Illustrasjon. Skalaen for skolefaglig selv vurdering er markert med rødt.

8.6 Vedlegg 6 – Spørreskjema for “Sosial mestringstro”

Nedenfor følger spørsmål om hvor god tro du har på deg selv. Velg det svaralternativet som passer best for deg.

I hvilken grad...

	I svært liten grad	I liten grad	Hverken eller	I stor grad	I svært stor grad
... er du flink til å uttrykke dine meninger når andre klassekamerater er uenige med deg?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
...er det lett for deg å bli venner med andre på din alder?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
...er det lett for deg å ha en prat med en ukjent person?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
...er det vanskelig for deg å samarbeide med klassekameratene dine?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
...er det vanskelig for deg å fortelle andre mennesker på din alder at de gjør noe du ikke liker	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
...er du flink til å fortelle en morsom historie til en gruppe på din alder?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
...har du de samme vennene lenge?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
...er du flink til å unngå å havne i krangler med andre som er på din alder?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

8.7 Vedlegg 7 – Godkjenning NSD

13.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

CHANCES

Referansenummer

307112

Registrert

19.12.2019 av Hildegunn Fandrem - hildegunn.fandrem@uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hildegunn Fandrem, hildegunn.fandrem@uis.no, tlf: 51832914

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

06.01.2020 - 31.12.2023

Status

04.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

04.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 04.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og helseforhold og alminnelige

kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

SurveyXact er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personvertjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

8.8 Vedlegg 8 – Faktoranalyse der de 2 utliggerne er fjernet

Rotated Component Matrix ^a			
	Component		
	1	2	3
PIQ2 - Jeg har mange venner i klassen	,684	,163	,176
PIQ2 - Jeg kommer godt overens med de jeg går i klasse med	,780	,001	,028
PIQ2 - Jeg har veldig god kontakt med de i klassen min	,705	,176	,270
PIQ3 - Jeg lærer fort	,143	,694	,394
PIQ3 - Jeg kan løse veldig vanskelige oppgaver	,050	,759	,149
PIQ3 - Jeg gjør det bra på skolen	,269	,719	,174
PIQ3 - Det er mye i skolen som er for vanskelig for meg_snudd	-,180	,705	,011
sos_mest1_er du flink til å uttrykke dine meninger når andre klassekamerater er uenige med deg?	,136	,119	,751
sos_mest2_er det lett for deg å bli venner med andre på din alder?	,311	,097	,686
sos_mest3_er det lett for deg å ha en prat med en ukjent person?	,056	,047	,739
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			
a. Rotation converged in 4...			