Sammendrag

Temaet livskvalitet og sosial kompetanse er høyaktuelt med tanke på skolens innsatsområder. Det gjennomføres mange reformer i den norske grunnskolen fordi det skolepolitisk veksles mellom vektlegging av sosial kompetansebygging og prioritering av karakterer. Fra forskning finner vi flere eksempler på at det finnes sammenheng mellom sosial kompetanse og skoleprestasjoner (e.g. Cobb & Hopps, 1973, Feshbach & Fesbbach, 1987, Green, Forehand, Beck, & Vosk, 1980, Kohn & Rosman, 1973, Lambert & Nicholl, 1977). Vi vet imidlertid lite om hvorvidt god sosial kompetanse fører til lykkeligere elever, eller om det å mestre skolefagene også fører til økt selvopplevd livskvalitet. Det er derfor interessant å undersøke om og i hvilken grad barns generelle sosiale kompetanse påvirker deres livskvalitet og hvilken rolle skoleprestasjoner spiller i denne sammenhengen.

Elever trenger sosiale ferdigheter for å lykkes i livet og skolen. Denne oppgaven ser nærmere på empati, samarbeidsevner, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Jeg tar utgangspunkt i klasserommet som en sosial arena der barn sammenlikner seg med andre og får bekreftet sin sosiale og akademiske status. Komplementære, utviklingsmessige og hierarkiske relasjoner mellom sosiale mål og læringsmål bidrar med ulike innfallsvinkler til sammenhengen mellom mål og skoleprestasjoner. Tre modeller utviklet av motivasjonsforskeren Kathryn Wentzel blir presentert.

Kan det tenkes at elever som har god sosial kompetanse øker sin livskvalitet fordi de også presterer godt faglig? Eller sagt med andre ord, medierer skoleprestasjoner relasjonen mellom sosial kompetanse og livskvalitet?

I norsk skolepolitikk har skoleprestasjoner og sosial kompetanse vært vekselvis i fokus. Hva bør skolen satse på, å øke elevenes fagkompetanse eller øke den generelle sosiale kompetansen? Resultatene viser sammenhenger mellom elevers sosiale kompetanse, skoleprestasjoner og livskvalitet og i diskusjonsdelen argumenterer jeg for bruk av sosial læreplan i skolen.

Forord

Min interesse for temaet livskvalitet våknet da jeg jobbet som medarbeider i prosjektet Livskvalitet og psykisk helse (2004-2006). Å få muligheten til å skrive en masteroppgave basert på data som ble innsamlet i prosjektet har vært en spennende og krevende prosess. Spennende fordi det å skrive en master er et slags utviklingsprosjekt i seg selv, man får anledning til å bestemme retning og form. Krevende fordi det kan oppleves ganske ensomt og til tider slitsomt å nærmest konstant spekulere på oppgavens videre fremdrift.

Å motta veiledning kan oppfattes som ubehagelig fordi man ser egne faglige svakheter så tydelig, men det er også fornøyelig å lære nye ting. Jeg vil takke mine veiledere Roger André Federici og Thomas Jozefiak som på hver sitt vis har hjulpet meg i mål med oppgaven. Roger med sitt mantra ”struktur struktur struktur”, gjennomlesing av tekst og konstruktive tilbakemeldinger. Thomas med sine hestekurer i statistikk og utlån av data fra Livskvalitetsprosjektet, samarbeid og oppmuntring underveis. Jeg er på ingen måte utlært i kunsten å skrive strukturert, ei heller noen kløpper i statistikk, men innsatsen fra veilederne har vært upåklagelig. Tusen takk Roger og Thomas!

Stor takk til Kari Flatås og øvrige ansatte ved Pedagogisk institutt. Å bli møtt med slik vennlighet samt rask tilbakemelding og rådgiving er noe jeg unner enhver masterstudent. Jeg vil også takke de ansatte på Biblioteket Dragvoll for strålende god service.

Takk til Oda Valle som lar meg bruke ett av sine praktfulle bilder på oppgavens forside.

Så ønsker jeg å takke min mor, Astrid Mørkved. Det er av avgjørende betydning å ha noen rundt seg som tror at man vil lykkes. Jeg har vært så heldig å ha en mor som alltid har støttet meg. Takk mamma, du er best.

Aller mest vil jeg takke min fortryllende kone Ingrid Winstone. Uten deg hadde jeg ikke hatt VPN-linje til NTNU, tabeller og modeller ville sett stusslige ut, jeg ville kanskje kastet PC`n ut vinduet i ren frustrasjon, men det slapp jeg fordi du er så flink og tålmodig. Ingrid, du er motivasjonen min og lyset mitt. Takk!

Innholdsfortegnelse

1. Innledning 1

1.1 Overordnet problemstilling: 1

1.2 Begrunnelse for valg av problemstilling 2

1.3 Begrepsavklaring 2

1.4 Oppgavens struktur 3

2. Teoretisk tilnærmingsdel 5

2.1 Sosial kompetanse 5

2.2 Sosiale ferdigheter 5

2.2.1 Klasserommet som sosial arena 6

2.3 Skoleprestasjoner 7

2.3.1 Betydningen av sosioøkonomisk status for elevenes skoletrivsel og skoleprestasjoner 8

2.4 Motivasjon og skoleprestasjoner 9

2.4.1 Sosial motivasjon – tre tilnærminger 10

2.4.2 Komplementære relasjoner: Uavhengige mål 11

2.4.3 Utviklingsmessige relasjoner: Det akademiske feltet utvikles ut fra det sosiale feltet 11

2.4.4 Hierarkiske relasjoner: Tro på at målforfølgelse på ett felt fører til måloppnåelse på et annet 12

2.5 Livskvalitet 13

2.5.1 Livskvalitet i forhold til ulike områder av barnets liv 14

2.5.2 Livskvalitet og skole 15

2.5.3 Forskningsspørsmål 16

3. Metode 17

3.1 Populasjon og utvalg 17

3.2 Prosedyrer, datainnsamling 18

3.3 Måleinstrumenter 18

3.3.1 KINDL (Kinder Lebensqualität Fragebogen) 18
3.3.2 CBCL (Child Behavior Checklist) 19
3.3.3 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet 20
3.4 Design 21
3.5 Statistikk 21
3.5.1 Regresjonsanalyse 1: 22
3.5.2 Regresjonsanalyse 2: 22
3.5.3 Regresjonsanalyse 3: 22
3.6 Etikk 22
4. Resultater 23
4.1 Direkte effekt av sosial kompetanse på livskvalitet 24
4.2 Elevenes sosiale kompetanse og skoleprestasjoner 25
4.3 Skoleprestasjoner som mediator mellom sosial kompetanse og livskvalitet 26
4.4 Skoleprestasjoner som mulig moderator i sammenheng mellom sosial kompetanse og livskvalitet 27
5. Diskusjon 29
5.1 Direkte effekt av sosial kompetanse på livskvalitet 29
5.2 Elevenes sosiale kompetanse og skoleprestasjoner 29
5.3 Skoleprestasjoner som mediator mellom sosial kompetanse og livskvalitet 30
5.4 Implikasjoner for skolen 30
6. Konklusjon 33
7. Litteraturliste 35
8. Vedlegg 43
8.1 KINDL (ungdom) 43
8.2 CBCL kompetansedel 47

1. Innledning

I denne oppgaven tas det sikte på å belyse sammenhengen mellom sosial kompetanse, skoleprestasjoner og livskvalitet. Fokus i dagens skole er i stor grad rettet mot å øke elevenes faglige kompetanse (Kunnskapsløftet) samtidig har det i en årrekke vært prioritert å styrke elevenes sosiale kompetanse. I Opplæringsloven slås det fast at «alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og *psykososialt miljø* som fremmer helse, trivsel og læring.» (Opplæringsloven § 9a–1). Det sosialt kompetente barnet prioriterer sosiale mål og utvikler gode relasjoner til andre, for eksempel jevnaldrende og lærere. Å være sosialt kompetent og positiv i kontakt med andre mennesker gjør det lettere å bli akseptert blant andre barn, unge og voksne. Man kan si at sosial kompetanse er en forutsetning for vennskap, sosial integrering og inkludering i skolen (Nordahl, 2000b). Det understrekes videre i Opplæringsloven at skolen ikke bare er pålagt å hindre dårlig læring, den har også plikt til å bidra positivt til elevenes *trivsel og helse*. Om det psykososiale miljøet heter det at: ”skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet” (Opplæringsloven § 9a–3 første ledd, Kunnskapsdepartementet, 2013).

Økt fokus på sosial kompetanse kan henge sammen med samfunnets behov for å vektlegge og formidle sosiale og mellommenneskelige verdier. Sosial kompetanse har betydning som forebyggende faktor og mestring av viktige utviklingsoppgaver. Sosial kompetanse fremmer god helse, vennskap og relasjoner og bidrar dermed til økt livskvalitet, trivsel og glede (Ogden, 2013).

1.1 Overordnet problemstilling:

I denne studien skal jeg se nærmere på om og i hvilken grad sosial kompetanse predikerer elevers livskvalitet. I tillegg undersøker jeg hvorvidt skoleprestasjoner medierer denne sammenhengen. Dataene som re-analyseres i denne studien kommer fra en elevundersøkelse i grunnskolen (Sør-Trøndelag fylke) som ble innsamlet i forbindelse med prosjektet *Livskvalitet og psykisk helse hos barn og unge*. Prosjektet var i regi av Regionsenter for barn og unges psykiske helse /Det medisinske fakultet/NTNU og BUP-klinikk v/St. Olavs hospital (Jozefiak et. al. 2008, 2009, 2010 og 2011).

1.2 Begrunnelse for valg av problemstilling

Norsk skole har via Kunnskapsløftet vedtatt at skolene gjennom hele skoleløpet skal vektlegge fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlig og digital kompetanse. Denne satsingen har vært kritisert av mange som mener fokuset er for snevert. Et nytt nettverk i Europa, KeyCoNet, (KeyCoNet, 2013) skal bidra til å utforme europeisk utdanningspolitikk i grunnskolen og videregående skole. Nettverket har startet identifisering av nøkkelkompetanser som ønskes integrert i europeiske skoler. De fem grunnleggende ferdighetene består men skal utvides med sosiale og kulturelle kompetanser samt trening i initiativ og entreprenørskap. KeyCoNet påpeker viktigheten av at norske forskere og lærere bidrar i utformingen av hvordan nøkkelkompetansene skal integreres i den norske skolen.

Med hensyn til de dyptgripende forandringer som inntreffer over relativt kort tid i barn og ungdoms liv er det betenkelig hvor lite longitudinell forskning som er gjennomført på områder som angår utviklingen av livskvalitet i den generelle barne- og ungdomsbefolkningen (Jozefiak, 2009). Litteratursøk viser at den livskvalitetsforskningen som eksisterer i all hovedsak er relatert til sykdomstilstander og hvordan disse påvirker skolesituasjon og livskvalitet. Ytterligere betenkelig er det at skolereformer igangsettes uten tilstrekkelig dokumentasjon på hvordan innholdet i reformen vil påvirke elevenes læringsmiljø, trivsel og helse, herunder livskvalitet. Denne studien vil derfor undersøke relasjonene mellom sosial kompetanse, livskvalitet og skoleprestasjoner blant elever i den generelle befolkningen. Siden det finnes lite forskning på området livskvalitet i denne sammenhengen er studien eksplorativ.

1.3 Begrepsavklaring

Her vil jeg gjøre kort rede for begreper som er aktuelle, disse kan defineres på flere måter og jeg vil derfor understreke at betydningen avgrenses til å gjelde denne oppgaven.

Sosial kompetanse: det kan se ut til at barn og unge som har god sosial kompetanse har et vern mot negativt samspill. De uttrykker uavhengighet og selvstendighet i jevnaldergruppen, de er positive og mestrer konfliktløsning. Sosialt kompetente barn har tiltro til sin egen kompetanse som ofte blir etterspurt og positivt bekreftet i ulike miljøer barnet ferdes i (Ogden, 1995).

Med begrepet *skoleprestasjoner* menes det her hvordan eleven presterer (rapportert av foreldrene) sammenlignet med jevnaldrende i fagene norsk, historie/samfunnsfag, matematikk, naturfag eller engelsk (Achenbach & Rescorla, 2001).

Livskvalitet er definert som den rapporterte subjektive velvære («wellbeing») med hensyn til barnets fysiske og mentale helse, selvfølelse og oppfatning av egenaktivitet (leke/ha hobbyer når barnet er alene), opplevde relasjoner til venner, familie og skole samt global vurdering av livskvalitet (Jozefiak, 2009).

1.4 Oppgavens struktur

Kapittel 1 består av innledning, overordnet problemstilling, begrunnelse for valg av problemstilling, begrepsavklaringer og definisjoner samt oversikt over oppgavens struktur.

I kapittel 2 gjennomgås teori på områdene sosial kompetanse, skoleprestasjoner og livskvalitet. I tillegg vies det plass til tre modeller som kan bidra til forklaringer på forholdet mellom sosiale mål og læringsmål. I delen som omhandler livskvalitet gjør jeg rede for begrepets historikk samt forskning på og måling av livskvalitet. Sist i kapittel 2 kommer oppgavens forskningsspørsmål.

Kapittel 3 er oppgavens metodedel og gir et innblikk i prosjektet Livskvalitet og psykisk helse hos barn og unge. Her er også informasjon om populasjon og utvalg, prosedyrer og datainnsamling. Måleinstrumentene KINDL og CBCL omtales i dette kapittelet, dernest reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Tilslutt beskrives design, de gjennomførte regresjonsanalyser og etikk.

Kapittel 4 inneholder resultater og tabeller. Den første viser korrelasjonene mellom de ulike variablene som er brukt i regresjonsanalysen etterfulgt av sosial kompetanses direkte effekt på livskvalitet (Tabell 2), elevenes sosiale kompetanse og skoleprestasjoner (Tabell 3) og skoleprestasjoner som mediator mellom sosial kompetanse og livskvalitet (Tabell 4).

I Kapittel 5 diskuteres resultatene og oppgaven avsluttes med konklusjon i kapittel 6.

2. Teoretisk tilnærmingsdel

2.1 Sosial kompetanse

Begrepet sosial kompetanse er ulikt definert blant teoretikere og forskere. Weissberg & Greenberg (1998) definerer sosial kompetanse som: ”*barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt*”. I ulike sosiale situasjoner må barn handle kompetent basert på sin tolkning av omgivelsene (Ogden 2013). Garbarino (1985) definerer sosial kompetanse som: *”et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste situasjoner som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes"* (Garbarino, 1985 s. 80). Garbarinos definisjon viser til at sosial mestring har grunnlag i tenkning, følelser og atferd. Barns sosiale kompetanse danner forutsetninger for framtidig utvikling og livsmestring samtidig som den preger relasjoner, læring og velvære i nåtid (Ogden, 2013). Garbarinos definisjon av sosial kompetanse ligger til grunn i denne oppgaven.

Gresham, Van og Cook (2006) viser til sosial kompetanse som overordnet fenomen og karakteriserer sosiale ferdigheter til å være situasjonsbetinget spesifikk atferd som utføres for å opptre kompetent i en sosial sammenheng. I det følgende vil jeg se nærmere på fem sosiale ferdighetsdimensjoner.

2.2 Sosiale ferdigheter

Via sosiale ferdigheter kan barnet nå sine mål og dekke sine sosiale behov (Gresham, Van, & Cook, 2006). I skolesammenheng kan det ifølge Gresham og Elliot (1990) være tjenlig å dele sosiale ferdigheter inn i fem dimensjoner: *empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet.* Empati kan defineres som evnen til å sette seg inn i andres situasjon og ta andres perspektiv. Ogden (1995) peker på empati som en vesentlig forutsetning for å kunne etablere nære relasjoner. Empati er ifølge Ogden (1995) en egenskap som *både er stabil og situasjonsbestemt*, derfor er det mulig å utvikle samt endre de empatiske ferdighetene. Samarbeidsferdigheter handler om å mestre turtaking, følge regler, ta imot beskjed, håndtere overgangssituasjoner og samarbeide med jevnaldrende og voksne (Jahnsen, 2000). Selvhevdelse vil si å kunne presentere seg, tilegne seg hjelp og informasjon samt respondere på andres handlinger. Det å kunne uttrykke egne meninger, markere seg

sosialt ved å for eksempel si nei til noe en ikke vil delta på er elementer av selvhevdelse. Selvhevdelse dreier seg også om å uttrykke uavhengighet og autonomi, å kunne ta kontakt og initiativ (Nordahl, 2002).

Den fjerde ferdigheten i sosial- kompetanseområdet er selvkontroll, også omtalt som impulskontroll. Selvkontroll regulerer forholdet mellom atferd og følelser. Gresham og Elliot (1990) hevder at selvkontroll representerer evnen til å ta hensyn til andre og tilpasse seg fellesskapet. Denne evnen fremtrer når man opplever motgang og frustrasjoner eller står i en konflikt. Hvordan eleven reagerer på for eksempel erting og plaging viser nivået av selvkontroll. Oppsummert handler selvkontroll om å kunne utsette behov, vente på tur og vise både glede og sinne på en måte som er tilpasset situasjonen.

Den femte og siste ferdigheten er ansvarlighet. Det å vise respekt for eiendeler, sine egne så vel som andres, respektere andres arbeid og mestre utføring av tildelte oppgaver er elementer av ansvarlighet. Å kunne kommunisere med voksne kan også regnes med i denne ferdigheten. Om barn og unge befinner seg i et skolemiljø som er fullstendig omgitt av regler og kontroll vil mulighetene for å utvikle ferdigheten være begrenset, det motsatte er tilfelle om elevene har medbestemmelse og må ta konsekvenser av egne valg (Gresham & Elliot, 1990).

2.2.1 Klasserommet som sosial arena

La oss ta utgangspunkt i klasserommet som sosial arena, her formes elevenes sosiale og faglige selvoppfatning, Selvoppfatning er *enhver oppfatning, følelse, tro eller viten som en person har om seg selv* (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 75). Begrepet sosial selvoppfatning kan handle om det å føle seg godt likt, det kan også dreie seg om den oppfatningen en person tenker at andre har av han eller henne. Den sosiale selvoppfatningen kan altså sies å være essensiell for hvordan barn og ungdom opplever at de har det med tanke på velvære, tilfredshet eller livskvalitet (Mead, 1976). Faglig selvoppfatning dreier seg om hvordan eleven vurderer sin kompetanse og prestasjoner i skolefagene. Barn og ungdom har en naturlig drivkraft til å utvikle sin sosiale identitet, samtidig som de søker en følelse av tilhørighet. Via observasjon og modellæring får elever kunnskap om hvilken atferd som belønnes med positiv (eller negativ) oppmerksomhet fra medelever og lærere (Wentzel, 1999). I klasserommet sammenlikner eleven seg med jevnaldrende og der får de bekreftet sin sosiale og akademiske status. Relasjonen til medelever kan ha sterk innvirkning på ungdommens motivasjon og tilknytning til skolen (Epperson, 1963; Ladd & Price, 1987). Det ligger en læringsarena i

samhandlingen elever imellom, denne arenaen blir lite utnyttet på tross av kunnskap om at elever ofte vurderer den sosiale arenaen som mer betydningsfull enn den skolefaglige. På skolen møter elever sine jevnaldringer og fra dem stilles krav og forventninger til sosialt kompetent atferd. Om oppgaver og arbeidsmåter forutsetter samarbeid der elevene må dele kunnskaper og kompetanse gjør skolen nytte av den sosiale arenaen i læringsøyemed (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2009). Barn med lav sosial kompetanse er i risikosonen for dårlige prestasjoner i skolen (Dishon, 1990; Feldhusen, Thurston & Benning, 1970; Green, Forehand, Beck & Vosk, 1980; Lambert 1972; Vosk, Forehand, Parker & Richard, 1982, Wentzel 1991) og i tillegg viser nasjonal, nordisk og internasjonal forskning at lav sosial kompetanse hos elever har sammenheng med en rekke forhold i som problematferd, lav selvhevdelse, lav mestringsopplevelse og svake relasjoner til lærere og medelever (Jahnsen et al., 2009). Barn som kommer godt overens og samhandler prososialt med sine jevnaldrende presterer bedre faglig enn elever som er sosialt mistilpasset og/eller har atferdsvansker. I neste avsnitt ser jeg nærmere på temaet skoleprestasjoner.

2.3 Skoleprestasjoner

Skoleprestasjoner er et begrep som omhandler elevers oppnådde faglige resultater. I denne oppgaven er skoleprestasjoner nærmere definert til hvordan eleven presterer i fagene norsk, historie/samfunnsfag, matematikk, naturfag eller engelsk. I det følgende ser jeg på sammenhengen mellom skoleprestasjoner og sosiale mål, relasjon til medelever og barns/unges sosioøkonomiske status.

Det er belegg for å hevde at elever som etterstreber særskilte sosiale mål oppnår gode akademiske resultater. Forskning viser at variasjoner i skoleprestasjoner delvis kan forklares med bakgrunn i hvilke sosiale mål og læringsmål elevene søker. Wentzel (1989) har dokumentert at elever som presterer godt eller dårlig kan identifiseres ut ifra mål de prioriterer eller ikke. En studie av Wentzel (1989) viste at de som presterte godt ofte var elever som oppgav å være fokusert på kognitive og læringsrelaterte mål, for eksempel å lære nye ting og forstå ting. Elever med lave skoleprestasjoner skilte seg ut ved å ikke tilpasse seg klasserommets normer og regler, de rapporterte interesse for sosiale mål som å ha det gøy, etablere og dyrke vennskap. 59% av elevene som presterte godt rapporterte at de vektla å opptre ansvarlig og prestere faglig (Wentzel, 1999).

Med samfunnet som oppdragsgiver har skolen lang tradisjon for å bidra til at elevene skal utvikle seg til ansvarlige voksne. Mange av suksessfaktorene relatert til skoleprestasjoner vil også være forutsetninger for å lykkes i arbeidslivet og andre arenaer der mennesker omgås. (Dreeben, 1968¸ Jackson, 1968). Sosialt ansvarlig atferd handler for eksempel om å innrette seg etter normer, regler og rolleforventninger. I skolesammenheng er det grunnleggende for gode prestasjoner at eleven evner å samarbeide med og ha respekt for lærere og medelever (Ames & Ames, 1984; Wentzel, 1991a). I klasserommet får vi et godt læringsmiljø dersom elever og lærere samhandler positivt. Om elever tilegner seg ferdigheter som pålitelighet, punktlighet og føyelighet øker muligheten for gode skoleprestasjoner.

I ungdomsårene øker behovet for å identifisere seg med jevnaldrende, eleven søker tilhørighet og vil i sterkere grad påvirkes av sin omgangskrets (Berndt, 1979; Constanzo, 1970). Hvis ungdommen omgås jevnaldrende som presterer godt faglig kan det få positivt utslag for hans eller hennes skoleprestasjoner. Ved for eksempel å samarbeide om skolearbeid, utveksle informasjon og notater har elevene gjensidig faglig nytte av hverandre (Sieber, 1979). Elever som mobber andre kan ha økt sannsynlighet for dårlige skoleprestasjoner, noe av forklaringen kan være at den som mobber bruker skolen som arena for selvhevdelse på bekostning av andre istedenfor selvhevdelse via egen læring. Det er nærliggende å tro at et skolemiljø preget av mobbing skaper usikkerhet og mistrivsel med negative utslag i elevenes skoleprestasjoner som konsekvens (Samdal, 2009).

2.3.1 Betydningen av sosioøkonomisk status for elevenes skoletrivsel og skoleprestasjoner

Skoleelever som tilhører høyere sosioøkonomiske lag har økt sannsynlighet for å trives på skolen. Disse elevene rapporterer også bedre skoleprestasjoner enn sine jevnaldrende med lavere sosioøkonomisk status. Dette kommer frem i studier fra flere land (Samdal, 2009). Foreldre fra høyere sosioøkonomiske lag har tradisjonelt en positiv holdning til skolen og vurderer den som en viktig dannings- og læringsarena. Ut fra denne holdningen preges innsatsen med å motivere barna til gode skoleprestasjoner. Tradisjonelt har foreldre fra høyere sosioøkonomiske lag en mer positiv holdning til skolen som en generell og viktig dannings- og læringsarena. Denne holdningen vil prege deres arbeid med å motivere sine barn til å gjøre det godt på skolen. Det kan også tenkes at de gjennom sine holdninger påvirker barnas

innstilling til å gå på skolen, hvilket bidrar til å forklare betydningen av sosioøkonomisk status for elevenes skoletrivsel.

Ut ifra et skoleperspektiv er det interessant å se nærmere på hva som motiverer barn til faglig mestring. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2005) er drivkraften som ligger bak innsats for læring det vi kan definere som motivasjon.

2.4 Motivasjon og skoleprestasjoner

For å forstå elevenes atferd og målregulering må vi vite hva som motiverer dem, ifølge Bandura (1997) er motivasjon målrettet atferd som oppstår og vedvarer med grunnlag i forventet resultat eller konsekvens. Motivasjon i skolesammenheng sees i lys av forventet resultat. Akademisk motiverte elever vurderer ulike konsekvenser og handler på måter de antar får positivt utfall. Om eleven for eksempel verdsetter gode karakterer vil de typisk arbeide hardt faglig og som følge av innsatsen oppnå gode faglige resultater (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010). Barns sosiale erfaringer påvirker sosiale og akademiske motivasjonsprosesser som igjen har innvirkning på skoleprestasjoner (Wentzel, 1999). I litteraturen finner vi at en viktig tilnærming til motivasjonsteori har vært å skille mellom indre og ytre motivasjon (f.eks Ryan & Deci, 2000). Kort oppsummert kan indre motivasjon sies å være at en aktivitet er mål i seg selv. For eksempel hvis en elev har indre motivasjon for å lære matematikk, da er jobbingen med faget lystbetont. Eleven har utbytte av mestringsfølelsen det gir å løse matematikkoppgavene. Ytre motivasjon på den annen side kan handle om at en elev utfører en aktivitet eller oppgave for å oppnå ros, gode karakterer eller en annen form for belønning som ikke er direkte relatert til oppgaven (Deci, 1980; Harter, 1978).

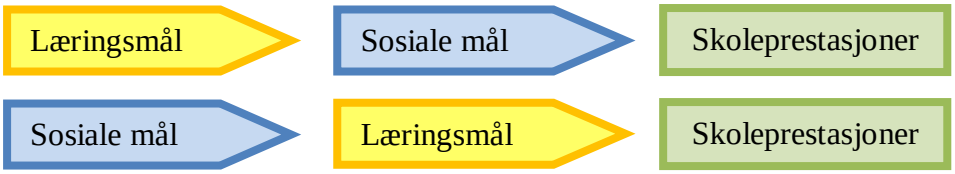
2.4.1 Sosial motivasjon – tre tilnærminger

Wentzel (1999) har utviklet tre modeller som visualiserer forholdet mellom sosial kompetanse og skoleprestasjoner:

a) Komplementære relasjoner: Uavhengige mål

b) Utviklingsmessige relasjoner: Det akademiske feltet utvikles ut fra det sosiale feltet

c) Hierarkiske relasjoner: Tro på at mål på ett felt fører til måloppnåelse på et annet



Modell 1. Mulige relasjoner fra sosiale mål til akademiske mål og prestasjoner (jeg har oversatt modellene til norsk).

Wentzels modeller utgjør en forståelsesramme for hvordan sosiale mål og læringsmål kan sees opp imot hverandre og hvilken sammenheng de har med skoleprestasjoner. Sosiale mål kan være ønske om å oppnå lærere og medelevers anerkjennelse, etablering av kontakt og vennskap eller samarbeidsrelasjoner. Læringsmål kan være å lære seg algebra, kunne lese og skrive engelsk eller oppnå gode resultater på prøver (Wentzel, 1991). Videre vil jeg beskrive de ulike tilnærmingene.

2.4.2 Komplementære relasjoner: Uavhengige mål

Sosiale mål → Sosial atferd → Skoleprestasjoner

Læringsmål → Læringsaktiviteter → Skoleprestasjoner

Modellen (a) viser en samvariasjon mellom sosiale mål og læringsmål. Barnets søken etter å oppnå sosiale mål resulterer i samhandling med andre, denne sosiale kontakten medfører gode vekstvilkår for prososiale ferdigheter som igjen bidrar til utviklingen av intellektuelle og kognitive ferdigheter

Det er rimelig å forvente at jakten på sosiale mål kan resultere i intellektuelle gevinster uavhengig av opprinnelig målsetting. Målsettingen om å være sosialt kompetent kan i neste omgang føre til samarbeidende og hjelpsom atferd. Studier viser signifikant sammenheng mellom slik atferd på skolen og elevers målsettinger om å være prososiale og sosialt ansvarlige (Wentzel, 1992, 1994). Det er også påvist sammenheng mellom skoleprestasjoner og positiv, prososial og sosialt ansvarlig atferd i klasserommet (DeBaryshe, Patterson & Capabaldi, 1993; Feldman & Wentzel, 1990; Wentzel, 1991a, 1993a).

2.4.3 Utviklingsmessige relasjoner: Det akademiske feltet utvikles ut fra det sosiale feltet

Sosiale mål → Læringsmål → Skoleprestasjoner

Denne modellen (b) peker på at elevers ønsker om å oppnå sosialt verdsatte resultater, inkludert akademiske, kan ha opprinnelse i et grunnleggende motivasjonssystem avledet fra tidlige sosiale erfaringer.

Basert på utviklingsteori fremmes et perspektiv som tar utgangspunkt i at aksept for og streben etter sosialt aksepterte mål, i en gitt kontekst, stammer fra individets behov for mellommenneskelighet og sosial tilhørighet (Baumeister & Leary, 1995; Connell & Wellborn, 1991; Ford & Thompson, 1985). Når disse behovene oppfylles, kan eleven utvikle positiv selvfølelse og oppleve emosjonell velvære. Disse følelsene styrker troen på at det sosiale miljøet han eller hun befinner seg i er velvillig og støttende (Connell & Wellborn, 1991; Covington, 1992; Ford, 1992). Mennesker er slik anlagt at de gjerne omfavner verdier og mål de identifiserer hos folk som bidrar til følelsen av tilhørighet og emosjonell velvære.

Med tanke på motivasjon i skolesammenheng medfører dette perspektivet at elever som oppfatter klasserommet som et sosialt støttende miljø vil strebe etter å nå målene som er ansett verdifulle der. Om en elev føler seg knyttet til læreren er det sannsynlig at eleven vil strekke seg etter mål som læreren verdsetter, dette kan være sosiale mål, for eksempel god oppførsel og læringsmål i form av faglig prestasjon. Å prestere innen sosialt verdsatte akademiske områder regnes i denne tilnærmingen (b) som en del av sosial kompetanse. Dette impliserer at forsøk på å snu elevers eventuelle mistilpasning må ta utgangspunkt i hans eller hennes sosiale og emosjonelle behov (Wentzel 1999).

2.4.4 Hierarkiske relasjoner: Tro på at målforfølgelse på ett felt fører til måloppnåelse på et annet

Læringsmål ⟶ Sosiale mål ⟶ Skoleprestasjoner

Sosiale mål ⟶ Læringsmål ⟶ Skoleprestasjoner

Den tredje tilnærmingen (c) tar utgangspunkt i hierarkiske årsakssammenhenger mellom læringsmål og sosiale mål. I denne modellen er det eleven selv som ”årsaksforklarer” sammenhenger ut fra tanker om hvorfor ting skjer på skolen. Det antas at elever lager sine egne ”indre modeller” som forklarer hvilken innflytelse ulike mål har på hverandre (Austin & Vancouver, 1996; Pervin, 1983; Skinner, Chapman & Baltes, 1988). Basert på elevens tenkning om disse relasjonene blir målene valgt og jakten på dem initiert (Pervin, 1983).

Ifølge Pervin (1983) utvikles mål-hierarkier over tid. Gjennom livet lærer mennesker seg å prioritere mellom ulike mål og se sammenheng mellom dem. For eksempel kan et barn begynne på skolen og ha som mål å finne venner. Med tiden vil kanskje dette målet utvikles til å etablere positive relasjoner til lærere og deretter mer spesifikke mål som god oppførsel, følge med i timene, gjøre lekser etc.

Det å sette seg eksplisitte delmål i jakten på større fremtidige mål, altså kunne tenke hierarkisk i forhold til mål, fører ifølge Bandura og Schunk (1981) til bedre utholdenhet, mer tro på egne muligheter og forhøyet selvverd hos barn i læringssituasjoner. Elever som oppfatter sin atferd som gunstig for fremtidige prestasjoner har en tendens til å samtidig vise sterk motivasjon og gode akademiske resultater i motsetning til elever som har negative tanker om fremtida (Raynor, 1974; Wolf & Savikas, 1985).

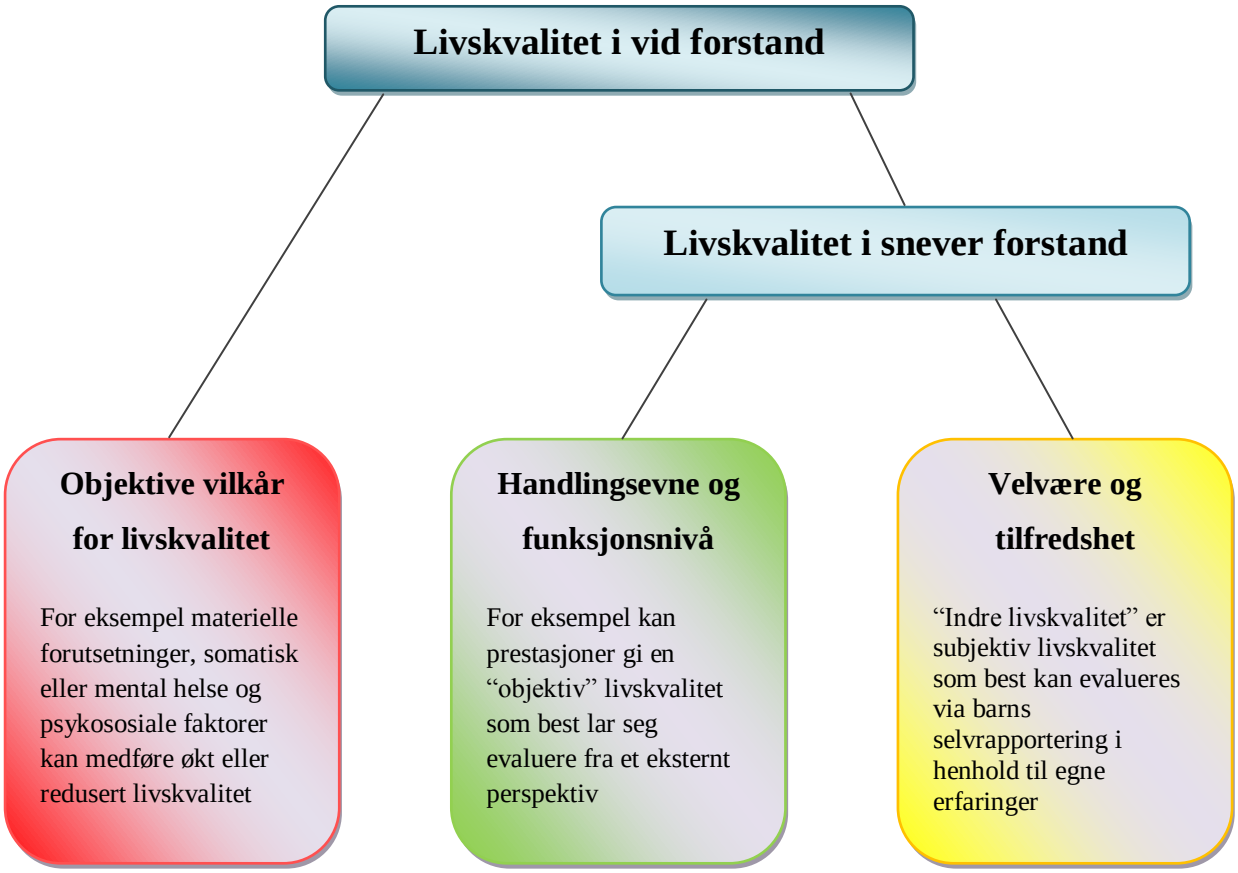
Modellene a, b og c er ikke gjensidig ekskluderende. De representerer ulike innfallsvinkler som kan bidra til forståelse for mulige relasjoner mellom sosiale mål, læringsmål og skoleprestasjoner (Wentzel 1999).

2.5 Livskvalitet

I litteraturen er det ofte slik at begrepene *helserelatert livskvalitet, subjektiv helse, velvære* og *livstilfredshet* ikke er differensierte og blir brukt om hverandre (Mattejat & Remschmidt, 1998). Verdens helseorganisasjon definerer livskvalitet som: ”Enkeltmenneskers oppfatning av sin posisjon i livet innenfor den kultur og verdisystem de lever i, i forhold til sine mål og forventninger, hvordan de ønsker livet skal være og hva de er opptatt av” (WHO, 1995 sitert på hio.no). Livskvalitetsforskningen startet i sosialvitenskapen, der definerte man livskvalitet som et overordnet begrep: *”En persons egenopplevelse av positive og negative sider ved livet i sin alminnelighet. Det kan ses på som en syntese av positive og negative opplevelser, ubehag, glede og nedstemthet, og av vonde og gode følelser”* I helserelatert forskning på livskvalitet tas det utgangspunkt i sykdom og hva denne medfører av konsekvenser for pasientens livskvalitet (NOU, 1999:2).

Det finnes mange ulike definisjoner av hva ordet livskvalitet betyr og hva det innebærer, men kjerneområdene i de ulike definisjonene er felles. De omfavner psykiske, fysiske og sosiale dimensjoner. Fra antikkens historie er en person som *lever det gode liv* velsignet med ”eudaimonia”, som betyr å ha ”intet vondt i sin sjel” (Platon, 390 AD sitert i Jozefiak 2009). Med basis i trivsels og levekårsundersøkelser har livskvalitet som forskningsfelt vært i utvikling siden begynnelsen av 90-tallet. Barns behov og rettigheter har stått i fokus, ”*barn er verdige subjekter, aktører i sin egen livsverden, en egen stemme i diskursen om det gode liv”* (Næss, Moum, & Eriksen, 2011, s.155). En måte å forstå livskvalitet på er å forestille seg et møte mellom livets sosiale og kulturelle rammer, menneskets biologiske og genetiske materiale samt deres livshistorie. I forskning på livskvalitet er det tradisjonelt tre forskjellige, dog sammenvevde dimensjoner som undersøkes: *følelser, positive og negative affektive reaksjoner, og livstilfredshet, kognitive vurderinger av hvordan* vi opplever livet som det ”er” (Næss, Moum, & Eriksen, 2011, s.156). Definisjon av livskvalitet er i denne oppgaven: ”Den rapporterte subjektive velvære med hensyn til barnets fysiske og mentale helse, selvfølelse, opplevde relasjoner til venner, familie og skole samt global vurdering av livskvalitet” (Jozefiak, 2009, s. 17) (min oversettelse).

Basisaspekter av livskvalitet (Mattejat et al. 1998, sitert i Jozefiak 2009 side 16).



Modell 2 (min oversettelse)

2.5.1 Livskvalitet i forhold til ulike områder av barnets liv

To domener som ofte inkluderes i livskvalitetsmålinger er *velvære* som gjenspeiler barn og unges psykologiske normalutvikling i ulike sosiale kontekster (Spieth, 2001) og *selvfølelse* (Ravens-Sieberer & Bullinger 1998, 2000). Emosjonell utvikling hos unge mennesker påvirkes av biologiske endringer i puberteten. Følelsesmessige forandringer, for eksempel selvoppfatning og oppfatning av andre vil prege ungdommer etter hvert som de modnes. Den negative emosjonaliteten vil øke fra tidlig til sein pubertet (Holmbeck, Paikoff, & Brooks-Gunn, 1995). Verktøy som er utviklet for å kartlegge livskvalitet hos barn og ungdom gjenspeiler de områder som er viktige for å forstå og vurdere hvordan unge opplever sin tilværelse; fysisk helse, forhold til familie og venner, selvtillit/selvbilde, mental helse og skole. Fokuset er ungdommens tilfredshet i forhold til disse områdene (Helseth & Lund, 2005; Helseth, Lund, & Christophersen, 2006). Mye tyder på at det som har sterkest innflytelse på

barns og unges livskvalitet er tilhørighet og tilknytning til omsorgspersoner og venner, samt hvordan de vurderer seg selv (Helseth, 2001). Opplevd livskvalitet har også sammenheng med barn og unges utvikling, som på ulike måter vil få betydning for selvbilde, aktivitet og følelse av grunnleggende tilfredshet (Evenshaug & Hallen, 2000).

Samlebetegnelsen subjektivt velvære rommer individets evaluering av eget liv. Vi knytter gjerne våre vurderinger av livet opp mot domener som for eksempel arbeid, skole, relasjoner og helse samt emosjonelle vurderinger tilknyttet ulike livshendelser (Biswas-Diener et al., 2004). Skolen som barns daglige arena er inkludert i de aller fleste instrumenter som måler livskvalitet.

2.5.2 Livskvalitet og skole

Skolen er den arena utenfor hjemmet hvor elevene oppholder seg mest. Fra seks års alder og frem til ungdomsalder har barn og ungdoms opplevelse av skolen stor betydning for deres livskvalitet og personlighetsutvikling, for deres utbytte av opplæringen samt utviklingen av motivasjon for læring og utdanning. (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Forskning på livskvalitet viser gjennomgående at skolen er viktig for hvordan barn og unge *opplever sin livssituasjon*. Tema som har versert og blitt målt i mye av denne forskningen er for eksempel trivsel, mobbing og fedme. Selv om enkelte forskere i nyere tid har tatt opp problemstillingen mangler vi forskning som belyser skolens potensial som ”arena for opplevelse av og refleksjon over livskvalitet, negative versus positive betingelser for selvutvikling, og i tillegg positive og negative følelser omkring disse betingelsene” (Tangen 2008, Wiese & Moum, 2007, sitert i Næss, 2011, side 164). Det må være et samspill mellom *oppvekstinstitusjoner* som familie og skole der ferdigheter til å mestre dagliglivet, møte problemer og bli rustet til et verdig liv er i fokus (Næss, 2011). I studien *Changes in quality of life among Norwegian school children: a six-month follow-up study* fant Jozefiak, Larsson & Wichstrøm (2009) at elever på 8.trinn rapporterte en nedgang i opplevd livskvalitet på områder som gjaldt *skole* og *familie*, samt *total livskvalitet* i løpet av en 6 måneders periode, sammenliknet med elever på 6.trinn. Resultater fra undersøkelsen viste en signifikant lineær reduksjon i livskvalitet på området *velvære* fra 6. til 10.trinn. For øvrig kom det ikke frem signifikant synkende livskvalitet i domener som *venner* og *selvfølelse*. På området *selvfølelse* hadde jentene sterkest målbar reduksjon, dette gjaldt på alle årstrinn. Forskerne konkluderte med at disse alders og

kjønnsrelaterte endringene i livskvalitet hos skoleelever er faktorer som bør studeres nærmere i både epidemiologisk og klinisk forskning.

2.5.3 Forskningsspørsmål

Denne oppgavens overordnede problemstilling er å undersøke om og i hvilken grad elevens sosiale kompetanse predikerer elevens livskvalitet og hvorvidt og i hvilken grad elevens skoleprestasjoner medierer denne sammenhengen. For å utrede problemstillingen er følgende forskningsspørsmål formulert:

(1) I hvilken grad predikerer elevens sosiale kompetanse (rapportert av foreldrene) hans/hennes livskvalitet (rapportert av elev) 6 måneder senere i en representativ populasjon av skoleelever i 4., 6., 8. og 10. klasse?

(2) Hvordan medierer elevens skoleprestasjoner (rapportert av foreldrene) sammenhengen mellom sosial kompetanse og livskvalitet 6 måneder senere? Jeg kontrollerer for kjønn, alder og sosioøkonomisk status (foreldreutdanning) i spørsmål 1 og 2.

3. Metode

Denne oppgaven har en kvantitativ tilnærming til forskningsfeltet. Når et forskningsfelt kan gjøres målbart via tall og analyseres ved hjelp av for eksempel statistiske metoder kalles det kvantitativ metode. Det er vanlig å presentere resultatene numerisk (Den Store Danske. Gyldendals åbne encyklopedi, 2009-2013).

3.1 Populasjon og utvalg

Dataene som analyseres i denne studien kommer fra en elevundersøkelse som var del av prosjektet ”Livskvalitet og psykisk helse hos barn og unge” ved BUP- klinikk/Det Medisinske Fakultet (Jozefiak et al. 2008, 2009, 2010 og 2011) Informantene i denne longitudinelle studien kom fra den generelle populasjonen av elever i Sør-Trøndelag som ble stratifisert i samsvar med geografi og klasse. 4. klasse (9-10 år); 6. klasse (11-12 år); 8. klasse (13-14 år) og 10. klasse (15-16 år). Å stratifisere innebærer å sikre representativitet via å først dele populasjonen inn i *strata,* for eksempel kjønn, alder og landsdel. Man trekker deretter et såkalt sub-utvalg fra hvert stratum (Ringdal, 2001). Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) ble brukt som oversikt over alle elever i utvalgte trinn på ulike skoler i Sør-Trøndelag fylke. Et klassetrinn på en spesiell skole var derfor analyseenhet i trekningen, heretter kalt årsklasser. 426 årsklasser ble identifisert, 336 av disse gjenstod etter eksklusjon av skoler som hadde 50 eller færre elever og en internasjonal engelskspråklig skole. Av disse gjenværende 336 årsklasser ble det trukket et randomisert utvalg på 61 årsklasser til å delta i studien/prosjektet. Utvalget bestod av totalt 2902 elever og deres foresatte. Prosjektet ekskluderte 98 elever som hadde utilstrekkelig norskkunnskap og/eller forsinket utvikling, her definert til mer enn to år lavere nivå enn jevnaldrende. Dermed var 2804 elever inkluderbare. 786 av disse fikk ikke samtykke fra sine foreldre og 21 elever med samtykke møtte ikke opp på datainnsamlingen. Det ble derfor 1997 elever (990 jenter og 1007 gutter), i alderen 8-16 år inkludert i studien. Dette utgjorde en svarprosent på 71.2 %. Av 1909 elever som var inkluderbare for en 6 måneders oppfølgingsundersøkelse deltok 1821 (Jozefiak, 2009).

3.2 Prosedyrer, datainnsamling

Ved hver skole ble det tilknyttet en koordinator som fikk informasjon om forskningsprosjektet og prosedyrene for datainnsamling. Koordinatoren informerte elevene og sendte ut informasjonsbrev med samtykkeerklæring til alle foreldre. De av foreldrene som samtykket fylte ut foreldreversjon av spørreskjemaet. Prosjektleder eller prosjektmedarbeider var tilstede på skolene ved utfylling av spørreskjemaene. Prosjektleder/medarbeider leste opp spørsmål for de med lesevansker samt alle elever på 4. trinn, og var i tillegg behjelpelig med å svare på spørsmål tilknyttet spørreskjemaet. Fra prosjektets side ble elevenes anonymitet vektlagt, utfylte skjemaer ble merket med ID-nummer og lagt i tilhørende konvolutt. Prosjektet hadde ikke tilgang til lister som koblet navn opp mot ID-nummer, disse ble oppbevart på den enkelte skole. ID-nummer var nødvendig for å gjennomføre oppfølging etter 6 måneder samt koble foreldrenes svar opp mot elevenes. Alle spørreskjema ble ”punchet” for hånd eller skannet til en database og seinere brukt til analyser ved hjelp av SPSS.

3.3 Måleinstrumenter

3.3.1 KINDL (Kinder Lebensqualität Fragebogen)

Livskvalitet blir i denne oppgaven målt med KINDL (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000) (www.KINDL.org). KINDL er et generisk standardisert livskvalitetsinstrument for barn og ungdom. Instrumentet kom ut på tysk i 2000 og er oversatt til norsk av Sølvi Helseth og Thomas Jozefiak. Norsk versjon ble publisert i 2004. KINDL finnes i 4 versjoner og er tilpasset alder. Barneversjon 8-12 år, ungdomsversjon 13-16 år, foreldreversjon 8-16 år. Alle versjoner er kompatible, omhandler samme spørsmål og livskvalitetsområder men er design- og språkmessig tilpasset ulike utviklingsnivåer. Spørreskjemaet har 24 spørsmål fordelt på områdene fysisk og psykisk helse, selvbilde, forhold til familie, venner og skole. Det tar mindre enn 30 minutter å fylle ut KINDL. Utfyller av skjema blir bedt om å ”tenke på den siste uken”. For eksempel:

I den siste uka.. 1. *Var jeg stolt av meg selv.* 2. *Følte jeg meg helt på topp.* 3. *Likte jeg meg selv.* 4. *Hadde jeg mange gode ideer.* Svaralternativene for hvert spørsmål er *aldri, sjelden, av og til, ofte, alltid.*

For hver av de 6 domener beregnes det en sumskåre. På grunnlag av alle 24 spørsmål kan en beregne total livskvalitetsskåre der 100 betyr optimal livskvalitet (Jozefiak 2009)

3.3.2 CBCL (Child Behavior Checklist)

Sosial kompetanse og skoleprestasjoner måles her med Child Behavior Checklist. CBCL er et omfattende kartleggingsinstrument for ulike kompetanse -og problemområder hos barn og ungdom. CBCL er en del av *Achenbach System of Empirical Based Assessment* (ASEBA-systemet), en multi-informant spørreskjemapakke utviklet av Thomas M. Achenbach og kolleger (Achenbach & Rescorla, 2000, 2001). Foruten CBCL består pakken av Teachers Report form (TRF) og Youth Self Report (YSR). ASEBA brukes i ca. 70 land. Det tar ca 30 minutter å fylle ut CBCL.

CBCL's kompetansedel 6-18 består av 20 spørsmål som handler om mengden og kvaliteten av barnets deltagelse i idrett, hobbyer, lek, aktiviteter, jobber og plikter. Videre om forhold til venner, hvor godt barnet går sammen med andre samt fungering på skolen.

Sosial kompetanse måles ved hjelp av spørsmål om:

- hvilke "plikter eller jobber" barnet/ungdommen har
- hvordan pliktene blir utført (sammenliknet med jevnaldrende)
- hvor mange *nære venner* barnet/ungdommen har (ikke medregnet søsken)
- hvor ofte barnet/ungdommen er sammen med vennene.

Foreldrene bes også å besvare hvor bra de synes barnet/ungdommen:

- kommer overens med søsknene sine
- kommer overens med andre barn og ungdommer
- oppfører seg sammen med foreldrene sine
- leker og arbeider på egen hånd

Svaralternativene er: *dårligere, omtrent likt* eller *bedre.*

Skoleprestasjoner vurderes etter målene:

- langt under gjennomsnittet/stryk
- under gjennomsnittet
- gjennomsnittlig
- over gjennomsnittet

i fagene: norsk, historie/samfunnsfag, matematikk, naturfag eller engelsk. I tillegg er det mulighet for å notere resultat i to valgfrie fag, for eksempel geografi eller data. Gym/kroppsøving er ekskludert som valg. Det tilkommer to ekstra spørsmål som angår skoleprestasjoner. 1. Hvorvidt skolen har igangsatt spesielle tiltak for barnet/ungdommen, for eksempel støtteundervisning, assistenthjelp, spesialskole/spesialklasse-plassering eller annet. 2. Det spørres etter eventuelle problemer barnet/ungdommen har hatt med noen av skolefagene eller andre problemer på skolen.

3.3.3 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet dreier seg om pålitelighet. Reliabilitet viser til datamaterialets og/eller instrumentets nøyaktighet og pålitelighet. Vi kan undersøke reliabilitet på flere måter, for eksempel test-retest og indre konsistens (Field, 2011). Test-retest reliabilitet kan innebære at man gir samme spørreskjema til et utvalg to ganger og deretter sammenligner resultatet. Om man finner at resultatet i undersøkelsene stemmer overens er test-retest samsvaret godt og det er høy reliabilitet. Å kontrollere for indre konsistens gjør vi ved ettersyn av i hvilken grad de ulike spørsmål i spørreskjema registrerer de samme egenskaper.

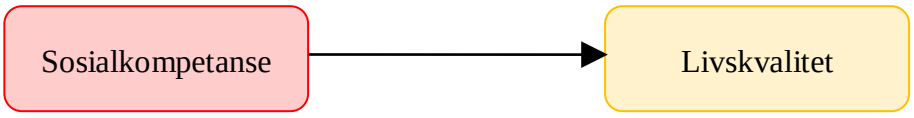
Validitet handler om hvorvidt verktøyet/instrumentet vi måler med er gyldig, det vil si måler det som det skal måle. (Field, 2011). Både KINDL og CBCL er brukt i tidligere studier (Jozefiak, 2009, 2011) og har vist tilfredstillende validitet.

Generaliserbarhet kan også benevnes som ekstern validitet som omhandler i hvor stor grad utvalget er representativt for populasjonen; altså i hvilken grad resultatene fra en studie kan overføres fra utvalg til faktisk populasjon (Jacobsen, 2005). Størrelsen på utvalget har betydning for hvorvidt en kan generalisere til populasjonen. I denne oppgaven er utvalget tilstrekkelig stort til at resultatene kan sies å være generaliserbare (1821 elever rapporterte livskvalitet, 1558 foreldre rapporterte sosial kompetanse og skoleprestasjoner. På grunn av frafall i foreldrerapporteringen omfatter analysen 1558 elever med fullverdige data). Det skal likevel bemerkes at man i prinsippet aldri kan generalisere sikkert til andre enn den populasjonen utvalget er trukket fra og i tidsrommet undersøkelsen eller målingen(e) fant sted (Jacobsen 2005). I tillegg til utvalgets størrelse er svarprosenten avgjørende. På T1 var svarprosenten 71,2 % og ved oppfølgingsundersøkelsen 6 måneder seinere (T2) deltok 95% av respondentene fra T1. Svarprosenten her er tilfredsstillende for denne slags

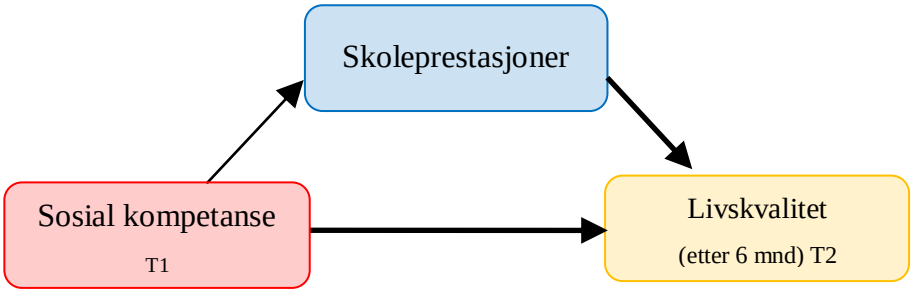
epidemiologiske undersøkelser (Field, 2011). Svarprosenten trekkes allikevel noe ned fordi bare 1558 foreldre fylte ut CBCL. Utvalget for denne masteroppgaven baserer seg på et stratifisert utvalg, det vil si at utvalget ble representativt for kjønn, alder og geografi innen fylket.

3.4 Design

a) Direkte effekt modell



b) Indirekte effekt- modell med skoleprestasjoner som mediatorvariabel



Modell 3a & 3b

Begge modeller er kontrollert for alder, kjønn & foreldres utdanning som mulige «confounder» variabler

3.5 Statistikk

Først ble data undersøkt deskriptivt, deretter ble det foretatt multivariate analyser ved hjelp av SPSS versjon 18. Til sammen ble 3 regresjonsanalyser gjennomført. Uavhengige variabler ble lagt inn i modellen trinnvis ved hjelp av «enter» metoden.

3.5.1 Regresjonsanalyse 1:

For å teste *Direkte effekt- modellen* (se ovenfor) ble elevens rapporterte livskvalitet ved måling 2 (T2) brukt som avhengig variabel. Sosial kompetanse ble lagt inn som uavhengig variabel (prediktorvariabel). I neste trinn ble analysen kontrollert for alder, kjønn og foreldreutdanning som mulige «confounder» variabler (Field, 2011).

3.5.2 Regresjonsanalyse 2:

For å teste en mulig medierende effekt av skoleprestasjoner i modellen ble Baron & Kenny's (1986) trinnmodell brukt. Skoleprestasjoner blir nå brukt som avhengig variabel og sosial kompetanse som uavhengig variabel, kontrollert for alder, kjønn og foreldreutdanning.

3.5.3 Regresjonsanalyse 3:

I den tredje regresjonsanalysen ble livskvalitet igjen brukt som avhengig variabel. Sosial kompetanse ved første måling (T1) ble lagt inn som uavhengig variabel. I neste trinn ble skoleprestasjoner ved T1 lagt inn som uavhengig variabel, og til slutt alder, kjønn og foreldreutdanning (se også Tabell 1). For å påvise en medierende effekt av skoleprestasjoner må den standardiserte regresjonskoeffisienten (beta) i regresjonsanalyse 3 være mindre enn i regresjonsanalyse 1 (Baron & Kenny, 1986). I tillegg må sosial kompetanse signifikant predikere skoleprestasjoner, og skoleprestasjoner signifikant predikere livskvalitet.

3.6 Etikk

Det ble søkt om godkjenning fra REK, Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk vedrørende bruk av data i denne oppgaven. REK innvilget søknaden med henvisning til tidligere godkjenning i det opprinnelige prosjektet *Livskvalitet og psykisk helse hos barn og unge* som dataene er hentet fra.

4. Resultater

I denne del av oppgaven skal jeg ved hjelp av tabell 1-4 vise og kommentere resultatene fra de ulike regresjonsanalysene.

Tabellen nedenfor (1) viser gjennomgående lave korrelasjoner mellom ulike variabler som ble brukt i den videre analysen. Høyest og signifikant (r <.278) korrelasjon fant jeg mellom sosial kompetanse og skoleprestasjoner. Videre fremkommer at sosial kompetanse korrelerte signifikant med livskvalitet (r <.205). Korrelasjonen mellom skoleprestasjoner og livskvalitet var også signifikant (r <.145).

Tabell 1. Pearson- korrelasjoner mellom forskjellige variabler som ble brukt i regresjonsanalysen

		T2 KINDL Total livskvalitet	T1 Sosial kompetanse SUM	T1 Skole-prestasjoner SUM	Foreldre-utdanning	Kjønn	Alder
Pearson Korrelasjon	T2 KINDL Total livskvalitet	1.000	.205***	.145***	.046*	.114***	-.184***
	T1 Sosial kompetanse SUM		1.000	.278***	.192***	-.026n.s.	-.077**
	T1 Skole-prestasjoner SUM			1.000	.174***	-.146***	.034n.s.
	Foreldreutdanning				1.000	-.027n.s.	-.049*
	Kjønn					1.000	-.034n.s.
	Alder						1.000

(n = 1558)

ikke signifikant = n.s.; p < 0.05 = *; p < 0.01 = **; p < 0.001 = ***

4.1 Direkte effekt av sosial kompetanse på livskvalitet

Tabellen under viser at sosial kompetanse rapportert av foreldre er signifikant relatert til livskvalitet rapportert av eleven etter 6 måneder. Med økende sosial kompetanse øker livskvaliteten målt etter 6 måneder (se tabell 2). Tabellen viser videre at kjønn og alder har en signifikant effekt på modellen, mens foreldreutdanning ikke har det. Det å være gutt økte livskvaliteten, økende alder reduserte den. Modellen forklarte 8.3% av variansen (Pallant, 2001) i den avhengige variabelen (som er livskvalitet).

Tabell 2. Sosial kompetanses effekt på livskvalitet

Koeffisienter[a]

	Ustandardiserte koeffisienter		Standardisert koeffisienter		
	B	Standardfeil	Beta	T	P
Konstant	66.656	2.522		26.428	.000
T1 Sosial kompetanse SUM	1.262	.158	**.195**	7.970	.000
Kjønn	2.774	.599	**.111**	4.633	.000
Alder	-.895	.130	**-.166**	-6.890	.000
Foreldreutdanning	.056	.197	.007	.286	.775

a. Avhengig variabel: Livskvalitet på KINDL målt etter 6 måneder (T2)

n = 1558

4.2 Elevenes sosiale kompetanse og skoleprestasjoner

Tabell 3 viser en signifikant assosiasjon mellom elevenes sosiale kompetanse og skoleprestasjoner, begge målt ved T1 (første måling). Økende sosial kompetanse var assosiert med en økning i skolekompetanse. I denne analysen var det å være jente, elevens økende alder og det å ha foreldre med høy utdanning assosiert med økende skoleprestasjoner. Modellen forklarte 11,4% av variansen i den avhengige variabelen (Pallant, 2001).

Tabell 3. Sosial kompetanse og skoleprestasjoner

Koeffisienter[a]

	Ustandardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		
	B	Standardfeil	Beta	T	P
(Konstant)	3.331	.198		16.816	.000
T1 Sosial kompetanse SUM	.131	.012	**.255**	10.554	.000
Kjønn	-.275	.047	**-.139**	-5.864	.000
Alder	.024	.010	**.056**	2.353	.019
Foreldreutdanning	.078	.016	**.122**	5.055	.000

a. Avhengig variabel: T1 Skoleprestasjoner SUM

n =1558

4.3 Skoleprestasjoner som mediator mellom sosial kompetanse og livskvalitet

Tabell 4 viser at både elevenes sosiale kompetanse og hans/hennes skoleprestasjoner signifikant predikerte den selvrapporterte livskvaliteten 6 måneder senere. Kjønn og alder påvirker modellen signifikant (å være gutt og eldre økte livskvaliteten), mens foreldreutdanning ikke hadde noen signifikant effekt. Viktig å merke seg er at den sosiale kompetansen fremdeles signifikant predikerer livskvaliteten etter 6 mnd (direkte effekt), men at den standardiserte beta nå er mindre (0.163 sammenliknet med 0.195 i analysen uten skoleprestasjoner (se tabell 2). Dette indikerer at skoleprestasjoner medierer forholdet mellom sosial kompetanse og livskvalitet (Baron & Kenny, 1986). Modellen forklarte 9,8% av variansen i den avhengige variabelen (Pallant, 2001).

Tabell 4. Sosial kompetanse og skoleprestasjoner som prediktorer av livskvalitet

Koeffisienter[a]

	Ustandardiserte Koeffisienter		Standardiserte Koeffisienter		
	B	Standardfeil	Beta	T	Sig.
(Konstant)	61.408	2.757		22.272	.000
T1 Sosial kompetanse SUM	1.051	.165	**.163**	6.377	.000
T1 Skoleprestasjoner SUM	1.591	.322	**.127**	4.939	.000
Foreldreutdanning	-.094	.200	-.012	-.470	.638
Kjønn	3.253	.607	**.131**	5.357	.000
Alder	-.925	.131	**-.172**	-7.086	.000

a. Avhengig variabel: KINDL T2 (andre måling) – Total Livskvalitet 100

n = 1558

4.4 Skoleprestasjoner som mulig moderator i sammenheng mellom sosial kompetanse og livskvalitet

For å kontrollere en eventuell moderatoreffekt ble det i en egen regresjonsanalyse avslutningsvis testet om interaksjonen (Field, 2011) mellom sosial kompetanse og skoleprestasjoner predikerer elevens livskvalitet. Denne analysen viste imidlertid ingen signifikant effekt. Skoleprestasjoner har derfor ingen modererende virkning på effekten av sosial kompetanse på livskvaliteten. Skoleprestasjons-skårene regulerer altså ikke forholdet mellom sosial kompetanse og livskvalitet.

5. Diskusjon

Jeg vil i dette kapitlet se nærmere på resultatene fra de ulike regresjonsanalysene og diskutere dem generelt samt opp mot problemstillingen. Formålet med diskusjonen er å utpeke momenter som har relevans for skolens arbeid med sosial kompetanse og skoleprestasjoner.

I tabell 1 vises en signifikant sammenheng mellom sosial kompetanse og skoleprestasjoner, som gjenspeiles i den tilnærmet moderate korrelasjonen på r= 0.278. Dette funnet samsvarer med tidligere forskning (Ogden, 1995; Gresham og Elliot 1990; Wentzel 1991). Metodisk er det også viktig å påpeke at sosial kompetanse og skoleprestasjoner ble rapportert samtidig, altså ved T1. Resultatene viser derfor ingen årsaks- virkningssammenheng mellom variablene, kun en assosiasjon (Baron & Kenny, 1986).

I Tabell 1 fremkommer det også en sammenheng mellom skoleprestasjoner og livskvalitet bedømt av eleven selv 6 måneder senere, som er lav (r=0. 145), men likevel signifikant. Korrelasjonsanalysen bekrefter dermed så langt at det eksisterer signifikante assosiasjoner mellom variablene som i neste steg brukes i regresjonsanalysen.
Jeg vil videre kommentere analysene og deretter si litt om hvilke praktiske implikasjoner resultatene kan ha for skolen.

5.1 Direkte effekt av sosial kompetanse på livskvalitet

Som vist i resultatdelen (Tabell 2) predikerer elevens sosiale kompetanse (T1) hans/hennes livskvalitet 6 måneder seinere (T2). Elevens sosiale kompetanse påvirker altså elevens selvopplevde livskvalitet et halvt år senere. Elever som har en høyere sosial kompetanse rapporterer derfor en høyere livskvalitet enn elever med lavere sosial kompetanse.

5.2 Elevenes sosiale kompetanse og skoleprestasjoner

Som både Tabell 1 og Tabell 3 viser fant jeg en assosiasjon mellom elevenes sosiale kompetanse og hans/hennes skoleprestasjoner. Da målingene på sosial kompetanse og skoleprestasjoner er gjort samtidig kan jeg ikke konkludere med at sosial kompetanse predikerer eller forutsier skoleprestasjonene. En ekte prediktor måtte vært målt forut i tid for å kunne vise til en årsaks- virkningssammenheng. At jeg finner en assosiasjon gjør at jeg kan

fastslå at sosial kompetanse og skoleprestasjoner er relatert til hverandre, har en sammenheng (Baron & Kenny, 1986).

5.3 Skoleprestasjoner som mediator mellom sosial kompetanse og livskvalitet

I analysen finner jeg at elevens sosiale kompetanse predikerer opplevd livskvalitet 6 måneder (T2) seinere og at skoleprestasjoner har en signifikant mediator-effekt i forholdet mellom sosial kompetanse og livskvalitet. Det betyr at sosial kompetanse øker elevens skoleprestasjoner og at skoleprestasjoner igjen øker elevens livskvalitet. Da det strengt tatt ikke kan snakkes om årsaks- virkningsmekanismer, kun om en assosiasjon mellom sosial kompetanse og skoleprestasjoner har det likevel betydning at disse faktorene *sammen* påvirker livskvalitet målt 6 måneder senere. Resultatene viser at elever med høy sosial kompetanse både opplever en direkte økning av sin livskvalitet samt at det eksisterer en indirekte effekt der skoleprestasjoner spiller en viktig rolle for økning av livskvaliteten.

5.4 Implikasjoner for skolen

Ved hjelp av analysene over har jeg funnet sammenhenger mellom sosial kompetanse, skoleprestasjoner og livskvalitet. Hvilke implikasjoner har disse relasjonene for skolen? Ifølge Ogden (2002) er det gjensidig positiv påvirkning mellom sosial kompetanse og skoleprestasjoner. Når den sosiale kompetansen styrkes har det gunstig effekt på elevens skoleprestasjoner og omvendt. Dette forholdet må gjenspeiles i skolens arbeid med sosial kompetanseopplæring, vi vet at elever med lav sosial kompetanse tenderer til å oppnå dårligere skolefaglige prestasjoner enn elever med god sosial kompetanse (Nordahl, 2005; Ogden, 2002). Arbeid med utvikling av sosial kompetanse er altså ikke bare et mål i seg selv, snarere en forutsetning for elevenes faglige læringsutbytte (Jahnsen et al., 2009). Som jeg var inne på i teoridelen har studier vist at elevers streben etter å oppnå sosialt verdsatte resultater, for eksempel bli likt av andre, kan stamme fra tidlige sosiale erfaringer. Individets søken etter sosialt aksepterte mål, for eksempel i klasserommet, kan ha opprinnelse i behovet for mellommenneskelig og sosial tilhørighet (Baumeister & Leary, 1995; Connell & Wellborn, 1991; Ford & Thompson, 1985; Wentzel, 1999). Følgen av at disse behovene blir møtt kan være at eleven utvikler positiv selvfølelse som igjen fører til en opplevelse av emosjonell velvære. Implisitt ligger her mye av forklaringen på sammenhengen mellom sosial

kompetanse og livskvalitet. Sett i lys av ovenstående understrekes viktigheten av et godt skolemiljø.

Om det psykososiale miljøet heter det at: ”skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet” (Opplæringsloven § 9a–3 første ledd). For å møte Opplæringslovens overnevnte krav er det opplagt at skolen må ha fokus både på elevenes sosiale kompetanse og trivsel for å øke deres subjektive livskvalitet. Spørsmålet er ikke om, men hvordan skolen skal arbeide med disse anliggender. Et konkret verktøy som kan brukes i arbeidet med elevenes psykososiale miljø kan være *Sosial læreplan*. Via helhetlige lærings og miljøtiltak ligger det en mulighet for å styrke elevenes sosiale kompetanse (Jahnsen et al., 2009).

En sosial læreplan hjelper skolen til å arbeide systematisk og planmessig med konkrete mål for elevenes psykososiale miljø slik Opplæringsloven forplikter til jamfør § 9a–4. På lik linje med andre fokusområder eller endringsarbeid er det avgjørende at skolens ledelse er involvert i og tar ansvar i forhold til planlegging og gjennomføring av den sosiale læreplanen (Jahnsen 2007).

I skolens sosiale læreplan finner man gjerne tema som empati, selvhevdelse, selvkontroll, prososial atferd, kommunikasjon og samarbeid, problemløsning, glede og humor, ansvarsfølelse og arbeidsvaner. Det skisseres ulike mål for trinnene, fra det grunnleggende til mer avanserte nivåer av sosial kompetanse. En slik tilnærming er helt i tråd med Utdanningsdirektoratets anbefaling om utvikling av en skoleomfattende sosial læreplan der mål og forventninger til sosialt kompetent elevatferd er klart uttrykt (Jahnsen et al., 2009). Resultatene i denne oppgaven bygger empirisk oppunder opplæringsloven samt de skisserte tiltak for å øke elevenes sosiale kompetanse og dermed deres subjektivt opplevde livskvalitet. Som Wentzels tre modeller viste oss finnes det ulike tilnærminger som kan forklare relasjonen mellom sosial kompetanse og skoleprestasjoner. Om vi tenker oss at en elev i utgangspunktet har sosiale mål, tidligere definert til: *sosiale mål kan være ønske om å oppnå lærere og medelevers anerkjennelse, etablering av kontakt og vennskap eller samarbeidsrelasjoner* er det ifølge Wentzel (1994) slik at barnet via sin kontakt og samhandling med andre opplever gode vekstvilkår for prososiale ferdigheter. Disse ferdighetene kan igjen bidra til positiv utvikling av barnets intellektuelle og kognitive ferdigheter.

Det kan også være at elever strekker seg mot mål som de har observert er verdsatt av læreren. Her kan vi tenke oss slike mål som både sosiale mål og læringsmål, for eksempel god

oppførsel og faglige prestasjoner. Om eleven er knyttet til læreren øker sannsynligheten for at han/hun vil gjøre en innsats for å nå de målene læreren er positivt opptatt av. Som beskrevet i teoridelen er relasjonen til jevnaldrende av vesentlig betydning. Om barnet/ungdommen omgås jevnaldrende som presterer godt på skolen vil det kunne ha positivt utslag for barnets/ungdommens faglige prestasjoner. Flere undersøkelser viser at skoleprestasjoner har sammenheng med sosial kompetanse (Dishon, 1990; Feldhusen, Thurston & Benning, 1970; Green, Forehand, Beck & Vosk, 1980; Lambert, 1972; Vosk, Forehand, Parker & Richard, 1982; Wentzel 1991) og funnene i denne oppgaven støtter opp under tidligere forskning.

6. Konklusjon

Det er økende interesse for temaet sosial kompetanse i skolen og Kunnskapsløftet fastslår at arbeidet med sosial kompetanse skal gjennomsyre all opplæring. Skolen skal tilrettelegge for at elevene får utviklet sin sosiale kompetanse via arbeidet med fagene. Føringer er lagt for at elevene får øve seg i samhandling og problem- og konflikthåndtering samt utvikle sosial tilhørighet og ferdigheter. Målet er å ruste elevene til å kunne mestre ulike roller i fritiden, samfunns-og arbeidslivet. (Kunnskapsløftet, 2006). For å møte Opplæringslovens § 9a er det opplagt at skolen må ha fokus både på elevenes sosiale kompetanse og hans/hennes faglige utvikling. I resultatene finner vi at elevens sosiale kompetanse predikerer elevens livskvalitet 6 måneder seinere og at skoleprestasjoner har en signifikant mediator-effekt på forholdet mellom sosial kompetanse og livskvalitet. Jeg har fått svar på mine forskningsspørsmål. Funnene i denne oppgaven underbygger, men går også et skritt videre fra tidligere forskning (Nordahl, 2005; Ogden, 2002) som viser relasjonen mellom sosial kompetanse og skoleprestasjoner. Elever med god sosial kompetanse presterer bedre faglig enn elever med manglende sådan. Gjennom denne studien har livskvalitetsdimensjonen blitt introdusert. Skolen må legge til rette for at alle elever skal utvikle sine sosiale ferdigheter slik at de har best mulig grunnlag for læring og mestring i skolefagene, og dermed også ivareta elevenes utsikter til en best mulig livskvalitet.

7. Litteraturliste

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile.* Burlington, VT: Dept. of Psychiatry, University of Vermont.

Achenbach, T. M. (1992). *Manual for the Child Behavior Checklist/2-3 and 1992 profile.* Burlington, VT: Dept. of Psychiatry, University of Vermont.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2001). *An Intergrated System of Multi-informant Assessment - School-Age Forms and Profiles.* USA: Library of Congress.

Ames, C., & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology (76)*, ss. 535 - 556.

Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin (120)*, ss. 338 - 375.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control.* W. H. Freeman.

Bandura, A., & Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology (41)*, ss. 586 - 598.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 51, No. 6*, ss. 1173-1182.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin (117)*, ss. 497 - 529.

Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology (15)*, ss. 608-616.

Biswas-Diener, R., Diener, E., & Tamir, M. (2004, Spring). *The psychology of subjective well-being*, ss. 18 - 25.

Bladet_Utdanning. (2013, oktober). Vil utvide skolekunnskapen. (17), 5.

Cobb, J. A., & Hopps, H. (1973). Effects of academic survival skills training on low achieving first graders. *Journal of Educational Research*, ss. 67, 108-113.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *Minnesota Symposia on Child Development (23)*, ss. 43 - 78.

Constanzo, P. R. (1970). Conformity development as a function of self-blame. *Journal of Personality and Social Psychology (14)*, ss. 366-374.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation school reform.* New York: Cmbridge University Press.

DeBaryshe, B. D., Patterson, G. R., & Capabaldi, D. M. (1993). A performance model for academic achievement in early adolescent boys. I *Developmental psychology (29)* (ss. 795 - 804).

Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination.* Lexington, MA: Lexington Books.

Den Store Danske. Gyldendals åbne encyklopedi. (hentet 21.09.2013). *www.denstoredanske.dk.* Hentet fra www.denstoredanske.dk: http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sociologi/Sociologisk_metodologi/kvantitative_metoder

Den_Norske_Regjering. (2005). *regjeringen.no.* Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Dishion, T. J. (u.d.). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development (61)*, ss. 874-892.

Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school.* Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

Epperson, D. C. (1963). Some interpersonal and performance correlates of classroom alienation. *School Review (71)*, ss. 360-376.

Ertesvåg, S. K. (2003). Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse? *Norsk pedagogisk tidsskrift* (05-06/2003).

Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne og ungdomspsykologi* (4.rev. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Feldbusen, J. E., Thurston, J. R., & Benning, J. J. (1970). Longitudinal analyses of classroom achievement. *Journal of Experimental Education (38)*, ss. 4-10.

Feldman, S. S., & Wentzel, K. R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self-restraint and academic achievement in preadolescent boys . *Journal of Educational Psychology (82)*, ss. 813 - 819.

Feshbach, N. D., & Fesbbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, ss. 58, 1335-1347.

Field, A. (2011). *Discovering statistics using SPSS* (3. utg.). Sage publications Ltd.

Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs.* Newbury Park, CA: Sage.

Ford, M. E., & Thompson, R. A. (1985). Perseptions of personal agency and infant attachment: Toward a life-span perspective on competence development. *International Journal of Behavioral Development (8)*, ss. 377 - 406.

Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective.* Colombus , Ohio: Charles E. Merrill.

Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J., & Vosk, B. (1980). An assessment of the relationships among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, ss. 51, 1149-1156.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system, Manual.* Circle Pines: American Guidance Service.

Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviours: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioural Disorders*, ss. 363-377.

Hargie, O. (2006). *The handbook of communication skills.* Hove: Routledge.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered toward a developmetal model. *Human Development (21)*, ss. 34 -64.

Harter, S., & Whitesell, N. R. (2003). Beyond the debate: Why some adolescents report stable self-worth over time and situation, whereas others report changes in self-worth. *Journal of Personality, 71 (6)*, ss. 1027-1058.

Helseth, S. (2001). Livskvalitet hos barn. Livskvalitet som styrende begrep i helsefremmende og forebyggende arbeid blant barn. *Vård i Norden*(4), ss. 40–44.

Helseth, S., & Lund, T. (2005). Assessing health-related quality of life in adolescents: Some psychometric properties of the first Norwegian version of KINDL. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*(19), ss. 102–109.

Helseth, S., Lund, T., & Christophersen, K. A. (2006). Health-related quality of life in a Norwegian sample of healthy adolescents: some psychometric properties of CHQ-CF87-N in relation to KINDL-N. *Journal of Adolescent Health*(38), ss. 416–425.

hio.no. (hentet 4.6.2013). Hentet fra Webområde for Høgskolen i Oslo og Akershus: www.su.hio.no/adm/undervisning/h03/Livskvalitet_vevsider03.ppt

Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L., & Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. I M. F. Bornstein, *Handbook of Parenting. Volume 1* (ss. 91 -118). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* Høyskoleforlaget, Kristiansand.

Jahnsen, H. (2000). Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever i alternative skoler. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Pedagogisk forskingsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westrheim, K. T. (2009). Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen. Utdanningsdirektoratet.

Jozefiak, T. (2009). *Quality of life and mental health in children and adolescents: Child and parent perspectives.* Trondheim: Norwegian Unversity of Science and Technology.

Jozefiak, T., Larsson, B., & Wichstrøm, L. (2009). Changes in quality of life among Norwegian school children: A six-month follow-up study. *Health and Quality of Life Outcomes.*

KeyCoNet. (2013, 10 24). *Webområdet for KeyCoNet*. Hentet fra http://keyconet.eun.org/

Kohn, M., & Rosman, B. L. (1973). Cognitive functioning in five-year-old boys as related to social-emotional and background demographic variables. *Developmental Psychology*, ss. 8, 277-294.

Kunnskapsdepartementet. (2013, 10 23). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) på lovdata.no.* Hentet fra Webområde for Justisdepartementet og Det Juridiske Fakultet ved Universitetet i Oslo: http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html

Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development (58)*, ss. 1168-1189.

Lambert, N. M. (1972). Intellectual and nonintellectual predictors of high school status. *Journal of Special Education (6)*, ss. 247-259.

Lambert, N. M., & Nicholl, R. C. (1977). Competence model for nonintellectual behavior and its relationship to early reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, ss. 69, 481-490.

Mattejat, F., & Remschmidt, H. (1998). Zur Erfassung der Lebensqualität bei psychisch gestörten Kindern und Jugendlichen - Eine Ubersicht (Assessment of life quality in children and adolescents with mental disorders - An overview). *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, ss. 183 - 196.

Mead, G. H. (1974). *Medvetande, jaget och samhallet: fran socialbehaviouristisk ståndpunkt.* Kalmar: Tryckeri AB.

Næss, S., Moum, T., & Eriksen, J. (2011). *Livskvalitet. Forskning om det gode liv.* Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2000b). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. Rapport 11/00.* Oslo: NOVA.

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og en evaluering av LP-modellen. Rapport 19/05.* NOVA.

NOU, 1999:2. (2013, 10 29). Hentet fra Regjeringen.no, Helse og Omsorgsdepartementet: http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/nouer/1999/nou-1999-2/5/3.html?id=351008

Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10-og 13-åringer.* Oslo: BVU, 3.

Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ogden, T. (2013, 10 23). *Lærer, Artikler; Webområde, forebygging.no*. Hentet fra forebygging.no: http://www.forebygging.no/en/Skole/LARER/Artikler/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/

Pallant, J. (2001). *SPSS Survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS.* Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.

Pervin, L. A. (1983). *The stasis and flow of behavior: Toward a theory of goals.* Lincoln: University of Nebraska Press.

Ravens-Sieberer, U., & Bullinger, M. (1998). Assessing the health related quality of life in chronically ill children with the German KINDL: first psychometric and content analytical relsults. *Quality of Life Research (7)*, ss. 399 - 407.

Ravens-Sieberer, U., & Bullinger, M. (2013, 10 23). *KINDL-R Questionnaire for Measuring health-related Quality of Life in Children and adolescents (2000).* Hentet fra http://kindl.org/english/questionnaires/

Raynor, J. O. (1974). Future orientation in the study of achievement motivation. *Motivation and achievement*, ss. 121 - 154.

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode.* Fagbokforlaget.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*(25), ss. 54 - 67.

Samdal, O. (2009 (4)). *HEMIL Rapport.* Bergen: Universitetet i Bergen.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Motivation in Education. Theory, research and applications* (3. utg.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Sieber, R. T. (1979). Classmates as workmates; Informal peer activity in the elementary school. *Anthropology and Education Quarterly (10)*, ss. 207-235.

Skaalvik, E. M., & Kvello, Ø. (1998). *Barn og miljø, om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet.* (Ø. Kvello, Red.) Oslo: Tano Aschehoug AS.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø.* Oslo: Universitetsforlaget.

Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology (54)*, ss. 117 - 133.

Sørlie, M. (1998). Mestring og tilkortkomming i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning. Delrapport 2 fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillvansker”. *NOVA rapport 12c/98*.

Spieth, L. E. (2001). Generic health related quality of life measures for children and adolescents. I H. M. Koot, & J. L. Wallander, *Quality of Life in Child and Adolescent Illness* (ss. 49 - 88). New York: Brunner-Routledge.

Vosk, B., Forehand, R., Parker, J. B., & Rickard, K. (1982). A multimethod comparison of popular and unpopular children. *Developmental Psychology (18)*, ss. 571-575.

Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). *School and community competence-enhancement and prevention programs. Handbook of Child Psychology: Vol 5. Child Psychology in Practice* (5. utg.). New York: John Wiley.

Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology, 81*, ss. 131 - 142.

Wentzel, K. R. (1991a). Relations between Social Competence Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development (62)*, ss. 1066 - 1078.

Wentzel, K. R. (1992). Motivation and achievement in adolescence: A multiple goals perspective. I N. G. Hilsdale, & N. J. Erlbaum, *Student perseptions in the classroom: Causes and consequences.*

Wentzel, K. R. (1993a). Does being good make the grade? Relations between academic and social competence in early adolescence. *Journal of Educational Psychology (85)*, ss. 357 - 364.

Wentzel, K. R. (1994). Relations or social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology (86)*, ss. 173 - 182.

Wentzel, K. R. (1999). Social-Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for understanding Motivation at School. *Journal of Educational Psychology, Vol. 91*.

Wentzel, K. R., & Juvonen, J. (1996). *Social motivation: Understanding children's school adjustment.* New York: Cambridge University Press.

Wolf, F. M., & Savikas, M. L. (1985). Time perspective and causal attributions for achievement. *Journal of Educational Psychology (77)*, ss. 471 - 480.

8. Vedlegg

8.1 KINDL (ungdom)

Hei!

Vi vil gjerne vite hvordan du har det for tiden. Derfor har vi tenkt ut noen spørsmål som vi ber deg svare på.

- ⇨ Les først gjennom spørmålet.
- ⇨ Tenk over hvordan du har hatt det den siste uka.
- ⇨ Kryss i hver del av for det svaret som passer best på deg.

Det er ikke noe som heter riktig eller galt svar.

Det som er viktig for oss er din mening.

Et eksempel:	aldri	sjelden	av og til	ofte	alltid
Den siste uka hadde jeg lyst til å høre på musikk	☐	☐	☐	☒	☐

Skjema utfylt den:

_____

Dag/måned/år

© Kiddo-Kindl^R / Ungdomsversion / 12–16 År / Ravens-Sieberer & Bullinger / 1999/2000
Norsk oversettelse med tillatelse av forfatterne ved S. Helseth & T. Jozefiak 2004

Fortell først litt om deg selv. Sett kryss eller fyll ut !

Jeg er ☐ Jente ☐ Gutt

Jeg er _____ år gammel

Hvor mange søsken har du? ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ over 5

Hva slags skole går du på?
☐ Barneskole
☐ Ungdomsskole
☐ Videregående, yrkes- og allmennfag
☐ Videregående, allmennfag (gymnas)
☐ privatundervisning

1. Først vil vi gjerne vite litt om den fysiske tilstanden din, ...

Den siste uka...	aldri	sjelden	av og til	ofte	alltid
1. ... følte jeg meg syk	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... hadde jeg smerter	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... var jeg trøtt og slapp	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... følte jeg meg sterk og full av energi	☐	☐	☐	☐	☐

2. ... så litt om hvordan du føler deg...

Den siste uka...	aldri	sjelden	av og til	ofte	alltid
1. ... lo jeg mye og hadde det moro	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... kjedet jeg meg	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... følte jeg meg alene	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... følte jeg meg engstelig eller usikker	☐	☐	☐	☐	☐

3. ... og hva du mener om deg selv.

Den siste uka...	aldri	sjelden	av og til	ofte	alltid
1. ... var jeg stolt av meg selv	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... følte jeg meg helt på topp	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... likte jeg meg selv	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... hadde jeg mange gode ideer	☐	☐	☐	☐	☐

© Kiddo-Kindl[R] / ungdomsversion / 12–16 år / Ravens-Sieberer & Bullinger / 1999 /2000 Oversatt av S. Helseth & T. Jozefiak/ 2004 Side 2

4. De neste spørsmålene handler om familien din ...

Den siste uka...	aldri	sjelden	av og til	ofte	alltid
1. ... kom jeg godt overens med foreldrene mine	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... hadde jeg det hyggelig hjemme	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... kranglet vi hjemme	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... følte jeg at foreldrene mine bestemte for mye over meg	☐	☐	☐	☐	☐

5. ... og så om venner.

Den siste uka...	aldri	sjelden	av og til	ofte	alltid
1. ... gjorde jeg noe sammen med venner	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... ble jeg godt likt av de andre	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... kom jeg godt overens med vennene mine	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... følte jeg at jeg var annerledes enn de andre	☐	☐	☐	☐	☐

6. Så vil vi gjerne vite litt om skolen.

Den siste uka da jeg var på skolen ...	aldri	sjelden	av og til	ofte	alltid
1. ... klarte jeg oppgavene på skolen godt	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... syntes jeg at undervisningen var god og interessant	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... var jeg bekymret for fremtiden min	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... var jeg redd for å få dårlige karakterer	☐	☐	☐	☐	☐

© Kiddo-Kindl[R] / ungdomsversion / 12–16 år / Ravens-Sieberer & Bullinger / 1999 /2000 Oversatt av S. Helseth & T. Jozefiak/ 2004 Side 3

7. Har du nettopp vært innlagt på sykehus eller vært syk i lengre tid?

☐ **Ja** ☐ **Nei**

vennligst svar på de neste 6 spørsmålene da er du ferdig nå

Den siste uka...	aldri	sjelden	av og til	ofte	alltid
1. ... var jeg redd for at sykdommen min kunne bli verre	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... var jeg lei meg på grunn av sykdommen	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... taklet jeg sykdommen min godt	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... behandlet foreldrene mine meg som et lite barn på grunn av sykdommen min	☐	☐	☐	☐	☐
5. ... ville jeg at ingen skulle merke noe til sykdommen min	☐	☐	☐	☐	☐
6. ... gikk jeg glipp av noe på skolen på grunn av sykdommen min	☐	☐	☐	☐	☐

TUSEN TAKK FOR AT DU VAR MED!!!

© Kiddo-Kindl[R] / ungdomsversion / 12–16 år / Ravens-Sieberer & Bullinger / 1999 /2000 Oversatt av S. Helseth & T. Jozefiak/ 2004 Side 4

For barneversjon av KINDL se www.KINDL.org

8.2 CBCL kompetansedel

IV. Hvilke plikter eller jobber har barnet/ungdommen? F.eks. rydde, re sengen, gå med avisen, sitte barnevakt etc. (Ta med både betalte og ubetalte plikter og jobber.)

Sammenlignet med jevnaldrende, hvor bra synes du at han/hun klarer disse oppgavene?

	Dårligere enn gjennom-snittet	Gjennom-snittlig	Bedre enn gjennom-snittet	Vet ikke
☐ Ingen				
a. _____	☐	☐	☐	☐
b. _____	☐	☐	☐	☐
c. _____	☐	☐	☐	

V. 1. Omtrent hvor mange nære venner har barnet/ungdommen? (Regn ikke med søsken) ☐ Ingen ☐ 1 ☐ 2 eller 3 ☐ 4 eller flere

2. Omtrent hvor mange ganger i uken er barnet sammen med dem utenom skoletiden? (Regn ikke med søsken) ☐ Færre enn 1 ☐ 1 eller 2 ☐ 3 eller mer

VI. Sammenlignet med andre på samme alder, hvor bra synes du barnet/ungdommen

	Dårligere	Omtrent likt	Bedre	
a. Kommer overens med søsknene sine?	☐	☐	☐	☐ Har ikke søsken
b. Kommer overens med andre barn/ungdommer?	☐	☐	☐	
c. Oppfører seg sammen med foreldrene sine?	☐	☐	☐	
d. Leker og arbeider på egen hånd?	☐	☐	☐	

VII. 1. Aktuelle skoleprestasjoner - for barn/ungdom som går på skolen:

☐ Går ikke på skolen, fordi _____

	Langt under gjennomsnittet/ til stryk	Under gjennom-snittet	Gjennom-snittlig	Over gjennom-snittet
a. Norsk	☐	☐	☐	☐
b. Historie/samfunnsfag	☐	☐	☐	☐
c. Matematikk	☐	☐	☐	☐
d. Naturfag	☐	☐	☐	☐
e. Engelsk	☐	☐	☐	☐
Andre fag (f.eks. fremmede språk, geografi, data/EDB. Ta ikke med gym.) f. _____	☐	☐	☐	☐
g. _____	☐	☐	☐	☐

2. Har det vært igangsatt spesielle tiltak for barnet/ungdommen som støtteundervisning, assistenthjelp, spesialskole/spesialklasse-plassering etc.? ☐ Nei ☐ Ja – hvilken type? Beskriv:

4. Har barnet/ungdommen hatt problemer med noen av skolefagene eller andre problemer på skolen?

☐ Nei ☐ Ja – vennligst beskriv

Når begynte disse problemene? _____

Har problemene opphørt? ☐ Nei ☐ Ja – når?

Har barnet/ungdommen noen sykdom eller funksjonshemning (fysisk eller psykisk)?

☐ Nei ☐ Ja – vennligst beskiv

Har du spesielle bekymringer for barnet/ungdommen?

Vennligst beskriv barnets/ungdommens sterke sider: