

Sosial kompetanse er et fundament i menneskelig utvikling

Hvilken betydning har sosial kompetanse for elevers læring og utvikling i småskolen?

Angelika Strand, 116836



Høgskolen i **Hedmark**

GLUS1.-7. Bachelor oppgave

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Norsk sammendrag

Tittel: Sosial kompetanse er et fundament i menneskelig utvikling	
Forfatter: Angelika Strand	
År 2013	Sider 31
Emneord: Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter, identitetsdanning, læring som en sosial prosess, skolefaglige prestasjoner	
Sammendrag: <p>Denne bachelor oppgaven har rettet fokus på betydning av sosial kompetanse for elevers læring og personlig utvikling i de første skoleårene. Følgende problemstillingen er belyst: Hvilken betydning har sosial kompetanse for elevers læring og utvikling i småskolen? Denne innebærer:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Hva legges i forståelsen av begrepet sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv?➤ Hvilke sammenhenger finnes det mellom sosial kompetanse og identitetsdanning?➤ Hvilken rolle har sosial kompetanse i læring som en sosial prosess?➤ Hvordan foregår sosialisering i småskolen, og hvilke sosiale utfordringer møter elevene under skoleoppstart? <p>Oppgaven drøfter videre noen sammenhenger som finnes mellom sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner, og reflekterer deretter rundt disse <i>spørsmål</i>:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ På hvilke måte kan tidlig satsing på utvikling av sosial kompetanse fremme elevenes læring?➤ Hvordan kan sosial kompetanse igjennom samarbeidsaktiviteter bidra til å øke elevenes motivasjon, engasjement og aktiv deltakelse i undervisning? <p>Denne bachelor oppgaven skrives som en teoretisk oppgave, basert på forskning, data fra Statistisk Sentralt byrå, fagdidaktisk litteratur innenfor pedagogikk og pedagogisk psykologi underbygger refleksjoner og drøfting rundt temaet.</p> <p>Tittelen i oppgaven <i>Sosial kompetanse er et fundament i menneskelig utvikling</i> symboliserer den generelle betydning sosial kompetanse har i menneskelig utvikling, mens undertittelen <i>Hvilken betydning har sosial kompetanse for elevers læring og utvikling i småskolen?</i> spisser problemstillingen mot de skoleoppstart.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Social competence is a foundation of human development	
Authors: Angelika Strand	
Year: 2013	Pages: 31
Keywords: Social skills, social skills, identity formation, social learning as a process, the school's academic achievements	
<p>Summary:</p> <p>This bachelor thesis correct focus on the importance of social skills for pupils ' learning and personal development in the early school years. The following approach is illuminating: what does social skills for pupils ' learning and development in small schools? This involves:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ What is the understanding of the concept of social skills in an educational perspective? ➤ The correlations between the social competence and identity formation? ➤ What role does social competence in learning as a social process? ➤ What is socialization in small school, and the social challenges faced by students during school start up? <p>The task further discusses some correlations that exist between social skills and school academic achievements, and reflect then around these <i>issues</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ In what way can the early commitment to the development of social competence promotion of pupils ' learning? ➤ How do social skills through collaborative activities help increase students ' motivation, engagement, and active participation in lessons? <p>This bachelor thesis is written as a theoretical exercise. Theory based on research, data from the Central Statistics Agency, subject didactic literature within pedagogy and educational psychology support reflections and discussion around the topic.</p> <p>The title of the task social competence is a foundation in human development symbolizes the overall importance in human social development, while under the title " What does social skills for pupils ' learning and development in small school? -headed approach to school starting.</p>	

Forord

Denne bacheloroppgaven ble til som en følge av slutføringen i pedagogikk ved Grunnskoleutdannelsen 1-7 ved Høgskolen i Hedmark.

Tittelen i oppgaven *Sosial kompetanse er et fundament i menneskelig utvikling* er valgt ut fra Vygotskys ord (i Strandberg, 2008, s.62). Disse ordene uttrykker nøyaktig oppgavens budskap, som formidler at sosial kompetanse er en avgjørende faktor i elevenes personlige og faglige utvikling, og at denne er et grunnleggende element i all samspill og relasjonsbygging.

Temaet i denne bacheloroppgaven er innen mitt personlige interesseområde. Det ble ekstra influert av engasjerte og ivrige praksislærere på 2.trinn. Så for det første, vil jeg takke mine praksislærere for inspirasjon og profesjonalitet de viste i arbeidet med sosial kompetanse. Deres praksis innenfor sosialisering og bruk av samarbeidsmetoder ble til en del tips i denne oppgaven. Videre vil jeg takke min veileder Camilla Eline Andersen som har gitt meg nyttige innspill underveis. Til slutt vil jeg takke lærere som viste interesse for å lese oppgaven og gi tilbakemeldinger på den.

Hamar, mai 2013

Angelika Strand

Innhold

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	3
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	7
1.1.1 <i>Problemstilling.....</i>	7
1.1.2 <i>Begrunnelse for valg av tema.....</i>	8
1.1.3 <i>Teori bruk</i>	8
2. SOSIAL KOMPETANSE I PERSONLIG- OG LÆRINGSPERSPEKTIV	9
2.1 FORSTÅELSE AV BEGREPET SOSIAL KOMPETANSE	9
2.1.1 <i>Sosiale ferdigheter</i>	10
2.2 STYRINGSdokumenter om sosial kompetanse og allsidig personlig utvikling	11
2.2.1 <i>Sosial kompetanse og identitetsutvikling.....</i>	12
2.3 SOSIALE PROSESSER I SKOLEN	13
2.3.1 <i>Skole som en ny sosial arena</i>	13
2.4 RELASJONER	13
2.4.1 <i>Lærer – elev relasjoner.....</i>	14
2.4.2 <i>Jevnaldrendes betydning.....</i>	15
2.5 SOSIAL KOMPETANSE I ET LÆRINGSPERSPEKTIV	16
2.5.1 <i>Læring som en sosial prosess.....</i>	16
3. SAMMENHENGER MELLOM SOSIAL KOMPETANSE OG SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER.....	19
3.1 FORSKNING OM SAMMENHENGER MELLOM SOSIAL KOMPETANSE OG FAGLIGE PRESTASJONER	20

3.1.1	<i>Sammenheng mellom lav sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner.....</i>	20
3.1.2	<i>Sammenhenger mellom jevnaldersmiljøer og skolefaglige prestasjoner.</i>	21
3.1.3	<i>Sammenhenger mellom sosialt miljø og læringsmiljøet.....</i>	22
3.2	BETYDNING AV SOSIAL KOMPETANSE I SMÅSKOLEN	23
3.2.1	<i>Arbeid med utvikling av sosial kompetanse i småskolen.....</i>	23
3.2.2	<i>Sosial kompetanse i en læringssammenheng</i>	25
4.	OPPSUMMERING	28
	LITTERATURLISTE	30

1. Innledning

Den moderne skole har to viktige hovedoppgaver. Den ene retter fokus mot fagene og elevenes læringsutbytte, og den andre dreier seg om identitetsdanning som innebærer elevenes personlige og sosiale utvikling. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* vektlegger intensjon om utvikling av selvstendige mennesker i samfunnet. Denne handler om at elever skal læres opp til å tilpasse seg omgivelser i ulike sosiale miljøer, akseptere og overta samfunnets felles verdier og normer, utvikle evne til å ta selvstendige avgjørelser og ansvar for egne valg (Kunnskapsdepartementet, 2006). Skolen gir unike muligheter til en slik sosial samhandling og læring der individer med ulike sosiale og kulturelle bakgrunner er en del av det sosiale fellesskapet. Elevmangfoldet medvirker til elevenes identifikasjon med andre og bidrar til utvikling av tilhørighet og gruppeidentitet (Helland, Lillejord, Manger, Nordahl, 2009, s. 35-37).

Det å komme inn i et nytt sosialt miljø er alltid utfordrende. I løpet av sitt liv opplever barn flere slike overgangsfaser, blant dem er start i barnehage, skolestart og overgang til ungdomsskole. Forskningen viser at særlig overgangen fra barnehage til skole kan være en utfordring for barn. Skolestart skaper ny begivenhet, åpner dører til en ny sosial arena, samtidig som det stilles nye krav til barn i rollen som elever. Barna skal «mestre nye ferdigheter og arbeide mot mål, samtidig som de blir sammenliknet med andre og risikerer å mislykkes» (Woolfolk, 2004, s.114). Tidlig satsing på trening av sosiale ferdigheter vil hjelpe skolestartere å tilpasse seg i nye omgivelser og oppleve sosial mestring. Dette vil bidra til en bedre personlig utvikling og skape kvalitet på læringsmiljøet (Nordahl, 2010).

1.1.1 Problemstilling

Sosialisering i småskolen er et fokusområde i denne BA-oppgaven. Problemstillingen er primært knyttet til sosial kompetanse i de første skoleårene og sammenhengen mellom sosial kompetanse og læring i skolen. Den reflekterer rundt spørsmål om hvor viktig tidlig satsing på sosial kompetanse er for elevers fremtidige læring og utvikling. Oppgaven drøfter altså sammenhenger som finnes mellom elevenes sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner for å kunne svare på følgende problemstilling:

Hvilken betydning har sosial kompetanse for elevers læring og utvikling i småskolen?

1.1.2 Begrunnelse for valg av tema

Oppgaven retter fokus mot tidlig satsing på utvikling av sosial kompetanse i skole, fordi dette kan fremstå som beskyttelsesfaktor og forebyggende tiltak for elevenes fremtidige læring og utvikling. Entwisle og Alexander (1998) skriver: «hvor godt elevene gjør det de første skoleårene, betyr mer for deres framtid enn skoleprestasjonene på noe annet tidspunkt» (i Woolfolk, 2004, s.114). Sosial kompetanse er et grunnlag for all samspill og relasjonsbygging. Forskning (Nordenbo, 2008; Hattie, 2009) viser at lærer-elev relasjoner påvirker elevenes sosial utvikling og deres læringsutbytte. Jevnaldrendes relasjoner, ifølge Frønes (2006), ser ut til å ha større betydning for elevenes identitetsdanning. Tidlig satsing på trening av sosiale ferdigheter er derfor særlig viktig under skolestart når nye relasjoner oppstår og samhandlingsmønstre dannes. Dette kan bidra til elevenes mestring i barnegrupper i de ulike sosiale miljøer. Lærerens tidlig innsikt i relasjonsbygging og utvikling av sosial kompetanse kan bidra til å skape en positiv elevkultur i klassen og jevnaldrenes miljøer, og kan dermed øke læringsutbyttet.

1.1.3 Teori bruk

Denne BA- oppgaven skrives som en teoretisk oppgave og baseres på forskning, data fra Statistisk Sentralt byrå og fagdidaktisk litteratur innenfor pedagogikk og pedagogisk psykologi.

Siden oppgaven omhandler elevenes sosial kompetanse, skal læringsperspektiv i oppgaven belyses i tilnærming av sosiokulturell læringsteori i lys av Vygotsky og sosial-kognitiv læringsteori med Bandura sine pedagogiske syn i grunn. Begge læringsteoriene vektlegger sosial samhandling som utgangspunkt for all læring og utvikling.

Sosial kompetanse har sine røtter i alle typer relasjoner. Vennskap og jevnaldrendes betydning for elevenes læring og utvikling skal belyses i tilnærming av Frønes (2006) sin jevnaldrendes teori og Nordahl (2010) sitt jevnalderperspektiv på sosial kompetanse. Lærerens relasjonskompetanse og regjeldelse vil argumenteres ved Nordenbo (2008) og Hattie (2009) sin forskning.

Læring som en sosial prosess fremstilles i lys av Vygotsky. Mens læringsaktiviteter som fremmer sosiale ferdigheter og vektlegger autentisk kommunikasjon igjennom praktisk samhandling vil belyses i tilnærming av Dewey sine pedagogiske filosofier.

2. Sosial kompetanse i personlig- og læringsperspektiv

Det påfølgende kapittelet, kapittel 2, tar for seg definisjonen av begrepet *sosial kompetanse*, gjør rede for noen sammenhenger mellom sosial kompetanse og personlig utvikling og mellom sosial kompetanse og lærings utvikling i felles trekk.

Underkapittel 2.5 argumenterer i lys av ulike læringsteorier for at læring er en sosial prosess, og at sosial samhandling er et utgangspunkt i all læring. Feltet er omfattende og vil derfor avgrenses til sosiokulturell og sosial kognitiv læringsteorier.

2.1 Forståelse av begrepet sosial kompetanse

Det finnes flere definisjoner på hva begrepet *sosial kompetanse* inneholder. I *Veileder for skolen* står det at tradisjonelt ble begrepet mye brukt innenfor sosial læringspsykologi, beskrevet og behandlet med medisinske begreper (Jahnsen, Ertesvåg, Westrheim, i Udir, 2003, s.13). I denne forståelsen av sosial kompetanse ble imidlertid ikke «betydningen av kognitive prosesser og andre individuelle forutsetninger i forhold til læring av sosial kompetanse» vektlagt (Nordahl, 2010, s.180).

I senere tid, i tilnærming av sosial- kognitiv betinget læringsteori, gir Bandura (1977) sosial kompetanse en annen vinkel rettet mot kontekstuelle forhold mellom individ og miljø. Den dreier seg om individets evne å samhandle med andre i ulike sosiale situasjoner og den kognitive prosess som omsettes til aktiv handling (i Nordahl, 2010). I pedagogisk perspektiv forstås sosial kompetanse som «et sett ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling» (Garbarino, 1985, i Udir, 2003, s. 10). Det betyr at individet ikke bare skal utvikle et sett sosiale ferdigheter, men også ha kunnskap om hvilke sosiale ferdigheter som kreves i de ulike sosiale situasjonene, samt å ha utviklet evnen til å vurdere hvilke sosiale ferdigheter som er riktig til å bruke i den konkrete situasjonen.

Nordahl (2010) vektlegger elevenes sosiale mestring og kompetanse i ulike sosiale miljøer. Han skriver at elever daglig møter flere miljøer i skolen hvor de viser forholdvis ulik sosial kompetanse. Det er slik at et sosialt kompetent barn i undervisningssituasjoner ikke

nødvendigvis er like sosialt kompetent i forhold til jevnaldrende (s.182-183). Dette betyr at hvert sosialt system etablerer sine normer og verdier som igjen krever tilstrekkelig sosiale ferdigheter innenfor det. Ifølge Nordahl (2010) vil det å vise prososial atferd ovenfor lærerne ved å være snill, lydig og flittig ikke automatisk bety at man er sosialt kompetent innenfor jevnaldersfellesskap, for kravene varierer ut fra hvilke mennesker som er i miljøet. Verdier i jevnaldrendes miljøer kan være annerledes og til og med stå i opposisjon til lærerens intensjoner om sosial kompetanse (ibid.).

Ogden vektlegger sosial kompetansenes funksjonelle side som for eksempel barns forsøk på å tilpasse seg omgivelser, «mestre å påvirke andre for å dekke egne sosiale behov» (Ogden, Sørli, 2001, s.207). Sosial kompetanse handler, ifølge Ogden, om barns evne til å være «positivt oppmerksom på sine sosiale samhandlingspartnere når de forsøker å få kontakt eller skaffe seg venner, etablere raskt et «fellesområde» i lek og samtale eller om evne til å mestre egne følelser» (ibid., s.203- 205). Sosial kompetanse beskrives som en realistisk oppfatning av egen kompetanse som er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering eller etablering av nære personlige vennskap (ibid., s.207).

2.1.1 Sosiale ferdigheter

Begrepet sosial kompetanse er et sammensatt begrep og består av flere kompetanseområder spisset til mer «spesifikk atferd som en person utfører i en gitt situasjon for å handle kompetent i en sosial sammenheng» (Udir, 2003, s.10).

Gresham og Elliotts (1990) deler disse kompetanseområder i fem sentrale områder innenfor sosial kompetanse: empati, samarbeidsferdigheter, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet (i Ogden, 2001). Disse kompetanseområdene videre i oppgaven skal kalles for *sosiale ferdigheter*. Ogden beskriver sosiale ferdigheter som:

Empati- evnen til å kunne se ting fra andres synsvinkel, forstå hvordan andre har det, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter.

Samarbeidsferdigheter- ett sosial ferdighet som dreier seg evnen å dele med andre, hjelpe andre, kunne følge regler og beskjeder.

Selvhevdelse- en egenskap som omfatter evnen til å hevde egne meninger og rettigheter på positive og tydelig måter, ta initiativ, presentere seg og motstå negativt gruppepress.

Selvkontroll- handler om å bringe følelser under tankemessig kontroll.

Ansvarlighet- dreier seg om å holde avtaler og forpliktelser samt vise respekt for andres eiendeler og arbeid (Ogden, 2009, s.211).

2.2 Styringsdokumenter om sosial kompetanse og allsidig personlig utvikling

Sosial kompetanse er et grunnleggende element i identitetsdanning og individets demokratisk kompetanse. I St. meld. 16 (2006-2007) understrekkes det at «sosial kompetanse legger ... et grunnlag for utvikling av demokratisk kompetanse som er nødvendig forutsetning for aktiv deltakelse i samfunns- og arbeidsliv» (s.48). Mens Generelle del i Kunnskapsløftet uttrykker eksplisitt intensjonen om allsidig og helhetlig personlig utvikling:

Opplæringen skal gi god allmenndannelse. Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner... Skolen skal gi en bred forberedelse for livet – for samvirke og samhold i familie og fritid, i arbeidsliv og samfunnsliv (s.11).

Dette betyr at skolen i tillegg til faglig utdanning skal bidra til utvikling av selvstendige mennesker i samfunnet, det vil si å rette fokus mot elevenes personlige utvikling og identitetsdanning. Kunnskapsløftet (2006) understrekker at opplæringen ikke må rettes bare mot faglig innhold. Den skal ivareta personlige egenskaper man ønsker å utvikle.

Intensjonen om en inkluderende skole der barn og unge skal oppdras i et fellesskap for å være selvstendige mennesker i hjem og samfunn stiller større krav til sosial kompetanse og sosial mestring i et læringsfellesskap. Målet med sosial opplæring er å redusere forskjeller og øke bindekraften i samfunnet. Opplæringen «skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns og arbeidslivet og i fritiden» (Kunnskapsdepartementet, 2006, Prinsipper for opplæringen). Intensjonen om inkluderende skole vektlegger derfor individualisert tilpasning innenfor sosialt fellesskap og anvender arbeidsmetoder som fremmer elevenes sosial kompetanse og sosial mestring i et læringsfellesskap.

Ifølge opplæringsloven § 9a-1 og 9a-3 (1998) pålegges skolen å sørge for at utviklingen av personlige egenskaper skal skje i et godt læringsmiljø. Intensjon om godt psykososialt miljø uttrykkes eksplisitt i St. meld. 16 (2006-2007) som understreker at skolen skal:

... være et sted der alle trives, føler tilhørighet, og der alle opplever at de blir verdsatt som enkeltindivider, uavhengig av familiebakgrunn, tro, etnisitet eller kulturell bakgrunn. Alle elever i grunnskolen og videregående opplæring har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (s. 6.3.6).

Det betyr at skolen har ansvar for å skape et godt psykososialt miljø slik at hver enkelt elev skal kunne oppleve å være verdsatt og anerkjent av læreren og sine medelever. Tilhørighet til et positivt sosialt fellesskap fremmer læring, danner grunnlag for identitetsdanning, selvverd og selvrealisering.

2.2.1 Sosial kompetanse og identitetsutvikling

Hoem hevder at sosialisering foregår på to nivåer: individ- og samfunnsnivå (Hoem, 2010). Utvikling av sosial kompetanse på individnivå innebærer selvrealisering og personlig utvikling. Flere teoretikere, blant dem Mead og Erikson, hevder at individets personlige utvikling og identitetsdanning foregår igjennom individets forståelse av seg selv i samspill med andre. Mead (1934) som i sin «speilingsteori» hevder at identitetsutvikling skjer når man lærer om seg selv ved å registrere hvordan de andre reagerer på en selv, og ved å sette seg inn i andres perspektiv. Det vil si å vise evne til empati, innlevelse og medfølelse (i Manger et al., 2009, s. 42).

Ifølge Mead finnes det klar sammenheng mellom elevenes sosial kompetanse og identitetsutvikling. Dette støttes av Gravrok, Knudsmoen, Larsen, Nordahl, & Rørnes (2006) som skriver at elevenes sosial kompetanse er som å ta imot, reagere og besvare på sosiale signaler fra andre, vise initiativ til å ta kontakt eller etablere relasjoner til andre er i en klar sammenheng med elevenes egen identitet og selvoppfatning (s.6). Frønes (2006) hevder at elevene i særlig yngre klasser har ustabile selvoppfatninger på grunn av sine få sosiale erfaringer. De blir lett påvirket av andre medelever eller voksne. Nordahl mener at lærerne i mye større grad bør følge med på verdier og forventninger om sosial kompetanse i de ulike sosiale barnemiljøene. Han hevder at disse kan ha både ønsket og uønsket effekt på elevenes sosiale og personlige utvikling (Nordahl, 2010, s. 182).

2.3 Sosiale prosesser i skolen

I det elevene møter på skolen for første gang, opplever de en stor kompleksitet i relasjoner og interaksjoner. Skole som en ny sosial arena kan oppleves av elevene som noe uoversiktlig. Dette kan forårsake usikkerhet og frustrasjon hos barn. Lærerens rolle som en god veileder er spesielt viktig i denne perioden.

Kapitler 2.3 og 2.4 med følgende underkapitler skal si i generelle trekk om sosiale prosesser i skolen, avgrensede til relasjonsbygging, samt gjør rede for hvilken rolle har sosial kompetanse i denne prosessen.

2.3.1 Skole som en ny sosial arena

På skolen møter elevene blant annet større kompleksitet i relasjoner enn de er vant til fra før av. De møter eksempelvis: mange flere ukjente barn og voksne, større mangfold av kulturell- og sosialbakgrunn, og nye regler og normer å forholde seg til. Dette stiller annerledes og muligens høyere krav og forventninger til elevenes sosiale ferdigheter og tilpasningsevner.

Relasjonsbygging tar vanligvis mye av fokuset i skoleoppstart. Lærere bruker mye tid til å bli kjent med elevene, deres identitet og forutsetninger. Elevene er opptatte av å opprettholde relasjoner i de ulike sosiale systemene. De bruker mye tid og energi på å bli kjent med hverandre, etablere vennskap og få godkjenning og aksept fra lærere og jevnaldrende. I denne prosessen lærer elevene å forholde seg til andre barn og voksne på delvis nye måter, noe som krever utviklede sosiale ferdigheter og forståelsen av mellommenneskelige forhold (Nordahl, 2010, s.172).

2.4 Relasjoner

Sosial kompetanse er viktig i relasjonsbygging på ulike nivå. Denne inngår, ifølge Vygotsky, i alle typer samspill og har sine røtter i sosiale relasjonene (i Strandberg, 2008). Det viser seg at relasjonene mellom lærer og elev og elevene seg i mellom har forskjellig opprinnelse.

Ifølge rapporter har lærer-elev relasjoner tydelig sammenheng med elevenes sosial utvikling,

læring og atferd. Mens relasjonene med jevnaldere, som har mer gjensidige og likeverdige struktur, har større påvirkning på elevenes identitetsdanning og utvikling av sosial kompetanse i relasjonsbygging (Nordahl, 2010).

Flere forskjellige undersøkelser (Nordenbo, 2008; Ogden, 2009) viser at kvalitet i relasjoner mellom læreren og elev, elever seg i mellom påvirker dets selvoppfatning og selvtillit. Det er slik at elever som har et dårlig forhold til lærerne og medelever mistrives i skolen. Disse elevene risikerer å bli mobbet eller kan føle seg sosialt isolert. Opplevelsen av nederlag vil påvirke deres selvoppfatning og selvtillit på en negativ måte. Omvendt støttende relasjoner fra læreren, opplevelse av klassemiljø som trygg vil påvirke elevenes positiv selvoppfatning og selvverd og vil stimulere de til å ta selvstendige avgjørelser (Gravrok et al., 2006).

2.4.1 Lærer – elev relasjoner

En av lærerens viktigste oppgaver er relasjonsbygging. Denne er særlig viktig i de første skoleårene når nye relasjoner oppstår og samhandlingsmønstre dannes. Lærere som klarer å bygge gode relasjoner til elevene sine og sørge for å etablere et godt klassemiljø vil positivt påvirke elevenes utvikling og læring. Dette støttes av undersøkelser utført i Norge og internasjonalt som viser at elevene som har gode relasjoner til læreren, gjør det bedre i skolen: de har lyst til å gå på skolen og lære mer, de trives bedre og opplever trygghet, de tør å rekke opp hånda selv om de ikke kan svaret og spørre om det de ikke forstår (Udir, 2012).

Likeså har en god lærer-elev forhold enormt sammenhenger med elevenes læringsprosess. Dersom elevene stoler og tror på det læreren sier, gjør de bedre innsats i skolen, viser god samarbeidsatferd og er mer motiverte. Rapporter (Ogden, 1995; Sørli, 1998) viser at kvalitet i relasjonene har tett sammenheng med elevenes personlig og faglig utvikling. Elevene som gjør det bra i fagene som oftest viser positiv selvoppfatning og selvhevdelse og dermed en høy grad av sosial kompetanse (Udir, 2003, s.27). Dette støttes av Hattie (2009) som i sin metaanalyse viser at en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev har stor effekt på elevenes læringsutbytte 0,72 av 1,00 oppnåelig (s.244). Rapporter (Hattie, 2009; Nordenbo, 2008) viser også at barn får best mulig faglig læringsutbytte dersom de har tydelige lærere som forebygger og reduserer atferdsvansker og etablerer gode relasjoner og betingelser for læring. Støttende relasjoner er særlig viktig for elever med atferdsproblematikk og svak psykiske helse. Gode relasjoner til læreren og medelever kan

fremstå som en beskyttelsesfaktor. Klassen for eksempel kan «akseptere» enkelte tilfeller av særbehandling.

En annen viktig aspekt i lærerens oppgaver handler om klasseledelse, det vil si lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. Ifølge metaanalyse utført av Hattie (2009) har lærerens tydelighet og struktur i undervisningen stor effekt på elevenes læringsutbytte 0,75 av 1,00 oppnåelig (s.125-126). Tidlig satsing på arbeid med sosial kompetanse kan bidra til å opprettholde gode strukturer innenfor samhandlingsmønstre og felles forståelse av hvilken atferd er akseptabelt i forhold til regler og rutiner i klassen. Ifølge Nordahl vil dette påvirke fremtidige kommunikasjon i klassen, og som følge et sosialt miljø og læringsmiljøet. Han hevder at tidlig kommunikasjon etablerer rammer, mønstre, strukturer og forventninger, som igjen vil prege og til og med innskrenke den videre kommunikasjon (i Manger et al., 2009, s. 319).

2.4.2 Jevnaldrendes betydning

En annen viktig sosialiseringsarena for barn og unge er jevnaldrendes miljøer, for eksempel kameratrelasjoner eller venner relasjoner. Jevnaldrendes relasjoner har stadig større påvirkning på elevenes identitetsdanning og læring. Ifølge Statistikk Sentral (2012) byrå tilbringer barn og unge stadig mer tid sammen både i fritid, barnehage, skole og andre institusjoner. Det rapporteres også om tettere kommunikasjon og samhandling mellom barn enn bare noen tiår tidligere, og dermed større betydning av jevnaldernes relasjoner.

Kapittel 2.3.1 viser at elevene i småskolen er opptatte av og bruker mye tid på å opprettholde relasjoner med jevnaldrende. Samspillet i kameratgrupper er viktig, fordi det bygges på interessefellesskap, gjensidige og likeverdige samhandling. Det betyr at elevers egen opptreden ligger på et nivå som er nær utviklingsnivå til de andre barna. Veleder (2007) hevder at jevnaldrendes relasjoner stiller forventninger til barnas sosiale samhandlingsevner og forståelse i mellommenneskelig relasjoner. Dette kan by på mange utfordringer som krever spesielle sosiale ferdigheter og mestringsferdigheter. Sosial mestring i jevnaldersmiljøer innebærer blant annet å være sosial attraktiv, det vil si å kunne finne på noe morsomt, kunne regler og være delaktig i leken.

Sosialisering med jevnaldrende har stor påvirkning på barns selvoppfatning og identitetsdanning. I sosial interaksjon med jevnaldrende kan barn oppleve seg både som

populær eller upopulær, ha mange venner eller risikere å oppleve seg sosialt isolert, mobbet og utestengt av barnegruppa. Ifølge Harris (1998) er «barnegruppa det stedet der vi primært formes sosialt; om vi opplever oss som selv som vinnere eller tapere i verden, er knyttet til jevnaldergruppa, ikke foreldrene» (i Frønes, 2006, s.20).

Friminuttene er en viktig sosial arena for utvikling av vennskap. Venner kan bekrefte og støtte hverandre. De kan, ifølge Ogden (2001), fungere både som modeller og lærere. Samarbeid og forhandlingene blant vennene bygges på gjensidige forståelse og felles interesser, og kan derfor brukes som en ressurs for læring og oppdragelse. Likevel er det viktig å få tidlig innsikt i forventninger til sosial kompetanse i de ulike sosiale kameratrelasjoner. De kan være annerledes, og av og til stå i strid med verdier læreren ønsker å fremme. Dette støttes av Nordahl (2010) som hevder at forventninger til sosial kompetanse i ulike barnemiljøer kan ha positiv og negativ påvirkning på skolefaglige læring.

2.5 Sosial kompetanse i et læringsperspektiv

Sosial kompetanse har en stor betydning i læringsprosessen. G. Mead (1967) hevder at sosial kompetanse er helt nødvendig for å kunne tilegne seg kunnskap i et læringsfellesskap. Mead uttrykker seg slik: «Barnet blir ikke sosialt gjennom læring. Det må være sosialt for å kunne lære» (i Øzerk, 2006, s.333). Påfølgende kapittelet skal argumentere i lys av Vygotsky og Bandura for at sosial kompetanse har avgjørende betydning i læreprosessen. Dette er relevant for elever i alle skolealdere, derfor belyses i generelle trekk.

2.5.1 Læring som en sosial prosess

Læring er en aktivitet læreren setter i gang, men det er eleven selv som bestemmer hva han/hun kommer til å lære. For at læring skal kunne finne sted må elevenes psykiske system la seg forstyrre (Rasmussen, 2004). Opplegget må vekke interesse slik at elevenes kognitiv og sansemotoriske reaksjon skal kunne aktiviseres. Mønstre og struktur for tenkning vil da endres. Flere teoretikere innenfor ulike læringsteorier understreker at læring er en sosial prosess og har sine røtter i samhandling og interaksjon mellom lærer og elever, og elevene seg i mellom. En av disse er Vygotsky.

Læringsprosess i lys av Vygotsky

Vygotsky vektlegger interaksjon mellom individ og miljø. Han hevder at sosialt samspill er utgangspunkt for all læring, og kaller det for «utviklingens allmenne lov» (i Strandberg, 2008, s.41). Ifølge Vygotsky kommer indre kognitive prosesser som «en følge av ytre aktivitet sammen med andre» (ibid., s.25). Vygotsky vektlegger sosialt samspill i læringsprosessen. Han hevder at ytre interaksjonelle aktiviteter er den viktigste kilden til læring. Barna bør ifølge Vygotsky oppmuntres til å hjelpe hverandre; dele, oppsøke kamerater og engasjere seg i interaktivitet (ibid., s.68-73). Han uttrykker det slik: «Når relasjoner er jevnlike, jevnbyrdige, hjelpsomme, problemløsende, kompletterende, bidragsytende, sjenerøse, utfordrende og rike på følelser, kan vi også si at interaksjonene er av god kvalitet» (ibid., s. 69).

Ifølge Vygotsky finnes det ikke oppdeling mellom sosial utvikling og intellektuell (kognitiv) utvikling, tvert imot henger begge utviklingsområder (ibid., s.63). Det er gjennom samhandling med «dyktigere medlemmer av kulturen» - voksne eller flinkere elever det forekommer kognitiv læring (Woolfolk, 2010, s. 74). Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, den proksimale sonen, vektlegger assistert læring. Det støttes av J. Bruner som kaller voksenassistanse for scaffolding eller stillasbygging (Wood, Bruner & Ross, 1976, i Woolfolk, 2010, s. 74). Både Vygotsky og Bruner snakker om problemer som ligger utenfor barns rekkevidde og den strategiske hjelpen og støtten som i begynnelsen skal til for å få eleven til etter hvert å kunne løse problemer på egenhånd (ibid., s.74-76).

Læringsprosess i lys av sosial- kognitiv teori

Bandura (1986) hevder at mye av kognitiv tenkning foregår mentalt «før handling og forsterkning i det hele tatt finner sted» (i Woolfolk, 2010, s.242). Det uttrykker han som vikarierende læring, det vil si en observasjon av det som skjer med videre etterligning. Bandura mener at ved å observere andre tilegner man seg kunnskap, som man etter hvert kan utføre på egen hånd. I en sosial sammenheng kan dette tolkes slik at et nytt sosialt miljø utfordrer elevene til nye opplevelser. Ved å observere hverandre vil de etter hvert tilegne seg samme atferd som foreligger i det miljøet.

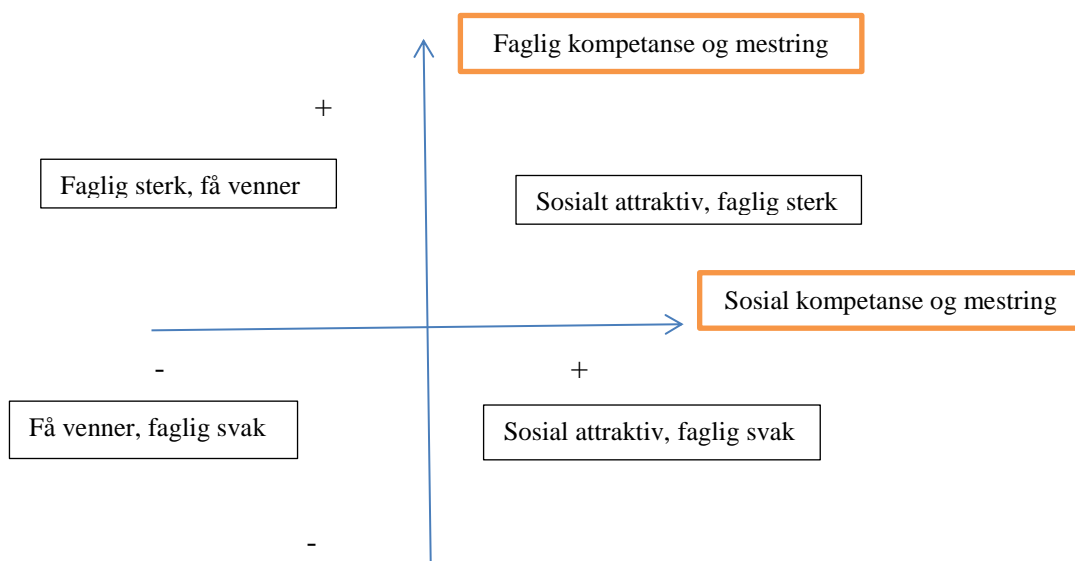
Samlet kan man si at begge læringsteoriene understrekker at indre kognitivprosess vil oppstå dersom den blir satt i gang og ytre påvirket av en aktivitet sammen med andre. Ved å

observere andre, dele og hjelpe hverandre tilegner man seg kunnskap som man senere kan utføre på egenhånd. Knyttet til sosial kompetanse, kan man si at læring som har sine røtter i interaksjon mellom individer vil derfor bli påvirket av sosial kompetanse. Det går på elevenes samarbeidsferdigheter, som for eksempel å dele med andre, hjelpe hverandre og følge etter beskjeder og regler eller empati, et samarbeidets emosjonelle komponent, som vil påvirke elevenes evne til å sette seg inn i andres perspektiv, vise respekt og forståelse for andres synspunkter. Det å utføre oppgaver sammen med andre krever også selvkontroll og selvhevdelse. Disse ferdighetene inngår i elevenes evne å ta kontroll over sin egen læring og egen arbeidsinnsats, evnen å tørre å ta kontakt med andre, be om informasjon og presentere sin egen synsvinkel. Ansvarlighet dreier seg om evnen til å kommunisere med andre om felles mål, vise respekt for eiendeler og arbeid og stå ved avtaler.

3. Sammenhenger mellom sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner

Teoridelen klargjør at sosial kompetanse er viktig for elevenes læring og personlig utvikling. Drøftedelen vil se nærmere på noen sammenhenger som finnes mellom elevenes sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner.

Jeg vil starte med en figur hentet fra Nordahl hvor han illustrerer en forståelse av sosial og faglig kompetanse og mestring.



Nordahl, 2010, s. 190

Nordahl deler elevenes sosial og faglig kompetanse i fire felt, alt fra å være sosialt og faglig svak til å være sosial og faglig sterk. Mellom disse sonene finnes det elever med gode sosiale ferdigheter, men svak faglig kunnskap og omvendt, faglig sterke elever med lav sosial kompetanse. Målet er likevel plussfeltet hvor eleven kan oppleve mestring i begge områdene, både sosialt og faglig. Det å ha kompetanse innenfor disse kompetanseområdene kan bidra til at eleven oppnår et godt læringsutbytte og kan skaffe seg gode sosiale erfaringer. Dette er i tråd med intensjonen i Kunnskapsløftet (2006) om utvikling av allsidige mennesker.

3.1 Forskning om sammenhenger mellom sosial kompetanse og faglige prestasjoner

I småskolen møter lærere en stor variasjon i elevenes sosiale ferdigheter og forutsetninger for læring. Dette er i takt med skjemaet over som viser at det ikke nødvendigvis slik at elevene har enten dårlige sosial kompetanse og lave skolefaglige prestasjoner eller gode sosiale ferdigheter og gode skolefaglige prestasjoner. Noen av elevene kan trives sosialt på skolen, men fremdeles vise dårlige skolefaglige prestasjoner og omvendt. Dette støttes av Stortings melding nr.16 (2006-2007) som uttrykker det slik: « Det er ingen klar sammenheng mellom trivsel og læring. Det er mange skoleflinke elever som ikke trives, og vice versa» (3.2.4).

Men likevel viser forskning (Ogden, 1995; Nordahl, 2000; Hattie, 2009) noen klare sammenhenger mellom elevenes sosial kompetanse og en rekke forhold som går blant annet på trivsel, atferd, faglig engasjement og skolefaglige prestasjoner:

Elever som har god sosial kompetanse og selv opplever at de mestrer den sosiale arenaen på skolen, trives bedre i skolen, opplever undervisning mer engasjerende, viser noe mindre problematisk atferd og har bedre skolefaglige prestasjoner enn elever som ikke har en tilfredsstillende sosial fungering (i Nordahl, 2010, s. 176).

Dette tilsier at elevene med gode sosiale ferdigheter tenderer til å ha bedre skolefaglige prestasjoner og lykkes bedre i skolehverdagen (Nordahl, 2005; Ogden, 2001, i Udir, 2003, s.8). Samtidig som nasjonal, nordisk og internasjonal forskning hevder at elever med lav sosial kompetanse viser lavere skolefaglige prestasjoner. Det forbindes med en rekke forhold som for eksempel problematferd, lav selvhevdelse, lav mestringsopplevelse og svake relasjoner til lærere og medelever (ibid., 2003, s. 24). Dette støttes av Sørli (1998) som hevder at det finnes klar sammenheng mellom elevenes skolefaglige og sosiale kompetanse, og motsatt mellom lav kompetanse og omfattende problematferd (ibid.).

3.1.1 Sammenheng mellom lav sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner

Elever med lav sosial kompetanse viser ofte utagerende eller innagerende problematferd. Grunnen til det kan være flere årsaker. Elever med lav sosial kompetanse kan ha problemer å samarbeide med andre. De kan ha vansker å by på selv og velger derfor å trekke seg unna eller omvendt kan ha vansker å kontrollere sin atferd og tilpasse seg omgivelser. Dette

støttes av forskning som viser i sine rapporter (Ogden, 1995; Sørлие, 1998) at elever med tilbaketrukket atferd har vansker i aktiv handling, mens elever som viser utagerende og antisosial atferd viser lave selvkontrolls- og samarbeidsferdigheter (ibid.). Problematferd hindrer for mestringsopplevelse og god selvoppfatning.

Elever med lav sosial kompetanse og som selv opplever at det er vanskelig å opprettholde sosiale kontakter med andre barn kan ha ekstra utfordringer i de første skoleårene, når mange nye relasjoner oppstår. Skolens forventninger til sosial kompetanse i et læringsfellesskap kan utfordre disse elevene, særlig i samarbeidsaktiviteter. De kan risikere å mislykkes i sine forsøk å ta kontakt med andre barn, føle seg ensom, oppleve å bli oversett av andre. Det er slik at elever med lav sosial kompetanse, men gode forutsetninger for læring kan også oppleve indre psykisk ubalanse. Denne går på at elevene minsker sin deltakelse i læringsfellesskapet og bruker mye energi på egne indre følelser som kan være i konflikt med miljøet rundt dem. Dette støttes av Ogden (2001) som hevder at mangel på sosial kompetanse handler om kontekstuelle og miljømessige problemer eller ubalanse mellom individ og miljø (ibid., s.16). Dette kan på sikt ha negativ påvirkning på elevenes identitetsdanning og faglig kompetanse.

Tidlig satsing på trening av sosiale ferdigheter kan forebygge problematferd. Gjennom øving på selvkontroll og samarbeidsferdigheter kan elevene med utagerende atferd lære å forholde seg til avtaler, tilpasse sin atferd til en bestemt sosial situasjon. Innagerende atferd, omvendt, skaper passivitet som på sikt kan hemme læringsprosesser og gjøre det vanskelig å utnytte tilgjengelige sosiale læringsarenaer. Elever med internaliserte vansker kan bli lett oversett av læreren og få mindre støtte i skolesituasjoner. Tydeliggjøring av sosiale kompetansemål og kontinuerlig arbeid med disse målene kan avsløre elevenes uønsket innagerende atferd og gi dem nødvendig støtte.

3.1.2 Sammenhenger mellom jevnaldersmiljøer og skolefaglige prestasjoner.

Teoridelen gjør rede for at relasjoner med jevnaldrende oppfattes som svært viktige av barn og unge. Lærerens tidlig satsing på trening av sosiale ferdigheter i et sosialt fellesskap, fokus på den positive samarbeidsatferd og mestring i barnegrupper kan fremme motivasjon, engasjement hos den enkelte og dermed øke læringsutbytte. St. melding nr. 16 (2006-2007) refererer til resultater i en rekke undersøkelser som påviser en sterk sammenheng mellom

elevens motivasjon, interesse og holdninger og læring. Dette tilsier at elevene som opplever skolearbeid som meningsfylt vil vise mindre negativ atferd, gjør større læringsinnsats og dermed bedre skolefaglige prestasjoner. Tydelige sosiale mål kan hjelpe læreren til å reflektere rundt hvordan elevgrupper samhandler og hvordan elevene motiveres og opplever læringssituasjoner.

Dersom elevene mislykkes i utvikling av sosial kompetanse, kan de risikere å få problemer i relasjoner med andre barn og etter hvert miste interesse for læring i et fellesskap. Dette, ifølge Henricsson og Rydell (2006) kan føre til « faglige vansker, ensomhet, drop-out og på lengre sikt kan det medføre utvikling av psykiske vansker» (i Udir, 2003, s.10).

Elevene med lav faglig kompetanse, men som opplever seg selv sosialt attraktive kan vektlegge jevnaldersfellesskapet fram før læring. Det er lærerens ansvar å benytte elevenes gode sosial kompetanse for å fremme læring gjennom samarbeid i elevgrupper og positivt læringsmiljø. Dette støttes av Nordahl (2010) som hevder at elever med gode sosiale ferdigheter og som opplever jevnaldersfellesskap som positivt kan bli positivt påvirket av konsekvenser av godt læringsmiljø og skolefaglige prestasjoner (s.177).

3.1.3 Sammenhenger mellom sosialt miljø og læringsmiljøet

Teoridelen gjør rede for at elevens sosiale opplevelser og erfaringer er avhengig av kvaliteten i lærer-elev relasjoner. Nordenbo (2008) i sine studier utført av Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning hevder at lærerens relasjonskompetanse og kompetanse i klasseledelse har en klar sammenheng med skolefaglige prestasjoner og elevenes trivsel i skolen. I Kunnskapsløftet (2006) står det at «klasser med det beste sosiale miljø har gjerne også det beste læringsmiljø, både for sterkere og svakere elever» (s.13). Dette støttes av forskning som sier at velfungerende klasser er sosialt sammensveiset, elevene er trygge på hverandre og læreren. Regler og rutiner i klassen innarbeides slik at elevene vet hva som forventes av dem både faglig og sosialt. Skolearbeidet preges av engasjement og høyt læringstrykk, konflikter oppstår sjelden (Ogden, 2009, s.125-126). Omvendt kjennetegnes klasser med høyt konfliktnivå ved konfliktfylte samhandlingsmønstre mellom elevene eller mellom læreren og elevene. Dårlig fungerende sosiale relasjoner forårsaker som oftest lav læringstrykk (ibid.).

Sammenligningene over viser at sosialt miljø og læringsmiljøet påvirkes av hverandre. Her kan man trekke parallell med sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner som er også toveis prosess. Dette støttes av Manger som hevder at når elevene «bedrer sine skolefaglige prestasjoner, forbedrer de samtidig sin sosiale kompetanse og omvendt»

(i Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.105). Dette tilsier at et stimulerende læringsmiljø med tilpasset opplæring kan fremme faglig mestring og dermed sosial kompetanse. Samtidig som gode lærer–elev relasjoner og godt klassemiljøet kan fremme elevenes motivasjon og øke elevenes faglig innsats.

3.2 Betydning av sosial kompetanse i småskolen

I forrige kapittelet, kapittel 3.1, ble det trukket noen sammenhenger mellom sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner. De viser at en effektiv læring fremmes av et positivt sosialt miljø med gode relasjoner mellom lærer og elev og elevene seg i mellom.

Underkapittel 3.2.1 vil drøfte noen utfordringer i arbeid med sosial kompetanse i småskolen og argumentere for tidlig satsing på relasjonsbygging og utvikling av sosial kompetanse.

3.2.1 Arbeid med utvikling av sosial kompetanse i småskolen

Det finnes ingen standard i norsk skole på hvordan arbeidet med sosial kompetanse skal gjennomføres og i hvor stor grad det skal vektlegges. Proaktive lærere gjør tidlig innsats på kompetanseutvikling for å kunne opprettholde et godt lærings- og psykososialt miljø i klassen. De bruker bevisst sin regelledelse- og relasjonskompetansen for å skape allerede i tilvenningsfasen trygghet, struktur og rammer rundt de forskjellige sosiale interaksjonene. De bygger opp en gruppeidentitet som gjennom felles forståelse av regler og rutiner fremmer hver enkelt elevs sosial kompetanse og prososial atferd. Dette kan være for eksempel enkelte klasseregler som å vente på tur, vise respekt til andres eiendeler, holde beina og armer for seg selv, dele med andre, vise empati og trøste hvis noen som er lei seg. Dette støttes av Nordenbo (2008) som i sin metaanalyse viser at en god lærer må ha relasjonskompetansen for å kunne bygge positive sosiale interaksjoner med elevene, regelledelse kompetanse for å

kunne etablere reglene for klassens arbeid og ha didaktisk kompetanse og høy faglig nivå (s.139).

Gruppeidentitet har mye å si for elevenes selvoppfatning. Teoridelen gjør rede for at elever danner selvbilde ved å registrere hvordan de andre oppfatter dem. Dette betyr at en klassekultur med støttende relasjoner, preget av empati og respekt for hverandre og god samarbeidsatferd vil sørge for anerkjennelse, bekreftelse og aksept for den enkelte elev. Ogden (2001) skriver at elevene «foretrekker å oppholde seg på steder de er trygge, hvor de lykkes og hvor de mottar noen som godtar og bekrefter dem (s.201). Denne prosessen er særlig viktig i småskolen, når elevenes utvikling, ifølge Frønes (2006), preget av ustabile selvoppfatninger. Lærerens oppgave er da å fremstå som en god rollemodell og med eget kroppsspråk skape trygghet og motivasjon. Denne ytre reguleringen vil etter hvert bli internalisert av elevene til indre regulerende atferd. Tidlig fokuset på prososial atferd vil påvirke elevenes kommunikasjon og kroppsspråk. Evnen å vise empati og respekt for hverandre, skape tillit, spre glede og humør vil skape en god tillitsfull interaksjon som vil igjen fremheve en positiv kommunikasjonskultur.

Elevsamtaler er en arena hvor lærer sammen med elevene sine kan sette ord på følelser og handlinger. Ifølge Halland (2010) er all atferd « kommunikasjon og all kommunikasjon er atferd» (s.130). I kommunikasjonen lærer elevene å være gode lyttere, respektere når andre har ordet, vente på tur, respektere andres synspunkter og lærer å uttrykke seg. Dette støttes av Halland (2010) som fremhever en produktiv dialog som fokuserer på elevenes evne til konfliktløsning, respekt for den enkelte og evne til å lytte (s.211). Tidlig satsing på en åpen dialog byr på mer deltakende og aktiv holdning i diskusjoner hvor alle tør å si sin mening, samt læres opp til å respektere andres meninger. Dette skaper en positiv kommunikasjonskultur i barnegruppe, danner grunnlag til medbestemmelse, selvstendighet og medvirkning.

Frønes (2006) skriver at elevene vurderer jevnaldersfellesskapet som en svært viktig sosial arena. Lærere som forstår elevenes behov for sosial interaksjon, jobber aktivt med å hjelpe elevene med å finne sin plass i jevnaldrendes grupper, både i samarbeidsaktiviteter i undervisning og ute i friminuttene. De sørger for at alle elevene har noen å leke med og at de klarer å skaffe seg venner etter hvert. Det brukes forskjellige ordninger som for eksempel «vennepar», «hemmelige venner» hvor gjennom daglig arbeid anvendes elevenes tilpasning i de ulike sosiale miljøer. Lærere som ikke har innsikt i hvilke forventninger til sosial

kompetanse finnes i de enkelte ulike barnemiljøer, risikerer å oppleve økning av uønsket atferd. Dette støttes av Nordahl (2010) som hevder at lærerne i mye større grad bør ha innsikt i verdier og forventninger til sosial kompetanse i de ulike sosiale barnemiljøene, fordi de kan ha både ønsket og uønsket effekt på elevenes sosiale, personlige og faglige utvikling (s. 182).

I oppstartfasen velger flere av lærere å prioritere det sosiale framfor det faglige. De bruker jevnalderssfellesskap som et viktig lærings- og sosialiseringsarena og retter fokuset mot læringsaktiviteter som fremmer den sosiale samhandlingen. Slike læringssituasjoner skaper mye arbeidsglede hos barn, fremmer lytting, forståelse, støtte, tilbakemelding, anerkjennelse, omtanke, interesse, akseptering, medvirkning, engasjement, toleranse, og humor (Halland, 2010, s.135). Dette bidrar til å skape trygghet og tilhørighet i elevgruppe, gir nødvendig trening i samarbeidsferdigheter. I klasser hvor lærer retter fokus kun mot den faglige utdanning og overser det sosiale behovet hos barn, oppstår ofte negativt sosialt miljø med mye bråk og uro. Utydelige rammer i sosial interaksjon, lite kjennskap til hverandre skaper usikkerhet og forvirring blant barn. Det kan ha negative konsekvenser i sosiale relasjoner i elevgruppe, psykososiale problemer for den enkelte elevens helse i form av somatiske plager, depresjon og atferdsproblematikk.

3.2.2 Sosial kompetanse i en læringsammenheng

Sammenhenger mellom sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner, omtalt i drøftedelen i underkapitler 3.1.1- 3.1.3, viser et gjensidig forhold mellom sosiale utvikling og faglige mestring. Påfølgende kapittel skal med noen få eksempler argumentere for organiseringsmetoder i læringsaktiviteter som fremmer sosial kompetanse.

Kunnskapsløftet (2006) vektlegger utvikling av sosial kompetanse i et læringsfellesskap. Når elever arbeider sammen lærer de av hverandre, utvikler sosial kompetanse og får innsikt i demokratiske arbeidsformer. Men det er ingen overraskelse at skolestartere møter i skolen med enorm stor forskjell i sine faglige og sosiale forkunnskaper. Dette fører til at intensjonen om inkluderende læringsfellesskap kan skape ekstra utfordringer for både lærerens kompetanse i klasseledelse og ikke minst til elevenes tilpasningsevne i det læringsfellesskapet. Flere lærere anvender tilpasset opplæring i det brede perspektivet for å

fremme utvikling av sosiale ferdigheter i et felles handlingsrom. De bruker varierte arbeidsmåter, tilrettelagte aktiviteter i mindre grupper eller nivå-differensiert opplæring til å fremme elevenes samarbeid. Dette er i tråd med Kunnskapsløftets prinsipper for opplæringen: «Når elever arbeider sammen med voksne og med hverandre, kan mangfoldet av evner og talenter bidra til å styrke både fellesskapets og den enkeltes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.6). Dette støttes også av Vygotsky som vektlegger læring i elevgrupper hvor det blandes elever med ulike sosiale og faglige kunnskaper. Han hevder at samhandling med andre utfordrer individets evne til å omsette den kognitive prosess til aktiv handling (Vygotsky, 2010, egen oversettelse). Men det er slik at mange elever, helt ned til 1. klasse, jobber mye individuelt i fagene, har lite deltakelse i aktiviteter som fremmer sosial kompetanse. Nordahl (2000) hevder at det er lite konkrete deltakelse i aktiviteter for å lære sosiale normer. Han understreker at norske skoler bør satse på mer på utvikling av sosial kompetanse for å fremme læring (i Udir, 2003, s. 14).

Samarbeidsaktiviteter tilrettelegger for relasjonsbygging. Elevene blir bedre kjent med hverandre både i klassen og på tvers av trinnet. Samarbeidsaktiviteter i større grupper, særlig på tvers av trinnet, gir større mulighet til å danne barnegrupper med elever som trives i hverandres selskap. Det har noe å si for mestring i barnegrupper. Et positivt gruppeforhold bidrar til elevenes aktiv deltakelse, motivasjon og medvirkning som igjen fremmer selvtillit og selvverd. Det er slik at dersom samarbeidsklima preges av elevenes positive holdninger til hverandre, oppfordrer denne eleven til å ta mer initiativ og selvstendige valg bygget på deres indre motivasjon. Lillemyr (2007) hevder at selvbestemmelse innvirker sterkt på menneskets indre motivasjon. Han refererer til Deci (1975) & Ryan (1985, 1991) sin teori som skriver om læring som en prosess hvor denne «stimuleres best i sammenhenger der personens selvstendige valg, kompetansefølelse og følelse av tilhørighet får god støtte» (i Lillemyr, 2007, s. 149).

Samarbeidslæring i autentiske situasjoner er en metode som har røtter i Deweys metodikk. Den baseres på å utnytte det store potensialet som ligger i elevenes læring av hverandre basert på egne erfaringer (Imsen, 2009, s.328). Lærere, særlig i klasser på lavere trinn, velger ofte aktiviteter som foregår i stimulerende læringsmiljøer, for eksempel undervisning i utvidet klasserom. Denne type undervisningen gir elevene mest praktisk og konkret tenkning, samt mulighet til å aktivisere hele kroppen og alle sansene. Dette støttes av Piaget som skriver om elever i aldersgruppe 6 til 7 år har fremdeles konkret og ikke abstrakt tenkning (i Manger et al., 2009, s. 124-126). Læringsmiljøer tilnærmede virkelige liv treffer

lettere elevenes egne interesser og erfaringer, opprettholder forskende arbeidsmåter, basert på sosialt samarbeid, noe elevene er vant til ifra barnehage. Jordet (2010) skriver at autentiske opplevelser gjennom utforskende, skapende og praktiske oppgaver gir bedre grunnlag for konkretisering av lærestoffet, gjør undervisningen mer konkret. De gir elevene mulighet til å realisere sine emosjonelle, sansemessige og etiske kvaliteter, kan innleve seg i andres perspektiv, delta i læringsfellesskap, erkjenne og utfolde seg (s.216). Dette støttes av Vygotsky som skriver at en av lærerens viktigste oppgaver er å sørge for at nye kunnskap som eleven ikke var borte i før skal kunne overføres til hans/hennes egen forståelse, språk og erfaringer. Den skal bygges på erfaringsbaserte eller spontane begreper og ha emosjonell stimulering i seg. Vygotsky (2010) uttrykker det slik: «Forskning viser at emosjonell betont fakta huskes bedre enn den som er likeverdig» (s.128, egen oversettelse).

Undervisningsformer basert på fysisk aktivitet fremmer en samarbeidslæringskultur med økende læringstrykk, elevenes motivasjon og lærelyst. Den fremmer helse og psykisk velvære kontra stillesittende aktiviteter der elevene arbeider alene. Gravrok refererer til flere studier (Lorentsen, 2003; Sund og Krogstad, 2005) som viser «en positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet og psykisk velvære. Fysisk aktivitet stimulerer barn og unges selvaktelse eller selvverdsetting» (i Gravrok et al., 2006, s. 67).

4. Oppsummering

Skolestart er en viktig overgang i barns liv. Denne handler ikke bare om å oppleve seg i rolle som elev og å få faglig mestring, men den dreier seg i stor grad om barns tilpasningsevner i ulike skolemiljøer, både inne i klassen og utenfor. Skolestart skaper nye forventninger om hva elever skal kunne kognitivt og sosialt både i forhold til skolens aktiviteter og i barnemiljøer (Frønes, 2006, s. 213). Det krever av elevene utviklede sosiale ferdigheter. Denne BA-oppgaven har fokusert på sosial kompetanse, forankret i læring og personlig utviklingsperspektiv, for å ha kunnet besvare følgende problemstilling: *Hvilken betydning har sosial kompetanse for elevers læring og utvikling i småskolen?*

Oppgaven tydeliggjør at sosial kompetanse er en viktig faktor både i identitetsdanning og læring. Den er avgjørende for elevenes selvoppfatning, mestring i barnegrupper og i ulike sosiale miljøer i skolen. Sosiale ferdigheter har mye å si på hvordan eleven reagerer eller besvarer på sosiale signaler fra andre. Disse påvirker barnas evne til å opprettholde og vedlikeholde relasjoner med jevnaldrende. Frønes (2006) understreker at elever vektlegger sosial kompetanse i jevnaldersmiljøer i mye større grad enn i relasjoner mellom lærer og elev. Barnemiljøet har derfor større påvirkning på elevenes identitetsdanning, selvoppfatning og selvverd. Barna, særlig i yngre alder, kan ha ustabile selvoppfatninger og trenger derfor ekstra veiledning og oppfølging av voksne. Lærere, ifølge Nordahl (2010), bør ha tidlig innsikt i hvilke sosiale verdier og forventninger til sosial kompetanse som vektlegges i de ulike barnemiljøene, og hvordan samhandling i barnegruppe kan påvirke det enkelte barns utvikling og læring. De kan ha ønsket og uønsket effekt på læring og utvikling.

Sosial mestring har en tydelig sammenheng med den faglige utviklingen. Drøftedelen klargjør at sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner er en gjensidig prosess. Elevene med gode sosiale ferdigheter og som selv opplever seg som sosialt attraktive har bedre forutsetninger til å mestre den faglige. De er trygge på seg selv og tenderer til å ha bedre skolefaglige prestasjoner. Mens elevene med lav sosial kompetanse viser oftere problematferd. Den skyldes blant annet av lave selvkontrolls- og samarbeidsferdigheter. Elevene med lav selvhevdelse og svake samarbeidsevner tenderer til å ha dårligere faglige resultater.

Trening av sosiale ferdigheter er viktig, særlig i starten, når nye sosiale systemer dannes og relasjoner oppstår. Lærerens tidlig innsikt i relasjonsbygging og utvikling av sosial

kompetanse er avgjørende for å skape en positiv elevkultur i klassen og jevnaldrenes miljøer. Et læringsmiljø hvor det fremmes prososial atferd og godt samarbeid skaper trivsel, høyere motivasjon og læringstrykk hos elevene. Den kan også fungere som et forebyggende tiltak og beskyttelsesfaktor for elever med manglende sosial kompetanse, atferdsproblematikk og svake forutsetninger for læring.

Opgaven reflekterer rundt noen kommunikativrelaterte aktiviteter i skolen som brukes for å fremheve sosial kompetanse. Samarbeidsaktiviteter er et nyttig verktøy for å bygge opp elevenes samarbeidskultur. De gir rom for trening av sosiale ferdigheter som for eksempel samarbeidsferdigheter, selvkontroll og selvhevdelse; evnen til å sette seg i andres perspektiv og vise empati, utvikle følelse av ansvarlighet. Samarbeidskultur i klassen legger til rette for relasjonsbygging, bidrar til å skape trygghet i barnegruppe og mestring i sosial samhandling. I kommunikasjon med hverandre lærer elevene nye ting i deres proksimalsone. Altså, sosiale erfaringer som blir gjort i et læringsfellesskap vil påvirke elevenes mestringsopplevelser både sosialt og faglig.

Med andre ord er *sosial kompetanse et fundament i menneskelig utvikling*. Denne avgjør kvalitet i mellommenneskelig relasjoner, og med dette vil påvirke egen selvopfatning. Samtidig som verdier og forventninger til spesifikke sosiale ferdigheter i de ulike sosiale systemer vil ha innvirkninger på vår atferd og kommunikasjonsegenskaper. Sosial kompetanse er en viktig forutsetning i læringsprosessen. Den dreier seg om våre evner til å samarbeide med andre og lære av hverandre. Lærerens tidlige innsikt i utvikling av sosial kompetanse hos den enkelte elev vil fremme sosialt miljø og læringsmiljøet i klassen.

Litteraturliste

- Drugli, M., B. (2012) www.udir.no. Lokalisert 15.2.2013 på:
www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/Konferanser/BLM12/BLM12_May_Britt
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M.B., Nordahl, T., & Rørnes, K. (red.). (2006). *Forebyggende innsatser i skole. Rapport fra forskergruppen oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Halland, G., O. (2010). *Læring gjennom stimulerende samspill* (112-136, 222-251). Bergen: Fagbokforlaget
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routeledge.
- Hoem, A. (2010). *Sosialisering – Kunnskap – Identitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Imsen, I. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom* (1.utg). Oslo: Cappelen Damm: Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lokalisert 06.09.2012 på <http://www.udir.no>
- Lillejord, S., (2009). Å vokse inn i samfunnet. I Helland, T., Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (35-43). Bergen: Fagbokforlaget
- Lillemyr, O., F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Manger, T. (2010). Jevnaldrendes betydning. I Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2009). Undervisning og læring i sosiale systemer. I Helland, T., Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (318-320). Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget

-
- Nordenbo, S., E. (2008). En Clearinghouse-undersøgelse – om regjeldelseskompetence og relationskompetence. I Krejsler, J., B. og Moos, L. (red.) *Klasseledelse– magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Dafolo
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Ogden, T., Sørli, M.-A. (2001). Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv. I Ogden, T., Sørli, M.-A. *Nordisk Psykologi* (203-210). Oslo: Gyldendal Akademisk
- St. Meld.nr. 16 (2006-2007) <http://www.regjeringen.no>. Lokalisert 25.03.2013 på www.regjeringen.no
- Statistisk Sentralbyrå. (2012). *Skolemiljø - arena for læring og samvær*. Lokalisert 15.03.2013 på <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/skolemiljo-arena-for-laering-og-samvaer>
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksierte moderne*. Oslo: Hans Peitzels forlag
- Udir. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Lokalisert 22.01.2013 på www.udir.no
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring I barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vygotsky, L. (2010). *Pedagogisk psykologi*. Moskva: Astrelj
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Øzerk, K. (red.). (2006). *Opplæringssteori og læreplanforståelse*. Oplandske Bokforlag.