



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling Hamar

Lene Marie Nordlander

Mastergradsoppgave

Lærernes arbeid med sosial kompetanse

«...det må ligge i bunnen for alt vi gjør»

The teachers' work in social competence
“...it must be essential in everything we do”

Master i tilpasset opplæring

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Dette arbeidet har både vært en lærerik, men også krevende prosess. Det har vært spennende å fordype seg i dette temaet, som jeg mener er så viktig for elevenes læring og utvikling, samtidig som det har vært utfordrende å skulle gjennomføre et selvstendig forskningsarbeid.

Først og fremst, vil jeg takke informantene, som tok seg tid i en travel hverdag til å dele sine gode erfaringer rundt temaet med meg. Jeg vil takke veileder Ann-Cathrin Faldet, og medstudenter for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også takke kjæreste, familie, venner og kollegaer for støtte og oppmuntring underveis, og forståelse for at jeg i perioder har sittet i min egen «masterboble».

Arbeidet har gitt meg en dypere forståelse for hvordan jeg kan jobbe med å fremme elevenes sosiale kompetanse og sosiale ferdigheter i mitt arbeid som lærer i fremtiden, og jeg gleder meg til å bruke erfaringene i praksis.

Oslo, 16. mai 2016

Lene Marie Nordlander

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
INNHOLDSFORTEGNELSE	4
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	8
1.2 SENTRALE STYRINGSOKUMENTER.....	9
1.2.1 Opplæringslova.....	9
1.2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet	10
1.2.3 Fremtidens skole	11
1.3 OPPSETT AV OPPGAVEN.....	12
2. TEORI.....	13
2.1 SOSIAL KOMPETANSE	13
2.1.1 Hva er sosial kompetanse?.....	13
2.1.2 Hvorfor er sosial kompetanse viktig?.....	15
2.1.3 Ferdigheter i sosial kompetanse.....	17
2.1.4 Sammenheng mellom læring av sosiale ferdigheter og andre skoleferdigheter	20
2.1.5 Ulike perspektiver på sosial kompetanse	23
2.2 RELASJONER	27
2.2.1 Lærer og elev.....	27
2.2.2 Elev og elev	30
2.2.3 Læringsmiljø og klasseledelse.....	30
2.2.4 Samarbeid med hjemmet	31
3. METODE	33

3.1	VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	34
3.1.1	<i>Fenomenologi</i>	34
3.1.2	<i>Hermeneutikk</i>	35
3.2	DATAINNSAMLINGSSTRATEGI	37
3.2.1	<i>Semistrukturert intervju</i>	37
3.2.2	<i>Intervjuguiden</i>	38
3.3	UTVALG AV INFORMANTER	39
3.4	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	40
3.5	ANALYSE	40
3.5.1	<i>Transkribering</i>	41
3.5.2	<i>Kategorisering</i>	42
3.6	ETISKE BETRAKTNINGER.....	43
3.7	VALIDITET, RELIABILITET OG OVERFØRBARHET.....	44
4.	RESULTATER.....	47
4.1	FORSTÅELSE AV SOSIAL KOMPETANSE OG DENS BETYDNING	47
4.2	PÅVIRKNINGSFAKTORER	48
4.3	SAMMENHENG SOSIAL OG FAGLIG LÆRING	49
4.4	PROGRAM ELLER IKKE PROGRAM	50
4.5	MÅTER Å FREMME ELEVENES SOSIALE KOMPETANSE; AKTIVITETER OG ARBEIDSMÅTER	51
4.5.1	<i>Samtaler og refleksjon</i>	51
4.5.2	<i>Mål og regler</i>	52
4.5.3	<i>Positive forventninger og bevisstgjøring av egen kompetanse</i>	53
4.5.4	<i>Rollespill</i>	54
4.5.5	<i>Loggbok</i>	54

4.5.6	<i>Læringspartner</i>	54
4.5.7	<i>Klassens time</i>	55
4.5.8	<i>Friminutt, trivselsledere og meglere</i>	55
4.5.9	<i>Utviklingssamtaler og turer og aktiviteter utenfor skolen</i>	56
4.5.10	<i>Tipsplakater, «stolros», lagspill, «storklasser» og konflikthåndteringskurs</i>	56
4.6	VEKTLEGGING, TILPASSET OPPLÆRING OG VURDERING.....	57
4.7	UTFORDRINGER I ARBEIDET MED SOSIAL KOMPETANSE.....	59
4.8	SAMARBEID MED ULIKE AKTØRER I OG UTENFOR SKOLE	59
4.9	RELASJONER	61
4.10	SKOLE-HJEM SAMARBEIDET	62
5.	DRØFTING	64
5.1	FORSTÅElsen AV SOSIAL KOMPETANSE, DENS BETYDNING OG PERSPEKTIVER	64
5.1.1	<i>Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter</i>	64
5.1.2	<i>Betydningen av sosial kompetanse</i>	66
5.1.3	<i>Ulike perspektiver</i>	66
5.2	SAMMENHENG SOSIAL OG FAGLIG LÆRING.....	67
5.2.1	<i>Vektlegging</i>	68
5.2.2	<i>Tilnæringsmåter og mestringsopplevelser</i>	68
5.2.3	<i>Virkelighetsnære lærings situasjoner, bruk av programmer, og aktiviteter og arbeidsmåter</i> 69	
5.3	ORGANISERING AV SOSIAL LÆRING, TILPASSET OPPLÆRING OG VURDERING.....	71
5.4	SAMARBEID MED ULIKE AKTØRER I OG UTENFOR SKOLEN	72
5.5	RELASJONER, LÆRINGSMILJØ OG KLASSELEDELSE	74
5.6	SKOLE-HJEM SAMARBEIDET	75
6.	OPPSUMMERENDE AVSLUTNING	76

LITTERATURLISTE	79
NORSK SAMMENDRAG	83
ABSTRACT	84
VEDLEGG	85
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	85
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL DELTAKERE.....	87
VEDLEGG 3: KATEGORIER	89

1. Innledning

I denne oppgaven er temaet sosial kompetanse, og hvordan lærerne arbeider for å fremme dette hos elevene sine. Formålet med studien har vært å beskrive hvordan lærerne arbeider med sosial kompetanse, slik at jeg selv og lærere i skolen kan dra nytte av lærernes erfaringer, og få en dypere forståelse for hvordan man kan arbeide med sosial læring i skolehverdagen. Jeg vil starte med å beskrive hvorfor jeg har valgt dette temaet, og presentere problemstillingen i oppgaven. Deretter skal jeg vise til at skolens styringsdokumenter vektlegger sosial kompetanse, og til slutt skissere oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Bakgrunnen for valg av temaet sosial kompetanse er at jeg mener det er avgjørende for elevenes utvikling og læring. Sosial kompetanse er viktig for å mestre samhandling med både barn og voksne (Nordahl, 2010), og dermed en forutsetning for å mestre skolehverdagen og bli inkludert i skolens sosiale miljø (Lamer, 1997). Gode sosiale ferdigheter er man avhengig av også senere i familie- og arbeidsliv (Ogden, 2015), og det er derfor av stor betydning at lærere skaper gode forutsetninger for at sosial kompetanse skal læres og utvikles både med tanke på nåtid og fremtid. I debatten om skolen i dag er det mye snakk om testing av faglige ferdigheter, noe som kan legge en skygge over de andre ferdighetene skolen også har ansvar for. Det er ingen motsetning mellom å utvikle elevenes sosiale kompetanse og faglige kompetanse (Roaldset, 2014), fordi sosiale ferdigheter henger sammen med og kan virke positivt inn på elevenes faglige ferdigheter (Ludvigsen et al., 2014; Vedeler, 2007). Jeg har derfor ønsket å lære mer om hvordan jeg kan fremme dette hos mine elever i fremtiden slik at jeg kan bidra til at de får utvikle seg på begge mestringsområdene i skolen, både den faglige og den sosiale (Nordahl, 2010). Problemstillingen min er dermed som følger:

Hvordan arbeider lærerne for å fremme elevenes sosiale kompetanse?

I denne oppgaven er det ikke spesielt fokus på elever som viser problematferd, men heller hvordan man kan jobbe med å fremme sosial kompetanse for alle elever. Jeg har vært interessert i å finne ut av hvordan lærerne arbeider i vid forstand, fra hvordan de arbeider i

klasserommet, til kollega- og skole-hjem samarbeid. Jeg har intervjuet fire kontaktlærere om hvordan de arbeider for å fremme elevenes sosiale kompetanse, og jeg skal i kapittel 4 vise til deres erfaringer og tanker rundt temaet.

Jeg ser på sosial kompetanse som en kombinasjon av tanker, følelser og atferd, og jeg skiller derfor ikke mellom sosial og emosjonell kompetanse i denne oppgaven. Jeg vil videre vise til hvilken definisjon jeg mener passer best til min problemstilling (jf. avsnitt 2.1.1). Som jeg skal vise i neste avsnitt er det en del av skolens samfunnsoppdrag å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og det er også et sentralt tema i diskusjonen om fremtidens skole.

1.2 Sentrale styringsdokumenter

Sentrale styringsdokumenter til skolen som Opplæringslova (1998) omhandler rettigheter og plikter til opplæringen, og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2011b) som inneholder læreplaner og overordnede mål for opplæringen, legger begge vekt på sosial kompetanse i skolen. Sosial kompetanse er også et dagsaktuelt tema i diskusjonen om hvordan fremtidens skole skal være.

1.2.1 Opplæringslova

I Opplæringslova (1998) står det i § 1-1 om formålet med opplæringa: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998). Behovet for å utvikle sosial kompetanse kommer her fram ved at de skal mestre livene sine og delta i fellesskap i samfunnet. Videre står det i § 2-3 om innholdet i grunnskoleopplæringa: «Grunnskoleopplæringa skal omfatte kristendom, religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring» (Opplæringslova, 1998). Her understrekes det at opplæringen også skal omfatte sosial kompetanse. Videre har elevene krav på et godt miljø der de føler tilhørighet, § 9a-1,3: «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring...Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringslova, 1998).

Inkludering og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper for den norske skolen, og tilpasset opplæring er nedfelt i § 1-3 i opplæringslova (1998): «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). Siden opplæringen som nevnt også omfatter sosial opplæring, har elevene dermed krav på tilpasset opplæring i sosial kompetanse så vel som i faglig opplæring. Midtlyng et al. (2009) skriver i sin utredning, kapittel 1.2.3: «Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt» (Midtlyng et al., 2009). Det forutsetter at elevene får utviklet sin sosiale kompetanse slik at de får mulighet til å delta i det sosiale fellesskapet.

1.2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2011b) tar opp sosial kompetanse i den generelle delen, i prinsipper for opplæringen og i læringsplakaten. I den generelle delen står det:

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp. (Utdanningsdirektoratet, 2011a, s. 1)

Her blir sosiale ferdigheter fremhevet ved at elevene skal mestre utfordringer sammen med andre, og kunne ta vare på seg selv og de rundt seg. Videre påpekes det at man utvikler seg i samspill med hverandre: «Personlege evner og identitet utviklar seg i samspelet med andre - mennesket blir forma av omgivnadene samtidig som det er med på å forme dei» (Utdanningsdirektoratet, 2011a, s. 6). I prinsipper for opplæringen er det et eget punkt om sosial og kulturell kompetanse der det står:

For å utvikle den sosiale kompetansen til elevane skal skolen og lærebedrifta leggje til rette for at dei i arbeidet med faga og i verksemda elles får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthandtering. Elevane skal utvikle seg som sjølvstendige individ som vurderer konsekvensane av og tek ansvaret for egne handlingar. Opplæringa skal medverke til å utvikle sosial tilhøyrslø og meistring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritida. (Utdanningsdirektoratet, 2011c, s. 3)

I læringsplakaten blir sosial kompetanse fremhevet ved at skolen skal: «stimulere elevane og lærlingane/lære kandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å

utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2011c, s. 2).

1.2.3 Fremtidens skole

Ludvigsen et al. (2014) og (2015) omtaler også viktigheten av sosial kompetanse i sin vurdering av elevenes læring og kompetanser i fremtidens skole. De skriver blant annet: «...elevenes kompetanse utvikles i et samspill mellom faglige, sosiale og emosjonelle sider ved læringen....sosial og emosjonell læring kan bidra positivt til elevenes læringsresultater i skolen....det er sammenheng mellom elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser og hvordan de lykkes senere i livet» (Ludvigsen et al., 2014, s. 8). Videre tar de opp at forskning om elevenes læringsutbytte stort sett handler om kognitive kunnskaper og ferdigheter, og at forskning på betydningen av sosiale og emosjonelle kompetanser i norsk og nordisk sammenheng er fraværende. De skriver at egenskaper og evner som blant annet motivasjon, gjennomføringsevne og selvoppfatning tidligere har blitt sett på som stabile personlighetstrekk som vanskelig å endre, men at nyere forskning gir grunnlag til å si at sosiale og emosjonelle kompetanser er noe som kan læres og utvikles. De viser til Hecman og Kautz (2013), og skriver: «Samtidig ser det ut til at sosiale og emosjonelle kompetanser i større grad enn kognitive kompetanser er mulige å endre og utvikle gjennom hele livet» (Ludvigsen et al., 2014, s. 39). De fremhever sosiale og emosjonelle kompetanser som viktige bidragsyttere til utviklingen av kognitive kompetanser og dermed viktige betingelser for læring, men påpeker også at man ikke kan skille absolutt mellom disse kompetansene fordi de utvikles i samspill med hverandre (Ludvigsen et al., 2014).

Utvalget anbefaler at det legges et bredt kompetansebegrep til grunn for fremtidens skolefag: «Kompetanse betyr at elevene skal kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger, og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger» (Ludvigsen et al., 2015, s. 36). Videre trekker de frem fire kompetanseområder til grunn for en fremtidig fornyelse av fagene i skolen; «fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape» (Ludvigsen et al., 2015, s. 36). Sosial kompetanse blir her løftet frem som sentralt for elevenes læring og utvikling i fremtidens skole for å møte samfunnets, arbeidslivets og enkeltindividenes behov fremover.

I *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* påpekes det at utvalgets anbefalinger om å ta utgangspunkt i disse fagovergripende kompetanseområdene i fagfornyelsen ikke vil tas til følge, fordi departementet mener begrepet signaliserer at det ligger noe over eller utenfor fagene. I stedet mener de at fagfornyelsen må ta utgangspunkt i faglig relevans, men understreker at flere av disse elementene vil være sentralt innhold i skolefagene slik som det er i dag. Videre i meldingen står det at skolens ansvar for elevenes sosiale kompetanse skal være en viktig del av, og også fremgå tydelig av den nye generelle delen av læreplanverket. Skolen skal stimulere elevenes sosiale kompetanse, og dette skal i stor grad skje i arbeidet med fagene. Departementet vil ikke at sosiale og emosjonelle ferdigheter skal få en større plass i kompetansemålene i fagene enn i dag, til tross for at de viser til at Utdanningsforbundet mener disse ferdighetene er så viktige for elevenes læring at de bør integreres i fagene. De viser til bekymringer om at skolen skal innta en instrumentell tilnærming til elevenes sosiale utvikling, og at det brede kompetansebegrepet kan være med på å underkommunisere hvor viktig tilegnelsen av faglige kunnskaper er. De hevder at sosiale ferdigheter likevel kan spille en sentral rolle gjennom å bli ivaretatt i andre deler av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2016).

1.3 Oppsett av oppgaven

Oppgaven består av seks deler; innledning, teori, metode, resultater, drøfting og avsluttende oppsummering. I kapittel 2 skal jeg først vise til teori om sosial kompetanse der jeg blant annet skal se på definisjoner, hvorfor det er viktig, sammenheng mellom sosial og faglig læring, og ulike perspektiver man kan forstå sosial kompetanse innenfor. Deretter skal jeg se på relasjoner, læringsmiljø og klasseledelse, og skole-hjem samarbeid. I kapittel 3 beskrives hvordan jeg har arbeidet i forskningsprosessen der jeg tar opp vitenskapelig utgangspunkt, datainnsamlingsstrategi, utvalg av informanter, hvordan intervjuene er gjennomført, analyse, etiske betraktninger, og kvaliteten ved studien. I kapittel 4 presenteres funnene fra intervjuene jeg har gjennomført, og i kapittel 5 drøfter jeg resultatene i lys av teorien (jf. kapittel 2). Kapittel 6 er en avsluttende oppsummering der jeg trekker fram sentrale områder ved oppgaven, og gir med det svar på problemstillingen.

2. Teori

Det finnes mange definisjoner på sosial kompetanse, og jeg skal først i dette kapitlet redegjøre for noen av dem, og vise til hvilken definisjon jeg anser som mest relevant for problemstillingen. Deretter skal jeg se på hvorfor det er viktig, og beskrive ulike ferdigheter i sosial kompetanse. Jeg skal omtale sammenhengen mellom læring av sosiale ferdigheter og andre skoleferdigheter, og så se på hvordan man kan forstå sosial kompetanse i ulike perspektiver. I den andre delen av kapitlet skal jeg se nærmere på relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev, samt betydningen av klasseledelse og et godt læringsmiljø. Til slutt skal jeg vise til hvordan et godt skole-hjem samarbeid kan støtte den sosiale læringen.

2.1 Sosial kompetanse

2.1.1 Hva er sosial kompetanse?

Ogden (2015) påpeker at det innen faglitteraturen har vært mange forsøk på å definere sosial kompetanse, men at ingen så langt har fått allmenn oppslutning. De fleste definisjonene er preget av et positivt og ressursorientert perspektiv, men det er uenighet om hvilke egenskaper og mål som skal vektlegges, og om en skal benytte generelle eller spesifikke og operasjonelle definisjoner. Allikevel skriver han at de fleste er enige om at sosial kompetanse dreier seg om tre dimensjoner; en kognitiv dimensjon, en emosjonell dimensjon, og en atferdsdimensjon. Den kognitive dimensjonen omhandler tenkning, forståelse av sosiale signaler og situasjoner, problemløsning, beslutningstaking og målsetninger. Den emosjonelle dimensjonen handler om følelser og motiver, og individets verdier, holdninger og motivasjon for å være sosialt kompetent. Han påpeker at denne dimensjonen også omhandler hvordan følelser kan hindre læring av sosiale ferdigheter, og at det i senere tid har blitt større fokus på hvordan følelser påvirker sosial atferd, og at det er viktig at barn lærer å sette navn på, gjenkjenne og regulere følelser. Atferdsdimensjonen beskriver sosiale handlinger eller praktisk-sosiale ferdigheter som bidrar til å nå sosiale mål. Ogden (2015) viser til at det er omdiskutert hvilke av dimensjonene som har størst betydning, og særlig kognitive og praktiske sosiale ferdigheter skiller – også i synet på læring av sosial kompetanse. Den kognitive tilnærmingen fremhever at elevene først må forstå hvordan de skal handle sosialt kompetent, mens ferdighetstilnærmingen legger vekt på at ferdighetene læres gjennom praktiske lærings situasjoner. Videre oppsummerer han sosial kompetanse

som en funksjon av hvor mange sosiale ferdigheter elevene behersker, hvor mange situasjoner de kan bruke ferdighetene i, og hvor mange mål de kan nå ved bruk av disse ferdighetene (Ogden, 2015).

Glavin og Lindbäck (2014) beskriver sosial kompetanse som et sammensatt og komplekst fenomen, som både handler om individuelle ferdigheter hos eleven og miljømessige faktorer. Det handler om å skape relasjoner til andre barn og voksne, samt å utvikle ferdigheter som muliggjør deltakelse i ulike gruppeaktiviteter. De vektlegger også elevens vurdering av egen kompetanse. Et problem ved mange skolers praksis er at de har et utilstrekkelig eller hva de kaller et «amputert» kompetansebegrep. Med det mener de at det er vanlig å begrense sosial kompetanse til å bare handle om de ferdighetene som man tenker skal inngå i sosialt kompetent atferd. Dette viser seg ved ulike opplæringsmål som ikke er knyttet til konkrete læringsaktiviteter (Glavin & Lindbäck, 2014).

Nordahl (2010) skriver at sosial kompetanse er knyttet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger som benyttes for å mestre ulike sosiale sammenhenger. Det handler om individets evne til å samhandle med andre i forskjellige sosiale situasjoner, og han påpeker at alle mennesker er avhengig av sosial kompetanse for å kunne delta i sosiale fellesskap. For elevene er det en viktig forutsetning for å mestre samhandling med både barn og voksne. Han viser til Garbarino (1985) som definerer sosial kompetanse som: «et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, og som bidrar til at trivsel økes og utvikling fremmes (Nordahl, 2010, s. 180).

I denne oppgaven har jeg valgt Ogden (2015) sin definisjon på sosial kompetanse:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap. (Ogden, 2015, s. 228)

Jeg finner denne definisjonen mest relevant for oppgaven fordi den omhandler mange essensielle sider ved sosial kompetanse. Definisjonen vektlegger at sosial kompetanse skal være funksjonell i barns forsøk på å tilpasse seg, få venner, påvirke andre, samt dekke egne sosiale behov. Den fremhever en integrering mellom tanker, følelser og atferd for å nå ulike sosiale mål, den har med barns selvoppfatning, og den legger vekt på både nåtid og fremtid

(Ogden, 2015). I det neste avsnittet skal jeg gå nærmere inn på betydningen av sosial kompetanse.

2.1.2 Hvorfor er sosial kompetanse viktig?

Lamer (1997) omtaler sosial kompetanse som det å lykkes med å omgås andre, og at dens betydning for elevenes muligheter til å mestre skolehverdagen ofte er undervurdert fordi den ofte blir sett på som en naturlig del av elevenes lærings- og modningsprosess. Denne siden ved barns utvikling er svært viktig for om de verdsettes av venner og medelever og inkluderes i skolens sosiale miljø. Dersom elever mislykkes sosialt kan det føre til tap av status, avvising fra andre barn, irettesettelser fra voksne, og i verste fall føre til mobbing (Lamer, 1997). Hun skriver: «Problemer i sosial atferd resulterer altså i dårlige sosiale samhandlinger med andre barn og med voksne. De påvirker barnas motivasjon, selvoppfatning og selvbilde, svekker deres skolefaglige mestring og medfører at de går glipp av mange positive erfaringer og læringsopplevelser» (Lamer, 1997, s. 19).

Vedeler (2007) skriver: «Sosial mestring er alfa og omega i ethvert menneskes utvikling, uansett hvilke forutsetninger man kommer til verden med» (Vedeler, 2007, s. 11). Hun viser til Welsh et al. (2001) som fant at sosial kompetanse også har betydning for skoleelevers faglige prestasjoner (Vedeler, 2007). Dette er i samsvar med Ludvigsen et al. (2014) sine konklusjoner om at sosial læring kan bidra positivt til elevenes læringsresultater i skolen.

Pape (2001) konstaterer at temaet sosial kompetanse ikke har noen aldersgrense, men at kunsten å omgås hverandre er like viktig og like vanskelig uansett alder. Sosial kompetanse er noe som utvikles hele livet, og det er viktig at barna har gode voksne rollemodeller i den sosiale læringen. Det er også de voksnes ansvar at barna tilegner seg gode sosiale ferdigheter slik at de kan omgås andre mennesker. Hun problematiserer at de fleste programmene for sosial ferdighetsopplæring har fokus på at de sosiale ferdighetene skal læres gjennom strukturerte aktiviteter i skoletimene. Dette mener hun er en for snever tilnærming:

Dersom vi virkelig ønsker å lykkes i arbeidet, må enhver situasjon i løpet av dagen betraktes som en potensiell læringssituasjon. Det sosiale klimaet i klassen utgjør en viktig faktor i arbeidet, og kan ha en avgjørende betydning for barnas mulighet til læring og utvikling. (Pape, 2001, s. 21)

Ogden (2015) tar opp at sosial kompetanse er viktig for å mestre arbeidslivet: «Arbeidslivet som en del av det moderne kunnskaps- og kompetansesamfunnet, stiller like store krav til sosiale samhandlingsferdigheter som til ferdigheter i lesing, skriving og regning» (Ogden, 2015, s. 230). Han omtaler sosial kompetanse både som en forutsetning for, og et viktig mål for barns utvikling. Barn som får en god start på den sosiale utviklingen fortsetter gjerne med å utvikle seg positivt, og vil ha større muligheter for å lykkes sosialt både hjemme, på skolen og i arbeidslivet (Ogden, 2015). Sosial kompetanse er altså svært viktig for elevene både i skoletiden, men også senere i livet i arbeids- og familieliv.

Roaldset (2014) trekker fram at Vygotskij anså sosial kompetanse som svært betydningsfullt:

Allerede den russiske pedagogen Lev Vygotskij, en av våre mest kjente sosiokulturelle teoretikere, vurderte sosial kompetanse som et fundament i menneskelig utvikling. Han mente at både intellektuelle, emosjonelle, sosiale og eksistensielle evner har sine røtter i sosiale relasjoner. Den sosiale kompetansen utvikler seg gjennom samspill mellom barn og foreldre og senere mellom elever og lærere. (Roaldset, 2014, s. 1)

Videre problematiserer Roaldset (2014) hvordan Læreplanverket for Kunnskapsløftet fremmer faglig kompetanse foran sosial kompetanse, til tross for at skolens plandokumenter legger vekt på utvikling av sosial kompetanse. Han påpeker at det ofte blir en kunstig motsetning mellom å prioritere elevenes faglige og sosiale kompetanse, og understreker at faglig og sosial læring kan gå hånd i hånd. Han foreslår å innføre sosiale ferdigheter som en sjette grunnleggende ferdighet for å likestille sosial læring med de fem faglig orienterte grunnleggende ferdighetene, i tillegg til å innføre en sosial læreplan med mål, innhold, arbeidsmåter og evaluering i likhet med land som New Zealand og Malta (Roaldset, 2014). Ogden (2015) poengterer også at det mangler en nasjonal fagplan med felles mål, aktiviteter, materiell, undervisningsopplegg og vurderingsformer. Det finnes heller ikke lærebøker, hjelpemidler, beskrivelser av aktiviteter eller vurderingsmåter. Dette er synd fordi det hadde vært med på å legitimere at lærere og skoler skal investere tid og ressurser på sosial opplæring. I mangelen på en nasjonal fagplan, anbefaler han hver enkelt skole å lage sin egen sosiale læreplan (Ogden, 2015). Også Utdanningsdirektoratet (2009) skriver at det bør utvikles en skoleomfattende sosial læreplan med klare mål og forventninger til elevenes atferd, og på sine nettsider har de lagt ut forslag til hva en slik læreplan kan inneholde. I det neste avsnittet skal jeg beskrive ulike ferdigheter i sosial kompetanse.

2.1.3 Ferdigheter i sosial kompetanse

Sosiale ferdigheter kommuniseres både muntlig og gjennom kroppsspråk, og de er viktige byggesteiner i sosial kompetanse (Ogden, 2015). De må både læres og uttrykkes frivillig:

Læringen skjer gjennom uformell observasjon og imitasjon, men også gjennom strukturerte læringssituasjoner. Men læring av sosiale ferdigheter er ingen garanti for at de tas i bruk. Anvendelsen er et spørsmål om motivasjon, det vil si om barn ønsker å være sosialt kompetente og om de synes det er viktig å ta ferdighetene i bruk. (Ogden, 2015, s. 243)

Ferdighetsutviklingen innebærer å praktisere og få tilbakemeldinger på egne ferdigheter, og man kan dele ferdighetene i ulike nivåer, der basisferdigheter er grunnleggende for sosial kommunikasjon, som for eksempel å kunne etablere øyekontakt, regulere avstand, og være bevisst på kroppsholdning, ansiktsuttrykk og stemmeleie. På de neste nivåene kan ferdighetene være enkelthandlinger som å tilby andre hjelp, generelle ferdigheter som å bruke fritiden konstruktivt, eller ferdigheter av høyere orden som empati (Ogden, 2015). Glavin og Lindbäck (2014) opplevde i sitt arbeid med sosial læring i skolen at det var forvirrende at det var så mange ferdigheter som elevene skulle kunne. De fikk derfor et behov for å gruppere ferdighetene i noen overordnede kategorier for å lettere kunne ha et helhetlig perspektiv på utvikling av sosial kompetanse. De så til Gresham og Elliot (1990) sin kategorisering av sosiale ferdigheter, noe de fremhever som en svært hensiktsmessig inndeling som de har hatt god nytte av. Elliott og Gresham (2002) kategoriserer sosial kompetanse i fem ferdighetsdimensjoner: samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet. Disse områdene viser både Ogden (2015) og Glavin og Lindbäck (2014) til når de omtaler sosiale ferdigheter. Alle de fem ferdighetsdimensjonene er gjensidig avhengig av hverandre, og dersom man jobber med en ferdighet, vil det også påvirke alle de andre områdene. Man burde derfor ha blikket rettet mot helheten når man arbeider med delferdighetene (Glavin & Lindbäck, 2014). Under skal jeg se nærmere på deres beskrivelser av ferdighetsdimensjonene.

Empati

Elliott og Gresham (2002) beskriver empati som omtanke og respekt for andre menneskers følelser og synspunkter. Empati kan også deles i en kognitiv og en emosjonell komponent: «Den kognitive komponenten handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel, mens den emosjonelle handler om å kunne leve seg inn i andres situasjon» (Ogden, 2015, s. 244). Empati handler om å forstå andres emosjonelle tilstand, og det kan blant annet uttrykkes

gjennom positive tilbakemeldinger og ferdigheter i aktiv lytting. Barn viser hensyn ved å lytte til andre som forteller om sine problemer, eller ved å gi uttrykk for at de er lei seg når andre har det vondt. Empati kan også ses som kjernen i gode og forpliktende vennskap ved gjensidig forståelse og innlevelse (Ogden, 2015). Glavin og Lindbäck (2014) beskriver empati som det å ta hensyn til andre barns følelser og behov i samarbeid og lek. De skriver at elevene må lære seg metoder for å se verden fra andres perspektiv, og forstå egne og andres følelser. De påpeker at dette kan være utfordrende, spesielt for små barn: «I vårt pedagogiske opplegg er det lagt stor vekt på det å kjenne igjen følelser hos seg selv og andre. Det legges vekt på verbal kommunikasjon av følelser og nonverbal som fortolkning av kroppsspråk og ansiktsuttrykk» (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 26). De vektlegger også at elevene skal øve på å si positive ting til seg selv, medelever og lærere.

Samarbeid

Samarbeid kan beskrives som å kunne dele, hjelpe og følge regler og beskjeder (Elliott & Gresham, 2002). Ogden (2015) betegner samarbeid mellom jevnaldrende som horisontalt ved at partene er likeverdige, mens samarbeid mellom barn og voksne er mer asymmetrisk ved at barn i større grad må følge beskjeder og regler som den voksne formidler. Han beskriver samarbeidsferdigheter slik: «I arbeid og lek handler det om å ignorere forstyrrelser, mestre forflytninger og omorganisering, og om å bruke ventetid på en fornuftig måte» (Ogden, 2015, s. 245). Samarbeidsferdigheter i undervisning er å innfri forventninger til elevrollen ved å levere lekser, holde orden i skolesakene, gjøre skolearbeid og følge med i timen. Elevene skal også lære gjennom samarbeid, og da er disse ferdighetene spesielt i fokus (Ogden, 2015). Glavin og Lindbäck (2014) beskriver samarbeidsferdigheter slik: «Samarbeidsferdigheter dreier seg om å beherske grunnleggende lytteferdigheter, kunne hjelpe andre barn og voksne samt å kunne arbeide konstruktivt i en gruppe» (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 25). De påpeker at elevene må kunne klare å løse konflikter og klare opp i misforståelser underveis dersom det skal være et godt samarbeid. Ved å lære barna stegene i sosial problemløsning, og gi dem god tid til å trene på disse ferdighetene i ulike situasjoner – så kan det hjelpe elevene til å samarbeide på en god måte (Glavin & Lindbäck, 2014).

Selvhevdelse

Elliott og Gresham (2002) forklarer selvhevdelse som å kunne be om informasjon, presentere seg, og reagere på andre sin handlemåte. Ogden (2015) beskriver selvhevdelse som å uttrykke meninger og behov, hevde egne rettigheter når disse blir utfordret, og ta initiativ ovenfor andre. Han understreker at det ikke handler om å være defensiv eller

manipulerende, men heller å ta ansvar for å formidle egne behov og ønsker. Samtidig påpeker han at det er en balansegang mellom å vise selvhevdende atferd og være dominerende. Elever som er selvhevdende kan oppfattes provoserende og utfordrende både av medelever og lærere – da de sier i fra dersom de er uenige eller mener noe er urettferdig, selv om det går i mot det andre mener. De klarer å uttrykke uavhengighet og autonomi ved at de: «fremmer sine egne meninger, behov og rettigheter på en sosialt effektiv og positiv måte» (Ogden, 2015, s. 247). Glavin og Lindbäck (2014) skriver om selvhevdelse: «Selvhevdelsesferdigheter er knyttet til det å ta sosialt initiativ, være aktiv deltaker i samtaler og klare å motstå press fra gruppen» (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 25-26). De forteller at elevene lærer selvhevdelse gjennom positive tilbakemeldinger når de tar sosiale initiativ, og at det å gi komplimenter til både seg selv og andre vil gjøre det lettere å ta videre sosiale initiativ.

Selvkontroll

Selvkontroll handler om å kunne vente på tur, inngå kompromisser og reagere hensiktsmessig på erting (Elliott & Gresham, 2002). Ogden (2015) beskriver selvkontroll som å få følelser under kontroll intellektuelt, ved både å undertrykke følelser og å styre når og hvordan følelser skal uttrykkes. Selvkontrollsferdigheter kommer til nytte når barn opplever frustrasjon, motgang, uenigheter eller konflikter. Han viser til Gresham og Elliott (1990) som deler disse ferdighetene i to grupper; ferdigheter i konfliktløsning og sinnemestring:

Ferdigheter i konfliktløsning handler om å godta forskjellighet, eller at barn skal forholde seg til uenighet, konflikter og konfrontasjoner med andre. Ferdigheter i sinnemestring er funksjonelle i situasjoner hvor barn taper i konkurranser, blir avvist eller nedstemt i gruppen, eller når de får kritikk. (Ogden, 2015, s. 247)

Selvkontroll forutsetter at barn er bevisst egne følelser i spente situasjoner, og at de klarer å kontrollere følelsene når de utsettes for fristelser, frustrasjoner eller nederlag. Selvkontroll er også noe som regulerer forholdet mellom følelser og atferd, også kalt impuls kontroll. I skolen i dag forventes det at elevene skal kunne vise selvkontroll i ulike situasjoner som for eksempel å vente på tur eller inngå kompromisser (Ogden, 2015). Glavin og Lindbäck (2014) beskriver selvkontroll som det å kunne regulere og styre egne følelser.

Ansvarlighet

Elliott og Gresham (2002) forklarer ansvarlighet som å kunne kommunisere med andre mennesker, og ha respekt for andres eiendeler og arbeid. Ogden (2015) skriver at ansvarlig atferd handler om å overholde familien og samfunnets regler og normer, som å gå på skolen, møte til avtalt tid og holde avtaler – det å være til å stole på. Han problematiserer at mange barn er omgitt av regler og kontroll, og dermed har få muligheter til å utvikle ansvar. Tillit er en forutsetning for ansvarlighet, og dersom barn skal utvikle slike ferdigheter må de få anledning til å vise ansvarlig atferd ved å organisere og planlegge egen tid og aktiviteter (Ogden, 2015). Glavin og Lindbäck (2014) skriver: «Ansvarlighet dreier seg om å kunne opptre i tråd med regler og forventninger i et læringsfelleskap» (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 26). De definerer ansvarlighet som «skoleferdigheter som elevene må kunne», og understreker at elevene må automatisere grunnleggende ferdigheter som for eksempel rekke opp hånda, og være stille når andre har ordet. I det neste avsnittet skal jeg ta for meg sammenhengen mellom læring av sosiale ferdigheter og skolefaglige ferdigheter.

2.1.4 Sammenheng mellom læring av sosiale ferdigheter og andre skoleferdigheter

Nordahl (2010) påpeker at det for elevene er to mestrings- og kompetanseområder i skolen; den faglige og den sosiale, og understreker at faglig og sosial læring ikke foregår uavhengig av hverandre. Videre sier han at det er vesentlig at elevene opplever mestring på begge områder, og at læreren må bidra aktivt til utvikling av både den sosiale og den faglige kompetansen. Ogden (2015) viser til Jennings og DiPetre (2010) sin studie der de fant at læreres betydning for elevenes sosiale utvikling var betydelig, og til og med viktigere enn for de skolefaglige ferdighetene. Måten lærerne så på sosial læring påvirket også elevenes læringsutbytte: «Lærere som mente at sosiale ferdigheter kunne undervises på samme måte som lesing og matematikk, syntes derfor i større grad å stimulere elevenes utvikling av slike ferdigheter» (Ogden, 2015, s. 242). Roaldset (2014) stiller seg bak at sosial kompetanse kan undervises på samme måte: «Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter kan også læres på samme måte som andre kunnskaper i skolen, for eksempel gjennom tilpasset litteratur, rollespill, modellering, reflekterende samtaler og andre aktiviserende arbeidsmetoder» (Roaldset, 2014, s. 3). Glavin og Lindbäck (2014) mener heller ikke at det er noen prinsipiell forskjell mellom læring av sosiale ferdigheter og andre skoleferdigheter. De skriver:

Læringen må bygge på det eleven kan fra før, eleven må være motivert for å lære, læringsoppgaven må være meningsfull for eleven og det må være rom for å prøve ut (og feile på) de sosiale ferdighetene og høste erfaringer av dem. (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 17)

Videre tar de opp at samtaler i klassen om hvordan man skal være venner både kan være nyttige og utviklende, men de stiller seg kritiske til om elevene lærer gode nok sosiale ferdigheter kun ved formidling og diskusjon. De viser til Sigmundsson og Haga (2005) og skriver: "Forskning har vist at ferdighetslæring bygger på aktiv bruk og repetisjon av de ferdighetene som er lært, og at verbal innlæring i beste fall har en støttefunksjon i denne læringsprosessen (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 17). De påpeker at sosiale ferdigheter må derfor læres ved praktisering, og de bør repeteres til de blir automatisert. Dette kan ses i sammenheng med at varige kompetanseendringer forutsetter en kombinasjon av opplæring i sosiale ferdigheter og sosial-kognitive ferdigheter (Ogden, 2011).

Bandura (1997) tar opp troen på egen mestringssevne som viktig for om bruken av ferdighetene blir vellykket: «Effective functioning requires both skills and the efficacy beliefs to use them well» (Bandura, 1997, s. 37). Han beskriver ulike påvirkningsfaktorer som viktige for troen på mestring; som tidligere erfaring med å mestre på samme område, vikarierende erfaringer ved at man har sett andre man kan sammenligne seg med utføre samme oppgave, og verbal overtalelse gjennom støtte og oppmuntring fra signifikante andre, men han påpeker at det må være realistiske forventninger for at det skal virke positivt. I tillegg kan fysiologiske og emosjonelle forhold virke inn (Bandura, 1997). Nordahl (2010) beskriver tydelige forventninger som en vesentlig forutsetning for læring, og at det gir et godt grunnlag for mestringsopplevelser hos elevene. Elevene burde derfor få mulighet til å trene på sosiale ferdigheter slik at de kan få positive erfaringer med bruken av dem, og få positive forventninger fra læreren. Det vil igjen kunne påvirke deres tro på at de kan mestre de sosiale ferdighetene, og øke motivasjonen for å bruke dem. Dette er noe Glavin og Lindbäck (2014) også påpeker er viktig. De skriver at selv om elevene har lært de rette sosiale ferdighetene, hva som er lurt å gjøre i samspill med andre, og kan bruke sosial problemløsning er ikke det tilstrekkelig. Elevene må også ha tro på at de kan mestre sosialt, og kunne tolke sosiale signaler slik at de vet når de skal bruke de sosiale ferdighetene de har lært. Det blir derfor viktig i den sosiale læringen at lærere ikke bare fokuserer på innlæring av enkeltferdigheter, men også veileder elevene i naturlige sosiale situasjoner slik at elevene får styrket troen på at de kan mestre utfordringer sammen med medelever (Glavin & Lindbäck, 2014).

Ertesvåg (2003) mener at opplæring i sosial kompetanse burde ha en bred tilnærming på skole og klassenivå for alle elever, i tillegg til - og i samordning med spesielle tiltak for elever med særlige vansker innenfor det sosiale. Alle elever burde få mulighet til å utvikle nødvendige sosiale ferdigheter, og en styrke ved klasses tiltak er at det er en ikke-stigmatiserende tilnærming. Hun påpeker at lærere må være bevisst medelevenes rolle, slik at de ikke virker hemmende, men støttende og inkluderende i den sosiale treningen. I tillegg burde det være spesielle tiltak rettet mot elever med særlige vansker innenfor det sosiale slik at de får den tilpassede opplæringen de har behov for.

Nordahl (2010) problematiserer at enkelte programmer for sosial læring har fokus på å drøfte konstruerte sosiale situasjoner gjennom for eksempel bilder eller fortellinger, og at denne ensidige kognitive tilnærmingen kan føre til at elevene får et instrumentelt forhold til sosial kompetanse. Han skriver: «I læring av sosial kompetanse bør det legges sterk vekt på de levde sosiale situasjonene barn og unge har opplevd. Disse bør tas opp til drøfting og være utgangspunktet for læring av konkrete sosiale ferdigheter og kunnskaper» (Nordahl, 2010, s. 188). Også Ertesvåg (2003) argumenterer for å bygge på det elevene kan fra før ved å ta utgangspunkt i situasjoner som elevene selv har opplevd, slik at man unngår denne instrumentalismen - og øker sjansen for at elevene skal kunne bruke de lærte ferdighetene i hverdagen. Ogden (2011) tar også til orde for virkelighetsnære læringsmuligheter: «Strukturerte program og behandlingsplaner kan ha en viktig funksjon, men mer avgjørende er de autentiske læringsmulighetene som barn og unge får i skole, familie og fritid, når sosialt kompetent atferd etterspørres, oppmuntres og bekreftes» (Ogden, 2011, s. 68).

Programmer for sosial kompetanse

Det finnes ulike nivåer for arbeid med sosial kompetanse, fra universelle intervensjoner med tiltak for alle, til selekterte intervensjoner med smågruppetiltak for utsatte elever, og til slutt særskilte intervensjoner med tiltak for elever med atferdsproblemer eller spesielle vansker med det sosiale (Ogden, 2015). En vurdering av ulike programmer for utvikling av sosial kompetanse og forebygging av problematferd er gjennomført av Knudsmoen et al. (2006). Ut fra diverse kriterier som at programmene må ha som mål å forebygge og redusere problematferd og/eller fremme sosial kompetanse, være evaluert, og ha vært systematisk utprøvd i norske skoler, så har de valgt 13 programmer og undervisningsopplegg til en gjennomgang. I vurderingen har de blant annet med hovedfokus, mål, målgruppe, kostnader og tidsbruk, arbeidsmåter og aktiviteter, implementeringsstrategier og teoretisk/empirisk grunnlag. Disse 13 programmene har de enten vurdert til å være i kategori 2; program med

god sannsynlighet for resultater, eller kategori 3; program med dokumenterte resultater (Knudsmoen et al., 2006).

Fellestrekk ved programmene i kategori 3 er blant annet at det har vært en evaluering av programmet som kan sammenlignes med norske forhold, at det foreligger dokumenterte resultater, og at det er en solid teoretisk forankring. Det er også vektlagt at det er klare implementeringsstrategier for innføringen i skolen. Noen programmer gjelder for risikogrupper, mens andre sikter seg mot hele gruppen i et forebyggende perspektiv. De ulike programmene har forskjellige arbeidsmetoder og aktiviteter, men de som blir nevnt er blant annet trening på sosiale ferdigheter gjennom rollespill, lek og sang, samtale og dialog, klasseregler med tydelige forventninger til positiv atferd, og regelmessige klassemøter. Også problemløsningsstrategier, trening av empati, sinnemestring og selvkontroll, modelløring, bruk av oppmuntring og belønning, og det å møte negativ atferd med milde og forutsigbare konsekvenser blir omtalt innenfor programmene med dokumenterte resultater. Det vektlegges at den sosiale kompetansen skal knyttes til daglige situasjoner i deltakernes hverdag. For lærerne er det fokus på blant annet klasseledelse, skole-hjem samarbeid, kollegaveiledning, teamsamarbeid, felles refleksjon, styrke kompetanse i håndtering og forebygging av atferdsvansker, barn-voksen relasjoner, og analyse av faktorer som kan utløse og opprettholde atferds- og læringsproblemer på skolen, kombinert med veiledning fra eksterne som PPT-veiledere (Knudsmoen et al., 2006).

2.1.5 Ulike perspektiver på sosial kompetanse

Sosial kompetanse kan forstås i ulike perspektiver. Hvordan man ser på sosial kompetanse og hvilket perspektiv man har, får konsekvenser for skolene. Som tidligere nevnt ble sosial kompetanse før i tiden sett på som stabile personlighetstrekk som vanskelig kunne endres (Ludvigsen et al., 2014). Man hadde en medisinsk forståelsesmåte der elever som ikke mestret sosialt ble diagnostisert og forsøkt behandlet. Fokuset var på å rette opp skader, og ikke på forebygging. I dag ser man på sosial kompetanse som noe som kan læres og utvikles, og den medisinske forståelsesmåten er i stor grad blitt erstattet av andre perspektiver som har fokus på interaksjonen mellom individ og miljø, og kontekstuelle forhold (Sunnevåg et al., 2007).

Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv

Dersom man har en pedagogisk tilnærming til sosial kompetanse og sosiale ferdigheter ser man på det som lært atferd som kan videreutvikles: «Ingen er helt uten ferdigheter, og ingen er helt utlært, og alle har dermed utbytte av opplæring. En naturlig konsekvens er at forebygging av problemer får like stor vekt som hjelp til elever med lite utviklet sosial kompetanse» (Sunnevåg et al., 2007, s. 13). Utvikling av sosial kompetanse blir da et bidrag til en inkluderende skole fordi når alle elevene får opplæring i sosial kompetanse så kan det forebygge atferdsproblemer. Mangelen på retningslinjer på hvordan de sosiale målene i skolens styringsdokumenter skal nås kan føre til at skolene har ulik grad av vektlegging og fokus på sosial læring. Skoler burde derfor utvikle en felles sosial læreplan med klare forventninger til elevenes sosiale kompetanse på de ulike klassetrinnene (Ogden, 2015; Roaldset, 2014).

Sosial kompetanse i et lærings- og utviklingsorientert perspektiv

Innenfor den læringspsykologiske tilnærmingen til sosial kompetanse ser man lav sosial kompetanse som et uttrykk for manglende læring, der løsningen er å utvikle sosial kompetanse gjennom en læringsprosess. Fokuset har vært ferdighetsområder og sosial kompetanse kun som observerbar atferd, og betydningen av kognitive prosesser og individuelle forutsetninger har ikke blitt vektlagt. I en sosial-kognitiv tilnærming blir kognitive prosesser gitt større betydning ved at man må kunne vurdere hvilke sosiale ferdigheter som egner seg i ulike situasjoner, og når man skal ta dem i bruk. Man må også kunne kontrollere impulser og ønsker for å ta hensyn til andre, i tillegg til å ta initiativ i sosialt samspill. Her kommer empati og rolletaking til nytte. Siden sosial kompetanse uttrykkes gjennom handling, må man omsette de kognitive prosessene til handling (Nordahl, 2010).

I utviklingspsykologiens tilnærming til sosial kompetanse er risikofaktorer for å utvikle antisosial atferd, og beskyttende faktorer sentralt (Sunnevåg et al., 2007). Risikofaktorer handler blant annet om individuelle forutsetninger og forhold i familie, skole og nærmiljø, mens beskyttende faktorer kan være kjennetegn ved eleven og hans eller hennes miljø som motvirker eller nøytraliserer effekten av risikofaktorene. Sosial kompetanse, relativt høy intelligens og en god relasjon med minst en omsorgsperson kan føre til en positiv sosial utvikling, til tross for ulike risikofaktorer (Ogden, 2015). Innenfor dette perspektivet bruker man et universelt sosialt kompetansebegrep: «Det vil si at sosial kompetanse vurderes relativt uavhengig av den kontekst kompetansen anvendes i» (Sunnevåg et al., 2007, s. 16).

Sosial kompetanse i et kontekstuellt perspektiv

Både lærings- og utviklingspsykologisk tilnærming mangler det kontekstuelle perspektivet (Sunnevåg et al., 2007). Har man en kontekstuell tilnærming så ser man på hvordan barnas sosiale kompetanse utvikles i samspill med miljøet, og deres evne til å tilpasse seg de krav, normer og forventninger som de treffer på i ulike situasjoner. Man må kunne endre atferd og sosiale strategier i forskjellige situasjoner fordi ulike sosiale kontekster stiller ulike krav til den sosiale kompetansen. I dette perspektivet kan lav sosial kompetanse ses som ubalanse mellom individ og miljø. For eksempel kan forskjellige lærere ha ulike vurderinger av hva som er sosialt kompetent atferd, og god sosial kompetanse i en situasjon kan være dårlig i en annen. Derfor kan man ikke tilsi sosial kompetanse som kun individuelle forhold, men som uttrykk for forskjellige krav i ulike sosiale miljøer. Det er derfor viktig at skolen har entydige og eksplisitte forventninger til elevenes sosiale kompetanse, slik at de vet hva som forventes (Nordahl, 2010). Med en kontekstuell forståelse av sosial kompetanse er det også viktig at man har tiltak rettet mot arenaer utenfor klasserommet, som for eksempel friminutt og utflukter (Ertesvåg, 2003).

Man må også være bevisst at jevnaldrende elever kan stille andre sosiale krav og forventninger til hverandre enn lærere og voksne, og i noen tilfeller kan elevene velge bort å være sosialt kompetent ovenfor voksne for å imponere på vennekretsen. Sosial kompetanse handler ikke bare om å tilpasse seg miljøer, men også evnen til selvrealisering og stå opp mot urett. Om det er samsvar mellom hjemmets og skolens krav til sosial kompetanse har også innvirkning på elevenes sosiale atferd, noe som understreker nødvendigheten av et godt skole-hjem samarbeid når det gjelder sosial læring (Nordahl, 2010). I dette perspektivet er det også viktig at man er bevisst utfordringer når det gjelder kjønn og etnisk mangfold, og at skolen arbeider på et forebyggende plan med utvikling av sosial kompetanse for alle (Sunnevåg et al., 2007).

Andre forhold som kan påvirke konteksten er hvilken skolekultur som råder og om lærerne samarbeider om den sosiale læringen. Skolekulturen er et abstrakt fenomen som er til stede i aktivitetene som foregår på skolen, og legger føringer for den virksomheten som drives der (Berg, 1999). Ertesvåg (2012) skriver at utvikling av en kollektiv kultur er avgjørende for å lykkes med profesjonell utvikling og endringsarbeid over tid. Samarbeid har mange ulike former, men det som er felles er at det fører til læring for både individene som inngår i samarbeidet og for organisasjonen. Når pedagoger samarbeider kan de blant annet utveksle ideer og erfaringer, drøfte materiell og få tilbakemeldinger fra hverandre (Ertesvåg, 2012).

Sosial kompetanse i et kommunikasjonsperspektiv

I kommunikasjonsperspektivet ser man på sosial kompetanse som menneskers evne til samspill med andre i forskjellige situasjoner. Her er det fokus på de komplekse samspillsprosessene i møtet mellom personer, og de sosiale ferdighetene ses på som en forutsetning for å handle sosialt kompetent. Personenes målsetninger påvirker utfallet av samspillet, og de sosiale ferdighetene brukes bevisst, tilpasset og kontrollert for å oppnå ønskede resultater. Her er det viktig at de sosiale ferdighetene synkroniseres ved at både verbale og ikke-verbale uttrykk som kroppsspråk kommuniserer det samme, ellers kan det påvirke samspillet negativt. Man ser på sosial atferd som lært, som betyr at barn lærer sosial kompetanse av andre mennesker rundt seg. Sammenhengen mellom språklig og sosial utvikling er vesentlig fordi språk utvikles i samhandling med andre: «...sosial kompetanse både er et resultat av og en forutsetning ikke bare for sosial utvikling, men også for språklig utvikling» (Sunnevåg et al., 2007, s. 20). I dette perspektivet vektlegges utviklingen av sosiale ferdigheter som kreves i samspill med andre, noe skolen må ha fokus på i den sosiale treningen (Sunnevåg et al., 2007).

Sosial kompetanse i et aktørperspektiv

Forstår man sosial kompetanse i et aktørperspektiv så tenker man at elevene velger sosiale handlinger på bakgrunn av mål de har satt seg i det sosiale samspillet de er en del av. Dersom voksne ser elever som aktører i egne liv, blir det lettere å forstå elevenes handlinger og dermed påvirke de positivt. Innimellom gjør elever valg og viser problematisk atferd som for lærere kan virke uhensiktsmessig. Da er det viktig at man ikke reduserer handlingene til atferdsproblemer som ligger i eleven, men forstår det som måter å realisere mål ut fra deres virkelighetsoppfatning. En elev som har opplevd nederlag i en situasjon tidligere, kan oppfatte den samme situasjonen som utrygg, og handle på bakgrunn av at hun vil unngå et nytt nederlag. Da kan en utvei være å vise problematferd for å komme vekk fra situasjonen. Man kan se det som elevenes mestringsstrategier når de bruker sin sosiale kompetanse som rasjonelle handlinger. Hvis en elev føler at læreren devaluerer han eller henne så kan en mestringsstrategi være å vise motstand på ulike måter. I et aktørperspektiv er det viktig at man viser elever med atferdsproblemer empati, fordi ofte er det de som trenger det mest. I tillegg til grensesetting og endring av atferd, må man ha fokus på det som er bra og oppmuntre elevene (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005).

En relasjonell forståelsesmåte

Alle disse perspektivene vektlegger ulike sider ved sosial kompetanse, men det betyr ikke at disse tilnærmingene er gjensidig utelukkende – de er i praksis integrert i hverandre (Sunnevig et al., 2007). Her kan det være relevant å trekke inn Tangen (2012) sin relasjonelle forståelsesmåte av lærevansker og barrierer, der man vurderer særtrekk ved enkeltindividet i forhold til normer, krav og betingelser i miljøet. Dersom en elev strever med sosial kompetanse kan man se det som et gap mellom elevens forutsetninger og skolens krav til funksjon på viktige områder, her sosial kompetanse. Målet blir da å redusere denne avstanden ved både å endre skolens krav og styrke elevens forutsetninger (Tangen, 2012). Dette er en god måte å møte elever på fordi man har fokus på interaksjonen mellom individ og miljø, og kontekstuelle forhold. Ogden (2015) påpeker også at utvikling av sosial kompetanse er et samspill både mellom individuelle forutsetninger og miljøpåvirkninger, og mellom modning og læring.

2.2 Relasjoner

I dette avsnittet skal jeg se nærmere på relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev, samt betydningen av klasseledelse og et godt læringsmiljø. Til slutt skal jeg se på hvordan et godt skole-hjem samarbeid kan støtte den sosiale læringen. Sosial kompetanse er også knyttet til relasjoner i skolen. Nordahl, Flygare og Drugli (2013) viser til Elias og Schwab (2004) og peker på at sosial og emosjonell læring i skolen har en nær sammenheng med god klasseledelse og gode lærer-elev relasjoner. Et fokus på sosial læring i skolen vil også ha stor betydning for relasjonene mellom elevene, som igjen vil påvirke læringsmiljøet positivt. «Lærere som har jobbet målrettet med sosial og emosjonell læring i klassen, rapporterer om gevinst på både det sosiale og det faglige området» (Nordahl et al., 2013, s. 15). Drugli (2012) mener også at det er en sammenheng mellom gode relasjoner, godt læringsmiljø og sosial og faglig læring: «Når lærerne er i stand til å fremme positive relasjoner med elevene, vil miljøet i klassen i større grad bidra til elevenes læring, fordi både elevenes emosjonelle, sosiale og faglige behov blir møtt» (Drugli, 2012, s. 69). I det neste avsnittet skal jeg ta opp betydningen av en god lærer-elev relasjon.

2.2.1 Lærer og elev

Drugli (2012) peker på at en del lærere ikke ser det som sin oppgave å ha fokus på elevenes sosiale behov og læring, og i stedet vektlegger rent faglig fokus. Det tyder på at de ikke

klarer å se sammenhengen mellom elevenes utviklingsområder, og at sosial og faglig læring hører sammen. Dersom elever strever sosialt, vil det være vanskelig å konsentrere seg om læringsaktiviteter. Er eleven trist og bekymret på grunn av for eksempel vanskelige familieforhold, kan det ha stor betydning om læreren ser eleven og viser omsorg og nærhet ved å gi en klem. Heldigvis er det mange lærere som mener at læreryrket handler om mer enn faglig formidling, og ser verdien av gode relasjoner med elevene. Det samme gjelder elevene: «Elevene på sin side var ikke i tvil om at de lærerne de lærte mest av, var de lærerne de likte og som de opplevde at brydde seg om dem» (Drugli, 2012, s. 70).

En god lærer må både ha faglig kompetanse og relasjonskompetanse, fordi relasjonskompetansen påvirker kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Drugli (2012) beskriver relasjonskompetanse som å forstå og samhandle med andre på en god måte ved å ivareta den andre, i tillegg til å forstå det som skjer mellom dem i samhandlingen. Læreren må kunne se elevene på deres premisser som selvstendige aktører i egne liv, og tilpasse sin egen atferd til dem. Læreren må også ta på seg det fulle ansvaret for relasjonens kvalitet fordi det er en asymmetrisk relasjon mellom lærer og elev der læreren har mest makt ved sin yrkes- og voksenrolle. Dersom relasjonen mellom lærer-elev er negativ, må den voksne ta ansvar og tilføre det som trengs av respekt, åpenhet og likeverd der det mangler. På den måten kan negative relasjoner endres til det bedre. Når lærere er villige til å endre egen atferd i relasjonen til eleven vil det det kunne virke positivt inn på elevens væremåte fordi han eller henne ikke lenger «får skylden» for vanskelighetene (Drugli, 2012). Linder (2012) påpeker at pedagoger må flytte fokuset fra «vanskelige barn» til «vanskelige relasjoner». På den måten økes det pedagogiske spillerommet ved at den profesjonelle ser seg selv som en del av problemet, men også som en del av løsningen (Linder, 2012). Relasjonskompetansen blir aldri ferdig utviklet, men er noe lærere må jobbe med kontinuerlig i yrkesrollen. Det er også positivt om lærere tar dette temaet opp i samtaler og refleksjoner seg i mellom, og jobber bevisst med relasjonene til elevenes beste både faglig og sosialt (Drugli, 2012).

Positive lærer-elev relasjoner har høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt mellom partene, og det vil være med på å skape trivsel og læring hos elevene:

Positive relasjoner mellom lærer og elev er preget av at både lærer og elev har en positiv innstilling og forventning til hverandre. Dette har de fordi de har gjentatte erfaringer med at kommunikasjon og samspill dem imellom fungerer bra og at de derfor liker å være sammen. (Drugli, 2012, s. 48)

Anerkjennelse og tillit betegner Drugli (2012) som sentrale kjennetegn på gode relasjoner. En forutsetning for anerkjennelse er at det er et likeverdig og gjensidig forhold mellom partene i relasjonen. Det innebærer at partene har et subjekt-subjekt forhold og rett til sin egen opplevelse, samtidig som de ønsker anerkjennelse av hverandre. Siden det er et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev, har lærere definisjonsmakt over elevene, som betyr at deres samhandling med elevene har innvirkning på elevenes selvoppfatning (Drugli, 2012). Linder (2012) beskriver anerkjennelse som bekreftelse, og peker på at skolen må se barnet som et kompetent og likeverdig menneske. Lærere må støtte og anerkjenne elevene så de føler seg verdifulle i kraft av sin eksistens, og ikke bare i kraft av sine prestasjoner. Hun skriver: «På samme måte som kjærligheten er anerkjennelsen en symfoni av positive følelser – en følelsesmessig kraft som gir psykologisk oksygen til den andre» (Linder, 2012, s. 35).

Det er svært viktig at lærere er bevisst at elevene trenger å bli anerkjent av viktige voksenpersoner for at de skal føle seg verdsatt og ha en positiv selvforståelse. Elever som blir møtt med mange negative tilbakemeldinger og lite anerkjennelse vil kunne få en negativ selvoppfatning og mangel på selvrespekt, som igjen kan føre til at de ikke klarer å respektere andre. Det er derfor viktig at læreren er en god rollemodell som viser respekt og varme: «Fordi en anerkjennende lærer legger til grunn at elevene kan forholde seg til sine egne erfaringer, tanker og følelser, har vedkommende en adferd ovenfor elevene som innebærer lytting, refleksjon, undring, spørsmål, innlevelse og bekreftelse» (Aamodt, 2003 referert i Drugli, 2012, s. 50). Anerkjennelse påvirker også elevenes læring ved at elever som føler seg anerkjent av læreren vil også anerkjenne læreren og ta undervisningen på alvor (Drugli, 2012).

Nordahl (2010) beskriver tillit som avgjørende i relasjonen mellom elev og lærer, og påpeker at læreren må gjøre seg fortjent til tilliten ved å være pålitelig, forutsigbar, rettfærdig, lyttende og positivt innstilt i møte med elevene. Han understreker at tillit er relativt komplisert å oppnå, men samtidig enkelt å ødelegge. Drugli (2012) forklarer tillit som noe som oppstår i gode samspill der partene erfarer at den andre er til å stole på, og også hun peker på at det er noe som man må gjøre seg fortjent til for å få av den andre. Når man har tillit til hverandre så vil man hverandre vel, og det kan fungere som et lim i en relasjon fordi det gir rom for forskjellighet og justeringer av samspillet. Dersom lærere i møte med elever jobber hardt for å få deres tillit uten å få resultater, må man ikke ta det personlig eller gi opp. Det kan være gode grunner til at eleven ikke responderer umiddelbart; noen kanskje ikke er vant til å bli møtt med tillit og trenger litt mer tid (Drugli, 2012). Gode lærer-elev relasjoner

er altså av stor betydning, og i det neste avsnittet skal jeg beskrive viktigheten av relasjonene elevene imellom.

2.2.2 Elev og elev

Relasjonen mellom lærer og elev påvirker også relasjonene elevene imellom. Dersom læreren forholder seg negativt til en elev, vil medelevene også kunne utvikle en negativ relasjon til den eleven (Drugli, 2012). Nordahl et al. (2013) istemmer dette og skriver at dersom lærere ser at en elev strever med å bli inkludert i klassefelleskapet, så burde læreren ikke bare ha fokus på det som skjer i elevgruppen, men også hvordan lærerne forholder seg til den utsatte eleven: «Ved å øke sin egen positive kontakt med en elev som strever med relasjoner til både lærer og medelever, kan læreren bidra til at eleven blir oppfattet mer positivt av de andre elevene» (Nordahl et al., 2013, s. 10). Læreren er en viktig rollemodell som må være respektfull og inkluderende i samspillet med elevene, og på den måten legge til rette for at elevene skal vise hverandre vennlighet og respekt. Dette er svært viktig fordi positive relasjoner med jevnaldrende har stor betydning for elevenes sosialisering og utvikling, og har sammenheng med god skoletilpasning, gode faglige resultater og en positiv selvoppfatning (Nordahl et al., 2013). I det neste avsnittet skal jeg beskrive betydningen av læringsmiljøet og klasseledelse for den sosiale læringen.

2.2.3 Læringsmiljø og klasseledelse

Nordahl et al. (2013) trekker fram relasjoner mellom elever som en avgjørende faktor i læringsmiljøet i skolen. Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver læringsmiljøet som et komplekst begrep som man på den ene siden kan forstå som helheten av fysiske forhold, planer, læremidler, arbeids- og vurderingsformer, sosiale relasjoner, organisering av undervisning, og holdninger til læring. På den andre siden handler det om hvordan elevene erfarer eller opplever miljøet og den sosiale interaksjonen, og det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres læring, motivasjon og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Nordahl et al. (2013) beskriver læringsmiljøet som de ulike faktorene som inngår i miljøet elevene hele tiden er en del av i klassen og på skolen, og viser til Hattie (2009) som peker på at læringsmiljøet er viktig både i seg selv, men også vesentlig for faglig og sosial utvikling og læring. Ved å arbeide med læringsmiljøet og vektlegge sosial kompetanse kan det føre til en bedre sosial og personlig utvikling for elevene (Nordahl et al., 2013). Linder (2012) sammenligner arbeidslivets betydning i voksenlivet med elevenes

hverdag i skolen, og hvordan det innvirker på deres trivsel og livsglede. Hun peker på at god trivsel og høy faglighet er hverandres forutsetninger, og at elever som trives er mer klar for læring enn elever som ikke trives i læringsmiljøet (Linder, 2012).

Drugli (2012) skriver at klassen som system har stor betydning for elevenes erfaringer i skolen, og at det som skjer i klassen påvirker både elevenes trivsel, læring og utvikling, i tillegg til lærerens mestringsopplevelse i jobben. Hvordan læreren forholder seg til elevene og leder klassen påvirker klimaet, og dermed læringsmiljøet: «Klasseledelse henger nøye sammen med lærer-elev-relasjonene, og er det læreren gjør for å etablere et fysisk og sosialt miljø i klassen, for å gjennomføre rutiner og daglige aktiviteter, samt for å forebygge og møte negativ atferd» (Elias og Schwab, 2006 referert i Drugli, 2012, s. 35). Nordahl (2010) peker og på at klasseledelse med tydelige forventninger, klare regler og positive relasjoner vil fremme både den faglige og den sosiale læringen i skolen. Postholm, Midthassel og Nordahl (2012) sier man kan forstå klasseledelse som en integrert kompetanse, der det er en kombinasjon av relasjons- regelledelses- og didaktikkompetanse som virker på det sosiale systemet og på enkeltelevne. De beskriver ulike kjennetegn ved god klasseledelse som å forstå sitt lederansvar og klassen som et sosialt system, en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev, etablering av en god læringskultur og et læringsfellesskap, etablering av struktur, regler og rutiner, og tydelige forventninger og motivering av elevene. Relasjoner mellom lærer-elev, elev-elev, læringsmiljøet og en god klasseledelse er viktig for både den faglige og sosiale utviklingen, og i det neste avsnittet skal jeg beskrive verdien av et godt samarbeid med hjemmet om den sosiale læringen.

2.2.4 Samarbeid med hjemmet

Relasjonsskapning handler også om samarbeidet med hjemmet. Webster-Stratton (2005) understreker at verdien av et godt samarbeid med hjemmet for å fremme elevenes faglige og sosiale utvikling ikke må undervurderes. Hun skriver: «Det er bred enighet om at foreldre bør involvere seg i barnas skolegang. Erfaring viser at når foreldrene deltar aktivt i barnas skolegang, har det positiv effekt på barnas faglige prestasjoner, sosiale kompetanse og på undervisningskvaliteten» (Webster-Stratton, 2005, s. 31). Hun påpeker at det er en krevende prosess som tar tid og kan være frustrerende for en allerede overarbeidet lærer, men at det ofte kan være givende og på sikt tidsbesparende. Det fremmer positive forhold mellom lærer og elevene, og støtte mellom lærer og familien, noe som også kan påvirke klassemiljøet positivt. Som nevnt tidligere har samsvar mellom hjemmets og skolens krav til sosial

kompetanse innvirkning på elevenes sosiale atferd. Dersom skolen og hjemmet samarbeider om den sosiale læringen og stiller samme forventninger til atferd blir det lettere for elevene å handle sosialt kompetent (Nordahl, 2010).

Webster-Stratton (2005) anbefaler lærerne å starte skoleåret med å sende små beskjeder til foreldrene og fortelle om positive ting som for eksempel hva eleven har lykkes med og hans eller hennes gode oppførsel. Mange foreldre erfarer at de bare hører fra lærerne når det er konferansetimer eller når det har oppstått problemer, noe som kan føre til at kommunikasjonen blir negativ og samarbeidet dårlig. Nordahl (2007) tar og opp dette: «For flertallet av lærere ser det dermed ut til at kontakten med foreldre utenfor møter og konferansetimer består i å ringe eller sende brev når noe negativt har skjedd på skolen» (Nordahl, 2007, s. 55). Han problematiserer at denne negativt orienterte kontakten kan føre til at foreldre får negative erfaringer fra samarbeidet og dårlig relasjon til læreren. Han påpeker og at det indirekte kan påvirke elevenes erfaring og innstilling til både skolen og læreren. Hvis lærerne i stedet legger vekt på å formidle positive hendelser på skolen, vil de støtte og oppmuntre foreldrene til en fortsatt innsats for barnas skolegang (Nordahl, 2007). Webster-Stratton (2005) peker på at dersom man bruker tid på å skape et godt forhold til foreldrene vil de få en større forståelse for hvor mye arbeid man legger i barnets læring, og de vil sannsynligvis være mer åpne for å diskutere bekymringer når det oppstår senere. Hun råder også lærerne å starte konferansetimen med å uttrykke omsorg for barnet og vise foreldrene at du bryr deg, for å legge et godt grunnlag for videre kommunikasjon. Når problemer oppstår burde fokuset være å finne felles mål og løsninger sammen, og det er viktig at læreren lytter oppmerksomt til foreldrenes perspektiver (Webster-Stratton, 2005).

I tillegg til et godt skole-hjem samarbeid, er det nyttig å ha et godt samarbeid med diverse støttesystemer som rådgivere, helsesøster og PPT-tjenesten (Webster-Stratton, 2005). Også Nordahl et al. (2005) mener at det i det forebyggende arbeidet og i det direkte arbeidet for å redusere atferdsproblemer vil være nyttig å samarbeide med blant annet PPT, barnevernet, og skolehelsetjenesten fordi de ofte har høyere kompetanse på området.

3. Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for metoden jeg har brukt og ulike valg jeg har tatt i forskningsprosessen. Først skal jeg presentere fenomenologien og hermeneutikken som er denne studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Deretter skal jeg beskrive det kvalitative forskningsintervjuet som min datainnsamlingsstrategi, før jeg går inn på utvalg av informanter og gjennomføring av intervjuene. Så skal jeg beskrive analyseprosessen med transkribering og kategorisering, og til slutt gi en vurdering av etiske betraktninger og kvaliteten i studien.

Johannessen, Tufto og Christoffersen (2010) beskriver det å bruke en metode som å følge en bestemt vei mot et mål. De skriver at samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan man skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan informasjonen skal analyseres, og hva denne informasjonen forteller om samfunnsmessige forhold. Videre skriver de: «Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data, og dette er en sentral del av empirisk forskning. De viktigste kjennetegnene ved metode / empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet» (Johannessen et al., 2010, s. 29). De påpeker at metodelæren gir oss anledning til å dra nytte av tidligere forskeres erfaringer, og skriver: «Kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig hvis vi skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt, og som det er forsket lite på, og når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå mer grundig» (Johannessen et al., 2010, s. 32). Jeg har ønsket å få en dypere forståelse for hvordan lærere arbeider med sosial kompetanse i skolen, slik at lærere i skolen og jeg selv kan dra nytte av deres erfaringer i utøvelsen av yrket, og til dette formålet har kvalitativ metode egnet seg godt. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervjuet som en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess, der intervjueren og informanten produserer kunnskap sammen: «Intervjukunnskap produseres i en samtalerelasjon; den er kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Videre framhever Postholm (2010) forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Det gjør at forskeren har et stort ansvar, og dette har jeg vært bevisst og reflektert over gjennom hele forskningsprosessen. I det neste avsnittet skal jeg beskrive det vitenskapsteoretiske perspektivet oppgaven bygger på.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Det vitenskapsteoretiske utgangspunkt i denne oppgaven bygger på en fenomenologisk og hermeneutisk forståelse.

3.1.1 Fenomenologi

Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver fenomenologi både som en filosofi med røtter til den tyske filosofen Edmund Husserl, og som et kvalitativt forskningsdesign. Videre skriver de: «Kort fortalt er fenomenologisk filosofi læren om «det som viser seg», det vil si tingene eller begivenhetene slik de «viser seg» eller «framstår» for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Som et kvalitativt forskningsdesign kjennetegner en fenomenologisk tilnærming å beskrive og utforske mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Forskeren forsøker å forstå meningen med et fenomen sett gjennom en gruppe menneskers øyne (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver fenomenologi i kvalitativ forskning som: «...et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Videre skriver de at et semistrukturert livsverdensintervju anvendes når man er interessert i å forstå temaer fra dagliglivet ut fra informantens egne perspektiver. Intervjuformen kan ligne på en samtale i dagliglivet, men har et formål som et profesjonelt intervju – der man gjerne søker etter å innhente beskrivelser av informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Postholm (2010) viser til Moustakas (1994) som mener hovedformålet med fenomenologisk forskning ligger i å forstå konkrete og meningsfulle relasjoner som befinner seg i en erfaring i en bestemt situasjon og kontekst. Hun påpeker at disse erfaringene ikke kan observeres av forskeren siden det er avsluttede opplevelser, men at menneskene som har opplevd disse erfaringene ikke har glemt dem. Derfor er måten å få tak i disse erfaringene å samtale med menneskene som har erfart dem. Intervju er dermed vanligvis den datainnsamlingsstrategien som kan benyttes i fenomenologiske studier (Postholm, 2010). For å få tak i lærernes erfaringer med arbeid med sosial kompetanse har jeg vært nødt til å samtale med dem.

3.1.2 Hermeneutikk

Dalland (2012) skriver at hermeneutikk og fenomenologi er begreper som både brukes hver for seg, og sammen. Han sier at fenomenologi betyr læren om fenomenene, og at fenomener er det som viser seg og som oppfattes av sansene. Han forklarer hermeneutikk som fortolkningslære, og beskriver å fortolke noe som å forsøke å finne frem til meningen i noe, eller å forklare noe som er uklart. Gilje og Grimen (1995) skriver at hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapene fordi datamaterialet til disse fagene består av meningsfulle fenomener som handlinger, muntlige ytringer og tekster. De påpeker at meningsfulle fenomener må fortolkes for å forstås. Videre viser de til Giddens som sier at samfunnsvitenskapene bygger på en dobbel hermeneutikk; på den ene siden må man forholde seg til den allerede fortolkede verden til aktørene, mens man på den andre siden i et forskningsperspektiv må rekonstruere aktørenes fortolkninger med et samfunnsvitenskapelig språk ved hjelp av teoretiske begreper. Jeg har vært nødt til å forholde meg til informantenes fortolkede verden, mens jeg samtidig har prøvd å rekonstruere deres fortolkninger ved hjelp av teorien.

Gilje og Grimen (1995) sier at det innenfor hermeneutikken er en grunntanke at man alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger, og at man aldri møter virkeligheten forventningsløst. Man har gjennom disse forutsetningene en forforståelse som legger føringer for hva som er forståelig og uforståelig. For at forståelse skal være mulig må man ha en forforståelse. Forforståelsen inneholder mange elementer, blant annet personens språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle og personlige erfaringer. Alt dette bringer man med seg i samhandling med andre, og i forsøk på å fortolke meningsfulle fenomener. De peker og på tre områder ved forforståelsen som kan være viktig. For det første kan det være ulike områder i egen forforståelse man er bevisst og ubevisst, og at begge påvirker fortolkningen. For det andre henger de ulike delene i forforståelsen løst sammen, og passer inn i hverandre. For det tredje kan forforståelsen endres i møte med verden og nye erfaringer. For at fortolkningen av meningsfulle fenomener skal kunne gi noen mening, så må man også ta utgangspunkt i fenomenenes sammenheng eller kontekst (Gilje & Grimen, 1995).

Min forforståelse har altså lagt føringer på hva jeg kan forstå, og gjennom forforståelsen min har jeg møtt forskningsfeltet, og prøvd å skape en forståelse for hvordan informantene arbeider med sosial kompetanse. Jeg er utdannet grunnskolelærer for 1. - 7. trinn, og tar en

masterutdanning innen tilpasset opplæring. Jeg begynte rett på masterutdanninga etter grunnutdanninga, og har ikke jobbet fulltid som lærer. Allikevel har jeg ved siden av masterutdanningen jobbet først et halvt år med grupper av elever med behov for litt ekstra oppfølging i matematikk, og det siste året som leselærer på småtrinnet. Det har gitt meg innblikk i, og erfaring med lærerhverdagen, noe som har hjulpet meg i arbeidet med masteroppgaven – både når det gjelder å forstå informantenes situasjon som lærer, og når det gjelder å sette seg inn i teori om sosial kompetanse og klasseromsforskning. Postholm (2010) skriver: «Teoriene forskeren har tilegnet seg, fungerer, sammen med forskerens erfaringer og opplevelser, som briller når han eller hun observerer, samler inn og analyserer datamaterialet» (Postholm, 2010, s. 99). Hun påpeker at selv om forskeren prøver å unngå det, vil teorien alltid være til stede og prege forskningsarbeidet.

Den hermeneutiske sirkelen tar Gilje og Grimen (1995) opp som et av de viktigste begrepene i hermeneutikken. Den handler om forbindelsene mellom det man skal fortolke, forforståelsen og konteksten det må fortolkes i. De beskriver den hermeneutiske sirkelen slik:

...all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse. Hvordan delen skal fortolkes, avhenger hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten skal fortolkes, avhenger av hvordan delene fortolkes. Hvordan fenomenet skal fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt. (Gilje & Grimen, 1995, s. 153)

Den hermeneutiske sirkel eller spiral ses på som en fruktbar sirkel som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Postholm (2010) viser til Gudmundsdottir (2001) og skriver at den hermeneutiske sirkelen eller spiralen utgjør kjernen i meningsskapende og meningsutviklende prosesser. Videre skriver hun: «Spiralen dannes gjennom en pågående toveis trafikkering mellom data og teori for å skape en meningsfull tekst» (Postholm, 2010, s. 178). Hun skriver at alle data som blir omformet til skriftlig materiale kan kalles en tekst, og at forståelsen av en tekst skapes i prosessen der meningen i de forskjellige delene blir påvirket av den totale forståelsen av teksten: «En nærmere undersøkelse av de ulike delene vil igjen påvirke den meningen forskeren finner i helheten, og denne vil i sin tur øve innflytelse på forståelsen av de ulike delene» (Postholm, 2010, s. 100). Det er denne tilnærmingen jeg har hatt som utgangspunkt i analyse- og

tolkningsprosessen som jeg skal komme tilbake til senere i kapittelet. I det neste avsnittet skal jeg beskrive det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet som jeg har brukt i denne studien, og forklare hvordan jeg utarbeidet intervjuguiden.

3.2 Datainnsamlingsstrategi

Jeg har brukt det kvalitative forskningsintervjuet som innsamlingsmetode. Kvale og Brinkmann (2015) skriver: «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Denne metoden har egnet seg spesielt godt siden jeg har vært interessert i å finne ut av hvordan lærere arbeider for å fremme elevenes sosial kompetanse i skolen. Christoffersen og Johannessen (2012) skriver om kvalitative intervjuer: «Det er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt og gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). De peker på noen åpenbare grunner til å velge kvalitative intervjuer. For det første kan forskeren ha behov for at informanten skal uttrykke seg fyldigere enn hva et strukturert spørreskjema muliggjør. For det andre er det lettere for informantene å beskrive sine erfaringer og oppfatninger når de har innflytelse på hva som tas opp i samtalen. Den tredje grunnen de tar opp er at kvalitative intervjuer gjør det mulig for informanten å rekonstruere hendelser. De påpeker også at denne metoden gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanser som sosiale fenomener består av (Christoffersen & Johannessen, 2012). Disse momentene har vært svært relevante for å finne svar på min problemstilling da jeg har ønsket at informantene mine skal uttrykke seg fyldig og detaljert om hvordan de arbeider med sosial kompetanse i sin arbeidshverdag.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert, fra ustrukturert – til semistrukturert, strukturert og strukturert intervju med faste svaralternativene. Fordelen med ustrukturerte og åpne intervjuer er at fremgangsmåten er veldig fleksibel, og den uformelle atmosfæren rundt kan gjøre det lettere for informanten å snakke. Ulempen er at relasjonen mellom forsker og informant kan påvirke informasjonen som kommer fram. Fordelen med strukturerte intervjuer er at det er fokusert og tar kortere tid, i tillegg gjør det analysearbeidet enklere og man kan sammenligne hva de ulike informantene har svart på det samme spørsmålet. Ulempen er begrenset fleksibilitet

(Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg ønsket å få utbytte av fordelene ved begge ytterpunktene, og valgte derfor å bruke et semistrukturert intervju. Johannessen et al. (2010) skriver at slike intervjuer kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet, og de kaller også dette intervjuer basert på en intervjuguide. For å forebygge at relasjonen mellom meg og informanten skulle påvirke informasjonen som kom fram, intervjuet jeg kun personer jeg ikke fra før hadde en relasjon til. Jeg prøvde å unngå å avbryte informanten, og var bevisst på å ikke gå for nært innpå: «Vær forsiktig med hvor nær innpå informanten du går. Informanten skal ikke sitte igjen med en følelse av å ha blitt forført eller forhørt» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 84). Kvale og Brinkmann (2015) peker og på at det semistrukturerte intervjuet utføres med en intervjuguide med temaer og forslag til spørsmål. De skriver at intervjuet gjerne blir transkribert, og at lydopptakene og den skrevne teksten til sammen utgjør materialet som senere skal analyseres. Dette skal jeg komme tilbake til senere i kapitlet.

3.2.2 Intervjuguiden

Johannessen et al. (2010) beskriver en intervjuguide slik: «En intervjuguide er ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. De ulike temaene springer ut av de problemstillingene som undersøkelsen skal belyse» (Johannessen et al., 2010, s. 139). I arbeidet med intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og de ulike momentene som var i min teoridel slik at jeg lettere kunne koble dataene fra informantene med teorien i analysen. Dalen (2011) anbefaler å ha et eller flere prøveintervju før man starter på gjennomføringen av forskningsintervjuene. Dette er gunstig både for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste ut hvordan det er å være intervjuer. I tillegg påpeker hun at det kan være praktisk å ha fått erfaring med hvordan det tekniske utstyret fungerer. Jeg testet derfor intervjuguiden på en student i forkant av intervjuene, og det var nyttig med tanke på å få et overblikk over mulig tidsbruk og formuleringer av spørsmålene. Det var også fint å få testet lydopptaket på mobilen.

Det finnes forskjellige spørsmålstyper som egner seg i ulike faser av intervjuet. Christoffersen og Johannessen (2012) anbefaler å starte med enkle faktaspørsmål for å etablere en relasjon til informanten, og deretter stille introduksjonsspørsmål og overgangsspørsmål som styrer informanten inn på temaet. Hoveddelen av det kvalitative intervjuet er nøkkelspørsmålene som skal sikre at forskeren får informasjon som skal belyse problemstillinga. Videre er det viktig å avslutte intervjuet på en god måte slik at eventuelle

uklarheter kan bli oppklart og at informanten kan komme med avsluttende kommentarer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette var jeg bevisst på da jeg utformet intervjuguiden og stilte spørsmålene; jeg startet med enkle faktaspørsmål, og gikk videre med introduksjons- og overgangsspørsmål, før jeg gikk over på nøkkelspørsmålene. Til slutt spurte jeg informantene om det var noe som var uklart ved intervjuet, og om han eller hun hadde noen avsluttende kommentarer, før jeg takket dem for deres deltakelse. Kvale og Brinkmann (2015) tar opp at kunsten å stille oppfølgende spørsmål ikke kan spesifiseres på forhånd, men krever at intervjueren på en fleksibel måte følger opp informantens svar med problemstillingen i tankene. Jeg stilte informantene oppfølgingsspørsmål underveis der jeg syntes noe var uklart eller ønsket å vite mer, og prøvde hele tiden å lede informantene inn på temaer som kunne belyse problemstillingen min. I det neste avsnittet tar jeg opp utvalget av informantene i denne studien.

3.3 Utvalg av informanter

Postholm (2010) understreker at kravet til forskningsdeltakerne i et fenomenologisk intervju er at de har opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot. Jeg måtte derfor få tak i informanter som både var lærere og hadde en formening om hvordan man arbeider med sosial kompetanse. Dalland (2012) skriver at valg av informanter avhenger av hva forskeren ønsker å få vite noe om. Jeg gjorde det han kaller et strategisk valg fordi jeg valgte informanter jeg mente hadde bestemte kunnskaper og erfaringer om arbeidet med sosial kompetanse.

Postholm (2010) peker på at det finnes ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere som bør intervjues under fenomenologiske forskningsarbeider, alt fra fem til tjuet, og tre til ti personer. Hun anbefaler i mindre forskningsstudier å velge lavest anbefalte antall personer på grunn av omfang og tidsramme: «Dersom forskeren velger tre personer, kan han eller hun ved hjelp av intervju klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid» (Postholm, 2010, s. 43). Jeg ønsket å komme i kontakt med fire kontaktlærere slik at omfanget ikke skulle bli for stort, men tilstrekkelig til å få gode og varierte beskrivelser fra informantenes hverdag. Dalland (2012) tar opp at man kan finne intervjupersoner gjennom bekjentskap. Det gjorde jeg ved at en kollega på skolen jeg arbeider hjalp meg med å rekruttere informanter. Hun brukte sine kontakter fra andre

arbeidsplasser og videreformidlet min forespørsel om å delta i intervju. Mail ble brukt som kommunikasjonsmiddel. Det ble til slutt fire kontaktlærere; to kvinner og to menn ved skoler på ulike geografiske steder i Oslo by. Alle lærerne jobbet på mellomtrinnet (5. - 7. trinn). Hvordan intervjuene ble gjennomført er temaet for neste avsnitt.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene foregikk på arbeidsplassen til informantene, og vi satt avskilt på enten et grupperom eller et møterom for å unngå eventuelle forstyrrelser. Jeg startet med å introdusere meg, og fortelle kort om forskningsprosjektet mitt. Jeg hadde på forhånd sendt informantene et informasjonsskriv om formålet med studien, og hva deltakelsen ville innebære. Christoffersen og Johannessen (2012) understreker viktigheten av at intervjueren informerer deltakerne om blant annet anonymitet, behandling av datamaterialet og retten til å trekke seg. Dette gjorde jeg både skriftlig og muntlig til alle informantene i forkant av intervjuet. Jeg forsikret dem også om at bare jeg ville ha tilgang til lydopptakene, at jeg skulle slette de ved forskningsprosjektets slutt, og at jeg ikke var ute etter riktige og gale svar, men at jeg ønsket å forstå (Dalland, 2012). For å skape god kontakt var jeg opptatt av å lytte oppmerksomt og vise interesse, forståelse og respekt for det informantene sa (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) tar opp lydopptaker som den vanligste formen å registrere intervjuer på. Jeg brukte lydopptaker på mobil og hadde notatblokk dersom det var noe jeg ønsket å notere ned. Dette ga meg en god mulighet til å vie min fulle oppmerksomhet til informantene og det de sa. I slutten av intervjuet spurte jeg om informantene hadde noen avsluttende kommentarer eller om det var noe som var uklart ved intervjuet, før jeg takket dem for at de stilte opp. Jeg noterte ned umiddelbare inntrykk som jeg følte var av betydning i etterkant (Dalland, 2012). Alle informantene tok meg godt i mot, og fortalte engasjert om hvordan de arbeidet med sosial kompetanse i deres arbeidshverdag. I neste avsnitt skal jeg beskrive analyseprosessen.

3.5 Analyse

Jeg har i denne studien en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming til analyse- og tolkningsprosessen. Johannessen et al. (2010) skriver om fenomenologisk analyse: «Forskeren er opptatt av innholdet i datamaterialet, for eksempel hva en informant forteller i et intervju. Forskeren leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere

meningen med folks tanker» (Johannessen et al., 2010, s. 173). Jeg var opptatt av innholdet i datamaterialet, og hva informantene fortalte om sitt arbeid med sosial kompetanse. Postholm (2010) understreker at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet, også når det gjelder analysearbeidet. Hun skriver: «Analysen vil farges av de erfaringer og opplevelser eller subjektive, individuelle teorier forskeren bringer med seg inn i analyseprosessen. Det betyr at analysene vil preges av forskerens egne perspektiver» (Postholm, 2010, s. 86). Dette kan i følge Gilje og Grimen (1995) kobles til det man innenfor hermeneutikken kaller for forståelsen (jf. avsnitt 3.1.2). Selv om intensjonen med kvalitative analyser er at forskeren i størst mulig grad skal møte datamaterialet med et åpent sinn, vil analysearbeidet påvirkes av forskerens perspektiver (Postholm, 2010). Jeg vil i de neste avsnittene beskrive transkripsjonsprosessen, og så fortelle hvordan jeg gjennomførte kodingen og kategorisering av datamaterialet for å gjøre det mer håndterbart.

3.5.1 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver transkripsjon som oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Den muntlige intervjusamtalen skal transformeres til en skriftlig tekst for å gjøre den tilgjengelig for analyse. I denne transformasjonen går kroppsspråk, gester, intonasjon og stemmeleie tapt: «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Kvale og Brinkmann (2015) understreker at det ikke finnes noen universell form for transkripsjon av forskningsintervjuer, men at det er noen standardvalg som skal tas. Man må ta stilling til om uttalelsene skal transkriberes ordrett med registrering av «eh»-er og pauser, eller om man skal omforme intervjuet til en mer formell og skriftlig stil. Jeg valgte å transkribere mest mulig ordrett, og jeg noterte ned latter, og registrerte pauser med (...). Dalen (2011) påpeker at transkripsjonen burde gjøres av forskeren selv: «Det er sterkt tilrådelig at forskeren selv utfører transkriberingen siden denne prosessen gir ham eller henne en helt unik sjanse til å bli kjent med sine data» (Dalen, 2011, s. 55). Dette var noe jeg erfarte stemte. Dalland (2012) understreker at transkripsjonsarbeidet er krevende, men at det gir en mulighet til å gjenoppleve intervjuet. Han peker på at man kan få ideer om mulige fortolkninger av teksten, og at man burde skrive ned slike tanker. Dette gjorde jeg underveis i transkriberingen. Jeg noterte ned ulike fortolkninger og ideer til senere drøfting i et eget dokument så jeg ikke skulle glemme det. Jeg opplevde arbeidet med transkriberingen som veldig tidkrevende og til

tider slitsomt, men jeg følte det var nyttig fordi det ga meg en dypere kjennskap til og forståelse av datamaterialet.

3.5.2 Kategorisering

Postholm (2010) beskriver det å utvikle kategorier eller temaer som en prosess der man ser etter og oppdager mønster i datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at den vanligste formen for dataanalyse i dag er å kode eller kategorisere intervjuamtaler. Kodingen kan enten være begrepsstyrt ved at man tar utgangspunkt i allerede utviklede koder som for eksempel litteratur på området, eller datastyrt ved at man starter uten koder og utvikler dem gjennom tolkning av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Postholm (2010) hevder at analysemetoden i grounded theory kan brukes innenfor alle kvalitative studier der koding og kategorisering av datamaterialet er vesentlig i analyseprosessen. Hun viser til Strauss og Corbin (1990, 1998) og skriver at analysearbeidet innenfor denne tilnærmingen er inndelt i tre kodingsfaser; åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Åpen koding handler om å sette navn på og kategorisere fenomener gjennom en grundig gjennomgang av datamaterialet. Man kan gjøre det på forskjellige måter, for eksempel ved å analysere det transkriberte intervjuet linje for linje, eller ved å kode hver enkelt setning eller paragraf. Da blir enhetene som kodes større, og dermed blir det kodede materialet enklere å håndtere. Kodene er direkte tilknyttet datamaterialet og vil til sammen utgjøre ulike kategorier. I den aksiale kodingen er målet å spesifisere en kategori ved å ta utgangspunkt i de forholdene og underkategoriene som skaper den. I den selektive kodingen forsøker forskeren å finne kjernekategoriene som representerer forskningens hovedtema, og relatere den til de andre kategoriene: «Til slutt skriver forskeren en helhetlig tekst eller fortelling som representerer forskningsfeltet med utgangspunkt i kjernekategoriene, hovedkategoriene og deres subkategorier. Denne teksten bringer på den måten de ulike kategoriene eller delene sammen» (Postholm, 2010, s. 90).

Dalen (2011) skriver at man gjerne kan la seg inspirere av ulike analytiske tilnærminger for å til slutt kunne finne den måten som egner seg best i forhold til det intervjuet man har. Det viktigste er at man tar valg som virkelig får fram hva informantene har ønsket å fortelle om det fenomenet som forskes på (Dalen, 2011). Jeg ble inspirert av de ulike måtene å kode på, men jeg valgte en måte å gjøre det på som passet det datamaterialet jeg hadde. Jeg brukte en blanding av begrepsstyrt og datastyrt koding ved både å ta utgangspunkt i teorien og det informantene hadde sagt og lagde koder ut fra det. Deretter leste jeg gjennom

intervjutranskripsjonene og skrev koder i margen ved setninger og avsnitt. Til slutt sorterte og kategoriserte jeg materialet i hvert intervju, før jeg skrev det leservennlig og satt de ulike informantenes besvarelser sammen. Postholm (2010) beskriver dataanalysen som en prosess der forskeren får mening ut av sine data. Helheten blir plukket fra hverandre for å bli analysert, og gjennom analysen av de ulike delene kan man forstå helheten bedre: «De ulike kategoriene, som samtidig splitter og samler datamaterialet, hjelper forskeren til å utvikle en bedre forståelse for forskningstemaet, helhetlig sett» (Postholm, 2010, s. 105). Dette kan kobles til den hermeneutiske sirkelen der fortolkningen hele tiden beveger seg mellom helheten og delene (Gilje & Grimen, 1995).

Jeg opplevde analysearbeidet som en omfattende oppgave, men gjennom arbeidet med de ulike delene, kodene og kategoriene utviklet jeg en dypere forståelse for hva informantene hadde sagt og hvordan jeg kunne koble deres utsagn til hverandre. Det gjorde det lettere for meg å se helheten, og dermed sette det sammen til en sammenhengende tekst, noe som igjen påvirket forståelsen min av de ulike delene ved teksten. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at intervjueren må velge ut og sammenfatte den fortolkede teksten for leseren. De påpeker at det ikke finnes noen standard for presentasjon av resultater fra kvalitative intervjuer, men at den vanligste måten er å bruke utvalgte sitater. Dalen (2011) deler verdifulle sitater inn tre grupper; sitater som fanger det essensielle, sitater som kan stå som eksempel for mange, og sitater som forekommer sjelden. Dette var sitater jeg prøvde å plukke ut i analysen og omskrivingen av det transkriberte materialet. I kapittel 4 presenterer jeg resultatene fra intervjuene jeg gjennomførte. Gjennom hele forskningsprosessen er det flere etiske vurderinger man må ta stilling til, noe som er temaet i det neste avsnittet.

3.6 Etiske betraktninger

I et forskningsarbeid er det flere etiske vurderinger og betraktninger man må ta stilling til. Dalen (2011) tar opp at forskeren må sikre seg tillatelse til å oppsøke informantene og forskningsfeltet. Jeg meldte prosjektet mitt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og fikk godkjenning til å sette i gang. Jeg, i samarbeid med informantene, sendte også en orientering til rektorene ved skolene i forkant av intervjuene for å informere og ivareta åpenheten.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at etiske spørsmål er integrert i alle fasene i intervjuundersøkelsen, og de tar opp informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og

forskerens rolle som områder man må reflektere over. Informert samtykke handler om at forskningsdeltakerne informeres om formålet med studien, samt mulige risikoer og fordeler ved å være med. Man må også forsikre seg om at informantene deltar frivillig, og informere dem om at de når som helst kan trekke seg (Kvale & Brinkmann, 2015). Som tidligere nevnt, formidlet jeg dette til informantene både skriftlig og muntlig. Konfidensialitet innebærer oftest at private data som kan identifisere deltakerne ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har gjennom forskningsprosessen behandlet personopplysningene konfidensielt, og anonymisert deltakerne både i transkripsjon og presentasjon av resultatene. Dette var også noe jeg informerte informantene om. Når det gjelder konsekvenser tar Kvale og Brinkmann (2015) opp at det i forbindelse med kvalitative undersøkelser er konsekvenser man bør forholde seg til, både når det gjelder mulig skade man kan påføre informantene, og fordeler som kan forventes ved deltakelse. De peker på det etiske prinsippet om velgjørenhet som handler om at risikoen for å skade en informant burde være så lav som mulig. Videre skriver de: «Fra et nytteperspektiv bør summen av potensielle fordeler for deltakeren og betydningen av den oppnådde kunnskap veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren, og dermed gjøre det berettiget å gjennomføre undersøkelsen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). For å unngå mulig skade på informantene har jeg anonymisert de i oppgaven, og prøvd å være så tro mot deres utsagn i intervjuene som mulig i presentasjonen av resultatene. Forskerens rolle som person og hans eller hennes integritet er avgjørende for både kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen, og de etiske valgene som tas i den kvalitative forskningsprosessen. Betydningen av denne integriteten øker når det gjelder intervjuet, fordi intervjueren er det viktigste redskapet for å hente inn kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Postholm (2010) understreker at etiske prinsipper ikke må ses på som regler som skal følges, men heller bruke de som støtte i ulike valg gjennom forskningsprosessen. For å tilstrebe en etisk forskningsatferd har jeg prøvd å reflektere over disse momentene gjennom hele forskningsprosessen, og brukt de som etiske veiledere i de valgene jeg har tatt. Forskerens integritet påvirker også kvaliteten på studien, og dette skal jeg beskrive nærmere i neste avsnitt.

3.7 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Postholm (2010) påpeker at kvaliteten på fenomenologiske studier avhenger av forskerens evne til å behandle og tolke datamaterialet, og at det gjør forskeren til det viktigste instrumentet for kvalitetssikring av studiet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at man

innenfor samfunnsvitenskapene gjerne diskuterer troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap i sammenheng med objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. De tar opp objektivitet som et flertydig begrep, men at det innenfor kvalitativ forskning kan forstås som at man kontrollerer og etterprøver kunnskapen, at man er observant på sin forforståelse og beskriver den i forskningsprosjektet, og at man bestreber seg på å avspeile forskningsobjektets natur i forskningsrapporten. Videre skriver de at reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet, og om et resultat kan reproduseres av andre forskere. De tar opp intervjuerens reliabilitet når det gjelder ledende spørsmål, og at i transkriberingen fra muntlig tale til skriftlig tekst kan den samme uttalelsen tolkes forskjellig av ulike forskere.

Dalen (2011) understreker at det er vanskelig å stille krav til at et resultat skal kunne reproduseres av andre forskere i kvalitative studier fordi forskerens rolle er en viktig faktor som utvikles i samspill med informanten og konteksten. Hun mener man må nærme seg reliabilitetsspørsmålet på andre måter, og tar opp det å være nøyaktig i beskrivelsen av de ulike fasene i forskningsprosessen som en måte å gjøre det på. Da kan en annen forsker ta på seg de samme «forskerbrillene» og følge forskningsprosessen (Dalen, 2011). For å imøtekomme standardene objektivitet og reliabilitet har jeg reflektert over min forforståelse, og beskrevet den i oppgaven, prøvd å unngå ledende spørsmål i intervjuene, samt gjort mitt beste for å speile informantenes natur i resultatkapittelet ved å transkribere mest mulig ordrett og beholde budskapene i deres utsagn i omskrivingen av transkripsjonene. Jeg har også i dette metodekapittelet forsøkt å beskrive de ulike sentrale delene ved forskningsprosessen.

Validitet blir i følge Kvale og Brinkmann (2015) ofte definert som sannhet, riktighet og styrke. Innenfor kvalitativ forskning handler det om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, og med denne brede oppfatningen av validitet kan kvalitativ forskning gi gyldig og vitenskapelig kunnskap. De påpeker at valideringen burde prege alle fasene i intervjuundersøkelsen som en kvalitetskontroll av kunnskapsproduksjonen. Måter jeg har forsøkt å ivareta validiteten på har vært å fremstille de ulike fasene og valgene i forskningsprosessen, beskrevet min forforståelse og tilknytning til forskningsområdet, og begrunnet hvorfor det kvalitative intervjuet har vært egnet til å svare på problemstillingen min.

Kvale og Brinkmann (2015) peker på at en vanlig kritikk av intervjuforskning er at det er for få informanter til at man kan generalisere resultatene. De mener man heller burde være

interessert i om kunnskapen som produseres i intervjuet kan overføres til andre relevante situasjoner. Forskeren kan gi grundige beskrivelser av forskningsprosess og resultater, samt argumentere for generaliserbarheten til resultatene sine, men det er opp til leseren på bakgrunn av dette å vurdere om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Postholm (2010) omtaler også dette, og skriver at det ikke er en direkte overføring av en praksis fra ett klasserom til et annet, men at lærere som leser et forskningsarbeid kan oppfatte innholdet som paralleller til egne erfaringer, og deretter kunne overføre og tilpasse noe til sitt eget klasserom. På den måten kan forskningsarbeider være med på å utvikle praksis (Postholm, 2010). Datamaterialet mitt er alt for lite til å kunne generalisere på bakgrunn av, men det kan tenkes at funnene mine kan overføres til andre relevante situasjoner og læreres praksis dersom det blir tilpasset til konteksten der. Disse funnene skal jeg presentere i neste kapittel.

4. Resultater

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere funnene fra intervjuene jeg har gjennomført. Først skal jeg gjengi informantenes forståelse av sosial kompetanse og deres syn på dens betydning. Deretter hvordan de ser på sammenhengen mellom sosial og faglig læring, deres bruk av ferdige programmer, og hva de mener påvirker elevenes sosiale kompetanse. Videre skal jeg presentere ulike måter og arbeidsmetoder lærerne sier de bruker i den sosiale læringen, før jeg viser til deres refleksjoner om relasjoners betydning for sosial læring i skolen, samt hvordan de samarbeider med hjemmet om dette temaet.

4.1 Forståelse av sosial kompetanse og dens betydning

Informantenes forståelse av sosial kompetanse hadde noen fellestrekk. Flere mente det var et stort og vidt begrep, og at det var mye som påvirket sosial kompetanse. Samtlige uttrykte at det handlet om å forholde seg til andre. Dette kom spesielt godt fram ved to beskrivelser der den ene sa: «...det forstår jeg som et menneskes evne til å fungere sosialt med andre og seg selv», og den andre sa: «...det er en egenskap som er hele tiden i utvikling av både deg selv og omgivelsene rundt deg, på en måte». To nevnte viktigheten av regler, både skrevne og uskrevne, og gjennom det å kunne forholde seg til et samfunn og bli forstått. En utdypet dette:

Å forholde seg til regler samtidig som de, hos meg, inne i klasserommet så er det mye som også er fritt, og det handler jo om at de kjenner meg, og de kjenner hverandre, og de kjenner...reglene som vi har lagd sammen.

En mente det handlet om hvordan man oppfører seg og det å kunne ha mellommenneskelig kontakt. En annen sa det handlet om å vise empatiske sider, og det å evne å se seg selv fra utsiden. En fremhevet spesielt forståelsen av: «At man er forskjellig, men at alle er like mye verdt».

Det var også noen likheter i informantenes syn på sosiale ferdigheter. Informantene nevnte det å samarbeide og å tilpasse og innrette seg, og det å ha empati og å følge normer og regler. En sa: «Det er gjennom de sosiale ferdighetene at man oppnår en sosial kompetanse», mens en annen beskrev sosiale ferdigheter som noe en person trenger for å kunne være del av et fellesskap eller en gruppe. En var spesielt opptatt av å lære elevene å kjenne på og sette

ord på følelsene sine, og bli bevisst seg selv: «Fra min side, at jeg lærer de å sette ord på det de er god på i det å være menneske...«Dette er jeg god på, disse ferdighetene»».

Andre ferdigheter som ble nevnt var å være høflig, være ærlig, ta hensyn, vente på tur, behandle alle med respekt, være raus, å lytte når andre snakker, la andre komme til ordet, ignorere selv om man er sint, ta initiativ til lek, og å kunne bli ferdig med ting og ikke dvele ved konflikter. En hadde fokus på å vise elevene det han kalte «en rettferdighetsvei» og en måte å være på mot andre som ikke gjør at andre føler seg nede på noen som helst måte. En annen tok opp balansegangen mellom selvhevdelse og å kunne ta hensyn til andre:

Hvis de bare er opptatt av å skulle gjøre det bra på skolen faglig, og altså selvhevdelse, fordi ingen har bremsa de og vist...eller forventet at du må ta hensyn også til andre...så får vi jo et sånt konkurranse...., og det har vi jo fra før, for all del, men det her med å vite sin plass, og kjenne sin plass...det tror jeg på.

Betydningen av sosial kompetanse vektla alle informantene sterkt, og flere ytret at det var en av de viktigste tingene i skolen. En sa: «...det må ligge i bunnen for alt vi gjør». Videre mente hun at sosial kompetanse var veldig viktig for å føle seg bra, og hun trodde skolens satsning på området hadde sammenheng med at det var lite mobbing på skolen. En annen så på sosial kompetanse som svært betydningsfullt for elevenes læring: «Det må selvfølgelig være fokus på faglige ting, men jeg mener jo sjøl at ligger ikke detta i grunn, så kan vi jo glemme det faglige». Han vektla de sosiale ferdighetene så sterkt at han mente man faller gjennom i samfunnet uten dem. En annen syntes at skolen burde ha mer fokus på det: «Så jeg mener det er helt essensielt, og helt...ja, burde ha en helt annen stjerne, men jeg tror det er vanskeligere å måle». En av informantene hadde overtatt en klasse med store utfordringer et par år tilbake, og hadde gjennom hardt arbeid og fokus på sosial kompetanse gjort store framskritt: «Jeg tenker sånn som vi jobber er et bevis på at det går...fordi vi har fokus på sosial kompetanse... så hadde ikke jeg hatt fokus på det så vet jeg at vi ikke hadde vært der vi er i dag».

4.2 Påvirkningsfaktorer

I møte med elever som hadde vansker med det sosiale var en informant veldig tydelig på at elevene ikke var skyld i sine problemer: «...og de som sliter, det er jo ikke barnets skyld». En annen var opptatt av at det var noe som kunne utvikles:

Og så er det på en måte noe som kan snu, føler jeg også...i løpet av kort tid, at man ikke føler at man putter noen i bås, og sånn er det. Det er noe som hele tida utvikles, og kan utvikles veldig fort også...i rett miljø.

Informantene tok opp flere ting som kunne påvirke elevenes sosiale kompetanse. En pekte på at flere av elevene ikke hadde begge foreldrene til stede, var fattige, eller hadde foreldre som ikke snakket så godt norsk og som kom fra kulturer hvor det ikke ble snakket så mye om følelser. Hun fortalte også at flere elever var i barnevernssaker: «Jeg jobber på en skole hvor det er mange skjebner». En annen problematiserte enhetsskolen, som hun mente var «på vei til å smuldre bort». Skolen hun jobbet på hadde veldig få minoritetsspråklige noe som gjorde at de skilte seg veldig ut i området, og hun mente de hadde det tøffere på den skolen enn om de hadde gått på andre skoler: «De har veldig mye dårligere økonomi, de har ikke foreldre med stor eller høy akademisk utdanning. De har ikke råd til de fine presangene i bursdager. De har kanskje ikke slalåmski og langrennsski og skøyter...som alle de andre her har». Lærerne på skolen visste om dette og lånte og fikset når det var behov, men hun mente det allikevel var utfordrende å være minoritetsspråklig elev på den skolen. Hun var også kritisk til religiøse skoler og ghettoskoler, og hun tok opp at det også påvirket sosial kompetanse: «Og da tenker jeg også at sosial kompetanse blir...at man får veldig forskjellig sosial kompetanse». Hun ønsket at folk kunne spre seg litt mer, men påpekte at det var opp til politiske myndigheter å ta tak i.

4.3 Sammenheng sosial og faglig læring

Alle informantene mente at de som lærere kunne påvirke elevenes sosiale kompetanse. Den ene informanten påpekte at hun hadde ansvar for å fremme elevenes sosiale kompetanse: «Og det er en veldig viktig del av min oppgave som lærer, tenker jeg, å oppøve elevene til å få sosial kompetanse». En annen sa at man ikke bare kunne komme inn med bunken og sette i gang med en faglig undervisning, men at man måtte tørre å være menneske og gå under huden for å utvikle elevene sosialt. Informantene beskrev det å forsterke det positive og stille krav og forventninger til elevene som sentralt i dette arbeidet. I denne sammenhengen sa en av de: «...en selvoppfyllende profeti; jeg forventer noe godt, og jeg får det. Å jobbe med det jevnt og trutt, og jeg får tilbake». En annen mente at han kunne påvirke elevenes sosiale kompetanse gjennom å være en form for rollemodell: «...ikke nødvendigvis rollemodell som «vær som meg», men «gjør som jeg anbefaler»...for jeg har veldig tro på å være feilbarlig,

altså». Han snakket med elevene om at når han ble sinna så kunne han bli dum, og det hadde de forståelse for.

En mente at hun kunne påvirke elevenes sosiale kompetanse ved å oppdra dem, og fortelle dem hva som forventes, samtidig som at de måtte erfare for eksempel gjennom rollespill. Flere sa at de tok utgangspunkt i det elevene hadde erfaringer med når de jobbet med sosial kompetanse om det så var samtaler eller rollespill, og at repetering av ferdigheter var viktig. En fortalte at de hadde en sosiallærer på skolen som var veldig opptatt av at lærerne måtte legge til rette for at elevene skulle få øve på de sosiale ferdighetene: «...at vi ikke må falle i den fella... å korrigere...også tro at eleven lærer ved at vi snakker med dem... de må øve». Samtaler i klassen og rollespill tok hun opp som former for øving. En av informantene hadde bakgrunn i idretten og lot elevene få øve på sosiale ferdigheter i aktiviteter som lagspill, stafetter og løsningsorienterte oppgaver der elevene måtte samhandle for å greie oppgaven. Repetisjon av ferdighetene skjedde flytende hele tiden, og dersom han merket at noe skurret var han snar til å ta det opp. Han brukte medelevene bevisst i det sosiale ved at han hadde noen elever han så på som «kapteiner». Disse elevene beskrev han som enestående når det gjaldt sosiale ferdigheter, og han ga dem i oppgave å passe litt ekstra på enkeltelever i perioder:

Vi presser ingen til å delta, men at de bare får det spørsmålet; «Har du lyst til å være med?». Svarer du nei, så er det på en måte helt greit, men du har fått bekreftelse på at du faktisk er velkommen.

4.4 Program eller ikke program

På tre av skolene ble de ferdige programmene Connect, Mitt valg, og Konflikthåndteringskurs benyttet i arbeidet med sosial kompetanse. En av informantene brukte hovedsakelig programmet fordi han syntes det var bra å ha noe håndfast å jobbe med. En annen brukte det i kombinasjon med det hun gjorde på eget initiativ, mens en valgte å ikke bruke det i det jevnlige arbeidet hun drev med sosial kompetanse. Hun sa hun hadde prøvd ut programmer tidligere, men mente at det kanskje kunne være mer nyttig for nybegynnere som ikke hadde testet ut forskjellige måter. Hun mente det ville blitt veldig forutsigbart både for elevene og henne om hun hadde fulgt et program i stedet for å drive med det hun hadde erfart fungerer. En informant brukte heller ikke et program for sosial læring, men hadde i stedet forbilder fra idretten og ting de hadde gjort opp gjennom som han

brukte mye av: «...ser på klassen min som et lag på en måte». Han mente at man ikke kunne lese seg til alt, men at man i stedet burde bruke erfaringer fra livet og idretten. Å følge den gyldne regel og eksempler rundt det sammenlignet han med mye av det som står i fagbøkene, og påpekte at de gjorde veldig mye av det samme uten at de fulgte en slavisk plan i den sosiale læringen.

En av informantene mente at det å jobbe med sosial kompetanse var et av de feltene som var mest avhengig av personligheten til både gruppa og den enkelte læreren, og at noen lærere hadde gudegaver når det kom til å jobbe med klassemiljø. Han syntes det var enklere å undervise i fag som matematikk enn i sosial kompetanse, og etterlyste flere ressurser i arbeidet med sosiale ferdigheter: «...det burde være mer materiell, flere planer, og en mer konkret vei å gå i arbeidet med sosial kompetanse». Han problematiserte at flere av de tingene som skolen gjør i arbeidet med sosial kompetanse kan være lite hensiktsmessig: «Det er så tydelig at det går inn i det ene øret og ut det andre». Han pekte på at Mitt valg-programmet de brukte hadde en uheldig introduksjon til rus, og at temaet var veldig spennende, men uforståelig for flere av elevene han hadde på trinnet. Han sa at skolene burde finne nye og mer spennende fremgangsmåter for å få fram budskapet, men understreket at det også var gode aktiviteter i programmet de brukte: «Ja, og da tenker jeg mest på Mitt valg-heftet som vi jobber med, der er det stort sett gode utgangspunkt som alle kan sette seg inn i. Og de gjør det, de blir veldig engasjerte i samtaler rundt tenkte tilfeller».

4.5 Måter å fremme elevenes sosiale kompetanse; aktiviteter og arbeidsmåter

4.5.1 Samtaler og refleksjon

Samtale og refleksjon tok samtlige informanter opp som en måte å fremme sosial kompetanse på. En var spesielt opptatt av at uansett hva som var vanskelig i klassen så var det ikke for vanskelig til at de kunne prate om det, og hun opplevde at åpenhet ga åpenhet tilbake. Dersom det hadde oppstått situasjoner der noen hadde blitt plaga så snakket hun med elevene som hadde plaga og spilte på deres empati, og fikk dem til å reflektere over hvilke valg de hadde tatt og hva som var konsekvensen av dem. Hun passet også på «å rose opp i skyene» de elevene som hadde passet på ham som ble plaga. Etter konflikter var hun veldig tydelig på at hvis noen hadde behov for å prate om det som hadde skjedd så skulle de gjøre det der og da:

Hvis du velger å gjøre det etter skolen, eller i friminuttet, så viser du meg og de andre at du er umoden. Nå har du sjansen, er det noen som vil kommentere og si noe så har du muligheten nå. Hvis ikke, så er vi ferdig. Alle har lov å gjøre feil.

Hun snakket også med hele klassen om klassemiljøet og de ulike posisjonene ved for eksempel å oppfordre de elevene som var tilhørere til lederne i klassen om å tørre å gå ut og ha sin egen mening, å tørre å ha andre venner, og utfordre litt de som var ledere. Hun påpekte at dette var noe alle i klassen visste om, og ved å prate om det så ufarliggjorde de det: «Ufarliggjøre det, uten at vi skal sverte verken kongen eller hoffet».

En annen tok opp at gruppesamtaler i klassen krevde at elevene var trygge nok på seg selv til å tørre å åpne seg litt og snakke om følelser. Da han overtok klassen hadde han hatt fokus på at elevene skulle bli trygge på hverandre, «se hverandre og klare å sette seg litt inn i den andres situasjon». Ved konflikter og misforståelser så brukte de tid på å snakke sammen og bli enige før de gikk videre med dagen slik at det ikke skulle «ligge noe gruff» som han sa. Det var viktig for han at elevene følte at de ble hørt slik at de kunne legge det bak seg. Han opplevde at det var mange som var uærlige og ikke helt turte å stå for handlingene sine, og han var derfor veldig opptatt av at elevene skulle være ærlige og reflektere over egne handlinger. En måte å starte refleksjon hos elevene var å stille spørsmål som: «Vær ærlig med deg selv! Hva ville du følt? Hvordan ville du opplevd det da?».

4.5.2 Mål og regler

Mål og regler tok informantene opp som sentralt i arbeidet med sosial kompetanse. Flere hadde sosiale mål på ukeplanen som de gikk gjennom på slutten av uka. En fortalte at elevene måtte vurdere seg selv og reflektere over hvordan de syntes det hadde gått. Innimellom lot hun også læringspartnerne få vurdere hverandre og reflektere og snakke sammen om de sosiale målene. En annen sa at de hang målene opp på plakater og snakket om de, men han problematiserte at denne måten å jobbe på kunne oppleves som litt treig av elevene, og han mente at man heller burde finne mer spennende måter å arbeide med sosial kompetanse på.

En av informantene brukte den gylne regel som klassens motto: «Vi har en svær plakat i klasserommet hvor alle har håndflata si på den gylne regel, og den peker jeg på ukentlig. Det er den vi baserer alt på». En annen fortalte at hun startet hver dag med å la elevene få bytte på å si klassens regler som de selv hadde laget. Hun påpekte at dette gjorde det enklere for

nye elever å forstå hva som var forventet, og det minnet alle elevene på hva som var gjeldende i deres klasse. De hadde også månedens Connect-regel som sto på lekseplanen, og som de minnet elevene på jevnlig.

En var opptatt av at hun som lærer i arbeidet med sosial kompetanse skulle uttrykke de norske regler og etiske verdier i klasserommet. Hun mente det var viktig å få elevene til å se at de må ha et sett regler som gjelder for dem ellers så blir det krancling, uvennskap eller urettferdighet. På skolen hadde de også noe som het «De seks udiskutable regler», som var formulert positivt og gjaldt for alle trinn. Ellers tok de opp ulike regler og forventninger når det var aktuelt for eksempel i forbindelse med turdager og hvordan man skal oppføre seg og inkludere alle da.

4.5.3 Positive forventninger og bevisstgjøring av egen kompetanse

Flere fremhevet det å stille positive forventninger og krav til elevene som viktig, og en hadde spesielt fokus på bevisstgjøring av egen kompetanse ved at hun spurte elevene jevnlig: «Jeg har så høye tanker om deg, hva tenker du jeg legger i det?». Hun vekta det å sette ord på følelser og tanker i stor grad, og i stedet for at hun skulle fortelle elevene hva hun forventet eller ikke syntes var bra, fikk hun de selv til å sette ord på det: «Det er jo en fantastisk måte, tenker jeg, på å jobbe, å bygge opp de sosiale ferdighetene». En annen var opptatt av at det skulle være en positiv vinkling og positive forventninger framfor et negativt fokus på hva som ikke var bra.

En fortalte at hun daglig stilte klassen spørsmålet: «Hvorfor er vi verdens beste klasse?». Svaret hun fikk fra elevene var alltid: «Fordi vi tar vare på hverandre». Deretter lot hun elevene fortelle hvordan de tok vare på hverandre, og på den måten ble elevene minnet på gode måter å behandle de rundt seg. Hun gjorde også ofte avtaler i døra ved å stille positive forventninger:

«Det gikk så bra i går, hva har du tenkt til å gjøre i dag i forhold til innsats...», og eventuelt noe som kan bruke å være utfordrende. «Nei, jeg har tenkt å...», kan jeg gjerne få som svar. «Fint, da tenker vi det samme. Jeg gleder meg til å følge opp».

Selv om elevene tok dårlige valg hadde hun fokus på positive forventninger:

Men det er jo ikke sånn at jeg ser ned på de som valgte å ta dårlige valg, jeg bare sier at; «Jeg er veldig skuffet, men jeg har så høye tanker om deg...så jeg vet at i morgen så tar du gode valg».

Da møtte hun dem i døra neste dag og minnet på om det som skjedde i går, og uttrykte positive forventninger til dagens atferd.

4.5.4 Rollespill

Rollespill beskrev flere som en egnet aktivitet for å øve på sosiale ferdigheter. En fortalte om en fin vri der de stoppet opp, og lagde en slags statue av situasjonen, også fikk resten av klassen komme og legge hånda på skulderen til en i den konflikten og si tankene til den personen. På den måten trente hun dem i å sette ord på følelser, og det gjorde også at flere i klassen kunne bli involvert i rollespillet. Hun lot gjerne de som var sjenerte og forsiktige få en «tøff type» som rolle, og la «kongen og dronninga» i klassen få mer dempede roller. En annen syntes også det kunne være hensiktsmessig å la elevene innimellom få spille motsatte roller fra det de hadde til vanlig.

4.5.5 Loggbok

Å bruke loggbok i arbeidet med sosial kompetanse var det noen som tok opp. Den ene fortalte at hun gjerne brukte det dersom det hadde vært noen problemer ved at elevene skrev til henne om konflikten, mens den andre fortalte at hun brukte det hver dag. Hun avsluttet dagen med at elevene skrev dagbok hvor de svarte på de samme spørsmålene:

Har du hatt noen å leke med i dag? Skriv hvem. Hva har du gjort i storefri? Har noen sagt eller gjort noe du ikke liker? Har du vært i konflikt i dag? Har du sagt eller gjort noe hyggelig for en eller flere andre? Hva har du lært i dag? Hva har vært bra i dag?

Dette var noe elevene likte svært godt, og det ga henne verdifull informasjon om klassen og hvordan elevene hadde det.

4.5.6 Læringspartner

To av informantene brukte læringspartnere der elevene hele tiden fikk en ny klassekamerat de skulle jobbe med, slik at alle fikk være med alle i klassen. En uttrykte at det fremmet den sosiale kompetansen ved at de måtte lære seg å være forskjellig ut fra hvem de fikk som læringspartner. Hun stilte også forventninger til at de skulle samarbeide: «Jeg forventer at alle

skal kunne samarbeide med alle, snakke med alle, ha respekt for alle». Innimellom lot hun læringspartnerne vurdere hverandre og reflektere og snakke sammen om de sosiale målene som var i fokus den uka.

Den andre informanten fortalte at elevene hadde sittet på stasjoner da han tok over klassen, noe han ikke syntes var bra siden ikke alle så verken han eller tavla. I stedet satt han dem som læringspartnere og det hadde fungert veldig bra. Fokuset var positivt: «Det er en læringspartner som du kan lære av, og du kan lære med». Han hadde også noe som het «Ukas læringspartnere» som fikk diplom hengt opp i klasserommet og sendt med hjem. De fikk velge en fellesaktivitet for klassen i siste time på fredag, noe som var veldig stas for elevene.

4.5.7 Klassens time

Klassens time og klassemøte ble nevnt av flere av informantene som viktig i arbeidet med sosial kompetanse. I disse timene hadde en fokus på å ha en åpen dialog i klassen, mens en annen lot elevene snakke ut om konflikter og uoverensstemmelser. En fortalte at han prioriterte klassens time selv om det ikke lå i timeplanen:

Den må jeg bare ta selv...prøve å presse inn fagene et annet sted. Men det har jeg stått skolerett og sagt: «Den tar jeg ikke bort, det er den viktigste timen til elevene. Det er der dem snakker sammen og får styrt timen sjøl, og blitt enig om ting».

Han var ikke i tvil om at dette var positivt for miljøet i klassen: «...ja, vi tjener veldig mye på det i lengden...for at vi har et godt klassemiljø». En av informantene var kritisk til at man kun skulle ha fokus på det sosiale i klassens time, og påpekte at det måtte være en del av hverdagen: «...det må skje hele tiden, hele tiden».

4.5.8 Friminutt, trivselsledere og meglere

Flere tok opp at de hadde trivselslederprogram i friminuttet der noen elever gikk kurs og hadde aktiviteter i skolegården som elevene kunne møte opp på. En sa at det var en veldig fin trening for elevene, og at det var artig å se hvilke typer som egnet seg best til denne jobben. Han hadde erfaring med at det gjerne var de elevene som man fikk notert ned navnet på av en vikar som kunne være de beste trivselslederne: «Og det er så godt å se...hvordan den omsorgen gjør at dem på en måte kan være med på å forandre en litt sånn dårlig trend».

En fortalte at de hadde meglere på 7. trinn som måtte gå gjennom en søknads- og utdanningsprosess før de kunne kalle seg megler. De gikk rundt og passet på i friminuttet og hjalp til dersom det oppsto konflikter.

For å forsikre seg om at alle skulle ha noen å leke med så spurte en av informantene klassen før friminuttet om de hadde noen å være sammen med. Hun fulgte det også opp etterpå: «Og så sier jeg på veien ut at jeg gleder meg til dere kommer inn, til å høre. Og når de kommer inn, så er det gjerne fire som får lov til å fortelle noe hyggelig fra friminuttet».

4.5.9 Utviklingssamtaler og turer og aktiviteter utenfor skolen

Utviklingssamtaler og elevsamtaler nevnte flere av informantene som viktig i arbeidet med sosial kompetanse. To mente det var sentralt for å komme i kontakt med elevene og vise dem at du bryr deg, og for at elevene og læreren skulle bli trygge på hverandre. En annen hadde fokus på sosial kompetanse ved at han ga elevene tre tips som han støpte underveis i semesteret slik at de skulle gå fra elevsamtalen og vite at de hadde tre ting de måtte jobbe med, der i hvert fall en av dem gjaldt det sosiale.

Å gjøre aktiviteter utenfor skolen var det flere som beskrev som positivt. En mente at alt som foregikk på utsiden av skolebygget var oppløftende, og sa at når de tok i bruk parker og anlegg i nrområdet så hadde det en samlende effekt på elevene. En annen fortalte at de hadde klassedisco hver høst som en start på skoleåret, og spillkveld rundt juletider. De avsluttet skoleåret med en hyttetur med overnatting, noe han påpekte lønte seg veldig: «...det går jo på fritid, men det er ting du får igjen for...ja, hver eneste dag».

4.5.10 Tipsplakater, «stolros», lagspill, «storklasser» og konflikthåndteringskurs

En av informantene hadde det hun kalte «tipsplakater» hengende i klasserommet der det sto hva elevene kunne gjøre ved for eksempel konflikt på fotballbanen, eller hvordan man skulle være mot andre ute. Dette ble elevene minnet på på vei ut i friminutt, og de fikk være med å lage slike tipsplakater også. Hun påpekte at elevene hadde mange gode ideer og erfaringer, og at dette var en fin måte å la elevene få medbestemmelse og medinnvirkning.

En annen likte spesielt godt en øvelse der elevene skulle rose og heve hverandre: «...de får sitte oppe på en stol og få ros av alle som er i rommet. Det er mange som vokser mange hoder på». Som nevnt tidligere lot en av informantene elevene få øve på de sosiale

ferdighetene i aktiviteter som lagspill, stafetter og løsningsorienterte oppgaver der de måtte samhandle for å nå et mål.

En fortalte at de gjorde om de fire klassene på trinnet til tre «storklasser» et par ganger i året, slik at alle skulle ha vært i klasse med alle på trinnet i løpet av barneskolen. Det krevde at elevene ble bedre kjent og at de klarte å innordne seg de nye klassekameratene. På trinnet hennes hadde de også Konflikthåndteringskurs som gikk over seks uker. Alle elevene skulle være med på et kurs holdt av lærere der det var fokus på hvordan man oppfører seg, etiske regler og praktiske øvelser ved for eksempel rollespill.

4.6 Vektlegging, tilpasset opplæring og vurdering

Hvor ofte informantene jobbet med sosial kompetanse varierte. Den ene informanten sa at hun hadde fokus på sosial kompetanse hele tiden, hver time, og at det var en del av hverdagen. Hun understreket at klassen hennes aldri hadde vært der de var i dag uten den jevnlig jobbinga, og hun ønsket at dette var noe alle lærere hadde fokus på: «...jeg skulle ønske alle lærerne gjorde det...fordi jeg ser at det er så viktig». En annen fortalte også at de hadde fokus på det daglig: «Vi bruker mye tid, vi tar opp, på en måte, småting hele tida, hvis det skjer noe så kan vi bruke mye mer tid på det enn det faglige, faktisk, og det tjener vi på i lengden». Han mente dette var grunnen til at de hadde et godt klassemiljø med svært lite konflikter. En påpekte at arbeidet med sosial kompetanse ikke var timeplanlagt, men noe de hadde fokus på hele tiden. Hun tok opp spesifikke problemer når de dukket opp og hadde ikke en klar plan på hvilke ferdigheter som skulle være i fokus når: «...men det er ikke noe sånn vi... at nå er det den ferdigheten vi trener». Hun tok opp at det var litt tilfeldig hva de hadde fokus på sosialt, men at de på teammøter kunne velge sosiale mål på bakgrunn av hvor det «trykket». En av informantene sa at på grunn av presset på alt annet i skolen så ble arbeidet med sosial kompetanse litt periodevist. Han mente også at hvis det var en god trend i klassen så var det ikke fullt så nødvendig å ha fokus på det, men at det kunne være risikabelt: «...hvis det er en god tendens og en god trend så er det ikke fullt så nødvendig, men der er det nok lett å gå i fella og vente til det eksploderer igjen da».

Organiseringen av den sosiale læringen gjorde de fleste i full klasse, men to fortalte at de innimellom hadde jentegruppe og guttegruppe dersom det egnet seg. En hadde noen ganger en assistent som kunne være med resten av klassen mens hun tok ut de elevene som ikke hadde det bra eller var i konflikt. En annen fortalte også at han kunne ta ut mindre grupper

dersom han så at noen elever hadde behov for det. En hadde også halv klasse en gang i blant. Ingen av informantene hadde elever med spesialundervisning i sosial kompetanse, men en fortalte at enkelte elever hadde i perioder ukentlig oppfølging hos sosiallærer. Dette så han på som en slags spesialundervisning innenfor det sosiale fordi det der var fokus på å mestre det som var utfordrende i skolehverdagen.

De tilpasset opplæringen i sosial kompetanse ved å ta utgangspunkt i hver enkelt elev. En forklarte det slik: «Rett og slett, at jeg har en individuell kjennskap til de, og gir dem helt individuelle ting å strekke seg mot». En annen kunne for eksempel si til enkeltelever: «Jeg trenger at du har en bedre holdning inne i klasserommet». Da passet han på å være bortom eleven så mange ganger som mulig i løpet av en uke og gi tilbakemeldinger. Helst ros når det gikk bra, men også tilsnakk og påminnelser når det ikke gikk bra. En tilpasset opplæringen ved å snakke med et språk elevene forsto, og hun lot de få komme med innspill i samtaler rundt sosiale ferdigheter. For eksempel hadde en elev sagt til en annen: «Du har blitt skikkelig god på å ignorere, veldig bra!», om dette hadde hun disse refleksjonene: «...og da tenker jeg... da har jeg tilpassa, da har de forstått, og da bruker de begrepene selv, og de bruker språket, og snakker om hverandre og interaksjonen, og sin egen sosiale kompetanse...tar de i bruk». Elevene snakket her på et metanivå om sine sosiale ferdigheter, og viste at de var bevisst denne kompetansen, også når de ikke husket på å bruke den: «Jeg skulle ignorere, men jeg glemte det».

I arbeidet med vurdering i sosial kompetanse fortalte tre av informantene at sosial kompetanse ble vurdert skriftlig i halvårsvurderingene. En sa at fokuset skiftet fra år til år, der orden og regler hadde vært fokus et år, og det å være en god venn et annet år. Da fikk elevene vite målene og kriteriene på høsten, de snakket jevnlig om det i klassen, og de orienterte foreldrene. Elevene fikk også komme med uttalelser selv hvordan de lå an. En annen fortalte at elevene fikk tilbakemeldinger fra læreren om hvordan de lå an og hva de eventuelt måtte jobbe mer med. En problematiserte at det var greit å gi elevene tilbakemeldinger på orden og hvordan de fungerte i en gruppe ved for eksempel evne til å følge klassereglene, men han syntes det var vanskelig å skulle beskrive eller gi skriftlige tilbakemeldinger på sosiale egenskaper siden det kan være et sårt tema. Andre måter de brukte vurdering i sosial kompetanse var elevsamtalen, loggbok, trivselsundersøkelse og egenrevisning av ukas sosiale mål.

4.7 utfordringer i arbeidet med sosial kompetanse

Informantene beskrev flere utfordringer i arbeidet med sosial kompetanse. En tok opp at det var tidkrevende og en utfordring å nå inn til alle elevene. Flere syntes det var utfordrende at det var et så stort spenn i sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. En følte det var vanskeligere å lære bort sosial kompetanse og drive tilpasset opplæring innenfor dette temaet fordi han mente mye av det var personlighetsavhengig: «Man kan si at mange er som de er av en grunn, og at de gjerne ønsker å være annerledes hvis de bare hadde fått rette forutsetninger for det. Det er ikke alltid jeg føler det er helt tilfelle». Han pekte på at det var store forskjeller mellom elevene når det gjaldt kompetansen også: «...noen er det fødte empatiske barn, og nesten litt sånn skummelt korrekt i alle former. Også er det noen som må læres opp i alt. Det er også forskjeller mellom gutter og jenter». Han problematiserte at en del elever så fordomsfullt på det å ha klassetimer der det sosiale var i fokus framfor det faglige. Andre utfordringer de tok opp var det å nå inn til foreldrene, at elevene ikke fikk det de burde hjemmefra når det gjaldt oppdragelse, mangelen på hjelpemidler i form av lærebøker og arbeidsbøker, og trykket på alt annet i skolen.

4.8 Samarbeid med ulike aktører i og utenfor skole

Samarbeidet mellom lærerne om den sosiale læringen virket å være litt varierende på de ulike skolene. På den ene skolen snakket lærerne om sosiale ferdigheter og sosial kompetanse på fellestid fordi de hadde det som satsningsområde. Da kunne de få caseoppgaver de skulle debattere på team, og dele erfaringer og tanker om mulige løsninger på for eksempel atferd. Lærerne på skolen hadde også en grunnholdning om at de ikke skulle kjeft på elevene, men alltid være rolig i møte med dem. En annen fortalte at de samarbeidet på teammøter om hvilke sosiale mål som skulle være ukas mål, mens en antydte at det var veldig individuelt i hvilken grad lærerne på skolen vektla det sosiale. Han fortalte at de som hadde vært på kurs sammen i det sosiale programmet skolen brukte, kunne diskutere innholdet på kurset, men at det ikke var noen videre samhandling om sosial kompetanse enn det. En sa at det var enighet på skolen om at det var et viktig tema, men at noen klasser brukte mer tid på det enn andre. En av informantene påpekte at klassene var forskjellige og hadde ulike behov. Hun sa at ikke alle lærerne var like begeistret over arbeidet med det sosiale fordi det tok veldig mye tid, men hun understreket at det stadige fokuset på sosial

kompetanse var svært viktig: «... jeg tror at hvis vi slipper den...så er vi ute på dypt vann igjen».

Samarbeidet med ledelsen om sosial kompetanse var også noe ulikt på de forskjellige skolene. På skolen til den ene informanten var sosial kompetanse et av tre satsningsområder. Hun var ikke i tvil om at dette var av stor betydning:

Det er jo en grunn til at ledelsen her har det som fokusområde, tre fokusområder, vi trenger alle tre. Vi kan ikke...altså, det er ikke mulig på denne skolen. Og det er for så vidt ikke mulig på andre skoler heller.

Skolen hadde tidligere slitt med atferdsproblemer og bråk, og vært gjennom et endringsarbeid de siste årene hvor de hadde byttet ut både lærere og ledelse, og satset på nytt med nye tiltak. Det hadde vært veldig vellykka, og hun beskrev skolen i dag som en rolig og forutsigbar skole hvor elevene ble møtt med ro og et positivt elevsyn. En annen vitnet om et godt og tett samarbeid med ledelsen, som også hadde tillit til at de kunne gjøre vurderinger selv. Det var ikke mye fokus på sosial kompetanse på fellestiden, men de snakket om det under planleggingsdagene. På skolen hans var det en enighet om en felles måte å møte elevene på: «...vi skal hilse på alle barna, vi skal være imøtekommende, det skal ikke være «mine elever» og «dine elever», men vi bryr oss». Informanten ønsket at de kunne få mer tid satt av til fokus på sosiale ferdigheter og sosial kompetanse ved for eksempel en klassens time. Det var noe han hadde vært nødt til å finne tid til selv ved å ta vekk en musikktime og finne tid til å ha et musikkprosjekt senere som kompensasjon. En fortalte at ledelsen var sterkt inne på Konflikt håndteringskurset og var også med og holdt kursene, men ellers sa hun at ledelsen ikke la seg bort i det arbeidet. En av informantene tok opp at i løpet av hans tid i skolen så hadde han opplevd at mange skoler hadde lite utvikla arbeid eller bakgrunnsstoff i forhold til det å jobbe med sosial kompetanse. Han påpekte også at det skolene hadde fokus på forandra seg stadig vekk: «Bare på de åtte åra så har det forandra seg veldig mye, både når det gjelder undervisning i vanlige vurderingsfag og i sosial kompetanse». Han mente at det kunne være uheldig for den sosiale læringen. Skolen han jobbet på nå satset på å kurse lærerne i Mitt valg- programmet, slik at de skulle ha et verktøy i arbeidet med sosial kompetanse, men de hadde ikke blitt pålagt å bruke det.

Det varierte i hvilken grad informantene samarbeidet med ulike støttesystemer. En fortalte at de ble fulgt opp av Læringsteamet som holdt foredrag for dem. De kunne også ta opp bekymringer med PPT-tjenesten både når det gjaldt fag og atferd. En tok opp samarbeidet

med PPT og spesialpedagoger som nyttig fordi de hadde en annen kompetanse enn lærerne. Flere vitnet også om et godt samarbeid med helsesøster og sosiallærer om det sosiale. En fortalte om en miljøarbeider som gikk på enkeltelever med behov, og at de hadde et godt samarbeid med noe de kalte Klubben som hadde leksehjelp og der elevene kunne gjøre forskjellige sosiale aktiviteter etter skoletid. En av informantene visste ikke om noe spesifikt samarbeid med skolens støttesystemer om det sosiale. Kun en sa at lærerne fikk tilgang til forskningsbasert kunnskap om sosial kompetanse, og det var gjennom foredrag fra Læringsteamet. Tre av informantene sa at skolen ikke hadde en sosial læreplan, mens en fortalte at de i Connect-programmet hadde en form for læreplan, med regler og fokusområder for hele året som gjaldt hele skolen. De hadde valgt fokusområdene selv ut i fra hva de følte var viktig for deres skole.

4.9 Relasjoner

Relasjonen mellom lærer-elev, elev-elev, og læringsmiljøet vekta alle som svært viktig i arbeidet med sosial kompetanse. De brukte uttrykk som «alfa omega», «100 % essensielt» og «Det er det det handler om» da de beskrev betydningen av dette. Den ene informanten understreket at relasjonsbygging var det overordnede i den sosiale læringen. Hun viste elevene kjærlighet, og klemte de og fortalte de at hun var glad i dem. Hun hadde hele tiden positive forventninger til elevene, og fortalte dem at hun hadde høye tanker om dem stadig vekk, også de gangene de hadde gjort noe dumt. Hun roste dem når de oppførte seg bra, og oppmuntret de selv til å bli bevisst og ta gode valg. Når elevene var lei seg så trøstet hun dem, og gjorde det hun kunne for å forsikre seg om at de hadde det bra. Hun var også veldig opptatt av at man som lærer måtte tørre å gi av seg selv og bli godt kjent med barna. En fortalte at han brukte å stille opp på en kamp til elevene i ny og ne, noe som styrket relasjonene mellom dem, og som han sa han fikk mye igjen for hele året. En annen tok opp elevsamtalen som sentral i relasjonsbyggingen, det å komme i kontakt med elevene og vise dem at du bryr deg. Hun sa at mange voksne tidligere har hatt lærere som har vært forferdelige: «Fordi de ikke hadde respekt for deg, eller fordi de ikke så deg, og fordi de var urettferdige». Dette var noe hun mente lærerne måtte jobbe for å forhindre at skulle skje. En av informantene problematiserte at relasjonen mellom lærer og elev ikke måtte gå på bekostning av andre relasjoner til for eksempel vikarer: «...men målet er jo ikke at det skal ha...være så viktig at alt annet ikke virker. Målet er jo at den relasjonen skal vise vei til andre relasjoner, at de kan være like god».

En fortalte at hun lot elever som hadde oppført seg dårlig få vite at hun var skuffet, men viste de hele tiden positive forventninger, og kjeftet aldri på dem. Det at de hadde en god del utfordrende atferd på skolen mente hun gjorde elevene rause med hverandre. De var vandt til at noen elever hadde raseriutbrudd, og når det inntraff fortsatte elevene å jobbe med skolearbeidet uten å løfte på hodet. Det at hun gikk foran som en god rollemodell og hadde forventninger til elevenes sosiale kompetanse ga resultater: «De er veldig opptatt av at alle skal ha det bra. Det er helt nydelig å se at de tar vare på hverandre». Alle informantene vektla et godt læringsmiljø, og en påpekte at dersom man ikke er trygg på medelevene sine og ikke gleder seg til å komme på skolen, så vil fokuset være på negative ting, og man vil ikke finne roen eller være klar for læring. Han beskrev læringsmiljøet som en forutsetning for å lære: «Og hvis du ikke, på en måte trives i klasserommet ditt...så lærer du ingen ting». I elevsamtaler hadde han derfor et stort fokus på trivsel: «Også sier jeg alltid at «Dette punktet står først på denne elevsamtalen også, fordi dette er det viktigste punktet for meg...trivsel, trivsel, trivsel»».

4.10 Skole-hjem samarbeidet

Samtlige informanter samarbeidet med hjemmet om den sosiale læringen, og flere ga uttrykk for at det var den viktigste delen i dette arbeidet. Alle tok opp at de måtte kontakte hjemmet dersom noe ikke var bra, og en beskrev det slik: «Og når det er noe som ikke er som det bør så er jo det første jeg tar kontakt med hjemmet, og det setter de pris på...fordi jeg gjør det med respekt». Hun kunne gjøre dette ved å sende en mail til foreldrene om at eleven hadde i lekse å fortelle selv hva som hadde skjedd på skolen den dagen. Etter at eleven hadde fortalt og hun hadde fått melding tilbake, så la de det bak seg, med forhåpningen om at eleven hadde lært at det var dumt. En annen fortalte at det i løpet av året var noen elever han hadde tett kontakt med hjemmet om, mens han nærmest ikke hadde det med andre. Han forklarte det med at noen hadde større behov for denne tilbakemeldingen, innimellom på grunn av utfordringer i hjemmesituasjonen, men mest på grunn av utagerende atferd på skolen.

En av informantene understreket at hun også tok kontakt med hjemmet om positive hendelser: «Så jeg tror også at veien for å få en klasse hvor de sosiale ferdighetene er på plass, så må du ha med foreldrene. Og ikke bare det her med å ringe hjem når ting er ikke bra». Hun mente det lettere ville bli misforståelser hvis hun bare sa fra når noe var galt, og at det også kunne føre til at eleven ville få en negativ holdning til skolen. Hun hadde

opparbeidet en god relasjon med foreldrene ved at hennes kommunikasjon med dem hovedsakelig var positiv. Hun sendte ukentlig skole-SMS til foreldrene med ros til elever som slet med atferd, og hun sendte også fellesros til foreldrene i klassen, for eksempel etter at de hadde vært på tur når elevene hadde fulgt reglene. I forkant av turen sendte hun melding til foreldrene med hva hun forventet av sosial kompetanse til turen slik at de hjemme kunne være med å stille de samme forventningene. Hun sendte også meldinger ukentlig fra skolehverdagen: «I dag har vi hatt en nydelig dag, vi har jobbet med sånn og sånn. Spør barnet ditt om hva de kan om det og det emnet, snakk ved middagsbordet... Det kan også være en vits vi har fortalt». Hun innledet også foreldremøtene på en positiv måte:

Så jeg bruker faktisk å innlede foreldremøtene...med å si: «Ditt barn er så heldig (så blir det helt stille når jeg sier det) fordi ditt barn går på verdens beste skole, i verdens beste klasse. Og du kan få lov til å komme når du vil på besøk, og du kan komme i døra og så kan du si: «Hva er dere best på?», samtlige vil rekke opp hånda og si «Vi er best på å ta vare på hverandre». Og da bruker foreldrene å bli rørt og tårene kommer.

Hun fortalte at klassen ikke alltid hadde invitert alle av samme kjønn i bursdagsfeiringer, noe som hadde vært sårt for en del elever. Hun involverte foreldrene i dette ved å oppfordre sterkt på foreldremøtene og i klassen om å invitere alle av samme kjønn. Hun var også opptatt av å starte utviklingssamtalene positivt, og uansett utgangspunkt sa hun til foreldrene: «Jeg er så heldig som har ditt barn i min klasse». Deretter ramset hun opp gode egenskaper ved eleven fordi hun mente det var viktig at foreldrene skulle få høre at deres barn var verdifullt. Arbeidet hun la ned i relasjonsbyggingen med foreldrene gjorde at de ble trygge på henne, og hun fortalte at de kom til henne med både bekymringer og gleder.

5. Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte funnene fra resultatkapittelet mot teorien presentert i kapittel 2. Først drøftes informantenes forståelse av sosial kompetanse, sett i lys av definisjonene, tidligere presentert teori og perspektiver. Deretter diskuteres sammenhengen mellom sosial og faglig læring ut fra informantenes utsagn med særlig blick på: vektlegging, tilnæringsmåter og arbeidsmetoder. Så drøftes organisering, tilpasset opplæring og vurdering, før jeg tar for meg samarbeidet med ulike aktører i og utenfor skole, og relasjoner, læringsmiljø og klasseledelse. Til slutt skal jeg diskutere informantenes samarbeid med hjemmet om den sosiale læringen.

5.1 Forståelsen av sosial kompetanse, dens betydning og perspektiver

5.1.1 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

Informantenes forståelse av sosial kompetanse finner jeg igjen i flere definisjoner av sosial kompetanse (jf. avsnitt 2.1.1). I likhet med Glavin og Lindbäck (2014) syntes informantene at det var et sammensatt og vidt begrep. Det at de mente det handlet om å fungere sosialt med andre og seg selv, og å kunne ha mellommenneskelig kontakt, kan kobles til Ogdens definisjon (2015) som nevner det å kunne etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Samtlige uttrykte at det handlet om å forholde seg til andre, som også Nordahl (2010) tar opp; at det handler om individets evne til å samhandle med andre i forskjellige sosiale situasjoner. En mente det handler om å vise empatiske sider, og klare å se seg selv fra utsiden. Dette kan kobles til det Ogden (2015) omtaler som den emosjonelle og kognitive dimensjonen. En sa det handlet om å oppføre seg, som passer inn under atferdsdimensjonen. En var opptatt av at elevene skulle bli bevisst seg selv, og sa: «Fra min side, at jeg lærer de å sette ord på det de er god på i det å være menneske...«Dette er jeg god på, disse ferdighetene»». Dette kan ses i sammenheng med Ogden (2015) som skriver at sosial kompetanse fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse. Også Glavin og Lindbäck (2014) vektlegger elevens vurdering av egen kompetanse.

Når det gjelder sosiale ferdigheter var det en som sa at det er gjennom de sosiale ferdighetene at man oppnår en sosial kompetanse. Dette kan ses i sammenheng med Ogden

(2015) som oppsummerer sosial kompetanse som en funksjon av hvor mange sosiale ferdigheter elevene behersker, hvor mange situasjoner de kan bruke de i, og hvor mange mål de kan nå ved bruk av disse ferdighetene. En annen informant beskrev sosiale ferdigheter som noe en person trenger for å kunne være del av et fellesskap eller en gruppe. Glavin og Lindbäck (2014) nevner også dette, og skriver at sosial kompetanse handler blant annet om å utvikle ferdigheter som muliggjør deltakelse i ulike gruppeaktiviteter.

I informantenes beskrivelser av sosiale ferdigheter ble alle de fem ferdighetsdimensjonene til Elliott og Gresham (2002) omtalt. Empati nevnte flere av informantene, i tillegg til å lytte når andre snakker, behandle alle med respekt, ta hensyn og forstå egne og andres følelser, noe som Elliott og Gresham (2002), Ogden (2015) og Glavin og Lindbäck (2014) beskriver som innholdselementer i empatidimensjonen. Å kunne samarbeide nevnte flere, samt det å følge normer og regler som stemmer overens med Elliott og Gresham (2002) sin beskrivelse av samarbeid. Selvhevdelse ble omtalt ved å kunne ta initiativ til lek, noe Glavin og Lindbäck (2014) og Ogden (2015) beskriver som kjennetegn ved dimensjonen. En informant nevnte det å ignorere selv om man er sint, og en annen tok opp det å vente på tur. Dette kan kobles til det Ogden (2015) kaller impuls kontroll ved å regulere forholdet mellom følelser og atferd innenfor selvkontrollsdimensjonen. Han tar opp at selvkontroll forutsetter at barn er bevisst egne følelser, og dette var en informant spesielt opptatt av. Hun vektla det å lære elevene å kjenne på og sette ord på sine følelser og tanker.

Ansvarlighet ble omtalt både ved å være ærlig, kunne følge regler, og gjennom en informants beskrivelser av hvordan de brukte reglene i klasserommet. Hun påpekte at det var mye som også var fritt, og hun mente det handlet om at de kjente henne, hverandre, og reglene de hadde lagt sammen. Dette finner jeg igjen i Ogden (2015) sin beskrivelse av ansvarlighet. Han beskriver ansvarlighet som å kunne overholde samfunnets regler, men problematiserer at mange barn er omgitt av regler og kontroll, og dermed får liten sjanse til å utvikle ansvar. Han tar opp tillit som en forutsetning for ansvarlighet, og påpeker at elever må bli vist tillit for å kunne utvikle slike ferdigheter. Det at mye var fritt i klassen kan ses på som en måte å vise elevene tillit. Et annet eksempel var en informants beskrivelse av hvilke elever som egnet seg best til å være trivselsledere. Han pekte på at det gjerne var de elevene som ble notert ned navnet på av vikarer som egnet seg best. Det at de ble vist tillit og fikk ansvar, gjorde også at de viste ansvar og omsorg for sine medelever.

Som Glavin og Lindbäck (2014) påpeker, så er disse ferdighetsdimensjonene gjensidig avhengig av hverandre ved at arbeid med en ferdighet vil også påvirke alle de andre ferdighetene. De mener at man må ha blikket mot helheten når man jobber med delferdighetene, og det at informantene hadde et så vidt syn på hva sosial kompetanse kan være, kan tyde på at de er reflektere rundt dette områdets kompleksitet.

5.1.2 Betydningen av sosial kompetanse

Betydningen av sosial kompetanse vektla alle informantene sterkt, og at det var en av de viktigste tingene å jobbe med i skolen. Dette kan kobles til Lamer (1997) som mener sosial kompetanse handler om å lykkes med å omgås andre, og at det har stor betydning for elevenes muligheter til å mestre skolehverdagen. Hun tar opp at dersom man mislykkes sosialt kan det resultere i dårlige sosiale samhandlinger med andre barn og voksne, og i verste fall føre til mobbing. Informanten mente også at skolens satsning på sosial kompetanse hadde sammenheng med at det var lite mobbing på skolen.

En informant mente at sosial kompetanse var veldig viktig for å ha det bra med seg selv. Dette er noe også Vedeler (2007) løfter frem ved å si at sosial mestring er alfa omega i alle menneskers utvikling. Pape (2001) mener også at sosial kompetanse er noe som utvikles hele livet, og er like viktig uansett alder. En mente det var svært betydningsfullt for elevenes læring, og sa at dersom sosial kompetanse ikke lå i grunnen, kunne man glemme det faglige. Vedeler (2007), i likhet med Ludvigsen et al. (2014), mener at sosial læring kan bidra positivt til elevenes læringsresultater i skolen. En informant mente at man i mangel på sosial kompetanse ville «falle gjennom i samfunnet». Ogden (2015) understreker også at sosial kompetanse er svært viktig for elevene både i skoletiden, men også senere i arbeids- og familieliv.

5.1.3 Ulike perspektiver

Ut fra informantenes utsagn fant jeg også elementer fra de ulike perspektivene på sosial kompetanse. En sa: «Det er noe som hele tida utvikles, og kan utvikles veldig fort også...i rett miljø». Dette finner jeg igjen i det pedagogiske perspektivet der man ser på sosial kompetanse som lært atferd som kan videreutvikles (Sunnevig et al., 2007). Det at han vektla miljøet som en forutsetning for positiv utvikling er i samsvar med det kontekstuelle perspektivet der man mener kompetansen utvikles i samspill med miljøet (Nordahl, 2010). Det utviklingspsykologiske perspektivet viste seg ved at informantene mente at det var flere

ting som påvirket den sosiale kompetansen, blant annet ulike risikofaktorer som at noen elever ikke hadde begge foreldrene til stede, var fattige eller var i barnevernssaker. Informantene mente at de kunne påvirke elevenes sosiale kompetanse ved blant annet å vise positive forventninger, være gode rollemodeller og skape gode relasjoner til elevene, noe som Ogden (2015) mener kan fungere som beskyttende faktorer. At en informant mente at det er gjennom de sosiale ferdighetene at man oppnår en sosial kompetanse kan kobles til kommunikasjonsperspektivet der man ser på sosiale ferdigheter som en forutsetning for å kunne handle sosialt kompetent (Sunnevåg et al., 2007).

En fortalte at hun hadde fokus på å lære elevene hvordan de skulle oppføre seg i ulike situasjoner i friminuttet ved hjelp av tipsplakater. Dette kan kobles til den sosial-kognitive tilnærmingen der det vektlegges at man må kunne vurdere hvilke sosiale ferdigheter som egner seg i ulike situasjoner og når man skal ta dem i bruk (Nordahl, 2010). En informants utsagn virket å ha likhetstrekk med hvordan man tidligere så på sosial kompetanse som stabile personlighetstrekk som vanskelig kunne endres (Ludvigsen et al., 2014). Han sa: «Man kan si at mange er som de er av en grunn, og at de gjerne ønsker å være annerledes hvis de bare hadde fått rette forutsetninger for det. Det er ikke alltid jeg føler det er helt tilfelle». Allikevel mente han at sosial kompetanse var noe som kunne læres. Dette i likhet med de andre eksemplene viser at de ulike perspektivene ikke er gjensidig utelukkende, men er integrert i hverandre (Sunnevåg et al., 2007). Det viktigste er at man har fokus på interaksjonen mellom individ og miljø og kontekstuelle forhold, noe Tangen (2012) beskriver med sin relasjonelle tilnærming der man både styrker elevenes forutsetninger, samtidig som man tilpasser miljøet.

5.2 Sammenheng sosial og faglig læring

Alle informantene mente at de kunne påvirke elevenes sosiale kompetanse. Pape (2001) understreker at det er de voksnes ansvar at barna tilegner seg gode sosiale ferdigheter slik at de kan omgås andre mennesker. En informant påpekte dette, og sa at det var hennes ansvar som lærer å utvikle den sosiale kompetansen. Dette tyder på at informantene bidro aktivt til at elevene skulle oppleve mestring på begge kompetanseområdene i skolen; både den faglige og den sosiale (Nordahl, 2010). Som vist i avsnitt 4.5, brukte informantene varierte måter å fremme den sosiale kompetansen på. Dette er positivt med tanke på studien Ogden (2015) viser til der det kom fram at lærerne som mente at sosial kompetanse kunne undervises på

samme måte som fagene, lyktes bedre med denne undervisningen (Jenning & DiPetre, 2010 i Ogden, 2015). Også Roaldset (2014) og Glavin og Lindbäck (2014) støtter at det ikke er noen prinsipiell forskjell mellom læring av sosiale ferdigheter og andre skoleferdigheter.

5.2.1 Vektlegging

Flere av informantene sa at de hadde fokus på sosial kompetanse hele tiden. Jeg tolket det ikke som at de kun jobbet med sosial opplæring, i stedet for faglig læring, men at de mente det kunne gå hånd i hånd som Roaldset (2014) også påpeker. En var spesielt kritisk til at man kun skulle ha fokus på det i klassens time, og mente det måtte være en del av hverdagen. Dette understreker også Pape (2001) som sier at dersom man virkelig vil lykkes i arbeidet med sosial kompetanse, så må man betrakte enhver situasjon i løpet av dagen som en potensiell lærings situasjon. Den ene informanten sa at arbeidet med sosial kompetanse kunne være litt periodevist på grunn av trykket på alt annet i skolen. Dette tolker jeg som at presset på det faglige kom i forgrunnen, noe Roaldset (2014) retter kritikk mot. Han peker på at det ofte blir en kunstig motsetning mellom å prioritere elevenes faglige og sosiale kompetanse, fordi han mener Læreplanverket for Kunnskapsløftet fremmer faglig kompetanse foran sosial kompetanse. Informanten syntes også det var utfordrende at det ikke var nok materiell, planer og en konkret vei å gå i arbeidet med sosial kompetanse. Dette kan sies å få støtte fra Ogden (2015), som mener mangelen på lærebøker, hjelpemidler, aktiviteter og vurderingsformer, er med på å gjøre at skoler ikke investerer tid og ressurser på sosial opplæring.

5.2.2 Tilnæringsmåter og mestringsopplevelser

En sa at hun kunne påvirke elevenes sosiale kompetanse ved å fortelle dem hva som forventes, men hun understreket at de også måtte erfare gjennom for eksempel rollespill. En annen fortalte at de hadde fokus på at elevene skulle få øve på ferdighetene, og at de ikke ville lære kun ved å bli snakket med. Dette er noe Glavin og Lindbäck (2014) er opptatt av. De stiller seg kritiske til om elevene lærer gode nok sosiale ferdigheter gjennom bare formidling og diskusjon, og viser til en studie som peker på at ferdighetslæring bygger på aktiv bruk og repetisjon av de ferdighetene som er lært (Sigmundsson & Haga, 2005 i Glavin & Lindbäck, 2014). Også Ogden (2011) mener at varige kompetanseendringer forutsetter en kombinasjon av opplæring i sosiale ferdigheter og sosial-kognitive ferdigheter. Det er derfor viktig at man har fokus på både den kognitive tilnærmingen der elevene må forstå hvordan

de skal handle sosialt kompetent, og ferdighetstilnærmingen der man legger vekt på at ferdighetene læres gjennom praktiske læringssituasjoner (Ogden, 2015).

Det at elevene fikk øve på de sosiale ferdighetene gjør at de opparbeider seg erfaringer ved bruken av dem. Dette er noe Bandura (1997) bekrefter er viktig for deres tro på mestring, i tillegg til vikarierende erfaringer og verbal overtalelse. Nordahl (2010) peker også på at tydelige forventninger er vesentlig for læring, og at det gir et godt grunnlag for mestringsopplevelser hos elevene. Flere av informantene fremhevet det å stille positive forventninger og krav til elevene i den sosiale læringen, og kombinert med at elevene får øve på de sosiale ferdighetene, vil det kunne føre til at elevene blir mer motivert til å ta ferdighetene i bruk. Glavin og Lindbäck (2014) mener også det er viktig at lærerne veileder elevene i naturlige situasjoner for at de skal styrke troen på at de skal mestre utfordringer sammen med andre. Et eksempel på dette er at den ene informanten lot elevene få øve på sosiale ferdigheter i aktiviteter og lagspill der han veiledet elevene underveis.

5.2.3 Virkelighetsnære læringssituasjoner, bruk av programmer, og aktiviteter og arbeidsmåter

Informantene sa at de tok utgangspunkt i det elevene hadde erfaringer med når de jobbet med sosial kompetanse. Nordahl (2010) og Ertesvåg (2003) tar til orde for virkelighetsnære læringsmuligheter der man tar utgangspunkt i det elevene selv har opplevd når man legger til rette for læring av sosiale ferdigheter og kunnskaper. Det gjør at det blir lettere for elevene å bruke ferdighetene i hverdagen. Videre peker de på at noen programmer for sosial læring legger for stor vekt på kognitive tilnærminger der elevene skal drøfte konstruerte sosiale situasjoner gjennom for eksempel bilder og fortellinger. Dette mener de kan føre til et instrumentelt forhold til sosial kompetanse (Nordahl, 2010; Ertesvåg, 2003). En av informantene påpekte nettopp dette, og sa at flere ting som skolen gjør i arbeidet med sosial kompetanse kan være lite hensiktsmessig. Han mente det gikk inn det ene øret, og ut det andre. Han påpekte at det var en uheldig introduksjon til rus i Mitt valg-programmet, som var uforståelig for hans elever. Det var ikke tilpasset deres erfaringer, og ble derfor vanskelig for elevene å forholde seg til. Han pekte allikevel på at det også var gode aktiviteter i programmet, blant annet samtaler rundt tenkte tilfeller med gode utgangspunkt som elevene kunne sette seg inn i.

Informantene brukte ferdige programmer i ulik grad. En brukte det ikke i det hele tatt, men fokuserte på erfaringer han hadde gjort. En annen brukte programmet i kombinasjon med det hun gjorde på eget initiativ, mens en valgte å ikke bruke det i det jevnlige arbeidet fordi hun mente det ville bli forutsigbart både for henne og elevene. I stedet brukte hun det hun hadde erfart fungerer, men påpekte at det kunne være nyttig for nybegynnere som ikke hadde testet ut forskjellige måter. En brukte hovedsakelig programmet fordi han syntes det var bra å ha noe håndfast å jobbe med. I følge Ogden (2011) kan programmer ha en viktig funksjon. Allikevel mener også han det er mer avgjørende at sosialt kompetent atferd etterspørres, oppmuntres og bekreftes i skole og fritid, slik at elevene får autentiske læringsopplevelser.

Vurderingen Knudsmoen et al. (2006) har gjort av ulike programmer for sosial læring kan hjelpe lærere å velge gode programmer med dokumenterte resultater. Aktiviteter og arbeidsmåter som blir nevnt der er blant annet trening på sosiale ferdigheter gjennom rollespill, lek og sang, samtale og dialog, klasseregler med tydelige forventninger til positiv atferd, og regelmessige klassemøter. Også problemløsningsstrategier, modellering, bruk av oppmuntring og belønning, og det å møte negativ atferd med milde og forutsigbare konsekvenser, blir beskrevet innenfor programmene med dokumenterte resultater. Mye av dette finner jeg igjen i informantenes beskrivelser av deres aktiviteter og arbeidsmetoder i arbeidet med sosial kompetanse. I tillegg nevnte informantene bevisstgjøring av egen kompetanse, loggbok, læringspartner, trivselsledere og meglere, utviklingssamtaler, tipsplakater, «stolros», lagspill, «storklasser» og turer og aktiviteter utenfor skolen. At informantene jobbet variert med sosial kompetanse er positivt i følge Roaldset (2014), og det øker sjansen for at de ulike kompetanseområdene til Elliott og Gresham (2002) blir gjennomgått. Det at de bruker varierte læringsaktiviteter for å utvikle elevenes sosiale kompetanse, tyder også på at de ikke har det Glavin og Lindbäck (2014) kaller et «amputert» kompetansebegrep der man har ulike opplæringsmål uten å knytte det til konkrete læringsaktiviteter.

Aktiviteter utenfor skolen mente flere var positivt, og en sa at alt som foregikk på utsiden av skolebygget var oppløftende og hadde en samlende effekt på elevene. Dette er noe Nikolaisen Jordet (2010) er opptatt av. Han mener at den sosiale kompetansen kan utvikles ved at elevene settes sammen i grupper hvor de må samarbeide for å nå felles mål, men påpeker samtidig at klasserommet ikke er det mest egnede stedet: «Forskningen viser at dette ikke fungerer så godt innenfor rammene av klasserommets praksisformer» (Nikolaisen Jordet, 2010, s. 156). I stedet løfter han fram uteskole der elevene kan samarbeide med

praktiske, utforskende og skapende oppgaver. Praktiske oppgaver ute krever andre kompetanser og ferdigheter enn klasserommets teoretiske oppgaver, og her får elevene vist seg fram fra ulike sider. Videre påpeker han at potensialet er stort for å utvikle elevenes sosiale kompetanse i uteskole, og skriver: «Elevene lærer å fungere bedre sammen ute, fordi det skjer så mye sosial samhandling som utfordrer dem sosialt» (Nikolaisen Jordet, 2010, s. 157-158). Han understreker også at autentisiteten i samhandlingen er større fordi elevene gjør konkrete handlinger som gjerne fører til et synlig resultat, eller gjør ting som har en funksjon i det virkelige liv. På den måten kan uteskole bringe elevene nærmere «livet», ved å utvikle sosiale ferdigheter gjennom egne erfaringer. Nordahl (2010) og Ertesvåg (2003) beskriver dette som virkelighetsnære læringssituasjoner.

5.3 Organisering av sosial læring, tilpasset opplæring og vurdering

Det at informantene organiserte den sosiale læringen hovedsakelig i full klasse er i følge Ertesvåg (2003) positivt fordi da får alle elever mulighet til å utvikle sine sosiale ferdigheter, og det er også en ikke-stigmatiserende tilnærming. Hun påpeker at det i tillegg må være spesielle tiltak for elever med særlige vansker innenfor det sosiale slik at de får den tilpassede opplæringen de har behov for. Det at informantene tok ut grupper av elever med behov er et eksempel på dette. Disse nivåene kaller Ogden (2015) universelle og selekterte intervensjoner. Særskilte intervensjoner med tiltak for elever med atferdsproblemer eller spesielle vansker med det sosiale fortalte informantene at de ikke hadde. Ingen hadde spesialundervisning i sosial kompetanse, men en tok opp at noen elever i perioder gikk ukentlig til sosiallærer. Ertesvåg (2003) understreker at lærere må være bevisst medelevenes rolle, slik at de virker støttende og inkluderende i den sosiale treningen. Dette medeleveperspektivet fant jeg i den ene informantens bruk av «kapteiner». At de passet ekstra på utsatte elever, kan være en måte å få elevene til å fremme elevenes sosiale kompetanse. Allikevel hadde han selvhevdelsesdimensjonen i tankene; dersom elevene virkelig ville gå alene i friminuttet, så skulle de ikke bli tvunget til noe annet.

Måten informantene beskrev hvordan de tilpasset opplæringen i sosial kompetanse, vitner om at de mente at elevenes krav om tilpasset opplæring også gjaldt sosial kompetanse i tråd med Opplæringslova (1998). De hadde en individuell kjennskap til elevene, og ga dem på bakgrunn av det, individuelle mål å strekke seg mot. En av informantene vektla at elevene

skulle bruke språket til å snakke om sin egen sosiale kompetanse på et metanivå. Skaalvik og Skaalvik (2013) kaller dette metakognisjon, noe de beskriver som kunnskap og refleksjon om egen tenkning og egen læringsprosess. De skriver at metakognitive ferdigheter inkluderer planlegging, overvåking og evaluering av egen læringsprosess, og at vurdering for læring burde ha som hensikt å fremme metakognisjon hos elevene. Flere av informantene fortalte at sosial kompetanse ble vurdert skriftlig i halvårsvurderingene, og her fikk elevene tilbakemeldinger på hvordan de lå an i forhold til målene de hadde satt, og hva de måtte jobbe videre med. Denne underveisevalueringen var en måte å hjelpe elevene videre i læringsprosessen, i kombinasjon med elevsamtaler, loggbok og egenvurdering av ukas sosiale mål.

5.4 Samarbeid med ulike aktører i og utenfor skolen

Samarbeidet mellom lærerne om den sosiale læringen virket å være varierende på de ulike skolene. Den ene informanten fortalte at lærerne snakket sammen om sosial kompetanse på fellestiden der de kunne diskutere caseoppgaver og dele erfaringer. Dette er et godt eksempel på samarbeid, noe Ertesvåg (2012) mener fører til læring for både individene som inngår i samarbeidet og for skolen som organisasjon. Det er et tegn på det hun definerer som profesjonelle læringsfellesskap: «...det er eit når du ser pedagogar dele og kritisk undersøkje eigen praksis i ein pågåande, samarbeidande, inkluderande og læringsorientert utviklande interaksjon» (Ertesvåg, 2012, s. 114). Samarbeid er også et kjennetegn ved læreres læring som er sentralt for forbedring av praksis, der lærerne lærer sammen, og dermed lærer av hverandre (Desimone, 2009 i Postholm & Rokkones, 2012).

Informantene ga inntrykk av at samarbeidet med kollegaene om sosial kompetanse ikke var særlig omfattende. En fortalte at det var veldig individuelt i hvilken grad lærerne på skolen vekta det sosiale, og at samhandlingen om sosial kompetanse var begrenset. En påpekte at noen klasser brukte mer tid på det enn andre, mens en annen fortalte at ikke alle lærerne var like begeistret over arbeidet med det sosiale, fordi det tok veldig mye tid. I følge Drugli (2012) er det en del lærere som ikke ser det som sin oppgave å ha fokus på elevenes sosiale behov og læring, og hun mener det tyder på at de ikke klarer å se sammenhengen mellom elevenes utviklingsområder, og at sosial og faglig læring hører sammen. Det kan virke som at dette var tilfellet hos noen lærere på de forskjellige skolene. At lærere arbeider alene store deler av dagen og ikke samarbeider, tar Lillejord (2003) opp som en hindring når det gjelder

å utvikle skolen som lærende organisasjon. Hun peker på at dette fører til at den tause kunnskapen forblir taus. I *Kultur for læring*, presiseres det at lærere og skoleledere må samarbeide på mer fleksible og varierte måter. Samarbeid blir særlig framhevet som et viktig virkemiddel for kompetanseutvikling slik at kompetansen blir delt mellom medarbeiderne og ikke blir taus kunnskap (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Det er altså viktig at lærerne samarbeider om den sosiale læringen så de kan lære av hverandre, og unngå at gode måter å arbeide med sosial kompetanse blir taus kunnskap. I Knudsmoen et al. (2006) sin vurdering av ulike programmer for sosial læring blir kollegaveiledning, teamsamarbeid og felles refleksjon fremhevet som gode praksiser i dette arbeidet.

På skolen til en av informantene var sosial kompetanse et av tre satsningsområder. Ledelsen la til rette for kunnskapsutvikling og erfaringsdeling ved å arrangere caseoppgaver for lærerne rundt temaet, og de hadde også eksterne kursholdere for å gi faglig påfyll. På de andre skolene fikk jeg inntrykk av at ledelsen ikke var like sterkt tilstede rundt dette temaet. Informantene fortalte blant annet at sosial kompetanse ikke ble diskutert på fellestid og møter i særlig grad, og at ledelsen ikke la seg bort i dette arbeidet, og hadde tillit til at de kunne gjøre vurderinger selv. En informant mente at mange skolers arbeid med sosial kompetanse var lite utviklet. Nordahl (2010) understreker at ledelsen bør ta ansvar for planlegging og gjennomføring av den sosiale læringen, slik at sosial kompetanse blir hele skolens ansvar. Videre skriver han: «Skolens ledelse må legge forholdene til rette både faglig og praktisk for at læring av sosial kompetanse skal bli en del av de daglige pedagogiske aktivitetene i skolen, og at det ikke blir opp til den enkelte lærer om dette blir gjennomført» (Nordahl, 2010, s. 187).

Kun en informant fortalte at skolen hadde en «sosial læreplan» i sosial kompetanse. Utdanningsdirektoratet (2009), som Ogden (2015), anbefaler skolene å utvikle en egen sosial læreplan i mangelen på en nasjonal. Det kan bidra til at arbeidet med sosial kompetanse blir mer systematisk. En av informantene fortalte at de ikke hadde en klar plan på hvilke ferdigheter som skulle være i fokus, og at det var tilfeldig hva de hadde fokus på sosialt. En sosial læreplan kunne ha hjulpet lærerne å ha en klarere plan på utvikling av de sosiale ferdighetene. Flere av informantene beskrev et godt samarbeid med skolens ulike støttesystemer, som helsesøster, sosiallærer, PPT-tjenesten og Læringsteamet. En påpekte at samarbeidet var nyttig fordi de hadde en annen kompetanse enn lærerne. Slike samarbeid vektlegger også Webster-Stratton (2005) og Nordahl et al. (2005).

5.5 Relasjoner, læringsmiljø og klasseledelse

I likhet med Drugli (2012) og Nordahl et al. (2013) vektla alle informantene relasjonen mellom lærer-elev, elev-elev, og læringsmiljøet som svært viktig i arbeidet med sosial kompetanse. De fortalte at de viste elevene kjærlighet og omsorg, og ga elevene trøst når de var lei seg, noe Drugli (2012) påpeker er av stor betydning. Informantene mente det var viktig å vise positive forventninger, og hvordan de omtalte elevene ga meg inntrykk av at de var anerkjennende i møte med elevene. Linder (2012) beskriver anerkjennelse som bekreftelse, og hun mener det er viktig at lærere støtter og anerkjenner elevene så de føler seg verdifulle, noe Drugli (2012) også påpeker er svært viktig for elevenes selvforståelse. Måter de anerkjente og bekreftet elevene på var blant annet at de roste elevene når de oppførte seg bra, stilte opp på kamper på fritida, og en var spesielt opptatt av å la elevene få vite at hun hadde høye tanker om dem. Ved å være pålitelig og positivt innstilt i møte med elevene så bygger man tillit, noe Nordahl et al. (2013) mener er avgjørende i relasjonen mellom lærer og elev. Ut fra hva informantene fortalte kan det se ut til at de hadde en godt utviklet relasjonskompetanse. Drugli (2012) påpeker det som viktig for kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev.

En informant fortalte at dersom elevene hadde oppført seg dårlig, så lot hun dem få vite at hun var skuffet, men viste dem allikevel positive forventninger, og kjeftet aldri på dem. I følge Nordahl et al. (2013) og Drugli (2012) påvirker relasjonen mellom lærer og elev også relasjonene mellom elevene. Det er derfor svært viktig at læreren er en god rollemodell som er respektfull og inkluderende i samspillet med elevene. Dersom læreren forholder seg negativt til enkeltelever, påvirker det også hvordan medelevene oppfører seg mot dem. En var opptatt av at de elevene som slet ikke var skyld i sine problemer. Dette beskriver Linder (2012) og Drugli (2012) som en god innfallsvinkel som øker det pedagogiske spillerommet, og når eleven ikke opplever å «få skylden» for vanskelighetene kan det virke positivt inn på elevens væremåte.

Alle mente at et godt læringsmiljø var viktig for den sosiale læringen, og en påpekte at dersom man ikke er trygg på medelevene sine og ikke gleder seg til å komme på skolen, så vil man ikke være klar for læring. Han beskrev læringsmiljøet som en forutsetning for å lære: «Og hvis du ikke, på en måte trives i klasserommet ditt...så lærer du ingenting». Også Linder (2012) peker på at god trivsel og høy faglighet er hverandres forutsetninger, og at elever som trives er mer klar for læring enn de som ikke gjør det. Postholm et al. (2012)

beskriver klasseledelse som en tredelt kompetanse bestående av relasjons- regjeldelses- og didaktikkkompetanse. Informantene var opptatt av gode relasjoner og overholdelse av regler, og de vektla faglig læring.

5.6 Skole-hjem samarbeidet

Informantene fortalte at de samarbeidet med hjemmet om den sosiale læringen, og de mente det var en svært viktig del av dette arbeidet. Flere beskrev en noe negativt orientert kommunikasjon med hjemmet, og i følge Webster-Stratton (2005) og Nordahl (2007) kan dette føre til et dårlig samarbeid mellom partene. De peker på at dersom lærere legger vekt på å formidle positive hendelser på skolen, vil det oppmuntre foreldrene til å engasjere seg i barnas skolegang, og at verdien av et godt samarbeid med hjemmet for å fremme elevenes faglige og sosiale læring ikke må undervurderes. Derimot var det en av informantene som fortalte at hun også kontaktet hjemmet om positive hendelser i skolehverdagen gjennom skole-SMS og fellesmail til foreldrene. Hun mente det lettere ville oppstå misforståelser hvis hun bare sa fra når ting var galt, og at det også kunne føre til at eleven ville få en negativ holdning til skolen. Også Nordahl (2007) tar opp at elever kan få en dårlig innstilling til skolen og læreren, som en mulig konsekvens av en negativt orientert kontakt med hjemmet. Webster-Stratton (2005) råder lærere til å uttrykke omsorg for barnet og vise foreldrene at du bryr deg i konferansetimene. Dette gjorde den ene informanten ved å ramse opp gode egenskaper ved eleven slik at foreldrene skulle høre at deres barn var verdifullt. Hun hadde opparbeidet en god relasjon med foreldrene gjennom den positivt orienterte kommunikasjonen, og hun mente det var en forutsetning for å få en klasse der de sosiale ferdighetene er på plass.

6. Oppsummerende avslutning

I denne oppgaven har temaet vært sosial kompetanse, og problemstillingen jeg har jobbet med har vært:

Hvordan arbeider lærerne for å fremme elevenes sosiale kompetanse?

Alle informantene vektla betydningen av sosial kompetanse sterkt, og de mente det var av stor betydning for elevenes læring og trivsel. Flere sa de hadde fokus på det hele tiden, og at det var en del av hverdagen. De tilpasset den sosiale opplæringen ved å ta utgangspunkt i hver enkelt elev i tråd med Opplæringslova (1998). De organiserte den sosiale læringen hovedsakelig i full klasse, noe Ertesvåg (2003) påpeker gir alle elevene mulighet til å utvikle sine sosiale ferdigheter, i tillegg til at noen hadde gruppetiltak for elever med ekstra behov. De brukte underveisevaluering for å hjelpe elevene videre i den sosiale læringsprosessen, gjennom blant annet loggbok, elevsamtaler og halvårsvurderinger.

Informantene lot elevene få arbeide med sosiale ferdigheter både ved å samtale og reflektere rundt dem, men også gjennom erfaring og praktisk øving. Ogden (2011) mener denne kombinasjonen av opplæring i sosial-kognitive ferdigheter og sosiale ferdigheter er viktig for at man skal få til varige kompetanseendringer. De fortalte også at de tok utgangspunkt i det elevene hadde erfaringer med når de jobbet med sosial kompetanse, noe Nordahl (2010) og Ertesvåg (2003) påpeker er viktig for at elevene skal kunne bruke ferdighetene i hverdagen. De brukte ferdige programmer i ulik grad, en brukte hovedsakelig programmet, andre brukte det i kombinasjon med det de gjorde på eget initiativ, og en brukte det ikke i det hele tatt. Ogden (2011) påpeker at programmer kan ha en viktig funksjon, men allikevel mener han at det er mer avgjørende at sosialt kompetent atferd etterspørres, oppmuntres og bekreftes i skole og fritid, slik at elevene får autentiske læringsopplevelser.

Informantene fortalte om varierte måter å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og arbeidsmetoder og aktiviteter de tok opp var samtaler og refleksjon, mål og regler, positive forventninger og bevisstgjøring av egen kompetanse, rollespill, loggbok, læringspartner og klassens time. De tok også opp trivselsledere, utviklingssamtaler, tipsplakater «stolros», lagspill, «storklasser», konflikthåndteringskurs, og turer og aktiviteter utenfor skolen.

Informantene ga inntrykk av at samarbeidet med kollegaene om sosial kompetanse ikke var særlig omfattende, noe som er synd fordi når lærere samarbeider kan de lære av hverandre

ved å utveksle ideer og erfaringer, og gi og få tilbakemeldinger fra hverandre. På den måten unngår man at gode måter å arbeide med sosial kompetanse blir taus kunnskap. På flere av skolene fikk jeg inntrykk av at ledelsen ikke var så sterkt inne på dette området. Nordahl (2010) understreker at ledelsen bør ta ansvar og legge forholdene til rette både faglig og praktisk for at læring av sosial kompetanse skal bli hele skolens ansvar, slik at det ikke blir opp til den enkelte lærer om han eller hun velger å vektlegge det. Flere av informantene beskrev et godt samarbeid med skolens ulike støttesystemer om den sosiale læringen, som helsesøster, sosiallærer og PPT-tjenesten. Kun en fortalte at skolen hadde en «sosial læreplan» noe Ogden (2015) og Utdanningsdirektoratet (2009) anbefaler skolene å utvikle i mangelen på en nasjonal fagplan i sosial kompetanse.

Samarbeidet med hjemmet om den sosiale læringen var noe alle informantene mente var viktig. De fortalte at de kontaktet hjemmet når det var noe som ikke var som det skulle, og en påpekte også at hun kontaktet hjemmet om positive hendelser i skolehverdagen. Å ha en positiv orientert kontakt er i følge Nordahl (2007) og Webster-Stratton (2005) viktig for å etablere en god relasjon med hjemmet, og det kan oppmuntre foreldrene til å engasjere seg i barnas skolegang. Alle informantene vektla gode lærer-elev, og elev-elev relasjoner, samt et godt læringsmiljø i arbeidet med sosial kompetanse, og jeg tolket måten de snakket om elevene på som at de var anerkjennende og tillitsskapende i møte med elevene. Dette løfter Drugli (2012), Linder (2012) og Nordahl et al. (2013) fram som viktig i arbeidet med både sosial og faglig læring.

Som jeg viste innledningsvis legger skolens styringsdokumenter som Opplæringslova (1998) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2011b) begge vekt på utvikling og læring av sosial kompetanse i skolen. Ludvigsen et al. (2014) og (2015) mener sosial kompetanse er sentralt for elevenes læring og utvikling i fremtidens skole, og at det burde ligge til grunn for fornyelsen av fagene. I *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* understrekes det at utvalgets anbefalinger om å ta utgangspunkt i kompetanseområdene ikke vil tas til følge i fornyelsen av fagene, fordi de mener det må ta utgangspunkt i faglig relevans. I meldingen står det at departementet ikke vil at sosiale og emosjonelle kompetanser skal få en større plass i kompetansemålene i dag, fordi det kan føre til en instrumentell tilnærming til elevenes sosiale utvikling, og at det brede kompetansebegrepet kan være med på å underkommunisere hvor viktig tilegnelsen av faglige kunnskaper er (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette tyder på at de fremmer et kunstig

motsetningsforhold mellom sosial og faglig læring (Roaldset, 2014), og ikke klarer å se sammenhengen mellom elevenes utviklingsområder (Drugli, 2012).

Videre i meldingen står det at utviklingen av sosial kompetanse skal i stor grad skje i arbeidet med fagene, og at skolens ansvar for elevenes sosiale kompetanse skal være en viktig del av, og også fremgå tydelig av den nye generelle delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2016). Som jeg viste i innledningskapittelet, så er allerede sosial kompetanse fremhevet i den generelle delen i dag, og en ny generell del vil ikke nødvendigvis tydeliggjøre i stor nok grad at skolene og lærerne skal ta ansvar for sosial læring, uten at det presiseres i kompetansemålene. En måte å likestille sosial læring kan være å innføre sosiale ferdigheter som en sjettede grunnleggende ferdighet, og innføre en nasjonal sosial læreplan i likhet med land som New Zealand og Malta (Roaldset, 2014). Dette kan være med på å legitimere at lærere og skoler skal investere tid og ressurser på sosial opplæring (Ogden, 2015).

Det gjenstår å se hvordan den endelige fornyede læreplanen skal tydeliggjøre skolens ansvar for utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Det er håp om at det skal få skolene til å vektlegge dette området i større grad slik at intensjonene i skolens styringsdokumenter blir fulgt, og at elevene skal få mulighet til å oppleve mestring på begge skolens kompetanseområder; både den faglige og den sosiale (Nordahl, 2010). Det vil også kunne bidra til en mer inkluderende opplæring, der elevene kan ta del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt (Midtlyng et al., 2009).

I denne studien har jeg forsket på hvordan lærerne arbeider med sosial kompetanse, og koblet det opp mot teori, noe som kan bidra til å gi meg evidensbasert kunnskap om feltet, og samtidig være et lite bidrag til utvikling av en bedre praksis. Skrefsrud (2010) understreker at evidensbasert kunnskap er viktig for å utvikle en bedre skole og fremme elevenes læring. Det er allikevel en liten studie, og som Ludvigsen et al. (2014) påpeker så er forskning på betydningen av sosial kompetanse i norsk og nordisk sammenheng fraværende. Det vil derfor være behov for flere og gjerne mer omfattende studier om sosial kompetanse i fremtiden.

Litteraturliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter : en håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2003). Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(05-06). Hentet fra http://www.idunn.no/ts/npt/2003/05-06/trening_av_sosial_kompetanse_hja_skuleelevar_tiltak_for_alle_elevar_ellerel
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Knudsmoen, H., Holth, P., Nissen, P., Schultz, J. H., Tveit, A. & Torsheim, T. (2006). *Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse*. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_vurdering_programmer_laringsmiljo.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28, 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ludvigsen et al., S. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1&q=>
- Ludvigsen et al., S. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Mittlyng et al., J. (2009). *Rett til læring* (NOU 2009:18). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1&q=>
- Nikolaisen Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*: Cappelen Damm AS.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole : hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2013). *Relasjoner mellom elever. Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48(1).
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Pape, K. (2001). *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Postholm, M. B., Midthassel, U. V. & Nordahl, T. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunn_sdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf?epslanguage=no
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av læreres læring for elevenes utbytte. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Roaldset, D. (2014). Den sjette grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. *Bedre skole*. Hentet fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/d/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrefsrud, T.-A. (2010). Evidensbasert praksis i skolen - den vitenskapelige dialogen og lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 17-27.
- Sunnevåg, A.-K., Jahnsen, H., Ertesvåg, S., Westrheim, K. T., Idland, K. & Nordahl, T. (2007). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf?epslanguage=no
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-22). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1&q=>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Sosial læreplanarbeid*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/Elevrelasjoner/Mal_for_innhold_i_sosial_la_replan.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2011a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011c). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Norsk sammendrag

Tittel: Lærernes arbeid med sosial kompetanse «...det må ligge i bunnen for alt vi gjør»	
Forfatter: Lene Marie Nordlander	
År: 2016	Sider: 78
Emneord: Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter, lærer-elev relasjon	
<p>Sammendrag: «Lærernes arbeid med sosial kompetanse “...det må ligge i bunnen for alt vi gjør”», er en mastergradsoppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Bakgrunnen for oppgaven er at skolens styringsdokumenter vektlegger skolens ansvar for utviklingen av elevenes sosiale kompetanse, og det er et sentralt tema i diskusjonen om fremtidens skole. Sosial kompetanse er vesentlig for elevenes liv, både når det gjelder å mestre skolehverdagen og senere i familie- og arbeidsliv. Det er derfor av stor betydning at lærere skaper gode forutsetninger for at sosial kompetanse skal læres og utvikles både med tanke på nåtid og fremtid. For å lære mer om hvordan jeg kan jobbe med dette, er oppgavens problemstilling som følger: Hvordan arbeider lærerne for å fremme elevenes sosiale kompetanse? For å få svar på problemstillingen, har jeg benyttet meg av det kvalitative forskningsintervjuet og intervjuet fire kontaktlærere om hvordan de arbeider for å fremme elevenes sosiale kompetanse.</p> <p>Informantene fortalte at de vektla sosial kompetanse sterkt, og flere sa de hadde fokus på det hele tiden ved at det var en del av hverdagen. De tilpasset den sosiale opplæringen ved å ta utgangspunkt i hver enkelt elevs forutsetninger, og brukte underveisevaluering for å hjelpe elevene videre i læringsprosessen. De organiserte den sosiale læringen hovedsakelig i full klasse, i tillegg til gruppetiltak for elever med ekstra behov. Informantene la vekt på virkelighetsnære læringssituasjoner, og lot elevene få arbeide med sosiale ferdigheter både ved samtale og refleksjon, men også gjennom erfaring og praktisk øving. De brukte ferdige programmer i ulik grad, flere i kombinasjon med det de gjorde på eget initiativ. De fortalte om varierte måter å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og arbeidsmetoder og aktiviteter de tok opp var samtaler og refleksjon, mål og regler, positive forventninger og bevisstgjøring av egen kompetanse, rollespill, loggbok, læringspartner og klassens time. De tok også opp trivselsledere, utviklingssamtaler, tipsplakater «stolros», lagspill, «storklasser», konflikthåndteringskurs, og turer og aktiviteter utenfor skolen.</p> <p>Informantene ga inntrykk av at samarbeidet med kollegaer og ledelse om sosial opplæring kunne det vært mer av, men de samarbeidet godt med skolens støttesystemer og med hjemmet om sosial kompetanse. Alle vektla gode lærer-elev, og elev-elev relasjoner, samt et godt læringsmiljø i arbeidet med sosial kompetanse.</p>	

Abstract

Title: The teachers' work in social competence "...it must be essential in everything we do"	
Author: Lene Marie Nordlander	
Year: 2016	Pages: 78
Keyword: Social competence, social skills, teacher-pupil relationship	
<p>Summary: «The teachers' work in social competence "...it must be essential in everything we do"», is a master's thesis in adaptive education at Hedmark University College. The background for the study is that the school's statutory documents are emphasizing the school's responsibility for the development of the pupils' social competence. It is also a central topic in the discussion of how the future school is going to be. Social competence is significant in the lives of the pupils, both in terms of mastering the school day, and later in family and work life. Therefore, it's of great importance that teachers create conditions in which social competence can be learnt and developed considering both the present and the future. In order to learn more about this, the thesis statement is as follows: How do teachers work in order to promote the pupils' social competence? So as to answer the thesis statement, I have used the qualitative research interview and interviewed four contact teachers about how they work in order to promote the pupils' social competence.</p> <p>The informants told that they emphasized social competence strongly, and several said that they had a constant focus on it and that it was a part of the school day. They adapted the social education based on each pupil's preconditions, and used formative assessment in order to help the pupils onwards in their learning process. They organized the social education mainly in full class, in addition to group measures for pupils with special needs. The informants attached importance to realistic learning situations, and let the pupils practice the social skills both in conversations and reflections, as well as through experience and practical training. They used programs to different degrees, several combined with what they did on their own initiatives. They told that they used a variety of ways to develop the pupils' social competence, and working methods and activities they mentioned were conversations and reflections, aims and rules, positive expectations and awareness raising about own competence, roleplay, logbook, learning partner and "the class' lesson". They also brought up "wellbeing leaders", development talks, tip posters, "chair praise", team games, "big classes", conflict management course, and trips and activities outside school. The informants gave the impression that the collaboration between the teachers and the leadership about social education could be more present, but they collaborated well with the school's support system and had a good parental cooperation. Everyone emphasized good teacher-pupil and pupil-pupil relationships, as well as a good learning environment in the social education.</p>	

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan arbeider lærerne for å fremme elevenes sosiale kompetanse?

Introduksjonsspørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
2. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
3. Hvilke trinn har du hatt?

Hva er sosial kompetanse, og hvorfor er det viktig å utvikle?

1. Hvordan forstår du begrepet sosial kompetanse?
2. Mener du det er viktig å jobbe med sosial kompetanse i skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva er sosiale ferdigheter?

3. Hva legger du i sosiale ferdigheter?

Hvordan arbeide med sosial kompetanse i skolen?

4. Hvordan arbeider du for å fremme elevenes sosiale kompetanse?
5. Hvordan arbeider skolen med utvikling av sosial kompetanse?
6. Hvorfor/hvorfor ikke bruker du et ferdig program for sosial kompetanse?
7. Synes du det er noen spesielle fordeler eller ulemper ved denne måten?
8. Hvilke aktiviteter mener du er gode? Og hvorfor?
9. Hvordan arbeider dere med sosial kompetanse utenfor klasseromsundervisningen? For eksempel friminutt, andre arenaer?
10. Hva synes du er utfordrende når det gjelder å utvikle elevenes sosiale kompetanse?

For alle eller noen, tilpasset opplæring og relasjoner og læringsmiljø

11. Hvordan tilpasser du denne opplæringen til de ulike elevenes forutsetninger i klassen?
12. Deles elevene i grupper, eller er det full klasse, tas noen ut osv? Spesialundervisning?
13. Hvordan bruker du vurdering i arbeidet med sosial kompetanse? Hva tenker du om at elever får/ikke får tilbakemeldinger på oppnådd/ikke oppnådd ulike sosiale mål?
14. Kan du som lærer påvirke elevenes sosiale kompetanse? Hvordan?
15. Hvilken betydning mener du læringsmiljøet og relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev har for den sosiale læringen?

Sammenheng mellom læring av sosiale ferdigheter og andre skoleferdigheter

16. Hvordan ser du på læring av sosial kompetanse kontra andre skoleferdigheter?
17. Får elevene trene på de sosiale ferdighetene i aktiviteter, eventuelt hvordan? Repeteres disse ferdighetene? Tas det utgangspunkt i situasjoner som elevene har erfaringer med? Får elevene tildelt roller i treningen (basert på kompetanse)?

Rammefaktorer og samarbeid

18. Når og cirka hvor ofte arbeides det med sosial kompetanse og sosiale ferdigheter?
Hver dag, i kortere perioder, helhetlig i skolen eller forskjellig fra klasse til klasse?
19. Er det gjort til en del av skolens kompetansemål/periodemål/ukeplanmål, er det en skoleomfattende sosial læreplan eller er det utenom de fastsatte målene?
20. Hvordan er det tilrettelagt fra ledelsen med tanke på materialer, tidsbruk og kompetanse? Brukes det forskningsbasert kunnskap?
21. Er det enighet i kollegiet og samhandler lærerne om dette temaet?
22. Samarbeider/får dere støtte fra skolens lokale støttesystem/pppt?
23. Samarbeider dere med hjemmet når det gjelder sosial læring?

Avsluttende spørsmål:

1. Er det noe du synes har vært uklart ved dette intervjuet?
2. Har du noen avsluttende kommentarer – eller er det noe du ikke har fått sagt, men som du mener er viktig å formidle til meg?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Lærernes arbeid med elevenes sosiale kompetanse

Bakgrunn og formål

Jeg ønsker å forske på hvordan lærere arbeider for å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og har utformet denne problemstillingen:

“Hvordan arbeider lærerne for å fremme elevenes sosiale kompetanse?”.

Prosjektet er en masteroppgave ved høgskolen i Hedmark, avdeling Hamar.

Jeg ønsker å spørre deg om å delta siden du er kontaktlærer i barneskolen. Her er det ikke "riktige" eller "feil" svar som er fokuset, men jeg er interessert i å høre hva lærere tenker og gjør rundt temaet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg skal intervju fire lærere i barneskolen om hvordan de tilrettelegger for utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Datainnsamlingen vil bestå av intervju på cirka 30 minutter der jeg stiller informantene spørsmål om temaet. Dataene vil bli registrert gjennom lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg og min veileder vil ha tilgang til personopplysninger, og jeg skal lagre disse dataene separert fra det øvrige datamaterialet for å ivareta konfidensialiteten.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Dersom det er ønskelig kan informantene få tilgang til transkripsjonen av materialet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.16, og personopplysningene og lydopptakene skal da anonymiseres/slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn til meg. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Lene Marie Nordlander på telefonnummer 412 28 554, eller veileder Ann-Cathrin Faldet på telefonnummer 958 45 641.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Noen av spørsmålene jeg vil stille deg handler om følgende:

Hvordan forstår du begrepet sosial kompetanse?

Hva legger du i sosiale ferdigheter?

Hvordan arbeider du for å fremme elevenes sosiale kompetanse?

Hvordan arbeider skolen med utvikling av sosial kompetanse?

Når og cirka hvor ofte arbeides det med sosial kompetanse og sosiale ferdigheter?

Hvordan tilpasser du denne opplæringen til de ulike elevenes forutsetninger i klassen?

Hva synes du er utfordrende når det gjelder å utvikle elevenes sosiale kompetanse?

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Kategorier

Kategorier:

Forståelse av sosial kompetanse og dens betydning (grå)

- Hva er sosial kompetanse **H**
- Ferdigheter **F**
- Betydningen av sosial kompetanse **B**
- Sosiale ferdigheter kontra andre skoleferdigheter **SS**
- Perspektiver... hvor hører deres forståelse av sosial kompetanse hen i forhold til de ulike perspektivene? **P**

Måter å fremme elevenes sosiale kompetanse (gul)

- Gode aktiviteter; også utenfor klasserommet + kjente situasjoner og bestemte roller? **A**
- Koble aktivitetene til kompetanseområdene; empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet, ikke direkte i resultatene, men ta det opp i drøftinga **AO**
- Program-ikke program **SP**
- Når, hvor ofte og på hvilken måte – **N og TPO og VFL**
- Vektlegging **V**
- utfordringer og syn på egen påvirkning på elevenes sosiale kompetanse **U og E**

Samarbeid med ulike aktører i og utenfor skole (rød)

- Samarbeid mellom lærere **SL**
- Samarbeid med ledelse og støttesystemer **LSS**

Relasjoner (blå)

- Lærer – elev **RLE**
- Elev-elev; læreren som rollemodell – må vise positiv atferd mot elever med problematferd, påvirker også de andre elevenes atferd mot eleven **REE**
- Læringsmiljø; God trivsel og høy faglighet er hverandres forutsetninger. **L**
- Skole-hjem **SH**