



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG  
HUMANIORA**

**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2018 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Kristine Husberg Nilssen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Klara Øverland	
Tittel på masteroppgaven: «Lærere og spesialpedagogers erfaringer, tiltak og mestringsopplevelser med gutters sosiale kompetanse i barneskolen og dens påvirkning på klassen som sosialt system»  Engelsk tittel: «Teachers' experiences, methods and management of boys' social competence in primary school, and the impact of social competence in class as a social system»	
Emneord: Sosial kompetanse, Gutters sosiale kompetanse, Klassen som sosialt system, Sosiale roller, Lærere og Spesialpedagogers Erfaringer, Tiltak, Mestringsopplevelser	Antall ord: 38 302 + vedlegg/annet: 3  Stavanger, 8.06.2018 dato/år

## **Forord**

Det er første gang jeg har opplevd at to år har gått så fort som de har gjort i dette masterstudie. Masterstudiet har vært utrolig lærerikt og gitt meg kunnskaper som jeg aldri ville vært foruten. Gjennom jobb ble jeg inspirert av hvordan enkeltelever dannet vennskap og vennegjenger, hvordan de påvirket hverandre, og hvor tydelig det skjedde atferdsendring hos enkelte når noen i gruppa ikke var tilstede. Dette var en interesse og nysgjerrighet som la grunnlag for min masteroppgave. I arbeidet med masteroppgaven har jeg lært utrolig mye om hvordan sosial kompetanse spiller inn på klassemiljøet og kan skape utfordringer i praksis.

Det er flere som fortjener en takk nå som jeg sitter med en ferdig masteroppgave. Først av alt vil jeg rette en stor takk til min veileder, Klara Øverland, som med sin utrolige kunnskap, målrettede bevissthet og direkte kommentarer har hjulpet meg gjennom hele perioden. Uten deg ville oppgaven ikke bare vært krevende, den hadde nærmest blitt umulig å gjennomføre.

Jeg vil også takke mine informanter som har satt av sin dyrebare tid for å la seg intervju. Ved å dele sine erfaringer har de ikke bare gitt meg spennende data, men de har også lært meg mye om hvordan sosial kompetanse viser seg i praksis. Uten dere ville denne oppgaven vært ubetydelig.

I tillegg fortjener min sjef, Hege, en stor takk. Ikke har hun bare gitt meg inspirasjon gjennom jobb, men hun har også lagt til rette for at jeg kunne trekke meg tilbake å fullføre oppgaven og studiene. Uten din godhet og forståelse hadde denne perioden vært uoverkommelig.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer Thomas, som ikke bare har stilt opp som pappa, mamma, kokk og hushjelp for vår kjære lille Elias, men som også har taklet mine sammenbrudd og frustrasjoner i perioder hvor det har vært krevende å balansere studie, jobb, og familieliv. Dette hadde aldri gått uten deg!

Stavanger, Juni 2018

Kristine Husberg Nilssen

## Sammendrag

Denne studiens forskningsspørsmål er: «**Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger med gutters sosiale kompetanse i skolen, og dens påvirkning på klassen som sosialt system? Hvilke tiltak bruker de for å fremme sosial kompetanse og hvordan opplever de dette arbeidet?**»

Hensikten var å øke bevisstheten rundt hvordan lærere og spesialpedagoger erfarer og opplever arbeidet med guttenes sosiale utfordringer i skolen. Dette i håp om å oppdage eventuelle ulike erfaringer hos lærere og spesialpedagoger, og å finne mønstre av gode praksiser og erfaringer som andre pedagoger og spesialpedagoger kan få nytte av. Studien bygger på Terje Ogden og Gresham og Elliott sine teorier om sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Erling Roland sin forståelse av elevkollektivet, samt Baumrind sine teorier knyttet til lærerrollen som danner grunnlaget i tiltaksdelen for å fremme sosial kompetanse.

Forskningsspørsmålet ble undersøkt gjennom kvalitative forskningsintervju med tre lærere, en spesialpedagog og en miljøterapeut, med både lang og kort arbeidserfaring. Utvalget er et strategisk tilgjengelighetsutvalg fra tre ulike skoler i Rogaland.

Funnene viser at samtlige har grunnleggende samme forståelse av at guttenes sosiale kompetanse er avhengig av guttenes kognitive utgangspunkt og lærte ferdigheter i det de begynner på skolen. Det erfares at manglende sosial kompetanse kommer til uttrykk ved eksternaliserende og internaliserende atferd hvor guttene viser utfordringer i ulike sosiale ferdigheter. Samtidig erfarer samtlige lærere og spesialpedagoger at gutter med manglende sosial kompetanse har påvirkning på læringsmiljøet og viser utfordringer knyttet til sosial interaksjon og relasjonsbygging med medelever hvor de gjerne kan ta på seg ulike sosiale roller som klovn, negativ lederrolle eller en usynlig rolle. Funn antyder at informantene setter inn ulike tiltak for å fremme sosial kompetanse både i klassen, for gutter med eksternaliserende atferd og for gutter med internaliserende atferd som går ut på å øke deres sosiale forståelse. Funn viser at samtlige opplever arbeidet med sosial kompetanse som krevende, og da knyttet til blant annet tidsbruken, motstand fra guttene, kollegaers kunnskap og ledelsens tilretteleggelse. Avslutningsvis viser funn at samtlige lærere er tydelige på at deres utdanning i liten grad har forbered dem på de sosiale utfordringene i skolen, samtidig som spesialpedagogene derimot opplever at sin utdanning har ført til økt trygghet i lærerrollen. Utover dette uttrykker funn et skille mellom lang og kort arbeidserfaring, uavhengig av stilling, hvor informanter med lengre arbeidserfaring gir dypere forklaringer på sine erfaringer og uttrykker en bredere forståelse av sosial kompetanse hos gutter i barneskolen.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	i
Sammendrag.....	ii
<b>1. Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1. Studiens formål.....	2
1.2. Forskningsspørsmål .....	2
1.3. Studiens avgrensning .....	3
1.4. Studiens struktur .....	3
<b>2. Teori .....</b>	<b>5</b>
2.1. Skolens sosiale forutsetninger .....	5
2.1.1. Skolens formål .....	5
2.1.2. Læring i skolen.....	6
2.1.3. Skolen som sosial læringsarena og lærerens mestringsforutsetninger.....	8
2.2. Sosial kompetanse i skolen.....	10
2.2.1. Barns utvikling av sosial kompetanse.....	11
2.2.2. Sosiale ferdigheter .....	17
2.2.3. Problematferd i skolen i lys av sosial kompetanse .....	20
2.3. Klassen som sosialt system .....	22
2.3.1. Læringsmiljø og elevers sosiale kompetanse .....	22
2.3.2. Sosiale roller i klassen .....	23
2.4. Tiltak for å fremme sosial kompetanse i skolen .....	24
2.4.1. Lærerrollen.....	24
2.4.2. Foreldresamarbeid knyttet til sosial kompetanse og problematferd .....	28
2.4.3. Opplæringsprogrammer for økt sosial kompetanse i skolen.....	29
<b>3. Metode.....</b>	<b>32</b>
3.1. Forskningsmetode.....	32
3.2. Semistrukturert intervju .....	33
3.2.1. Intervjuguide .....	33
3.3. Datainnsamling.....	35
3.3.1. Utvalg .....	35
3.3.2. Gjennomføring av intervju.....	36
3.4. Transkripsjon og analyse.....	37
3.5. Tolkning av data .....	39
3.6. Troverdighet .....	39
3.6.1. Validitet .....	39
3.6.2. Reliabilitet.....	40
3.6.3. Overførbarhet .....	41

3.7.	Mulige feilkilder .....	41
3.8.	Forskningsetikk .....	42
<b>4.</b>	<b>Resultater</b> .....	<b>45</b>
4.1.	Erfaringer .....	45
4.1.1.	Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger med sosial kompetanse?.....	45
4.1.2.	Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger med klassen som sosialt system?..	53
4.2.	Tiltak .....	56
4.2.1.	Hvilke tiltak settes inn for å øke sosial kompetanse hos enkelte gutter? .....	56
4.2.2.	Hvilke tiltak settes inn for å øke sosial kompetanse i klassen? .....	58
4.3.	Mestringsopplevelser .....	59
4.3.1.	Hvilke mestringsopplevelser har lærere og spesialpedagoger med sosial kompetanse hos enkelte gutter? .....	59
4.3.2.	Hvilke mestringsopplevelser har lærere og spesialpedagoger med sosial kompetanse i klassen? .....	60
4.3.3.	Hvilke mestringsforutsetninger har lærere og spesialpedagoger knyttet til sosial kompetanse i skolen? .....	63
<b>5.</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>67</b>
5.1.	Erfaringer .....	67
5.1.1.	Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger med sosial kompetanse?.....	67
5.1.2.	Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagogers med klassen som sosialt system? ..	79
5.2.	Tiltak .....	82
5.2.1.	Hvilke tiltak settes inn for å øke sosial kompetanse hos enkelte gutter? .....	82
5.2.2.	Hvilke tiltak settes inn for å øke sosial kompetanse i klassen? .....	84
5.3.	Mestringsopplevelser .....	87
5.3.1.	Hvilke mestringsopplevelser har lærere og spesialpedagogene med tiltak for å fremme sosial kompetanse hos enkelte gutter? .....	87
5.3.2.	Hvilke mestringsopplevelser har lærere og spesialpedagoger med tiltak for å fremme sosial kompetanse i klassen? .....	90
5.3.3.	Hvilke mestringsforutsetninger har lærere og spesialpedagoger knyttet til sosial kompetanse i skolen? .....	93
<b>6.</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>96</b>
6.1.	Avsluttende kommentarer og forslag til videre forskning.....	98
	Litteraturliste .....	100
	Vedlegg 1: Vurdering fra NSD .....	106
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring .....	108
	Vedlegg 3: Intervjuguide .....	109

## 1. Innledning

Når barn begynner på skolen, møter de nye lærere, nye voksne og nye barn i en helt ny kontekst enn de tidligere er vant med. Her møtes elever med ulike bakgrunn, personlighet og erfaringer hvor alle forsøker å finne sin tilhørighet i klassen og skape relasjoner og nye vennskap (Ogden 2015; Roland, 1995; Vaaland, 2017). Grunnleggende for elevenes evne til å skape relasjoner til sine medelever, og evne til å fungere sosialt i samspill med andre, ligger deres sosiale kompetanse (Ogden, 2015). Sosial kompetanse er gjerne noe som blir tatt for gitt, og som vi gjerne ikke forstår hvor grunnleggende den er før vi møter noen med manglende sosiale ferdigheter (Ogden, 2015). Sosial kompetanse er en viktig del av hvordan vi samhandler med andre, og hvordan vi tenker og forstår hverandre i sosiale situasjoner (Ogden, 2012; Ogden, 2015). Elever i skolen har gjerne ulike grad av sosial kompetanse hvor noen forstår de sosiale spillereglene bedre enn andre. Noen elever viser gjerne så store utfordringer med å forstå de sosiale spillereglene at det kan resultere i problematferd som kan skape utfordringer både for læreren, undervisningen, medelevene i klassen og eleven selv (Ogden, 1995; Ogden 2015). Eksternaliserende atferd som skaper uro, uenigheter og konflikter, som forstyrre både undervisningen og harmonien i friminuttene er et kjent problem i skolen (Ogden 2015). Denne typen atferd er høylytt og tiltrekkes oppmerksomhet, både fra læreren og medelevene. Noen medelever kan også gjerne slenge seg på og forsterke uroen og utfordringene. I skyggen av disse elevene kan det også sitte stille elever som nærmest har blitt usynlige og som i mindre grad tar del i det sosiale spillet i klassen (Lund, 2004). På bakgrunn av elevenes erfaringer, personlighet og sosial forståelse, vokser det med dette frem ulike sosiale roller med ulike funksjoner i klassen (Roland, 1995; Vaaland, 2017). Disse rollene ser ut til å påvirke hverandre og kan legge føringer for holdninger, verdier, atferd og trivsel i en klasse (Roland, 1995; Vaaland, 2017). Forskning har vist at sosial kompetanse har en sammenheng med barns psykiske helse i skolen, og er en viktig forutsetning for å kunne skape gode og varige relasjoner for å mestre både elevrollen og et liv i samfunnet (Ogden, 2015). Langvarige konflikter, gjentatte misforståelser, vansker med å etablere relasjoner og følelse av å bli sosialt ekskludert kan få store individuelle konsekvenser som frustrasjon, problematferd og usunn sosial utvikling på lang sikt som kan resultere i kriminalitet og rusproblemer senere i livet (NOVA, 2013). Som lærer i møte med de minste elevene, har de en viktig og betydningsfull rolle i elevenes sosiale utvikling, trivsel og mestring i skolen (Hamre & Pianta, 2001; Jennings & DiPrete, 2010; Roland, 1995). Forskning har vist at gode lærer-elev-relasjoner kan ha positiv virkning på elevens sosiale kompetanse og trivsel (Nielsen, Tiftikci & Larsen, 2013), som igjen skaper gode

læringsmiljøer og gode forutsetninger for en sunn sosial utvikling. Det å trene på sosial kompetanse har vist seg å være positivt for elevens sosiale utvikling, men også for å skape et godt og trygt læringsmiljø (Ogden, 2015). Professor ved Universitetet i Oslo, Terje Ogden (2015) mener at skolen og lærere stiller store sosiale krav til elevene, men underviser lite i *hvordan* elevene skal mestre daglige og mer alvorlige utfordringer i livet. Det ble med dette interessant å undersøke hvordan lærere faktisk erfarer, opplever og arbeider med sosial kompetanse i praksis.

### **1.1.Studiens formål**

Denne studien vil med dette undersøke lærere og spesialpedagogers erfaringer med sosial kompetanse hos gutter fra praksis i barneskolen. Dette studeres i håp om å kunne bidra til mer forståelse og bevissthet om hvordan lærere og spesialpedagoger erfarer sosiale utfordringer hos gutter, og hvilke erfaringer og bevissthet som ligger til grunn for deres arbeid med å fremme sosial kompetanse i barneskolen. Dette kan muligens resultere i økt bevissthet og mønstre av gode praksiser som andre pedagoger og spesialpedagoger kan få nytte av i sin praksis. Det er også av interesse å undersøke om det finnes eventuelle ulikheter i erfaringer og bevissthet hos lærere og spesialpedagoger.

### **1.2.Forskningsspørsmål**

Med dette som bakgrunn er studiens forskningsspørsmål formulert som følger:

*Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger med gutters sosiale kompetanse i skolen, og dens påvirkning på klassen som sosialt system? Hvilke tiltak bruker de for å fremme sosial kompetanse og hvordan opplever de dette arbeidet?*

For å kunne besvare studiens forskningsspørsmål vil studien deles tre hovedområder: *Erfaringer*, *Tiltak* og *Mestringsopplevelser* knyttet til lærere og spesialpedagoger med gutters sosiale kompetanse og klassen som sosialt system. Under *erfaringer* vil deres erfaringer med sosial kompetanse hos gutter, og erfaringer knyttet til hvordan guttenes sosiale kompetanse påvirker klassen som sosialt system bli undersøkt. Under *tiltak* vil studien undersøke hvilke tiltak lærere og spesialpedagoger setter i gang for å øke guttenes sosiale kompetanse, og for å øke den sosiale kompetansen i klassen. Til slutt vil studien fokusere på deres *mestringsopplevelser* rundt dette arbeidet.

### **1.3.Studiens avgrensning**

Studien omfavner et stort tema som skal se nærmere på lærere og spesialpedagogers erfaringer med gutters sosiale kompetanse og dens påvirkning på klassen som sosialt system, samt hvilke tiltak lærere og spesialpedagoger iverksetter og deres opplevelser av dette arbeidet i skolen. Studien har fokus på *gutters* sosiale kompetanse da gutter generelt viser lavere sosiale ferdigheter i skolen enn jenter (Ogden, 1995). Studien fokuserer på gutter med generelt lavere sosial kompetanse enn aldersadekvat sosial utvikling, noe som derfor utelukker en dypere undersøkelse av samspillet mellom lavere sosial kompetanse og diagnoser som eksempelvis ADHD, Autisme, Aspergers syndrom og Downs syndrom fra denne studien. Studien fokuserer på gutter fra første til tredje trinn på *barneskolen* da den sosiale kompetansen kan ha påvirkning på de sosiale rollene, statusene, posisjonene og normene som etableres i oppstartsfasen som gjerne legger grunnlag for videre atferd i klassen (Roland, 1995; Vaaland, 2017). Videre vil studien undersøke erfaringer knyttet til klassen som sosialt system. Klassen som sosialt system refererer til hvordan enkeltelever påvirker hverandre og legger grunnlag for miljø, trivsel, verdier, holdninger og atferd i en klasse (Roland, 1995). Denne studien vil derfor fokusere på samspillet mellom sosial kompetanse og *læringsmiljø, elev-relasjoner* og *sosiale roller*. Studien vil også kort beskrive noen opplæringsprogrammer utviklet for å fremme sosial kompetanse i skolen, og vil presentere fire ulike programmer; ART, PALS, Zippys venner og SPT. Disse programmene er valgt på grunn av programmenes fokus rettet mot sosial kompetanse i skolen.

### **1.4.Studiens struktur**

Studien er bestående av totalt 6 kapitler. Etter studiens innledning som nå er beskrevet, vil studien gå videre til kapittel 2 som er studiens *teoridel*. I kapittel 2 blir grunnleggende teori presentert for å kunne belyse studiens forskningsspørsmål. Studiens teoridel er delt i fire hoveddeler; *Skolens rammer for sosial opplæring, Sosial kompetanse i skolen, Klassen som sosialt system* og *Tiltak for å fremme sosial kompetanse i skolen*. I kapittel 3 blir studiens metode beskrevet. Studien er en *kvalitativ studie* med *semistrukturerte intervju* som metode, hvor intervjuguiden er bygget opp av spørsmål basert på det teoretiske grunnlaget som er presentert i kapittel 2. I metoddelen blir forskningsprosessen beskrevet og forklart. Valg av tema, planlegging og gjennomføring av datainnsamling og hvordan datamaterialet bearbeides, analyseres og tolkes vil bli forklart i dette kapittelet. Studiens troverdighet, mulige feilkilder og forskningsetisk refleksjon blir også tatt stilling til. Studiens *resultatdel* presenteres i kapittel 4, hvor dette kapittelet presenteres resultatene fra studiens datainnsamling inndelt i tre hoveddeler:



*Erfaringer, Tiltak og Mestringsopplevelser*, med ulike underkategorier. Kapittel 5 består av studiens *drøftingsdel* hvor hovedfunnene fra intervjuene drøftes ut fra teorigrunnlaget som ble presentert i kapittel 2. Dette kapittelet er også inndelt i de tre hoveddelene: *Erfaringer, Tiltak og Mestringsopplevelser*. Studiens siste kapittel, kapittel 6 er studiens *konklusjon*. Her skal studiens forskningsspørsmål besvares og funn oppsummeres, samt en kort presentasjon over hva som kan være interessant for videre forskning på dette området.

## 2. Teori

### 2.1. Skolens sosiale forutsetninger

Før teori rundt sosial kompetanse presenteres, blir det nødvendig å se på den sosiale kompetansens plass i skolen. Dette vil være grunnleggende for lærers og spesialpedagogens arbeid med sosial kompetanse i barneskolen. Her vil skolens formål, forståelse av læring, og skolen som sosial læringsarena og lærernes mestringsforutsetninger presenteres.

#### 2.1.1. Skolens formål

”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng”.

(Opplæringsloven, 1998, §1-1)

Dette er et sitat fra opplæringsloven §1, som alle skoler er forpliktet til å følge. Sitatet sier noe om hva som kreves av skolen og opplæringen, men også hva som kreves av elevene våre. Å vokse opp i dagens samfunn kan være krevende, da samfunnet stiller en rekke krav til oss, som blant annet god utdanning, gode samarbeidsevner, selvstendighet og kreativitet. Det er med andre ord skolens oppgave å gi elevene de verktøyene, de erfaringene og de kunnskapene som kreves for å mestre et liv i dagens samfunn. Skolens formål er kort fortalt det å forberede elevene på et liv i dagens samfunn, og samtidig gi dem verktøy og kreativitet til å mestre et liv i fremtiden med historisk og kulturell forankring (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Videre i opplæringsloven står det at *sosial opplæring* er en viktig del av skolen innhold, faktisk på lik linje med skolefagene norsk, matematikk og kroppsøving (Opplæringsloven, 1998, §2-3). Ser vi tilbake til sitatet overfor, kan en forstå hvorfor sosial opplæring har fått så stor plass i skolen. Det å *delta i arbeid og felleskap i samfunnet*, stiller store krav til elevenes sosiale kompetanse og samarbeidsevner.

Utover opplæringsloven, finner vi også skolens læreplaner. Den generelle delen av læreplanen utdyper opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven §1-1) og legger frem skolens overordnede mål for opplæringen. Den generelle læreplanen snakker om *det integrerte mennesket* som er en samlebetegnelse for det *meningssøkende-, skapende-, arbeidende-, allmenndannende-, samarbeidende- og miljøbevisste mennesket* (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Disse områdene blir godt forklart i læreplanen hvor en tydelig kan se at det sosiale aspektet ved mennesket kommer tydelig frem i flere av dem. Igjen får vi en påminnelse om

hvor viktig den sosiale opplæringen i skolen er for barnets livsmestring i dagens samfunn. I læreplanverket for kunnskapsløftet, prinsipper for opplæringen, legges det også vekt på at skolen, lærere og opplæringen skal bidra til å utvikle sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunnet, arbeidslivet og fremtiden. Samtidig skal skolen og lærerne fremme et godt læringsmiljø for alle elever. Begrepet som *inkluderende opplæring* blir tatt i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

God psykisk helse er viktig for elevenes læring, utvikling og livsutfoldelse (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Psykisk helse er noe som har fått stor oppmerksomhet i dagens samfunn og har økt fokuset og arbeidet rundt opplæringsloven §9A. Denne paragrafen vektlegger at *alle barn har rett* på et godt psykososialt miljø i skolen som skal fremme helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, §9a-2). Et godt psykososialt miljø i skolen krever blant annet gjensidig respekt, sosial aksept og empati og forståelse, noe som igjen er viktige brikker i barnas sosiale kompetanse (Ogden, 2015). Sosial kompetanse er en nøkkelfaktor for å skape en inkluderende skole, og sosial ferdighetsopplæring er antagelig en av de viktigste forutsetningene for at elever med spesielle behov, også skal bli akseptert og inkludert i klassen (Ogden, 2015). Terje Ogden (2015) mener også at skolen stiller store sosiale krav til elevene, men at det underviser lite om *hvordan* elevene kan mestre daglige og mer alvorlige utfordringer i livet. For å forstå hvordan en kan fremme sosial utvikling og forstå hvordan barna tar til seg og lærer ny kunnskap, blir det nødvendig å se nærmere på hva læring faktisk er.

### **2.1.2. Læring i skolen**

Det finnes ulike teorier som mener at vi lærer på ulike måter, noe som gjør det vanskelig å finne en felles definisjon på læring. Hvordan læreren tilrettelegger for sosial læring påvirkes av lærerens forståelse av læring generelt (Säljö, 2016). Det finnes teorier som fremhever ulike oppfatninger på læring. Noen oppfatninger kom frem i en av Roger Säljö sine studier hvor et utvalg voksne ble spurt hva de mente læring *egentlig* var. Oppfatningene viste seg å grupperes i fem ulike oppfatninger av læring: 1) Læring som øking av kunnskap, 2) læring som gjenkalling og memorering av informasjon, 3) læring som å tilegne seg nyttige fakta og fremgangsmåter, 4) læring som abstraksjon av mening, eller en type omforming av informasjon, og 5) læring som en tolkningsprosess med fokus på forståelse av virkeligheten (Säljö, 1979, ref. i Imsen, 2014). Det er senere også funnet en sjette oppfatning på læring hvor en snakker om *personlighet* og mener at et individ utvikles gjennom læring (Imsen, 2014). Hvilken oppfatning læreren selv har på læring, vil bevisst eller ubevisst ha innflytelse på hvordan læreren organiserer

undervisningen og hvordan læreren kommuniserer med elevene sine (Säljö, 2016). En lærers oppfatning av hvordan elevene lærer vil påvirke undervisningen, både i form og innhold. For å kunne forstå hvordan ulike oppfatninger på læring kan prege en lærers undervisningspraksis, vil jeg kort presentere de viktigste linjene ved de ulike læringsteoriene; *behavioristisk læringsteori, kognitiv læringsteori, konstruktivistisk læringsteori* og *sosiokulturell læringsteori* (Imsen, 2014).

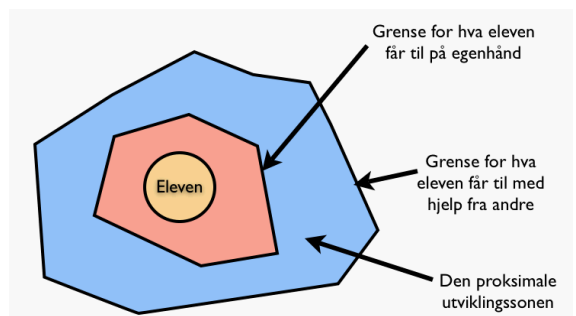
### **Ulike perspektiver på læring**

Ved et *behavioristisk syn på læring* er læreren opptatt av barnets synlige atferd, hvor læring ses på som endring i atferd. En snakker gjerne om *atferdsmodifikasjon* som brukes i form av å dempe uønsket atferd og stimulere ønsket atferd ved hjelp av ytre belønning og straff. Belønning er selve drivkraften for læring, og kunnskap blir sett på som ferdig kunnskap som overføres til individet. Kort forklart blir atferd i et behavioristisk syn, betraktet som *responser* eller reaksjoner på bestemte *stimuli* (Svartdal, 3.2.2017). En lærer med et behavioristisk syn på læring vil være opptatt av å styrke elevenes positive atferd gjennom belønninger. Samtidig vil elevene være mye passive i læringsprosessen da læreren forstår kunnskap som ferdig konstruert som kun trengs overføring til individet. Læreren har derfor lite fokus på samarbeid og læringsprosesser (Imsen, 2014).

Det finnes flere *kognitivt orienterte læringsteorier*, hvor alle vektlegger indre tankeprosesser og forsøker å lage modeller for hvilke delprosesser som inngår i den totale læringsprosessen (Imsen, 2014). *Metakognisjon* handler om bevissthet rundt egne tankeprosesser og har en sentral plass i kognitive læringsteorier. Det innebærer at en kan utøve en viss viljestyrt kontroll over egne tanker og læringsprosess og dermed lære seg hvordan en skal lære (Imsen, 2014). Selve drivkraften bak læringen er denne indre motivasjon etter å finne meningsfulle strukturer og mønstre for læring. Kunnskapen blir sett på som ferdig, men at den preges av individets bearbeiding. En lærer med et kognitivt orientert læringssyn, vil blant annet være opptatt av å presentere ulike læringsstrategier til eleven, slik at alle får mulighet til å finne egne meningsfulle læringsstrategier (Imsen, 2014). I noen tilfeller kan elever gjerne ha utviklet kognitive vrangforestillinger, noe som kan føre til at eleven er utsatt for feiltolkninger. Med inspirasjon fra psykiatrien og *kognitiv atferdsterapi* (Helsedirektoratet, 2013), kan læreren forsøke å rette opp i elevens vrangforestillinger ved å skape refleksjon gjennom reflekterende spørsmål rundt forestillingene. Med dette får eleven mulighet til å tenke over og utvikle nye og mer funksjonelle alternativer som ikke skaper ubehag og nedsatt funksjonsevne.

*Konstruktivistiske læringsteorier* finnes også i ulike varianter, hvor alle har samme oppfatning av at kunnskap er menneskeskapt og konstruert slik at den skal hjelpe oss med å forstå (Imsen, 2014). Læringen betraktes som en aktiv og kontinuerlig prosess hvor individet konstruerer sin egen kunnskap ut i fra egne erfaringer. John Deweys snakket om «learning by doing». En konstruktivistisk orientert lærer vil legge til rette for aktiviteter, både individuelt med objekter og sosialt i samspill med medelever. Undervisningen blir gjerne organisert på en måte hvor elevene får mulighet til å tilegne seg kunnskap gjennom aktive og praktiske oppgaver (Imsen, 2014).

I et *sosiokulturelt perspektiv* på læring blir læring sett på som en sosial prosess hvor det sosiale felleskapet, kulturen og språket danner grunnmuren i barns utvikling og læring (Imsen, 2014). Sosiokulturelt læringsperspektiv tar utgangspunkt i Lev Vygotsky sine teorier som la vekt på at læring skjer gjennom i sosial interaksjon, uten at situasjonen nødvendigvis er konstruert for læring (Säljö, 2016). Vygotsky snakket om *den proksimale utviklingssonen*, som vist i figur 1, som viser til hva eleven er i stand til å klare alene, og sammen



Figur 1: Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2014:192)

med en *medierende hjelper*, en voksen eller en mer kompetent medelev. Teorien om den proksimale utviklingszone har også fått stor pedagogisk oppmerksomhet og er et viktig prinsipp i skolen (Imsen, 2014). Vygotsky mente også at språket er viktig for utvikling, og snakket om språket som *redskap* til å forklare hvordan vi sosialiserer oss. Språket blir sett på som byggesteiner for tenkning og redskap for læring og sosial interaksjon med omgivelsene (Imsen, 2014). En sosiokulturell orientert lærer vil være opptatt av at læring skjer i samhandling med andre, og derfor legge til rette for læring i sosial interaksjon hvor elevene må ta i bruk språket på ulike måter. Samtidig vil læreren være opptatt av å strukturere, hjelpe, støtte og deretter utfordrer elevene til å utøve aktiviteten på egenhånd (Imsen, 2014).

### 2.1.3. Skolen som sosial læringsarena og lærerens mestringsforutsetninger

Skolen blir sett på som en god arena for å arbeide med sosialkompetanseopplæring da skolen rammer inn alle barn og deres familier (Ogden, 2012). Samtidig har skolen et kraftig påvirkningsmiljø og et personale med gode yrkesmessige forutsetninger for å kunne mestre, og tilrettelegge for sosialkompetanseopplæring (Ogden, 2012). Til tross for dette, forteller Ogden (2012) at det ikke finnes systematiske oversikter over sosiale læringsmål på ulike alderstrinn,

heller ingen lærebøker eller beskrivelser av aktiviteter eller vurderingsmåter i sosial kompetanse som lærere kan forholde seg til (Ogden, 2012). Samtidig er det heller ikke gjort forsøk på å identifisere hvilke ferdigheter som er viktige, og systematisert dem som grunnlag for undervisning, forteller Ogden (2012). Ogden (2012) presiserer videre at til tross for at skolens sosiale aspekt kommer frem gjennom områder som prosjektarbeid, samarbeid og klassemøter, er sosial læring et område hvor det settes høye forventninger til elevene uten at det gis tilstrekkelig eksplisitt undervisning som skal gi elevene sosiale mestringsforutsetninger (Ogden, 2012; Ogden, 2015). Det at skolen har mange pålagte oppgaver, en «sprengt» timeplan og manglende utdanning på området er noen av argumentene som kommer frem mot prioritering av sosiale læringsmål i skolen (Ogden, 2012). Sølvi Lillejord og Kristin Børte (2017) beskriver i en rapport hvordan lærerutdanningen kritiseres da den oppleves som lite relevant for skolehverdagen på grunn av lite overføringsverdi fra teori til praksis. En annen studie viser at de to største årsaker for at lærere opplever stress og slutter i læreryrket er på grunn av deres manglende mestring i klasseledelse og disiplin (Haberman, 2005). Dette kan settes i sammenheng med hvordan Richard Lazarus (2006) snakker om stress og mestring. I følge Lazarus (2006) teori er stress kort fortalt et samspill mellom faktorer ved lærerens selv og situasjonen en befinner seg i som skaper reaksjoner hos læreren som legger grunnlaget for hvordan læreren handler og mestrer situasjonen. Det finnes ulike strategier for å mestre stress; *problemorientert mestringsstrategi* innebærer at læreren søker informasjon om situasjonen, finner ut hva som må gjøres, setter inn tiltak og er dermed i stand til å endre den problematiske relasjonen mellom meg selv og miljøet en står i. *Emosjonsorientert mestringsstrategi* handler om å regulere egne følelser en opplever knyttet til stressituasjonen hvor en prøver å redusere ubehaget en føler. Det handler om å endre tankemåte enn selve situasjonen. Emosjonsorientert mestringsstrategi inneholder gjerne en form for *unngåelsesstrategi* hvor handlingen blir å unngå stressituasjonen for å redusere følelsene rundt (Lazarus, 2006). Hvordan læreren opplever stress knyttet til sosiale utfordringer i skolen, vil med dette kunne påvirke lærerens evne til å stå i situasjonen og mestre de sosiale utfordringene de møter i skolen. I situasjoner hvor elever viser alvorlige atferdsvansker over tid, kan mangel på kompetanse og kontroll føre til at læreren opplever stress. Det er med dette helt nødvendig å kunne avsette tid til å dele personlige erfaringer og problemer med andre lærere på team for å kunne mestre disse utfordringene over tid (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Det å jobbe sammen, oppleve støtte og anerkjennelse fra andre kan redusere opplevelsen av stress i krevende situasjoner (Lazarus, 2006).

## 2.2. Sosial kompetanse i skolen

Sosial kompetanse har store likheter til det Howard Gardner (1985) kalte *sosial intelligens* da han snakket om *menneskets sju intelligenser*. Den sosiale intelligensen handler om menneskets evne til å legge merke til og se forskjell på andre menneskers humør, sinnsstemning, temperament, motivasjon og intensjon, og å forstå deres behov og ønsker til tross for at de gjerne er usynlige (Gardner, 1985). I dag er begrepet *sosial intelligens* gjerne byttet ut med *sosial kompetanse*, som har fått stor plass i skolen. Sosial kompetanse er svært grunnleggende og nødvendig for å kunne fungere i sosiale samhandlinger. Det er spesielt i tilfeller hvor noen mangler denne kompetansen en kan bli oppmerksom på hvor viktig den faktisk er (Ogden, 2015). I følge Ogden (2015) finnes mange ulike definisjoner på hva sosial kompetanse faktisk er, men ingen av dem har fått allmenn oppslutning. Ogden (2015) definerer sosial kompetanse på følgende måte:

”Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelse og atferd for å utvikle kunnskaper og 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, sosiale aspekt og personlige vennskap”.

(Ogden, 2015:228)

Definisjonen legger vekt på at sosial kompetanse har tre ulike dimensjoner; en kognitiv dimensjon, en emosjonell dimensjon og en atferdsdimensjon. Den kognitive dimensjonen er knyttet til elevenes tanker og handler om hvordan de oppfatter og fortolker sosiale signaler, løser problemer, tar beslutninger, setter seg mål og hvordan de tilegner seg sosiale kunnskaper (Ogden, 2012). Den emosjonelle dimensjonen handler om hvilke følelser og holdninger som preger møtet og samhandlingen med medelever og lærere. Denne dimensjonen handler også om hvordan elevene regulerer følelsene sine i samhandling med andre. Angst og sinne kan forstyrre denne samhandlingen hvor angst og usikkerhet kan føre til at noen ikke våger å ta sosiale initiativ, mens sinne og aggresjon kan føre til at andre elever trekker seg bort (Ogden, 2012). Atferdsdimensjonen handler om hvordan elevene praktiserer sin sosiale kunnskap og tar sosiale beslutninger i praksis (Ogden, 2012). Definisjonen av sosial kompetanse legger frem sosial mestring på kort og lang sikt. På kort sikt vil den kunne påvirke kvaliteten av elevenes samhandling som baseres på hvordan elevene behandler hverandre og føler seg komfortable i samhandlingen (Ogden, 2012; Ogden, 2015). På lang sikt vil sosial kompetanse kunne påvirke elevenes selvoppfatning av deres relasjoner til andre og deres livsmestring senere i livet (Ogden, 2015). Viktige byggesteiner i den sosiale kompetansen er *sosiale ferdigheter* (Ogden, 2012).

Før de sosiale ferdighetene presenteres, vil kjønnsforskjeller og barns sosiale utvikling presenteres.

### **Sosial kompetanse og kjønnsforskjeller**

Da denne studien fokuserer på lærere og spesialpedagogers erfaringer med sosial kompetanse hos gutter, blir det nødvendig å kort se nærmere på sosial kompetanse og kjønnsforskjeller. Det har vist seg at det er forskjell på gutter og jenter når det gjelder å uttrykke lavere sosial kompetanse. Harriet B. Nielsen (2009) fulgte en skoleklasse fra 1.klasse til 10. klasse og fant forskjeller mellom gutter og jenter, hvor guttene viste lavere grad av selvstendighet, ansvarlighet og var mindre pliktoppfølgende enn jentene. I følge Ogdens undersøkelse (1995) viste det seg at jentene er mer sosialt kompetente enn gutter, og hvor guttene skåret høyere på problematferd enn jentene. Samtidig viste det seg at bevissthet rundt sosial kompetanse hos gutter er lavere enn hos jenter når elevene blir eldre (Ogden, 1995). Det viser seg at guttene står for mer av mobbingen, viser mer antisosial atferd og viser større grad av eksternaliserende atferd i skolen (Ogden, 1995). En annen studie viser at guttene i større grad viser vansker med emosjonsregulering og kontroll av negative følelser enn jenter (Madigan, Atkinson Laurin, & Benoit, 2013). I tillegg til lavere sosial kompetanse, mer eksternaliserende problematferd og økt tendenser til antisosial atferd, viste også Ogdens undersøkelse (1995) at guttene i større grad er utsatt for senere utvikling enn jentene. For at lærere og spesialpedagoger skal ha mulighet til å mestre tiltak rettet mot lavere sosial kompetanse hos gutter, blir det med dette nødvendig å se nærmere hvordan sosial kompetanse utvikles.

#### **2.2.1. Barns utvikling av sosial kompetanse**

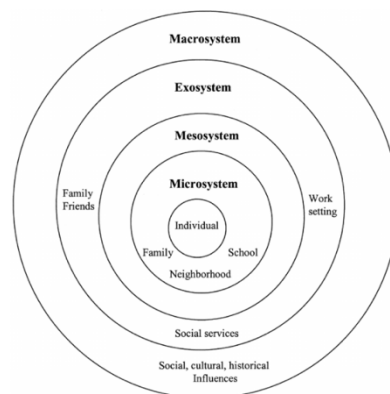
Mye av elevenes utvikling er allerede formet før de begynner på skolen. Øyvind Kvello (2008) presenterer *transaksjonsmodellen* som er en sammensetning av en mengde ulike teorier på hva som påvirker et barns utvikling. Jeg har trukket ut noen av dem og vil med dette presentere teori som omhandler *genetikk og miljø, hjemmeforhold og kognitiv- og emosjonell utvikling* som grunnlag for utvikling av sosial kompetanse og sosial forståelse i skolen. Videre er det flere faktorer som kan påvirke guttenes sosiale kompetanse, det vil derfor bli presentert teori rundt *komorbiditet, samt mulige risiko- og beskyttelsesfaktorer for manglende sosial kompetanse.*

#### **Genetisk og økologisk påvirkning på sosial utvikling**

Det viser seg at det ikke bare er genetiske krefter som påvirker menneskets utvikling, men en kombinasjon av biologiske forhold og samspill med miljøet (Kvello, 2008). Forskning har



oppdaget at det ikke er så enkelt som å finne et gen for hver egenskap eller lidelse (Berg-Nielsen, 2010). *Epigenetikken* forteller at det foregår en rekke mellomliggende prosesser fra arvemolekylet DNA til atferd som blant annet involverer ribonukleinsyre, RNA (Berg-Nielsen, 2010). RNA er *sovende* og må *skrus på* for at medfødte gener faktisk skal uttrykke seg i egenskaper og atferd hos et barn. Dette betyr at et arvet gen ikke nødvendigvis gir utslag i atferd. Miljøforhold kan påvirke om RNA skrus på, som betyr at arvingen av medfødte gener i stor grad påvirkes av miljøfaktorer (Rutter, 2012). Dette betyr at uheldig miljøpåvirkning som for eksempel vold, utrygg tilknytning eller omsorgssvikt kan aktivere en eventuell medfødt sårbarhet hos barnet (Shanahan & Hofer, 2005). Denne sårbarheten kan føre til sosiale utfordringer. Det er viktig å presisere at miljøfaktorer ikke kan endre gener, men de kan påvirke om medfødte gen forblir *sovende* eller *vekket til liv* og kommer til uttrykk i et barns atferd. Omtrent 50 prosent av individets personlighet er genetisk bestemt, resterende 50 prosent påvirkes av miljøet (Berg-Nielsen, 2010). Dette indikerer at miljøet elevene vokser opp i har stor betydning for deres utvikling og hvordan de fungerer sosialt. Urie Bronfenbrenner (1979) utviklet *den økologiske utviklingsmodellen*, som vist i figur 2, som forklarer hvordan miljøet og omgivelser påvirker utviklingsprosessen. Han snakker om hvordan miljøet påvirker individets utviklingsprosess på ulike nivåer som både omhandler påvirkning fra nære omgivelser og påvirkning fra større eksterne omgivelser (Bronfenbrenner, 1979).



Figur 2: Økologisk utviklingsmodell (etter Bronfenbrenner, 1979).

På *mikronivå* finner vi de nære påvirkningene som individet omgås og møter daglig. Det er gjerne aktiviteter, normer, regler og interpersonlige relasjoner. På mikronivå finner vi barnets foreldre, venner og lærere. *Mesonivå* blir sett på som en utvidelse av mikronivåer som formes og utvides i det individet beveger seg inn i nye settinger. *Eksonivå* er et nivå som refererer til en eller flere settinger som påvirker individets utviklingsprosess, men hvor individet selv ikke er aktivt deltakende. Eksempler på slike faktorer kan være foreldres arbeidsplass og foreldres

vennekrets. *Makronivået* er en helhet av alle disse tre nivåene som utgjør en del av en kultur. Makronivået omfavner også trossamfunn og ideologier (Bronfenbrenner, 1979). Miljøfaktorene med mest påvirkningskraft på elevenes utvikling er faktorer på mikronivå (Bronfenbrenner, 1979).

Richard Catalano og David Hawkins (1996) snakker også om genetikk og miljø, og presenterer det de kaller *the social development model*. Den sosiale utviklingsmodellen beskriver to ulike sosiale utviklingsveier: *den prososiale veien*, og *den normbrytende veien*. Teorien forklarer hvordan miljøet og individets biologiske faktorer tilrettelegger for deltakelse og utvikling i miljøet i de to ulike utviklingsveiene. Utviklingsveiene er ulike i form av hvilke risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som finnes og hvordan individet påvirkes av dem. Shonkoff og Bales (2011) er også blant forskere som er opptatt av barns tidlige utvikling og snakker om hvordan *hjernes arkitektur* er formet før fødselen. Gjennom oppveksten vil hjernens arkitektur fortsetter å formes, bygges og styrkes i møte med miljøpåvirkninger helt frem til godt voksen alder. Om barnet møter overdrevent stress i tidlig alder, vil dette kunne utløse kjemiske substanser i blodet som kan svekke hjernens arkitektur og hindre at den utvikler seg slik den skal (Shonkoff & Bales, 2011).

### **Hjemmeforhold som påvirkning for sosial utvikling**

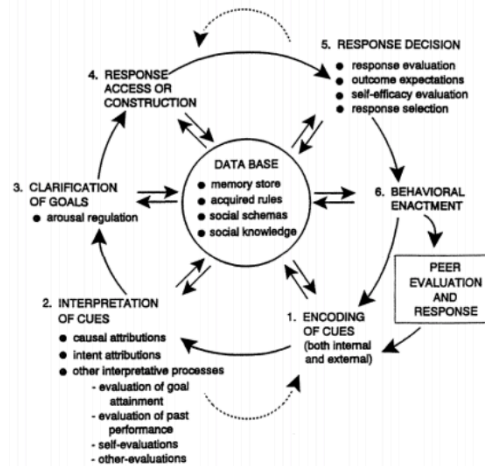
Som del av barnets miljø, finner vi barnets foreldre eller omsorgspersoner som har stor betydning for barnets sosiale utvikling. Barnets sosiale utvikling preges i stor grad av hvilken *tilknytning* barnet har hatt til foreldre, og hvilke *indre arbeidsmodeller* som da er utviklet og som preger deres forventinger og holdninger til andre (Ogden, 2015). *Tilknytningsteorien* ble først presentert John Bowlby som sier oss noe om hvilken type *tilknytningsstil* barnet har til andre personer (Berg-Nielsen, 2008). En snakker gjerne om at barnet har fire ulike tilknytningsstiler: *trygg tilknytning*, *utrygg og unnnvikende tilknytning*, *utrygg og ambivalent tilknytning* og *desorientert tilknytning* (ref. i Kvello, 2008). Dårlig eller usunn tidlig tilknytning spiller en grunnleggende rolle i utviklingen av atferdsproblemer, samtidig som det er en risikofaktor for komorbiditet (Madigan, Atkinson Laurin, & Benoit, 2013). Et barns tilknytning henger ofte sammen med barnets *indre arbeidsmodeller*. Indre arbeidsmodeller handler om barnets forestillinger om hvordan verden fungerer. Kort fortalt vil et barn som har opplevd å bli møtt med sine behov, spesielt når det har hatt behov for trøst og omsorg, ville ha utviklet positive indre forestillinger om seg selv som elsket og verdifullt. Andre barn som gjerne ikke har opplevd slike erfaringer vil i mindre grad stole på omgivelse de møter (Jacobsen, 2016).

Kvaliteten på disse indre arbeidsmodellene avhenger av barnets omsorgsmiljø helt fra fødselen av. Omsorgspersonene har også en viktig betydning for barnets *toleransevidu* og emosjonelle regulering (Siegel, 2012). Kort fortalt refererer et individs toleransevidu til et spenn av optimal aktivering som ikke er for høyt eller for lavt. For høy aktivering kan føre til at en blir følelsesmessig reaktiv og impulsiv, mens for lav aktivering kan føre til at en blir følelsesløs og nummen (Siegel, 2012). Små barn er mer sensitive for følelser og har et smalere toleransevidu enn voksne, og gjennom *samregulering* hvor omsorgspersonene møter barnets følelsesmessige tilstand og atferd (Bath, 2008), vil barn lære seg å regulere egne følelser og utvide sitt *toleransevidu*. Denne selvreguleringen vil være nødvendig i interaksjoner med andre (Ogden, 2015). Det har også vist seg at barn utsatt for svikt i omsorgsmiljøet har et smalere toleransevidu hvor høy eller lav aktivering kan være en følelsesmessig reaksjon på ulike stimuli og kan være i fare for å utvikle traumer (Nordanger & Braarud, 2014). I skole-sammenheng vil elever med trygg tilknytning og positive indre arbeidsmodeller som har lært å regulere følelsene sine, lettere kunne innordne seg en skolesituasjon og dermed stole på at både medelever og lærere liker dem og vil dem vel. For elever som har en unnvikende, utrygg og desorientert tilknytning, kan skolesituasjonen være vanskelig og utfordrende (Jacobsen, 2016). En studie fra Madigan og kollegaene hennes (2013) viser at gutters utvikling i større grad enn jenter påvirkes av svekket eller utrygg tilknytning (Madigan, Atkinson Laurin, & Benoit, 2013). Gerald Patterson (2002) snakker også om *sosial interaksjonslæringsteori*. Kort fortalt hevder sosial interaksjonslæringsteori at barn lærer seg interaksjonsmønstre fra miljøet i familien og tar med disse mønstrene i samhandling med medelever og voksne i skolen. Patterson (2002) mener at økt konfliktnivå blant medelever ikke nødvendigvis er en maktkamp, men heller en lært sosial interaksjon. Det at barnet har opplevd en sikker og trygg tilknytning med gode interaksjonsmønstre, vil legge grunnlaget for barnets emosjonelle og sosiale utvikling, utviklingen av barnets sosiale kompetanse og deres evne til å etablere gode relasjoner senere i livet (Ogden, 2015). Undersøkelser har vist at vennskap er den viktigste arenaen for sosial utfoldelse (Ogden, 2015), hvor behovet er å oppleve vennskap og å bli godtatt av jevnaldrende er en viktig drivkraft for den sosiale utviklingen (Ogden, 2015). Venner fungerer som modeller og som kilde til bekreftelse og sosial støtte (Ogden, 2015). Samtidig viser studier at tapte vennerelasjoner har stor effekt på barnets emosjonelle opplevelse og trivsel (Furrer & Skinner, 2003). Dette indikerer at et barn har et sterkt behov for sosial omgang med jevnaldrende for å kunne utvikle sin sosiale kompetanse og oppleve trivsel, noe som kan oppleves som krevende for barn med mistolkende indre arbeidsmodeller.

## **Kognitiv- og Emosjonell utvikling som grunnlag for sosial kompetanse og forståelse**

Barnets *kognitive*-, *emosjonelle*- og *sosiale* utvikling går gjerne hånd i hånd (Shonkoff & Bales, 2011). Barnets kognitive utvikling handler om hvordan tankene utvikles (Imsen, 2014), mens den emosjonelle utviklingen handler om hvordan en gjenkjenner, oppfatter og forstår egne og andres følelser (Ogden, 2015). Både kognitiv- og emosjonell utvikling er en del av grunnlaget for utviklingen av sosial kompetanse (Ogden, 2015). Som en del av den emosjonelle utviklingen, snakker Lawrence Kohlberg (2008) *moralske utvikling*, og hvordan barn utvikler sine moralske ferdigheter i tre ulike nivå og seks ulike stadier. Forståelsen av egne og andres emosjoner og følelser, og hva som er rett og galt er sentralt i den moralske utviklingen (Martinsen & Nærland, 2009). Hovedessensen i Kohlbergs (2008) teori om moralsk utvikling er at barnet går gjennom ulike stadier i moralsk forståelse. Kohlberg (2008) spurte barn i ulike aldre om ei mor som stjal mat for å fø sitt sultne barn gjorde en rett eller en gal handling. Kohlberg (2008) kom frem til at barns forståelse av rett og galt avhenger av hvilket stadium i utvikling barnet befinner seg på. Barn på lave stadium vil ha mangelfull forståelse av rett og galt på grunn av deres kognitive utgangspunkt. Barnet vil med dette ikke være i stand til å resonere seg frem til hva som er rett, og vil være utsatt for feiltolking. Dette innebærer at barnets hjerne ikke er tilstrekkelig utviklet for å kunne resonere seg frem til hva som er moralsk korrekt. Kohlberg (2008) presiserer at barn ikke er nok kognitivt utviklet til god moralsk forståelse før i tiårsalderen. Kognitiv utvikling kan knyttes til hjernes frontallapp som ikke er ferdig utviklet før i voksen alderen, og som blant annet påvirker barnets planlegging og impuls kontroll og utgjør mye av barnets atferd og personlighet. En studie viser at mennesker med svekkede funksjoner i orbitofrontal cortex, en del av frontallappen, ser ut til å ha problemer med selvregulering i sosiale samtaler og interaksjoner, og er ikke i stand til å oppfatte seg selv som upassende i sosiale situasjonen (Beer, John, Scabini & Knight, 2006).

Knyttet til forståelse av barns kognitive utvikling, kan en gjerne trekke frem Nicki R. Crick & Kenneth A. Dodge (1994) sin teori om *sosial informasjonsprosessering* som kan gi voksne i skolen et blikke over elevenes sosiale forståelse. Crick og Dodge (1994) har analysert hvilke kognitive tanker som inngår hos barnet i det de samhandler med andre, og presenterer det de kaller for *social information-processing model*, forkortet SIP-modellen. Kort fortalt viser modellen hvordan elevenes erfaringer fra langtidshukommelsen (databasen), påvirker barnets koding og fortolkning av sosiale signaler, søker mulige reaksjoner, velger reaksjoner og handler i atferd (Crick & Dodge, 1994).



Figur 3: The *social information-processing model*, SIP-model (Crick & Dodge, 1994).

SIP-modellen har utspring i aggresjonsforskning og blir ofte tatt i bruk for å analysere og forstå barnets feiltolkninger av sosiale signaler som gjerne fører til eksternaliserende atferd (Crick & Dodge, 1994). En av SIP-modellens styrker er at den kan brukes for å identifisere svikt eller mangler i barnets sosiale informasjonsbearbeiding, og kan derfor brukes i planlegging av tiltak som kognitiv ferdighetstrening for å øke barnets sosiale kompetanse (Fraser, Galinsky, Smokowski, Day, Tarzian, Rose & Guo, 2005).

### Sosial kompetanse og komorbiditet

Lavere sosial kompetanse er i flere tilfeller gjerne en tilleggsvanske til en annen diagnose eller en utviklingsforstyrrelse, da det har vist seg at elever med lærevansker, utviklingshemning, atferdsproblemer eller psykiske vansker ofte mangler aldersadekvate sosiale ferdigheter (Ogden, 1995). Begrepet *komorbiditet* ble først tatt i bruk av legen Alvin R. Feinstein og omhandler at en eller flere tilleggsvansker ofte opptrer sammen med en diagnose, syndrom eller lidelse (Dahl & Grov, 2014). Dette betyr at om lærere møter gutter med lavere sosial kompetanse, kan det skyldes en utviklingsforstyrrelse eller diagnose. Det kan være antisosiale personlighetsforstyrrelser, ADHD (Ogden, 2015) eller andre diagnoser som autisme og aspergers syndrom hvor faglig intelligens gjerne er høy, men den sosiale intelligensen er lav (Christensen, 23.03.2015). I andre tilfeller kan lavere sosial kompetanse skyldes liten grad av sosial interaksjon med jevnaldrende i tidlig alder, uten at det nødvendigvis ligger en diagnose til grunn for de sosiale vanskene (Ogden, 2015).

### Mulige risiko- og beskyttelsesfaktorer for lavere sosial kompetanse

Både i Shonkoff og Bales (2011) teori om hjernens arkitektur og i den sosiale utviklingsmodellen (Catalano & Hawkins, 1996) som nevnt tidligere, kommer det frem at barns

utvikling avhenger av hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer de utsettes for. *Risikofaktorer* er en fellesbetegnelse på faktorer som øker faren å utvikle vansker som atferdsvansker eller emosjonelle vansker (Kvvello, 2008). *Beskyttelsesfaktorene* er en fellesbetegnelse på faktorer som demper risikoen for å utvikle vansker når risikofaktorene er til stede (Kvvello, 2008). Forklart på en annen måte, vil risikofaktorene *direkte* kunne føre til et problem, mens beskyttelsesfaktorene har en *indirekte* effekt gjennom samspillet med risikoforholdene (Andershed & Andershed, 2007). Det er vanlig å dele både risiko- og beskyttelsesfaktorene inn på tre områder: forhold ved *barnet selv*, forhold i *kjernefamilien* og forhold i *oppvekstmiljø utenfor kjernefamilien* (Kvvello, 2008). Det finnes individuelle forskjeller i hvordan ulike personer reagerer og takler risikofaktorer (Rutter, 1987). En snakker gjerne om barnets *resiliens*, eller motstandsdyktighet, som er de prosessene som skjer hos elever som utvikles normalt eller positivt under risikofylte forhold (Andershed & Andershed, 2007).

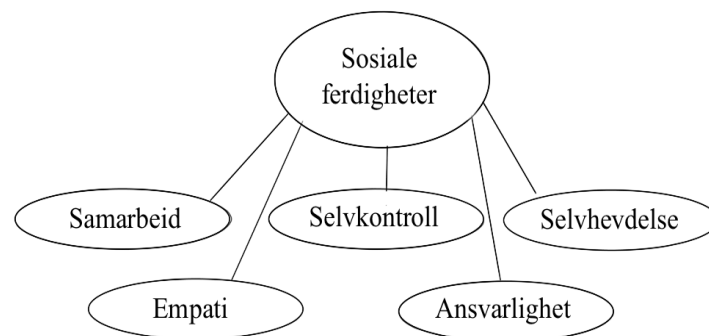
### **Sosial kompetanse og konsekvenser for utvikling**

Sosial kompetanse er viktig for barnets senere utvikling, både i skolen og i livet. Forskning har vist at tidlig problematferd ikke nødvendigvis forutsier manglende sosial kompetanse, men at tidlig manglende sosial kompetanse vil forutsi problematferd over tid (ref. i Ogden, 2015). Dette indikerer viktigheten av sosial kompetanse og hvor avgjørende den kan være for elevenes utvikling i livet. Studier har vist sammenheng mellom manglende sosial kompetanse og skulk, frafall, disiplinproblemer, antisosial atferd og rusmisbruk (ref. Ogden, 2015). Videre viser også en nasjonal undersøkelse av ungdoms problematferd at ungdom med blant annet svakt sosialt nettverk, ustabile hjemmeforhold og svak psykisk helse er spesielt utsatt for problematferd (NOVA, 2013). Rapporten fanget opp problematferd som lovbrudd, mobbing, psykiske helseproblemer, vold og rusmisbruk. Det å begå lovbrudd og debutere kriminelt i ungdomsalderen vil øke risikoen for kriminalitet senere i livet (NOVA, 2013). Dette indikerer at gjennomgående manglende sosial kompetanse i barneårene kan påvirke elevenes utvikling i negativ retning.

#### **2.2.2. Sosiale ferdigheter**

Sosiale ferdigheter er viktige byggesteiner i elevenes sosiale kompetanse, både for gutter og jenter. Ved hjelp av sosiale ferdighetene kan en kommuniseres både *verbalt* gjennom det muntlige språket, og *non-verbalt* gjennom kroppsspråket (Ogden, 2015). Det vil si at gode sosiale ferdigheter krever gode språkkunnskaper og tydelig kroppsspråk. Eksempler på dette er bruk av øyekontakt, ansiktsuttrykk, motoriske bevegelser, regulering av nærhet til andre, bruk

av pauser, vente på tur, stemmeleie og lignende (Ogden, 2012). Disse ferdighetene blir gjerne omtalt som *mikrososiale ferdigheter*, eller grunnleggende sosiale ferdigheter da de er grunnleggende for sosial kommunikasjon (Ogden, 2012). De sosiale ferdighetene er også lærbare og gir dermed muligheter for å øke elevenes sosiale forståelse og kompetanse i skolen (Ogden, 2015). Frank Gresham og Stephen Elliott (1990) deler de sosiale ferdighetene inn i fem ferdighetsdimensjoner; *samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet*, som vist i figur 4. Disse fem ferdighetsdimensjonene fungerer som indikatorer på sosial kompetanse og dekker de viktigste gruppene av sosiale ferdigheter som et menneske benytter i samhandling med andre (Ogden, 2015). Til tross for at de sosiale ferdighetene er grunnleggende uavhengig av kjønn, vil jeg videre kort presentere hovedtrekkene i Elliot og Gresham (1990) sine ferdighetsdimensjoner fra guttenes perspektiv på grunn av studiens fokusområde.



Figur 4: Ferdighetsdimensjoner i *Social Skills Rating System* (Gresham & Elliott, 1990).

### **Samarbeid**

Ferdigheter i samarbeid innebærer at guttene har evne til å samarbeide med andre. Det handler om å dele med andre, hjelpe andre og følge regler og beskjeder (Gresham & Elliott, 1990). Dette samarbeidet kan skje på ulike nivåer; *horisontalt* og *asymmetrisk samarbeid* (Gresham & Elliott, 1990). Et samarbeid med jevnaldrende kan sees på som et *horisontalt samarbeid* mellom guttene og klassekameratene. Samarbeid med voksne i skolen vil bestå av et mer *asymmetrisk samarbeid* og forutsetter at guttene har evner til å følge beskjeder og regler fra læreren. I ulike samarbeid i skolen, spesielt i skolearbeid og lek i friminuttene, kreves ferdigheter og evne til å kunne ignorere forstyrrelser, mestre forflytninger og omorganiseringer, og å bruke ventetid på fornuftige måter. Samarbeidsferdigheter i undervisningen handler om å innfri forventinger til elevrollen, holde orden i skolesakene sine, fullføre skolearbeid, følge sosiale normer og klasseregler, og delta i undervisningstimene og lignende (Gresham & Elliott, 1990).

## **Empati**

Det å ha empati handler om å kunne vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter (Gresham & Elliott, 1990). Empati er den emosjonelle reaksjonen eller innlevelsen som preger guttene i det de observerer hvordan andre har det (Blair, 2005). Ferdigheter i empati består to komponenter: en *kognitiv* komponent og en *emosjonell* komponent. Den kognitive komponenten handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel. Den emosjonelle komponenten handler om å kunne leve seg inn i andres situasjon (Gresham & Elliott, 1990). Empati kommer til uttrykk i situasjoner hvor guttene viser omtanke og respekt for andres synspunkter og følelser. Gutter med evne til å lytte til sine medelevers problemer, eller gir uttrykk for at de er lei seg på andres vegne, er gutter med gode empatiske ferdigheter (Ogden, 2015).

## **Ansvarlighet**

Det å være ansvarlig innebærer å utøve ansvarlig atferd knyttet til å overholde normer og regler, kunne kommunisere og vise respekt for egne og andre eiendeler og arbeid (Gresham & Elliott, 1990). I praksis betyr dette at guttene er i stand til å kunne be om hjelp, si i fra om hendelser til rette vedkommende, vise oppmerksomhet til den som snakker, avvise ufornuftige forslag og be om lov før en bruker andres eiendeler. En viktig forutsetning for at gutter, og elever generelt skal kunne vise ansvarlighet, er at de blir møtt med tillit. Elevene må få muligheten til å vise at de er i stand til å stå ved avtaler og ta ansvar (Ogden, 2015).

## **Selvhevdelse**

Selvhevdelsesferdigheter handler om at guttene er i stand til å uttrykke egne meninger og behov, og hevde egne rettigheter på en måte som ikke krenker eller sårer andre (Ogden, 2015). En viktig del av deres selvhevdelse er å ta initiativ overfor andre og kunne si noe positivt om seg selv. Gutter med god selvhevdelse har funnet en balanse mellom å være selvhevdende nok uten å bli for dominerende (Ogden, 2015). Barn med gode ferdigheter i selvhevdelse kjennetegnes ved at de har evne til å si ifra om regler virker urettferdige eller om noen oppfører seg urimelig. Slike elever lar seg ikke utnytte av andre og har evne til å nekte deltagelse i aktiviteter de mener er gale (Ogden, 2015). De kan også markere seg sosialt og kan gi uttrykk for egne meninger og standpunkter til tross for at de går imot andres meninger. I forbindelse med selvhevdelse, trekker Gresham og Elliott (1990) frem *samtaleferdigheter* og *deltakerferdigheter*. Samtaleferdighetene innebærer evnen til å presentere seg selv, starte en samtale og å snakke positivt om seg selv. Deltakerferdighetene handler om å kunne melde sin interesse for å delta i aktiviteter som er i gang, å tilby seg å hjelpe andre eller å inkludere andre i aktiviteter.



## Selvkontroll

I situasjoner hvor gutter opplever frustrasjon, motgang, uenigheter og konflikter, blir ferdigheter i selvkontroll nødvendig. Selvkontrollferdigheter innebærer at de er i stand til å ta kontroll over følelsene sine det dreier seg ikke bare om å undertrykke følelser, men å styre når og hvordan følelsene skal uttrykkes. Selvkontrollferdighetene kan deles inn i to grupper: ferdigheter i *konfliktløsning* og ferdigheter i *sinnemestring* (Gresham & Elliott, 1990). Det å ha ferdigheter i konfliktløsning handler om å godta forskjellighet, og evnen til å forholde seg til uenighet og konflikter med andre. *Konflikthåndtering* krever evne i å balansere selvhverdelse og samtidig ivareta sine medelever, noe som kan være krevende for gutter med lavere sosial kompetanse da de gjerne ikke har full forståelse over sosiale spilleregler og egne følelser (Kvelling, 2008). *Sinnemestring* er en nødvendig ferdighet i situasjoner hvor en opplever tap i konkurranser, møter kritikk eller blir avvist eller nedstemt. En forutsetning for selvkontroll er av guttene har bevissthet om sine egne følelser og har evne til å kontrollere dem i situasjoner hvor de møter fristelser, frustrasjon og nederlag. Selvkontroll hjelper barnet å regulere og balansere mellom følelser og atferd, noe som også kan omtales som *impulskontroll*, i følge Ogden (2015). Impulskontroll kan være vanskelig for gutter med lavere sosial kompetanse da de har tendenser til å utføre handlinger raskt uten å tenke over konsekvenser (Ogden, 1995).

Elever i skolen med lavere sosiale ferdigheter og sosial kompetanse vil gjerne uttrykke dette gjennom atferd som kan virke problematisk og forstyrrende for læreren, eleven selv og medelevene i klassen (Ogden, 2015). Det blir med dette nødvendig å se nærmere på hvordan manglende sosial kompetanse gir uttrykk for problematferd i skolen.

### 2.2.3. Problematferd i skolen i lys av sosial kompetanse

Problematferd i skolen er en kjent utfordring, som kan deles i tre typer: 1) *lærings- og undervisningshemmende atferd*, 2) *norm- og regelbrytende atferd*, og 3) *alvorlige atferdsproblemer* (Ogden, 2015). De vanligste problemene i skolen tilhører *lærings- og undervisnings hemmende atferd*, som kan føre til konflikter, hemme relasjoner og skape et svakt læringsmiljø (Ogden, 2015). Elever med lavere sosial kompetanse vil oppleve sosiale samspill som krevende, hvor sosiale spilleregler blir misforstått og relasjoner er vanskelig å etablere (Ogden, 2015), noe som i seg selv kan være frustrerende og en trigger for problematferd. Problematferd dreier seg om atferd som faller utenfor de normene og reglene som forventes av lærere (Ogden, 1995). Problematferd i skolen kan ta form som *internaliserende atferd* og

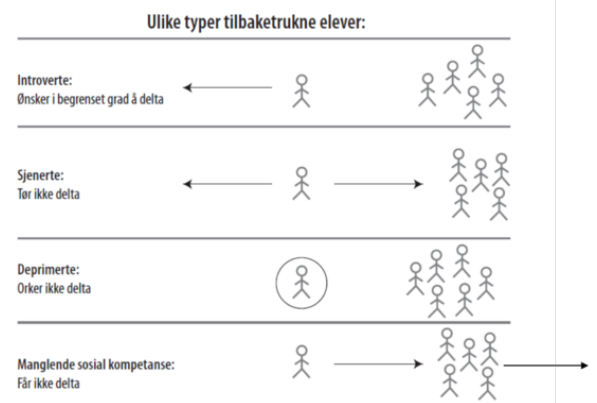
*eksternaliserende atferd*, hvor de eksternaliserende atferdsproblemer har vist seg å være størst blant gutter i tidlig skolealder (Ogden, 1995).

### Internalisert problematferd

Internaliserende, eller innagerende atferd blir gjerne brukt som en samlebetegnelse for tilbaketrukne, stille, innadvendte og introverte elever og kan kjennetegnes med nervøs, nedstemt og hemmet atferd (Lund, 2004). Erik Paulsen og Edvin Bru (2016) beskriver barn med lav sosial kompetanse som én av flere ulike typer *tilbaketrukne elever* i figur 5. Modellen viser hvordan barnet ønsker å være en del av interaksjonen, men på grunn av sin uheldige atferd og sosiale initiativ opplever at medelevene trekker seg bort (Paulsen & Bru, 2016). De vanligste internaliserte problemene er *sosial tilbaketrekking*, *depresjon*, *angst* (Merell, 2008, ref. i Ogden, 2015), og har vist seg å øke fra barneskolen til høyere klassetrinn (Ogden, 1995). En studie har vist at elever med internalisert problematferd ofte kan ta på seg skyld for andres handlinger og kan oppleve negative hendelser som katastrofale og svært ubehagelige (Barriga, Hawkins & Camelia, 2008). Tidligere undersøkelser har vist at elever med internaliserende problematferd mangler generell sosial kompetanse, og særlig ferdigheter i selvhevdelse (Ogden, 1995). Internaliserende problematferd kan være vanskelig å oppdage da de ikke skaper problemer og forstyrrelser andre enn seg selv (Lund, 2004).

### Eksternaliserende problematferd

Eksternaliserende vansker er knyttet til utagerende problematferd og kan i større grad påvirke læringsmiljøet (Lund, 2004). Eksternaliserende problematferd kan knyttes til den reaktive aggresjonsproblematikken som ofte har problemer med å tolke andres intensjon og reagerer med sinne og eksplosiv atferd (Vitaro & Brendgen, 2005). Barn med eksternaliserende atferd viser seg å ha svakere ferdigheter i samarbeid og selvkontroll (Ogden, 1995). Samtidig knyttes denne typen atferd til det å vise mindre ferdigheter i empati og mindre grad av skyldfølelse, noe som gjør det lettere å skylde på andre, og minimalisere konsekvenser for egne antisosiale handlinger (Berriga, Hawkins & Camelia, 2008). Antisosial atferd er det motsatte av *prososial*



Figur 5: Ulike typer tilbaketrukne elever. Krefter/motkrefter som holder elever unna sosial samhandling (Paulsen & Bru, 2016, s.30).

*atferd* og innebærer å krenke andres grunnleggende rettigheter, å forholde seg lettsindig eller utnyttende til lover og bestemmelser (Kvelling, 2008). Antisosial atferd kan med andre ord innebære at barn forholder seg urett og urimelig mot andre barn og kan være en trigger for mobbing i skolen.

## **2.3. Klassen som sosialt system**

De norske skoleklassene i dag er vanligvis stabile grupper hvor elevene følger hverandre over flere år. Klassene består av ulike elever med ulike personligheter, ferdigheter, mål, erfaringer og bagasje som vil ha innflytelse på hvordan læringsmiljøet utarter seg (Roland, 1995; Vaaland, 11.08.2017). Bevissthet rundt klassen som sosialt system, om hvordan elevene påvirker hverandre, vil med dette være grunnleggende for læreres muligheter til å skape gode læringsmiljøer og tilrettelegge for både faglig og sosial utvikling (Ertesvåg, 2016; Roland, 1995; Vaaland, 11.08.2017). Det blir med dette nødvendig å se nærmere på dynamikken mellom sosial kompetanse, læringsmiljø og sosiale roller.

### **2.3.1. Læringsmiljø og elevers sosiale kompetanse**

Miljøet i en klasse kalles gjerne klassemiljø, eller læringsmiljø, og refererer til læringsatmosfære, sosiale holdninger, verdier og normer i klassen (Porter, 2014). Læringsmiljøet består av både *fysiske* og *psykososiale* forhold, som kan si noe om kvaliteten på læringsmiljøet. Fysiske forhold er forhold knyttet til det fysiske materialet som lærebøker, utstyr og klima i klasserommet (Porter, 2014). De psykososiale forholdene er de mest sentrale og handler om elevenes trivsel og trygghet i skolen. Både de fysiske og de psykososiale forholdene skal legge til rette for læring og utvikling (Ertesvåg, 21.04.2016). Lærerens evne i *klasseledelse*, *relasjoner mellom lærer og elever*, og *relasjoner mellom elever seg i mellom* sentrale områder ved de psykososiale forholdene ved et læringsmiljø, og som kan påvirke elevenes læring, trivsel og utvikling i skolen (Ertesvåg, 21.04.2016). Det er lærerens ansvar å skape gode læringsmiljøer i klassen (Opplæringsloven, 1998, §9a-2) noe som kan være utfordrende om læreren opplever mangelfull forståelse av klassen som sosialt system, og hvordan enkeltelevers sosiale kompetanse kan påvirke atferdsmønstre i klassen (Roland, 1995). Sosialpsykologien hevder at enkeltmenneskets tanker, følelser og atferd kan påvirkes av andre mennesker (Raaheim, 2002). Dette betyr at elever i en klasse kan påvirke hverandre med utgangspunkt i sine erfaringer, personlighet og deres evner i sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. I følge Erling Roland (1995) blir elevenes atferd regulert gjennom samspill mellom egenskaper ved

eleven og omgivelser i klassen. I kasser med manglende struktur og regler, vil elevenes atferd med dette i liten grad reguleres av normer og lojalitetsmønstre. Dette kan føre til at elevene utvikler negative atferdsmønstre og svekket læringsmiljø på grunn av usikkerhet og uklare forventninger (Roland, 1995). Læringsmiljøet i en klasse kan med dette defineres på grunnlag av hvordan læreren er bevisst på og håndterer de sosiale rollene som vokser blant elevene på en konstruktiv måte. Det blir med dette nødvendig å se nærmere på sosiale roller i en klasse.

### 2.3.2. Sosiale roller i klassen

De egenskapene og sosiale ferdighetene elevene har med seg inn i klasserommet, kan ha innflytelse på hvordan deres sosiale roller formes. Samtidig vil medelevene i klassen også påvirke denne prosessen ut i fra deres forventninger og opplevelser av vedkommende (Roland, 1995; Raaheim, 2002). I sosialpsykologien defineres en *sosial rolle* på følgende måte:

«... summen av de forventninger (egen og andres) som knytter seg til en bestemt posisjon i en gruppe (på et gitt tidspunkt, i en gitt sosial sammenheng), og som er med på å bestemme individets atferd ...»

(Raaheim, 2002:35)

Raaheim (2002) skiller mellom begrepene *posisjon* og *status*, noe som ikke har vært vanlig hos tidligere teoretikere. I definisjonen nevnes *posisjon* som en sentral del av rollebegrepet og regnes som summen av de rettighetene og pliktene som knyttes til en bestemt rolle (Raaheim, 2002:35). *Status* sees på som individets verdi slik den vurderes av andre (Raaheim, 2002:35). En snakker gjerne om *formelle roller* og *uformelle roller* hvor de formelle rollene refererer til roller som klasseleder og elever. De uformelle rollene er derimot ikke forutsigbare og gjerne ikke synkronisert med de formelle rollene (Vaaland, 11.08.2017). I prosessen hvor de uformelle rollene vokser frem, vil noen elever være raske med å sette sitt avtrykk på omgivelsene, mens andre elever er mer defensive og avventer med å finne sin plass innenfor de rammene andre elever allerede har definert (Roland, 1995; Vaaland, 11.08.2017). Ulike roller i klassen vil gjerne ha ulike posisjoner, noe som kan føre til at elever med noenlunde lik posisjon finner hverandre og skaper undergrupper i klassen med egne atferdsmønstre, eller rolleatferd (Roland, 1995). Raaheim (2002) trekker frem at det finnes et viktig skille mellom *rolle*, definert ovenfor, og *rolleatferd*. Relatert til klasserommet, vil rolleatferden være avhengige av personlige egenskaper hos elevene, noe som betyr at den samme rollen kan ha ulik rolleatferd hos ulike elever (Raaheim, 2002). Elevenes rolleatferd blir et resultat formet av det samspillet som skjer mellom eleven selv og klassen (Raaheim, 2002; Roland, 1995, Vaaland, 11.08.2017). I noen

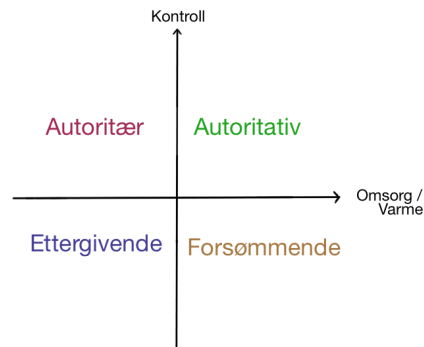
tilfeller kan det hende at rollen en elev har fått blir en *sosial tvangstrøye* (Raaheim, 2002). Med dette menes det at individet utøver en rolle med en rolleatferd som han egentlig ikke ønsker selv, men som klassen forventer. Raaheim (2002) kaller dette en *inter-rolle-konflikt*. Alvorlige og langvarige rollekonflikter har vist seg å kunne være uheldig for enkeltes psykiske helse (Raaheim, 2002).

## **2.4. Tiltak for å fremme sosial kompetanse i skolen**

De beste læringsbetingelsene oppstår når elevene møter omsorgsfulle voksne som er kompetente endringsagenter og gode rollemodeller (Ogden, 2015). Denne dele vil gå dypere inn i betydningen av *lærerrollen*, *foreldresamarbeid* og presentere noen *opplæringsprogrammer* som verktøy for å øke sosiale kompetanse i skolen.

### **2.4.1. Lærerrollen**

Som nevnt tidligere forteller forskning at den største årsaken til at lærere slutter i jobben er fordi de ikke opplever mestring av klasseledelse og disiplin i skolen (Haberman, 2005). På bakgrunn i denne forskningen anbefaler Joan M. T Walker (2009) å se nærmere på Diana Baumrind sin *parenting style theory* for å forbedre lærerens mestringsforutsetninger. Denne teorien er i hovedsak rettet mot foreldrestiler, men har de senere årene fått stor oppmerksomhet i skolen og kan overføres til hvordan lærere praktiserer sin klasseledelse. Det er spesielt balansen mellom to dimensjoner som er sentrale i Baumrind sin teori, det er dimensjonen av *kontroll* og *omsorg* (Baumrind, 1966; Baumrind, 1991). Kontrolldimensjonen innebærer i hvilken grad lærere er i stand til å sette passende krav både i forhold til atferd og innsats, innarbeide daglige rutiner og forutsigbarhet, og praktisere støttende grensesetting. Den andre dimensjonen, omsorgsdimensjonen har mye å si for selve relasjonsbyggingen og innebærer det å være interessert i elevenes interesser, legge til rette for mestringsopplevelser, gi psykisk og emosjonell støtte, delta i aktiviteter sammen med eleven, småprate og ikke minst være til stede og gi støtte når eleven viser behov for det. Det finnes en balanse mellom disse dimensjonene som er viktig for en god lærer-elev-relasjon (Walker, 2009). Ut i fra disse dimensjonene og balansen mellom dem, vises mønstre av spesielt fire oppdragelsestiler (Baumrind, 1991), som overføres til skolen og lærerstiler (Walker, 2009). Disse stilene er vist i figur 6.



Figur 6: Parenting style theory (D. Baumrind, 1991).

Modellen viser fire ulike stiler som alle har ulik grad av kontroll og omsorg. Den *ettergivende stilen* har lite kontroll, og lite omsorg til barna. *Forsømmende* stil har også lite kontroll med lite grensesetting og krav, men gir likevel barna omsorg og varme. Den *autoritære stilen* har stor grad av kontroll med høye krav og strenge grenser, men viser lite omsorg for barna. Den siste og mest foretrukne stilen, både i foreldrestil og i lærerstiler, er den *autoritative stilen*. Den autoritative stilen har god kontroll med passende krav og støttende grensesetting. Samtidig viser denne stilen også omsorg og varme hvor en viser interesse og emosjonell støtte til barna (Baumrind, 1991). Denne modellen er dynamisk og krever en balanse mellom kontroll-dimensjonen og omsorgsdimensjonen. Økt behov for kontroll, krever også økt behov av varme og omsorg og omvendt. Den autoritære og ettergivende stilen vil på ulike måter skjerme og ødelegge elevenes mulighet for en sunn interaksjon, og samtidig skape et klima for mulig angstutvikling (Baumrind, 1966). De barna som derimot opplever autoritative voksne viser seg å lykkes best i forhold til både sosiale og akademisk ferdigheter (Baumrind, 1991; Walker, 2009).

### Lærerrollen: Omsorgsdimensjonen

Det å bygge og skape gode lærer-elev-relasjoner er en viktig del av den autoritative lærerstilens omsorgsdimensjon (Walker, 2009). En *god relasjon* hviler på en samhandlingsprosess som skaper tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning (Røkenes & Hansen, 2012). I følge forskning (Nielsen et al., 2013) kan lærer-elev-relasjonen ha positiv virkning på både barns sosiale kompetanse og trivsel i skolen. Samtidig viser forskning at en god lærer-elev-relasjon også er viktig for barns utvikling og mestring i skolen (Hamre & Pianta, 2001). Dette sier noe om hvor viktig lærer-elev-relasjonen faktisk er, og hvor viktig det er at læreren har evne til å skape gode relasjoner med hver enkelt elev. For at læreren skal ha mulighet for å skape gode relasjoner med elevene i klassen, kreves det *relasjonskompetanse* (Røkenes & Hansen, 2002). Relasjonskompetanse dreier seg om å forstå og å samhandle med elevene på en

god og hensiktsmessig måte, kommunisere på en hensiktsmessig måte og ivareta elevens interesser (Røkenes & Hansen, 2002). Shonkoff og Bales (2011) mener at kommunikasjonen og interaksjonen mellom lærer og elev bør ha en slags *serve-and-return-fuksjon* som innebærer at læreren reagerer med passende og utfyllende respons på elevens initiativ til interaksjonen. Dette henger gjerne sammen med *speilingsteori*, og kort fortalt handler om hvordan mennesket speiler seg i andres responser, hvor disse responsene påvirker utvikling av menneskets selvbylde (Mead, 1934). Dette innebærer at læreren må være bevisst på hvordan en responderer på eleven for å fremme elevenes utvikling av selvbylde (Mead, 1934; Roland, 17.10.2016). Denne typen kommunikasjon legger grunnlag for stabile og gode relasjoner som blir viktige for elevenes videre utvikling (Ogden, 2015). I følge May Britt Drugli (2012) er det alltid lærerens ansvar å skape gode relasjoner til elevene sine, og ikke minst forbedre relasjonen om nødvendig. Dette er noe som ligger i det å være lærer og utøve sin profesjonelle yrkesrolle (Drugli, 2012). I følge Lars Smith (2002) har barn lettere for å tilknytte seg voksne som gir dem fysisk og emosjonell omsorg, og som er stabile og tilstede i deres liv. Det at læreren er god på relasjonsbygging og har evne til å skape en god lærer-elev-relasjon kan medføre positiv effekt på både elevenes sosiale kompetanse og trivsel i skolen generelt (Nielsen et al., 2013). For å oppnå gode relasjoner, kreves det at relasjons-byggingen preges av at læreren er 1) oppmerksom på barnet og har jevnlig kontakt og samhandling med barnet, 2) skaper en relasjon som er preget av nærhet og god tilknytning, 3) lytter og er tilgjengelig for barnet, 4) gi både verbale og non-verbale uttrykk for forståelse av barnets følelser og behov, og respondere på dem, og 5) møter barnet med respekt og skaper en trygg stemning (Nielsen et al., 2013). Videre snakker Robert Pianta (2006) om verdien av det han kaller *banking time* knyttet til relasjonsbyggingen. *Banking time* er en tilnærming som er brukt for å styrke lærer-elev-relasjonen, og som innebærer å tilbringe tid sammen hvor læreren tar på seg rollen som lytter (Pianta, 2006). I tillegg til å skape gode lærer-elev-relasjoner, er det viktig at læreren tilrettelegger for gode elevrelasjoner og et positivt sosialt miljø i klassen som legger grunnlag og mulighet for at elevene kan etablere gode vennskap i klassen (Nielsen et al., 2013). Elevenes sosiale kompetanse og trivsel øker om læreren har evne til å støtte barnas selvtillit og kommunikasjonsformer, støtte dem i å lytte, samarbeide, ta ansvar for egne handlinger, unngå å såre andre, gi dem de redskapene som trengs for konfliktløsning og i tillegg fokusere på å arbeide med det sosiale miljøet i hele klassen (Nielsen et al., 2013). Det finnes også sammenheng mellom lærer-elev-relasjonen og elevenes læring, opplevelse av tilhørighet, elevenes psykiske helse og relasjoner elevene imellom (Drugli, 2012). For å trekke frem noen eksempler, viser en studie av Carrie Furrer og Ellen Skinner (2003) at gode lærer-elev-relasjoner hvor eleven føler seg verdsatt av læreren, vil føre

til at elevene yter større faglig innsats, samarbeide bedre med læreren og oppleve økt trivsel i klasserommet. En annen studie viser at en positiv lærer-elev-relasjon også er viktig for elevenes utvikling og viktig i forhold til elevenes trivsel og mestring i skolen (Hamre & Pianta, 2001). En annen forskning av Jennifer Jennings og Thomas DiPrete (2010) har vist at lærerens betydning for elevenes sosiale utvikling er minst like stor som betydningen læreren har for elevenes utvikling av skolefaglige prestasjoner.

### **Lærerrollen: Kontrolldimensjonen**

En god lærer-elev-relasjon sett ut i fra et autoritativt perspektiv, er flinke til å anerkjenne elevenes følelser på en konstruktiv måte. På den andre siden må også kontrolldimensjonen bevares for å ikke havne inn i en mer forsømmende lærerrolle (Baumrind, 1991). Erling Roland (1995) forteller at behovet etter å skape felles forståelse av tydelige normer og regler i en klasse er dominerende. Dette kan blant annet innebære tydelig struktur, forutsigbarhet, tydelige rammer og konsekvent grensesetting (Roland, 1995). Albert Bandura (1971) har blant annet studert hvordan andre elever fungerer som modeller for hverandre og beskriver spesielt tre ulike modelleringseffekter. I det Bandura (1971) kaller for *the observational learning effect*, lærer en elev ny adferd og adferdsmønstre ved å observere andre medelever. I *the inhibitory effects*, vil eleven kunne redusere eller nedregulere sin usunne atferd etter å ha sett og opplevd at medelever har fått konsekvenser for samme type atferd. Den tredje modelleringseffekten kalles *the disinhibitory effects*, og innebærer at eleven øker eller forsetter med sin usunne atferd etter å ha observert at slik atferd hos andre elever ikke får konsekvenser. Videre forteller Bandura (1971) hvordan andres atferd også fungerer som signaler for å fremkalle, eller tilrettelegging av handling hos andre. Eksempler er hvordan andre begynner å applaudere når en oppdager at andre klapper (Bandura, 1971). Det at elevene bruker hverandre som rollemodeller for atferd, stiller krav til lærerens kontrolldimensjon ved den autoritative lærerstilen i form av lærerens bruk av grensesetting og konsekvenser for uønsket atferd. Det er med andre ord læreren som bør definere rammene for atferd i klassen, noe som ser ut til å være avgjørende for kvaliteten på læringsmiljøet (Ertesvåg, 21.04.2017; Roland, 1995; Vaaland, 11.08.2017).

### **Lærerens tilrettelegging for sosial ferdighetsopplæring**

Utover å balansere omsorg og kontroll (Baumrind, 1991) er en viktig forutsetning for sosial læring at elevene får mulighet til mye sosial omgang, da sosial læring skjer gjennom uformell observasjon og imitasjon av medelever (Bandura, 1971; Ogden, 2015). Læreren bør tilrettelegge for at den sosiale opplæringen legger vekt på ferdigheter som er nyttige for elevene for å



etablere vennskap og sosiale relasjoner (Ogden, 2015). Samtidig bør en ha fokus på sosial læring gjennom *instruksjon, diskusjon, modellering, rollespill, øvelse, praktisering, tilbakemelding og bekreftelse* (Goldstein, Glick & Gibbs, 1998), som er gode tilnærminger på å øke barnas sosiale ferdigheter. Louise Porter (2014) snakker om *sosial forsterking*, om hvordan læreren kan styrke positiv atferd hos elevene gjennom muntlige, positive tilbakemeldinger. Samtidig vil sosial oppmerksomhet som å belønne eleven med mulighet til å stå først i kø eller velge aktivitet, være styrkende faktorer for å øke positiv atferd (Porter, 2014). Det handler mye om å *catch them being good*. En lærer kan også ta i bruk *negativ forsterking* som handler om å ta bort, eller fjerne noe i forsøk på å redusere uønsket atferd fra elevene (Svartdal, 12.06.2013). I tillegg til å lære barna om sosial samhandling og øke deres sosiale kompetanse, er det å motivere dem til å ta i bruk denne kompetansen en minst like viktig del av opplæringen (Ogden, 2015). En studie viser at sosial kompetanse drives blant annet av positive relasjoner mellom omsorgsfulle voksne (Masten & Coastwort, 1998), noe som forteller oss om lærerens viktige og grunnleggende betydning i elevenes sosiale læring.

#### **2.4.2. Foreldresamarbeid knyttet til sosial kompetanse og problematferd**

I situasjoner hvor lærere opplever utfordringer knyttet til sosial kompetanse og problematferd, blir det naturlig at foreldre kontaktes og involveres da det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen (Nordahl, 2007). I følge forskriften til opplæringsloven, kapittel 20 §20-1 om foreldresamarbeid i grunnskolen, har skolen ansvar for å samarbeide med foreldre for å bidra til faglig og sosial læring og utvikling (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §20-1.) Initiativet til hjem-skole-samarbeidet kan være *reaktivt* eller *proaktivt* (Drugli & Nordahl, 2016). Reaktivt foreldresamarbeid innebærer at skolen tar initiativ til samarbeidet ved å kontakte foreldrene. Proaktivt foreldresamarbeid innebærer at foreldre tar initiativ til samarbeidet ved å selv kontakte skolen. I følge Thomas Nordahl (2007) har kvaliteten på samarbeidet mellom foreldre og skolen kriterier om *formaliseringsgrad, felles målsetting, felles beslutninger og forpliktelser* (Nordahl, 2007). Formalisering handler om at samarbeidet preges av klare regler for møteinnkallelse, deltakelse, hva møte skal handle om, informasjonsutveksling og lignende. Felles mål hvor både hjem og skole prioriterer felles mål og aktiviteter er avgjørende for et godt samarbeid. Felles beslutninger handler om at både skolen og foreldre treffer felles beslutningene, noe som kan medføre at begge parter må inngå kompromiss for å bli enige. Et godt samarbeid handler også om forpliktelser om at beslutninger og avtaler blir fulgt opp i det daglige (Nordahl, 2007). Mai Britt Drugli og Thomas Nordahl (2016) trekker frem flere studier sin artikkel som viser at et godt hjem-skole-samarbeid hvor foreldre også får en aktiv rolle i

samarbeidet, fører til bedre trivsel i skolen, bedre selvregulering, mindre grad av atferdsproblemer, gode relasjoner, bedre arbeidsinnsats og høyere ambisjoner. I tillegg viser det seg at et godt foreldresamarbeid fører til økt skolefaglige prestasjoner hos elevene (Fan & Chen, 2001).

### **2.4.3. Opplæringsprogrammer for økt sosial kompetanse i skolen**

På grunn av det kraftige påvirkningsmiljøet i skolen, og lærernes yrkeskompetanse blir skolen sett på som en arena med gode forutsetninger for å kunne lykkes med å fremme elevenes sosiale kompetanse (Ogden, 2012; Ogden, 2015). Det er utarbeidet ulike programmer som skolene kan ta i bruk for dette arbeidet. ART, Zippy's venner, PALS og SPT er noen av dem.

*Agression Replacement Training*, ART, er brukt i ulike skoler siden 1987 som et forsøk på å konkretisere måten å tenke mer bredt på, for å lære barna alternativer til aggresjon (Goldstein et al., 1998). ART er spesielt utviklet for elever med aggresjonsproblematikk hvor hensikten er å øke deres sosiale kompetanse. Dette er med andre ord ikke et program som er laget til bruk i hele klasser. ART bygger på sosial lærings teori hvor læring antas å skje gjennom modellering og sosial forsterking. Programmet har fokus på spesielt tre komponenter; den *atferdsmessige*-, *emosjonelle*- og *kognitive* komponenten. Dette skjer gjennom det Goldstein og kollegaene hans kaller *skillstreaming*, som en type sosial ferdighetstrening, gjennom sinnekontrolltrening og gjennom trening i moralsk resonering (Goldstein et al., 1998). En studie av Knut Gundersen og Frode Svartdal (2006) studerte effekten av ART-programmet av norske elever hvor resultatene viste en forbedring av elevenes sosiale ferdighet, samt reduksjon av problematferd (Gundersen & Svartdal, 2006).

*Zippys venner* er et undervisningsprogram utviklet av den britiske organisasjonen Befrienders International, og ble tatt i bruk i Norge i 2010 (Bjørknes, 2011). Programmet er utviklet for barneskolen for de minste elevene som et undervisningsprogram for hele klassen, og ikke bare enkeltelever med sosiale utfordringer. Gjennom møte med pinnedyret Zippy og vennene hans skal elevene lære å mestre hverdagsproblemer, kjenne igjen og snakke om følelser og vennskap gjennom rollespill, øvelser, lek, tegning og samtaler (Bjørknes, 2011). Programmet er et helsefremmende program som er forankret i Lazarus sine teorier rundt stressmestring og psykisk helse. Hensikten er å skape hensiktsmessig ferdigheter i stressmestring, sosiale og emosjonelle ferdigheter som kan hjelpe elevene å mestre dagliglivet (Bjørknes, 2011). En studie har vist at Zippys venner har god effekt på elevenes emosjonelle og sosiale ferdigheter,

motivasjon, selvbevissthet og selvregulering, men uten betydelig innvirkning på barnas emosjonelle- og atferdsproblemer (Clarke, Bunting, Barry, 2014). Clarke og kollegaene hennes (2014) forteller at det er behov for ytterligere ressurser for å løse atferdsproblemene i skolen utover dette programmet som en del av en mer vedvarende kollektiv tilnærming for hele skolen.

PALS er en forkortelse for *Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen*, og er et evidensbasert skoleomfattende program for å fremme positiv atferd, sosiale ferdigheter og et støttende læringsmiljø (Arnesen, Ogden, Sørli, 2006; Ogden, Sølie, Arnesen, Meek-Hansen, 2012). Da programmet er skoleomfattende involveres alle elever og ansatte på alle skolens områder. Programmet baseres på flere teorier i forsøk på å ivareta flere sider ved elevenes fungering og læringsmiljøet i skolen, deriblant økologiske utviklingsmodell på mikronivå (Bronfenbrenner, 1971), sosial interaksjonslæringsteori (Patterson, 2002) og sosial kognitiv læringsteori. Programmet inneholder en tiltaksmodell som er basert på forskning og kunnskaper om hvilke tiltak som er virksomme for å fremme et trygt læringsmiljø og sosial og skolefaglig kompetanse hos elevene. Tiltaksmodellen skiller mellom tre ulike tiltaksnivåer; tiltak rettet mot «alle elever», «risikoelever» og «elever som har utviklet atferdsproblemer» (Arnesen, Ogden, Sørli, 2006). Mari-Anne Sørli og Terje Ogden (2007) målte effekten av PALS og kunne se effekt på problematferd i skolen, men fant lite effekt på elevenes sosiale kompetanse og læringsmiljøet. Utover dette har PALS vist seg å være et godt skoleomfattende program som gir skolen gode forutsetninger til å fremme sosial kompetanse, positiv atferd og interaksjoner gjennom læring, sosial ferdighetstrening og godt hjem-skole-samarbeid (Ogden, Sølie, Arnesen, Meek-Hansen, 2012).

*Sosial Perception Training*, SPT, er et program for hele klassen, og ikke bare for enkeltelever (Finnes & Svartdal, 2017). SPT fokuserer på perseptuelle og kognitive prosesser som involveres i sosiale interaksjoner. SPT er basert på Crick og Dodge (1996) sine teorier om sosial informasjonsbearbeiding og programmet tar hensyn til ulike faktorer som omhandler hvordan vi tolker sosiale situasjoner (Gundersen & Christensen, 2015). Slike faktorer kan være tilknytningserfaringer og våre oppfatninger om andre mennesker, emosjonell bevissthet om hvordan tolke egne og andres følelser, og hvilke kunnskaper vi har om uskrevne regler og normer (Gundersen & Christensen, 2015). SPT er delt inn i økter med ulike emner som fokusere på en hverdagslig sosial situasjon hvor det kan være lett å misforstå andre hvor konflikter og tapte vennskap kan forekomme. Hensikten er å lære sosiale regler for å bedre

kunne takle sosiale situasjoner (Gundersen & Christensen, 2015). I slutten av hvert emne igangsetter læreren et rollespill hvor situasjonen analyseres gjennom refleksjon basert på emnets fokus og tidligere forståelse av sanseinntrykk (Gundersen & Christensen, 2015). Johannes Finne og Frode Svartdal (2017) gjennomførte en norsk studie hvor de undersøkte effekten av SPT i norske klasserom. Resultatene fra studien indikerer at SPT både reduserer kognitive forvrenginger og øker elevenes sosiale ferdigheter (Finne & Svartdal, 2017). Det ble med andre ord rapportert om økning i sosiale ferdigheter hos elevene, redusert problematferd, forbedret elevrelasjoner og økt oppfatning av lærerstøtte (Finne & Svartdal, 2017).

## 3. Metode

### 3.1. Forskningsmetode

Begrepet *metode* betyr *veien til målet*, og er en viktig del av forskningsprosessen for å få kunnskap om hva en ønsker å få svar på (Kvale & Brinkmann, 2015; Johannessen, Tuftes & Christoffersen, 2016). I samfunnsvitenskapelig forskning skilles det mellom *kvalitativ forskningsmetode* og *kvantitativ forskningsmetode* (Johannessen et al., 2016; Thagaard, 2013). Valg av kvantitativ eller kvalitativ forskningsmetode er avhengig av hva en i hovedsak ønsker å få mer kunnskaper om (Silverman, 2011). Det er med andre ord studiens *forskningsspørsmål* som legger grunnlaget for hvilken metode som er best egnet for studien (Silverman, 2011). For å på best mulig måte kunne svare på forskningsspørsmålet i denne studien har jeg tatt i bruk *kvalitativ forskningsmetode*. En kvalitativ forskningsmetode vil gi meg mulighet til å undersøke *gutters sosiale kompetanse* som et sosialt fenomen gjennom et lite utvalg informanter (Johannessen et al., 2016; Thagaard, 2013). Som nevnt innledningsvis, har studien fokus på *gutters sosiale kompetanse* da gutter visere generelt lavere ferdigheter i sosial kompetanse og står for mer av problematferden i skolen enn jentene (Ogden, 1995; Ogden, 2015). En undersøkelse viser videre at problematferd kan få alvorlige konsekvenser som blant annet kriminalitet, vold og rusmisbruk i senere alder (NOVA, 2013). Det ble med interessant å undersøke lærere og spesialpedagogers erfaringer og opplevelser spesielt knyttet til *gutters sosiale kompetanse* i barneskolen.

Når en snakker om metode, snakker en også om hvilken metode som er brukt for å samle inn data. I kvalitativ forskning er *intervju*, *observasjon* og *analyse* de mest vanlige metodene (Thagaard, 2013). I startfasen vurderte jeg å ta i bruk både intervju og observasjon for datainnsamlingen. Tanken var å gå i dybden av fenomenet både gjennom intervju med lærere og observasjoner fra klasserommet. På grunn økt forskningsetiske utfordringer da barn involveres i studien (NESH, 2016; Thagaard, 2013) og tidsbegrensning for gjennomføring av studien, ble observasjon utelukket fra studien. Jeg har derfor valgt å ta i bruk *kvalitativt, semistrukturert intervju* som gir meg mulighet til å gå i dybden i lærere og spesialpedagogers erfaringer og rundt sosial kompetanse (Kvale & Brinkmann, 2015).

## 3.2. Semistrukturert intervju

Kvalitative forskningsintervju har som hensikt å søke og forstå et sosialt fenomen fra intervjupersonens perspektiv. Samtidig er det en hensikt å få frem personenes egne erfaringer og opplevelser rundt et fenomen sett forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative forskningsintervju kan struktureres og gjennomføres på ulike måter, avhengig av hva en ønsker å oppnå ved intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). For denne studien har jeg valgt å ta i bruk *semistrukturerte intervju*. Semistrukturerte intervju er planlagte, men fleksible samtaler mellom forsker og informanter rundt et bestemt tema (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne intervjutypen består av åpne spørsmål hvor informantens levde erfaringer får mulighet til å komme frem. Semistrukturert intervju er *deskriptivt* og skal legge til rette for at informantene skal kunne beskrive så nøyaktig som mulig det de opplever og føler, og hvordan de handler (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har valgt semistrukturerte intervju da denne formen for strukturering med åpne spørsmål, som er karakteristisk for semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2015) gir rom for frihet til å forklare egne oppfatninger rundt gutters sosiale kompetanse, dens påvirkning på klassemiljøet og hvordan lærerne og spesialpedagoger opplever disse utfordringene. Samtidig gir struktureringen rom for å stille gode oppfølgingsspørsmål som kan gi dypere forståelse av informantens erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.2.1. Intervjuguide

Det semistrukturerte intervjuet som er gjennomført i denne studien er forberedt med et manuskript, eller en *intervjuguide* (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden dekker relevante tema for intervjuet og strukturerer selve intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2015). Da dette er et semistrukturert intervju er intervjuguiden planlagt etter tema *lærere og spesialpedagogers erfaringer, tiltak og mestringsopplevelser med gutters sosiale kompetanse i skolen og dens påvirkning på klassen som sosialt system*, men strukturert på en fleksibel måte hvor hensikten er å få frem informantens erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålene som er utarbeidet rundt sosial kompetanse har utgangspunkt i teori og definisjoner som presentert i studiens teoridel. I denne studien er sosial kompetanse operasjonalisert (Johannessen et al., 2016), i likhet med teori (Ogden, 2012; Ogden 2015; Gresham & Elliott, 1990), ned til de sosiale ferdighetene *samarbeid, ansvar, selvkontroll, selvhevdelse og empati*. Klassen som sosialt system er operasjonalisert ned til den sosiale kompetansens sammenheng

mellom *læringsmiljø, relasjoner og sosiale roller* i en klasse, med grunnlag i teori (Roland, 1995; Vaaland, 2017).

Intervjuguiden starter med en fremside som sier noe om intervjuets generelle rammer. Den presiserer kort intervjuets overordnede tema og forskningsspørsmål. Videre forklares kort intervjuets form og struktur som er ute etter informantenes subjektive opplevelse rundt tema. Bruken av lydopptakeren under intervjuet blir også presentert. Til slutt presiseres antall informanter og intervjuets varighet. Intervjuguiden deler selve intervjuet i fire faser med ulik struktur og formål. I første fase skjer det en *rammesetting* som er preget av en uformell prat, en *brifing* (Kvale & Brinkmann, 2015), hvor informanten får muntlig informasjon om tema og formålet for intervjuet. Denne informasjonen er basert på informasjonen fra *samtykkeerklæringen* som informantene har fått på forhånd av intervjudagen. I tillegg gis det i denne fasen informasjon om intervjuets struktur. Det minnes om *fritt informert samtykke* og informantens rett til å trekke seg fra intervjuet uten konsekvenser (NESH, 2016; Thagaard, 2013). I andre fase startes lydopptakeren. I denne fasen skal intervjuet få frem informantenes forståelse av sosial kompetanse, og deres positive og negative *erfaringer* rundt sosial kompetanse hos gutter. Denne fasen er tredelt og skal få frem informantenes erfaringer og opplevelser i forhold til *sosial kompetanse, tiltak og mestringsopplevelser*. Denne fasen er i hovedsak preget av generelle stikkord og spørsmål som skal gi informantene mulighet til å komme med sine erfaringer. Spørsmålene i intervjuguiden i denne fasen har et *dynamisk* preg som skal bidra til et positivt samspill mellom meg som forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålene er formulert på en måte som skal også holde gang i samtalen og stimulere informantene til å snakke om sine opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for generelle spørsmål i stikkordsform, gir intervjuguiden eksempler på mulige oppfølgingsspørsmål hvor hensikten er å presisere informantens uttalelser mot studiens forskningsspørsmål. Det å stille oppfølgingsspørsmål stiller krav til forskerens evne til å lytte til hva informantene faktisk sier, og er viktig for kvaliteten på intervjuets resultater (Kvale & Brinkmann, 2015). Grunnen til at oppfølgingsspørsmål er presisert i denne fasen er for å sikre at informantene svarer på de områdene som er viktige og fruktbare for studiens forskningsspørsmål. Under tredje fase tar intervjuguiden for seg *mestringsforutsetninger*. Denne fasen inneholder en rekke konkrete spørsmål som går på informantenes opplevelser knyttet til deres mestringsforutsetninger for gutters sosiale kompetanse. Eksempler fra intervjuguiden er blant annet *hvilket fokus på sosial kompetanse finnes på skolen?* og *hvilke ressurser innad i skolen har du tilgang til?* I fjerde og siste fase skal det kort oppsummeres de

viktigste punktene ved intervjuet for å sikre at informasjonen er korrekt forstått. Denne fasen er viktig for at informanten ikke skal føle seg misforstått eller mistolket. Fasen gir rom for at informant og jeg som forsker har forstått hverandre. Denne fasen av intervjuet består med andre ord av at jeg som forsker foretar en *debriefing* (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydopptakeren stopper når denne fasen er gjennomført. Grunnen til at intervjuguiden innrammer denne strukturen med fire faser, er for å sikre at informanten får mulighet til å komme med sine egne erfaringer rundt sosial kompetanse og samtidig sikre at nødvendig informasjon faktisk blir besvart. I tillegg vil første og siste fase være med å skape en trygg atmosfære og et komfortabelt klima mellom forsker og informant i selve intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden er bygget opp på en måte som både skal ivareta informantens trygghet og studiens behov. Intervjuguiden for denne studien er vedlagt som vedlegg 2.

### **3.3. Datainnsamling**

Dataene som er samlet inn for denne studie, det *empiriske materialet* i forskningen (Thagaard, 2013) er hentet fra fem informanter ved tre ulike skoler i tre ulike kommuner i Rogaland. All datainnsamling ble gjort i løpet av mars 2018. Skolene er *strategisk valgt* (Thagaard, 2013) fra tre ulike kommuner for å unngå likheter i kommunale satsinger eller fokusområder på sosial kompetanse. Dette for å styrke studiens validitet. Jeg som forsker tok kontakt med en bekjent ved hver skole via mail hvor studiens hensikt og formål ble kort beskrevet. Min bekjent ved de ulike skolene ga videre forespørsel til skolens ledelse. Jeg gikk bevisst via en bekjent ved skolen som har kjennskaper til meg, i håp om å gi skolen en viss trygghet og øke sjansen for å få tillatelse for datainnsamlingen (Thagaard, 2013). Da ledelsen ga tillatelse for datainnsamlingen, fikk de tilsendt informasjon om aktuelle kriterier for det ønskede utvalget. Med utgangspunkt i disse kriteriene, valgte skolene ut passende informanter til mitt utvalg.

#### **3.3.1. Utvalg**

Et *utvalg* refererer til de deltakerne som studien innhenter informasjon fra. Det finnes ulike strategier for å velge utvalget til en studie (Thagaard, 2013). Utvalget for min studie kan kategoriseres som et *tilgjengelighetsutvalg*, som innebærer å balansere kriterier for deltakelse opp mot deltakerne som er villige til å stille opp (Thagaard, 2013). Kvalitative studier som denne omhandler gjerne personlige temaer som kan begrense antall deltakere som er villige til å delta (Thagaard, 2013). Kriterier for det ønskede utvalget var én lærer og én spesialpedagog mellom første og fjerde klassen fra hver skole. Læreren skulle ha godkjent utdanning for



undervisning, uten noen form for spesialpedagogisk utdanning. Spesialpedagogen skulle derimot ha en form for godkjent spesialpedagogisk utdanning. Om spesialpedagogene jobbet i grupper eller som kontaktlærer har ikke inngått som krav i denne studien. Hensikten med disse kriteriene er å kunne oppdage eventuelle mønstre av forskjeller i erfaringer hos lærere og spesialpedagoger. Informantenes arbeidserfaring er også tatt betraktning. Det var ønskelig med både lang og kort arbeidserfaring blant informantene for å eventuelt oppdage hvordan arbeidserfaring påvirker erfaringer og opplevelser i skolen. Det var ingen kriterier for kjønn eller alder hos utvalget. I noen tilfeller fant skolen informanter som gjerne falt litt utenfor kriteriene mine, noe som førte til at jeg som forsker måtte vurdere og selektere for å sikre informanter med frivillig deltakelse, og studiens rammer (Thagaard, 2013). Dette resulterte i totalt fem informanter; tre lærere, én spesialpedagog og én miljøterapeut. Alle lærerne arbeider som kontaktlærere på ulike skoler, og har ulik arbeidserfaring. To av dem er nyutdannet og har jobbet som lærer i snart to år, mens den siste læreren har vært over 10 år i skolen. Spesialpedagogen har totalt 15 års erfaring i skolen. Per dags dato jobber spesialpedagogen som kontaktlærer, med tidligere erfaringer som sosiallærer og veiledningserfaring for ansatte i skolen. Miljøterapeuten i studien er utdannet barnevernspedagog og jobber fast på skolen med sosiale problemer blant barn og sitter med lang og god erfaring på studiens område. Til tross for at miljøterapeuten faller litt utenfor *lærer* og *spesialpedagog*, ble terapeuten likevel inkludert i studien da jeg vurderte dette som en god mulighet for å innhente gode og reflekterte erfaringer rundt sosial kompetanse. Videre i studien er miljøterapeuten omtalt som en av spesialpedagogene for å sikre informantens anonymitet (NESH, 2016). Utvalgsstørrelsen i denne studien er liten da kvalitativ metode ikke stiller krav til store utvalg (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015; Johannessen et al., 2016). I min studie er denne utvalgsstørrelsen valgt for å gjøre det mulig å gjennomføre studien innenfor de tidsrammene og ressursene som er satt av til studien (Thagaard, 2013).

### **3.3.2. Gjennomføring av intervju**

Gjennomføringen av intervjuet skjedde etter at Personvernombudet for forskning (NSD) ga godkjenning for at studien kunne gjennomføres. Godkjenningsdokument fra NSD er vedlagt som vedlegg 1. I forkant av intervjuet fikk informantene tilsend *samtykkeerklæringen* på mail, som inneholder kort og presis informasjon om blant annet intervjuets hensikt, formål og informantens rettigheter. Mer om samtykkeerklæringen er beskrevet under 3.8 Forskningsetikk. Intervjuet tok sted på den skolen informanten er ansatt, for å møte informantene på egne arenaer i håp om å skape et trygt intervjuklimate (Thagaard, 2013). Under intervjuet ble det brukt en

offline lydopptaker for å gi forsker mulighet til å være mer aktiv og deltagende i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble på forhånd informert om bruken av lydopptaker som alle informanter ga samtykke til. I tråd med intervjuguiden startet intervjuet med uformell prat, en *brifing* (Kvale & Brinkmann, 2015). I brifingen forklarte jeg formålet med intervjuet, hva lydopptaket skulle brukes til og hvem som skal benytte seg av det. Det ble også informert om informantens frihet til å trekke seg fra intervjuet, forskers taushetsplikt og rutiner for anonymisering gjennom hele studien (NESH, 2016). Samtykkeerklæringen ble underskrevet før intervjuet startet. Lydopptakeren ble satt i gang etter brifingen.

Under intervjuet har jeg som forsker vært bevisst på *aktiv lytting* som krever at forskeren har øre for og kunnskaper om intervjutema, er sensitiv for intervjuets sosiale relasjon og er sikker på hva en vil spørre om (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden vil være som støtte for forsker under intervjuet som sikrer at alle nødvendige spørsmål er blitt besvart. I tillegg har jeg vært oppmerksom på intervjuets *skjulte sider* som innebærer den nonverbale kommunikasjonen i intervjusituasjonen og handler om relasjonen mellom forsker og informant (Thagaard, 2013). Jeg har vært bevisst på intervjuets skjulte sider gjennom små detaljer som at min bekledning er presentabel, at blick kontakten ikke er for intens, at jeg selv er aktiv i samtalen og gjerne ler og smiler sammen med informanten for å skape et trygt intervjuklima for begge parter. Jeg har også vært svært bevisst på å formulere spørsmålene på en måte som vektlegger at jeg ønsker informantens *egne* erfaringer, i håp om at de ikke svarer det de tror jeg ønsker å høre (Thagaard, 2013). Intervjuet avsluttet i tråd med intervjuguiden hvor det ble gjort en kort oppsummering av intervjuet gjennom en *debrifing* (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.4. Transkripsjon og analyse**

For at det muntlige intervjuet skal bli tilgjengelig for analyse, kreves det at intervjuet *transkriberes* fra muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepet *å transkribere* betyr å skifte form. Det muntlige intervjuet skal med andre ord oversettes fra *talespråk* til *skriftspråk*. Transkripsjonen har som hensikt å strukturere materialet i tekstform for å gi lettere oversikt over dataene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes ulike transkripsjonsprogrammer, men jeg har valgt å transkribere intervjuene i skriveprogrammet Microsoft Word. Dette gir meg mulighet til å senere analysere og organisere dataene på min egen måten uten å være låst til et programs funksjoner. Intervjuene ble transkribert fra dialekt til bokmål, både for å sikre informantenes anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2015) og for å

lettere kunne lese transkripsjonen. Talespråk og skriftspråk har ulik oppbygning, det kan derfor være vanskelig å forstå direkte skriftlig oversettelse av talespråk. Jeg har valgt å omarbeide muntlige sitater til en lesbar, skriftlig form for å skape en enkel forståelse av muntlige sitat (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har vært bevisst på at meningsinnholdet fortsatt er bevart i denne omarbeidingen. Under transkriberingen av intervjuene dukker det opp utfordringer knyttet til at kroppsspråk, muntlige pauser, ansiktsuttrykk, stemmeleie og intonasjon går tapt (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkriberingen har ikke inkludert muntlige beskrivelser, småord og korte pauser da transkriberingen har fokus på meningsinnholdet i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker har jeg erfaringer og opplevelsene fra intervjusituasjonen med meg i analyseprosessen.

Å *analysere* betyr å dele opp i mindre biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015; Johannessen et al., 2016). I intervjuanalysen har jeg kodet og kategorisert informantenes uttalelser, noe som i dag er den vanligste formen for dataanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Koding og kategorisering er en måte som gir oversikt over meningsinnholdet i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Analysearbeidet er gjennomført i skriveprogrammet Microsoft Word. Analysen ble strukturert på samme måte som intervjuguiden, hvor informantenes *erfaringer*, *tiltak*, *mestring* er de overordnede overskriftene. Under hver overskrift representerer spørsmålene fra intervjuguiden egne temaer, for eksempel *sammenheng mellom sosial kompetanse og sosiale roller*. I analysearbeidet fikk hvert tema egne tabeller hvor informantenes utsagn ble organisert under. De fleksible samtalen som preger intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015), innebærer at samtalen hoppet litt frem og tilbake mellom tema etter hvert som informantene kom på nye erfaringer å fortelle. Jeg har derfor i analysen vært oppmerksom på å plassere korrekt utsagn under korrekt tema. Informantenes *nummer* er bevart i tabellen slik at jeg som forsker skal kunne vite hvilken stilling og arbeidserfaring som ligger bak utsagnene. Informantenes identitet er anonymisert i analysearbeidet som i resten av forskningsarbeidet (NESH, 2016). Analysetabellene er todelt, hvor venstre side omfatter informantenes hele utsagn, mens høyre side består av en *meningsfortetting*. Ved hjelp av *meningsfortettingen* har jeg komprimert informantenes uttalelser i korte og konkrete setninger hvor meningen kommer umiddelbart frem (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten med å organisere dataene etter tema, og kode utsagnene på denne måten er for å legge et godt grunnlag for videre tolknings uten å miste viktig informasjon (Johannessen et al., 2016). Kategoriene som ble funnet i analyseprosessen er vist i figur 7. Disse kategoriene vil også være utgangspunkt for presentasjon av studiens resultater og drøfting.



Figur 7: Datamaterialet i kategorier etter analyseprosessen

### 3.5. Tolkning av data

Kvalitative data taler ikke for seg selv, de må tolkes (Johannessen et al., 2016). Det å *tolke* betyr å sette noe inn i en større sammenheng, og dreier seg om å få tak i meningen som ikke kommer umiddelbart frem i teksten (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) snakker gjerne om *meningsfortolkning*. Det som er litt spesielt med kvalitative data, er at fortolkningene av disse preges ofte av måten forskeren forstår informasjonen (Thagaard, 2013). Dataene blir med andre ord påvirket av forskerens tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Meningsfortolkningen og de funnene som jeg har kommet frem til i tolkningsprosessen er satt opp mot teorien, hvor jeg forsøker å forstå og forklare funnene fra analysen med utgangspunkt i relevant teori (Johannessen et al., 2016). Dette vil kunne være med på å styrke troverdighet og validitet i tolkningene mine. Utover dette har jeg gjennom hele forskningsprosessen tatt sikkerhetskopier for å sikre at verdifull data ikke går tapt (Thagaard, 2013). Sikkerhetskopiene ble lagret på en ekstern harddisk med passord for å forskningsprosessens konfidensialitet (NESH, 2016).

### 3.6. Troverdighet

#### 3.6.1. Validitet

Begrepet *validitet* handler om studiens *troverdighet* og *gyldighet* (Johannessen et al., 2016). Validitetsbegrepet spiller ulik rolle i kvalitative og kvantitative studier. I kvantitative studier er validitet knyttet til spørsmålet «måler vi det vi faktisk ønsker å måle?» (Johannessen et al., 2016). Kvalitative studier som denne er ikke målbare, noe som gjør at validiteten her dreier seg

om i hvilken grad metoden jeg har valgt undersøker det den faktisk har som hensikt å undersøke (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har brukt intervju som metode, og da utarbeidet ulike spørsmål for å kunne samle relevant data for å svare på forskningsspørsmålet mitt. For å kunne måle *lærere og spesialpedagogers erfaringer og opplevelser rundt gutters sosiale kompetanse*, som er hensikten i denne studien, har jeg vært bevisst på å formulere spørsmål på bakgrunn av definisjoner av sosial kompetanse og tidligere forskninger på området. Jeg har også vært bevisst på hvordan tidligere teori operasjonaliserer sosial kompetanse (Johannessen et al., 2016). I likhet med teorien (Ogden, 2012; Ogden 2015; Gresham & Elliott, 1990) har jeg operasjonalisert sosial kompetanse ned til de sosiale ferdighetene samarbeid, ansvar, selvkontroll, selvhevdelse og empati i forsøk på styrke validiteten av studien min. Validitet kan også knyttes til *tolkning av data*, og handler om i hvilken grad vi kan stole på mine tolkninger og konklusjoner som forsker (Thagaard, 2013). For å styrke validiteten i min studie, har jeg vært bevisst på å være kritisk i analyseprosessen, forklare *grunnlaget* for tolkningene og støtte tolkningene til tidligere teori og studier (Thagaard, 2013). Gjennomsiktighet blir igjen viktig (Silvermann, 2011). Jeg har også vært bevisst på å skape et trygt klima i intervjusituasjonen for at informantene ikke skal fortelle hva de tror forsker vil høre (Thagaard, 2013). Dette vil eventuelt kunne svekke studiens validitet. Validiteten sjekkes ved å undersøke studiens *feilkilder* (Kvale & Brinkmann, 2015), noe som jeg har vurdert og tatt stilling under avsnitt 3.7 Mulige feilkilder.

### **3.6.2. Reliabilitet**

Reliabilitet handler om hvor pålitelige og troverdige forskningsresultatene er (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Reliabilitet spiller gjerne en sterkere rolle i kvantitative studier, hvor reliabiliteten kan testes ved at andre forskere kan rekonstruere studien og få samme resultat (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitative studier som denne vil en rekonstruksjon være umulig da samtaler sjeldent blir like, og da jeg som forsker er selv brukt som et instrument i datainnsamlingen (Johannessen et al., 2016). Jeg har allikevel vært bevisst på å få frem forskningsresultatenes pålitelighet gjennom grundige beskrivelser av hvordan dataene er utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013; Johannessen et al., 2016). Jeg har forsøkt å gjøre datainnsamlingen så *transparent*, eller så *gjennomsiktig* som mulig for å styrke studiens reliabilitet (Silverman, 2011).

### **3.6.3. Overførbarhet**

Overførbarhet, eller *generalisering*, handler om i hvilken grad studiens resultater kan overføres eller gjelder i andre sammenhenger, situasjoner og kontekster (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Det er i hovedsak forskeren som argumenterer for om tolkningene kan være relevant i en større sammenheng (Thagaard, 2013). Når en snakker om overførbarhet, spiller utvalget en sentral rolle. I kvalitative studier vil utvalget ofte være for lite for at resultatene skal kunne overføres til større sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien studeres læreres og spesialpedagogers subjektive meninger, og resultatene kan ikke direkte generaliseres, men informantene vil representere meninger som faktisk kan eksistere i skolen. Resultatene kan med dette ha en videre interesse og det er mulig at tilsvarende resultater også eksistere i en større populasjon. På en annen side kan overførbarhet også knyttes til det at lesere kjenner seg igjen i studiens funn (Thagaard, 2013). En kaller gjerne dette for leserbasert analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne typen generalisering er det lesere som på grunnlag av detaljerte kontekstuelle beskrivelser av intervjuundersøkelsen vurderer om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Utover dette kan også studiens funn legge grunnlag for videre forskning (Thagaard, 2013).

### **3.7. Mulige feilkilder**

I en studie vil det alltid være fare for feilkilder, som på en eller annen måte svekker eller muligens gir feil data. Feilkilder vil svekke studiens validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg vært oppmerksom på mulige feilkilder for å unngå mest mulig svekkelse av studiens validitet. Jeg har nedenfor beskrevet mulige feilkilder ved studien.

Før datainnsamlingen og intervjusituasjonen var jeg bevisst på å utforme spørsmål som fikk frem informantenes erfaringer, og mindre fokus på deres kunnskaper rundt sosial kompetanse. Grunnen for at jeg var oppmerksom deres erfaring er først og fremst fordi det er dette studien er ute etter, men også for å unngå at informantene svarer det de tror jeg ønsker å høre, noe som vil være en feilkilde og svekke studiens validitet (Thagaard, 2013). Gjennom datainnsamlingen og intervjuene, har jeg vært oppmerksom på at et sterkt asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant kan føre til at svarene ikke blir pålitelige og troverdige nok (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette asymmetriske maktforholdet ble tatt hensyn til på ulike måter. For det første ble informantene frivillig bedt om deltakelse. Jeg som forsker har også vist fleksibilitet

ved at det var informanten som satte dato og tid for intervjugjennomføringen. Samtidig ble intervjuene gjennomført på deres arbeidsplass hvor jeg som forsker er ukjent, som også var med på å redusere det asymmetriske maktforholdet. Utover dette var jeg svært bevisst på å bruke litt tid på uformell prat før intervjuet startet, hvor vi gikk gjennom informantenes rettigheter og hvilken informasjon jeg var ute etter, samt deres rett til å trekke seg fra studien når som helst (NESH, 2016; Thagaard, 2013). I tillegg var jeg også bevisst på å vise stor takknemlighet for informantenes deltakelse. Feilkilder kan også oppstå i analyse- og tolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; Johannessen et al., 2016) hvor dataene skal tolkes uten særlig påvirkning av forskers forståelse av studiens tema, altså min forståelse av sosial kompetanse. For å unngå denne typen feilkilde har jeg vært oppmerksom på å gjennomføre en grundig, strukturert og ryddig analyse og tolkningsprosess hvor jeg til en hver tid har vært kritisk til mine tolkninger. Til tross for at jeg som forsker har vært bevisst på denne feilkilden, vil den aldri kunne fullstendig unngås da analyse og tolkningsprosessen har tatt utgangspunkt i meningsinnholdet i intervjuene. Dette stiller krav til kritisk lesing hos leserne av studien. Jeg har bevisst beskrevet grunnlaget for tolkningene mine, noe som gjør det mulig for leserne å vurdere tolkningsgrunnlaget, studiens validitet og troverdighet med et kritisk blikk (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.8.Forskningsetikk**

Denne studien, som andre studier er forpliktet til å følge de forskningsetiske retningslinjene til NESH, den nasjonale forskningskomité for samfunnsforskning og humaniora (NESH, 2016). Retningslinjene skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis (NESH, 2016). Den kvalitative metoden som er valgt for min studie, innebærer personopplysninger og nær kontakt mellom meg og mine informanter og stiller derfor en rekke etiske krav til forskningsprosessen for å kunne ivareta informantenes privatliv. I og med at min studie innebærer behandling av personopplysninger, faller prosjektet inn under personopplysningsloven som betyr at prosjektet må meldes til personvernombudet NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (Thagaard, 2013; NESH, 2016). Studien ble meldt til NSD i Desember 2017, som noen uker senere ga godkjenning for gjennomføring av studien (vedlegg 1). For å sikre god forskningspraksis har jeg hatt fokus på å vise *hensyn til personene* i studien min gjennom hele forskningsprosessen (NESH, 2016). Jeg har med dette vært bevisst på forskningsetiske retningslinjer som omhandler *fritt informert*

*samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for deltakelse* (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015; NESH, 2016; Johannessen et al., 2016).

Deltakelsen i forskningsprosjektet mitt var helt frivillig, uten ytre press, noe som betyr at samtykket var *fritt* (NESH, 2016). Dette ble sikret ved at forespørselen om deltakelse ble sendt på mail uten at mitt nærvær som forsker kunne påvirke samtykket. Alle informantene som var villige til å delta fikk straks tilsendt samtykkeerklæringen som inneholder tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2016). Dette betyr at samtykket var *informert* (NESH, 2016). På intervjudagen gikk jeg gjennom denne informasjonen muntlig før informanten signerte samtykkeerklæringen. Dette ga rom for å stille spørsmål før de ga sitt samtykke ved å signere erklæringen, noe som betyr at samtykket også er *uttrykkelig* (NESH, 2016).

I et forskningsarbeid stilles det også krav til *konfidensialitet* som refererer til at all informasjon informanten gir, ikke formidles videre på måter som kan identifisere informanten (NESH, 2016). For å ivareta kravet om konfidensialitet er all identifiserbar informasjon blitt anonymisert. Alle dokumenter som notater, transkripsjoner, og analysedokumenter er merket med et uidentifiserbart nummer for hver informant. Samtykkeskjema, hvor en finner identifiserbare opplysninger som informantens fulle navn, er oppbevart separat fra andre dokumenter og nedlåst på et privat kontor mens prosjektet pågår for å sikre forsvarlig lagring av identifiserbare opplysninger (NESH, 2016; Thagaard, 2013). Resultatene i studien er også anonymisert hvor personopplysninger som navn, arbeidsplass og identifiserbare erfaringer ikke er opplyst. Det er kun opplyst om vedkommende er lærer eller spesialpedagog og deres arbeidserfaring da dette er viktig informasjon i forskningen. For å sikre miljøterapeuten anonymitet og konfidensialitet, som den eneste deltakende miljøterapeut i studien, blir vedkommende kategorisert under studiens spesialpedagoger, og heretter omtalt som en av dem. Alle informanter har fått informasjon om anonymiseringen og gitt sitt samtykke. I og med at informantene forteller om sine erfaringer og opplevelser, vil dataene baseres på en tredjepart, nemlig elevene som da indirekte inkludert i forskningen. For å sikre konfidensialiteten til tredjeparten som berøres av forskningsprosjektet (NESH, 2016), har jeg bevisst tilrettelagt for at erfaringene rundt enkeltelever holdes anonymt ved å stille informanten generelle spørsmål. Jeg har vært ute etter informantens erfaringer *i situasjonen* uavhengig av hvilke gutter som befant seg i den, noe som da ikke går ut over personvernet til disse indirekte deltakerne. Når studien er avsluttet makuleres og slettes alle dokumenter og filer for å unngå at data samlet inn



for min studie benyttes i annen forskning (NESH, 2016). Samtidig sikrer dette at konfidensialiteten opprettholdes også etter at studien er gjennomført.

Jeg har også vært bevisst på hvilke *konsekvenser* forskingen kan ha for mine informanter. Jeg har vært oppmerksom på å ikke usette informantene for skade eller urimelig belastning (NESH, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013), ved å bevisst formulere spørsmål som ikke oppleves krenkende, eller gir følelse av utilstrekkelig kunnskap. Kvale og Brinkmann (2015) forteller at forskere bør være klar over at den åpenheten og nærheten som er typisk for kvalitative studier kan virke forførende og få informantene til å gi opplysninger de kanskje angres på i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2015). For å unngå slik problematikk har jeg til en hver tid vært bevisst på hvor langt jeg vil gå i undersøkelsen min og kun vært ute etter informasjon som er relevant og fruktbar for studien (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

## 4. Resultater

Studien skal undersøke hvilke erfaringer lærere og spesialpedagoger har med gutters sosiale kompetanse i skolen, og den sosiale kompetansens påvirkning på klassen som sosialt system, hvilke tiltak de bruker for å fremme sosial kompetanse, og hvordan de opplever dette arbeidet. Dette studeres ved å undersøke lærere og spesialpedagogers erfaringer i barneskolen. I denne delen vil resultatene fra de fem intervjuene presenteres.

Som presentert i metodedelene, er presentasjonene av resultatene delt inn i tre hovedkategorier; *erfaringer*, *tiltak* og *mestringsopplevelser*, med ulike underkategorier som skal kunne belyse studiens forskningsspørsmål. Funn presenteres gjennom informantenes sitater. Informantene presentert som «Informant A», «Informant B» og videre, for å sikre informantenes anonymitet og forskningens krav om konfidensialitet (NESH, 2016).

### 4.1. Erfaringer

#### 4.1.1. Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger med sosial kompetanse?

Det er tidligere blitt påpekt at sosial kompetanse kan være vanskelig å definere. Samtidig er det en rekke sosiale ferdigheter som inngår når en snakker om sosial kompetanse. På bakgrunn av dette er det viktig å få frem informantenes forståelse av sosial kompetanse, slik at forsker og informanter har en felles forståelse av begrepet. En informant beskrev sosial kompetanse slikt:

*«Jeg forbinder sosial kompetanse med hvor langt eleven har kommet og hvor moden han er til å forstå seg på de andre rundt seg, og hvordan de samhandler med de rundt seg. At de har venner».* Informant A.

En annen forstår sosial kompetanse på følgende måte:

*«Sosial kompetanse, da tenker jeg på barnas evne til å omgås andre. Altså evnen deres til å regulere seg i forhold til de andre personene de omgås, både det å ta i mot og forstå signaler og koder fra ei sosial gruppe (...) Jeg ser ofte at mange gutter er urolige og at denne uroen gjerne er en usikkerhet i forhold til hvordan de skal oppføre seg, tenker jeg».* Informant E.

En tredje informant forstår sosial kompetanse slik:

*«Sosial kompetanse, da tenker jeg både at eleven har kompetanse til å fungere sammen med de andre, men også kjenne seg selv. Å ha det godt med seg selv. Det å kjenne når en blir sint, hvordan en reagerer når en blir sint. Ja, også det å kjenne seg selv».* Informant D.

Informantene hadde grunnleggende samme forståelse av begrepet sosial kompetanse. I likhet med samtlige andre informanter beskriver Informant A begrepet sosial kompetanse i forhold til guttenes *modenhet* og *evnen* de har til å forstå andre og fungere sammen med andre. Samtidig snakker informanten om at «de har venner», noe som handler om guttenes evne til å skape og holde på relasjoner. Informant E snakker om evne til selvregulering, og den evnen guttene har til å «forstå de sosiale kodene og spilleregler». Samtidig erfarer informant E at manglende sosial kompetanse gjerne skyldes en grunnleggende «usikkerhet» eller uklarhet i eleven knyttet til hvordan han skal oppføre seg i ulike situasjoner. Informantene beskriver sosial kompetanse som en individuell kunnskap hos guttene som handler om hvordan de forstår det sosiale samspillet, og er i stand til å passe inn dette samspillet. Informant D sier at det å fungere sosialt sammen med andre også er avhengig av hvordan eleven «kjenner seg selv».

### **Sosiale ferdigheter**

Videre snakket vi om hvordan guttenes sosiale kompetanse vise seg gjennom de sosiale ferdighetene; samarbeid, ansvar, empati, selvkontroll og selvhevdelse:

### **Samarbeid**

Vi snakket først om sosial kompetanse i lys av *samarbeid*. Informantene forteller:

*«I forhold til samarbeid tenker jeg at gutter med lav sosial kompetanse tenker ofte at de har rett og at ting skal gjøres på deres måte, en som derimot er god på samarbeid er mer åpen for andre forslag og da faktisk samarbeider bedre».* Informant A.

*«Utfordringer jeg se som er knyttet til samarbeid hos de minste elevene, er gjerne det at de er selvsentrerte og mest opptatt av seg selv. De ser bare seg selv, liker å vinne, liker å være først. De har gjerne ikke den evnen til å se at dette kan gå på bekostning av andre og om de andre synes det er gøy å være sammen med dem».* Informant E.

En annen informant legger til:

*«Noen kan være veldig gode på å samarbeide på noen områder og dårlige på andre områder. (...) Jeg tror det har veldig mye med interesse å gjøre, og ikke minst hva de selv føler de mestrer»* Informant C.

Samtlige av informantene hadde en grunnleggende oppfatning av at manglende sosial kompetanse i lys av samarbeid, skinner igjennom ved at guttene oppfattes som «selvsentrerte». Gutter med lav sosial kompetanse setter ofte seg selv fremfor resten av gruppa og blir derfor vanskelige å samarbeide med. Informant E forteller videre at svake ferdigheter samarbeid hvor guttene viser upassende atferd, kan skyldes en «grunnleggende usikker» i samarbeidet. En annen informant presiserte også at guttenes evne til samarbeid kan være «krevende på noen områder», men vellykkede på andre. Informant C forteller at vellykkede samarbeid hos gutter med lav sosial kompetanse ser ut til å henge sammen med deres interesseområde og egen mestringstro.

### **Ansvar**

Videre snakket vi om sosial kompetanse og ansvarlighet. En informant sier:

*«(...) det virker som om noen ikke forstår sin helhet i fellesskapet og gjerne tenker; om jeg legger fra meg jakken på gulvet så gjør det ingenting. En annen vet at han skal rydde opp etter seg fordi det forventes og fordi det blir rotete for andre. De har en litt mer helhetlig forståelse».* Informant A.

En annen informant utdyper:

*«(...) si at jeg deler ut mange ark en mandag, så viser jeg etterpå hvilke ark jeg har delt ut. De som da er flinke på ansvar kan tenke; oi men dette har jeg ikke fått, skal jeg gjøre lekser må jeg faktisk ha det arket. Så gir de meg beskjed og ordner det selv. De som derimot er svake på ansvar reflekterer ikke over dette på samme måte, jeg er usikker på om de engang oppfatter at de mangler et ark (...)».* Informant D.

Informant C legger til:

*«Jeg tror ansvar henger litt sammen med personlighet og litt erfaringer fra tidligere. Om du er en voksenperson som viser tillitt til barna og viser at du har troen på at; dette kan du klare, så får en gjerne følelsen av et ansvar også».* Informant C.

Informantene har en forståelse av at ansvar handler om det at guttene ikke er i stand til å se eller «kjenne» på sitt eget ansvar i ulike situasjoner. Det fortelles at gutter med lavere grad av ansvarlighet heller ikke er like flinke til å forstå at deres uansvarlighet kan medføre konsekvenser, både for seg selv og andre. Informant C trekker også inn lærerens rolle i forhold til elevenes ansvarlighet, og påpeker at ansvar gjerne kommer med at guttene faktisk får mulighet til å ta og vise ansvar, og bli møtt med mestringstro, men også forventinger.

### **Empati**

Videre snakket vi om hvordan sosial kompetanse viste seg i form av empati. Informant C forteller:

*«De som har utviklet høye empatiske evner har mer kontroll over toleransevinduet sitt og går ikke så fort ut av dette vinduet. De klarer å sette seg inn i hvorfor den andre ble irritert og finner ofte en løsning på det selv».* Informant C.

En annen informant sier:

*«En gutt med veldig god empati er i stand til å gjøre noe med det også. (...) De har altså såpass empati at de forstår den andre, og har evne og kompetanse til å gjøre noe med det. (...) Så har en jo de barna i andre enden som ... ja jeg vet ikke om de er i stand til å registrere en gang.»* Informant D.

En annen informant trekker inn:

*«Jeg tenker jo at flere av de minste ikke helt har denne empatien helt i boks enda, der er jo en utvikling som skjer. Barn er mer selvsentrerte de første årene, men samtidig når du får dem på tomannshånd og får snakket sammen så klarer de svært ofte å se ting fra andres perspektiver og synsvinkel, men i en leksituasjon er flere barn veldig selvsentrerte».* Informant E.

Her var samtlige informanter enige om at empati handlet i stor grad om det å «se og forstå andre», eller på motsatt side «være for selvcentrert». Informantene knytter empati opp til det å oppdage og forstå en annen elevs perspektiv. Informant C og D trekker i tillegg inn det at empati også handler om barns evne til å *handle*. Det finnes et skille mellom elevers empati i form av evnen deres til å handle og vite hvordan de skal inkludere eller «løse situasjonen på egenhånd». Informant E erfarer at empatien hos gutter i større vises grad når de snakker sammen på tomannshånd, men at de ikke alltid er i stand til å vise den kunnskapen i praksis.

### **Selvkontroll**

Videre snakket vi om ferdigheter i selvkontroll knyttet til manglende sosial kompetanse hos gutter og informantene forteller:

*«For at de skal bli gode sosialt, er selvkontroll viktig. (...) Det er ofte den som ødelegger for dem sosialt».* Informant D.

*«Jeg har en del elever som er veldig impulsive, gjerne bare om noen er borti dem hvor de da gjerne blir sinte og slår. De tar seg gjerne ikke tid til å stoppe opp å tenke «hva var det egentlig som skjedde nå? Det er noe som må trenes opp, og som de yngste elevene gjerne ikke har full kontroll over».* Informant E.

Informant C forklarer:

*«Der handler om å kjenne seg selv og når en er på vei ut av toleransevinduet sitt. (...) Om en ikke er vant til å kjenne igjen dette tror jeg det er vanskelig for barn å vite hva de skal gjøre».* Informant C.

Selvkontroll i lys av sosial kompetanse blir av samtlige informanter beskrevet som den «evnen» guttene har til å «kontrollere seg selv» i ulike situasjoner. Flere snakker om selvkontroll i forhold til hvilken evne eleven har til å løse en konflikt og takle følelsene sine i «selve situasjonen», uten å løpe bort eller ty til fysiske handlinger. Informantene legger frem at elevenes egen forståelse av «toleransevinduet sitt» eller egne følelser spiller en viktig rolle i deres selvkontroll. Informant B snakker også om at guttene skiller seg ut på selvkontroll med «lysten» de har til å gjennomføre noe, og i forbindelse med følelser som kan «ta overhånd». Dette følelsesaspektet går igjen i flere av informantenes beskrives av selvkontroll.

## Selvhevdelse

Informantene forteller også om sine erfaringer knyttet til sosial kompetanse og selvhevdelse:

*«(...) en elev kan gjerne bli mislikt fordi de hevder seg for mye, som går på bekostning av andre. Om ikke dette blir plukket av dem så blir de fort stående alene når de blir større. Da kommer du inn i en ond sirkel hvor taktikken er å hevde seg enda mer i håp om å få venner. Da blir det bare en ond sirkel som er vanskelig å komme seg ut av».* Informant D.

En annen informant forteller:

*«Ja, her kommer gjerne den andre gruppen inn. Jeg ser for meg at det finnes to ender av skalaen, hvor guttene i den ene enden trekker seg veldig tilbake, de kan jo da være gode på andre ting som for eksempel empati og selvkontroll. Mens på den andre siden av skalaen finnes også de som sliter med selvhevdelse men på en mer negativ måte for andre rundt dem».* Informant E.

Informantene erfarer med dette om to ulike former for lav selvhevdelse; «den stille» og «den høylytte», hvor guttene på den ene siden har problemer med å ta plass i gruppa, og hvor guttene på den andre siden hevder seg for mye ved å overkjøre andres behov. Utover dette forteller flere informanter at gutter som viser svakheter innenfor selvhevdelse, også har problemer med «å snakke positivt om seg selv», og å sette ord på egne mestringsområder. Noen informanter ser dette i begge formene for lav selvhevdelse. Samtlige av informantene opplever at selvhevdelse krever veiledning og tilrettelegging for at elevene ikke skal havne i et uheldig spor som ødelegger for mye av deres sosiale kompetanse generelt og deres relasjoner til medelever. Informant C forteller at lærerens rolle spiller en «viktig rolle» for at guttene skal føle seg trygge på at de blir møtt med forståelse i det de sier i fra om en situasjon.

## Oppsummering av lærere og spesialpedagogers erfaringer med sosiale ferdigheter

I det informantene ble bedt om å beskrive sine erfaringer knyttet til guttenes sosiale ferdigheter, brukte de fleste informantene god betenkningstid. Noen informanter, og da spesielt lærere med lavere arbeidserfaring, så ut til å ha problemer med svare konkret knyttet til ferdighet, og å skille de ulike ferdighetene fra hverandre i praksis. Samtlige informanter erfarer at lave sosiale ferdigheter viser seg gjennom eksternaliserende og internaliserende atferdsproblemer. Informantene hadde en forståelse av at eksternaliserende vanskene gjerne skyldes først og

fremst svakheter i «selvkontroll», men også «empati», «samarbeid» og «ansvar». Informant C trekker også frem begrepet «toleransevinduet» knyttet til guttenes selvkontrollferdigheter. Ved de internaliserende vanskene hadde samtlige informanter forståelse av at disse guttene viser svakheter på «selvhevdelse», men da gjerne har svært gode ferdigheter i «selvkontroll» og «empati».

### **Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger med guttenes sosiale utvikling i skolen?**

I forsøk på å få et innblikk i lærere og spesialpedagogers erfaringer knyttet til sosial kompetanse og utvikling, ble informantene spurt om hvordan de opplever sosial utvikling i skolen. Informantene forteller:

*«I skolen har vi mye den støyproblematikken som er veldig tydelig, som en gjerne ser mest utvikling på. (...) Når en kommer i 8-9 års alderen så begynner det å skje noe, før det er en gjerne mislikt, uten at det ødelegger totalt for dem sosialt. Men om ikke dette plukkes av dem så blir de fort stående alene når de blir større. Da kommer det gjerne en frustrasjon om at «jeg har ikke venner», da er jo taktikken til mange av dem at de hevder seg enda mer på en dårlig måte. Da kommer du inn i en ond sirkel som er vanskelig å komme seg utav. (...) 8-9 årsalderen kan gjerne ses som et vendepunkt på flere områder egentlig, både sosialt og faglig; at i første og andre klasse ser det svakt ut, men så ordner mye seg når de kommer opp i 3.klasse. Om vanskene vedvarer i 3.klasse, så er det ofte et vedvarende problem. Ikke alltid altså, men ofte».*  
Informant D.

Informant C legger til:

*«Jeg tror det er flere påvirkningsfaktorer, og da spesielt miljøet. Jeg tror miljø har mye å si; hvilket miljø du har vokst opp i hjemme. Det er vanskelig å sette fokus på én faktor for jeg tror det er veldig sammensatt. Det vi ser på de elevene som strever med sosial kompetanse her på skolen er at de også har strevd med dette i barnehagen. De har ikke blitt tatt på alvor hjemme og lite grensesetting. Det er da ikke tatt spesielt tak i ting. Det å jobbe med ting tidlig tenker jeg har mye for seg».* Informant C.

En annen informant forteller at en gjerne ser tendenser til lavere sosial kompetanse veldig tidlig i guttenes utvikling, gjerne «før de begynner på skolen». Informant D erfarer at de sosiale forskjellene jevnes mer ut i «8-9 års alderen». Om de sosiale utfordringene vedvarer i 8-9



årsalderen, eller 3.klasse, er erfaringene ofte slik at utfordringene er vanskeligere å snu. Informant C vektlegger betydningen av «miljøet rundt eleven», og forteller at miljøet gjerne har latt de sosiale utfordringene gro og vokse seg større uten å ta ordentlig tak i dem. En annen informant forteller at det å «se bak atferd, sette rammer og krav» er viktig for å kunne «snu utviklingen».

### **Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger med manglende sosiale kompetanse og læring hos gutter i skolen?**

Studien skal undersøke om lærere og spesialpedagoger har erfaringer knyttet til gutter med manglende sosial kompetanse og deres faglige læring. Informantene forteller:

*«Jeg vet egentlig ikke som sosial kompetanse er så enormt mye mer annerledes enn fag, om for eksempel det er foreldre som har trent bokstaver med barna så er de jo flinke på dette når de begynner på skolen. Og har du som forelder da trent mye på det sosiale (...) da blir barna også veldig flinke».* Informant D.

Andre forteller:

*«Det er veldig stor sammenheng. Sosial kompetanse og trygghet må være i bunn for å kunne jobbe med det faglige».* Informant C.

*«Jeg har elever som sliter med sinne, føler veden går mot dem, opplever at alle er stygge med dem. Alle disse følelsene ligger som en blokkade for å kunne konsentrere seg om skolen. Dette hindrer dem da. De klarer ikke sette seg ned å jobbe med fag».* Informant B.

Informant D opplever at forskjellene mellom sosial læring og faglig læring gjerne ikke er så veldig store. Flere informanter erfarer at gutter som har vansker med å tilegne seg sosial kunnskap også gjerne «sliter» med å tilegne seg faglig kunnskap. Videre forteller informant E at det oppleves at en grunnleggende «trygghet» og «grunnleggende sosial kompetanse» må være til stede for å oppnå faglig mestring. Flere informanter legger vekt på at vonde følelser «ødelegger for konsentrasjon og læring». Flere informanter snakker om at «selvkontroll» er den sosiale ferdigheten som skaper størst faglige utfordringer, spesielt om elevene ikke opplever mestring. Informant B forteller videre at til tross for jevnt over svakere faglige resultater, kan det dukke opp områder hvor disse elevene «glimter til» og viser høy grad av mestring.

#### **4.1.2. Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger med klassen som sosialt system?**

For å kunne forstå klassen som sosialt system, er det interessant å se hvordan lærere og spesialpedagoger erfarer gutter med grunnlag i sin sosiale kompetanse påvirker læringsmiljøet, bygger relasjoner, skaper venner og tilegner seg sosiale roller.

#### **Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagogers med den sosiale kompetansens påvirkning på læringsmiljøet i klassen?**

Informantene ble her spurt om hvordan de opplever læringsmiljøet påvirkes av guttenes sosiale kompetanse. Informantene med lav arbeidserfaring forteller:

*«På en måte ja. Om det eksempelvis er mange elever med god sosial kompetanse, bidrar jo dette til å sette standarden i forhold til hvordan det skal være i klassen. (...) I forhold til lav sosial kompetanse blir det gjerne mye uro». Informant A.*

*«Det kan medføre mye uenigheter. Mye tid på å ordne opp i konflikter». Informant B*

Informantene med lengre arbeidserfaring forteller:

*«Ekstremt mye. Jeg tenker at barn må være trygge for at de skal lære, så da skal det ikke mange elever til før det føles utrygt. Alle må fungere sosialt for at det skal bli et godt og trygt klassemiljø. Er det da en elev som strever med noe så kan det skape utrygghet i hele gruppen. Og da i form av utagering. Blir en sint og ikke får til det en skal så blir en sint og begynner å kaste på pulter eller løper rundt og lager uro og forutsigbarhet». Informant C.*

*«Ja! I aller høyeste grad! Det var en god artikkel i en avis jeg leste en gang, hvor det sto om at du hadde barn med lav sosial kompetanse og utagerende atferd og oversatte dette til et vokset arbeidsliv. Hadde vi god tatt å sitte på et arbeidsrom hvor vi aldri var sikre om når vi fikk en stiftemaskin fykende i hodet? Og slik er det jo faktisk, dessverre. (...) Det blir utrygt fordi andre elevene vet at det smeller, men de vet aldri når. En merker jo også når disse elevene er borte fra klassen en dag, hvor mer avslappet de andre barna virker. Så detter er jo med å skape en utrygghet i hele klassen». Informant D.*

Alle informantene forteller at læringsmiljøet påvirkes av de sosiale utfordringene som følger med lav sosial kompetanse hos gutter. Noen mer bevisst enn andre. Alle informantene trekker frem situasjoner hvor guttene viser de utagerende vanskene for sosial kompetanse, da det er disse som i større grad utsetter resten av klassen for «usikkerhet», «utrygghet» og «uforutsigbarhet».

### **Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagogers med den sosiale kompetansens påvirkning på relasjoner i klassen?**

Informantene ble her spurt om hvilke erfaringer de har med gutter med lav sosial kompetanse og deres evner til å skape relasjoner med andre elever i klassen. Informantene forteller:

*«Ja det er jo vanskelig. Vanskelig. Det er mye konflikt. Holder du på for mye kan det bli konflikt, er du for lite på, så går en alene».* Informant B.

Informant D utdyper:

*«Det er jo det som er det vanskelige da. Det å få seg venner er jo gjerne den beste medisinen, men så er det jo gjerne dette som er det vanskeligste også. En ting å skaffe seg venner som de gjerne har det kjekt sammen med et par dager, men det er en utfordring å holde på denne vennen. (...) Det er ofte stor utskiftning, eller stor gjennomtrekk av venner. De blir brukt opp, så kommer det en ny. (...) Jeg opplever at de andre barna opplever at det er krevende å være venn med dem. De tappes».* Informant D.

En annen informant utdyper:

*«Det blir ofte avvisning. Jeg har elever som har lite sosial kompetanse og kan tilnærme seg lek på en veldig merkelig måte. De ønsker veldig gjerne å bli med, men vet ikke helt hvilke verktøy de må ha for å komme inn i leken. Når barn har litt rare måter å vise det på, vil de andre ikke ha noe med dem å gjøre»* Informant C.

Samtlige informanter var samkjørte i sine erfaringer knyttet til hvordan gutter med lav sosial kompetanse var i stand til å skape relasjoner. Informantene forteller at det å skape relasjoner for gutter med lav sosial kompetanse er «krevende» eller «vanskelig», da de ikke mestrer balansegangen mellom å ta plass, og gi plass til andre. Informantene beskriver at gutter med lav

sosial kompetanse ofte sliter med å etablere en «varig» og «gjensidig» relasjon, hvor den andre parten gjerne «tappes», og opplever samhandlingen som krevende og slitsom. Samtlige informanter opplever også at andre elever ofte «unngår» gutter med lavere sosial kompetanse. Informant C forteller at denne unngåelsesstrategien, eller «avvisning», kommer av at gutter med lavere sosiale ferdigheter «tilnærmer seg lek på en veldig merkelig måte». Andre informanter forklarer at denne usikkerheten og uforutsigbarheten som oppleves rundt gutter med lavere sosial kompetanse, kan spille inn på hvorfor andre elever trekker seg bort. Andre informanter opplever også at de minste guttene i skolen gjerne er «flinkere til å inkludere» og forsøke å leke sammen, men at dette blir vanskeligere i eldre klassetrinn. Samtlige informanter forteller at gutter med lav sosial kompetanse har «ingen eller få venner», og «sliter med å etablere vennskap» til tross for lærerens tilrettelegging.

### **Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagogers med den sosiale kompetansens påvirkning på sosiale roller i klassen?**

Videre ble informantene spurt om hvilke erfaringer de har knyttet til hvilke sosiale roller gutter med lavere sosial kompetanse gjerne får i en klasse. Informant D sier:

*«Om du er usikker på hvordan du skal hevde deg selv, så kan en gjerne ta på seg den klovnerrollen; «alle ler i hvert fall, så det er trygt og godt (...) Men med lav sosial kompetanse kan en også ende opp som sjef, men mer da basert på frykt, men de havner også gjerne på bunn av rangstigen. (...) Denne sjefsrollen opplever jeg som ikke er den mest ønska sjefen ... det er kun om de klarer det gjennom trusler og hvor medelevene er redde; det er tryggere inne hos sjefen for utenfor er det ganske utrygt».* Informant D.

Informant E forteller:

*«Dette er jo egentlig veldig spennende for en tenker jo kanskje at klovnerrollen gjerne er den usikre, en som prøver å kamuflere seg. Det kan variere fra klasse til klasse, for en kan gjerne finne de guttene som blir ledere også, men som ikke har så veldig god sosial kompetanse».*

Informant E.

Informantene legger til:

*«Jeg tror nok at voksne har veldig mye makt i hvilke typer roller og posisjoner elevene får; Hvordan vi bekrefter dem og passer på at vi ser alle, for alle skal ikke bli statsministere, men at vi er gode på å se hver enkelt. Vi trenger ulike styrker».* Informant C.

Samtlige forteller at sosial kompetanse har påvirkningskraft på elevenes rolle i klassen. I hovedsak snakker informantene om to roller som er typiske for gutter med lav sosial kompetanse; «klovnerrollen» og «lederrollen». En spesialpedagog nevner også en «usynlig rolle» for gutter med internaliserende atferd. Informantene forteller at gutter med lav sosial kompetanse ofte kan ta på seg en klovnerrolle, da de er usikre på hvordan skal tilnærme seg andre barn og får gjerne bekreftelse fra medelever gjennom latter, som gjerne gjør det lettere for gutter med lav sosial kompetanse å ta på seg en klovnerrolle. Av samtlige informanter beskrives klovnerroller som den mest «typiske rollen» for gutter med lav sosial kompetanse. Informantene er også enige om at gutter med lav sosial kompetanse også kan ta på seg en mer usunn lederrolle. Det beskrives to type ledere i klassen. Den ene har god sosial kompetanse som er «ønsket av andre, trygg, inkluderende og forutsigbar». Den andre lederen har lavere sosial kompetanse og kan skape et usunt læringsmiljø gjennom «trusler og frykt». Det oppleves at disse lederne ikke er «den mest ønska lederne», eller de andre ønsker å være med. Informantene erfarer at denne usunne lederen allikevel får andre rundt seg fordi medelevene opplever mer utrygghet ved å avvise eller unngå disse lederne. Denne lederen beskrives som «selvsentrert», med manglende samarbeidsferdigheter og lave empatiske ferdigheter av flere av informantene. Informant E forteller videre at denne usunne lederen kommer med dette inn i en rolle som er «vanskelig å komme ut av», hvor forventningene fra medelevene ligger og presser. Videre snakker flere informanter om hvor viktig lærerrollen blir for å påvirke hvilke roller elevene tar på seg i klassen.

## **4.2. Tiltak**

### **4.2.1. Hvilke tiltak settes inn for å øke sosial kompetanse hos enkelte gutter?**

Videre ble informantene bedt om å beskrive hvilke tiltak de har valgt å sette inn for å øke guttenes sosiale kompetanse. Ved eksternaliserende atferd forteller informantene følgende:

*«Han klarer jo ikke snu ting selv. Han trenger en voksen som kan hjelpe å korrigere og hjelpe gjennom å vise og modellere. Derfor går denne eleven med vakt på seg i alle friminuttene. I tillegg er jeg som kontaktlærer inne og har litt tid sammen, som er timeplanfestet. Miljøterapeut*

er også inne, i tillegg er også en sosionomstudent inne og jobber med ham. Så vi har timeplanfestet en del tid på ham der vi jobber gruppevis med to til tre elever hvor vi jobber konkret med ting som kan være krevende for ham, regeltekst for eksempel. (...) I denne situasjonen har vi da satt inn mye tiltak rundt. Hva kan vi voksne gjøre, hva kan barna gjøre, hva kan han gjøre selv, hva kan foreldrene gjøre osv. (...)). Informant C.

«Jeg har brukt samtaler, korte samtaler, om hvordan dagen har gått i forhold til friminuttene for eksempel. Jeg har prøvd med disse samtalene hver dag (...) Én til én i ca. 5 minutter bare. Da har jeg jo klare mål i forhold til det å snakke om hvordan friminuttene har gått «klarte dere å bli enige?», «klarte du å innrette deg de andre?» «Fikk du bestemme i dag du også?». Og her må en jo også ta en liten kontroll i forhold til de andre elevene også da. Jeg får med dette bevisstgjort eleven hver gang han går ut fordi han bet det kommer en samtale etterpå». Informant B.

Ved tiltak for internaliserende atferd forteller informantene som følger:

«Med denne eleven har vi et sosialt mål hvor han skal tørre å ta ordet. Om han vet at vi skal gjennomgå leksene, som han har gjort riktig, så har vi et sosialt mål med ham at han skal rekke opp hånda og svare på et spørsmål i forbindelse med dette da» Informant B.

«(...) det å pushe de stille elevene slik at de ikke går inn i en usynlig rolle, det synes jeg er viktig (...) hvor de får øvd seg på det å tørre å ta plass og ta ordet i klassen». Informant E.

Informantene forteller om ulike tiltak for ulike typer atferd. Informantene forteller at gutter med eksternaliserende atferd trenger en voksen som kan «veilede», «korrigere» og «modellere» i den reelle situasjonen for å unngå utagerende og fysisk atferd mot medelever. Det blir derfor satt inn tiltak med «vakt» eller én til én oppfølging i friminutt, oppfølging gjennom «muntlige samtaler» og «veiledning i selve situasjonen». Det oppleves at uten veiledning fra voksne kan guttene vise frustrasjon og liten grad av selvkontroll. Informant E forteller at det settes inn tiltak med mindre «guttegrupper» hvor det fokuseres på å skape positive opplevelser sammen. En annen informant forteller at de «speiler» eleven i forsøk på å gi dem bevissthet rundt egen oppførsel og hvordan den påvirker andre. For internaliserende atferd forteller informantene at de setter inn tiltak som skal «utfordre dem til å ta mer plass», ofte gjennom samtaler med læreren. I disse tiltakene opplever lærere og spesialpedagoger at guttene er mer selvstendige og

trenger ikke like tett fysisk oppfølging som ved de eksternaliserende vanskene. Felles for både tiltak rettet mot eksternaliserende og internaliserende atferd, er at en voksen går inn som «veileder».

#### **4.2.2. Hvilke tiltak settes inn for å øke sosial kompetanse i klassen?**

Videre ble informantene bedt om å beskrive hvilke tiltak de har valgt å sette inn for å øke sosial kompetanse generelt i klassen. Informantene forklarer:

*«Jeg tenker at det er viktig at elevene blir møtt i garderoben. Jeg ser hver enkelt og passer på at alle blir møtt gjennom hele dagen. På slutten av dagen bruker jeg alltid navn, håndhilser og sier «takkt for i dag». I tillegg synes jeg det er viktig at elevene har noe kjekt å glede seg til hver dag, derfor tenker jeg alltid over om det er en spesiell lek, en sang eller noe som kan være kjekt, i tillegg til det faglige da, som kan være med å krydre hverdagen litt. (...) Vi har også dette med Godstol, hvor elevene forteller positive egenskaper hos den eleven som sitter i godstolen. (...) Vi har også sosialt mål hver uke, og putter gjerne dette inn som ukelekse også. For eksempel at en skal vise respekt for lillebror». Informant C.*

*«(...) Jeg forsøker å fremprovosere litt, konstruere situasjoner i for eksempel kunst og håndverk hvor jeg bevisst bare henter ti sakser: alle vil ha saks, hva gjør vi? I tillegg samler jeg på bilder av gode opplevelser vi har hatt sammen, og tar dette frem og dyrker: «Husker dere da vi var på denne turen?» Veldig enkelt, men det virker for meg». Informant D.*

*«Det blir veldig mye dette med struktur og forutsigbarhet i klassen. Ting skal være tydelig og elevene skal vite hvilke forventninger og regler som gjelder for å unngå at de blir usikre i situasjonen og gjerne skaper uro. En prøver også å fokusere mye på det som er bra. I stedet for å kjeft fordi elevene er urolige, prøver en heller å finne noe en kan forsterke av det som er bra». Informant E.*

Utover disse tiltakene forteller informantene også at det settes inn tiltak hvor det tas i bruk ulike former for ytre belønning som «skrytekuler» og «bra-kort» for å visualisere gode handlinger. Informant C forteller også at de legger opp til «leketimer» hvor læreren bevisst veileder og skaper forståelse i situasjonen. Informant A forteller at det settes sammen elevgrupper, enten som «friminuttvenner» eller «læringsvenn» i klasserommet, med ulike styrker hvor hensikten er å skape relasjoner, trygghet og trivsel, men også legge til rette for at elevene skal «lære av

hverandre». Informant E trekker også frem viktigheten rundt «struktur», «tydelige regler» og «rammer» for å redusere usikkerhet og skape «trygge rammer» hvor sosiale ferdigheter kan læres i klassen.

### **4.3. Mestringsopplevelser**

#### **4.3.1. Hvilke mestringsopplevelser har lærere og spesialpedagoger med sosial kompetanse hos enkelte gutter?**

Videre ble lærere og spesialpedagogers *mestringsopplevelser* undersøkt i sammenheng med tiltakene de valgte å iverksette. Informantene ble spurt om å fortelle om deres mestringsopplevelser rundt tiltakene knyttet til det å øke elevenes sosiale kompetanse. Informantene forteller:

*«Det er veldig forskjell fra elev til elev, og hvilke tiltak som funker. Derfor må en kjenne elevene og vite hvilke tiltak som kan passe til denne eleven».* Informant C.

*«Om eleven er motivert selv har dette hatt stor virkning. Det gjelder å finne tiltak som motiverer (...) Jeg ser veldig god effekt av ART hos de stille og inneslutta elevene også, og da spesielt i forhold til selvhverdelse».* Informant E.

Informanten C forteller:

*«På denne eleven har vi prøvd utallige konsekvenser som ikke har virket, men etter dette tiltaket, eller avtalen, har disse dumme tingene ikke skjedd siden avtalen startet for ca. fire uker siden. Denne eleven er veldig glad i å lage filmer på læringsbrettet sitt, og er kjempeflink! Vi har brukt dette litt da, om han fortsetter å gjøre dumme ting med disse jentene, vil læringsbrettet bli tatt fra ham. Det har vært veldig viktig å følge dette opp da, og spesielt i forhold til det positive. Vi må også gi feedback på «Jess, nå var du så god til å følge avtalen at nå skal du og jeg gå å lage en film». Det handler om å bekrefte det som er bra»* Informant C.

Informant C forteller videre:

*«Vi har også prøvd ulike tiltak som ikke har fungert så godt, hvor vi prøvde å ha lekegrupper rundt ham med noen elever, men da ble han raskt irritert og stakk av. Vi prøvde dette, men det*



*er ikke alle tiltak som fungerer fordi det trengs en voksen som kan hjelpe å korrigere og støtte. (...) Jeg er avhengig av at han skal kunne samarbeide, og andre ting skal også klaffe. Men det er vanskelig å kjenne på at en er fornøyd med jobben du gjør når tiltakene ikke fungerer (...) Det var mye i forhold til de andre elevene – greit at jeg skal hjelpe denne gutten, men hva med de andre elevene som blir påvirket av dette? Er dette greit da? De andre elevene må også få lov til å gjøre det de har lyst til i friminuttene». Informant C*

*«En forsøker å speile dem, men hos mange ser en jo at dette ikke går inn. Jeg synes det er vanskelig som voksen å gå inn å støtte og veilede i slike situasjoner. For å komme videre er en jo avhengig av at de er i stand til å se seg selv (...) Jeg har også hatt en gutt hvor vi skulle trene det sosiale, det var en klasse som i utgangspunktet var litt krevende. Jeg husker at jeg satt dem to og to, gutt og jente, for å skape ro i klassen, men så fikk han sitte med en gutt fordi jeg forsøkte å bygge en relasjon mellom dem. Og det forsto han jo, og han ville ikke være noe spesiell, så han laget mest mulig uro for at jeg skulle flytte ham bort derfra». Informant D.*

Samtlige informanter forteller at tiltak som har ført til positive mestringsopplevelser er tiltak som «passer» den individuelle eleven og som «motiverer» dem. Informant C forteller at tiltak som involverer elevens interesse og mestringsområde kan gi gode muligheter for at tiltaket fører til mestring. Videre forteller en informant at ART oppleves å ha «god effekt hos de stille og inneslutta elevene» hvor de får øvd på sine selvhverdelses ferdigheter. Informantene forteller videre at tiltak som ikke har passet guttenes samarbeidsevne, som er uklare for eleven, som ikke motiverer dem og som skaper utfordringer for andre elever i klassen har i mindre grad ført til opplevelse av mestring hos lærerne og spesialpedagogene. Knyttet til de negative mestringsopplevelsene ble informantene spurt hva de ville gjort annerledes i situasjonen. Samtlige informanter forteller at de ville «ville nok snakket med ham på forhånd» før tiltaket ble igangsatt for å forberede eleven på hva som skulle skje, hvorfor de skulle skje, og hva målet med dette skulle være.

#### **4.3.2. Hvilke mestringsopplevelser har lærere og spesialpedagoger med sosial kompetanse i klassen?**

Informantene forteller også om deres mestringsopplevelser knyttet til tiltak rettet mot å øke den sosiale kompetansen i klassen. Informantene forteller:

*«Jeg har hørt elevene snakke om flere positive opplevelser fra vennegruppa (...) I friminutt-gruppene er det noen elever som synes det er veldig gøy, mens andre takler det mindre bra».*  
Informant A.

*«Da vi begynte med denne Godstolen ble det veldig overflatisk i starten hvor de gjerne sa «Han har kul genser» og lignende, men vi har forsøkt å utfordre dem litt på å fortelle noe positivt om deres personlighet, altså «hva er han god til?» osv. Det er det flere som er blitt flinke til nå, og barna synes det er veldig gøy å få sitte i godstolen».* Informant C.

Informant B forteller:

*«Jeg har også prøvd strategier med å overse det. Det fungerer jo for meg, men problemet er jo at det ikke fungerer for resten av klassen. De responderer jo på dette».* Informant B.

Informant E legger til:

*«Jeg tror ikke vi voksne er flinke nok til å fortelle hvilke forventinger vi har til dem. Vi sender dem inn i klasserommet eller ut i et friminutt og forventer at de skal leke sammen, og samarbeide, men vi er kanskje ikke like flinke til å forklare hva det innebærer å samarbeide, hva forventes, hvordan reglene i leken er og hvordan skal vi oppføre oss i samling. Noen tar dette raskt, mens med andre må vi være veldig tydelige med å forklare forventingene flere ganger».* Informant E.

Informant D forteller også om sine opplevelser knyttet til et av opplæringsprogrammene for sosial kompetanse:

*«Zippy er kanskje det programmet som jeg synes har vært mest vellykket (...) Det er greit for meg å veilede en førsteklasing når vi har Zippy, hvor jeg kan minne på redskapene fra Zippy, sa kan liksom jeg repetere i situasjonen. Men så kan de jo være en assistent som møter dem, som ikke kjenner til Zippy eller som ikke har den kompetansen ... så dette er vanskelig å få organisert ordentlig med god kvalitet»* Informant D.

Informantene forteller at tiltakene som er iverksatt i klasserommet som blant annet «venne-grupper», «friminuttgrupper», ytre belønninger som «bra-kort» og «skrytekuler», «godstolen»

og oppmerksomhet på positiv atferd er tiltak som oppleves som vellykket og fungerer positivt på majoriteten i klassen da de responderer positivt på dette. Informantene forteller videre at noen elever gjerne ikke har like stor forståelse og utbytte av disse tiltakene. Informant B forteller også om situasjoner hvor det er forsøkt å «overse» uroen og forstyrrelsen som kommer fra enkeltgutter i klassen, men forteller at det i liten grad har ført til mestring da resten av klassen blir påvirket av forstyrrelsene. Informant E legger til at voksne i skolen gjerne ikke er «flinke nok» til å forklare hva som forventes av elevene, noe som kan føre til større grad av usikkerhet og uro som enkelt gjerne kunne vært unngått med tydelig forespeiling for tydelige forventinger til elevgruppen. Informant D snakker om at Zippys venner oppleves som et godt verktøy som kan videreføres til reelle situasjoner, men at dette krever en gjennomgående bevissthet og kunnskap i alle voksne i skolen, noe som oppleves som krevende.

### **Lærere og spesialpedagogers totale mestringsopplevelser**

For å kunne få et innblikk i hvordan lærerne og spesialpedagogene opplever å arbeide med utfordringene knyttet til barnas sosiale kompetanse, ble informantene tilslutt spurt konkret om de opplevde arbeide med sosial kompetanse som enkelt eller krevende. Informantene forteller:

*«Det er jo krevende. Mye frustrasjon. (...) En føler gjerne en har gjort en god jobb og jobbet hardt, men når du sitter og oppsummerer så kjenner du at det gjerne var bedre forrige måned».*

Informant D.

*«Vi har et par veldig krevende elever (...) og det at du slipper å stå alene i situasjoner tror jeg betyr alt».* Informant E.

*«Jeg kjenner jeg er veldig engasjert for det sosiale og relasjoner, og det er fryktelig krevende i forhold til hvem du jobber sammen med».* Informant C.

Samtlige informanter, både lærere og spesialpedagoger rapporterte at de opplevde arbeide med sosial kompetanse som krevende av ulike årsaker. Informantene rapporterte at grad av støtte og kunnskaper hos kollegaer, at det er «tidkrevende» og at «motstanden fra guttene» er de største utfordringene som gjør jobben med sosial kompetanse krevende.

### **4.3.3. Hvilke mestringsforutsetninger har lærere og spesialpedagoger knyttet til sosial kompetanse i skolen?**

Mot slutten av intervjuet ble informantenes mestringsforutsetninger for sosial kompetanse undersøkt gjennom informantenes opplevelser rundt ledelsens tilretteleggelse, foreldre-samarbeid og utdanning.

#### **Hvordan tilrettelegger ledelsen for lærerne og spesialpedagogers mestring av sosiale utfordringer?**

Informantene ble spurt om å forklare hvilket fokus på sosial kompetanse som finnes ved deres skole. Informantene forklarer:

*«Vi har et årshjul som sier noe om sosial kompetanse med ukentlige temaer, som samarbeid for eksempel. For hver ny kompetanse, for å si det slikt da, så har vi en felles storsamling med hele skolen. her jobber elevene med temaer og skal synliggjøre dette gjennom en form for oppvisning, rollespilldrama eller hvor de har laget et bilde eller noe. (...) Så hva vi også ART, og første til fjerde trinn bruker Zippys venner». Informant B.*

*«Det er et greit generelt fokus på de elevene som er grønne og til dels gule, med det er ikke nok for de røde elevene. Det er jo der vi sliter (...) Det blir ofte et ressurs spørsmål. Måten ledelsen snakker på, så virker det som om sosial kompetanse er det viktigste, men så kuttet det jo ned på stillinger (sosiallærer og spesialpedagogisk veiledning for lærere). Jeg opplever det jo slik at vi sier det er det viktigste, men så følger gjerne ikke handlingen deretter. Vi blir jo målt på de nasjonale prøvene, så det blir jo tøft å ta bort ressurser som går ut over disse grafene». Informant D.*

Videre ble informantene spurt om i hvilken grad ledelsen på skolen legger til rette for at lærere og spesialpedagoger får mulighet til å diskutere krevende situasjoner med gutter med manglende sosial kompetanse. De forteller:

*«Vi lærere har trinnmøte to timer i uka hvor vi skal gå gjennom ulike oppgaver. To timer er ikke spesielt mye tid. Det med elever blir i stor grad diskutert mellom oss på trinn (...) ledelsen setter ikke av spesielt mye tid for at vi skal kunne jobbe med dette». Informant C.*

Informantene forteller at ledelsen ved de ulike skolene har fokus på sosial kompetanse. De forteller at det er utarbeidet ulike «planer» for sosial kompetanse og er satt inn ulike programmer som «ART» og «Zippys venner». Informant D opplever at ledelses fokus er tilstrekkelig på generelt nivå, men at dette generelle fokuset ikke har utbytte for enkeltelever med større sosiale utfordringer. I likhet med Informant C forteller samtlige informanter videre også at møtetiden oppleves å ikke strekke til i forhold til å diskutere sosiale utfordringer. På grunn av dette blir slike utfordringer ofte diskutert i et friminutt, eller ved at lærerne «trekker oss ut av en time». Her ble også informantene spurt om hvilke resurser på skolen ledelsen har gjort tilgjengelig om de behøver hjelp i slike situasjoner. Samtlige informanter trakk frem «ledelsen» og «helsesøster» som mulige ressurser. Én av skolene har også ansatt en barnevernspedagog i en miljøterapeutstilling som brukes som en egen ressurs på dette området. En annen skole hadde derimot utviklet en sosiallærerstilling for å bruke denne ressursen i klasserommet. Lærere og spesialpedagoger forteller med andre ord om ulikt overordnet fokus ved de ulike skolene, men sitter med samme opplevelser knyttet til hvordan ledelsen organiserer og legger til rette for møtetid knyttet til å diskutere situasjoner med større sosiale utfordringer.

### **Hvordan involverer lærere og spesialpedagoger foreldre for mestring av sosiale utfordringer i skolen?**

Informantene ble spurt når og hvordan de involverer foreldrene i situasjoner med større sosiale utfordringer for å kunne mestre og lykkes med tiltakene som settes inn. Informantene forteller:

*«Ofte kontakter foreldrene oss før vi har kontaktet dem, at de merker noe og at barna forteller noe hjemme. Men ofte er det et tett samarbeid mellom foreldre synes jeg. Det samarbeidet settes i gang ganske raskt».* Informant A.

*«De må involveres veldig tidlig egentlig. En ting om det skjer bare en gang og aldri mer, men ser vi det skjer flere ganger er vi rakt te med å ta en telefon til foreldrene hvor vi forteller hva som har skjedd og oppfordrer foreldrene til å ta en prat med barnet hjemme, og om de kan følge dette opp hjemme så skal vi gjøre det samme på skolen (...)».* Informant C.

Videre ble informantene spurt hvordan de opplever dette samarbeidet. Informant D forteller:

*«Til større utfordringer, jo vanskeligere er det nok å samarbeide med foreldrene. (...) i situasjoner hvor det er krevende elever, ser vi ofte de samme tendensene hos foreldrene for*

*eksempel at de legger skyld over på andre og lignende. De synes gjerne det er litt stress å komme på møtet, og de kommer gjerne med en innstilling «hva kan folk gjøre for oss?». Det er ofte vanskelig å få dem til å brette opp armene selv. En del av dem fornekte også problemet hjemme, og etter noen år finner vi ut av at det har vært et mye større problem hjemme».* Informant D.

Samtlige informanter, både lærere og spesialpedagoger, rapporterte at foreldresamarbeidet ofte startet «så rask som mulig» i saker hvor barn med manglende sosial kompetanse skaper utfordringer. Informant C forteller at foreldresamarbeidet krever at begge parter, både hjem og skole «spiller på lag» og arbeider sammen. Informant C forteller også at lærerne prøver å tilrettelegge for at hjem og skole handler mest mulig likt med felles forventinger og felles mål, slik at eleven blir møtt likt på de ulike arenaene. Informant C forteller også at det er viktig å involvere eleven slik at «han selv vet at hjem og skole samarbeider» og har jevnlig kontakt. Informantene forteller at dette foreldresamarbeidet oppleves som godt i de fleste tilfeller, men at samarbeidet gjerne blir mer krevende i situasjoner hvor eleven viser større sosiale utfordringer da foreldrene også gjerne viser liten grad av samarbeidsvilje og legger problemet over til skolen.

### **Hvordan oppleves lærere og spesialpedagogers utdanning som grunnlag for mestring av sosiale utfordringer i skolen?**

I slutten av intervjuet ble informantene spurt om hvordan de opplever at deres utdanning har forberedt dem på utfordringene rundt sosial kompetanse som de har møtt i praksis. Lærerne forteller:

*«Dårlig. Jeg kan ikke huske vi hadde noe om det en gang. Det viktigste jeg har lært har jeg lært i praksis, ikke i forelesninger. Kjempebra med matematikk grunnleggende tallforståelse og slikt, men det viktigste føler jeg vi mangler. De er liksom så opptatt av at en må ha firer i matte for å i det hele tatt komme inn på lærerutdanningen, men du kan jo være superintelligent med gode karakterer, men en dårlig lærer fordi en ikke forstår det sosiale selv».* Informant A.

*«Nei ingenting dessverre. Det er helt tragisk. Jeg synes det burde vært et eget fag i utdannelsen som kan hjelpe oss med den sosiale kompetanse, og dette med psykisk helse i skolen (...). Jeg synes nesten det er sjokkerende hvor lite samsvar det er mellom det en lærer i lærerutdanningen og det di kommer ut til i praksis».* Informant C.

En av spesialpedagogene forteller:

*«Det har gjort meg tryggere. Og det tror jeg merkes på barna også, at jeg er trygg i det jeg sier og gjør i forhold til dette. (...) Det første året med spesialpedagogikk er slikt som burde vært fast i lærerutdanningen. Enormt med hjelp».* Informant D.

Samtlige lærere forteller at deres utdanning ikke har forberedt dem nok på de sosiale utfordringene de har møtt i praksis. De forteller at mye av denne kunnskapen og bevisstheten rundt sosial kompetanse har de tilegnet seg underveis i læreryrket. Samtlige forteller at de «savner» denne bevisstgjøringen og kunnskapen rundt sosial kompetanse i utdanningen, noen i større grad enn andre. En av spesialpedagogene forteller at utdanningen har ført til økt «trygghet» i situasjoner med gutter som viser større sosiale utfordringer.

## **5. Drøfting**

I denne kvalitative studien er forskningsspørsmålet; *Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger med gutters sosiale kompetanse i skolen og dens påvirkning på klassen som sosialt system? Hvilke tiltak bruker de for å arbeide med sosial kompetanse og hvordan opplever de dette arbeidet?* Dette ble studert ved å undersøke lærere og spesialpedagogers erfaringer og opplevelser fra praksis i barneskolen. I dette kapittelet vil studiens hovedfunn bli løftet frem, drøftet og diskutert med bakgrunn i teori og tidligere forskning.

Som presentert i metoddelen, er dette kapittelet i liket med presentasjonen av resultatene, delt i tre hovedkategorier; *erfaringer, tiltak og mestringsopplevelser*, med ulike underkategorier som skal kunne belyse forskningsspørsmålet for denne studien. Noen av informantenes utsagn vil bli tatt opp i drøftingen og blir presentert i anførselstegn; «...».

### **5.1.Erfaringer**

#### **5.1.1. Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger med sosial kompetanse?**

Sosial kompetanse er et omfattende begrep som innebærer en rekke ferdigheter som er nødvendige i samhandling med andre, og for å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden, 2012; Ogden, 2015). Som en del av den sosiale kompetansen, ligger en rekke sosiale ferdigheter (Gresham & Elliot, 1990; Ogden, 2012; Ogden, 2015). For å få et innblikk i hvilke erfaringer lærere og spesialpedagoger har med guttenes sosiale kompetanse i barneskolen, blir det med dette nødvendig å se nærmere på deres erfaringer knyttet til guttenes sosiale ferdigheter:

#### **Sosiale ferdigheter**

Denne studien har undersøkt lærere og spesialpedagogers erfaringer med gutters sosiale kompetanse i barneskolen med grunnlag i hvordan Gresham & Elliot (1990) beskriver ferdigheter i samarbeid, ansvar, empati, selvkontroll og selvhevdelse som viktige byggesteiner i guttenes sosiale kompetanse.

#### **Samarbeid**

Gresham og Elliott (1990) beskriver at gode ferdigheter i samarbeid handler om å dele med andre, hjelpe andre og følge regler og beskjeder, noe som i følge informantene oppleves som krevende for gutter med manglende sosial kompetanse da guttene ofte oppleves som



«selvsentrerte» og at «ting skal gjøres på deres måte». Disse erfaringene er i størst grad knyttet opp mot det Gresham og Elliott (1990) kaller for det *horisontale samarbeidet* som innebærer samarbeid mellom elevene. I det lærere og spesialpedagoger snakker om det *asymmetriske samarbeidet* som handler om elev-lærer-samarbeidet (Gresham & Elliott, 1990) erfares dette samarbeidet ofte som vanskelig, da samtlige informanter erfarer at guttene gjerne skaper uro og støy som hemmer undervisningen, eller at de selv ikke er villige til å ta del i ulike arbeidsoppgaver. En annen lærer erfarer at gutter med svake samarbeidsferdigheter gjerne er «veldig gode på å samarbeide på noen områder og dårligere på andre områder» og knytter denne erfaringen til guttens interesseområde og deres forståelse av hva de selv føler de mestrer. Det kan undres over om læreren her beskriver guttens svake ferdigheter i samarbeid, eller om dette svake samarbeidet gjerne påvirkes av lave ferdigheter i selvkontroll hvor interesse og motivasjon gjerne har betydning for hvilken grad gutten er i stand til å fokusere på arbeidsoppgaven (Gresham & Elliott, 1990). Guttens samarbeidsferdigheter kan gjerne henge sammen med hvordan flere lærere og spesialpedagoger beskriver sosial kompetanse som «hvordan han er til å forstå» og det teori forteller om kognitiv og moralsk utvikling, at guttene gjerne befinner seg på ulike stadier i utvikling (Kohlberg, 2008). Gutter på lave stadium har gjerne ikke tilstrekkelige kognitive evner til å forstå samarbeidet, og gir uttrykk for lavere ferdigheter i samarbeid som lærere og spesialpedagoger erfarer fra klasserommet. Deres moralske utvikling (Kohlberg, 2008) er gjerne ikke tilstrekkelig nok for å kunne håndtere og være en del av et godt samarbeid. Andre årsaksforklaringer samtlige lærere og spesialpedagoger har forståelse av, er at svake ferdigheter i samarbeid kan skyldes at guttene ikke har «lært hjemme» hvordan et samarbeid virker. En spesialpedagog forteller at om «du som forelder har trent mye på det sosiale, blir barna også veldig flinke», og knytte dette opp til hva som er lært, noe som kan henge sammen med guttenes *sosiale interaksjonslæring* fra foreldre (Patterson, 2002). Videre kan guttenes svake samarbeidsferdigheter også knyttes opp til flere informanternes forståelse av at manglende sosial kompetanse gjerne skyldes en «usikkerhet i forhold til hvordan de skal oppføre seg». Denne «usikkerheten» hos guttene kan i dette tilfelle handle om hvordan et samarbeid skal gjennomføres, noe som gjerne reduserer samarbeidskvaliteten i klasserommet.

## **Ansvar**

Flere informanter i denne studien erfarer at svake ferdigheter i ansvarlighet vises ved at guttene «ikke forstår sin helhet i fellesskapet» og gjerne ikke føler ansvarlighet, lager unnskyldninger og skyver sine uansvarlige handlinger over på andre. En spesialpedagog beskriver et eksempel

fra klasserommet for hvordan ansvarlighet oppleves, og forteller at elever med gode ferdigheter i ansvarlighet har evne til å reflektere over konsekvenser ved å ikke få utdelt alle arkene, mens gutter med lavere ferdigheter i ansvarlighet «reflekterer ikke over dette på samme måte». Det oppleves med dette gjerne liten grad av konsekvensforståelse hos gutter med lave ferdigheter i ansvarlighet. Informantenes erfaringer av ansvarlighet samsvarer med hvordan Gresham og Elliott (1990) beskriver ansvarlighet som innebærer å utøve ansvarlig atferd knyttet til å overholde normer og regler, kunne kommunisere, vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid (Gresham & Elliott, 1990). En lærer med lang arbeidserfaring erfarer også at lærere har en viktig rolle knyttet til guttenes ansvarlighet ved å gi dem mulighet for å ta og vise ansvarlighet, «at du har troen på at dette kan du klare» ved å møte guttene med forventninger og mestringsstro. Dette vektlegges også av Ogden (2015) som forteller at en viktig forutsetning for at barn skal vise ansvarlighet er at de blir møtt med tillitt, og mulighet til å vise at de er i stand til å stå ved avtaler og ta ansvar (Ogden, 2015). Informantene opplever at den ansvarligheten som vises i skolen henger sammen med hva guttene har «lært hjemme» av ansvarlighet. Flere informanter forstår også guttenes ferdigheter i ansvarlighet i lys av «hvor modne de er til å forstå», og det at de «reflekterer ikke over dette på samme måte». Dette kan også knyttes til kognitiv utvikling og Kohlberg (2008) sin teori om å forstå hvilket kognitivt stadium i moralsk utvikling gutten befinner seg på, som kan fortelle noe om hvilke kognitive evner eleven har til å faktisk forstå hva ansvaret innebærer (Kohlberg, 2008).

## **Empati**

Samtlige informanter erfarer at de empatiske ferdighetene handler om «se og forstå andre», eller det motsatte av å være «selvsentret», noe som gjerne er en enklere forklaring på empati sett ut i fra Gresham og Elliot (1990) sin forklaring som handler om det å vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter. I følge Gresham og Elliott (1990) handler empati om det å vise omtanke og respekt, noe som også kommer frem i denne studien hvor en av spesialpedagogene opplever at en gutt med gode empatiske evner også er i stand til «å gjøre noe med det». Hos gutter med lavere empatiske evner, forteller spesialpedagogen at «jeg vet ikke om de er i stand til å registrere en gang», noe som kan tyde på at gutter med manglende empatiske evner ikke preges av emosjonelle reaksjoner i det guttene observerer hvordan andre har det (Blair, 2005), eller om de i det hele tatt opplever emosjonelle reaksjoner. I følge teorien finnes det to komponenter ved et menneskets empatiske evner; *den emosjonelle komponenten* og *den kognitive komponenten* (Gresham & Elliott, 1990). Uten å tydelig skille komponentene fra hverandre, snakker lærere og spesialpedagoger om begge komponentene hvor den *kognitive*

*komponenten* hos guttene handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel, og den *emosjonelle komponenten* handler om å leve seg inn i andres situasjoner (Gresham & Elliott, 1990). Informantene forteller om ulike gutter som i mindre grad er i stand til å «forstå den andre». De forteller at guttene ofte ikke forstår andres atferd og reagerer gjerne upassende på denne atferden, eksempelvis gjennom å legge skyld på andre og avskrive eget ansvar for egne handlinger, uten å tenke over at medeleven blir såret. Dette kan knyttes til guttenes kognitive komponent, som kan indikere at guttene har en lavere kognitiv forståelse rundt andres synsvinkel og følelser (Kohlberg, 2008). Ut i fra informantenes uttalelser, kan dette skyldes at guttene selv ikke er i stand til å «forstå hvorfor andre ble irritert». Den emosjonelle komponenter ser ut til å være krevende for gutter med lavere sosial kompetanse da de gjerne har en lavere forståelse av egne følelser. Informantene opplever at lav forståelse av egne følelser kan resulterer i lavere evne til å sette seg selv inn i andres situasjon, da en av lærerne snakker om å «ha kontroll over toleransevinduet sitt». I eksemplene informantene refererer til, skiller de ikke bevisst mellom disse to ulike komponentene, men snakker om dem som én samlet komponent. Dette kan tyde på at lærere og spesialpedagoger faktisk ikke er bevisste på forskjellen mellom komponentene, eller at guttene med lavere empatiske ferdigheter gjerne viser svakheter i begge komponenter. Informantene med lengre arbeidserfaring, uavhengig av stilling som lærer eller spesialpedagog, ga uttrykk for å være mer bevisst rundt det at guttene «forstår» andre, og samtidig «gjøre noe med det». Uten å direkte skille mellom komponentene, tyder funn på at lærere og spesialpedagoger med lengre arbeidserfaring opplever at disse guttene både er svake på å sette seg inn i andres synsvinkel, og samtidig har liten forståelse av andres følelser. I tillegg erfarer noen informanter at gutter i barneskolen gjerne «ikke har denne empatien helt i boks enda» da det er «en utvikling som skjer», noe som igjen kan refereres tilbake til Kohlberg (2008) sine teorier om *moralsk utvikling*. Barnets moralske forståelse, forståelse av rett og galt, avhenger av hvilket stadium guttene befinner seg i sin moralske utvikling.

### **Selvkontroll**

Samtlige lærere og spesialpedagoger er samkjørte i sin forståelse av selvkontroll, hvor de beskriver lave ferdigheter i selvkontroll som at guttene er «impulsive», gjerne ikke er like flinke til å «kjenne igjen» følelser, og gjerne ikke har «kontroll over toleransevinduet sitt». Dette samsvarer med hvordan Gresham og Elliott (1990) beskriver ferdigheter i selvkontroll som handler om det at en er i stand til å ta kontroll over egne følelser. Ogden (2015) sier at en forutsetning for god selvkontroll er bevissthet rundt egne følelser, og evnen til å kontrollere

dem i situasjoner hvor barnet møter fristelser, frustrasjon og nederlag, noe også en av informantene uttrykker i sitatet «om en ikke er vant til å kjenne igjen dette (følelser på vei ut av toleransevinduet) tror jeg det er vanskelig for barn å vite hva de skal gjøre». Dette kan også knyttes til Gresham og Elliot (1990) sin forklaring om at selvkontroll ikke bare handler om å undertrykke følelser, men også å styre når og hvordan følelsene skal uttrykkes. Lærers bruk av begrepet «toleransevindu» kan tyde på at læreren gjerne kan ha noen tanker om guttenes hjemmeforhold, hvor et smalere toleransevindu kan være tilfelle hos barn som har opplevd svikt i sitt omsorgsmiljø (Siegel, 2012; Nordanger & Braarud, 2014), noe som i dette tilfelle kan komme til uttrykk i mangel på selvkontrollferdigheter. Funn viser videre at lærere og spesialpedagoger erfarer gutter med manglende ferdigheter i selvkontroll håndterer sine følelser gjennom *sosial tilbaketrekking* (Paulsen & Bru, 2016), eller *eksternaliserende atferd* (Vitaro & Brendgen, 2005). Disse guttene blir ofte sinte, og løper gjerne fra situasjonen eller blir fysiske mot sine medlevere for å uttrykke sine følelser. Samtlige lærere og spesialpedagoger erfarer at denne eksternaliserende atferden kommer til uttrykk i møte med sinne og frustrasjon, og opplever at «de tar seg gjerne ikke tid til å stoppe opp å tenke hva var det egentlig som skjedde nå?». Dette kan tyde på at guttene ikke har god nok kontroll over egne følelser, og ikke er i stand til å styre når og hvordan disse følelsene skal uttrykkes (Gresham & Elliott, 1990). Dette kan knyttes opp til Crick og Dodge (1994) sin *sosiale informasjonsprosesseringsmodell*, SIP-modellen, hvor denne eksplosiviteten som erfares i skolen kan skyldes guttenes tidligere erfaringer og opplevelser som gjerne utsetter guttene for feiltolkning (Crick & Dodge, 1994). Denne feiltolkningen kan føre til en uforutsigbar og eksternalisert atferd ved at guttene gjerne hopper over ulike kognitive vurderinger av de sosiale signalene (Crick & Dodge, 1994). Videre deler teori ferdigheter i selvkontroll i to grupper; *konfliktløsning* og *sinnemestring* (Gresham & Elliott, 1990). Informantene i denne studien ser ikke ut til å gi et bevisst uttrykk for å skille disse gruppene i sine uttalelser, men både konfliktløsning og sinnemestring kan kjennes igjen i deres erfaringer og i en av lærernes sitat «det handler om å kjenne seg selv og når en er på vei ut av toleransevinduet sitt (sinnemestring). (...) Om en ikke er vant til å kjenne igjen dette tror jeg det er vanskelig for barn å vite hva de skal gjøre (konfliktløsning)». Informantene snakker gjerne om sinnemestring og konfliktløsning sammenhengende; «de blir gjerne sinte og slår». Dette kan tyde på at gutter med lavere ferdigheter i selvkontroll gjerne takler konflikter på samme måte som de takler sinne og overveldende følelser, da konflikter gjerne er en trigger for disse følelsene. Dette kan tyde på at lærere og spesialpedagoger erfarer at gutter med lavere ferdigheter i selvkontroll viser svakheter både innenfor konfliktløsning og sinnemestring. I likhet med teori

(Kvello, 2008), forteller funn i denne studien at konflikthåndtering virker krevende for gutter med lavere sosial kompetanse.

### **Selvhevdelse**

Samtlige informanter forteller at de ser to ulike former for selvhevdelse; de som «hevder seg for mye», og de som «trekker seg veldig tilbake», og snakker med dette om *internaliserende atferd* og *eksternaliserende atferd* knyttet til lave ferdigheter i selvhevdelse. Informantene forklarer at de guttene med *eksternaliserende atferd* som «hevder seg for mye» gjerne tar mye oppmerksomhet, overkjører medelever med egne behov uten å ta hensyn til andre. Dette samsvarer med Ogden (2015) sin forklaring på god selvhevdelse som handler om å kunne uttrykke egne meninger og behov, og hevde egne rettigheter på en måte som ikke krenker eller sårer andre. Samtlige informanter erfarer at gutter som viser svake på selvhevdelsesferdigheter, kan hevde seg for mye slik at andre blir krenket og såret, noe som kan gi uttrykk for at det finnes en balansegang mellom å hevde egne behov og rettigheter slik at en ikke blir usynlig, og samtidig ta hensyn til andre uten å overkjøre deres behov og rettigheter (Ogden, 2015). Samtlige informanter gir uttrykk for at denne balansegangen kan være krevende for gutter med lav sosial kompetanse. Informantene erfarer de guttene med *internaliserende atferd* som «trekker seg tilbake» gjerne har utfordringer med å ta plass i gruppa, rekke opp hånda i klassen og ta del i diskusjoner i klassen, noe som henger sammen med det å ta initiativ overfor andre (Ogden, 2015). Elever med denne typen atferd blir gjerne kategorisert som *tilbaketrukne elever* (Paulsen & Bru, 2016). Tidligere undersøkelser viser at barn med internaliserende atferd faktisk mangler generell sosial kompetanse, og spesielt ferdigheter i selvhevdelse (Ogden, 1995), noe som også samtlige informanter i denne studien erfarer. I likhet med teori, erfarer informantene at gutter med internaliserende atferd kan være vanskelig å oppdage da de lett kan bli usynlige, «trekke seg bort» og opplevelsen av at «det forstyrrer jo ikke undervisningen» (Lund, 2004; Paulsen & Bru, 2016). Forskning viser at de vanligste internaliserende problemene i skolen viser seg gjennom sosial tilbaketrekning, angst og depresjon i senere alder (Merrell 2008, ref. i Ogden, 2015). Det kan med dette stille spørsmål om angst og depresjon skyldes sosial tilbaketrekning, da samtlige informanter gir uttrykk for at sosial tilbaketrekking kan føre til angst og depresjon, men også at sosial tilbaketrekking kan være et resultat av angst og depresjon? Utover dette er det noen informanter som trekker frem erfaringer hvor de opplever at gutter med svake ferdigheter i selvhevdelse, uavhengig av internaliserende og eksternaliserende atferd, gjerne har problemer med å snakke positivt om seg selv og fortelle selv hva de er gode på, noe som også er en viktig del av det å ha ferdigheter i selvhevdelse (Ogden, 2015). Samtlige informanter,

både lærere og spesialpedagoger uavhengig av arbeidserfaring, viser seg å være bevisste på å «pushe» eller «veilede» disse elevene i forsøk på å «snu utviklingen» som en av informantene sier. Det kan med dette tenkes at informantene forsøker å snu utviklingen fra den *normbrytende retningen*, til en positiv og *prososial retning* (Catalano & Hawkins, 1996) for å unngå atferdsproblemer som kan resultere i angst og depresjon, eller i vold, kriminalitet og rusmisbruk (Merrell 2008, ref. i Ogden, 2015; NOVA, 2013).

### **Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger med guttenes sosiale utvikling i skolen?**

Funn viser at flere av lærere og spesialpedagoger erfarer at guttenes lave sosiale kompetanse gjerne har vist seg allerede i førskolealderen i det en av dem forteller «det vi ser på de elevene som strever med sosial kompetanse her på skolen er at de også har strevd med dette i barnehagen». Dette samsvarer med tidligere forskning som forteller at lav sosial kompetanse i tidlig alder vil forutsi problematferd over tid (ref. i Ogden, 2015). Lav sosial kompetanse kan være genetisk, men på bakgrunn av *epigenetikken* (Berg-Nielsen, 2010; Rutter, 2012) ligger mye av utviklingspåvirkningen i miljøet, slik noen lærere og samtlige spesialpedagoger i denne studien også har forståelse av i det en av dem forteller «Jeg tror det er flere påvirkningsfaktorer, og da spesielt i miljøet. Jeg tror miljøet har mye å si, hvilket miljø du har vokst opp i hjemme». Funn får frem at lærere og spesialpedagoger med lengre arbeidserfaring i større grad er bevisste på viktigheten rundt *miljøet*, og hvor viktig det er for gutter med lavere sosial kompetanse å bli møtt med forståelse, veiledning og støtte, forventinger og krav både fra foreldre, barnehagen og skolen (Ogden, 2015; Shonkoff & Bales, 2011). Foreldre, venner, barnehageansatte og lærere vil være en del av barnets miljø på mikronivå (Bronfenbrenner, 1979), som ser ut til å ha stor påvirkning på barnets utvikling. I tillegg er det viktig at lovverket på macronivå samsvarer med realiteten i det som skjer på guttenes micronivå, altså at regler, forskrifter og lovverk henger sammen med micronivået og at det er god kommunikasjon mellom systemene (Bronfenbrenner, 1979). Funn fra denne studien indikerer at gutter som viser lavere sosial kompetanse i skolen, gjerne ikke har opplevd tilstrekkelig støtte i miljøet, hvor informantene opplever tendenser hos foreldre som kan tolkes slik at guttene gjerne ikke har fått den tilknytningen de har behov for, og med dette gjerne utviklet mistolkende arbeidsmodeller for hvordan sosial interaksjon fungerer (Berg-Nielsen, 2008; Jacobsen, 2016; Ogden, 2015; Patterson, 2002). Tidligere forskning viser at overdrevent stress i oppveksten faktisk kan svekke hjernens utvikling, både kognitivt, emosjonelt og sosialt (Shonkoff & Bales, 2011) som kan være tilfeller fra de erfaringene lærere og spesialpedagoger forteller om. Samme forskning viser at en sunn påvirkning som styrker hjernens utvikling fra tidlig alder er avhengig av at voksne

er i stand til å møte barnets interaksjonsinitiativ på en støttende og utfyllende måte (Shonkoff & Bales, 2011), noe flere lærere og spesialpedagoger gir uttrykk for å være bevisst over. Videre erfarer en av spesialpedagogene at «8-9 års alderen gjerne kan ses som et «vendepunkt», hvor denne alderen kan se ut til å være et kognitivt og sosialt veiskille for guttenes videre utvikling av sosiale utfordringer. Funn antyder at «vedvarende sosiale utfordringer i 8-9 årsalderen», ofte kan indikere en vedvarende utfordring for eleven. Det kan vurderes om gutten har opplevd tilstrekkelig støtte fra miljøet, og om lærere har «rukket» å sette i gang passende tiltak, eller om det skyldes en genetisk utviklingsforstyrrelse hvor de sosiale vanskene kan ses på som en komorbiditet (Dahl & Grov, 2014; Nordanger & Braarud, 2014; Ogden, 1995). Det kan med andre ord se ut til at 8-9 årsalderen er veiskillet i det Catalano og Hawkins (1996) kaller *the social development model*, hvor en står ovenfor to utviklingsveier; den prososiale veien og den normbrytende veien. På bakgrunn av funn, uavhengig av komorbiditet eller svikt i miljøet, ser det ut til at barnas sosiale utvikling er avhengig av et støttende miljø som kan styrke og bygge det Shonkoff & Bales (2011) kaller *hjernens arkitektur* for å fremme guttenes sosiale utvikling, noe flere lærere er bevisste på og forsøker å praktisere.

### **Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger med manglende sosiale kompetanse og læring hos gutter i skolen?**

Tidligere forskning har vist at det finnes ulike oppfatninger på læring som innebærer at læring blant annet handler om å øke kunnskap, tilegne seg noe nyttig og å forstå virkeligheten (Säljö, 1979 ref i. Imsen, 2014). Funn i denne studien tyder at noen lærere i skolen opplever at læring av sosial kompetanse ikke er så «enormt mye mer annerledes enn fag», og utyper dette med at ulike elever krever ulik faglig tilnærming, noe som også er opplevelsen knyttet til sosial læring. Samtlige lærere erfarer at «det er veldig stor sammenheng» mellom guttenes sosiale kompetanse og deres faglige prestasjoner, hvor det oppleves at gutter med manglende sosial kompetanse også viser faglige utfordringer. Tidligere forskning viser i likhet med dette en sammenheng hvor elever som forbedrer sitt sosiale ferdighetsnivå også øker sine skolefaglige prestasjoner, og omvendt (Schneider, 1993 ref i Ogden, 2015). Samtlige lærere og spesialpedagoger erfarer også at «sosial kompetanse og trygghet må være i bunn» for å kunne lære, og at følelser gjerne «ligger som en blokkade for å kunne konsentrere seg om skolen». Disse funnene viser at lærere og spesialpedagoger ser ut til å erfare at stabilitet i den *emosjonelle dimensjonen* i guttenes sosiale kompetanse (Ogden, 2012) blir en forutsetning for å kunne tilegne seg sosiale kunnskaper og øke sosiale ferdigheter, da vonde følelser beskrives som en kognitiv blokkade. Flere lærer og spesialpedagoger erfarer også at gutter med manglende sosial

kompetanse «glimter til» og viser stor grad av mestring i noen delemner i enkelte fag, noe som kan antyde at motivasjon og interesse spiller en rolle i læring. Flere lærere antyder at guttene viser økt tendens til både samarbeidsevne og motivasjon i det interessen og egen mestringsbevissthet for fagområdet øker. Utover dette erfarer samtlige informanter at gutter med lavere sosial kompetanse viser større vansker knyttet til faglige utfordringer og motivasjon til skolearbeidet, og tyr gjerne til det informantene opplever som eksternaliserende atferd i undervisningen. En spesialpedagog opplever at denne «usikkerheten» rundt faget blir for stort, og at den eksternaliserende atferden gjerne blir en form for unngåelsesstrategi (Lazarus, 2006) og for å flytte fokuset bort fra skolearbeidet. Sammenhengen mellom svake læringsforutsetninger og manglende sosial kompetanse som antydes i lærere og spesialpedagogers erfaringer, ser ut til å skape utfordringer for guttenes videre læring og utvikling. Videre teori forteller at manglende sosial kompetanse påvirker problematferd over tid (ref. i Ogdén, 2015), og kan være en *risikofaktor ved barnet selv* (Andershed & Andershed, 2007; Kvello, 2008) som kan føre til psykiske helseproblemer, lovbrudd, rusproblemer og kriminalitet senere i livet (NOVA, 2013). Slike konsekvenser for problematferd i skolen, vil stride mot det å *utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og får å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet* (Opplæringsloven, 1998, §1-1).

### **Oppsummering av lærere og spesialpedagogers erfaringer med sosiale ferdigheter og sosial kompetanse i skolen**

Samtlige lærere og spesialpedagoger uttrykker samme grunnleggende forståelse av hva sosial kompetanse og de ulike sosiale ferdighetene innebærer. Utover dette uttrykket det seg også en forskjell mellom informanter med kort og lang arbeidserfaring, uavhengig av stilling, i hvordan de forklarte sine erfaringer i de ulike sosiale ferdighetene. Informanter med lengre arbeidserfaring brukte kortere betenkningstid og ga dypere forklaringer rundt sine erfaringer og opplevelser. Eksempelvis hvor en lærer med kort arbeidserfaring forklarer sosial kompetanse som «hvor moden han er til å forstå seg på de andre rundt seg, og hvordan de samhandler med de rundt seg», forklarer en spesialpedagog med lang arbeidserfaring sosial kompetanse som «evnen de har til å regulere seg i forhold til andre personer de omgås, både det å ta i mot og å forstå signaler og koder fra ei sosial gruppe». Funn tyder med dette på at informantene har grunnleggende samme forståelse av sosial kompetanse, men bruker ulike ord og begreper for å forklare hvordan de forstår sosial kompetanse. Denne typen utsagn var også tilsvarende i det erfaringer i de sosiale ferdighetene ble undersøkt, hvor informanter med lengre arbeidserfaring i større grad forklarte mer utdypende og var i større grad i stand til å skille de sosiale



ferdighetene fra hverandre. Det kan hende at lærere ikke har fått mulighet til å tilegne seg nok kunnskap om sosiale utfordringer gjennom sin lærerutdanning (Lillejord & Børte, 2017), eller det kan være tilfelle at det faktisk er vanskelig å skille mellom de ulike ferdighetene da de gjerne skilr litt over hverandre, hvor eksempelvis lave samarbeidsevner gjerne skyldes lave evner i selvkontroll eller empati. Videre hadde samtlige informanter en forståelse av at lav sosial kompetanse har to ulike atferdsmønstre som gjerne strever med sosial kompetanse og ulike sosiale ferdighetsområder. Alle var enige i at lav sosial kompetanse kunne knyttes til *eksternaliserende* (Lund, 2004; Vitaro & Brendgen, 2005) og *internaliserende* atferd (Lund, 2004; Paulsen & Bru, 2016). For eksternaliserende atferd ble ferdighetsområder som *selvkontroll* og *samarbeid* beskrevet som de svakeste av de fleste informantene. Dette samsvarer også med Ogdens (1995) undersøkelse som hadde tilsvarende funn. Flere av informantene ga også uttrykk for at lave ferdigheter innenfor *ansvar*, *empati* og *selvhevdelse* på bekostning av andre også kunne beskrive de eksternaliserende vanskene, ofte i lys av *selvkontroll*. Dette kan henge sammen med tidligere studier som viser at gutter viser større vansker med emosjonsregulering og kontroll av negative følelser (Madigan, Atkinson, Laurin & Benoit, 2013) og viser generelt lavere selvstendighet og ansvarlighet i skolen enn jentene (Nielsen, 2009). En lærer tok også ofte i bruk begrepet «toleransevindu» (Siegel, 2012) da læreren snakket om guttenes sosiale kompetanse og forståelse av egne følelser. Bruken av dette begrepet kan tyde på at læreren har noen tanker rundt guttens omsorgsmiljø, hvor gutten gjerne ikke har fått mulighet til å lære å kontrollere følelser, og er derfor utsatt for høy aktivering som reaksjon på ulike stimulus i skolen som gjerne kommer på bakgrunn av omsorgssvikt og utviklingstraumer (Nordanger & Braarud, 2014). Uten at informantene ga uttrykk for mistanke om omsorgssvikt, kan det med dette tenkes at den lave sosiale kompetansen som kommer til uttrykk, spesielt ved selvkontrollferdighetene, i noen tilfeller gjerne er en reaksjon for sviktende omsorgsmiljø. Lav sosial kompetanse kan med dette gjerne være en tilleggsvanske til en diagnose eller en utviklingsforstyrrelse som enda ikke er oppdaget (Dahl & Grov, 2014). Utover dette var det svært få informanter som var tydelige på at reaksjoner fra et sviktende omsorgsmiljø eller utviklingstraumer gjerne kan mistolkes som manglende sosial kompetanse. Det kan tenkes at voksne i skolen gjerne ikke er bevisste nok på dette, eller at informantene gjerne ikke har erfaringer med slike situasjoner. Dette er et spennende funn som ikke er kartlagt i denne studien og krever ytterligere undersøkelser. Videre ble de internaliserende atferdsproblemene i størst grad beskrevet som svake ferdigheter i *selvhevdelse*, i den forstand at guttene blir usikre, undertrykker egne behov, ikke tør å si nei, og kan gå inn i en «usynlig rolle». Dette har også samsvar med Ogdens (1995) sin undersøkelse med samme funn. Både lærere og

spesialpedagoger, uavhengig av arbeidserfaring, er enige om at de internaliserende atferdsproblemene ofte har svært gode ferdigheter innenfor *selvkontroll* og *empati*. Utover dette viser funn at samtlige lærere og spesialpedagoger ikke bevisst skiller mellom de ulike komponentene i de ulike ferdighetene (eksempelvis emosjonell- og kognitiv komponent i empatiske ferdigheter, og sinnemestring og konfliktløsning knyttet til ferdigheter i selvkontroll). Dette kan tyde på at voksne i skolen har manglende begrep om de sosiale ferdighetene i skolen.

Knyttet til lærere og spesialpedagogers erfaringer med guttenes utvikling av sosial kompetanse, viser funn at lærere og spesialpedagoger erfarer at gutter som viser manglende sosial kompetanse også gjerne har «strevd med dette i barnehagen», at det med dette er en langvarig utfordring. Lærere og spesialpedagoger var også bevisste på at «miljøet» har påvirkning på guttenes utvikling av sosial kompetanse og sosial forståelse (Berg-Nielsen, 2010; Bronfenbrenner, 1979; Ogden, 2015; Shonkoff & Bales, 2011). En spesialpedagog erfarer videre at «8-9 årsalderen» eller «3. klasse» gjerne kan oppleves som et tydelig skille i utvikling hvor sosiale vanskene som ikke har «løsnet» frem til denne alderen gjerne da kan være «vedvarende vansker». Knyttet til lærere og spesialpedagogers erfaringer med guttenes sosiale kompetanse og læring, tyder funn på at samtlige har opplevelsen av at det er en «veldig stor sammenheng» mellom guttenes sosiale kompetanse og faglige prestasjoner, hvor gutter med manglende sosial kompetanse ofte viser svake faglige prestasjoner. En lærer erfarer at «sosial kompetanse og trygghet må være i bunn» for å kunne lære, og at vonde følelser ligger som en kognitiv «blokade» for konsentrasjon og læring i skolen. Funn antyder med dette at lærere og spesialpedagoger gjerne opplever sosial kompetanse som en viktig forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap og læring i skolen.

Ogden (2015) definerer sosial kompetanse på følgende måte: *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 på lang sikt, sosiale aspekt og personlig vennskap* (Ogden, 2015:228). Utover dette beskrives også tre dimensjoner ved den sosiale kompetansen; en *kognitiv dimensjon*, en *atferdsdimensjon* og en *emosjonell dimensjon* (Ogden, 2012). Da informantene ble spurt om deres forståelse av sosial kompetanse, var samtlige informanter enige om at sosial kompetanse handler om «hvor moden han er til å forstå seg på andre rundt seg» og «barnets evne til å omgås andre». En spesialpedagog med lang arbeidserfaring la også til at det «å kjenne seg selv» også er avgjørende for guttenes grad av

sosiale kompetanse. Samtlige informanter forstår guttenes sosiale kompetanse ut i fra «hvor moden han er» og da hvor guttene er i utvikling. Dette kan knyttes til Kohlberg (2008) sine teorier som mener at elevene går gjennom ulike stadier i moralsk utvikling, hvor elever på lave stadium gjerne har et svakere kognitivt utgangspunkt moralsk forståelse (Kohlberg, 2008). Hjernene er med andre ord ikke tilstrekkelig utviklet til å forstå hva som er rett og galt i en situasjon. Guttenes forståelse av egne og andres følelser, og hva som er rett og galt har vist seg å være sentralt i deres moralske utvikling (Martinsen & Nærland, 2009). Lærere og spesialpedagogers erfaringer rundt guttenes utvikling og deres evner i sosial kompetanse kan også ses i lys av *tilknytningsteori* hvor gutter med lavere sosial kompetanse gjerne har utviklet feiltolkende *indre arbeidsmodeller* om hvordan verden fungerer (Ainsworth ref. i Kvello, 2008; Berg-Nilesen, 2008). Samtidig kan guttenes utvikling også påvirkes av hvordan foreldre og voksne har respondert på guttenes interaksjoner og emosjoner i tidlig alder (Bath, 2008; Shonkoff & Bales, 2011), noe som kan medføre svekket utvikling og svekket sosial kompetanse om gutten er utsatt for usunne interaksjoner og svak tilknytning (Ainsworth ref. i Kvello, 2008; Berg-Nilesen, 2008; Shanahan & Hofer, 2005; Shonkoff & Bales, 2011). Dette betyr at den svake sosiale kompetansen som lærere og spesialpedagoger erfarer i skolen kan være på grunn av guttens forhold til foreldre og hjemmesituasjonen, hvor de i mindre grad stoler på omgivelsene og derfor opplever skolesituasjonen som krevende (Jacobsen, 2016). Samtlige lærer og spesialpedagoger opplever også at guttenes sosiale kompetanse er avhengig av hva som er «lært hjemme», noe som kan henge sammen med *sosial interaksjonslæringsteori* som innebærer at elevenes sosiale interaksjonsmønstre er lært gjennom foreldres interaksjoner (Patterson, 2002). Informantenes erfaringer rundt sosial kompetanse, «modenhet» og hva som er «lært hjemme», kan gjerne knyttes til den *kognitive dimensjonen* ved sosial kompetanse som handler om hva guttene faktisk forstår (Ogden, 2012). Informantenes erfaringer rundt sosial kompetanse, «modenhet» og hva som er «lært hjemme» kan også gjerne påvirke hvordan guttene *praktiseres* sin sosiale kunnskap og tar sosiale beslutninger, noe som gjerne kan knyttes til *atferdsdimensjonen* ved sosial kompetanse (Ogden, 2012). En lærer forteller med dette om en gutt med manglende sosial kompetanse og erfarer at «han tilnærmer seg lek på en veldig merkelig måte». Samtlige informanter gir uttrykk for å ha forståelse over at sosial kompetanse handler om disse to komponentene. Utover dette gir informanter med lengre arbeidserfaring at sosial kompetanse også handler om «å kjenne seg selv» og «det å kjenne når en er på vei ut av toleransevinduet sitt» som handler om hvordan guttene forstår egne følelser, noe som kan knyttes opp til den *emosjonelle dimensjonen* ved sosial kompetanse (Ogden, 2012). I tillegg erfarer en spesialpedagog at guttenes sosiale kompetanse også gjerne preges av en «usikkerhet»

som kan skape følelser og reaksjoner i eleven som kommer til uttrykk i atferd. Dette tyder to funn: For det første tyder dette på at lærere og spesialpedagoger erfarer at en svakhet eller forstyrrelse i en eller flere av dimensjonene i guttenes sosiale kompetanse, kan skape utfordringer for at guttene skal kunne *integre tanker, følelser og atferd* som skal kunne gi guttene grunnlag i utvikling av aldersadekvate sosiale ferdigheter, og fungere sammen med sine medelever både i friminuttene og i undervisningen (Ogden, 2012; Ogden, 2015). For det andre, tyder dette på at informanter med lengre arbeidserfaring nevner at sosial kompetanse både handler om «modenhet», hvordan han «tilnærmer seg lek» og «å kjenne seg selv». De snakker med andre ord om alle tre dimensjonene ved den sosiale kompetansen (Ogden, 2012), mens informanter med kortere arbeidserfaring i mindre grad snakker om den emosjonelle dimensjonen som det «å kjenne seg selv». Informanter med lengre arbeidserfaring kan med dette vise større grad av forståelse av at elevenes forståelse av egne følelser også er avgjørende for hvordan deres sosiale kompetanse kommer til uttrykk i klassen. Dette er et viktig funn som krever ytterligere undersøkelser.

### **5.1.2. Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagogers med klassen som sosialt system?**

#### **Erfaringer med læringsmiljø og elevenes sosiale kompetanse**

Informanter med lang arbeidserfaring, uavhengig av stilling, ser ut til å i større grad være bevisst på den sosiale kompetansens påvirkning på læringsmiljøet da de brukte uttalelser som var mer bastante som «ekstremt mye» og «i aller høyeste grad» da de ble spurt om de opplevde at den sosiale kompetansen har påvirkning på læringsmiljøet i klassen. Til tross for at funn antyder en forskjell i bevissthet hos informanter med lang og kort arbeidserfaring, var samtlige enige om at sosial kompetanse påvirker miljøet i klassen gjennom «mye konflikter» og at det går en «utrygghet i hele gruppa i form av utagering». Informantene erfarer at manglende sosial kompetanse i form en eksternaliserende atferd, skaper uforutsigbarhet i klassen og skaper gjerne et anspent læringsmiljø hvor medelevene «vet at det smeller, men vet aldri når». Flere informanter erfarer at denne eksternaliserende atferden i klasserommet gjerne skyldes svakheter i ferdigheter i selvkontroll og samarbeid, noe som også bekreftes i Ogden (1995) sin undersøkelse, og kan med dette påvirke læringsmiljøet. I likhet med lærere og spesialpedagoger fra denne studien, hevder også Lund (2004) at de eksternaliserende atferdsproblemer i størst grad påvirker læringsmiljøet da denne atferden går ut over medelevene i klassen. Funn fra denne studien antyder at det er krevende å undervise utrygge læringsmiljø, da sosiale konflikter, vonde følelser og utrygghet kan føre til *undervisningshemmende atferd* (Ogden, 2015). Informantenes

erfaringer knyttet til guttenes sosiale kompetansens og dens påvirkning på læringsmiljøet, har også samsvarer med Ogden (2015) som hevder at god sosial kompetanse fører til at flere mestrer elevrollen og bidrar til å skape et godt og trygt læringsmiljø (Ogden, 2015). Samtlige informanter erfarer at guttene, i større grad enn jentene gir uttrykk for utfordringer ved å mestre elevrollen og tyr gjerne til eksternaliserende atferd i klasserommet som berører medelevene. Disse erfaringene henge gjerne sammen med forskning som hevder at gutter i større grad har vansker med emosjonsregulering og kontroll på negative følelser enn jenter (Madigan, Atkins, Laurin & Benoit, 2013). Annen forskning hevder også at gutter i større grad er utsatt for senere utvikling enn jenter (Ogden, 2015) som kan være en forklaring på hvorfor informantene i størst grad ser disse utfordringene hos gutter. Ut i fra tidligere forskning og funn fra denne studien, kan det tenkes at en positiv stabilitet i den sosiale kompetansens tre dimensjoner (Ogden, 2012) som gir elevene forståelse av sosiale koder (kognitiv), egne følelser (emosjonell) og egne handlinger (atferd), er viktig for å kunne tilrettelegge for opplæringsloven §9a, og skape et trygt, trivsels- og helsefremmende læringsmiljø (Opplæringsloven, 1998, §9a-2).

### **Erfaringer med den sosiale kompetansens påvirkning på relasjoner i klassen**

Samtlige lærere og spesialpedagoger opplever at «det er jo vanskelig» for gutter med manglende sosial kompetanse å skape relasjoner med medelevene sine. Informantene erfarer også at relasjonen er preget av «mye konflikt», «avvisning» og «stor gjennomtrekk av venner». Funn fra denne studien indikerer at gutter med lav sosial kompetanse har store utfordringer knyttet til relasjonsbygging blant medelever da interaksjonen ofte preges av konflikt på grunn av guttenes manglende sosiale ferdigheter. Informantene gir uttrykk for at selvkontroll er den ferdigheten som «ødelegger for dem (guttene) sosialt», og kan oppleves som en viktig ferdighet for å kunne skape og etablere vennskap. I følge funnene kan det virke som om gutter med manglende sosial kompetanse møter utfordringer både knyttet til å skape relasjoner og å holde på relasjonen over tid. Slik en spesialpedagog erfarer, er det «stor gjennomtrekk av venner», da medelever gjerne «tappes» da gutter med manglende sosial kompetanse ser ut til å være krevende å være sammen med. Samtlige informanter erfarer at medelevene vil «ikke ha noe med dem å gjøre» og trekker seg unna. Flere lærere og spesialpedagoger opplever spesielt to mulige årsaker til denne tilbaketrekningen. Det kan skyldes at guttenes manglende sosiale kompetanse skaper så store utfordringer sosialt, at et forsøk på samspill blir så unaturlig og lite akseptert hos medelevene at de trekker seg bort fra alt samspill med denne gutten. Funn beskriver at gutter med manglende sosial kompetanse kan være energikrevende og være i samspill med, og dermed trekker andre seg bort. Dette er også noe Paulsen og Bru (2016)

beskriver tendenser til når de legger frem utfordringer knyttet til sosial kompetanse. Den andre årsaken knyttet til medelevers tilbaketrekning kan være på grunn av guttenes lave ferdigheter knyttet til sinnemestring, emosjonsregulering og uforutsigbarhet. Funn antyder at gutter som viser svake ferdigheter i selvkontroll i større grad kan skape utrygghet og uforutsigbarhet blant medelever. Dette kan resultere i at andre barn trekker seg bort. Denne unngåelsesstrategien (Lazarus, 2006) fra medelevenes side, ser ut til å ha økte tendenser jo eldre barna blir, i følge lærere med lang arbeidserfaring. Dette kan bety at guttene i større grad mister muligheten for å skape og bygge relasjoner, noe som vil kunne være en risikofaktor får å utvikle større psykiske problemer, skulk, frafall, disiplinproblemer, antisosial atferd og rusmisbruk (NOVA, 2013), da venner er en viktig drivkraft for den sosiale utviklingen (Ogden, 1995; Ogden, 2015).

### **Erfaringer med sosiale roller i klassen**

Samtlige lærere og spesialpedagoger erfarer at manglende sosial kompetanse kan medføre at guttene tar på seg en *uformell rolle* (Vaaland, 11.08.2017) som en «klovnerrolle», en negativ «lederrolle» eller en «usynlig rolle». Flere informanter erfarer at disse rollene gjerne arter seg med grunnlag i guttenes sosiale ferdigheter og hvordan de tilnærmer seg andre, og samtidig med utgangspunkt i medelevenes forventninger til dem. En spesialpedagog forklarer «klovnerrollen» med dette at «om du er usikker på hvordan du skal hevde deg, så kan en gjerne ta på seg den klovnerrollen» og legger til at eleven får bekreftelse og oppmerksomhet av medelevene gjennom latter; «alle ler jo, så det er i hvert fall trygt». Raaheim (2002) definerer en sosial rolle som *summen av de forventningene (egne og andres) som knyttet seg til en bestemt posisjon i en gruppe*. Ut i fra lærere og spesialpedagogers erfaringer kan det virke som om guttene er usikre på egne forventninger til sin egen posisjon i klassen, og i større grad gjerne opplever å defineres av andres bekreftelser og forventninger, i et miljø andre elever allerede har definert (Roland, 1995; Vaaland, 11.08.2017). Slik en annen spesialpedagog erfarer, bruker de usikre guttene gjerne «å kamuflere seg» bak denne klovnerrollen. Guttenes sosiale usikkerhet blir kamuflert bak en morsom klovnerrolle som andre ler av og gir bekreftelse på at han er morsom, men som gjerne ikke oppnår dype relasjoner og gode venner. Lærere og spesialpedagoger er også enige om at gutter med manglende sosial kompetanse kan ta på seg en negativ «lederrolle» i klassen. Samtlige informanter erfarer at denne negative lederrollen er «basert på frykt» og «trusler». En spesialpedagog erfarer at guttene gjerne har fått denne rollen «gjennom trusler hvor medelevene er redde; det er tryggere inne hos sjefen for utenfor er det ganske utrygt» da han gjerne oppleveres som uforutsigbar. Flere lærere og spesialpedagoger erfarer at denne negative «lederrollen» har manglende sosiale ferdigheter i samarbeid og

empati, og er gjerne «selvsentrerte» og setter egne behov først. I tillegg forteller flere informanter at de opplever at denne lederrollen ikke er «den mest ønska sjefen» blant medelevene. Det kan se ut til at medelevene spiller en type «keep your friend close, but your enemy closer»-strategi for å holde seg utenfor fare, noe som medfølger at guttene med lavere grad av sosial kompetanse gjerne får en posisjon som leder i klassen. Lærere og spesialpedagoger setter denne lederrollen i kontrast til det de trekker frem som «positive lederen». Denne positive lederen har god sosial kompetanse, er forutsigbar og trygg i klassen. En kan med dette tenke at *status* knyttet til sosiale roller får betydning, og at det finnes lederrolle med høy status, og lederrolle med lav status. Raaheim (2002) definerer status som *individets verdi slik den vurderes av andre (...)* (Raaheim, 2002:35). Den positive lederen vil gjerne få høy status i klassen da andre medelever setter pris på vedkommende og får mulighet til å skape gode og dype relasjoner. Den negative lederen med lav sosial kompetanse som spiller på frykt og trusler vil med andre ord kunne få en lavere status i klassen, da han «ikke er den mest ønska lederen». Den «usynlige rollen» som en av spesialpedagogene trekker frem, knyttes opp til de «stille elevene» med internaliserende atferd, hvor gutten ikke tar del i klassens diskusjoner og sosiale interaksjoner (Paulsen & Bru, 2016; Lund, 2004). Funn viser videre at noen lærere og spesialpedagoger opplever at guttenes sosiale utfordringer, ofte gir uttrykk for det Raaheim (2002) kaller en *sosial tvangstrøye*, eller inter-rolle-konflikt, når de snakker med voksne i skolen på tomannshånd. Tidligere forskning viser at langvarige rollekonflikt kan være uheldig for vår psykiske helse (Raaheim, 2002). Videre hevder teori at elevenes rolleatferd blir et resultat formet av det samspillet som skjer mellom eleven og klassen (Raaheim, 2002; Roland, 1995; Vaaland, 11.08.2017), noe også en av lærerne med lang arbeidserfaring ser ut til å ha forståelse av ved å fortelle at «voksne har veldig mye makt i hvilke typer roller og posisjoner elevene får; Hvordan vi bekrefter dem og passer på at vi ser alle». Det kan tenkes at læreren, ut i fra teori og erfaringer fra skolen, har stor innflytelse på elevenes roller gjennom hvilke forventninger, regler og struktur som finnes i klassen som skaper trygghet og kan regulere elevenes atferdsmønster, og legge til rette for en positiv utvikling av sosiale roller og læringsmiljø (Roland, 1995).

## **5.2. Tiltak**

### **5.2.1. Hvilke tiltak settes inn for å øke sosial kompetanse hos enkelte gutter?**

Både lærere og spesialpedagoger forteller at det settes inn ulike tiltak for ulike typer sosial vanske i form som eksternaliserende eller internaliserende atferd, noe som kan se ut til å være

nødvendig da disse guttene gjerne sliter på ulike områder og ferdigheter slik informantene og tidligere undersøkelser hevder (Berriga, Hawkins & Camelia, 2008; Ogden, 1995).

For de eksternaliserende atferdsvanskene knyttet til sosial kompetanse forteller en lærer at gutten «klarer jo ikke snu ting, selv. Han trenger en voksen som kan hjelpe å korrigere og hjelpe gjennom å vise å modellere», og har med dette valgt å sette inn tiltak som «timeplanfestet tid» med kontaktlærer, miljøterapeut og andre ressurser i skolen, og at eleven har «vakt på seg i alle friminuttene». Disse tiltakene er satt inn for å trene på sosial kompetanse, og «korrigere» og «modellere» i det situasjoner oppstår. Denne typen tiltak med friminuttvakt er det flere informanter som forteller at de har tatt i bruk. Det antydes at guttens lærte interaksjonsmønstre fra tidligere, som gjerne ikke er blitt sosialt akseptert som kan skape relasjonsutfordringer (Patterson, 2002), blir korrigert og veiledet av læreren eller «vakten» for å lære gutten nye og mer prososiale interaksjonsmønstre. Det kan tenkes at læreren får en rolle som en *medierende hjelper* (Vygotsky ref. i Imsen, 2014) som kan hjelpe gutten å håndtere situasjoner som han ikke er i stand til å håndtere alene. Det kan også tenkes at disse guttene gjerne sliter med emosjonsregulering, og behøver derfor en voksen som kan skape samregulering for å lære guttene å selv regulere følelsene sine bedre (Bath, 2008) og utvide sitt toleransevindu (Siegel, 2012). Denne typen tiltak kan gjerne ha et sosiokulturelt og konstruktivistisk preg hvor guttene er i samhandling med andre og lærer av å være en del av den sosiale interaksjonen, eller da «learning by doing» (Imsen, 2014) i sosiale samspill med en veiledende lærer tilstede. Læreren forteller at det også er «satt inn mye tiltak rundt» denne eleven knyttet til hva lærere, foreldre og medelever kan gjøre for å fremme guttens sosiale ferdigheter. Læreren har med andre ord satt inn tiltak på store deler av elevens mikronivå (Bronfenbrenner, 1979), hvor miljøet rundt denne gutten tilrettelegges for å «snu utviklingen» mot en mer positiv, sunn og prososial utviklingsvei (Catalano & Hawkins, 1969; NOVA, 2013). I tillegg forteller en annen lærer at «jeg har brukt samtaler» hvor disse samtalene har som hensikt å bevisstgjøre guttene på friminuttsituasjonen hvor det ble satt ulike mål. Det kan også tenkes at disse samtalene gjerne kan fremme guttenes *metakognisjon*, bevissthet rundt egne tankeprosesser (Imsen, 2014), hvor disse samtalene gjerne kan skape refleksjon og rette opp eventuelle vrangforestillinger og bli en form for *kognitiv atferdsterapi* (Helsedirektoratet, 2013). Det blir med dette brukt språket som *redskap* for læring (Vygotsky ref. i Imsen, 2014), hvor disse samtalene med de ulike målene kan tenkes å være en type bevisstgjøring og forventning til friminuttsituasjonen som kan regulere guttenes atferds og lojalitetsmønstre (Roland, 1995).



Lærerne og spesialpedagogene forteller også hvilke tiltak som settes inn for de internaliserende vanskene knyttet til sosial kompetanse. En lærer med kort arbeidserfaring forteller om en situasjon hvor det ble satt «sosiale mål hvor han skal tørre å ta ordet», gjennom «samtaler» mellom lærer og elev. Det kan se ut til at læreren er bevisst på å øke guttens ferdigheter i selvhevdelse, og da spesielt deltakerferdighetene (Gresham & Elliot, 1990). Også her blir språket tatt i bruk som et viktig *redskap* for sosial læring (Vygotsky ref. i Imsen, 2014) i håp om å motivere elevene til å «tørre å ta mer plass» i klassen for å unngå en negativ utvikling (Catalano & Hawkins, 1969; NOVA, 2013). I likhet med denne læreren, forteller også en spesialpedagog med lang arbeidserfaring at det å «pushe» de stille guttene slik at de ikke går inn i en «usynlig rolle» er viktig. Spesialpedagogen forteller om et tiltak med tilsvarende mål, men hvor de stille elevene fikk plass i ART-programmet (Goldstein et al., 1998) som skal ha effekt på elevenes sosiale ferdigheter og redusere problematferd (Gundersen & Svartdal, 2006). Begge tiltakene illustrerer samme situasjon med en tilbaketrukket gutt hvor det blir satt inn et mål om å delta mer i klasserommet. Forskjellen med disse tiltakene ser ut til å ligge i hvordan læreren og spesialpedagogen legger til rette for at eleven faktisk skal kunne nå målet. Læreren forteller at det brukes «samtaler», mens spesialpedagogen har valgt å gi eleven plass i ART-programmet som skal gi elevene verktøy til å tenke mer bredt for å bedre kunne håndtere de sosiale utfordringene (Goldstein et al., 1998). Det kan med andre ord virke som om spesialpedagogen både er opptatt av å sette mål, og samtidig gi gutten verktøy for å nå målene. Det kan virke som om den kognitive dimensjonen og atferdsdimensjonen ved sosial kompetanse (Ogden, 2012) gjerne får størst fokus i tiltakene til lærere, og da at den emosjonelle dimensjon som handler om guttenes følelser i situasjonen, gjerne glemmes. Dette kan også henge sammen med funn som tyder at lærere med kortere arbeidserfaring ikke tydelig nevner den emosjonelle dimensjonen i det de forklarer sin forståelse av sosial kompetanse. Dette er et viktig funn som også trenger videre forskning da grad av sosial utfordring som gutten opplever også kan være avgjørende for hvilke tiltak som settes inn.

### **5.2.2. Hvilke tiltak settes inn for å øke sosial kompetanse i klassen?**

Samtlige informanter forteller om tiltak som er satt inn for å hele tiden ha fokus på å øke sosial kompetanse i klassen. I det informantene ble spurt om hvordan de jobber med sosial kompetanse i klassen, presenterte informantene med lav arbeidserfaring konkrete tiltak som blant annet «læringsvenn», «skrytekuler», «bra-kort» og programmet «Zippys venner». Det ble forklart at lærere bevisst setter sammen elever med ulike styrker som «læringsvenner», hvor hensikten er at elevene skal lære av hverandre og spille hverandre gode. Det kan tenkes da at

elevene fungere gjerne som *medierende hjelpere* for hverandre (Vygotsky ref. i Imsen, 2014). Tiltak som «skrytekuler» og «bra-kort» blir brukt som visuell belønning for positiv atferd. Denne typen tiltak kan gjerne oppfattes som *atferdsmodifikasjon*, behavioristisk tilnærming for å fremme ønsket atferd gjennom ytre belønning (Imsen, 2014), og en form for *sosial forsterking* (Porter, 2014) hvor elevene får oppmerksomhet på positiv atferd. Disse «skrytekulene» og «bra-kortene» blir gjerne det Ogden (2015) ser på som motivasjon til å ta i bruk sine sosiale ferdigheter. «Zippys venner», som er et ferdig undervisningsprogram som har vist seg å ha effekt på blant annet sosiale ferdigheter og selvbevissthet (Bjørkenes, 2011; Clarke et al., 2014), blir også tatt i bruk.

Da informantene med lengre arbeidserfaring ble spurt hvordan de jobber med sosial kompetanse i klassen, fortalte en av lærerne at «det er viktig at elevene blir møtt i garderoben» og at læreren «passer på at alle blir møtt gjennom hele dagen». En annen spesialpedagog med lang arbeidserfaring trekker frem tiltak hvor «det blir veldig mye dette med struktur og forutsigbarhet i klassen. Ting skal være tydelig og elevene skal vite hvilke forventinger og regler som gjelder». Det kan her tolkes at informantene beskrive den *autoritative lærerrollen* (Baumrind, 1966; Baumrind, 1991) som grunnleggende tiltak for å fremme sosial kompetanse i klassen, og som er sentralt for å skape et godt læringsmiljø (Ertesvåg, 21.04.2016). *Omsorgsdimensjonen* (Baumrind, 1966; Baumrind, 1991) ved den autoritative lærerrollen ser ut til å bli tatt hensyn til gjennom at «alle blir møtt», «bruker alltid navn, håndhilser og sier takk for i dag», og at læreren tilrettelegger for at elevene skal «ha noe kjekt å glede seg til hver dag». *Kontrolldimensjonen* (Baumrind, 1966; Baumrind, 1991) ser ut til å bli tatt hensyn til gjennom at «struktur og forutsigbarhet» blir viktig for å redusere elevenes «usikkerhet» som gjerne oppleves som grunnlag for undervisningshemmende atferd. Smith (2004) hevder også at elever som får fysisk og emosjonell kontakt fra læreren har lettere for å tilknytte seg læreren som kan være positivt for lærer-elev-relasjonen (Smith, 2004). Det kan da tenkes at læreren som «bruker alltid navn, håndhilser og sier takk for i dag» legger grunnlag for å kunne skape gode relasjoner med elevene sine, som vil være en forutsetning for å fremme sosial kompetanse (Ogden, 2015). En god lærer-elev-relasjon kan videre ha en positiv virkning på elevenes sosiale kompetanse, utvikling, trivsel og mestring skolen (Hamre & Pianta, 2001; Masten & Coastwort, 1998; Nielsen, Tifitkci & Larsen, 2013; Walker, 2009). Dette tyder på at lærere og spesialpedagogers *relasjonskompetanse* (Røkenes & Hansen, 2002) er en viktig del av arbeidet med sosial kompetanse da bevissthet rundt hvordan en skaper gode relasjoner ser ut til å ha betydning for elevenes sosiale utvikling. I likhet med informanter med kort arbeidserfaring, bruker informanter

med lang arbeidserfaring også tiltak som «bra-kort» og programmet «Zippys venner», samtidig som de forteller om konkrete tiltak som blant annet «godstol», fremprovosere sosiale utfordringer, og det å dyrke positive opplevelser. Tiltak som «godstolen» hvor «elevene forteller positive egenskaper hos den eleven som sitter i stolen» kan tenkes å være positivt for fremme et godt læringsmiljø og sunne sosiale roller hvor læreren da tilrettelegger for at elevene får bekreftelse på sine styrker og da gjerne får større muligheter til å øke sitt selvbilde (Mead, 1934) ved å sitte i godstolen. En spesialpedagog forteller videre at «jeg forsøker å fremprovosere litt, konstruere situasjoner i for eksempel kunst og håndverk hvor jeg bevisst bare henter ti saker; alle vil ha saks. Hva gjør vi?». Informanter forteller at sosiale utfordringer blir fremprovosert i klasserommet hvor læreren har kontroll over situasjonen, kan veilede og modellere i den reelle situasjonen i forsøk på å bevisstgjøre elevene på prososial atferd og sosiale ferdigheter. Spesialpedagogen forteller også at positive opplevelser som ulike turer klassen har hatt sammen blir bevart gjennom bilder i klasserommet. Tiltaket her blir da å lage en form for bildevegg hvor elevene til en hver tid kan minnes de gode opplevelsene de har hatt sammen. Det kan tenkes at tiltak som dette skaper relasjoner mellom elevene gjennom minner, noe som er en sentral del i læringsmiljøets psykososiale forhold (Ertesvåg, 21.04.2016). Flere informanter med lengre arbeidserfaring gir også uttrykk for å i større grad være bevisst på *klassen som sosialt system* hvor en av dem forteller at «voksne har veldig mye makt i hvilke typer roller og posisjoner elevene får; Hvordan vi bekrefter dem og passer på at vi ser alle». Ut i fra informantens opplevelser kan lærerens bekreftelser kunne være positiv på elevenes utvikling av selvbilde (Mead, 1934; Roland, 17.10.2016) hvor læreren oppdager og anerkjenner elevens styrker. Ut i fra denne informantens erfaringer, og tidligere teori (Roland, 1995; Vaaland, 11.08.2017) vil lærere i skolen kunne ha «mye makt i hvilke typer roller og posisjoner elevene får» gjennom tydelig struktur, rammer og forventinger til prososial atferd. Dette vil også innebære Bandura (1971) sin teori knyttet til *modellering*, hvor elever lærer av hverandres atferd. Hvordan lærere da gir konsekvenser for uønsket atferd i klassen kan i følge Bandura (1971) føre til at andre elever unngår å kopiere den uønskede atferden fra sine modeller i klassen. Utover dette viser funn at kun en av de tre informanter med lang arbeidserfaring konkret snakker om «struktur og forutsigbarhet i klassen». Det er med andre ord veldig få informanter som tydelig trekker frem *kontrolldimensjonen* ved den autoritative læreren i det de snakker om hvordan de tilrettelegger for sosial læring i klassen. Det kan her stilles spørsmål om lærere og spesialpedagoger i skolen har mer fokus på omsorgsdimensjonen, og gjerne ikke har like mye fokus i kontrolldimensjonen? Ser vi dette i lys av Baumrind (1991) sin dynamiske modell, vil manglende fokus i kontrolldimensjonen føre til at lærere går i retning av en mer

*forsømmende lærerrolle*. Dette er et viktig funn, som ikke kommer tydelig nok frem i denne studien og gir derfor et spennende grunnlag for videre studier. Utover dette er det ingen informanter som forteller at de tar i bruk programmet SPT i klassen, som bygger på Crick og Dodge (1996) sin sosiale informasjonsprosesseringssteori (Gundersen & Christiansen, 2015), og som har vist seg å ha effekt på sosiale ferdigheter, redusert problematferd og bedre relasjoner i klassen (Finne & Svartdal, 2017). Ut i fra de utfordringene lærere og spesialpedagoger erfarer knyttet til eksternaliserende atferd ved manglende sosial kompetanse og ferdigheter i selvkontroll, kan det tenkes at SPT med grunnlag i SIP-modellen (Crick & Dodge, 1996), kunne vært et godt verktøy for å fremme sosial kompetanse for den autoritative læreren (Baumrind, 1991). Kunnskaper i SIP-modellen kan også være nyttig for planlegging av tiltak for å øke guttenes sosiale kompetanse (Fraser et al., 2005).

Funn hevder med dette at voksne i skolen med kort og lang arbeidserfaring setter i gang tilsvarende tiltak som blant annet programmet «Zippys venner», yte belønning som «bra-kort», og sosial forsterking (Porter, 2014) for å øke den sosiale kompetansen i klassen. Utover dette viser funn at voksne med lengre arbeidserfaring i større grad beskriver tiltak knyttet til hvordan læreren møter elevene og tilrettelegger for sosial læring gjennom struktur, forventinger og forutsigbarhet. Dette tolkes som om voksne med lengre arbeidserfaring i større grad er bevisste på sin egen rolle og hvilken betydning den har for elevenes læring og utvikling av sosial kompetanse. Informantenes tiltaksforklaringer beskriver gjerne den *autoritative lærerrollen* (Baumrind, 1991) som er i stand til å balansere omsorg og kontroll i klassen. Funn viser at et fåtall informanter trekker tydelig frem lærerens kontrolldimensjon, noe som kan indikere at lærere gjerne er i ubalanse mellom omsorg og kontroll, med overvekt på omsorg. Dette er et viktig og spennende funn som ikke får tydelig nok bekreftelse i denne studien og behøver ytterligere undersøkelse.

### **5.3. Mestringsopplevelser**

#### **5.3.1. Hvilke mestringsopplevelser har lærere og spesialpedagogene med tiltak for å fremme sosial kompetanse hos enkelte gutter?**

I det informantene forteller om sine mestringsopplevelser kommer det frem både positive og negative mestringsopplevelser. En lærer forteller at vellykkede tiltak er «veldig forskjellig fra elev til elev» og at læreren må «kjenne eleven og vite hvilke tiltak som kan passe til denne eleven». Dette indikerer at ulike elever krever ulike tiltak og at læreren må tilpasse tiltaket etter

elevens mestringsforutsetninger. Informanten forteller også at læreren må «kjenne eleven» for å vite hvilke tiltak som faktisk kan være mulige å gjennomføre, noe som kan innebære at læreren er interessert i å bli kjent med elevens personlighet, interesseområder, styrker og svakheter, og hvordan eleven opplever skolehverdagen. Dette antyder at lærerens *omsorgsdimensjon* (Baumrind, 1966; Baumrind, 1991) spiller en rolle de vellykkede tiltakene informantene beskriver. Videre forteller en spesialpedagog at «om eleven selv er motivert har dette hatt stor virkning». Spesialpedagogen opplever med dette at voksne i skolen bør lete etter «tiltak som motiverer», noe som igjen kan innebære at *omsorgsdimensjonen* (Baumrind, 1966; Baumrind, 1991) er nødvendig for å finne tiltak som motiverer. En annen lærer forteller om et konkret tiltak med positive mestringsopplevelser, hvor hensikten var å redusere elevens antisosiale atferd og gi ham sosiale ferdigheter slik at han skal få mulighet til å etablere vennskap i klassen. Læreren forteller at de har tatt i bruk guttens «læringsbrett» som belønning og straff for positiv og negativ atferd hvor «vi har brukt dette (elevens interesse for å lage film på læringsbrettet), om han fortsetter å gjøre dumme ting med disse jentene vil læringsbrettet bli tatt fra ham». Læreren forteller videre at oppfølging at dette tiltaket har vært viktig og da «spesielt i forhold til det positive», hvor lærerne har gitt ham ekstra tid på læringsbrettet om han har vist god og ønsket atferd. Læreren opplever at «etter dette tiltaket har disse dumme tingene ikke skjedd siden avtalen startet for ca. fire uker siden», noe som gir uttrykk for positive mestringsopplevelser med dette tiltaket. Dette tiltaket kan gjerne se ut til å ha et behavioristisk preg (Imsen, 2014) hvor det å «lage film på læringsbrettet» blir en form for *atferdsmodifikasjon* og ytre belønning på positiv atferd, og hvor uønsket atferd blir «straffet» med at læringsbrettet blir beslaglagt. Det at lærerne er bevisste på å bekrefte positiv atferd, handler om *sosial forsterkning* (Porter, 2014) som gir gutten bekreftelse på hva han mestrer. Det at læreren tar bort guttens læringsbrett som «straff» i det gutten viser uønsket atferd, kan ses på som en *negativ forsterking* i forsøk på å fremme den positive atferden (Svartdal, 12.06.2013). Til tross for at tiltaket gjerne preges av en behavioristisk tilnærming, har læreren funnet guttens interesse og motivasjonsområde, som gjerne blir brukt som en inngangsport for kognitiv forståelse og bevissthet rundt sosiale ferdigheter. I tillegg til det at læreren «kjenner eleven» og kan med dette tilrettelegge for mestring av tiltak, forteller læreren at det er «viktig å følge opp dette», noe som kan antyde at lærerens *kontrolldimensjon* (Baumrind, 1966; Baumrind, 1991) også har vært nødvendig for at dette tiltaket har ført til positive mestringsopplevelser. Flere informanter har også positive opplevelser knyttet til de ulike programmene for sosial kompetanse. En spesialpedagog opplever en «velig god effekt av ART hos de stille og inneslutta elevene også, og da spesielt i forhold til selvhverdelse». Ved siden av en autoritativ lærerrolle, kan det tenkes at programmene

kan fungere som gode verktøy som gir elevene konkrete arbeidsoppgaver og verktøy for å forbedre sine sosiale ferdigheter.

Flere informanter forteller også om tiltak som ikke har ført til mestring. En spesialpedagog forteller at de forsøker «å speile dem», hvor den voksne forsøker å forklare og modellere elevenes atferd i forsøk på å bevisstgjøre dem på dette. Spesialpedagogen opplever at «hos mange ser en jo at dette ikke går inn», og at dette er utfordrende fordi «for å komme videre er en jo avhengig at de er i stand til å se seg selv». Disse opplevelsene kan gjerne knyttes utvikling hvor eleven ikke er kognitivt i stand til å faktisk forstå seg selv i en større sammenheng (Kohlberg, 2008). Tidligere forskning hevder også at personer med svekket funksjon i hjernens frontallapp ikke er i stand til å faktisk oppfatte seg selv som upassende i situasjonen (Beer et al., 2006). Spesialpedagogen forteller også om et annet tiltak rettet mot en gutt hvor hensikten var å «trene det sosiale». Informanten forteller at klassen ble plassert annenhver gutt og jente, men hvor denne gutten ble satt sammen med en annen gutt for å «bygge en relasjon». Informanten opplevde at gutten skapte utfordring og uro da han oppdaget forskjellsbehandlingen, «han laget mest mulig uro for at jeg skulle flytte ham». Da informanten ble spurt om hva han ville gjort annerledes, trakk informanten frem at en samtale med gutten med tydeligere forespeiling, hensikt og forventinger ville blitt prioritert før tiltaket ble satt i gang. Det kan tenkes at eleven opplevde en form for usikkerhet da han oppdaget forskjellsbehandlingen som han ikke var forbered på. Roland (1995) hevder at uro gjerne har utspring i utydelig forventninger og forutsigbarhet, noe også informanten selv reflekterte over. Det kan med dette tenkes at *kontrolldimensjonen* ved lærerrollen (Baumrind, 1966; Baumrind, 1991) ble utydelig og ikke tilstrekkelig nok for denne gutten i denne situasjonen.

Funn viser at samtlige lærere og spesialpedagoger har både negative og positive mestringsopplevelser å fortelle. De positive mestringsopplevelsene knyttes til tiltak hvor lærere og spesialpedagoger opplever at tiltakene «passer eleven», noe som krever at den voksne «kjenner eleven» og kjenner guttens interesse- og mestringsområde. Funn indikerer at *omsorgsdimensjonen* ved læreren (Baumrind, 1966; Baumrind, 1991) blir viktig for å få et innblikk i elevens interesser for å kunne inkludere disse i tiltakene, noe funn i denne studien antyder at samtlige lærere og spesialpedagoger er flinke til. Funn viser også at tiltak som har ført til positive mestringsopplevelser hos læreren, inkluderer konsekvent oppmerksomhet på positiv atferd, sosial forsterking (Porter, 2014) og atferdsmodifikasjon (Imsen, 2014). Tiltak som har ført til mestring innebærer med dette også *kontrolldimensjonen* (Baumrind, 1966; Baumrind,

1991) som gjennom forventningene og konsekvensene for positiv og negativ atferd ser ut til å skape trygghet og rammer. Funn viser at negative mestringserfaringer gjerne knyttes til elevens kognitive utgangspunkt, og lærerrollens *kontrolldimensjon* (Baumrind, 1966; Baumrind, 1991). Funn tyder på tiltak som ligger over elevens kognitive evne (Kohlberg, 2008) i mindre grad fører til mestringsopplevelser da eleven faktisk ikke har evne til eller ferdigheter til å innrette seg tiltak. I tillegg erfarer flere lærere og spesialpedagoger at tiltak som ikke har ført til mestring for enkeltelever gjerne kommer av svake forespeilinger, forklaringer og forventninger før tiltaket ble igangsatt. Disse svakhetene kan gjerne knyttes til lærerens *kontrolldimensjon* (Baumrind, 1966; Baumrind, 1991), som gir uttrykk for å være viktig for lærere og spesialpedagogers mestringsopplevelser. Utover dette viser samtlige lærere og spesialpedagoger, uavhengig av arbeidserfaring pågangsmot og engasjement for å finne passende tiltak for å fremme sosial kompetanse hos enkelte gutter. Samtlige informanter gir i størst grad uttrykk for det Lazarus (2006) beskriver som *problemorientert mestringsstrategi*, hvor de søker og leter etter informasjon om situasjonen for å sette inn tiltak hvor hensikten er å gjøre skolehverdagen lettere for eleven selv, medelevene og læreren.

### **5.3.2. Hvilke mestringsopplevelser har lærere og spesialpedagoger med tiltak for å fremme sosial kompetanse i klassen?**

Lærere og spesialpedagoger forteller også om sine mestringsopplevelser av tiltakene for å fremme sosial kompetanse i klassen. Flere informanter trekker fram positive mestringsopplevelser på tiltakene i klassen som «vennegruppen», «godstolen» og «skrytekuler» «bra-kort». I forhold til tiltak som «vennegruppen», forteller læreren at «jeg har hørt elever snakke om flere positive opplevelser». I tiltaket med «godstolen» erfarer læreren at startfasen var «veldig overflattisk» hvor elevene ga positive tilbakemeldinger på ytre forhold som «kul genser», men hvor elevene etter hvert ble flinkere til å «fortelle noe positiv om deres personlighet». I tillegg til at elevene i klassen er blitt flinke til å gi positive tilbakemeldinger på indre forhold ved sine medelever, forteller også læreren at det oppleves at «den i stolen liker det den hører». Positive mestringsopplevelser med «godstol»-tiltaket kan tenkes å ha effekt på elevenes bevissthet om seg selv, og sitt selvilde (Mead, 1934), og samtidig gjøre medelevene oppmerksomme på hverandres styrker som kan være grunnlag for et godt læringsmiljø som kan unngå utvikling av usunne sosiale roller (Roland, 1995; Vaaland; 11.08.2017). Tiltak som handler om ytre belønninger som «skrytekuler» og «bra-kort» oppleves også med positiv effekt på klassen da disse kulene og kortene er en form for sosial forsterking med en *catch-them-being-good*-strategi (Porter, 2014). I lys av Bandura (1971) kan det tenkes at om denne

oppmerksomheten fremmer prososial oppførsel for noen elever i klassen, kan andre elever kopiere deres atferd da de opplever at denne atferden får positive konsekvenser og oppmerksomhet av læreren. På en annen side forteller en lærer at det er forsøkt å «overse» noe av den uroen i klassen, hvor opplevelsen var at resten av klassen «responderer jo på dette». Lærerens opplevelser kan med dette knyttes til Bandura (1971) sine teorier om modellæring, hvor elever lærer sosial atferd gjennom uformell observasjon og imitasjon av medelevene sine (Bandura, 1971; Ogden, 2015). Det kan også tenkes *kontrolldimensjonen* ved lærerrollen (Baumrind, 1966; Baumrind, 1991) i dette tiltaket ble for utydelig, hvor da lærerens forventninger til atferd gjerne ble uklare for elevene (Roland, 1995) som ga grobunn for undervisningshemmende atferd. En annen spesialpedagog forteller at «jeg tror ikke vi voksne er flinke nok til å fortelle hvilke forventninger vi har til dem», og erfarer at voksne i skolen er mindre flinke til å «forklare hva det innebærer», «hva som forventes» og «hvordan vi oppfører oss». Forklart med andre ord kan det virke som om denne spesialpedagogen opplever at voksne i skolen gjerne ikke er flinke nok til å balansere *omsorgsdimensjonen* og *kontrolldimensjonen* ved den autoritative lærerrollen (Baumrind, 1966; Baumrind, 1991), hvor den tydelige strukturen og forventningene hos noen lærere gjerne blir uklare. Flere informanter opplever også at «Zippys venner» er et godt hjelpemiddel i klasserommet. En spesialpedagog forteller at Zippys venner er et godt verktøy hvor temaene fra programmet kan trekkes ut i praksis hvor læreren da kan minne elevene på hvordan de kan gjøre i ulike situasjonen hvor det oppstår konflikter.

I tillegg til å gi uttrykk for positive mestringsopplevelser med tiltakene som iverksettes i klasserommet, forklarer også informantene at «andre takler det mindre bra», og gir uttrykk for at tiltakene gjerne ikke passer for alle elever. Disse opplevelsene kan gjerne knyttes til informantenes erfaringer med sosial kompetanse. Det kan med dette tenkes at elever som «takler dette mindre bra», gjerne har manglende sosial kompetanse og manglende forståelse i en eller flere av sine dimensjoner i sosial kompetanse; den kognitive dimensjonen, den emosjonelle dimensjonen, og atferdsdimensjonen (Ogden, 2012). Elever som «takler dette mindre bra» er gjerne elever som trenger en mer tydeligere tilnærming, hvor en spesialpedagog opplever at «noen tar dette raskt, mens med andre må vi være veldig tydelige med å forklare forventningene flere ganger». Dette kan ses i sammenheng med da Clarke og kollegaene (2014) målte effekten av Zippys venner, og så at programmet hadde effekt på elevenes emosjonelle og sosiale ferdigheter, selvregulering og selvbevissthet, men uten å se betydelig effekt på atferdsproblemer. Studien konkluderte med at det er behov for ytterligere ressurser for å løse



atferdsproblemene (Clarke et al., 2014). Ut i fra Clarke og kollegaene (2014) sin studie, og erfaringene til informantene i denne studien, kan det tenkes at atferdsproblemer som allerede er utviklet i skolen har behov for individuelle tiltak med egne ressurser som kan jobbe tett, korrigere, modellere, veilede og samregulere (Bath, 2008) i forsøk på å øke deres sosiale forståelse, utvide toleransevinduet og redusere atferds-vanskene.

### **Lærere og spesialpedagogers totale mestringsopplevelser**

Funn antyder en forskjellene i forhold til forståelse, erfaringer og tiltak hos informanter med kort og lang arbeidserfaring, noe som hypotetisk kunne tenkes at lærere og spesialpedagoger med lengre arbeidserfaring med dette opplever arbeidet med sosial kompetanse som mindre krevende. Dette blir ikke bekreftet i denne studien. Samtlige informanter, uavhengig av stilling og arbeidserfaring forteller at arbeidet med sosial kompetanse oppleves som «krevende». Informantene gir uttrykk for at dette arbeidet er «tidkrevende», noe som kan henge sammen med kombinasjonen av elevenes utvikling, som skjer gjennom hele skolegangen, og det at skolen har mange pålagte oppgaver og en «spreng» timeplan (Ogden, 2012). Informantene gir også uttrykk for at dette arbeidet også kan være krevende i forhold til kollegiale, at du «slipper å stå alene i situasjonen». Støtte og anerkjennelse har vist seg å være viktig for å redusere opplevelsen av stress (Lazarus, 2006), som kan være viktig for å kunne stå i krevende situasjoner over lengre tid. Informantene forteller at det å få mulighet til å dele erfaringer og diskutere situasjonen med andre som «kjenner eleven» er viktig. Dette kan henge sammen med viktigheten knyttet til teamarbeid ved alvorlige atferdsproblemer (Roland et al., 2016) noe som kan være reelt for disse guttene som informantene refererer til. I tillegg oppleves det at dette arbeidet er krevende i forhold til «hvem du jobber sammen med», og da med tanke på om kollegaen er mer faglig orientert, har ulik sosial forståelse og gjerne har ett annet syn på læring (Säljö, 2016). En spesialpedagog opplever også at dette arbeidet består av «mye frustrasjon» hvor en føler at jobben en gjør ikke strekker til. Slike opplevelser kan være krevende, og kan gjerne medføre opplevelse av lite mestring og stress. Det kan tenkes at slike opplevelser kan resultere i at lærere slutter i yrket, og med dette velger *emosjonsfokusede problemløsningsstrategier* for å takle stresset de opplever (Lazarus, 2006).

### **5.3.3. Hvilke mestringsforutsetninger har lærere og spesialpedagoger knyttet til sosial kompetanse i skolen?**

#### **Hvordan tilrettelegger ledelsen for lærerne og spesialpedagogers mestring av sosiale utfordringer?**

Samtlige informanter forteller at ledelsen legger til rette gjennom «årshjul» og «ukentlige planer» for hvordan skolen skal arbeide med sosial kompetanse gjennom et skoleår. I tillegg har ledelsen ved de ulike skolene valgt å ta i bruk ulike programmer som «PALS», «ART» og «Zippys venner» som flere av informantene opplever som effektive. En spesialpedagog opplever at «det er et greit generelt fokus», men hvor dette fokuset ikke er tilstrekkelig nok for de elevene som viser store sosiale utfordringer. Spesialpedagogen trekker inn opplevelsen av at dette gjerne er et «ressursspørsmål» hvor det blir «tøft å ta bort ressurser» som kan gå utover de nasjonale prøvene hvor elevenes kunnskap måles. Dette er et skremmende funn som kan indikere et behov for endring på elevenes makronivå (Bronfenbrenner, 1979) som kan gi skolene mulighet til å øke fokus på områder som psykisk helse og sosial kompetanse hvor forskning viser har effekt på elevenes utvikling, læring, trivsel og mestring i skolen (Bru, Idsøe & Øverland, 2016; Nielsen et al., 2013; Ogden, 2015; Schneider, 1993 ref. i Ogden, 2015), og som ikke er målbare i nasjonale prøver. I opplæringsloven §2-3, står det at sosial opplæring er en viktig del av skolens innhold og på lik linje med andre skolefag som norsk, matematikk og kroppsøving (Opplæringsloven, 1998, §2-3). Det kan stilles spørsmål hvorfor lærere og spesialpedagoger ikke opplever at ledelsen gir den sosial opplæring større plass i skolehverdagen og i skolens timeplaner da dette ligger som krav i opplæringsloven. Videre viser funn at samtlige lærere og spesialpedagoger opplever at det legges til rette for å kunne diskutere sosiale utfordringer sammen på «trinnmøter», men at denne tiden oppleves som lite tilstrekkelig for å kunne diskutere de sosiale utfordringene i dybden og finne gode løsninger sammen; «to timer i uka er ikke spesielt mye tid. Det med elever blir i stor grad diskutert mellom oss på trinn». Flere forteller videre at dette diskuteres ved å trekke seg ut «fra en time» eller «i et friminutt». Det kan også stilles spørsmål ved hvorfor denne tiden oppleves som utilstrekkelig. Det skal ikke utelukkes at sosiale utfordringer er et krevende arbeid og faktisk krever mye tid og at planlegging i teamarbeid er viktig (Roland et al., 2016). Det kan også hende at lærere og spesialpedagoger gjerne ikke har tilstrekkelig kunnskaper om problemet og må lære seg å håndtere disse sosiale utfordringer på veien, og at arbeidet da blir krevende.

## **Hvordan involverer lærere og spesialpedagoger foreldre for mestring av sosiale utfordringer i skolen?**

Funn viser at lærere og spesialpedagoger er opptatt av å sette i gang et foreldresamarbeid «så raskt som mulig» etter at det oppleves sosiale utfordringer hos en gutt. De fleste lærere og spesialpedagoger har gode erfaringer med foreldresamarbeidet, og forteller at dette samarbeidet i større grad blir vellykket for guttene om alle parter spiller på lag mot samme mål. Dette gir samsvar med hvordan Thomas Nordahl (2007) beskriver et godt hjem-skole-samarbeid. En lærer forteller også at «ofte kontakter foreldrene oss før vi har kontaktet dem», noe som kan tyde på at foreldresamarbeidet både er *reaktivt* og *proaktivt* (Drugli & Nordahl, 2016). Funn i denne studien forteller også at foreldresamarbeid kan være krevende i noen tilfeller. Ofte kan det virke som at foreldrene står i stil med grad av utfordring hos barnet; «til større utfordring, jo vanskeligere er det å samarbeide med foreldre», hvor erfaringene er at elevene gjerne viser samme tendenser som foreldrene; «for eksempel at de legger skylden over på andre» og at «det er ofte vanskelig å få dem til å brette opp armene selv». Hjem-skole-samarbeid har vist seg å kunne være positivt for elevens skoles skolefaglige prestasjoner, trivsel, mindre atferdsproblemer, gode relasjoner og økt selvregulering (ref. i Drugli & Nordahl, 2016; Fan & Chen, 2001), noe som kan være et godt argument for lærere å tilrettelegge for et godt foreldresamarbeid og for å kunne mestre sosiale utfordringer i skolen.

## **Hvordan oppleves lærere og spesialpedagogers utdanning som grunnlag for mestring av sosiale utfordringer i skolen?**

I det lærerne ble spurt om hvordan de opplever at deres utdanning har forberedt dem på de sosiale utfordringene som har møtt dem i skolen, var samtlige lærere svært samkjørte i sin oppfatning. «Dårlig» og «Nei ingenting dessverre. Det er helt tragisk» er lærernes umiddelbare svar på spørsmålet. En tidligere undersøkelse (Lillejord & Børte, 2017) forteller at lærerutdanningen kritiseres da den oppleves som lite relevant for skolehverdagen på grunn av lite overføringsverdi fra teori til praksis. Dette får også samsvar med funn fra denne studien hvor en av lærerne forteller at «det viktigste jeg har lært har jeg lært i praksis». I tillegg forteller en spesialpedagog at den spesialpedagogiske utdanningen «har gjort meg tryggere. Og det tror jeg merkes på barna også». Spesialpedagogen legger til «det første året med spesialpedagogikk er slik som burde vært fast i lærerutdanningen». Den forskjellen i kort og lang arbeidserfaring som ser ut til å ha preget denne studiens funn, både i grad av forståelse av sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og bevisstheten rundt lærerrollens innvirkning på tiltak, kan med dette ha forklaring i deres utdanning. Det kan med dette tenkes at lærerutdanningen ikke i stor nok grad

gir nyutdannede lærere tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter rundt sosial kompetanse og sosiale utfordringer i skolen. Dette kan henge sammen med Haberman (2005) sin forskning som hevder at de største årsakene for at lærere slutter i yrket er fordi de ikke mestrer klasseledelse og disiplin. Funn fra denne studien gir uttrykk for at langt arbeids erfaring er nødvendig få å i større grad forstå hvordan en skal tilrettelegge skolehverdagen og tiltak for å fremme sosial kompetanse. En kan stille spørsmål ved om dette er normalt, eller kan vi stille høyere krav til lærerutdanningen?

## 6. Konklusjon

I denne studien ble følgende forskningsspørsmål reist: *Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger med gutters sosiale kompetanse i skolen og dens påvirkning på klassen som sosialt system? Hvilke tiltak bruker de for å fremme sosial kompetanse og hvordan opplever de dette arbeidet?* Dette ble undersøkt gjennom kvalitativ forskningsmetode og semistrukturerte forskningsintervju med totalt fem lærere og spesialpedagogers med ulik arbeidserfaring fra barneskolen. Til tross for et lite utvalg, kan erfaringene representere reelle erfaringer som faktisk eksisterer hos flere lærere og spesialpedagoger i skolen.

Studiens funn viser at lærere og spesialpedagoger erfarer at guttene begynner på skolen med ulikt kognitivt utgangspunkt (Kohlberg, 2008) og ulike lærte ferdigheter (Patterson, 2002) som påvirker guttenes grad av sosial kompetanse i skolen. Det erfares at gutter som opplever forstyrrelser eller en grunnleggende usikkerhet i en av dimensjonene i deres sosiale kompetanse (Ogden, 2012), kan ha utfordringer med å tilegne seg sosiale kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å aksepteres av medelevene, etabler vennskap og for å kunne innordne seg undervisning og læringssituasjoner (Ogden, 2015). Funn viser at lærere og spesialpedagoger møter gutter med eksternalisert atferd som gir uttrykk for lavere sosiale ferdigheter i selvkontroll og samarbeid, og gutter med internaliserende atferd som gir uttrykk for svakheter i sine selvhevdelsesferdigheter (Ogden, 1995). Lærere og spesialpedagoger opplever gjerne de eksternaliserende atferdsproblemene som mest komplekst, da disse guttene ofte gir uttrykk for utfordringer i flere ferdigheter som også empati, ansvarlighet og selvhevdelse som går på bekostning av andre. Lærere og spesialpedagoger erfarer at gutter med internaliserende atferd derimot viser gode ferdigheter i selvkontroll, empati og ansvarlighet (Ogden, 1995). Det kan stilles spørsmål om noen av lærernes erfaringer med manglende sosial kompetanse hos gutter kan skyldes traumer på grunn av sviktende omsorgsmiljø, hvor reaksjoner på dette i skolen kan mistolkes som manglende sosiale ferdigheter (Nordanger & Braarud, 2014), eller om lavere sosiale ferdigheter gjerne skyldes en uoppdaget diagnose, til tross for at dette ikke er undersøkt i denne studien.

Funn viser videre at lærere og spesialpedagoger erfarer at gutter med eksternaliserende atferdsproblemer kan ta på seg uformelle roller (Vaaland, 11.08.2017) som klovn eller en negativ lederrolle. Disse erfaringene knyttes opp til samspillet i klassen og om medelevene gir gutten bekreftelse gjennom latter, eller opplever gutten som utrygg og uforutsigbar hvor

medelevene opplever størst trygghet som guttens venn. De internaliserende atferdsproblemene erfares å gå mer inn i en usynlig rolle som ikke tar del i sosiale interaksjoner (Paulsen & Bru, 2016; Lund, 2004). Funn viser at lærere og spesialpedagoger i stor grad er bevisste på både gutter som viser eksternaliserende og internaliserende vansker knyttet til sosial kompetanse, og er opptatt av å tilrettelegge for at disse guttene skal lære nye ferdigheter og øke deres kognitive utgangspunkt for å kunne oppleve økt trivsel og mestring i skolen og unngå negativ utvikling som angst, depresjon, rusmisbruk vold og kriminalitet (Bru, Idsøe & Øverland, 2016; Catalano & Hawkins, 1996; NOVA, 2013; Ogden, 2015).

I det lærere med kortere arbeidserfaring forteller om sine tiltak for å fremme sosial kompetanse i klassen, trekkes det frem konkrete tiltak som blant annet *atferdsmodifikasjon* med ytre belønninger (Imsen, 2014), og det å sette sammen ulike elever med ulike ferdigheter for å lære av hverandre (Vygotsky ref. i Imsen, 2014). Lærere og spesialpedagoger med lengre arbeidserfaringer forteller også at tilsvarende tiltak blir tatt i bruk i klassen, men viser en økt bevissthet rundt lærerens egen rolle knyttet til tydelig struktur og forutsigbarhet, og relasjon og kontakt med elevene (Baumrind, 1966; Baumrind, 1991; Roland, 1995). Funn gir også uttrykk for at kontroll- og omsorgsdimensjonen ved lærerrollen er i ubalanse med overvekt på omsorg, hvor da tydelig struktur og forutsigbarhet gjerne glemmes. Videre er flere lærere og spesialpedagoger bevisste på miljøets påvirkning på utvikling av sosial kompetanse, og i mer utfordrende situasjoner setter inn tiltak som inkluderer store deler av guttenes mikronivå (Bronfenbrenner, 1979). Funn viser at det settes inn ulike tiltak for ulike vansker. For eksternaliserende vansker settes det inn tiltak med tett en-til-en-oppfølging hvor den voksne hensikt er å veilede, korrigere og modellere i selve situasjonen. Det trekkes også frem at det er satt inn bevisstgjørende samtaler for å fremme *metakognisjon* og bevissthet rundt egne handlinger ved de eksternaliserende vanskene (Helsedirektoratet, 2013; Imsen, 2014). For internaliserende vansker settes det inn tiltak med samtaler hvor lærer og elev setter ulike mål for økt deltakelse i sosiale interaksjoner. Funn tyder at lærere og spesialpedagoger med lengre arbeidserfaring i større grad enn lærere med kort arbeidserfaring er bevisste på å gi guttene verktøy og ferdigheter *underveis* som skal hjelpe dem i å nå de sosiale målene som settes. Dette kan henge sammen med funn som tyder på at lengre arbeidserfaring viser økt bevissthet rundt begrepet sosial kompetanse og refererer til alle tre dimensjoner ved den sosiale kompetansen (Ogden, 2012). Lærere med kortere arbeidserfaring gir uttrykk for å være mindre bevisst på den emosjonelle dimensjonen ved sosial kompetanse. Funn viser med dette ingen betydelige forskjeller mellom lærere og spesialpedagoger, men mellom lang og kort arbeidserfaring.

Funn viser at lærere og spesialpedagoger, uavhengig av arbeidserfaring, opplever arbeidet med sosial kompetanse som krevende da dette arbeidet krever mye tid, kunnskaper og motivasjon. En opplevelse er at guttens ferdigheter i noen tilfeller er så svake at de blir vanskelig for læreren å finne tiltak som gutten er i stand til å innrette seg under. En annen opplevelse er også at dette arbeidet er avhengig av kollegaenes bevissthet og kunnskap om til sosial kompetanse og lærerrollen. Til tross antydning til økt bevissthet hos informanter med lengre arbeidserfaring, viser funn at arbeidet ikke nødvendigvis oppleves lettere. Utover dette opplever samtlige lærere og spesialpedagoger at de sosiale utfordringene er for store til å passe inn i tiden som skoleledelsen setter av til dette arbeidet. Samtidig oppleves det at ledelsen i liten grad tilrettelegger for at lærere og spesialpedagoger som kjenner eleven skal kunne diskutere tiltak sammen (Roland et al., 2016). Samtlige lærere er også svært tydelige på at lærerutdanningen i liten grad har forberedt dem på de sosiale utfordringene som møter dem i skolen, samtidig som en spesialpedagog opplever at sin utdanning har ført til økt trygghet i lærerrollen.

### **6.1. Avsluttende kommentarer og forslag til videre forskning**

Til tross for et lite utvalg møtte jeg fem kjekke, kunnskapsrike og ytringsvillige lærere og spesialpedagoger som på hver sin måte imponerte meg med sine erfaringer og fremgangsmåter for å øke guttenes sosiale kompetanse. I denne studien kommer det frem et skille mellom informantene knyttet til kort og lang arbeidserfaring, hvor informanter lengre arbeidserfaring gir uttrykk for en dypere forståelse i begrepet *sosial kompetanse*, noe som ser ut til å påvirke tiltakene som iverksettes. Det anbefales med dette å undersøke videre om disse forskjellene også eksisterer i et større utvalg, og om det er mulig å tilrettelegge for økt kompetanse blant skolens ansatte på dette området. Det kan det også være interessant å inkludere jentene i videre forskning da disse er utelukket fra denne studien, og hvordan en kan iverksette tiltak som kan være nyttige for begge kjønn i skolen. Funn viser videre at lærere med kort arbeidserfaring opplever sin utdanning som mangelfull knyttet til sosiale utfordringer i skolen. Det anbefales å undersøke samsvaret mellom lærerutdanningen og læreryrket, og om elementer fra spesialpedagogisk utdanning er nødvendig for økt forståelse og mestrings-opplevelser i læreres praksis. Til slutt vil det anbefales å undersøke sammenhengen mellom lav sosial kompetanse, traumer og omsorgssvikt, samt hvordan hjelpesystemene kan samarbeide for å fremme elevenes sosiale kompetanse. Mer kompetanse og forståelse på disse områdene kan komme voksne i skolen til gode, men enda viktigere kan dette også være nødvendige for elever med sosiale utfordringer. Manglende sosial kompetanse kan være en risikofaktor for utvikling av svake

faglige resultater og problematferd som kan føre til skulk og alvorlige atferds- og helseproblemer (NOVA, 2013). Mer kunnskap, bevissthet og forståelse kan føre til at flere voksne i skolen kan bedre sin praksis som kan føre til at flere elever opplever mestring av elevrollen og livet i skolen og i dagens samfunn.



## Litteraturliste

- Andershed, H. & Andershed, A-K. (2007) *Normbrytende atferd hos barn. Hva sier forskning?* Gyldendal: Oslo
- Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, M-A. (2006) Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen – et skoleomfattende tiltaksprogram. *Spesialpedagogikk*, 9, 18-27. Hentet fra: [http://www.nubu.no/getfile.php/131340-1203066704/Filer/nubu.no/Internett/Programmer\\_Metoder/PALS/Positiv%20atferd%2C%20st%C3%B8ttende%20i%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20og%20samhandling%20i%20skolen.pdf](http://www.nubu.no/getfile.php/131340-1203066704/Filer/nubu.no/Internett/Programmer_Metoder/PALS/Positiv%20atferd%2C%20st%C3%B8ttende%20i%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20og%20samhandling%20i%20skolen.pdf)
- Bandura, A. (1971) *Psychological modeling – conflicting theories*. 2<sup>nd</sup> printing. Transaction Publishers: New Jersey.
- Barriga, A. Q., Hawkins, M. A. & Camelia, C. R. T (2008) Specificity of cognitive distortions to antisocial behaviours. *Criminal Behaviour and Mental Health* 18: 104-116. doi: 10.1002/cbm.683
- Bath, H. I. (2008) Calming together: The pathway of self-control. Recalming children and youth, 16:4, 44-46. Hentet den 6.06. 2018 fra: <http://1bcz7h1amq9o4bjf981lohqc.wpengine.netdna.cdn.com/wp-content/themes/redpress/resources/Coregulation-Article-Howard-Bath-08.pdf>
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907. Doi: 10.2307/1126611
- Baumrind, D. (1991) Parenting styles and adolescent development. I: Brooks-Gunn, J., Lerner, R. & Peterson, A. C. (Eds). *The Encyclopedia of adolescence*. Garland. New York
- Beer, J. S., John, O. P., Scabini, D. & Knight, R. T. (2006) Orbitofrontal Cortex and Social Behavior: Integrating Self-monitoring and Emotion–Cognition Interactions. *Massachusetts Institute of Technology. Journal of Cognitive Neuroscience* 18:6, pp. 871–879. doi: 10.1162/jocn.2006.18.6.871
- Berg-Nielsen, T. S. (2010) Følsom, formbar og uferdig: Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. Kapittel 5 i: E. Befring, I. Frønes og M-A Sørli (2010) *Sårbare unge*. Gyldendal: Oslo
- Berg-Nielsen, T. S. (2008) Barns biologisk baserte tilknytningsbehov. Kapittel 7 i: Kvello, Øyvind (red.) (2008) *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Gyldendal akademisk forlag: Oslo.
- Bjørknes, R. (31.5.2011). Beskrivelse og vurdering av tiltaket Zippys venner. *Ungsinn*, tiltak nr. 23. Hentet den 13.02.2018 fra: <https://uit.no/Content/243412/Zippys%20venner.%203.pdf>
- Blair, R.J.R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and atypical populations. *Consciousness and Cognition*, 14, 698-718. doi: 10.1016/j.concog.2005.06.004
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development – Experiments by nature and design*. Harvard University Press

- Bru, E., Idsøe, E C., & Øverland, K. (red.) (2016) *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget: Oslo
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K., & Idsøe T. (2016) Depresjon. Kapittel 3 i: Bru, Idsøe & Øverland (red.) (2016) *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget: Oslo
- Catalano, R.F. & Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. Chapter 4 In Hawkins J.D. *Delinquency and Crime: Current Theories*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp 149-197)
- Christensen, B. (23.03.2015) *Har folk med høy IQ lavere sosial intelligens?* Hentet den 05.05.2018 fra: <https://forskning.no/hjernen-kommunikasjon-sosiale-relasjoner/2015/03/har-mennesker-med-hoy-iq-en-lavere-sosial>
- Clarke, A. M., Bunting, B. & Barry, M. M. (2014) Evaluating the implementation of a school-based emotional well-being programme: a cluster randomized controlled trial of Zippy's Friends for children in disadvantaged primary schools. *Health education research*. Oxford University Press. Vol.29 no.5, 786-798 doi: 10.1093/her/cyu047
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994) A Review and Reformulation of Social Information-processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115,74-101 doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Dahl, A. A. & Grov, E. K. (2014) *Komorbiditet i somatikk og psykiatri. Forståelse, betydning og konsekvenser*. Cappelen Damm Akademisk: Oslo.
- Drugli, M. B. (2012) *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen Damm: Oslo
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016) Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. En oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet den 14.02.2018 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0&print=1#betydningen-av-skole-hjem-samarbeid>
- Ertesvåg, S. K. (21.04.2016) Læringsmiljø. *Store norske leksikon*. Hentet den 15.02.2018 fra: <https://snl.no/l%C3%A6ringsmilj%C3%B8>
- Fan, X.T. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22. doi: 10.1023/A:1009048817385
- Finne, J. N. & Svartdal, F. (2017) Social Perception Training: Improving social competence by reducing cognitive distortions. *International Journal of Emotional Education*. Special Issue, Volume 9, nr.2, pp 44-58.
- Forskrift til opplæringslova. Forskrift 01.august 2006 nr. 724 om forskrift til opplæringslova. Hentet 14.02.2018 fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fraser, M.W., Galinsky, M.J., Smokowski, P.R., Day, S.H., Terzian, M.A., Rose, R.A., & Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 1045-1055.

- Furrer, C. & Skinner, E. (2003) Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 1. 148-162 doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gardner, H. (1985) *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. A provocative alternative to the ways in which we currently look at intelligence' new scientist. Paladin: London
- Goldstein, A. P., Glick, B. & Gibbs, J. C. (1998) *ART. Aggression Replacement Training. A comprehensive Intervention for Aggressive Youth*. Revised edition. Research Press: United States of America.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990) *Social Skills Rating System*. Manual. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gundersen, K. & Svartdal, F. (2006) Aggression Replacement Training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 50, No. 1, February 2006, pp. 63–81.
- Gundersen, K. & Christensen, B. (2015) Social Perception Training – an essential Social Competence component when working with young people with behavioral problems. *PREPSEC International proceedings* vol. 1, no 1, March 2015 pp 32-40
- Haberman, M. (2005) *Teacher Burnout in Black and White*. *The New Educator*, 1:3, 153-175, doi: 10.1080/15476880590966303
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001) Early teacher-child-relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*. 72, 625-638 doi: 10.1111/1467-8624.00301
- HelseDirektoratet (2013) Kognitiv atferdsterapi. Hentet den 08.05.2018 fra: <http://www.helsebiblioteket.no/retningslinjer/psykoselidelser/8.behandling-og-opp%C3%B8gning/psykoterapi-ved-psykoser/kognitiv-atferdsterapi>
- Imsen, G. (2014) *Elevens verden. En innføring i pedagogisk psykologi*. 5 utgave. Universitetsforlaget: Oslo.
- Jacobsen, H. (2016) Barn med tilknytningsvansker – hvordan kan lærere være en ressurs? Tilknytningsteori og forskning som et utgangspunkt for å forstå skolebarn med tilknytningsvansker. Kapittel 6 i: Bru, Idsøe & Øverland (red.) (2016) *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget: Oslo
- Jennings, J. & DiPrete, T. A. (2010) Teacher Effects on Social and Behavioral Skills in Early Elementary School. *Sociology of Education*. 83(2) 135-159 doi: 10.1177/0038049710368011
- Johannessen, A., & Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 5.utgave. Abstrakt forlag: Oslo.
- Kohlberg, L. (2008) The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order. 1. Sequence in the Development of Moral Thought. *Human Development*. Department of Psychology, University of Chicago. 2008; 51: 8-20, doi: 10.1159/000112530
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utgave. Gyldendal Akademisk: Oslo

- Kvvello, Ø. (2008) *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Gyldendal Akademisk: Oslo.
- Lazarus, R. (2006) *Stress and emotion – a new synthesis*. Free Association Books: London.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017) *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapscenteret for utdanning: Oslo. Hentet den 08.mai.2018 fra: <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254024633484&pgenre=kunnskapscenter%2FHovedsidemal>
- Lund, I. (2004) *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Madigan, S., Atkinson, L., Laurin K. & Benoit, D. (2013) Attachment and Internalizing Behavior in Early Childhood: A Meta-Analysis. *Developmental Psychology*. Vol. 49, No. 4, 672–689, doi: 10.1037/a0028793
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998) The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. Lessons From Research on Successful Children. *American Psychological Association*. Vol. 53, No. 2, 205-220, doi: 10.1037/0003-066X.53.2.205
- Martinsen, H. & Nærland, T. (2009) *Sosial utvikling i førskolealder. Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Gyldendal Akademisk Forlag: Oslo.
- Mead, G.H. (1934) *Mind, self and society*. The University of Chicago: Chicago.
- NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. 4. utgavne. Hentes den 2.03.2018 fra etikk.no: [https://www.etikk.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_](https://www.etikk.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_)
- Nielsen, T. K., Tiftikci, N. & Larsen, M. S. (2013) *Virkningsfulde tiltak i dagtilbud. Et systematisk review af reviews*. IUP, Aarhus Universitet: København.
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid: jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Nordanger, D. Ø & Braarud, H. C. (2014) Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traume psykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, Vol 51, nummer 7, 530-536. Hentet den 6.06.2018 fra: [http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=424651&a=2](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=424651&a=2)
- Nordahl, T. (2007) *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget: Oslo.
- NOVA (2013) Ungdata. Nasjonale resultater 2010-2012. Nova rapport 10/13. NOVA: Oslo. Hentet den 6.02.2018 fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2013/Ungdata-Nasjonale-resultater-2010-2012>
- Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 27.11.1998. Hentet den 2.12.2017 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-1761#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-1761#KAPITTEL_2)
- Ogden, T. (1995) *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13 åringer*. Rapport 3. Barnevernets Utviklingssenter: Oslo.

- Ogden, T. (2012) Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. *Forebygging.no*. HelseDirektoratet. Hentet den 19.januar 2018 fra: <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>
- Ogden, T. (2015) *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. 1.utgave. Gyldendal Akademisk: Oslo
- Ogden, T., Sørli, M-A., Arnesen, A., Meek-Hansen, W. (2012), "The PALS School-Wide Positive Behaviour Support Model in Norwegian Primary Schools – Implementation and Evaluation", John Visser, Harry Daniels, Ted Cole, in (ed.) *Transforming Troubled Lives: Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 2)*, Emerald Group Publishing Limited, pp. 39 – 55, doi: 10.1108/S1479-3636(2012)0000002006
- Patterson, G.R. (2002): Etiology and Treatment of Child and Adolescent Antisocial Behaviour. *The Behaviour Analyst Today*. 3 (2), 133-143, doi: 10.1037/h0099971
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016) De stille elevene. Kapittel 1 i: Bru, E. Idsøe, E. C. & Øverland, K. (red.) (2016) *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget: Bergen.
- Pianta, R. C. (2006) Classroom management and relations between children and teachers: Implications for research and practice. In: Evertson C. M. & Weinstein, C. S. *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*, pp. 685-709. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Porter, L. (2014) *Behaviour in schools – theory and practice for teachers*. 3<sup>rd</sup> edition. Open University Press: England.
- Raaheim, A. (2002) *Sosialpsykologi*. Fagbokforlaget: Bergen
- Roland, E. (1995) *Elevkollektivet*. Rebell Forlag: Stavanger.
- Roland, P. (17.10.2016) Ulike perspektiver på relasjonsbygging mellom lærer og elev. Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger. Hentet den 22.03.2018 fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/relasjoner/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging-mellom-larer-og-elev-article116140-21049.html>
- Roland, P., Øverland, K., Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016) Alvorlige atferdsvansker – forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. Kapittel 8 i: Bru, E. Idsøe, E. C., Øverland, K. (red) *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget: Oslo
- Rutter, M. (1987) Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol.57(3), pp. 316-331, doi: 10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x
- Rutter, M. (2012) Gene-environment interdependence. *European Journal of Developmental Psychology*. Psychology Press, 9(4), 391-412, doi: 10.1080/17405629.2012.661174
- Røkenes, O. H. & Hansen, P-H. (2002) *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 3.utgave. Fagbokforlaget: Bergen.
- Säljö, Roger (2016) *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm: Oslo

- Shanahan, M. & Hofer, S. M. (2005) Social Context in Gene-Environment Interactions: Retrospect and Prospect. *The Journals of Gerontology: Series B*, Volume 60, Issue Special\_Issue\_1, 1 March 2005, 65–76
- Shonkoff, J.P. & Bales, S. N. (2011) Science does not speak for itself: Translating child development research for the public and its policymakers. *Child development*, 82,17-32, doi: 10.1111/j.1467-8624.2010. 01538.x
- Siegel, D. J (2012) *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. Second edition. Guilford Publications: New York
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. 4<sup>th</sup> Edition. Sage: Los Angeles
- Smith, L. (2002) *Tilknytning og børns udvikling*. Akademisk forlag: København
- Svartdal, F. (12.06.2013) Negativ forsterking. Store norske leksikon. Hentet den 5.06.2018 fra: [https://snl.no/negativ\\_forsterkning](https://snl.no/negativ_forsterkning)
- Svartdal, F. (3.2.2017) S-R-psykologi. *Store norske leksikon*. Hentet den 24.01.2018 fra: <https://snl.no/S-R-psykologi>
- Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2007). Immediate impacts of PALS: A school-wide multilevel programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 471–492, doi: 10.1080/00313830701576581
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. 4 utgave. Fagbokforlaget: Bergen.
- Utdanningsdirektoratet (2006a) *Generell del av læreplanen*. Hentet den 20.12.2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2006b) *Læringsplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet den 20.12.2017 fra: [https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_1k06.pdf](https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_1k06.pdf)
- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005) Proactive and Reactive Aggression. A Developmental Perspective. I: Tremblay et.al (eds.) *Developmental origins of aggression*. Guilford Press: New York.
- Vaaland, G. S. (11.08.2017) Klassen som sosialt system. *Læringsmiljøseneteret*. Hentet den 12.02.2018 fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/klasseledelse-og-laringsmiljo/klassen-som-sosialt-system-article118463-22036.html>
- Walker, J. M. T (2009) Authoritative Classroom Management: How Control and Nurture Work Together. *Theory Into Practice*, 48: 122-129, doi: 10.1080/00405840902776392

# Vedlegg 1: Vurdering fra NSD



Klara Øverland

4036 STAVANGER

Vår dato: 23.01.2018

Vår ref: 58019 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 24.12.2017 for prosjektet:

<i>58019</i>	<i>Sosial kompetanse, gutter, venner og lærerens erfaring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Klara Øverland</i>
<i>Student</i>	<i>Kristine Husberg Nilssen</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du/dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget hovedsakelig er godt utformet. Vi ber imidlertid om at det tilføyes informasjon om hvor lenge personopplysningene lagres (fortrinnsvis til prosjektslutt).

#### TREDJEPERSONOPPLYSNINGER

Du/dere har opplyst i meldeskjema at det kan fremkomme enkelte opplysninger om tredjepersoner, slik som nåværende eller tidligere elever. Det oppgis at omtalen av tredjepersoner vil være generell, og at tredjepersoner ikke vil være identifiserbare.

Personvernombudet legger derfor til grunn at det ikke vil fremkomme opplysninger om identifiserbare enkeltelever. Vi minner om at taushetsplikten vil være til hinder for at lærere eller spesialpedagoger kan omtale enkeltelever på en måte som gjør dem identifiserbare. I forkant av intervjuene bør informantene minnes om sin taushetsplikt samt hvordan relativt få bakgrunnsopplysninger kan være identifiserende, spesielt i et lite utvalg.

#### DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

#### PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 01.12.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>



## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring



### Samtykkeerklæring

for deltakelse i intervju for masterprosjekt:

*"Lærere og spesialpedagogers erfaringer, tiltak og mestringsopplevelser med gutters sosiale kompetanse i skolen og dens påvirkning på klassen som sosialt system"*

#### **Beskrivelse av studie**

Mitt navn er Kristine Husberg Nilssen og jeg har snart fullført en masterutdanning i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Før jeg kan kalle meg lektor i spesialpedagogikk, skal jeg skrive en masteroppgave tilknyttet Læringsmiljøsentret i Stavanger. Min veileder fra læringsmiljøsentret er førsteamanuensis Klara Øverland, e-post [klara.overland@uis.no](mailto:klara.overland@uis.no). Min kontaktinformasjon er: e-pos [kristine.husberg@gmail.com](mailto:kristine.husberg@gmail.com).

I min masteroppgave skal jeg skrive om *hvordan den sosiale kompetansen hos gutter på barneskolen påvirker det sosiale samspillet klassen*. Jeg er på jakt etter lærere og spesialpedagogers erfaringer knyttet til dette. Jeg er interessert i hvilke tiltak som er benyttet for å bedre guttenes sosiale kompetanse og om disse tiltakene førte til mestring eller ikke.

Jeg ønsker å intervju deg om tema *sosial kompetanse* og hvordan du arbeider med sosial kompetanse i din klasse eller elevgruppe. Jeg vil legge vekt på dine erfaringer, tiltak du har gjennomført og dine mestringsopplevelser. Formålet med intervjuet er samle informasjon til min studie som kan bidra til forståelse av lærere og spesialpedagogers erfaringer med sosial kompetanse, med fruktbarhet for videre arbeid.

#### **Frivillig deltakelse**

All deltagelse er frivillig og du kan trekke deg fra studien når som helst uten konsekvenser. Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervjuet. Det vil bli brukt en offline lydopptaker for å sikre at viktig informasjon ikke overses. Lydfilen og eventuelle notater vil ikke bli lest av andre enn meg og min veileder under forskningsarbeidet.

#### **Anonymitet og taushetsplikt**

Din identitet, med unntak fra din tittel som *lærer* eller *spesialpedagog*, vil anonymiseres i arbeidet. Det er kun meg som forsker som vil vite hvem som blir intervjuet, og det som fortelles i intervjuet vil ikke kunne spores tilbake til deg. All informasjon vil bli anonymisert også i oppgaven slik at ingen kan gjenkjenne deg. Dette samtykkeskjema vil bli oppbevart separat fra resten av studien. Når studien avsluttes vil alle dokumenter slettes og makuleres. Forsker har taushetsplikt.

#### **Samtykke**

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å bli intervjuet angående tema presentert ovenfor.

---

Sted og dato

---

Signatur

## Vedlegg 3: Intervjuguide



***”Lærere og spesialpedagogers erfaringer, tiltak og mestringsopplevelser med gutters sosiale kompetanse i skolen og dens påvirkning på klassen som sosialt system”***

### **Intervjuguide**

for masteroppgave i spesialpedagogikk  
Læringsmiljøseneteret



---

2017/2018

---

**Student:**  
Kristine Husberg Nilssen

**Veileder:**  
Klara Øverland  
Førsteamanuensis

**Tema**

Lærere og spesialpedagogers erfaringer, tiltak og mestringsopplevelser med gutters sosiale kompetanse og dens påvirkning på klassen som sosialt system.

**Problemstilling**

Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger med gutters sosiale kompetanse i skolen, og den sosiale kompetansens påvirkning på klassen som sosialt system? Hvilke tiltak bruker de for å fremme sosial kompetanse og hvordan opplever de dette arbeidet?

**Form**

Jeg har valgt å ta i bruk et semi-strukturert intervju til denne studien. Denne typen intervju er valgt for å få frem informantenes subjektive opplevelser rundt tema. Det kan derfor hende at intervjuene blir ulike i struktur når de ulike informantene intervjues. Intervjuguiden er derfor strukturert ved en inndeling i 4 faser, hvor spørsmålene i fase 2 er formulert i form av stikkord som skal få frem informantenes subjektive erfaringer, tiltak og mestringsopplevelser. I fase 3 er spørsmålene mer konkrete og omhandler informantens mestringsforutsetninger. Det vil kun være forsker og informant tilstede under intervjuet. Intervjuet skal bli tatt opp med lydopptaker som forsker selv administrer. Forsker vil føre notater i form av stikkord gjennom intervjuet.

**Varighet**

Fire til fem informanter à 30-60 minutter hver. Individuelt.

## Innhold i intervjuguide

### Fase 1. Rammesetting (5-10 minutt)

- Uformell samtale
- Informasjon om studien og intervjuet

### Fase 2. Subjektive erfaringer (10-20 minutt)


- Om erfaringer/opplevelser
- Om tiltak
- Om Mestringsopplevelser
- Oppfølgingsspørsmål

### Fase 3. Mestringsforutsetninger (10-20 minutt)

- Konkrete spørsmål
- Oppfølgingsspørsmål

### Fase 4. Tilbakeblikk (5-10 minutt)

- Oppsummering
- Avklaring

<b>Fase 1</b> <b>Rammesetting</b>	<p><i>Uformell prat</i></p> <p><i>Informasjon</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Om tema for intervjuet</li> <li>- Om formålet med intervjuet</li> <li>- Om intervjuets struktur</li> <li>- Minn om rettigheter for deltakelse (kan trekke seg når som helst)</li> </ul> <p><i>Presisering</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stilling</li> <li>- Arbeids erfaring</li> <li>- Arbeidsmåte (klasse/gruppe)</li> </ul> <p> <i>Start lydopptak</i></p>
--------------------------------------	--

<b>Fase 2</b> <b>Erfaringer og</b> <b>opplevelser</b>	Erfaringer  Både positive og negative	<p>1. Få frem informantens forståelse av sosial kompetanse</p> <p>Forslag til spørsmål:  <i>Hva er din forståelse av sosial kompetanse?</i></p> <p>2. Få frem informantens erfaringer med de sosiale ferdighetene*</p> <p>Forslag til spørsmål:  <i>Hvilke erfaringer <b>har du</b> med sosial kompetanse hos gutter?</i>        → sosial kompetanse knyttet til gutter og samarbeid*?        → sosial kompetanse knyttet til gutter og empati*?        → sosial kompetanse knyttet til gutter og ansvar*?        → sosial kompetanse knyttet til gutter og selvkontroll*?        → sosial kompetanse knyttet til gutter og selvhevdelse*?</p> <p>3. Få frem informantenes erfaringer med sosial kompetanse i skolen</p> <p>Forslag til spørsmål:  <i>Hvordan har sosial kompetanse påvirket læring?</i>  <i>Hva opplever du som kjennetegn på manglende sosial kompetanse?</i>  <i>Hvordan opplever du barnas utvikling av sosial kompetanse?</i>  <i>(Sammenheng mellom sosial og faglig mestring)</i>  <i>(Hvilke ferdigheter* skiller seg mest ut?)</i></p> <p>4. Få frem informantenes erfaringer med den sosiale kompetansens påvirkning på klassen som sosialt system</p> <p>Forslag til spørsmål:  <i>Hvordan har du opplevd at sosial kompetanse påvirket klassemiljøet?</i>  <i>Hvordan har du opplevd sammenhengen mellom sosial kompetanse og hvordan barn tilegner seg sosiale roller?</i>  <i>Hvordan opplever du at andre barn tilnærmer seg gutter med lav sosial kompetanse? (Henger de seg på? Trekker de seg vekk? Gir de støtte?)</i></p> <p>Oppfølgingsspørsmål:        → Hva var det som gjorde at du la merke til situasjon x?        → Etter dine observasjoner, hva vil du si kjennetegner gutter med lav sosial kompetanse i klassen? <b>Peker de seg ut på andre områder?</b> (Faglig, konsentrasjon, problematferd)</p>
	Tiltak	<p>1. Få frem hvilke tiltak informanten valgte å løse problemet</p> <p>Forslag til spørsmål:  <i>Hva valgte du å gjøre for å løse utfordringen?</i></p> <p>2. Få frem hvilke tiltak informanten benytter for å øke sosial kompetanse i klassen</p> <p>Forslag til spørsmål:  <i>Hvordan jobber du med sosial kompetanse i det daglige i klassen?</i></p> <p>Mulige oppfølgingsspørsmål:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Hva <b>gjorde</b> du i situasjonen?</li> <li>→ Hva <b>tenkte</b> du i situasjonen?</li> <li>→ Hva <b>følte</b> du i situasjonen?</li> <li>→ Hva fikk deg til å handle slik du gjorde i situasjonen?</li> <li>→ Hvordan fungerte tiltakene du satte inn bedret situasjonen?</li> </ul>
	Mestrings-opplevelser	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La informanten fortelle om situasjoner hvor han opplevde mestring både med enkeltgutter og i klassen  Forslag til spørsmål: <i>Hva var det med tiltakene som gjorde at de var vellykket?</i></li> <li>2. Om mulig, la dem fortelle om situasjoner <b>hvor han ikke opplevde mestring</b> – hva skjedde – hva gjorde du? – hva tenkte du? – hvordan føltes det?</li> <li>3. Få frem hvordan informanten opplever å arbeide med sosial kompetanse  Forslag til spørsmål: <i>I hvilken grad (enkelt – krevende) synes du det er greit å arbeide med sosial kompetanse i klassen? Hvorfor?</i></li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Fase 3</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Mestrings- forutsetninger</b></p>	<p>Konkrete spørsmål:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvilket fokus på sosial kompetanse finnes på skolen du jobber? Har skolen noen faste programmer for Sosial Kompetanse som dere bruker.</li> <li>2. Har ledelsen lagt til rette for at dere skal kunne jobbe med sosial kompetanse? <i>F.eks: Satt tid til faste møter hvor slikt kan diskuteres?</i></li> <li>3. Hvilke ressurser innad i skolen har du tilgang til i arbeidet med sosial kompetanse?</li> <li>4. På hvilken måte involveres foreldre til barn med lav sosial kompetanse?</li> <li>5. Når velger du/skolen å ta i bruk andre instanser som BUP og PPT i forhold til elever med manglende sosial kompetanse?</li> <li>6. Hvordan synes du utdanningen din har forberedt deg på utfordringene rundt sosial kompetanse?</li> </ol> <p>Mulige oppfølgingsspørsmål:  <i>1a. Hva tenker du om skolens fokus og ledelsens tilretteleggelse rundt sosial kompetanse? (ønske om mer/mindre)</i>  <i>3a. Hva synes du om ressursene innad i skolen? Gode? Tilgjengelige?</i>  <i>5a. Om situasjoner er meldt til BUP/PPT, i hvilken grad var dette vellykket? Hvorfor/ Hva ble gjort annerledes?</i></p>	
<p style="text-align: center;"><b>Fase 4</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Tilbakeblikk</b></p>	<p><i>Oppsummering</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppsummere funn - Gå gjennom de viktigste punktene i intervjuet</li> <li>- Har jeg forstått deg riktig? - Avklare eventuelle misforståelser/uklarheter</li> <li>- Er det noe du vil legge til?</li> </ul> <p style="text-align: center;">🔴 <i>Stopp lydopptak</i></p>	