



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masterprogram i Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Rebekka Elisabeth Staabystrand	Rebekka Elisabeth Staabystrand (signatur forfatter)
Veileder: Erling Georg Roland	
Tittel på masteroppgaven: Elevers oppfatning av sosial kompetanse Engelsk tittel: Pupils' understanding of social competence	
Emneord: Sosial kompetanse Elevers meninger Kvalitativ intervjustudie Sosiale ferdigheter	Antall ord: 36 897 + vedlegg/annet: 4 Stavanger, 02.06.2021 dato/år

Forord

Denne masteroppgaven representerer enden på både min utdanning som grunnskolelærer og masterstudiet i spesialpedagogikk. Det har vært en interessant reise av flere grunner. Foruten Covid-19 pandemien og dens utfordringer, har masteroppgaven medført både spennende og krevende tider. Å skrive en masteroppgave har for meg vært noe utfordrende, og det er mange personer som har bidratt til at jeg nå er ferdig. Disse fortjener en stor takk.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Erling Georg Roland. Hans veiledning, råd og støtte har vært uvurderlig.

Deretter vil jeg takke deltakerne i dette prosjektet, samt skolene som valgte å stille opp og hjelpe meg med å finne deltakere. Tusen takk for innsatsen. Uten dem ville ikke prosjektet vært der det er i dag.

Deretter vil jeg takke venner, familie og min samboer for tålmodigheten og støtten gjennom noen krevende tider.

Stavanger, juni 2021

Rebekka Elisabeth Staabystrand

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven var å studere elevers forståelse av sosial kompetanse. Det finnes mye forskning på området sosial kompetanse, men jeg fant lite som gikk på elevenes egen forståelse av hva som er god sosial kompetanse. Problemstillingen for studien var **“Hva mener elever er god sosial kompetanse?”**. I tillegg ble det stilt tre spørsmål for å besvare denne problemstillingen: *“Hva er god sosial kompetanse, sett fra ungdomsskoleelevers ståsted?”*, *“Er god sosial kompetanse kontekstavhengig, ifølge elever?”* og *“Vektlegger jenter og gutter ulike ferdigheter, holdninger og kunnskaper?”*.

Denne studien benyttet kvalitativt intervju som metode. Tre jenter og tre gutter i 10. klasse ble intervjuet ved hjelp av et semistrukturert intervju med intervjuguide. Det ble gjennomført et prøveintervju.

Funnene fra studien indikerer at elever fremhever ulike sosiale ferdigheter og andre egenskaper knyttet til ulike kontekster og roller. Relatert til vennskap ble særlig det å være snill (empati) og utadvendt (selvhevdelse) løftet frem. Elevenes meninger relatert til sosial status var noe splittet knyttet hvem de mente ble populære versus hvem de mente burde bli populære. De mente at utadvendte (selvhevdende) personer blir populære, mens snille personer (empatiske) burde bli. Ansvar, samarbeid og selvkontroll, samt fagkompetanse kom tydeligere frem knyttet til elevrollen, mens lærerrollen var knyttet til fagkompetanse, men også til empati, lek, glede og humor, samt prososial atferd. Funnene viser også at det på mange områder er stor enighet mellom jenter og gutter. Likevel ser man noen forskjeller. Særlig knyttet til elevenes tanker om gutters og jenters syn på vennskap, og deres uttalelser om elevrollen. Elevene ser ut til å tro at gutter kan være mer positive til aggressiv atferd, mens jenter er mer opptatt av overfladiske egenskaper. I tillegg antyder resultatene at jenter er noe mer opptatt av innsats i skolearbeid, mens gutter verdsetter faglige ferdigheter noe mer.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Studiens formål	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.4 Oppgavens struktur	3
2.0 TEORETISK GRUNNLAG	3
2.1 Sosial kompetanse	4
2.1.1 Hva er sosial kompetanse?	4
2.1.2 Sosiale ferdigheter	7
2.1.3 Aggresjon.....	15
2.2 Resultatet av sosial kompetanse	17
2.3 Sosial kompetanse er kontekstavhengig.....	23
2.4 Sosial kompetanse og kjønn.....	23
3.0 METODE.....	25
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	25
3.2 Intervju som metode.....	27
3.2.1 Hvorfor intervju?	28
3.2.2 Utvalg	28
3.2.3 Gjennomføring av intervjuet	29
3.2.4 Transkribering	29
3.3 Analyse og tolkning av data	30
3.4 Kvalitetssikring av intervjumaterialet	30
3.4.1 Reliabilitet	30
3.4.2 Validitet	31
3.4.3 Overførbarhet.....	32
3.5 Etske hensyn.....	33
3.5.1 Intervju av barn.....	33
3.6 Mulige feilkilder.....	34
4.0 RESULTAT	35
4.1 Vennskap.....	35
4.2 Unngå negative sosiale opplevelser	39
4.3 Aggresjon	41

4.4 Popularitet	44
4.5 Elevrollen	46
4.6 Lærerrollen	51
5.0 DRØFTING	54
5.1 Hva mener elevene er god sosial kompetanse?	54
5.1.1 Vennskap og popularitet	54
5.1.2 Skolefaglige prestasjoner	64
5.1.3 Livsmestring	72
5.1.4 Problematferd	75
5.2 Er sosial kompetanse kontekstavhengig?	77
5.3 Kjønnforskjeller	81
5.4 Begrensninger	85
6.0 KONKLUSJON	86
6.1 Oppsummerende konklusjoner og refleksjoner	86
6.2 Studiens relevans og videre forskning	89
REFERANSER	91
VEDLEGG 1: Intervjuguide	97
VEDLEGG 2: Informasjons/samtykkeskjema	98
VEDLEGG 3: Mail til skoler	101
VEDLEGG 4: Godkjennelse fra NSD	102

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

“Sosial kompetanse har de siste tiårene vært sentralt ikke bare i forståelsen av barns utvikling, men også i forhold til næringsliv, ledelse og hverdagsliv” (Frønes, 2008, s. 9).

Sosial kompetanse er viktig i alle deler av livet. Som Frønes påpeker, er det ikke bare av betydning for barns utvikling, men også for jobb og hverdagen senere i livet. Sosial kompetanse påvirker også vårt arbeidsliv, våre vennskap og samliv (Frønes, 2008, s. 10). Tilegnelsen av sosial kompetanse begynner i ung alder, og det er fokus på å fremme sosial kompetanse allerede i barnehage (Lamer, 1997). Det kan da tenkes at den sosiale kompetansen fra barnealder legger grunnlaget for videre utvikling, og at man kan se konsekvenser av dette i voksen alder. Studier viser at oppfattet sosial kompetanse i barnehagealder er en prediktor på flere områder av tidlig voksen fungering, inkludert utdanning og arbeid, kriminalitet, rusmisbruk og psykisk helse (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015).

Det finnes mye forskning som omhandler elever og sosial kompetanse. Det er blant annet utviklet verktøy for å vurdere dette (Gresham & Elliott, 1990), og flere program for å forbedre sosial kompetanse (se Ogden, 2015, kap. 9). Sosial kompetanse er også et viktig tema i skolesammenheng i dag. Den nye læreplanens overordnede del har et eget punkt dedikert til sosial læring og utvikling, samt underpunkter om folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

“Barn med dårlige sosiale ferdigheter har større risiko for å utvikle normbrytende eller kriminell atferd som ungdom og voksne” (Ogden, 2015, s. 264). Sosial kompetanse blir dermed viktig for å forebygge atferdsproblemer. Dette er relevant i dagens samfunn. I nyhetene presenteres det en “urovekkende trend” der man ser “brutale videoer av barn og unge som bankes til blods deles i sosial medier” (Kingsrød, 2021)

1.2 Studiens formål

Studiens formål er å få en dypere innsikt i temaet “sosial kompetanse”. Dette temaet er studert mye tidligere i forbindelse med barnehage og skole (se eksempelvis Lamer og Ogden). Til tross for dette har jeg ikke sett mye forskning som går på elevers tanker og meninger rundt hva som er viktig for å vise god sosial kompetanse. Elevers sosiale kompetanse vurderes gjerne av lærere og foreldre ved hjelp av skjema utviklet basert på hva den teoretiske forståelsen av sosial kompetanse er. Hensikten med denne studien er da å sammenligne elevers oppfatning av sosial kompetanse med denne teoretiske oppfatningen.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

I løpet av masterstudiet har temaet ‘sosial kompetanse’ vekket min nysgjerrighet. Sosial kompetanse er et så viktig tema for alle mennesker, uavhengig av utdanning, kjønn, etnisitet, etc. Folk har gjerne ulik sosial kompetanse, og kanskje spiller disse faktorene inn på hva som ansees som viktig, eller hvor kompetent man fremstår. Likevel vil alle ha bruk for sosial kompetanse. I mine møter med skoleelever har jeg møtt de som mener at de ikke trenger ulike fag, som for eksempel matematikk, da deres drøm er å bli kjendis, modell, eller lignende. Jeg har aldri møtt noen som sier de ikke trenger sosial kompetanse eller sosiale ferdigheter. Men hva legger så elevene i sosiale ferdigheter og kompetanse? I mitt masterprosjekt ønsker jeg å se på elevenes oppfatning av sosiale ferdigheter, og har derfor utarbeidet følgende problemstilling:

“Hva mener elever er god sosial kompetanse?”

For å finne et svar på denne problemstillingen, og for å begrense studiens fokus vil jeg belyse følgende forskningsspørsmål:

- *Hva er god sosial kompetanse, sett fra ungdomsskoleelevers ståsted?*
- *Er god sosial kompetanse kontekstavhengig, ifølge elever?*
- *Vektlegger jenter og gutter ulike ferdigheter, holdninger og kunnskaper?*

Studiens fokus blir dermed på elevers oppfatning av temaet, for å se om dette samsvarer med den teoretiske forståelsen.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 6 hovedkapitler: innledning, teoretisk grunnlag, metode, resultat, drøfting og konklusjon.

I kapittelet som omhandler teoretisk grunnlag vil begrepet 'sosial kompetanse' forklares grundig, og ulike sosiale ferdigheter vil bli presentert. I tillegg kommer det et underkapittel om sosial kompetanse som kontekstavhengig begrep, og et underkapittel om kjønnsforskjeller knyttet til sosial kompetanse.

Metodekapittelet presenterer intervju som metode. Videre vil valg av metode og andre valg presenteres og begrunnes. Dette kapittelet omfatter også kvalitetssikring og etiske overveielser. Siden denne masteroppgaven omfatter forskning på barn og unge er det viktig å være klar over de spesielle forholdene rundt forskning på barn. Det er ekstra sikkerhetstiltak man bør reflektere rundt, og disse vil bli presentert og drøftet i dette kapittelet.

Kapittel 4 vil handle om studiens resultater. Elevenes svar vil presenteres etter temaene presentert i intervjuguiden, slik at de lett kan sammenlignes. Resultatene består av sammendrag av elevenes svar der fokuset er å gi en så sann presentasjon av elevens svar som mulig uten å måtte inkludere hele transkripsjonen.

I kapittel 5 blir resultatene drøftet. Kapittelet er strukturert etter spørsmålene presentert i forrige delkapittel. I det siste kapittelet vil de viktigste funnene bli oppsummert, før studiens relevans og videre forskning presenteres.

2.0 TEORETISK GRUNNLAG

Dette kapittelet vil legge frem teori relevant for å belyse temaet sosial kompetanse. Denne teorien vil ligge til grunn for utvikling av intervju spørsmål, samt drøftingen av resultatene. Først vil begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter presenteres. Sosial kompetanse som et kontekstavhengig fenomen løftes så frem og til slutt en presentasjon av kjønnsforskjeller relatert til sosial kompetanse.

2.1 Sosial kompetanse

Begrepet 'sosial' defineres av det Store norske leksikon som "noe som er knyttet til forhold mellom mennesker" («Sosial», 2018), og 'kompetanse' som "evne eller kvalifikasjoner, for eksempel til å uttale seg, inneha en stilling eller treffe en beslutning" («Kompetanse», 2018). Ut fra dette kan man tenke seg at sosial kompetanse har noe med evner eller kvalifikasjoner knyttet til forhold mellom mennesker å gjøre. Likevel er begrepet noe utfordrende å definere. Det er et komplekst og omfattende begrep, og det er vanskelig å gi en enkel og entydig definisjon (Lamer, 1997, s. 39). Lamer (1997, s. 41) hevder at grunnen til at man ikke har kommet frem til én felles definisjon til dels kan være at begrepet benyttes innen flere teoretiske retninger. Derfor vil både hensikten og utgangspunktet variere, samt fokus og hvor abstrakt begrepet presenteres. "Det er gjort mange forsøk i faglitteraturen på å definere sosial kompetanse, men ingen av definisjonene har så langt fått allmenn oppslutning" (Ogden, 2015, s. 228). I neste delkapittel vil ulike definisjoner presenteres, og ulikheter og fellestrekk diskuteres.

2.1.1 Hva er sosial kompetanse?

"Sosial kompetanse er et så selvfølgelig innslag i kontakt og samhandling mellom mennesker at en ofte ikke tenker over hva det er og hvordan den fungerer" (Ogden, 2015, s. 225). Sosial kompetanse er altså ikke noe man nødvendigvis er klar eller bevisst over i hverdagen. Det er først når man møter noen med lav eller manglende sosial kompetanse, at man blir oppmerksom på den og hvor viktig og grunnleggende den er for sosial samhandling (Ogden, 2015, s. 225). Man kan si at sosial kompetanse enkelt sett er "kunsten å omgås hverandre" (Pape, 2001, s. 11).

Som sagt har det vært vanskelig å få noen felles oppslutning rundt én definisjon av begrepet sosial kompetanse. Definisjonene spriker fra operasjonelle og spesifikke, til mer generelle definisjoner som ser på det store bildet (Ogden, 2015, s. 228). Et eksempel på en mer generell definisjon kommer fra Weissberg og Greenberg (sitert i Ogden, 2015, s. 228) som sier at sosial kompetanse handler om:

"barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt".

Denne definisjonen vektlegger integrasjonen av tanker, følelser og atferd. Sosial kompetanse fremstår fra denne definisjonen som et noe omfattende begrep, som innebærer at man retter både kognitiv, emosjonell og atferdsmessig aktivitet mot et felles mål: å lykkes med sosiale oppgaver og positiv utvikling. En annen definisjon fra Yeates og Selman hevder at sosial kompetanse er:

[...] the development of the social-cognitive skills and knowledge, including the capacity for emotional control, that mediate behavioral performances in specific contexts, which in turn are judged by self and others to be successful and thereby increase the likelihood of positive psychosocial adjustment (Yeates & Selman, 1989, s. 66).

Denne definisjonen fokuserer på de sosiale ferdighetene, og sier at sosial kompetanse er utviklingen av disse, i tillegg til sosial kunnskap og emosjonell kontroll. Den trekker også frem kontekstaspektet ved sosial kompetanses. Hensikten med sosial kompetanse ut fra denne definisjonen er positiv psykososial tilpasning. Et tredje eksempel på en definisjon kommer fra Garbarino. Han omtaler sosial kompetanse som:

[...] a set of skills, attitudes, motives, and abilities needed to master the principal settings that individuals can reasonably expect to encounter in the social environment of which they are a part, while at the same time maximizing their sense of well being and enhancing future development (Garbarino, 1985, s. 80).

Denne definisjonen er noe mer spesifikk enn den forrige. Her trekkes det frem at sosial kompetanse er et hjelpemiddel for å mestre situasjoner som det *med rimelighet kan forventes* at man vil møte. I tillegg trekkes trivsel frem som en konsekvens av sosial kompetanse. Både denne og Weissberg og Greenbergs definisjon trekker frem at sosial kompetanse medfører utvikling.

En fjerde definisjon lyder som følgende:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde

sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap (Ogden, 2015, s. 228).

Dette er kanskje den mest detaljerte definisjonen av de fire. Hensikten eller målet med sosial kompetanse er ifølge denne definisjonen å initiere og å opprettholde sosiale relasjoner. Dette oppnås ved en samkjøring av tanker, følelser, atferd, kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I tillegg fremheves ulike positive konsekvenser av sosial kompetanse. Det understrekes eksempelvis at sosial kompetanse ikke kun fører til sosial mestring her og nå, men også på lang sikt. I tillegg hevder han at det får konsekvenser både knyttet til relasjonen til andre, men også til seg selv. Definisjonen sier at sosial kompetanse fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse. Dette er et interessant poeng. Mange elever sliter psykisk og kan vegre seg for ulike situasjoner i skolen (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016). Det kan tenkes at noe av dette bunner i usikkerhet knyttet til egen kompetanse, både sosialt og akademisk.

Om man ser på definisjonene samlet, har de noen fellestrekk. For det første blir sosial kompetanse omtalt som noe positivt. For det andre trekkes det i de ulike definisjonene frem ulike dimensjoner ved begrepet. Sosial kompetanse omtales som tanker og kunnskaper, følelser og holdninger, og som ferdigheter, evner og atferd. Dette kan sees på som tre dimensjoner: en kognitiv dimensjon, en emosjonell dimensjon og en dimensjon for atferd.

Dette har også Ogden (2015, s. 229) bemerket. Han sier om den kognitive dimensjonen at det “handler om hvordan barn og unge forstår sosiale signaler og situasjoner, hvordan de løser problemer, tar beslutninger og velger seg mål” (Ogden, 2015, s. 229). Som navnet vil tilsi omfatter den kognitive delen av sosial kompetanse de tankene og kunnskapene man besitter knyttet til sosiale situasjoner.

Den emosjonelle dimensjonen er, ifølge Ogden (2015, s. 229), “knyttet til individets verdier, holdninger og motivasjon for å være sosialt kompetent”. Man kan gjerne argumentere for at verdier, holdninger og motivasjon passer bedre inn under den kognitive dimensjonen, men man kan også hevde at det kan være emosjonelt påvirket. Et mulig resultat av sosial kompetanse er vennskap, og motivasjonen for å vise sosial kompetanse for å få seg venner kan være påvirket av følelser. Det kan tenkes at følelser som ensomhet, frykt og glede kan

motivere til sosial aktivitet og ønske om å forbedre sosiale ferdigheter. Likeledes kan man tenke seg at verdier og holdninger kan være påvirket av emosjoner. Han sier også at emosjoner kan påvirke, eller til og med forstyrre utførelsen av sosiale ferdigheter. Dette er også en viktig del av denne dimensjonen. De fleste har nok erfart at følelser kan komplisere sosiale settinger. Sinne og angst er typiske følelser som kan ha en negativ innvirkning på sosiale ferdigheter, og det er da viktig at barn lærer seg å kjenne dem igjen, sette navn på dem og å regulere følelsene (Ogden, 2015, s. 229). Det å sette navn på følelsene kan i seg selv bidra til å regulere følelser, ved å redusere den emosjonelle responsen (Lieberman et al., 2007).

Følelser kan som nevnt påvirke utførelsen av sosiale ferdigheter, altså den sosiale atferden man viser. Atferdsdimensjonen innebærer altså handlinger man kan observere, samt positive eller funksjonelle praktisk-sosiale ferdigheter (Ogden, 2015, s. 229). Som nevnt tidligere vil atferden være påvirket av både den kognitive og den emosjonelle dimensjonen ved at man vurderer hva man vil oppnå og hvordan man kan oppnå det, i tillegg til følelsesmessig påvirkning.

Den første definisjonen omtaler sosial kompetanse som noe barn trenger for å lykkes sosialt. Yeates og Selmans definisjon hevder at suksessfulle sosiale interaksjoner kan føre til positiv tilpasning. Garbarinos definisjon sier at sosial kompetanse trengs for å mestre viktige sosiale situasjoner. Definisjonen til Ogden trekker også frem dette ved å si at sosial kompetanse gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Man kan da si at sosial kompetanse er middel, en sosial “verktøykasse” om man vil med ulike verktøy for å oppnå sosiale resultater. Mulige sosiale resultatene vil bli presentert i kapittel 2.2.

2.1.2 Sosiale ferdigheter

Sosial kompetanse kan som nevnt forstås på ulike måter, og det er mange forsøk på å definere begrepet. Om man ønsker å studere et abstrakt begrep som sosial kompetanse vil man gjerne forsøke å operasjonalisere begrepet. Det vil si at man finner observerbare tegn som vil fungere som indikatorer på begrepet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 32). De sosiale ferdighetene kan brukes for å gjøre begrepet noe mer forståelig, for å gi oss noe å se etter, noe å vurdere. Man kan si at de sosiale ferdighetene er et forsøk på å operasjonalisere begrepet sosial kompetanse. I dette kapittelet vil ulike sosiale ferdigheter presenteres.

Sosiale ferdigheter kan defineres som: *“socially acceptable learned behaviours that enable a person to interact effectively with others and to avoid socially unacceptable responses”* (Gresham og Elliott, sitert i Gresham & Elliott, 1990, s. 1). Man ser fra denne definisjonen at sosiale ferdigheter har som hensikt å oppnå en positiv og effektiv interaksjon med andre mennesker. Dette innebærer blant annet å dele med andre, ta initiativ til å inngå vennskap, be om hjelp, gi kompliment, si “vær så snill” og “tusen takk” og å hjelpe andre (Gresham & Elliott, 1990, s. 1). Sosiale ferdigheter er delt inn på ulike måter. Gresham og Elliott opererer med fem ferdighetskategorier: Cooperation (samarbeid), Assertion (selvhevdelse), Responsibility (ansvarlighet), Empathy (empati) og Self-control (selvkontroll). De påpeker også at ferdighetene kan huskes ved akronymet CARES (Gresham & Elliott, 1990, s. 2). Det kan argumenteres for at dette akronymet sier noe om ferdighetene som en helhet. Sosiale ferdigheter innebærer å bry seg og å vise respekt.

En annen inndeling av sosiale ferdigheter kommer fra Lamer. Hun opererer med ferdighetene: empati og rolletaking, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse og lek, glede og humor (Lamer, 1997, s. 21). Sammenlignet med Gresham og Elliott har hun i stedet for selvhevdelse og ansvarlighet, tatt med prososial atferd og lek, glede og humor. Noe av årsaken til dette kan kanskje være at hun har et særlig fokus på barnehage fremfor skole. Disse ferdighetene kan likevel benyttes i arbeid med elever, særlig på barnetrinnet. I det følgende vil disse syv ferdighetene (samarbeid, selvhevdelse, ansvar, empati, selvkontroll, prososial atferd og lek, glede og humor) (Gresham & Elliott, 1990; Lamer, 1997) bli presentert mer utdypende. Etterfølgende kommer et delkapittel om aggresjon og hvordan sosialt kompetente personer kan benytte aggressiv atferd.

Empati

Gresham og Elliott (1990) beskriver ferdigheten empati som oppførsel som tar hensyn til og viser respekt for andres følelser og synspunkt. Basert på hvordan de måler begrepet kan det se ut til at empati kommer til uttrykk i alle de tre dimensjonene diskutert i forbindelse med begrepet sosial kompetanse: kognitiv, emosjonell og adferdsdimensjon. Kognitivt handler empati om at man klarer å se ting fra andres synspunkt, for å kunne ta hensyn til andre. I tillegg mener Gresham og Elliott (1990) at det å akseptere mennesker som er annerledes fra en selv er en del av ferdigheten empati. Den emosjonelle dimensjonen av empati innebærer

blant annet å vise og oppleve medfølelse. Atferd relatert til empati kan inkludere å hilse på andre, be om lov før man bruker andres saker, lytte til andre, samt å gi kompliment (Gresham & Elliott, 1990).

Lamer (1997) understreker at empati og rolletaking er et ferdighetsområde som er mindre synlig. Dette området omfatter evnen til å “trekke slutninger om andre menneskers tanker, følelser, intensjoner, motiver og perspektiver” som så vil påvirke deres evne til å utøve adekvat sosial atferd (Lamer, 1997, s. 42). Mens Gresham og Elliotts beskrivelse av empati innebærer både observerbare (hilse, gi kompliment) og mindre synlige (oppleve medfølelse, akseptere andre) komponenter, fokuserer Lamer på den kognitive- og den emosjonelle dimensjonen. Empati er ifølge henne, noe som skjer i personen. Det er deres “evne til å trekke slutninger”, altså evne til å tenke seg til hva andre tenker. Empati har, innen dette perspektivet, en tett sammenheng med det å sette seg inn i andres ståsted og andre roller.

Dette kommer også tydelig frem i Lamers (1997) arbeid, ved at hun kaller ferdighetsområdet “empati og rolletaking”. Om dette sier hun at rolletaking er en prosess som innebærer at man benytter seg av ikke-observerbar informasjon. Denne prosessen kan være både bevisst og ubevisst, som kan strekke seg over lenge tid, men som oftest strekker det seg kun over korte øyeblikk. Rolletaking kan også defineres som en prosess som handler om “å tolke kjennetegn ved den andre og tolke vedkommendes rolle i den hensikt å fremtre på en adekvat og relevant måte overfor den andre innenfor grensene av sin egen rolle” (Lamer, 1997, s. 96). Innenfor den sosiale ferdigheten *Empati og rolletakning* kan man skille mellom fire typer rolletakning. Perseptuell rolletakning handler om å sette seg inn i hvordan andre, bokstavelig talt, ser ting og situasjoner. Sosial rolletakning refererer til å kunne trekke slutninger om andres motiver, tanker og intensjoner, samt deres kapasitet, begrensninger og personlighet knyttet til ulike roller og kontekster. Kommunikativ rolletakning innebærer å tilpasse sin kommunikasjon til andre, slik at man tar hensyn til deres kunnskaper og erfaringer etc. Affektiv rolletakning, også omtalt som empati, er evnen til å tenke seg til eller forstå andres følelser. Det kan også brukes om når man har den samme følelsen selv (Lamer, 1997, s. 96–97).

Basert på Gresham og Elliotts (1990) og Lamers (1997) forståelse av empati som sosial ferdighet ser man at det handler om å evne å se situasjoner fra andres synspunkt, samt å leve seg inn i andres følelser. Dette understøttes også i den nye læreplanens overordnede del, der

det står at det å “kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette sitatet trekker også frem at empati er en viktig faktor for å danne seg vennskap. Man kan også se atferd som kan knyttes til empati, som eksempelvis å hilse på andre, lytte og å gi kompliment. Dette kan knyttes til empati ved at man har kognitive kunnskaper som tilsier at andre kan bli glade eller oppleve det som positivt dersom man utfører disse handlingene. Det kan også knyttes til erfaringer med egne følelser. Om man ønsker å beskrive empati på en noe enkel og folkelig måte kan man kanskje si at empati handler om å være snill med andre.

Samarbeid

I læreplanen står det at “[alle] skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Samarbeid er en sosial ferdighet som handler om å fungere i samspill med andre. Dette innebærer atferd som eksempelvis å hjelpe andre, dele, samt å kunne følge regler og beskjeder som gis (Gresham & Elliott, 1990, s. 2). Annen atferd som kan knyttes til ferdigheten samarbeid innebærer å gjøre sine oppgaver (eks. skolearbeid) innen gitte tidsrammer og holde sitt område (eks. pult) ryddig og rent. Sett i skolesammenheng vil samarbeid gjerne arte seg noe forskjellig basert om på det er samarbeid mellom jevnaldrende eller en elev og en voksen. Mellom jevnaldrende vil samarbeidet generelt sett være preget av at partene er likeverdige. Denne typen samarbeidsferdighet vil være aktuell i lek, der barnets ferdigheter blir satt på prøve ved distraksjoner som må ignoreres, forflytninger og omorganiseringer som må mestres og ventetid som må brukes fornuftig. Når samarbeidet er mellom et barn og en voksen blir det preget av et mer asymmetrisk forhold mellom partene. Man kan gjerne bruke begrepet “lydighet” i denne sammenhengen, da denne typen samarbeid ofte forutsetter at barnet må følge den voksnes beskjeder og regler (Ogden, 2015, s. 245).

Selvhevdelse

Flere av de sosiale ferdighetene bærer navn som er vel brukt i dagligspråket. Når man hører om ferdigheten samarbeid har nok mange tanker om hva dette kan innebære. Selvhevdelse derimot er gjerne et noe mindre brukt begrep. Gresham og Elliott (1990) bruker på engelsk begrepet “assertion”, som på norsk betyr bestemt, påstående eller hevdende («Assertion på bokmål», u.å.). Disse oversettelsene kan kanskje gi oss en litt bedre pekepinn på hva begrepet omfatter. Basert på ordets betydning kan man tenke seg til at det handler om å være tydelig

og bestemt, og at det handler om å hevde seg selv. Ferdigheter som inngår i begrepet selvhevdelse, kan være:

- *Starte, endre eller avslutte samtaler*
- *Dele følelser, meninger og erfaringer med andre*
- *Gjøre forespørsler og be om noe*
- *Avslå andres ønsker hvis de er for krevende*
- *Stille spørsmål ved regler som ikke gir mening eller som virker urettferdige*
- *Ta opp problemer og temaer som bekymrer en*
- *Være så bestemt at ens rettigheter blir respektert*
- *Uttrykke positive og negative følelser*

(www.mtstcil.org, i Ogden, 2015, s. 246)

Selvhevdelse er altså en ferdighet i å våge å stå på sitt, gjøre det man mener er riktig og hevde sine egne meninger. Det innebærer også å kunne ta initiativ til samhandling og kontakt med andre på god og akseptabel måte (Lamer, 1997, s. 42; Ogden, 2015, s. 246). Her er det viktig å merke seg at selvhevdelse er en positiv ferdighet. Det er ikke det samme som å være defensiv eller manipulerende. Selvhevdende personer gir beskjed ved urettferdighet, lar seg ikke utnytte og deltar ikke i aktiviteter de mener er galt. Likevel kan personer som er selvhevdende oppleve problemer knyttet til dette, da andre kan oppfatte dem som argumenterende og utfordrende, eller kan oppleve dem som provoserende (Ogden, 2015, s. 246). Selvhevdelse handler videre om å ha en positiv oppfatning av seg selv, samt at man har positive forventninger til andre. Dette vil si at man har tro på at andre vil en vel, og at de respekterer de sosiale initiativene man tar (Lamer, 1997, s. 42).

Ansvarlighet

Ansvarlighet handler for barn og unge om atferd som demonstrerer evnen til å kommunisere med voksne og respekt for andres eiendom og arbeid. Det innebærer også å gi beskjed om uhell og ulykker til de rette personene, og å be om lov før man bruker andres ting (Gresham & Elliott, 1990, s. 3). Ansvarlig atferd innebærer også "å overholde familiens og samfunnets normer og regler, som å gå på skolen, komme hjem til avtalt tid, holde andre avtaler og generelt være til å stole på" (Ogden, 2015, s. 247). Ansvarlighet er også nevnt flere ganger i læreplanen, som noe man skal øve på og lære i skolen. Eksempelvis står det i den

overordnede delen at erfaringer fra skolen skal “forberede elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Selvkontroll

Selvkontroll er evnen til å kontrollere seg selv, som eksempelvis egoistiske eller aggressive impulser (Lamer, 1997, s. 42). Om selvkontroll, sier Gresham og Elliott (1990, s. 3) at dette er atferd som kan komme til uttrykk både i konfliktfylte og mer fredelige situasjoner. I situasjoner preget av konflikt vil selvkontroll kunne vise seg som akseptable og passende responser. Dette innebærer å kontrollere temperamentet når man blir sint eller frustrert, eller når andre viser sinne rettet mot en selv. Ellers viser man selvkontroll ved å klare å vente på tur, kunne inngå kompromiss (Gresham & Elliott, 1990, s. 3), samt å klare å vente med belønning dersom det er lønnsomt (Lamer, 1997, s. 42). Sagt med andre ord, handler selvkontroll om “evne til å vurdere, se alternativer, kontrollere og planlegge sin atferd i sosiale situasjoner” (Lamer, 1997, s. 42).

Videre kan man si at selvkontroll består av to krefter: impuls og vilje. Impulsene på den ene siden oppmuntrer til atferd som tilfredsstiller umiddelbare behov og ønsker. Viljestyrke på den andre siden legger til rette for handlinger som støtter opp om langsiktige mål (Duckworth & Steinberg, 2015). Duckworth og Steinberg (2015) argumenterer for at selvkontroll er et produkt av samspillet mellom disse to kreftene. De hevder videre at det er viktig at man har kjennskap til og skiller mellom de to faktorene, om man ønsker å forstå individuelle forskjeller og utvikling knyttet til selvkontroll. Det kan tenkes at sviktende selvkontroll ikke skyldes svak viljestyrke som så ofte tenkt, men kanskje sterkere impulser (Duckworth & Steinberg, 2015).

Prososial atferd

Utviklingen av prososial atferd og holdninger som sosial ferdighet har som mål at man internaliserer allmenngyldig atferd. Dette refererer til atferd som å vise omsorg, ta hensyn til andre, samt å dele med og hjelpe andre. At atferd er internalisert betyr at man føler at det kommer innenfra. Det er noe som man føler man bør gjøre selv når trusselen for reprimande ikke er til stede (Lamer, 1997, s. 97). Videre er det ikke nok å kun ha internalisert prososiale holdninger, holdningene må også være motiverende nok til å konkurrere med de egoistiske holdningene slik at prososiale holdninger fører til prososiale handlinger (Lamer, 1997, s. 97).

Det kan være vanskelig å avgjøre om noe er internalisert, da det er noe som skjer i personen selv.

Det er ikke bare prososial atferd som medfører positive konsekvenser. Lamer (1997, s. 98) viser til tre typer atferd som har et positivt resultat for andre. Disse kaller hun *positiv atferd*, *prososial atferd* og *altruistisk atferd*. Positiv atferd omhandler atferd som er positiv for andre, men begrepet sier ikke noe om hvorvidt handlingene er utført med en hensikt. Dette er da et bredt begrep, og kan brukes om handlinger gjort frivillig så vel som handlinger utført på bakgrunn av press, samt handlinger som ved ren tilfeldighet har vært til nytte for andre. Prososial atferd er positiv eller nyttig atferd utført frivillig. Begrepet sier ikke noe om motivene bak handlingene. Det gjør derimot begrepet altruistisk atferd. Her er det de frivillige handlingene som har som hensikt å være positive eller nyttige for andre som er målet. Motivasjonen for altruistisk atferd er altså handlingene i seg selv, de er ikke motivert av belønninger, men et ønske om å gjøre godt mot andre (Lamer, 1997, s. 98). Man kan da argumentere for at altruistisk atferd alltid vil være prososial atferd, men prososial atferd er ikke nødvendigvis altruistisk atferd. Prososial atferd blir dermed et noe videre begrep enn altruistisk atferd, men ikke like vidt som positiv atferd.

Ut fra dette kan man si at den sosiale ferdigheten *prososial atferd* omfatter atferd som er nyttig for andre, og som utføres frivillig. Det man ikke kan si noe om er motivet, eller hensikten bak atferden. Som nevnt tidligere kan sosial kompetanse sees på som en verktøykasse for å mestre sosiale relasjoner og situasjoner. Prososial atferd, som et verktøy i denne kassen, vil da trolig kunne ha som mål å mestre slike relasjoner og situasjoner. Likevel kan man ikke si at motivet bak prososiale handlinger er et ønske om å være til nytte for andre.

Lek, glede og humor

Lek, glede og humor blir vektlagt som en viktig sosial ferdighet av Lamer. “Å ha evne til lek med andre, såkalt sosial rollelek, blir [...] en forutsetning for å mestre det sosiale samspillet i barnehagen” (Lamer, 1997, s. 101). Lamer definerer ferdighetsområdet *lek, glede og humor* som “å føle glede og kunne slappe av, spøke og ha det moro, og kunne tre inn og ut av lekerammen, forstå lekesignalene, følge lekens skjulte regler om enighet, gjensidighet og turtaking og å involvere seg fullt og helt i lek” (1997, s. 105). Dette området trekker frem det å ha det gøy, og å føle glede som en egen ferdighet. Hun hevder at det å spøke og å vise

humor, og å kunne slappe av er en evne. Ferdigheten handler også om å kunne skille mellom fantasi og virkelighet. Barna må altså være enige om når ting skjer på ordentlig og når ting skjer på liksom. Barn viser god evne til lek, glede og humor dersom de eksempelvis:

- *Skiller lek fra annen aktivitet*
- *Tolker lekesignaler*
- *Kan identifisere og bidra til leketemaet*
- *Viser åpenhet, fleksibilitet og god fantasi*
- *Viser evne til enighet, gjensidighet og alternering*
- *Viser humoristisk sans og tar initiativ til spøk og moro*
- *Kan glede seg over positiv oppmerksomhet fra andre, som eksempelvis komplimenter*
- *Føler glede ved eksempelvis lek og humor, egen og andres mestring samt ved å lære og undersøke nye ting*

(Lamer, 1997, s. 111)

I tillegg til å være en del av en sosial ferdighet er også leken en viktig arena for utvikling av andre ferdigheter. Lek er tradisjonelt omtalt som noe morsomt og lystbetont, kjennetegnet av spontanitet. Dette innebærer også at man ikke har noe mål som sådan med leken: “prosessen er viktigere enn produktet” (Lamer, 1997, s. 28). Leken motiveres av en indre lyst der leken i seg selv er belønningen. Leken oppslutter og tar hele barnets oppmerksomhet. De blir ikke trette og glemmer tid og rom. I denne oppsluktheten, når barn leker sammen, har de muligheten til å tilegne seg flere viktige sosiale ferdigheter. Leken er en øvingsarena og en arena for å samle erfaringer. Den gir mulighet til å utvikle ferdigheter i rolletaking og empati, selvkontroll og prososial atferd. Disse ferdighetene blir bedre og bedre ved gjentakende deltakelse. I tillegg muliggjør leken utviklingen av ferdigheter i glede og humor (Lamer, 1997, s. 28). Også forskning indikerer at lek kan være en effektiv måte å utvikle sosial kompetanse på (Fung & Cheng, 2017).

Ferdighetenes samspill

De syv sosiale ferdighetene presentert her er noe overlappende. Man kan argumentere for at ferdighetene fungerer i et slags samspill. Samarbeid som ferdighet innebærer blant annet å hjelpe andre. Dette kan i flere tilfeller kreve empatiske ferdigheter, både kognitive og emosjonelle, for å forstå når andre ønsker hjelp og hva slags hjelp de trenger, om de ikke

ekspisitt uttrykker dette. Ansvarlighet handler om å vise respekt for andres eiendeler og å be om lov før man bruker dem. Dette forutsetter at man har en viss grad selvkontroll. Ferdigheten lek, glede og humor er også nært knyttet til de andre ferdighetene, både fordi leken er en metode for å utvikle andre ferdigheter, men også fordi det å mestre lekkesituasjonen krever at man har visse sosiale ferdigheter. Det å forstå lekesignaler vil kunne kreve empatiske ferdigheter, altså at man kan lese de andre deltakernes følelser. Å følge lekens regler går inn i ansvarlighetens ferdighetsområde. Turtaking krever selvkontroll. Selvhevdelse kommer også frem i flere av punktene knyttet til lek, glede og humor. Det trengs om man selv ønsker å initiere leken, om man vil endre leken og inngå kompromiss for at en selv også skal ha det moro, og for å avslå dersom leken er for krevende. Prososial atferd kan bidra til at også andre har det moro. Samarbeid er også tydelig knyttet til leken, om man referer til lek mellom flere parter, fordi samarbeid handler om å fungere i samspill med andre. Man kan derfor argumentere for at ferdighetene er deler av en helhet, deler av vår sosiale kompetanse.

2.1.3 Aggresjon

Ulike aspekter ved sosial kompetanse er blitt presentert, men så langt i denne oppgaven har fokuset vært på ferdigheter eller atferd som i hovedsak er sett på som positiv. Finnes det atferd som kan sees på som negativ, som sosialt kompetente personer benytter seg av? Definisjonene presentert tidligere omtaler sosial kompetanse som noe man bruker for å lykkes i sosiale oppgaver, situasjoner og relasjoner. Kan det da tenkes at ikke alle metodene for å lykkes isolert sett sees på som positive?

Hawley (2003) argumenter for at aggresjon og manipulasjon er strategier som kan benyttes av sosialt kompetente personer på en suksessfull måte. Man snakker gjerne om to typer aggresjon, proaktiv og reaktiv. Reaktiv aggresjon er knyttet til hyperaktiv impulsivitet, som så igjen er knyttet til eksempelvis avvisning fra jevnaldrende. Proaktiv aggresjon brukes om en "stabil tendens til å utøve aggresjon, uten å være sint" (Roland, 2015, s. 22) og er ofte knyttet til et ønske om makt eller tilhørighet (Roland & Idsøe, 2001). Litt enkelt sagt er forskjellen på de to typene at reaktiv aggresjon er en reaksjon på noe negativt eller frustrerende, mens proaktiv er et middel for å oppnå noe. Begge typene har en sammenheng med mobbing (Roland & Idsøe, 2001) og ulydighet (Vaaland, Idsøe, & Roland, 2011), lavere akademisk prestasjon, samt bruk av stoff (Brook & Newcomb, 1995) og begrepet aggresjon

har da gjerne negative konnotasjoner. Man kan da tenke seg at aggresjon er en negativ atferd som vil ha en negativ korrelasjon med sosial status, men dette er ikke nødvendigvis tilfellet.

Studier viser at det finnes barn som blir beskrevet som aggressive av både seg selv og andre, som likevel nyter positive sosiale relasjoner og sosial status såfremt denne aggresjonen er i balanse med prososial atferd (Hawley, 2003). Hawley har studert temaet ressurskontroll og ulike strategier for å få tilgang til disse ressursene (eksempelvis: Hawley, 1999, 2002, 2003). Hun skiller mellom prososial strategi ('*prosocial controllers*') og aggressiv strategi ('*coercive controllers*'). Den prososiale strategien preges av prososial atferd som samarbeidsevne, hjelpe og veilede andre (Hawley, 2002) og knyttes til begrep som medgjørlig, ansvarsbevisst og sosiale ferdigheter (Hawley, 2003). Aggressiv strategi knyttes til negative karakteristika som aggresjon og fiendtlighet (Hawley, 2003), og kan vise seg i atferd som eksempelvis å dytte eller fornærme andre (Hawley, 2002).

I tillegg til disse to strategiene viser hun til en tredje strategi, kalt *bi-strategisk*. Bi-strategien preges av både aggresjon og prososialitet. En undersøkelse viste at bi-strategiske barn gjerne vurderte seg selv som noen av de mest aggressive og ble vurdert sådan av jevnaldrende, men ble likevel rimelig godt likt. Det som skilte de bi-strategiske fra de aggressive var faktorer som medgjørlighet, sosiale ferdigheter og ansvarsbevissthet (Hawley, 2003). Et annet viktig punkt her er at personer som kombinerer aggresjon med prososial atferd også ser ut til å kunne "lese" effekten de har på sine jevnaldrende. I tillegg kan det tenkes at de er flinke til å skjule aggresjonen fra autoritetspersoner som lærere (Hawley, 2003). Man kan også argumentere for at den typen aggresjon som bi-strategiske benytter seg av er den proaktive. Hawley (2003) hevder at det at de bi-strategiske er pliktoppfyllende, indikerer at de ikke er hyperaktive eller impulsive. Resultatene tyder på at de bruker aggresjonen i et forsøk på å kontrollere ressurser.

Det er likevel relevant å kommentere at selv om det å benytte aggressive strategier ikke nødvendigvis er knyttet til negativ sosial respons betyr ikke dette at de er et skinnende eksempel på sosial kompetanse. Personer som utøver prososial atferd uten å kombinere det med aggresjon blir fremstilt som de mest medgjørlige, sosialt kompetente og pliktoppfyllende, og blir derav ansett som populære av sine jevnaldrende (Hawley, 2003, s. 300).

2.2 Resultatet av sosial kompetanse

Dette kapitlet handler om de resultatene man kan oppnå ved sosial kompetanse. Hensikten med kapitlet er å fremheve “formålet” med sosial kompetanse, eller mulige konsekvenser av sosial kompetanse. Dette kapitlet danner også grunnlaget for intervju spørsmålene, ved at intervju personene blir spurt hvordan man kan oppnå noen av disse resultatene.

På bakgrunn av hvordan man opplever og forstår de sosiale situasjonene man møter i livet kan man danne seg ulike sosiale mål (Wentzel, 2002). Basert på hvilke mål man setter seg, og hvor god sosial kompetanse man har utviklet vil man kunne oppnå ulike mål. Det finnes ulike tilnærminger til sosiale mål. Man kan eksempelvis se sosiale mål i lys av en innholdstilnærming, altså hvilke utfall eller resultater man ønsker, eller man benytte en prestasjonstilnærming. Prestasjonstilnærming til sosiale mål ser på individets ønske om å føle seg sosial kompetent (Ryan & Shim, 2006). De to tilnærmingene kan derfor være til stede samtidig: man har et ønsket utfall, samtidig som man ønsker å føle seg kompetent. En studie angående prestasjonstilnærming til sosiale mål antyder at dette er et viktig aspekt ved sosial motivasjon, fordi individet vurderer egen sosiale kompetanse på bakgrunn av om de oppnår eller mislykkes med slike mål (Ryan & Shim, 2006).

Sosial kompetanse er knyttet til flere positive resultater, både på kort sikt og på lang sikt. I en sosial samhandling vil god sosial kompetanse føre til at partene føler seg komfortable i den gitte sosiale settingen. Dette kan sees både i nærhet, stemmeleie, kontakt, kroppsspråk, tur-taking og valg av tema. I tillegg ser man at sosial kompetanse påvirker både selvoppfatning og relasjon til andre (Ogden, 2015, s. 230). I det følgende vil noen typiske resultater av sosial kompetanse presenteres.

Sosial status og vennskap

Sosial kompetanse forbindes blant annet med å ha høy sosial status (Ogden, 2015, s. 230). Det å bli akseptert av andre, passe inn, og å være en del av en gruppe er ofte veldig viktig etter hvert som barnet nærmer seg tenårene (Garbarino, 1985). Sosial status kan være noe komplisert, da det som vist tidligere finnes de som klarer å balansere aggressiv atferd med en positiv sosial status. Når man tenker på sosial status, kan det være naturlig å trekke assosiasjoner til begrepet popularitet. I en studie om popularitet kommer det frem ulike typer populære individer samt typiske karakteristika for typene (de Bruyn & Cillessen, 2006). Det

kom frem at det finnes to typer oppfattede populære tenåringer: populistisk og prososial-populær type. Den populistiske typen ble generelt beskrevet som aggressive, overlegne, vulgære, mobbere, akademisk uinteressert og som prøver å vise seg frem. Den prososial-populære typen ble sett på som tilknyttet, hjelpsomme og akademisk engasjerte. Til tross for dette ble de populistiske elevene oftere sett på som ledere, innflytelsesrike og arrogante enn de prososial-populære elevene. Begge gruppene er karakterisert av å ha mange venner, samt å bli vurdert som attraktive, atletiske, rike og moteriktige. Studien identifiserte også fem kategorier relatert til utseende eller fremtoning og fem kategorier relatert til oppførsel for populære elever. For utseende ble de beskrevet som attraktive, hippe, vulgære, normale eller unike. Atferd omfattet antisosial, arrogant, “show-off”, sosial eller normal. De populistiske elevene ble oftere omtalt som vulgære, antisosiale, arrogante og “showing-off” enn de prososiale, som gjerne ble beskrevet som normale, unike og sosiale (de Bruyn & Cillessen, 2006).

Man kan også skille mellom oppfattet popularitet og sosiometrisk popularitet. Sosiometri er en metode gjerne brukt for å måle sosiale valg og interpersonlig attraktivitet. Om man ønsker å måle eksempelvis popularitet innebærer dette at man spør alle medlemmene av den aktuelle gruppen om å identifisere spesifikke personer i gruppen de foretrekker å være med, eller liker («sociometry», 2002). Denne typen popularitet ser ut til å ha noe overlapp med oppfattet popularitet, men det er likevel noe forskjell. Cillessen og Rose (2005) hevder at kun 36% av de sosiometrisk populære elevene også ble oppfattet som populære, og kun 29% av de som ble oppfattet som populære viste seg å være sosiometrisk populære.

Selv om det å være populær kan være noe som opptar mange unge, er det gjerne viktigere for deres psykososiale utvikling at de har minst en god venn (Garbarino, 1985). Det “å ha mange og/eller gode venner” forbindes også med sosial kompetanse (Ogden, 2015, s. 230).

Vennskap kan være en arena der tenåringen lærer seg selv bedre å kjenne, ved å reflektere over problemer, følelser, frykter og usikkerhet med en “likeverdige” (Corsaro & Eder, 1990). Det er også en “kilde til bekreftelse og sosial støtte” (Ogden, 2015, s. 234).

Vennskap er også knyttet til mindre følelse av ensomhet. En studie viser at barn med høyere forventninger til vennskap generelt sett er bedre tilpasset både relatert til suksessfulle vennskap og sosioemosjonelle tilpasninger. Studien indikerer også at barn med høyere

forventninger legger mer innsats i vennskapene sine, som typisk fører til bedre vennskap og mindre ensomhet og frykt for negative vurderinger av andre (MacEvoy, Papadakis, Fedigan, & Ash, 2016). Også læreplanen trekker frem viktigheten av vennskap og hevder at vennskap “skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Vennskap medfører altså en form for trygghet. I forbindelse med vennskap står det også i læreplanen at elever skal lære seg å respektere hverandres forskjellighet, og at det å oppleve å bli møtt med respekt fører til at man opplever tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Man kan da argumentere for at respekt, tilhørighet og trygghet er viktige stikkord for å oppnå vennskap, samt at de forventningene man har til vennskapet. Andre viktige faktorer som bestemmer hvem som blir venner inkluderer geografisk tilgjengelighet og lignende personlighet og sosial oppførsel. De vennene man har går gjerne på samme skole, bor i nærheten og har lignende etnisk og sosioøkonomisk bakgrunn. Man finner typisk sett venner fra sitt eget sosiale miljø. Venner har også ofte samme interesser og holdninger (Garbarino, 1985).

Skolefaglige prestasjoner

Sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner er vist å ha en sammenheng (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Ogden, 1995). En metastudie (Durlak et al., 2011) som viser at SEL program (Social and Emotional Learning) har en positiv effekt på elevers skolefaglige prestasjoner presenterer også ulike mulige grunner til denne sammenhengen. For eksempel vil elever som er mer selvbevisste og trygge på seg selv, prøve hardere og holde ut lengre når de møter motgang. Elever med selvdisiplin som setter seg høye akademiske mål, og som klarer å motivere seg selv, kontrollere stress og organiserer arbeidet sitt, lærer mer og oppnår bedre resultater. Også evne til problemløsning samt til å ta ansvarlige valg vil påvirke skolefaglige resultater i en positiv retning. De viser også til at ulike støtte fører til bedre akademiske resultater gjennom a) jevnaldrendes og voksnes holdninger, forventninger og støtte rettet mot akademisk suksess, b) omsorgsfull lærer-elev relasjon som foster tilknytning og forpliktelser til skolen, c) engasjerende tilnærminger til undervisning som eksempelvis proaktiv klasseledelse og samarbeidsaktiviteter, og d) trygge og ordentlige omgivelser som fremmer og forsterker positiv klasseromsoppførsel (Durlak et al., 2011).

Livsmestring

“Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Livsmestring handler altså om å mestre eget liv. Dette innebærer blant annet psykisk og fysisk helse, levevaner, personlig økonomi, mellommenneskelige relasjoner, grensesetting og å håndtere tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). En relativt vanlig problemstilling i skolen knyttet til psykisk helse er de stille elevene. De fleste lærere har møtt en slik elev. De stille elevene er en samlebetegnelse som omfatter sjenerte elever, introverte elever, nedstemte eller deprimerte elever og elever som har problemer med sosial kompetanse eller blir avvist av andre (Bru et al., 2016, s. 29–30). Utfordringer knyttet til sosialt tilbaketrukne elever er at de kan bli utsatt for signaler på at de bør endre seg og bør være mer sosialt deltakende da det i skolen ofte forventes sosial deltakelse, noe som kan føre til negativt selvbilde da elevene gjerne føler det er noe galt med dem. Det å ikke være så sosialt deltakende kan også føre til mindre sosial støtte fra lærer og medelever (Bru et al., 2016, s. 35).

Introverte elever opplever gjerne å bli tappet for energi av sosiale samhandlinger. De kan gjerne være ensomme i store grupper og foretrekker ofte å være alene. De verdsetter også refleksjon og vil gjerne ha god tid til å tenke seg om før de snakker. Introverte personer danner også ofte få men dype relasjoner, og kommuniserer best en til en. Likevel er de ansett som like sosialt kompetente som sine medelever (Bru et al., 2016, s. 30–31). Disse elevene trenger tilrettelegging for å kunne arbeide mer på egenhånd, samt aksept for at de ikke tjener like mye på å være sosial (Bru et al., 2016, s. 37). Sjenerte elever trekker seg tilbake, ikke fordi de blir mindre stimulert av sosial samhandling slik som de introverte, men fordi de ikke tør være sosialt aktive. De er ofte nervøse og forsiktige i sosiale sammenhenger og forsøker gjerne å unngå nye situasjoner og oppmerksomhet. De opptrer gjerne på måter som beskytter dem mot negative vurderinger fra andre. Sjenerte elever trenger trygghet, forutsigbarhet og hjelp til å mestre sosiale interaksjoner (Bru et al., 2016, s. 37, 39). Nedstemte og deprimerte elever sliter ofte med manglende energi, noe som igjen kan hindre sosiale interaksjoner. Det samme kan negative eller pessimistiske tanker knyttet til selvbilde. Den siste gruppen sosialt tilbaketrukne elever er de som strever med sosial kompetanse. Disse vil gjerne samhandle, men får det ikke til. Dette kan eksempelvis være elever med ulike diagnoser som ADHD og autismespektertilstander (Bru et al., 2016, s. 30–34).

Mobbing er også et problem man kan finne i skolen og som kan ha negativ påvirkning på psykisk helse, samt kan manifestere seg som fysiske plager (Bru et al., 2016, s. 112). Det å bli mobbet har både langvarige og umiddelbare konsekvenser. Mobbing er noe alle kan utsettes for, men man ser at personer som er “annerledes” gjerne er mer utsatt. Man kan redusere muligheten for å bli mobbet ved å kle seg og oppføre seg på en måte som skiller seg mindre ut, men det kan være uheldig å legge opp til en forventning om at alle skal være like (Bru et al., 2016, s. 111).

Man ser også at å trene på sosial kompetanse og “livsmestringsferdigheter” kan forhindre stoffmisbruk. Å øve på problemløsning, beslutningstaking, kritisk tenkning, selvregulering, tydelig kommunikasjon, få venner og generell samtaleferdighet kombinert med informasjon om alkohol, tobakk og stoff ser ut til å kunne ha en langvarig effekt på stoffmisbruk (Botvin & Griffin, 2014).

Sosiale ferdigheter er også viktige senere i livet, som når man skal inn i arbeidslivet. I en studie ble det undersøkt hvilke ferdigheter som ble sett på som viktige for å bli ansatt. De viktigste ferdighetene innebar å be om oppklaring ved uklare beskjeder, unngå upassende fysisk kontakt, umiddelbart utføre instruksjoner, gi beskjed til sjef (eller lignende) om nødvendig, og komme på jobb i tide (Agran, Hughes, Thoma, & Scott, 2016).

Problematferd

Problematferd i skolen kan defineres som: “[...] atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. De hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre” (Ogden, 1998). I skolen ser man gjerne atferd som mobbing, skulk og disiplinproblemer (Ogden, 2015, s. 14). Basert på denne definisjonen kan man tenke seg at sosial kompetanse og problematferd er motsetninger. Sosial kompetanse “*gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner*” (Ogden, 2015, s. 228), mens problematferd “*vanskeliggjør positiv samhandling med andre*”. Denne teorien støttes også av forskning. Problematferd og sosial kompetanse synes å ha en negativ korrelasjon, det vil si at høy problematferd korrelerer med lav sosial kompetanse og motsatt (Ogden, 1995).

Liknende resultater kommer frem i en masterstudie. Studien viser blant annet at lav selvkontroll har en signifikant negativ korrelasjon med både aktiv og passiv lærings- og

undervisningshemmende atferd, samt utagerende atferd. Sosial isolasjon korrelerte også negativt, men sammenhengen var noe svakere her. Selvhevdelse og empati var også signifikant negativt korrelert med både sosial isolasjon og utagerende atferd, samt noe svakere sammenheng med passiv og aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd. Samhandling med jevnaldrende korrelerte negativt med sosial isolasjon, og noe svakere med passiv hemmende atferd. Tilpasning til skolens normer korrelerte negativt med passiv- og aktiv hemmende atferd samt utagerende atferd, og noe svakere med sosial isolasjon (Lien, 2005). Disse resultatene er noe motstridende med Ogdens (1995) undersøkelse. Han hevder at utagerende elever hadde relativt gode selvhevdelses-ferdigheter, og elever med internaliserte problemer viste evne til samarbeid. Resultatene som samsvarer, er at utagerende elever viser vansker med selvkontroll og innagerende elever med selvhevdelse. I Ogdens undersøkelse ser man at utagerende elever har vansker med samarbeid, men dette resultatet er ikke signifikant i masteroppgaven.

Skolevegning er også en utfordring knyttet til elever. Det er en reaksjon hos elever som ikke klarer å gå på skolen, og som gjerne opplever sterkt ubehag ved å gå på skolen av en eller annen grunn. Et tiltak mot skolevegning er å fokusere på sosiale ferdigheter, da noen elever trenger hjelp til å få seg venner og holde på disse (Bru et al., 2016, s. 101). Som nevnt tidligere vil vennskap gjerne medføre trygghet og en følelse av tilhørighet. Mangler dette på skolen, er det kanskje ikke så rart at noen elever vegrer seg for å gå på skolen.

Gresham (1986) deler problematferd inn i fire kategorier:

- Manglende sosiale ferdigheter: barnet mangler de sosiale ferdighetene til å adekvat samhandle med jevnaldrende.
- Manglende sosial praktisering: barnet har tilegnet seg de sosiale ferdighetene, men utøver dem ikke. Grunner kan være knyttet til manglende motivasjon for å utføre ferdigheten, eller manglende muligheter til å utføre ferdigheten.
- Manglende sosiale ferdigheter grunnet manglende selvkontroll: Eleven har ikke lært de sosiale ferdighetene grunnet en eller annen emosjonell respons, eksempelvis angst eller impulsivitet.
- Manglende sosial praktisering grunnet manglende selvkontroll: eleven har tilegnet seg de sosiale ferdighetene, men utøver dem ikke grunnet en eller annen emosjonell respons.

Problematferd er noe annerledes enn de andre resultatene eller målene med sosial kompetanse. Sosial status, vennskap, skolefaglige prestasjoner og livsmestring er noe man ønsker å oppnå ved hjelp av sosial kompetanse. Problematferd derimot er noe man ønsker å unngå eller redusere ved hjelp av sosial kompetanse.

2.3 Sosial kompetanse er kontekstavhengig

Sosial kompetanse er et kontekstavhengig begrep. Dette betyr at hva som ansees som sosialt kompetent atferd vil variere basert på kontekst, altså hvor man er, hvem man er med og hva settingen er. “En er med andre ord alltid kompetent i forhold til noen eller noe” (Ogden, 2011). Man ser ulike forventninger til oppførsel basert på hvor gammel vedkommende er, hvor de befinner seg og hvem de samhandler med. Man kan oppleve at egenskaper eller atferd som blir sett på som positiv i en kontekst eller av bestemte personer, vurderes som negativt i andre situasjoner eller av andre personer. Dette gjør at sosial kompetanse som begrep kan være et noe vanskelig og abstrakt begrep (Pape, 2001, s. 45). Siden begrepet er så sterkt preget av kontekst, er det også et ønske at barn skal utvikle evnen til å selv vurdere hvilke handlinger som vil være passende i den aktuelle situasjonen de befinner seg i. Man kan da si at en viktig sosial ferdighet er å lese den sosiale settingen man befinner seg i, for så å tilpasse egen atferd deretter (Pape, 2001, s. 46–47). Det vil derfor være et interessant aspekt å studere når man skal vurdere elevens tanker rundt sosial kompetanse. Mener de at sosial kompetanse vil variere basert på kontekst?

2.4 Sosial kompetanse og kjønn

Et annet tema nært relatert til kontekstavhengighet er kjønnsforskjeller, da begge ser på faktorer som kan påvirke hva som ansees som god sosial kompetanse. Man ser tendenser til at det er forskjeller på hvor sosialt kompetente gutter og jenter er. Gresham og Elliotts (1990, s. 125–126) “Social Skills Rating System” (SSRS) inkluderer en undersøkelse som ser ut til å vise dette. Systemet inneholder vurderinger fra lærer, foreldre og eleven, og resultatene viste at alle tre gruppene konsekvent ga høyere skår til jentene i nesten alle klassetrinn fra førskolen til 10. klasse. Det vil si at jentene generelt ble sett på som mer sosialt dyktige når man vurderer de sosiale ferdighetene som ble testet ved SSRS. Forskjellene var signifikante på 10% nivå på nesten alle klassetrinnene for både lærernes og elevenes vurderinger. Jentene

dominerte særlig på samarbeidsferdigheter og på empati, der de fikk signifikant høyere skår på nesten hvert trinn. Selvhevdelse var den eneste sosiale ferdigheten der gutter oppnådde signifikant høyere skåre enn jentene på, dog kun i et par klassetrinn (Gresham & Elliott, 1990). Endresen og Olweus (2001) undersøkte kjønnsforskjeller innen empati og fant at jenter hadde en mindre komplisert utvikling, da de viste økende empatisk omtanke mot både jenter og gutter etter som de ble eldre. Gutter viste også økende empati overfor jenter med alderen, men empati overfor andre gutter så ut til å minke.

Kjønnsforskjeller rapporteres også i annen forskning. I en kvantitativ masteroppgave viser funnene fra en undersøkelse av barnehagebarn at lærere generelt sett vurderte jenter som mer sosialt kompetente enn gutter (Juvet, 2019). En annen masterstudie presenterer også forskjeller mellom kjønnene i barnehagen, men viser at disse forskjellene minker noe når barna begynner på skolen. Likevel ser man noen forskjeller på selvregulering også i første klasse (Vestly, 2014). En studie utført på 111 barnehagebarn viste at lærerne rapporterte gutter som mer sannsynlige til å vise aggressiv eller forstyrrende atferd enn jenter (Walker, 2005). Til tross for dette mente *ikke* lærerne at det var mindre sannsynlig at guttene viste prososial atferd. Studien indikerte også at denne tendensen så ut til å øke med alderen. De eldre guttene (4-5 år) så ut til å vise mer aggressiv og forstyrrende atferd og mindre tilbaketrukket og sjenert atferd enn de yngre guttene (3-4 år). Studien konkluderer med at kjønn er en viktig sosial faktor, som ikke bare påvirker hvilke sosial-kognitive ferdigheter som er relevante for sosial kompetanse for gutter og jenter, men også hvilke sosiale mål de anser som viktige (Walker, 2005). En tredje masteroppgave så på sammenheng mellom sosial mestringstro, faglig selvvurdering og sosial inkludering, og fant forskjeller mellom kjønnene. For gutter var der en sterk, signifikant sammenheng mellom sosial inkludering og sosial mestringstro. For jenter var denne sammenhengen svak og ikke signifikant (Grindalen, 2020). Det kan da tenkes at det er andre kriterier som må oppfylles stede for at jenter skal føle seg inkluderte, enn gutter.

Der er også annen forskning som peker på at det er kjønnsforskjeller knyttet til sosial kompetanse. En studie på førskoleelever tyder på at det er forskjeller mellom kjønnene knyttet til lek. Resultatene viste at jenter generelt sett viste mindre forstyrrende atferd etter deltakelse i “late-som” leker (eks. rollespill) sammenlignet med “ikke-late-som” leker (eks.

tegne, designe). Guttene så ut til å være mindre påvirket av type aktivitet og viste samme nivå av forstyrrende atferd uavhengig av aktivitet (Fung & Cheng, 2017).

Også innen vennskap ser man ulikheter mellom jenter og gutter. De ser ut til å ha ulike forventninger til vennskapet. Jenter ser ut til å ha mer intime og eksklusive vennskap, der de bruker mer tid på å dele tanker og følelser. De uttrykker også mer nervøsitet knyttet til det å bli avvist (Bernd, 1982).

Basert på dette kan det se ut til at jenter generelt sett blir vurdert av andre og da særlig voksne som mer sosialt kompetente enn gutter. Kanskje kan dette knyttes til de sosiale målene de setter seg, eller deres forståelse av sosial kompetanse? Om man ser store forskjeller i hva gutter og jenter mener er god sosial kompetanse vil dette kanskje kunne forklare hvorfor jenter blir vurdert som mer sosialt kompetente. Kanskje samsvarer jenters syn mer med de voksnes enn guttenes.

3.0 METODE

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Det finnes mange ulike forskningsmetoder, med sine fordeler og ulemper. Et vanlig skille går mellom kvantitative og kvalitative metoder, men det betyr ikke at man må velge enten eller. Metoder kan ha ulike grader av kvalitative eller kvantitative egenskaper, og man kan også kombinere kvalitative og kvantitative metoder i en og samme undersøkelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Postholm og Jacobsen (2018, s. 41) hevdet at kvantitative metoder som handler om tall og statistikk gjerne betraktes utelukkende som deduktive, mens kvalitative metoder som omhandler ord og tekster sees på som induktive. Det at metodene blir fremstilt som to motsetninger mener de er et kunstig skille. I stedet for å se på det kvalitative og kvantitative som motsetninger, mener Postholm og Jacobsen (2018) at man bør anse metodene som komplementære. Man får ulik informasjon ved hjelp av ulike tilnærminger, noe som vil kunne gi et tydeligere bilde av det man ønsker å studere.

Kvantitative metoder preges generelt sett av å være lite fleksible. I eksempelvis et spørreskjema vil spørsmålene være de samme for alle deltakerne, og de vil komme i samme rekkefølge. Det kan også være ferdigstilte svaralternativer som begrenser fleksibiliteten av svarene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kvalitative metoder derimot er karakterisert av sin fleksibilitet (Thagaard, 2018). Man kan også ofte høre at forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ metode ligger i at kvantitative metoder er opptatt av atferd, mens de kvalitative metodene fokuserer på betydning. Dette mener Silverman (2014, s. 4) er et ufullstendig syn på metodene. Han hevder at kvantitative forskere ofte kan være interessert i betydninger, og at kvantitative metoder som spørreskjemaer og spørreundersøkelser gjerne er designet for å avdekke hvordan mennesker vurderer seg selv eller andre. Kvalitative forskere kan også være interessert i menneskers atferd, og man har studier der man observerer hvordan mennesker samhandler (Silverman, 2014, s.4).

For å velge passende metode for å belyse problemstilling hevder Silverman (2014, s. 25) at kvantitative metoder vanligvis passer best for å finne sosiale fakta eller årsaker til et fenomen, mens kvalitative passer best til å besvare hva eller hvordan spørsmål. Postholm og Jacobsen (2018, s. 42) sier at kvantitative metoder som eksempelvis standardiserte spørreskjemaer er effektive om man ønsker å få en bred oversikt over hva mange personer mener. Kvalitative metoder åpner opp for at man kan “fordype seg i og utføre intensive analyser av de sosiale fenomenene vi studerer” (Thagaard, 2018, s 12). Kvalitative metoder kan være godt egnet til å studere temaer det er lite forskning på fra før, da det kan være ekstra viktig med den fleksibiliteten. De kan også egne seg for å studere personlige temaer (Thagaard, 2018, s. 12). Typiske kvalitative metoder kan eksempelvis være kvalitative intervju og kvalitativ observasjon (Thagaard, 2018).

I denne studien er hensikten å finne ut *hva* elever mener er god sosial kompetanse. Denne studien kommer til å benytte en kvalitativ metode, da det finnes lite forskning på temaet fra før, målet er å svare på et ‘hva’ spørsmål og det er personlige temaer. Det kunne også være interessant å benytte en kvantitativ metode for å få en bred oversikt, men dette er kanskje noe man kan gjøre på bakgrunn av funnene i denne studien.

3.2 Intervju som metode

Intervju er som nevnt en av de kvalitative forskningsmetodene. Hensikten med kvalitative forskningsintervju er å få et innblikk i og forstå verden slik de som blir intervjuet forstår den (Kvale & Brinkmann, 2015). Man har ulike typer intervjuer. Begrepsintervjuer har som hensikt å avklare en gruppe eller persons forståelse av et begrep, mens faktuelle intervjuer fokuserer på fakta fremfor personens egne meninger og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). Man kan også benytte fokusgruppeintervjuer, det vil si intervju av en gruppe mennesker samtidig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Denne studien vil ikke bruke fokusgrupper, men i stedet intervju personene individuelt. Studien har også som hensikt å forstå hva elever mener er god sosial kompetanse, og vil av denne grunn være mer preget av begrepsintervju enn eksempelvis faktuelle intervju.

Registrere intervjuet

Om man skal intervju noen som en del av forskning vil man ofte registrere svarene man får. Dette kan gjøres på flere måter, som notatskriving, bruk av hukommelse, videoopptak og lydopptak. Den vanligste formen er lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det er denne formen for registrering som vil bli benyttet i denne studien. Dette er fordi det lar intervjueren fokusere på å være til stede i selve intervjuet, og det forhindrer at ikke relevant informasjon forsvinner fra hukommelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Retningslinjene ved UiS godkjenner ikke bruk av eksempelvis mobiltelefon ved lydopptak (Universitetet i Stavanger, 2020, s. 4). Til denne studien ble det innkjøpt en separat lydopptaker til dette formålet, for å sikre at retningslinjene ble fulgt.

Spørsmålene

Et intervju kan ha varierende grad av struktur. Strukturerte intervju er preget av at man har spørsmålene og rekkefølgen i stor grad bestemt på forhånd. Dette gjør at resultatene fra de ulike intervjuene lettere kan sammenlignes. Ved et ustrukturert intervju har man gjerne kun hovedtema bestemt på forhånd, og samtalen styres i større grad av de temaene som kommer frem i løpet av samtalen. Dette gjør at man kan få informasjon man ikke hadde tenkt på selv (Thagaard, 2018). Denne studien vil benytte seg av det som kalles et delvis strukturert intervju. Her er temaene fastsatt på forhånd, men rekkefølgen vil kunne endres underveis. Denne typen intervju muliggjør at man kan følge opp på interessante temaer som skulle dukke opp i løpet av intervjuet, samtidig som viktige temaer blir tatt opp (Thagaard, 2018).

For å passe på at intervjuer husker å ta opp bestemte tema vil det benyttes en intervjuguide (se vedlegg 1). Måten spørsmålene blir formulert på er også viktig. “Åpne spørsmål inviterer intervjupersonen til å presentere sine synspunkter og erfaringer” (Thagaard, 2018). Dette er forsøkt gjort i intervjuguiden for denne studien, ved å stille *hva* og *hvordan* spørsmål istedenfor ledende spørsmål. Spørsmålene ble også testet ut i et prøveintervju med en elev på samme alder som utvalget. Her ble noen formuleringer endret. Før prøveintervjuet ble begrepet «holdninger» benyttet, men dette viste seg å være et noe vanskelig begrep. Det ble vurdert at det var lettere å svare på spørsmål rettet mot personlighetstrekk enn holdninger.

3.2.1 Hvorfor intervju?

Hensikten med denne studien er å finne ut hva elever mener er god sosial kompetanse. “Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18). Et intervju er en samtale der man kan få innsikt i hvordan andre oppfatter verden, begreper og lignende. Av denne grunn passer denne metoden til denne studiens formål. Intervjubasert kunnskap er også preget av å være konstruert: kunnskapen blir til i samtalen mellom intervjuer og den som intervjues (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan da tenkes at intervjuprosessen kan produsere kunnskap som ikke “fantas” før samtalen tok sted. Den som intervjues har kanskje aldri tenkt over disse spørsmålene, og dermed produseres ny kunnskap som ikke hadde vært tilgjengelig uten spørsmålene og samtalen med intervjueren.

3.2.2 Utvalg

Populasjon refererer til “den gruppen av personer som resultatene skal regnes som gyldige for”, mens utvalget er “en undergruppe av populasjonen” (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135). Populasjonen i denne studien vil være elever, fordi hensikten er å studere elevers forståelse av sosial kompetanse. Studien er også begrenset til ungdomsskoleelever. Denne begrensningen har flere hensikter. For det første er håpet å få mer reflekterte svar fra eldre elever. For det andre er en av hensiktene med studien å vurdere kjønnsforskjeller. Ved å intervju elever i samme aldersgruppe vil påvirkende aldersforskjeller reduseres, selv om modning fortsatt vil kunne påvirke resultatene.

Utvalg er de man faktisk ser på i en studie, da det ofte er vanskelig å studere hele populasjonen. Når man skal vurdere størrelsen på utvalget må man vurdere formålet med studien, samt tidsperspektivet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). “En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser” (Thagaard, 2018, s. 59). Av denne grunn vil utvalget i denne studien bestå av 3 gutter og 3 jenter i 10. klasse. Siden en av hensiktene med studien er å se på kjønnsforskjeller er det aktuelt å sikre at begge kjønn er representert. Tidsaspektet for studien vanskeliggjør omfattende analyse av flere enn 6 intervju.

Rekruttering av elever til studien vil foregå via kontakt med skolene. Skolenes ledelse vil bli kontaktet med forespørsel om å delta i studien, der de blir bedt om å trekke ut en tilfeldig jente og en tilfeldig gutt (se vedlegg 3 for mail sendt til skolene og vedlegg 2 for informasjon til deltakerne). Skolene vil være på Sør- og Sørvestlandet av praktiske årsaker.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuet

Intervjuet vil starte med kort informasjon om intervjuet, lydopptaker osv., samt eventuelle spørsmål fra den som blir intervjuet. For å skape god kontakt mellom intervjuer og intervjuperson er det viktig at intervjuer er respektfull, oppmerksom, avslappet og viser interesse og forståelse for det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet kan gjerne avsluttes med en debriefing, der intervjupersonen kan få mer informasjon om formålet med intervjuet og hvordan det vil bli brukt (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet vil foregå på skolen til den aktuelle eleven. Kvernmo (2005) hevder også at i intervju med barn/unge bør intervjuet foregå på et skjermet rom, og at man tenker på plassering i rommet. Dersom intervjuer og intervjuperson sitter rett overfor hverandre ved et bord kan det virke kontrollerende. Om man sitter på tilstøtende sider derimot legger man opp til at partene kan se rett frem eller på hverandre uten at dette virker påfallende.

3.2.4 Transkribering

Etter gjennomføring og opptak av intervju vil disse bli transkribert. Dette gjøres ved hjelp av programmet NVivo. Lydfiler og transkripsjoner lagres på en kryptert minnepinne for å sikre at dataene ikke faller i uvedkommendes hender. Det finnes ulike valg man kan gjøre knyttet til transkripsjon, eksempelvis om man vil registrere pauser og lyder, som latter. Her finnes det ingen fasit (Kvale & Brinkmann, 2015). Da dette ikke er en konversasjonsanalyse vil disse i hovedsak ikke vektlegges i denne studien, om de ikke ser ut til å påvirke betydningen

av det som blir formidlet på en relevant måte. Transkripsjonene i denne studien vil også foregå på bokmål, for å bevare anonymitet.

3.3 Analyse og tolkning av data

Programmet NVivo har også muligheter for å sortere eller kode data etter transkripsjon, for å hjelpe i analysen. Dette vil bli brukt i analysen i denne studien. Fordelene med å kode datamaterialet er at man blir kjent med alle detaljene i materialer, samt at det gir en oversikt og er relativt enkel for nye analytikere, som meg selv, å bryte ned i ulike trinn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Elevenes svar vil sorteres etter ulike kategorier. Disse vil være de tidligere nevnte sosiale ferdighetene. Andre kategorier kan legges til om nødvendig. Det er ønskelig å vurdere elevenes svar opp mot den teoretiske forståelsen av sosial kompetanse. Dette innebærer å vurdere om de vektlegger en ferdighet over de andre, analysere svarene i forhold til sosial kompetanse som et kontekstavhengig begrep, eller om elevene kommer med svar som ikke passer inn i de teoretiske kategoriene. Det er interessant å se om elever har samme forståelse av begrepet og om de vektlegger de samme ferdighetene, samt om de mener at ulike kontekster vil påvirke hva de anser som god sosial kompetanse. Guttene og jentenes svar vil også sammenlignes for å vurdere om det er vesentlige kjønnsforskjeller.

3.4 Kvalitetssikring av intervjumaterialet

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet som begrep innen forskning handler om troverdighet, og kan bli påvirket av flere faktorer gjennom hele forskningsprosessen. Reliabilitet er et begrep man kjenner godt til i kvantitativ forskning, der det blant annet er knyttet til repliserbarhet (Thagaard, 2018, s. 187). Det vil si at andre forskere skal kunne bruke de samme metodene og komme frem til samme svar. Repliserbarhet er problematisk ved bruk av intervju som metode, da intervjubasert kunnskap preges av å være relasjonell, kontekstuell og konstruert, blant annet. Det vil si at kunnskapen man får fra intervju ikke “finnes”, den blir til i intervjuet, og konstrueres i den konteksten og påvirkes av relasjonen mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015). En annen intervjuer vil dermed ikke nødvendigvis kunne få samme svar med samme metode. Ved kvalitativ forskning er det imidlertid ikke nødvendigvis et krav om repliserbarhet (Thagaard, 2018, s. 187).

Thagaard (2018, s. 188) hevder at forskeren som benytter seg av kvalitative metoder må argumentere for reliabilitet, ved å være transparent og redegjør for forskningsprosessen. Man kan også styrke forskningens transparens ved å skille mellom rådata og egne tolkninger (Seale, 2007, s. 384), samt ved å reflektere over mulige feilkilder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 129). Man kan også påvirke troverdigheten negativt i en intervjuundersøkelse ved å stille ledende spørsmål. Hvordan man stiller spørsmålene kan påvirke de svarene man får, og vil være aktuelt å tenke på (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien er det forsøkt å unngå ledende spørsmål. I tillegg vil kapittel '3.6 Mulige feilkilder' og '5.4 Begrensninger' presentere potensielle utfordringer ved studien.

Transkripsjonens pålitelighet blir, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 211), sjeldent nevnt. De viser til flere utfordringer ved transkripsjon, som eksempelvis dårlig kvalitet på opptak som kan føre til feil. Også tegnsetting kan bli vanskelig, og det kan føre til ulike meningsinnhold. For å sikre best mulig reliabilitet vil intervjuer gjennomføre transkripsjonen. Dersom det er noe utydeligheter vil intervjuer muligens kunne fylle inn med informasjon fra eget minne. Usikkerhet under transkripsjonen vil noteres i dokumentet ved hjelp av notatfunksjonen i NVivo, og dersom det er relevant vil det dokumenteres i resultatene. Elevene vil også bli spurt om de ønsker å lese gjennom transkripsjonen for å sikre at det ikke er oppstått misforståelser, samt for å gi dem mulighet til å korrigere eventuelle feil og legge til poeng de synes er viktige. En metode for å sikre troverdigheten til resultatene kan være ved hjelp av 'member checking', det vil si at dataene vises til informantene for å vurdere om de stemmer med deres oppfatning (Cho & Trent, 2006). Kun en elev ønsket å lese gjennom transkripsjonen og det ble ikke gjort noen endringer.

3.4.2 Validitet

Data er en representasjon av virkeligheten, ikke virkeligheten selv. Innen forskning brukes begrepet validitet i forbindelse med spørsmål om hvor godt dataene representerer virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Man kan styrke validiteten av prosjektet ved å beskrive de teoriene som ligger til grunn for tolkningene som blir gjort, og ved å vise hvordan analysen kan gi grunnlag for tolkninger og konklusjoner. Dette innebærer også at man kritisk vurderer egne analyser. Egne tolkninger kan også forsterkes ved at man viser til at andre tolkninger er mindre sannsynlig eller relevante (Thagaard, 2018, s. 189). Ved å sammenligne resultatene fra egen studie med andre lignende studier vil man også

kunne argumentere for at validiteten er styrket, dersom disse bekrefter hverandre. Om man skulle finne motstridende resultater er det viktig at forsker argumenterer overbevisende for hvorfor disse resultatene avviker fra det man ser i andre studier (Thagaard, 2018, s. 192).

3.4.3 Overførbarhet

«I dagliglivet generaliserer vi mer eller mindre spontant. Ut fra vår erfaring med en situasjon eller en person forutser vi nye hendelser» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I prinsippet må utvalget være trukket tilfeldig for at man skal kunne generalisere til en populasjon, men dette kravet tilfredsstilles sjeldent (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128). Innen kvalitativ forskning må forskeren argumentere for om de tolkningene og konklusjonene som kommer fra studiens resultater kan være relevante også i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 194). Man må altså argumentere for overførbarheten til studiens funn. Et sentralt element i denne argumentasjonen er studiens utvalg, og argumentene må knyttes til spesielle trekk ved utvalget (Thagaard, 2018, s. 195). Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) hevder at dersom man er interessert i generalisering eller overførbarhet av intervjuresultater, bør man ikke stille spørsmål om de kan generaliseres globalt. I stedet bør man vurdere om den kunnskapen som bli produsert i den spesifikke intervju situasjonen «kan overføres til andre relevante situasjoner». Videre viser de til tre typer generalisering: naturalistisk, statistisk og analytisk. Den naturalistiske generaliseringen baserer seg på personlige erfaringer og handler om forventninger, ikke formelle forutsigelser. Den statistiske generaliseringen benytter statistiske tester for å uttrykke hvor sannsynlig det er at kunnskapen kan overføres. Analytisk generalisering handler om å vurdere i hvilken grad funnene fra en studie kan benyttes som en rettesnor for hva som kan skje i en lignende situasjon. Forskeren må her gi spesifikke beskrivelser, og gjerne argumentere for generaliserbarheten til resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291)

Denne studien handler om 10. klassingers meninger om hva som er god sosial kompetanse. Da utvalget består av elever i ungdomsskolealder vil resultatene ikke nødvendigvis være overførbare til personer utenfor denne aldersgruppen. Et annet trekk ved utvalget vil være lokalisasjon. Elevene bor alle i den sørlige delen av Norge. Det er da mulig at resultatene ikke vil være aktuelle for elever i andre land, eller i andre deler av Norge. Familiens sosioøkonomiske status vil kanskje også spille en rolle, men denne er det ikke kontrollert for i

denne studien. Spørsmålene i denne studien er også knyttet til forhold i skolen. Det er da mulig at funnene ikke vil være overførbare til andre situasjoner som eksempelvis familie.

3.5 Etske hensyn

Forskningsetikk handler om verdier, normer og institusjonelle ordninger som har som hensikt å regulere forskning (NESH, 2016, s. 5). Det er utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som har som formål å veilede forskere i forskningsprosessen, samt å forebygge vitenskapelig uredelighet (NESH, 2016, s. 5). Disse retningslinjene legger frem ulike hensyn man må ta. Eksempelvis er hensynet til personer. Dette innebærer blant annet at «forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet» (NESH, 2016, s. 12). Man skal altså vise respekt for de menneskene som inngår i forskningen. Et annet viktig punkt i retningslinjene er samtykke og informasjonsplikten. Denne sier at «Når forskning omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2016, s. 14). Dette betyr at dersom et prosjekt skal samle inn personopplysninger må de få samtykke fra personer som skal delta i forskning. Dette betyr også at ingen kan tvinges eller lures til å delta i denne typen forskning. De har selv rett til å velge om de vil delta eller ikke, og de har rett til å få informasjon. De må altså vite hva de sier ja til. I tillegg må man, dersom prosjektet innebærer personopplysninger, få godkjenning av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (se vedlegg 4 for godkjenning fra NSD for dette prosjektet). Dette prosjektet krevde melding til NSD da det var ønskelig å ta opp lyd fra intervjuene.

3.5.1 Intervju av barn

«Barn og unge som deltar i forskning, har særlige krav på beskyttelse» (NESH, 2016, s. 20). Dette innebærer blant annet å gi alderstilpasset informasjon. Det betyr også at forskning som inkluderer barn under 15-16 år (NESH (2016) sier 15, mens skjemaet på NSD sier 16) gjerne krever samtykke fra foresatte, da de gjerne adlyder autoriteter, opplever at de ikke kan protestere, samt ikke har oversikt over konsekvensene (NESH, 2016, s. 20). I tillegg er det viktig å behandle mindreårige som selvstendige individer, og gi dem muligheten til å si sin mening.

I denne studien ble forskningsetiske hensyn tatt ved å sende ut informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 2) til deltakerne. Samtykkeskjemaet krevde to signaturer, en for foresatte og en for eleven selv. Elevenes alder var ikke av interesse, og da det var ulik informasjon om hvor gamle elevene skulle være for å kunne gi samtykke på egenhånd ble det vurdert at det å få samtykke fra foresatte var en ekstra sikkerhet. Dette sikret også forhåpentligvis at foresatte samtaler med eleven om informasjonen som kommer frem i informasjonsskrivet. I tillegg til foresattes signatur krevde dette prosjektet elevens signatur, for å sikre at eleven ikke følte seg tvunget eller opplevde at deres stemme ikke ble hørt. For å være sikker på at elevene var godt informert ble det lagt til et ekstra steg. I tillegg til mulig informasjon fra lærer i rekrutteringsfasen, informasjonsskrivet og mulig informasjon fra foreldre passet intervjuer på å gå gjennom hovedpunktene før intervjuet startet. Elevene ble også eksplisitt informert om at de kunne trekke seg uten konsekvenser.

Det ble tatt flere hensyn og tiltak for å sikre at deltakerne følte seg trygge i denne studien. I tillegg til tiltakene nevnt ovenfor er det også relevant å bemerke at temaet ikke er det mest personlige, og for de fleste nok vil virke relativt ufarlig. Spørsmålene omhandler elevenes meninger, ikke deres personlige forhold eller sensitiv informasjon.

3.6 Mulige feilkilder

Som nevnt er transparens viktig for å sikre en studies reliabilitet. I det følgende vil ulike mulige feilkilder drøftes. Dette er faktorer som muligens kan ha påvirket resultatene i denne studien.

Denne studien søker innsikt i elevens tanker og meninger knyttet til begrepet sosial kompetanse. Dette innebærer at resultatenes pålitelighet er avhengige av elevenes sannferdighet. Det er da også en mulighet at svarene fra elevene ikke er deres faktiske meninger, men heller det de trodde intervjuer ønsket fra dem. Denne feilkilden ble forsøkt forhindre med informasjon i forkant av intervjuet, der intervjuer spesifikt påpekte at hensikten var å få frem deres tanker og meninger. Intervjuer forsøkte også å forholde seg nøytral, uavhengig av de svarene som ble gitt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 281) hevder at muligheten for usann informasjon fra intervjupersonene må kontrolleres for i hvert enkelt tilfelle, og at man må se på de spørsmålene som stilles til intervjuteksten.

Utvalget vil også, som nevnt, være en faktor som kan påvirke eksempelvis overførbarhet. Det er mulig at utvalget er for lite, eller at det er for konsentrert rundt en lokalisasjon. Muligens burde utvalget være mer spredt med tanke på bosted. Utvalgets størrelse og lokalisasjon er begrenset av praktiske årsaker. Likevel er det aktuelt å ta med i vurderingen av om funnene er overførbare.

4.0 RESULTAT

Resultatdelen er strukturert etter intervjuguidens temaer. Etter en kort introduksjon av spørsmålene vil jentenes og guttenes svar presenteres hver for seg, da eventuelle kjønnsforskjeller er et av forskningsspørsmålene. Se vedlegg 1 for spørsmålene. Elevene vil også omtales som Jente 1, 2 og 3, og Gutt 1, 2 og 3 for å bevare anonymitet. I enkelte tilfeller vil direkte sitat fra intervjuet presenteres. I løpet av transkripsjonene ble det tydelig at elevene ofte sa ting som “liksom” eller “på en måte”. For å gjøre sitatene mer tydelige vil slike ting bli erstattet med [...], da det ble oppfattet som mer en vane, ikke som meningsbærende segmenter.

4.1 Vennskap

Spørsmål 1-3, samt 13 og 14 handler om vennskap. Spørsmålene har som hensikt å få frem hva elever mener er viktig atferd og viktige personlighetstrekk for å få seg venner, bli inkludert i skolegården og bli invitert i venneskaper.

Jenter

På spørsmål nr. 1 svarte en Jente 1 at det å delta på fritidsaktiviteter, og da særlig lagsport er god måte å få seg venner på, da det forutsetter at man kommuniserer med lagkamerater. Også skolen ble nevnt som en arena for å få seg venner. Eleven ble spurt om det var andre ting enn fritidsaktiviteter og interesser som var viktige. Her svarte eleven at personlighet også var viktig. I tillegg hevdet hun at det er lettere å få venner om man ikke er sjenert, men heller en “veldig åpen person som ikke er redd for å snakke med nye folk”. Når hun ble bedt om å beskrive en god venn brukte hun adjektivene “snill” og “inkluderende”. På spørsmål 2 svarte hun at det var viktig at man prøver å gå bort til de man ønsker å være med, og at man ikke

trekker seg tilbake. Man kan også forsøke å starte samtaler om enkle temaer. På spørsmål 3 mente hun at det er viktig å få seg venner først, for å kunne bli invitert i venneskaper. Man må også være med dem. I tillegg kan det hjelpe å invitere dem, da de kanskje vil være mer tilbøyelige til å invitere deg tilbake. På spørsmål 13 svarte Jente 1 at hun trodde gutter var opptatt av at de ser kule ut, at de er tøffe og at de ikke er redde for noe. På spørsmål 14 trodde hun andre jenter var noe opptatt av utseende, men at de tenkte mer på personlighet. Eksempelvis kunne jenter som baksnakket andre bli likt i første omgang, men ikke nødvendigvis på en positiv måte. De var heller ikke noen man nødvendigvis stolte helt på.

Jente 2 svarte at det er viktig at man prøver å oppsøke sosiale møter. For å få seg venner hevdet hun at man ikke bare kunne sitte inne alene, man må “være litt utadvendt, og prøve selv å bli kjent med nye og ikke forvente at alle skal komme til deg”. Videre sa hun at det også er viktig å være hyggelig. På spørsmål om hva hun mente med å være hyggelig sa hun at dette innebar eksempelvis det å gi komplimenter, og at hun ble veldig glad om hun fikk komplimenter selv. Hun mente også at det å prøve å starte samtaler med nye folk kunne resultere i nye vennskap, men påpekte at dersom man ikke er veldig utadvendt så kunne dette være vanskelig. Likevel kan man benytte seg av eventuelle venner man allerede har og prøve å bli med dem og bli kjent med deres venner. I tillegg nevnte Jente 2 at for å ha en bra utstråling (basert på kontekst virket det som om hun mente dette var viktig for å få seg venner), så var det viktig å være positiv og å smile, for det kan være vanskelig å få seg venner om man er negativ, smiler lite og trekker ned stemningen. På spørsmål 2 trakk hun også frem at man bør prøve å gå bort å snakke med noen, selv om dette kan for noen folk være vanskelig. Hun sa også at hun synes det er lettere ta initiativ til å gå bort å snakke med noen om hun har litt kjennskap til dem fra før, eksempelvis om man går i samme klasse eller har snakket tidligere da det sikrer at man har noe å snakke om. På spørsmål 3 ble igjen det å ha en “bra utstråling” samt å være hyggelig og å ikke dra ned humøret fremhevet som viktig. På spørsmål 13 hevdet Jente 2 at gutter kanskje var litt mer opptatt av å tøffe seg, og at de kanskje kunne bli sett på som kulere om de gjorde narr av andre eller mobbet. Mens jenter kanskje kunne tenke at noen var rare så mente hun at det var mer sannsynlig at gutter kunne si det til vedkommende også. På spørsmål 14 sa hun at hun trodde at noen andre jenter kanskje var mer opptatt av å få seg pene venner eller rike venner, men om man fikk seg venner fordi man var rik eller pen så kunne det være at det var “feil venner”.

Jente 3 nevnte også sport og skole som mulige arenaer å bli kjent med nye folk på. Hun påpekte også at man kan få nye venner gjennom de vennene man allerede har. På spørsmål om hvilke personlighetstrekk hun mente var viktige for å få seg venner svarte hun at hun syntes det er viktig at venner er snille. I tillegg trakk hun frem at det var veldig viktig for henne at man ikke er en “halvveis en venn” og at man kan være sikker på at vennene dine faktisk er vennene dine. Dette sa hun at kunne være vanskelig å føle seg helt trygg på dersom vennen har mange andre venner. Hun sa seg enig i intervjuers tolkning av dette om at man må kunne stole på at vennen har samme interesse i vennskapet som det en selv har. På spørsmål 2 hevdet Jente 3 at det ikke var noen spesielle personlighetstrekk som påvirket om man kunne bli med andre. Hun sa at “folk er ganske åpne så det er bare å snakke med folk”. Hun var også enig i påstanden om at alle slags forskjellige personer blir akseptert. På spørsmål 3 mente hun at man ofte inviterer folk man er mye med, er nær og som man stoler på. På spørsmål 13 trodde Jente 3 at gutter kanskje var mer opptatt av at man har samme interesser, men at det å være snill og morsom også kunne være viktig. Det samme gjaldt spørsmål 14, om andre jenter.

Gutter

Gutt 1 svarte på spørsmål 1 at det å delta på eksempelvis fotballtrening og det å gå på skole er en enkel måte å møte nye folk. Han hevdet også at det å ha samme interesser kunne hjelpe. Da han ble utfordret på om det å bare ha samme interesse var nok til at man ble venner, svarte han at det var det ikke, men “det er en god måte å [...] møte folk” som kan bli vennene dine. Han ble så spurt om hva han så etter hvis han finner noen som har samme interesser. Her hevdet han at det var viktig at man kan være morsom og at man kan “kødde” litt. Også det å være snill ble nevnt, og disse to tingene: kunne være morsom og å være snill trodde han var de viktigste tingene å se etter. På spørsmål 2 svarte han at han trodde det å være snill og morsom også var viktig for å kunne bli med andre i skolegården. I tillegg påpekte han at man gjerne kjenner de man går i klasse med og dersom de er med noen andre på trinnet man ikke kjenner så kan man bruke klassekameraten som en inngangsport til å være med de andre. Også på spørsmål 3 ble det å være snill og morsom fremhevet som de viktigste egenskapene, og Gutt 1 hevdet at man kunne komme langt med det. På spørsmål 13 svarte Gutt 1 at han trodde andre gutter var opptatt av at man måtte være kul og morsom. Intervjuer spurte om han trodde de også var opptatt av det å være snill, og da svarte han “ja”. På spørsmål 14

mente han at de trolig hadde litt samme tanker som ham selv og andre gutter, altså at samme interesser og det å være snill var viktig.

På spørsmål 1 svarte Gutt 2 at det var viktig å få en forståelse for de man ønsker å bli venn med. Med dette mente han at man må forsøke å sette seg inn i hva de ønsker og forventer fra et vennskap, at vennskapet kan preges av gjensidighet, samt at man respekterer personen og forstår hvor grensene til vedkommende går. Han ble så spurt om det var noen bestemte personlighetstrekk han mente var viktige, hvorpå han hevdet at “egenskapen til å vise empati hvert fall” var relevant. Andre viktige egenskaper mente han var det å være utadvendt, smile til personen, være snill og å oppføre seg fint mot personen. Gutt 2 fortalte også at han følte at det å få seg venner hadde endret seg noe med alderen. Han hevdet at på barneskolen var det lett å få seg venner, da man bare lekte sammen og var mindre beskjedne og tenkte ikke så mye på hvordan man selv fremsto. Ettersom man blir eldre mente han at man bekymrer seg mer for eksempelvis utseende og status, og at ens egne tanker kan begrense eller hindre en i søken etter nye venner. På spørsmål 2 responderte han med at det å være inkluderende selv kanskje kunne gjøre at man lettere kunne bli med andre i skolegården. I tillegg mente han at det var viktig at man selv tok initiativ til å gå bort til andre og spør om man kan være med dem “og tar det med et smil og er glad”. På spørsmål 3 svarte han at man bør være en god venn, blant annet snill og utadvendt. På spørsmål 13 svarte han at han trodde de fleste gjerne var opptatt av at man må være kul, mens “andre mener kanskje at det å være snill og utadvendt og på en måte ta den lederrollen (han beskrev lederrollen i spørsmål 10 som noen som står opp for andre, viser empati, er utadvendte og snille) og spør hvordan det går med de”. På spørsmål 14 trodde han at jenter kanskje også tenkte på inkludering, det å være snill og utadvendt, samt å ta lederrollen som viktige områder.

Gutt 3 svarte på spørsmål 1 t det å ha samme interesser samt å være hyggelig var en god måte å få jevnaldrende venner. Da han ble utfordret på om han ble venn med alle med samme interesser svarte han at det finnes folk med samme interesser som er slemme eller frekke som man ikke ønsker å være venn med. Han hevdet også at dersom han prøver å bli venn med en person med samme interesser så ser han etter om han liker å være med dem, om de er morsomme og om de oppfører seg fint og er høflige. På spørsmål 2 svarte han at det er ganske lett å bli med, man må bare ta initiativ selv. Han hevdet også at folk ikke er så veldig utestengende, og dersom noen tar initiativ til å være med ham så er han åpen for det. På

spørsmål 3 mente han at man bør være seg selv for å få seg venner eller finne folk som liker en for den en er. Ellers tenkte han at populære personer kanskje hadde en større sjanse for å bli invitert. På spørsmål 13 responderte han med at han følte at alle tenker litt likt. Likevel trodde han at det kanskje kunne være noen grupper gutter som kanskje mente det var viktig å røyke, være slemme mot andre og sloss. Han trodde også at dette var mer typisk for gutter enn jenter, men til tross for dette mente han at de fleste gutter også vektla det å være snill og morsom. På spørsmål 14 svarte han at han trodde de også tenkte likt som ham, men at de kunne være noen jenter som var mer opptatt av status, popularitet og utseende.

4.2 Unngå negative sosiale opplevelser

Spørsmål 4-6 handler om hvordan man kan unngå negative sosiale opplevelser som å bli utestengt, ensom og mobbet eller ertet.

Jenter

På spørsmål 4 svarte Jente 1 at hun tenker man lett kan bli utestengt dersom man gjør noe slemme mot andre, men dersom man er snill, snakker med alle og bare er en god venn så kan man kanskje unngå å bli utestengt. På spørsmål 5 svarte hun at det var et vanskelig spørsmål, da hun mente at man burde være seg selv. Om man ble mobbet for dette, så er det ikke mobbeofferets feil. Likevel spekulerte hun om at man kunne forsøke å gå bort, ignorere mobberne og ikke ta seg så nær av det i håp om at de går lei av å mobbe. Hun sa også at hun trodde sjenerte folk, folk som er litt annerledes og folk med få venner er mer utsatt for å bli mobbet. Særlig folk uten venner, da disse ikke har noen til å "backe" dem hvis de blir mobbet. På spørsmål 6 mente hun at for å unngå å bli ensom må man delta på aktiviteter og ta initiativ til å være med og snakke med andre folk.

Jente 2 svarte i likhet med Jente 1 på spørsmål 4 at de som gjerne ble utestengt var de som begynte å oppføre seg veldig dumt mot de andre i vennegjengen, de som var frekke, slemme eller tullet mye. Videre påpekte hun at det hadde vært bedre å ta det opp med personen i stedet for å utestenge. Intervjuer spurte om det da betydde at for å unngå å bli utestengt så bør man være hyggelig og vennlig med folk. På dette sa hun seg enig, men at det gjerne kunne bli noe ensformig om man bare var snill hele tiden. Det var også positivt å tulle litt, så lenge det er tydelig når man tuller og når man ikke tuller. På spørsmål 5 svarte hun også at det ikke er mobbeofferet som er problemet og at det derfor ikke er noe man kan gjøre for å unngå å bli

mobbet. På spørsmål 6 svarte Jente 2 at man må snakke med folk for å unngå å bli ensom, men at dette kan gjerne være familiemedlemmer og helsesøster, ikke bare venner. Hun mente at man kan bli ensom dersom man isolerer seg.

Jente 3 svarte på spørsmål 4 at det var viktig å ta seg tid til vennene sine, hvis ikke kan vennegjengen lett gå oppløsning og man kan miste kontakten. Det er også viktig at vennegjengen er preget av et gjensidig forhold, det vil si at alle tar initiativ til å være med hverandre. På spørsmål 5 svarte Jente 3 også at hun ikke trodde det var noe man kan gjøre for å unngå å bli mobbet. Også hun mente at det ikke er mobbeofferet som er problemet. På spørsmål 6 hevdet hun at det å ta initiativ til å være med folk og bli kjent med nye folk er viktig for å unngå å bli ensom. Intervjuer spurte om hun trodde det var mulig å bli ensom til tross for at man er med folk. På dette svarte hun at det trodde hun var mulig. Eksempelvis kunne man føle seg ensom dersom man var med mange man ikke kjente og man kanskje var litt usikker på om de ønsket å være med en. For å unngå å føle seg ensom i slike situasjoner mente hun også at det var viktig å ta initiativ selv. Selv om det kanskje var dumt å bruke tiden på noen man vet ikke vil være med en så mente hun at man kan endre seg, om man prøver.

Gutter

Gutt 1 svarte på spørsmål 4 at han trodde det skulle gå ganske greit å unngå å bli utestengt dersom man unngår å være for “cocky”, samt at man ikke prøver å være tøff og frekk. Til tross for dette mente han at man gjerne kan vise selvtillit og være litt “høy på seg selv” i visse sammenhenger, som eksempelvis i konkurransesituasjoner. På spørsmål 5 påsto Gutt 1 at selv om noen kanskje har interesser som andre synes er litt rare så er ikke det noe man bare kan legge bort. Ellers synes han det var et noe vanskelig spørsmål, da han hadde lite erfaring med mobbing. På spørsmål 6 mente han at for å unngå å bli ensom så er det viktig at man selv tar initiativ til å opprettholde sosial kontakt med flere personer. Dersom man føler seg ensom til tross for at man er rundt andre hevdet han at man bør forsøke å bli med i samtalene eller aktiviteten som personene rundt deltar i.

På spørsmål 4 hevdet Gutt 2 at det i hovedsak var to mulige årsaker til at man kunne bli utestengt. Den ene mente han var at man kunne bli utestengt uten at det egentlig er med vilje. Dette kunne for eksempel være fordi de ikke har tenkt på å være med den som føler seg utestengt, eller ikke lagt merke til vedkommende. Dersom dette var tilfellet hevdet han at

løsningen på dette var å ta initiativ selv. Man må våge å kjempe mot eventuelle tanker som forsøker å begrense ens sosiale interaksjoner, og “ta initiativ til å bare si hei og bli med og spille fotball eller snakke [...] om hva som var på den siste prøven”. En annen årsak til at man kan bli utestengt er at noen utestenger med vilje. Gutt 2 snakket om det å utestenge med vilje og mobbing om hverandre. Han viste tegn til usikkerhet knyttet til hvorfor noen blir mobbet, da han først påsto at det måtte nesten være en grunn til at du blir mobbet, før han korrigerer seg selv ved å stille spørsmål til om det kunne være tilfeldig. På spørsmål om hvordan man kan unngå at noen utestenger med vilje svarte han at han trodde man i slike situasjoner må man kjempe enda hardere for å bli vennen deres. Han ble spurt om hvorfor han trodde noen mobber. På dette svarte Gutt 2 at han tenkte det kanskje kunne være en form for hersketeknikk der man forsøker fremstå bedre ved å få noen andre til å fremstå dårligere. Han påsto også at mobbing kan fremstå som en konflikt og i slike situasjoner handler det mer om å løse konflikten. På spørsmål 6 svarte Gutt 2 at han tror man gjerne kan bli ensom dersom man ikke er med mange folk, dersom man ikke er med folk frivillig og dersom man ikke er engasjert i samtalen eller ønsker å snakke med de man er rundt. For å unngå å føle seg ensom mente han at til tross for at “mennesker er ulike så er vi egentlig ganske like” og påsto videre at man alltid kan finne et tema å snakke om med folkene man omgås som skole, middag etc.

Gutt 3 svarte på spørsmål 4 at han trodde det var lettere å bli utestengt om man er slem, oppfører seg frekt, eller generelt oppfører seg dårlig. Videre hevdet han at man bør være snill, men det er likevel lov å tulle litt. Hvor grensa går for hva som er akseptabelt som tulling mente han avhenger av hvor god venn man er, og han påsto også at man gjerne lærer hvor den grensa går når man har kjent vedkommende over lengre tid. På spørsmål 5 hevdet Gutt 3 at man skal være seg selv og dersom noen blir mobbet for å være seg selv så er ikke det deres problem (tolket som at det ikke er deres feil eller noe de kan noe for). Videre viste han usikkerhet ved om man kan gjøre noe for å unngå å bli mobbet eller ertet. På spørsmål 6 svare han at man kanskje kan “ta initiativ for å få venner, eller være med noen”. Ellers hevdet han at det var et noe vanskelig spørsmål, og han var usikker på om man kunne gjøre noe annet for å unngå å bli ensom.

4.3 Aggresjon

Spørsmål 7-9 handler om hvorvidt man kan oppnå positiv sosial status ved å bruke aggressive strategier som mobbing.

Jenter

Jente 1 svarte på spørsmål 7 at hun trodde man kan bli inkludert eller bli med andre ved å mobbe. Hun mente også at dersom man ser vennene sine mobbe så kan man bli med på mobbingen for å unngå å bli sett ned på av de som mobber, selv om man kanskje ikke ønsker å mobbe. Dersom man bruker mobbing som en inngangsport til å bli med i en vennegjeng hevdet hun at det ikke ville være ekte venner, da man kun blir akseptert fordi man mobber. Hun sa også at de ikke er ekte venner, da man bare er med dem fordi man ikke vil være alene. På spørsmål 8 svarte Jente 1 at hun ikke trodde man kunne bli veldig populær, spesielt ikke på en positiv måte der folk ønsker å være med deg fordi du er snill. Hun mente man heller blir en som folk kanskje er redd. Hun hevdet også, på spørsmål 9, at man ikke kan bli godt likt ved å mobbe andre. Jente 1 var litt usikker på om slemme folk kanskje kunne like det at man var med og mobbet, men dette var ifølge henne det nærmeste man kom å bli likt ved å mobbe.

På spørsmål 7 svarte Jente 2 at hun ikke hadde opplevd særlig mye mobbing, men hun hadde sett noe på film. Basert på dette hadde hun fått en forståelse for at man kan bli med i eksempelvis en gjeng ved å mobbe andre, da man kan bli oppfattet som kulere og bli "løftet" opp ved å trykke andre ned. Videre sa hun at dersom man var flere som gjorde narr av samme person så kunne man føle seg tettere som gruppe. På spørsmål 8 svarte hun at ved den samme logikken som ble presentert i svaret på forrige spørsmål så trodde hun at man kunne bli populær ved å gjøre narr av samme person som de populære gjorde narr av. Jente 2 svarte på spørsmål 9 at hun trodde man kanskje kunne bli godt likt av gjengen som også mobber, men hun trodde ikke man kunne bli likt av andre som ikke selv deltok i mobbing.

Jente 3 mente på spørsmål 7 at dersom noen, særlig de kule mobber så kan andre kanskje delta i mobbingen for å kunne være med dem. På spørsmål 8 påsto hun også at dersom de populære mobber så kan andre forsøke å bli en del av den gjengen ved å mobbe og forsøke å få status på den måten. Hun ble spurt om hun trodde denne fiktive populære gjengen selv hadde blitt populære ved å mobbe, eller om de hadde oppnådd status på andre måter. Her svarte hun at hun følte at de som var populære ofte drev med sport, og at man da ble populær av den grunn. På spørsmål 9 hevdet hun at man ikke kan bli godt likt av å mobbe, og sa at hun selv syntes det var dumt at noen brukte dette som fordel for å bli populære. Intervjuer

spurte om hun da mente at man kan bli populær, men ikke godt likt av å mobbe. Til dette svarte hun at “det er [...] ikke alltid de som er populære som er best likt”. Videre presiserte hun at det å mobbe ikke er noe populært å gjøre, og som nevnt tidligere at det kanskje er personen som er populær, ikke situasjonen. Statusen er gjerne noe de har med seg fra tidligere, og folk tenker fortsatt at de er populære til tross for at de ikke nødvendigvis er godt likt.

Gutter

Gutt 1 svarte på spørsmål 7 at han trodde man kunne bli inkludert ved å erte eller terge noen med relativt lav sosial status, dersom de kule synes det er morsomt. På spørsmål 8 svarte han at han trodde man kunne bli populær ved å mobbe andre, og kommenterte at han syntes det var ganske rart. På spørsmål 9 mente Gutt 1 at man ikke kunne bli veldig godt likt av å mobbe andre, men at noen kan synes at man er tøff og morsom. Han utdypet svaret ved å si at han ikke trodde mange hadde stolt på en som mobber, og at få ville hatt en slik person som aller beste venn.

Gutt 2 svarte på spørsmål 7 at han trodde at dersom flere driver med hersketeknikker så kan man bli med ved å mobbe. Dersom det kun er en som gjør dette mente han at vedkommende da ville være i mindretall og at andre da ikke ville synes at det var kult. På spørsmål 8 svarte han at det nok var avhengig av hvor mange som mobber. Om de er en stor majoritet trodde han man kunne bli populær innad i den gruppen, men om det kun er en som mobber så mente han at vedkommende ville ende opp alene og dermed bli den upopulære. På spørsmål 9 hevdet Gutt 2 at man ikke kan bli godt likt at de som blir mobbet, men kanskje av andre. Han tenkte dette kunne komme av at andre kanskje ser opp til den som mobber og synes at vedkommende er en tøff person eller lignende.

Gutt 3 var noe usikker på spørsmål 7, men trodde man kanskje kunne bli inkludert ved å mobbe av andre som også mobber. Han mente at selv om man kanskje kunne bli med ved å mobbe andre så ville det ikke være på en god måte. På spørsmål 8 sa han at han følte at det ofte var de populære som mobbet på barneskolen. Han ble så spurt om de da ble populære ved å mobbe, noe han mente ikke var tilfellet. Videre hevdet han at dette endret seg med alderen og at han trodde man kunne mobbe og beholde en positiv sosial status på barneskolen, men etter hvert som man nærmer seg ungdomsskolealder så er dette

vanskeligere. På spørsmål 9 svarte Gutt 3 at han trodde ikke egentlig at man kunne bli godt likt ved å mobbe. Han ble da spurt om man kunne være populær men ikke godt likt. Da ble han noe usikker og svarte at man kanskje kunne bli likt av slemme folk eller folk som mobber, men at han egentlig ikke trodde at man kunne bli godt likt på hans alder av å gå rundt å mobbe andre.

4.4 Popularitet

Spørsmålene 10-12 handler om hvem som blir, samt hvem som bør bli populære, og hvorvidt det er viktig å bli likt av jevnaldrende.

Jenter

På spørsmål 10 svarte Jente 1 at hun trodde hvem som ble populære var avhengig av aldersgruppe. Ved yngre barn hevdet hun at man gjerne ble populær dersom man har en kul ting, eller dersom man er veldig flink i en idrett. Eldre barn og unge, mente hun, ble populære dersom de hadde mange venner og var flinke til å få seg mange venner. I tillegg nevnte hun at de som snakker mye, starter samtaler og tilbringer tid med andre som er populære gjerne blir sett på som populære selv. På spørsmål 11 svarte hun at hun mente at personer som “ser de som ikke har så mange venner, og de som er snille med alle og inkluderer folk, og passer på at ingen [...] har det vondt” burde bli populære. Spørsmål 12 handler om hvor viktig det er å bli likt av jevnaldrende. Her svarte Jente 1 at hun følte det er viktig, særlig i tenårene. Videre hevdet hun at man kan få bedre selvtillit av å bli likt av mange.

Jente 2 svarte på spørsmål 10 at hun trodde det var ulike ting som kunne påvirke hvem som blir populære. Særlig i filmer mente hun at det er typisk at de populære er ekstra pene eller ekstra rike, og gjerne har pene klær. Hun nevnte også at noen personer er veldig utadvendte, flinke til å få seg nye venner og flinke med folk, og hevdet at det til syvende og sist er disse som blir populære. Da hun ble spurt om det var noen spesielle personlighetstrekk hun siktet til når hun sa “flinke med folk” responderte hun med noe usikkerhet. Hun mente det var forskjell på gutter og jenter. For gutter ble man kanskje mer populær om man var “tøff” eller om man spilte fotball. Med tanke på jenter virket hun noe usikker, da hun hevdet at om man som jente var veldig overlegen så kunne det gjøre dem mer populær, eller mindre. På spørsmål 11 svarte Jente 2 at hun at folk som er snille og flinke til å få seg venner bør bli populære. I tillegg hevdet hun at folk som er flinke sosialt lettere blir populære. Hun mente

også at alle burde få en sjanse til å bli populære om de ønsket det. Hun ble også spurt om hun mente det var positivt å være populær. På dette svarte hun at hun mente det var positivt på ungdomsskolen og i den alderen, da det er lettere å få flere venner og man kan utvide kretsen sin. Hun sa også at hun mente det var viktigere å ha gode venner enn å ha mange venner. På spørsmål 12 svarte Jente 2 at hun gjerne ville at folk skulle like henne. Hun ble også spurt om hvor mange hun syntes burde like en. Her mente hun at det viktigste for henne var at ingen mislikte henne, og så lenge ingen mislikte henne var hun glad.

På spørsmål 10 svarte Jente 3 at hun på ungdomsskolen følte at de som tar litt mye plass, ved at de eksempelvis er utadvendte og liker å få venner, gjerne får mye oppmerksomhet. Hun var usikker på om det var rett å si at de var populære. På spørsmål om vanlige personlighetstrekk for de som blir populære sa hun at hun mente de som bli populære ofte er ganske morsomme og utadvendte, ikke folk som er kjedelige og ikke gjør noen ting. Hun svarte på spørsmål 11 at de som har gode verdier, er inkluderende og som vil være populære for å få venner, ikke for å “være best” bør bli populære. Hun ble spurt om å forklare hva hun mente med gode verdier. Her sa hun “folk som [...] vil godt for andre og ikke utnytter [...] makten du får ved å være populær”, samt folk som ønsker å være populær og ha mange venner for at andre skal ha det bra, ikke for at de selv skal fremstå som best. På spørsmål 12 svarte Jente 3 at hun trodde det var viktig på hennes alder å bli likt av jevnaldrende, men når man ble eldre trodde hun det ble mindre viktig da man gjerne omgås mer av folk i ulike aldersgrupper. Hun mente også at det var veldig individuelt hvor mange man bør bli likt av, og at hun personlig ikke trengte så mange da hun trivdes godt i eget selskap.

Gutter

Gutt 1 hevdet på spørsmål 10 at de som tar mest plass ofte blir populære. Eksempelvis de som starter og driver samtaler. På spørsmål 11 syntes han det var litt vanskelig å si hvem han mente burde bli populære. Intervjuer forsøkte å hjelpe ham litt på vei ved å si at de tidligere hadde snakket om at personer som mobber kan bli populære. Til dette svarte han at han mente de ikke burde bli populære av den grunn, og at personer som ikke mobber og ikke gjør noe galt burde bli populære. Intervjuer spurte om det var andre ting han mente man bør bli populær for enn det å være snill. Han hevdet at personer som er god i ting som det er positivt å være god i, som eksempelvis skole. På spørsmål 12 svarte Gutt 1 at han mente det var ganske viktig. Det å bli likt av de yngre hevdet han var ganske lett og han mente også at eldre

personer kan bruke deg eller tulle med deg, så derfor er det viktig å bli likt av jevnaldrende. Han trodde også at man kunne bli litt mer selvsikker ved å bli likt av jevnaldrende. Han hadde ikke noen tanker om hvor mange man bør bli likt av, men sa man burde ha noen gode venner som liker en godt.

Gutt 2 svarte på spørsmål 10 at han mente at de som tar på seg en lederrolle gjerne er de som blir populære. Med dette mente han personer som står opp for andre, er modne nok til å føle empati, forstå hvordan andre føler seg, hva som kreves for at de skal bli likt på en god måte, er utadvendte og snille. På spørsmål 11 svarte han at han mente at de som er snille og likt fra et positivt perspektiv gjerne kan bli populære. Derimot hevdet han at de som bli populære fordi de mobber ikke bør bli populære. På spørsmål 12 hevdet han at det er viktig å bli likt av jevnaldrende, da det er de man gjerne omgås med. Det er også de man trenger for å ha et sosialt liv og for ikke å være ensom. Han hadde ikke noe spesifikt antall han mente man burde bli likt av, men trodde at så mange som mulig var positivt.

På spørsmål 10 svarte Gutt 3 at han trodde de som er gode i en sport gjerne blir populære. I tillegg tenkte han at attraktive personer også kan oppnå en positiv sosial status. Han ble spurt om det i hovedsak var fysiske ferdigheter og utseende som påvirket status. På dette responderte Gutt 3 at han også trodde man kan bli populær dersom man er veldig morsom. På spørsmål 11 svarte han at de populære, etter hans mening, bør være godhjertede, snille folk. I tillegg ytret han at han ikke syntes det burde være noen som er populære, selv om han ikke trodde at det var noe som kunne endres. Han utdypet dette med å si at han syntes at det ikke burde være normal ordbruk der man eksempelvis sier at “vi går ikke bort og snakker med de [...] fordi de er så populære”. Han syntes at folk burde være mer likestilte og at det ikke burde være et slikt sosialt skille der man kan være populære eller upopulær. Gutt 3 svarte på spørsmål 12 at hvor viktig det var å bli likt av jevnaldrende var avhengig av personen. Han syntes det var viktigere å bli likt av jevnaldrende gutter som han ville være venn med eller en jente han syntes var pen, men det var mindre viktig å bli likt av noen han ikke brydde seg om. Gutt 3 hadde heller ikke noen tanker om hvor mange man burde bli likt av.

4.5 Elevrollen

Spørsmålene 15-22 handler om ulike aspekter ved elevrollen. Dette innebærer forskjell mellom elevrolle og vennerolle, hvordan man kan bli en elev som andre ønsker å jobbe med

og være på gruppe med, hva slags elever man selv ønsker å være på gruppe med, hvordan bli likt av lærere, hvordan å være en god elev, samt andre gutters og jenters syn på hvordan å være en god elev.

Jenter

Jente 1 svarte på spørsmål 15 at det var forskjell på elev- og vennerollen, fordi når man var elev så teller alt man gjør på karakteren. Dette medfører at man må oppføre seg, ikke snakke høyt og i noen klasserom kan man heller ikke banne. Dette kan det være man gjør når man er med venner. I tillegg må man følge med og prøve å være god. Hun ble spurt hva hun mente med å oppføre seg, og da svarte hun at dette omfattet at man kommer presis, er stille og rekker opp hånda. På spørsmål 16 svarte hun at man ikke må være redd for å snakke med de man ønsker å jobbe med. Hun hevdet også at man må være litt god, og man må prøve å løse oppgaven, ikke bare gi opp. På spørsmål 17 svarte hun at dersom elevene velger gruppe selv så går man gjerne til de man er bestevenn med. Dersom man ikke har så mange venner kan dette være litt vanskelig, men da mente hun at man da kan gå bort til andre som heller ikke ser ut som om de har noen å være med, eller spør noen andre om man kan være med dem. På spørsmål 18 svarte hun at hun helst vil jobbe med noen som jobber effektivt, gjør sitt beste og som er litt faglig flinke. På spørsmål 19 svarte Jente 1 at hun trodde det var viktig å være snill, gjøre det man skal, rekke opp hånda, oppføre seg og følge regler. Videre hevdet hun at hun ikke trodde voksne skilte så veldig mye på hvem de liker og ikke liker, men likevel følte hun at de hadde noen favoritter. På spørsmål 20 svarte hun at en god elev gjør det de skal, prøver sitt beste, rekker opp hånda, er snill med andre, prøver å skape et godt klassemiljø og er ikke dømmende dersom andre sier feil. Jente 1 svarte på spørsmål 21 og 22 at hun trodde både gutter og andre jenter var enige med henne om hvordan man er en god elev. Hun var først litt usikker på om det var forskjell på gutter som ville være gode og gutter som ikke gidder å prøve, men kom til den konklusjonen at de nok tenkte det samme om hvordan man er en god elev.

På spørsmål 15 svarte Jente 2 at man gjerne snakker om andre temaer når man er på skolen enn når man er med venner utenom. Da hun ble spurt om hun oppfører seg annerledes når hun er elev versus venn svarte hun at det ikke er veldig stor forskjell, men at hun gjerne er litt mer "sprudlende" når hun ikke er på skolen, og at hun er mer rolig og ikke bråker og styrer like mye som elev. På spørsmål 16 svarte hun at det å ta skolearbeidet litt seriøst var viktig.

Videre hevdet hun at det var noe forskjell, da noen elever ønsker å tøyse å ha det gøy, mens andre vil ha gode karakterer og gjøre en grundig jobb. Dette medfører at man må tilpasse seg til de man ønsker å jobbe med, mente hun. Dette svaret gikk litt igjen i spørsmål 17, der hun mente at man må se an gruppen man ønsker å bli med i. I noen grupper er det viktigere å være morsom og underholdende, i andre er viktigere å jobbe godt. I tillegg mente hun at for å bli med i en gruppe så kan man spør seg frem, og dersom man ikke får bli med i noen gruppe så må man gå til læreren. Dette mente hun var en sjelden hendelse. På spørsmål 18 svarte Jente 2 at hun generelt sett ønsket å være på gruppe med noen som er interessert i å jobbe, men som ikke tar det altfor seriøs. Med dette mente hun at det er noen folk som krever at man skal jobbe veldig mye med oppgaver selv om de kanskje er mindre viktige. I denne sammenhengen hevdet hun at det var viktig at medlemmene på gruppa tar hensyn til hverandre. På spørsmål 19 svarte hun at hun trodde det var viktig å ikke bare sitte å tøyse, men at man gjerne liker å snakke med læreren. Hun sa også at hun hadde merket at elever som er snille, stiller spørsmål og er hyggelige mot lærerne kan gjøre at læreren blir i bedre humør om de har en dårlig dag. På spørsmål 20 svarte Jente 2 at hun mente man er en god elev om man klarer å gjøre oppgavene, ikke sluntrer unna og gjør en innsats. I tillegg er man en god elev om man ikke bråker så veldig mye og følger med i timene. Spørsmålene 21 og 22 fikk samme svar som spørsmål 20. I tillegg svarte hun at elevene vet hvorfor de er på skolen, og at det av den grunn nok ikke er så stor forskjell på gutter og jenter.

Jente 3 svarte på spørsmål 15 at det varierte fra person til person. Noen endrer seg mye, andre endrer seg mindre. Det hun mente var annerledes var at man må forholde seg til litt flere folk, samt at man gjerne vil virke som om man klarer ting. Hun mente ikke det var noen oppførsel som var typisk for elever i motsetning til venner. På spørsmål 16 hevdet hun at det å være inkluderende, samt å ta ting seriøst kunne gjøre at man er en andre vil jobbe med. Hun sa også at det kunne være positivt om man tok initiativ til å lære ting videre til andre folk, og i tillegg være åpen. Hun ble spurt om hun tenkte at faglig kunnskap også var viktig. Her hevdet hun at faglig kunnskap var mindre viktig enn en positiv innstilling. Hun mente det var viktigere at de prøver og dra sin del av lasset enn at de har kunnskap. På spørsmål 17 ble også det å bry seg og å prøve å være litt skikkelig fremhevet som viktige faktorer. På spørsmål 18 hevdet Jente 3 at hun heller ville valgt noen som hun vet gjør ting skikkelig, tar ting seriøst og som hun tror hun kan jobbe godt med fremfor gode venner. Hun syntes også det var positivt dersom man har ting til felles, eksempelvis at begge er flinke til å skrive, slik at man

ikke må bruke tid på å lære folk opp først. På spørsmål 19 svarte hun at hun trodde det var viktig å gjøre som læreren sier. Likevel hevdet hun at hun var en person som sa ifra dersom hun var uenig med noe. Intervjuer spurte om dette var noe hun mente var viktig. På dette svarte hun ja, da det var veldig dumt dersom alle var enige i at noe var veldig galt, men ingen turte å si ifra. På spørsmål 20 stilte hun spørsmål til hvem man skulle være en god elev i forhold til. Hun ble da bedt om å svare både i forhold til andre elever og i forhold til lærere. Relatert til andre elever mente hun at det var viktig å være hjelpsom. Dette mente hun også var en god måte å få venner på. Relatert til lærere mente hun at man en god elev dersom man gjør det man skal ordentlig, samt at man kanskje prøver å gjøre litt ekstra. Også Jente 3 svarte på spørsmål 21 og 22 at andre gutter og jenter trolig mente det samme som henne. I tillegg påpekte hun at gutter generelt kanskje vil ha det gøy på skolen, men at det for det meste var noenlunde det samme som hun mente.

Gutter

På spørsmål 15 svarte Gutt 1 at han mente det var forskjell på elev- og vennerollen, da de noen ganger kunne komme i konflikt. Han hevdet at eksempelvis vennskap kunne komme i veien for karakterer dersom man har en venn som ikke gjør det så bra på skolen og som ønsker at dere skal jobbe sammen på et prosjekt. Videre hevdet han at hvorvidt man viste ulik oppførsel når man er elev versus når man er venn var avhengig av hvor mange venner man har i klasserommet. En med mange venner viser kanskje mindre forskjell enn en som er helt ny på skolen. Gutt 1 svarte på spørsmål 16 at dersom man gjør en innsats, gjør det bra, har noe faglig kunnskap og gjør sitt beste så er man en som folk vil jobbe med. På spørsmål 17 mente han at man må først og fremst være skoleflink, dernest kommer det sosiale. Med det sosiale mente han at man må kunne kommunisere med de man vil være på gruppe med, og da er det positivt at man kjenner dem litt fra før. På spørsmål 18 hevdet Gutt 1 at det viktigste for ham var at de er gode innen det aktuelle temaet, slik at det ikke går ut over en selv. Han sa også at man bør være på gruppe med noen han kjenner eller er venn med. Gutt 1 svarte på spørsmål 19 at det å smiske med læreren er en god måte å bli akseptert eller likt. Med dette mente han at man “snakker med læreren veldig mye og [...] gjør sånn småting hele tiden”. Han sa også at dette kanskje ikke fungerte på alle lærere. I tillegg trodde han at minst 90% av de andre i klassen og på trinnet ville være enige i det at smising fungerer. På spørsmål 20 svarte han at han trodde en god elev er en som gjør som læreren sier, kan litt om skole, klarer å lære litt selv og som ikke bare sitter der og må ha lærerens hjelp til alt i hver time. I tillegg

mente han at en god elev oppfører seg og følger regler. På spørsmål 21 trodde han at det sosiale og vennegjengen var en viktig del, og at dette var viktigere enn det faglige. På spørsmål 22 svarte han at han trodde de tenkte ganske likt. Intervjuer spurte om han da mente det å følge regler, gjøre som læreren sier og være litt faglig flink, noe han svarte ja på.

Gutt 2 svarte på spørsmål 15 at han personlig ikke oppførte seg særlig annerledes. Videre mente han at andre kanskje kunne være noe mer formelle på skolen, og at de kanskje prøver å jobbe mer aktivt med skolearbeidet. På spørsmål 16 svarte han at det er ett pluss om man er flink i det aktuelle faget, fordi “du blir en bidragsyter da, at du kan [...] tilby noe til personen”. Videre mente han at det er positivt å smile og være glad, ikke sur og gretten. På spørsmål 17 mente han at det viktigste var høy faglig kompetanse, samt det å være godt likt. Gutt 2 svarte på spørsmål 18 at han helst ville jobbe med “folk som er bidragsytere” slik at man ikke må gjøre all jobben selv. I tillegg ønsket han å jobbe med folk med personligheter som passer hans, og personer som “tar det med et smil og er hyggelige å jobbe med”. På spørsmål 19 svarte han at det å ha fagkompetanse var viktig for å bli likt av lærere, da det er det deres jobb og interesse er knyttet til. I tillegg mente han at mye av det som er viktig for å få seg venner kan overføres til lærere også. Eksempelvis det å være imøtekommende og utadvendt, samt spørre hvordan det går med dem. På spørsmål 20 spurte Gutt 2 hvem man skulle være en god elev i forhold til. Han ble først bedt om å svare i forhold til medelever. Her svarte han at det viktig å ha “fagkompetansen og at du er imøtekommende og du har sosial kompetanse”. I tillegg forventet han at elever gjerne er litt mer formelle, ikke bare går rundt og tuller og spiller som i friminuttene. Han ble så spurt om det var noe forskjell på hvordan man er en god elev i forhold til lærerne sammenlignet med det han sa om medelever. Til dette svarte han at det er forskjell, fordi man er mer en kompis til medelever. Forholdet til læreren blir litt mer formelt da læreren setter vitnemålet. Han hevdet da at man gjerne kunne smiske med læreren, fordi man da kan bli bedre venn med læreren noe som igjen kan ha påvirkning på karakterer. Med smisking mente han ikke det å gå å si til læreren at man ønsker bedre karakter, men heller det at man får en vennerolle for læreren også. Han hevdet at man kan være interessert i dem også, ikke at det bare er lærer som viser interesse for elevene. På spørsmål 21 svarte han at han trodde det var litt avhengig av hvor reflekterte de var. På spørsmål 22 hevdet Gutt 2 at faglig kompetanse var det absolutt viktigste for jenter. Han hadde erfart at jenter gjerne er venner med hverandre, men når de skal ha gruppearbeid så er karakterer viktigst og de med gode karakterer vil gjerne være samme.

Gutt 3 svarte på spørsmål 15 at elevrollen skiller seg fra vennerollen ved at man følger med og gjør som læreren gir beskjed om. Med venner kan man gjerne være litt mer høylytt og tøyse mer, si morsomme ting etc. I klasserommet og som elev derimot må man endre oppførsel så man ikke forstyrrer andre. På spørsmål 16 hevdet han at man må være veldig smart. I tillegg tenkte han at noen kanskje vil jobbe med de som er populære så sosial status kan være en medvirkende faktor, samt at noen ønsker å jobbe med vennene sine. På spørsmål 17 svarte han at han ofte velger å være på gruppe med noen han er god venn med, kjenner eller stoler på. Gutt 3 svarte på spørsmål 18 at han helst vil jobbe med folk som er “smarte, ikke så sjenerte, snille og ganske morsomme. Kan tulle litt”. Med ikke så sjenerte mente han at de måtte kunne kommunisere med gruppe-medlemmene. Han ble også spurt om han helst ville jobbe med venner. Til dette svarte han at det var avhengig av hvor flink vedkommende var til å jobbe. Dersom han hadde en god venn som tullet en del og ikke er så smart så ville han heller jobbe med en som er smart. På spørsmål 19 svarte han at det er viktig å være snill, høre etter, være respektfull og bidra til arbeidsro. På spørsmål 20 svarte Gutt 3 følge regler, være snill med andre, jobbe godt og komme godt i gang med oppgaver. Også det å være morsom mente han var positivt. Gutt 3 svarte på spørsmål 21 og 22 at han trodde jenter og andre gutter tenkte ganske likt som ham.

4.6 Lærerrollen

Spørsmålene 23-26 handler om elevers syn på lærerrollen. Dette innebærer elevers tanker om hva en god lærer er, hva lærere kan gjøre for å bli likt eller akseptert av barn og unge, samt hva andre gutter og jenter trolig mener er en god lærer.

Jenter

På spørsmål 23 svarte Jente 1 at en god lærer ser alle, gjør sånn at folk forstår det de har om, passer på at alle får til noe og gir gøy oppgaver. I tillegg mente hun at gode lærere ikke er dømmende og de kan starte samtaler med elevene. På spørsmål 24 spurte hun om spørsmålet refererte til voksne generelt eller lærere. Her fikk hun svar om at det i hovedsak var rettet mot lærere, men ble oppfordret til å dele dersom hun hadde andre tanker om voksne generelt. Her mente hun at dersom læreren planlegger gøy ting til timene, ikke kjedelige så var det større sjanse for at de kunne bli likt eller i det minste akseptert. Også det å være kul var positivt. Dette hevdet hun at man kunne oppnå ved å ha kreative oppgaver, samt å være morsom.

Andre ting man som lærer kunne gjøre mente hun var å ikke være redd for å snakke og i tillegg like jobben sin. På spørsmål 25 svarte hun at hun trodde gutter mente at man var en god lærer dersom man gav tidlig friminutt, lot dem gå på grupperom, samt lot dem lytte til musikk. På spørsmål 26 derimot trodde hun at andre jenter var enig med hennes tanker. Hun ble også spurt om hun hadde noen siste ting hun ville snakke om eller legge til relatert til vennskap, sosiale ferdigheter etc. Til dette svarte hun “bare vær deg selv, og ja, ikke vær slem mot folk, men vær snill og inkluder folk dersom du ser noen som er alene”.

Jente 2 svarte på spørsmål 23 svarte hun at hun foretrekker lærere som gjerne snakker med elevene, sier “hei, kjekt å se dere”, “ha en fin helg”, “takk for i dag” og lignende. Hun ble så spurt om hun tenkte at de samme tingene hun hadde nevnt tidligere i intervjuet også var relevante her, eksempelvis det å være hyggelig og å ta initiativ til å snakke med andre, noe hun svarte ja på. På spørsmål 24 mente hun at lærere som var noe mer ungdommelige og som kunne relatere til elevene, samt var noe oppdatert på nåtiden lettere ble likt eller akseptert. På spørsmål om hun tenkte at det var noe spesiell oppførsel som kunne medføre at man som lærer blir mer akseptert eller likt hevdet hun at det å gi mindre lekser var positivt. Intervjuer spurte om dette betydde at læreren tok hensyn til elevene. På dette svarte hun ja og fortalte hun at hun syntes det var veldig fint når lærere klarte å planlegge slik at ikke alle vurderinger kom siste uka før ferien. På spørsmål 25 hevdet hun at gutter syntes det kunne være gøy å snakke med læreren om Playstation spill og sånne ting. I tillegg trodde hun også at de tenkte noe lignende som det hun selv hadde sagt. På spørsmål 26 trodde hun at andre jenter også var enig med henne om at det å være hyggelig og å ta hensyn til elever var viktig.

På spørsmål 23 svarte Jente 3 at det viktigste for henne var at lærerne hører på elevene, og bruker elevene til å gjøre timene bedre. I tillegg var det positivt om lærerne er forståelsesfulle og at de tar jobben sin seriøst. Hun mente også at det var bra om læreren ikke er for streng, da det gjerne kan skremme elevene. På spørsmål 24 spurte Jente 3 om dette gjaldt lærere eller voksne generelt. Det ble sagt at spørsmålet var rettet mot lærerrollen i hovedsak. Hun gjentok at det var viktig at lærere lytter til elever og la også til at dette var for henne viktig også knyttet til voksne generelt. Hun påpekte at det var veldig negativt når voksne ikke trodde at barn og unge kunne ha noe relevant å si kun basert på deres unge alder. Videre fortalte hun at lærere kan bli bedre likt dersom de ikke kun har fokus på fag, men også ser på elevene som personer og tenker på hvordan de har det, altså “hvis de har mye empati”. På spørsmål 25

svarte hun at hun trodde gutter gjerne ville ha det litt mer gøy på skolen og dermed mener at gøye og varierte timer er viktig for dem. I tillegg trodde hun at de synes det er viktig at læreren er litt morsom, som eksempelvis forteller morsomme historier. På spørsmål 26 svarte hun at hun trodde andre jenter var enig med henne.

Gutter

På spørsmål 23 svarte Gutt 1 at man må klare å lære bort det temaet man har om. Dette var det viktigste for ham. I tillegg var det også positivt om læreren var litt morsom, hadde litt humor og kunne tulle til tider, men i hovedsak var seriøs. Han syntes også det var viktig at læreren var litt dominerende, altså at vedkommende viser at de er sjefen, samt at læreren kan snakke med alle elevene på skolen ikke bare de flinke eller snille. På spørsmål 24 mente han at det var noe av det samme som han sa på forrige spørsmål. Han svarte også at han trodde det å være morsom var enda viktigere på lavere trinn, da de gjerne lærere bedre når de kan ha det litt morsomt i tillegg. På spørsmål 25 svarte han andre gutter nok var enige med det han hadde sagt. Han hevdet også at de hadde snakket om dette og at de tre tingene, faglig flink, dominerende og morsom, var noe de fleste var ganske enige i. På spørsmål 27 var han ikke sikker.

Gutt 2 svarte på spørsmål 23 at en god lærer er veldig engasjert, har lyst til å lære, kommer inn med et smil, klarer å legge til rette for relevante pauser, samt mer praktisk opplæring. I tillegg mente han det var positivt om lærere også prøvde å få en vennerolle til elevene også, da de gjerne synes de beste læreren er de som kommer inn og tar en samtale med elevene i friminuttet, forteller en morsom historie eller lignende. På spørsmål 24 svarte han at lærere som kan være venner med elevene lettere blir likt av elevene, altså at elevene kan få et godt forhold til læreren. Det viktigste man som lærere kan gjøre mente han var å kommunisere og å ta initiativ til å snakke med elevene. På spørsmål 25 og 26 svarte han at både jenter og gutter nok var enige i at lærere som får en vennerolle til elevene og legger opp til praktiske oppgaver blir sett på som gode lærere.

Gutt 3 svarte på spørsmål 23 at en god lærer ikke er for streng, men heller ikke for snill. Med dette mente han at man må gi beskjed dersom det er noen som tuller i klassen, men om noen spør om de kan sitte og jobbe med noen så må de få lov til det av og til. I tillegg mente han at det var positivt om læreren er morsom og tydelig. På et senere spørsmål la han til at

fagkompetanse også er viktig for å være en god lærer. På spørsmål 24 spurte han om det var snakk om lærere eller voksne generelt. Han begynte å svare på lærere, men kommenterte at det egentlig var det samme for voksne generelt. Han hevdet at det var noe likt det å være en god lærer, altså at man er snill, morsom, ikke for streng og ikke for snill. På spørsmål 25 og 26 trodde han de ville være enige i det han hadde sagt.

5.0 DRØFTING

I dette kapitlet vil resultatene utforskes nærmere. De vil drøftes i lys av den teoretiske bakgrunnen og relevante tolkninger vil presenteres. Hensikten med denne drøftingen er å svare på problemstillingen: “Hva mener elever er god sosial kompetanse?”. I tillegg ble det stilt tre spørsmål for å belyse dette området. Drøftingskapitlet vil være organisert etter disse spørsmålene.

5.1 Hva mener elevene er god sosial kompetanse?

Dette første delkapitlet vil ta for seg den generelle svar tendensen til elevene, uavhengig av kjønn. Her vil elevenes svar sees opp mot de ulike “konsekvensene” eller “resultatene” presentert i kapittel 2.2.

5.1.1 Vennskap og popularitet

Vennskap

Elevene fikk flere spørsmål som kan knyttes til temaet vennskap. Sosial kompetanse er også forbundet med “å ha mange og/eller gode venner” (Ogden, 2015, s. 230). Det er da interessant å se hva elever mener er god sosial kompetanse når målet er å få seg venner.

Inngangsporter til vennskap

På spørsmålene som handlet om vennskap svarte elevene mye forskjellig. Likevel var det noen ting som gikk igjen i flere av intervjuene. Flere av elevene snakket om ulike arenaer eller “inngangsporter” til å få seg venner. Det å delta på fritidsaktiviteter ble nevnt flere ganger. Eksempelvis mente Jente 1 at særlig det å være med i lagsporter var en god måte å få seg venner på da denne typen aktivitet gjerne krever at man kommuniserer med andre. Skolen

ble også nevnt som en slik arena der man møter folk. Tre av elevene nevnte også at det å “bruke” de vennene man eventuelt har til å utvide vennekretsen kunne være en god måte å få nye venner på. Altså at man gjerne blir med vennen når vedkommende henger med andre venner man ikke er venn med selv og forsøker å bli bedre kjent med dem. Pape (2001) presenterer det å kunne lese og tilpasse atferd etter den sosiale konteksten som en ønsket del av sosial kompetanse. Det å kunne velge mellom ulike inngangsporter til sosiale relasjoner kan da muligens være en del av sosial kompetanse.

Et annet tema som ble tatt opp var interesser. Et par av elevene svarte initialt at det å ha samme interesser gjerne kan føre til vennskap, men at det også er andre ting som spiller inn. Gutt 1 beskrev det å ha samme interesser som “en god måte å møte folk” på. Man kan da argumentere for at disse ulike punktene indikerer at elevene mener at det å få seg venner gjerne har noen forutsetninger. Det kan se ut som at man bør være i nærheten av de man ønsker å bli venn med. Man bør ha noe til felles, om det er at man går på samme skole, har lignende interesser, eller deltar i samme sport. Videre kan det tolkes som at man ønsker å ha en “grunn” til å bli venner. Det kan se ut som om de fleste elevene synes det kan være utfordrende å gå ut å lete etter noen man kan bli venn med. Vennskap bør kanskje etter elevens mening utvikle seg naturlig?

Som en mulig motsetning til denne tolkningen svarte Jente 2 at man bør oppsøke sosiale møter, noe som kan tolkes som at hun synes man bør gå ut å prøve å bli venn med “hvem som helst”. Noe som kan svekke denne mulige tolkningen er at hun senere i intervjuet hevdet at det er lettere å ta initiativ til å snakke med folk om man har kjennskap til dem, eksempelvis om man går i samme klasse. Dette støtter opp om den første tolkningen: man må ha noe til felles med den man ønsker å bli venn med. Dette samsvarer også med Garbarinos (1985) beskrivelse av hvem som blir venner. Han hevder at blant annet geografisk tilgjengelighet og felles interesser spiller en rolle.

Positive egenskaper og atferd for å få venner

Man kan også argumentere for at elevenes svar kan knyttes til de ulike sosiale ferdighetene. En ferdighet som elevene så ut til å vurdere som viktig for å kunne få seg venner er selvhverdelse. Selvhverdelse handler blant annet om å kunne ta initiativ til samhandling (Lamer, 1997, s. 41; Ogden, 2015, s. 246), hevde egne meninger og gjøre det man mener er

riktig (Ogden, 2015, s. 246), samt ha en positiv oppfatning av seg selv (Lamer, 1997, s. 42). Dette samsvarer med elevenes responser. Nesten alle elevene hevdet at det å ta initiativ til å være med folk eller snakke med folk var viktig for å kunne få seg venner. En elev snakket også om det å stå opp for andre. Dette vil man kunne argumentere for at havner inn under det å gjøre det man mener er riktig. I tillegg svarte ett par av elevene at de mente man burde være seg selv. Dette kan minne om det å ha en positiv oppfatning av seg selv, samt det å hevde egne meninger og rettigheter.

En annen ferdighet som fremhevet seg i svarene knyttet til vennskap er empati. Det tydeligste eksempelet på at elevene mente at empati var en viktig ferdighet kom fra Gutt 2 som eksplisitt sa at egenskapen til å vise empati var viktig for å få seg venner. Enkelt sagt handler empati om det å være snill, et begrep som fire av de seks elevene benyttet når de skulle snakke om vennskap. De to elevene som ikke nevnte det å være snill sa i stedet at det er viktig å være hyggelig. Man kan argumentere for at begrepene snill og hyggelig kan benyttes i noenlunde de samme situasjonene. I tillegg til det å være snill eller hyggelig mente et par av elevene at det å være inkluderende var en viktig egenskap. Dette kan man argumentere for at er en del av både empati og prososial atferd. Empati handler blant annet om å ta hensyn til andre, kunne sette seg inn i deres situasjon, samt oppleve og vise medfølelse (Gresham & Elliott, 1990; Lamer, 1997). Prososial atferd omhandler eksempelvis å vise omsorg og hjelpe andre (Lamer, 1997). Det å være inkluderende innebærer gjerne at man ønsker andre godt, og at man kan sette seg inn i en situasjon hvor man føler seg utenfor. Man trenger ikke ha så altruistiske motiver for å inkludere andre. Det kan tenkes at noen gjør det for å påvirke andres oppfatning eller for å oppnå tjenester hos andre. Likevel vil man kunne si at det ofte påvirkes av empati, og vil være prososial atferd da man frivillig utfører en positiv handling for andre.

Annen type atferd som elevene hevdet var positive når man søker å få seg nye venner var det å smile, gi komplimenter og å respektere andre. Dette stemmer overens med Gresham og Elliotts (1990) beskrivelse av ferdigheten empati. Gutt 2 snakket om å respektere andre. Han hevdet at det var viktig å sette seg inn i hva de man forsøker å bli venn med ønsker og forventer fra et vennskap, samt at man viser dem respekt og forstår hvor grensene deres går. Dette samsvarer med en del av teorien knyttet til vennskap. MacEvoy og kollegaer (2016) fant at det å ha høye forventninger til vennskap medfører ofte at man legger mer innsats i vennskapet, samt at vennskapene typisk er bedre. Gutt 2s påstand kan også knyttes til

læreplanen der det ble sagt at vennskap medfører mindre sårbarhet, samt at respekt fører til opplevd tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Man kan tenke seg til at man gjerne føler seg mindre sårbar om man opplever at ens grenser blir respektert.

Noen av elevene nevnte også at det å være morsom eller glad var knyttet til vennskap på en positiv måte. Ferdigheten lek, glede og humor handler blant annet om å kunne vise humoristisk sans, ta initiativ til lek og moro, samt å føle glede (Lamer, 1997, s. 111). Gutt 1 var en av de som nevnte det å være morsom, og han hevdet at dette var noe av det viktigste knyttet til vennskap i tillegg til det å være snill. Dette kan tyde på at i hvert fall noen av elevene mente at vennskap også bør være en kilde til glede.

Et par av elevene snakket om det å være til å stole på. Ingen av dem sa spesifikt at for å være en god venn må man være til å stole på. Jente 1 snakket om baksnakking og hevdet at den typen atferd gjorde at andre kanskje ikke stoler på dem. Dette kan tolkes som at det å kunne stole på noen er en viktig del av vennskapet. Intervjuer burde kanskje i etterpåklokskapens ånd spurt om dette generelt var viktig. Jente 3 snakket også om å være til å stole på. Hun mente at det er viktig at man ikke er “halvveis en venn” og sa seg enig at man må kunne stole på at vennen har samme interesser i vennskapet. Heller ikke her blir det sagt at det å være til å stole på generelt er viktig, men det kan være en aktuell tolkning. Jente 3 snakket også om det å være sikker på at vennene dine faktisk er vennene dine og om det å føle seg trygg på dem. Disse kommentarene indikerer at disse to elevene mener at det å være til å stole på er viktig i et vennskap. I tillegg hevdet hun at de man inviterer til vennselskap ofte er noen man er mye med og som man stoler på. Ogden (2015, s. 247) presenterer det å generelt være til å stole på som en del av den sosiale ferdigheten ansvarlighet.

Hva mener andre?

Elevene nevnte også noen ting de trodde andre kanskje kunne være opptatt av. Dette inkluderte utseende, penger, status, å være kul, å røyke, å være tøff, å gjøre narr av andre, å mobbe, sloss og å være slem mot andre. Ingen av elevene presenterte disse tingene som noe de selv var opptatt av. Dette kan forklares eller tolkes på flere måter. En mulig forklaring er at elevene tidligere har svart det de tror intervjueren ønsker de skal svare, og først “tør” å svare det de selv mener under forkledningen av andres meninger. En annen mulig forklaring er at elever eller kanskje mennesker generelt ikke har så god innsikt i hva andre mener, og

gjærne tror at andre er mer overfladiske eller aggressive enn dem selv. Dette kan gjærne være p avirket av medier, noe som støttes opp av at Jente 2 ofte refererte til filmer. En tredje forklaring kan være at de elevene som ble trukket ut ikke var så opptatt av aggressive tendenser eller overfladiske egenskaper som utseende eller  konomi. Det er vanskelig å si hvilken tolkning som er den korrekte, men intervjuer fikk inntrykket av at særlig noen av elevene ønsket å si sin personlige mening. Eksempelvis hevdet Jente 3 senere i intervjuet at hun var en person som sa ifra om det var noe hun var uenig i, og at det var frustrerende n r voksne ikke lyttet til elever. Elevene ble også informert om at det var deres tanker som var av interesse, og intervjueren forsøkte å vise aksept for alle svar. Likevel er det ikke mulig å kontrollere om de faktisk ytret sine meninger. Man kan si at Jente 2s svar argumenterer for at den andre forklaringen er mer sannsynlig, og Jente 3s svar argumenterer for at den første forklaringen er mindre sannsynlig. Dermed bør man konkludere med at forklaring 2 er den rette. Dette er dessverre ikke nok, da dette kun sier noe om disse to elevene. Dersom det gjøres videre forskning på dette temaet vil dette kunne støtte opp om hvilken teori som er mest sannsynlig. Foreløpig må man bare velge å stole på at elevene svarte sant.

Hva snakket elevene ikke om?

Det er veldig interessant å se hva elevene har snakket om under intervjuene. Det er også interessant å se hva de ikke har nevnt. Det var lite snakk om det å ha noen å dele følelser og tanker med, noen å kunne snakke om problemer med, noen som er støttende, noen som deler og hjelper, noen som er ansvarlige eller viser selvkontroll. Ansvarlighet ble diskutert noe tidligere i form av det å være til å stole på. Kanskje er denne delen av ansvarlighet det viktigste relatert til vennskap. Ansvar er kanskje en ferdighet som er viktigere på andre områder. Relatert til selvkontroll nevnte Gutt 3 senere at man kan tulle uten å bli utestengt, og at man ofte finner ut hvor grensen til forskjellige folk går jo bedre man kjenner dem. Dette kan tolkes som at man vurderer og kontrollerer atferd, noe som samsvarer med Lamers (1997, s. 42) beskrivelse av selvkontroll.

Ellers snakket elevene ikke om det å kunne inngå kompromiss eller å kontrollere sinne og frustrasjon. Samarbeid ble heller ikke nevnt. Dette omfatter blant annet evne til å dele og hjelpe (Gresham & Elliott, 1990). Man kan undres over hvorfor dette ikke er nevnt. Muligens er det slik at dette ikke blir ansett som viktig av 10. klassinger. Det kan også være at de ikke kommer på at dette er viktig, og dersom intervjuer hadde spurt spesifikt om dette så ville

resultatene kanskje vært annerledes. Dette ble ikke gjort i et forsøk på å ikke stille ledende spørsmål. Det kan også tenkes at elevene har tenkt på det, men ikke brukt ord som gjør det like tydelig. Mange av elevene nevnte det å være snill. Det er mulig at de med dette også mente noen som deler med og hjelper dem, eller noen de kan snakke med om følelser og problemer. Intervjuer kunne kanskje spurt elevene hva de mente med snill. Som nevnt i delkapittel 2.1.3 er det noe overlapp mellom flere ferdigheter. Dette kan være en medvirkende årsak til at elevene ikke spesifikt snakket om dette.

Popularitet

Popularitet og vennskap – likhet og forskjeller

Elevene hadde også noe ulike tanker knyttet til popularitet. På spørsmål om hvem som blir populære kunne flere av svarene relateres til den sosiale ferdigheten selvhverdelse. Fem av de seks elevene nevnte en eller flere av følgende atferd/egenskap: snakke mye, starte samtaler, drive samtaler, er utadvendt. Man kan også argumentere for at beskrivelser som det å være flink med folk og ta mye plass kan assosieres med det å være utadvendt og snakke med andre. Dette kan tyde på at selvhverdelse er en ferdighet elever synes er viktig både knyttet til sosial status og vennskap. Spesielt den delen av ferdigheten som handler om å initiere og drive samtaler. Dette kan også bety at vennskap og popularitet er noe nært knyttet i elevenes øyne. Denne teorien støttes videre opp av at flere av elevene mente at de som har mange venner, er flinke til og liker å få venner, samt tilbringer mye tid med andre gjerne blir populære. Det å ha mange venner er også ifølge de Bruyn og Cillessen (2006) noe som karakteriserer både populistiske (populære personer som gjerne er aggressive, overlegne og akademisk uinteresserte) og prososialt populære personer.

Noe som taler mot denne teorien, er fokuset på ferdigheten empati. Empati så ut til å være en veldig viktig ferdighet for å få seg venner, men ble ikke nevnt av mange elever knyttet til hvem som blir populære. Det var kun Gutt 2 som fokuserte på denne ferdigheten, men til gjengjeld nevnte han flere ting relatert til dette. Blant annet sa han eksplisitt at de som har blitt så modne at de har utviklet evnen til empati gjerne blir populære. I tillegg nevnte han at personer som står opp for andre, forstår hvordan andre føler seg, forstår hvordan de kan bli likt på en positiv måte og er snille ofte blir populære. Alle disse beskrivelsene kan knyttes til begrepet empati og/eller prososial atferd. Spørsmålet blir da: hvorfor er det kun en elev som hevder at populære personer gjerne er empatiske? Spesielt når en del av elevene mente at

populære personer har mange venner og er flinke til å få seg venner, og empati ble fremhevet som en viktig egenskap knyttet til vennskap.

Det er mulig at dette er kjønnsrelatert. Det var kun jentene som snakket om at populære personer har mange venner og er flinke til å få seg venner, mens det var en gutt som nevnte empati. Dette er en teori som delvis motsier Gresham og Elliotts (1990) funn, der de fant at jenter ble vurdert som mer dyktige særlig i ferdigheten empati, noe som svekker troverdigheten til denne teorien noe. En annen mulig forklaring er at det er noe overlapp mellom vennskap og popularitet, men det er likevel forskjeller. Utadvendthet spesielt knyttet til å ta initiativ til samtale ser ut til å bli oppfattet som en viktig egenskap, mens det å være snill ble mindre nevnt. Kanskje er det slik at 10. klassingene mener at man trenger selvhedelse for å møte nye folk og initiere prosessen med å få seg venner, mens man trenger empati for å knytte nære bånd med personer og bli gode venner? Dersom dette stemmer kan det også tenkes at det å være populær krever at man er flink til å initiere den prosessen. Man har kanskje mange “bekjente”, og færre nære venner. En kommentar fra Jente 3 kan muligens støtte opp om denne tolkningen. Hun hevdet at “det er ikke alltid de som er populære som er best likt”. Denne kommentaren samsvarer med teorien om oppfattet popularitet og sosiometrisk popularitet (Cillessen & Rose, 2005; «sociometry», 2002). En studie fant som nevnt at de sosiometrisk populære personene ikke nødvendigvis er oppfattet som populære og omvendt (Cillessen & Rose, 2005). Forskjellen på oppfattet og sosiometrisk popularitet kan også være en forklaring på hvorfor svarene på vennskap og popularitet spriker noe. Det kan tenkes at for å oppnå oppfattet popularitet trenger man kun selvhedelse knyttet til utadvendthet, mens for å oppnå sosiometrisk popularitet så må man ha både empati og selvhedelse.

En annen ferdighet som også ble tatt opp relatert til både vennskap og popularitet er lek, glede og humor. Relatert til popularitet er det kun humor som ble nevnt og som med empati er det færre som har snakket om dette her. Jente 3 mente at populære personer ofte er ganske morsomme, mens Gutt 3 trodde at dersom man var veldig morsom så kunne man bli populære.

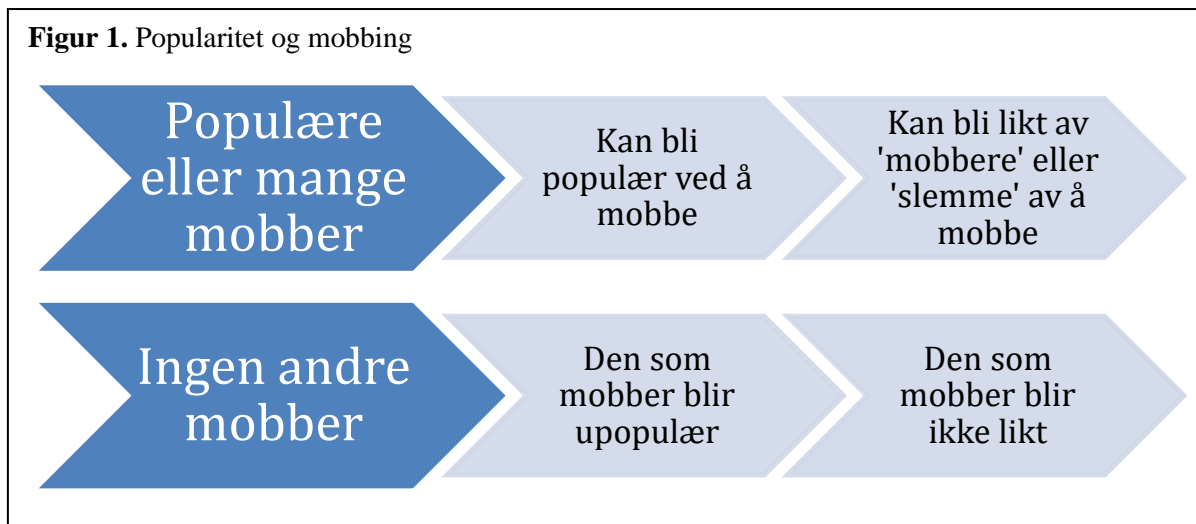
Ytre egenskaper ved populære personer

I tillegg til sosiale ferdigheter og aggresjon ble utseende, økonomisk status, eiendeler og ferdigheter i ulike aktiviteter nevnt som påvirkende faktorer for hvem som bli populære. Jente 2 nevnte at personer som var ekstra pene, ekstra rike eller hadde pene klær ofte var populære på film. Deler av dette samsvarer med de Bruyn og Cillessens (2006) beskrivelse av populære personer. De fant at både prososial-populære og populistiske elever ble vurdert som attraktive og moteriktige. Jente 2 fortsatte så med å si at det til syvende og sist var utadvendte personer som er flinke med folk som blir populære, noe som igjen støtter opp om at det er en forskjell på opplevd og sosiometrisk popularitet.

Mobbing og popularitet

Elevene ble også spurt spesifikt om det å mobbe kunne gjøre at man ble populær eller likt. Dette var temaer med relativt stor enighet. Fem av de seks elevene svarte på en eller annen måte at de trodde man kunne bli populær ved å mobbe andre. Et par av elevene som utdypete svarene sine kommenterte varianter av at dersom de populære mobbet så kunne man selv bli populær ved å mobbe. To av elevene mente også at de første populære som mobbet ikke hadde blitt populære ved å mobbe. Eksempelvis mente Jente 3 at populære personer ofte drev med sport og ble populær av den grunn. Gutt 3 fortalte også om en medelev som var populær på barneskolen. Denne eleven mobbet andre, men Gutt 3 hevdet at vedkommende ikke hadde blitt populær ved å mobbe. Det kan da tolkes som at flere av elevene tror at man kan bli populær ved å mobbe dersom det allerede er et miljø der mobbing skjer, som vist i figur 1. Det kan også tolkes som at elevene mener at når man er populær kan man begynne å mobbe, og fortsatt beholde en positiv sosial status. Dette støttes opp av kommentar fra Gutt 3 som hevdet at det ofte var de populære som mobbet på barneskolen. Hawley (2003) viste også til at aggressive elever kan oppleve positiv sosial status, dersom de kombinerer aggresjon med prososiale strategier. Det er da mulig at elevene tenker på såkalt bi-strategiske personer, men det kan verken bekreftes eller avkreftes da de ikke gav videre forklaring for hvorfor noen er populære til tross for aggressiv atferd. Det kan tenkes at de ikke har gjort seg opp noen mening rundt dette temaet. Også dette med populære “mobbere” kan knyttes til det med opplevd versus sosiometrisk popularitet.

Figur 1. Popularitet og mobbing

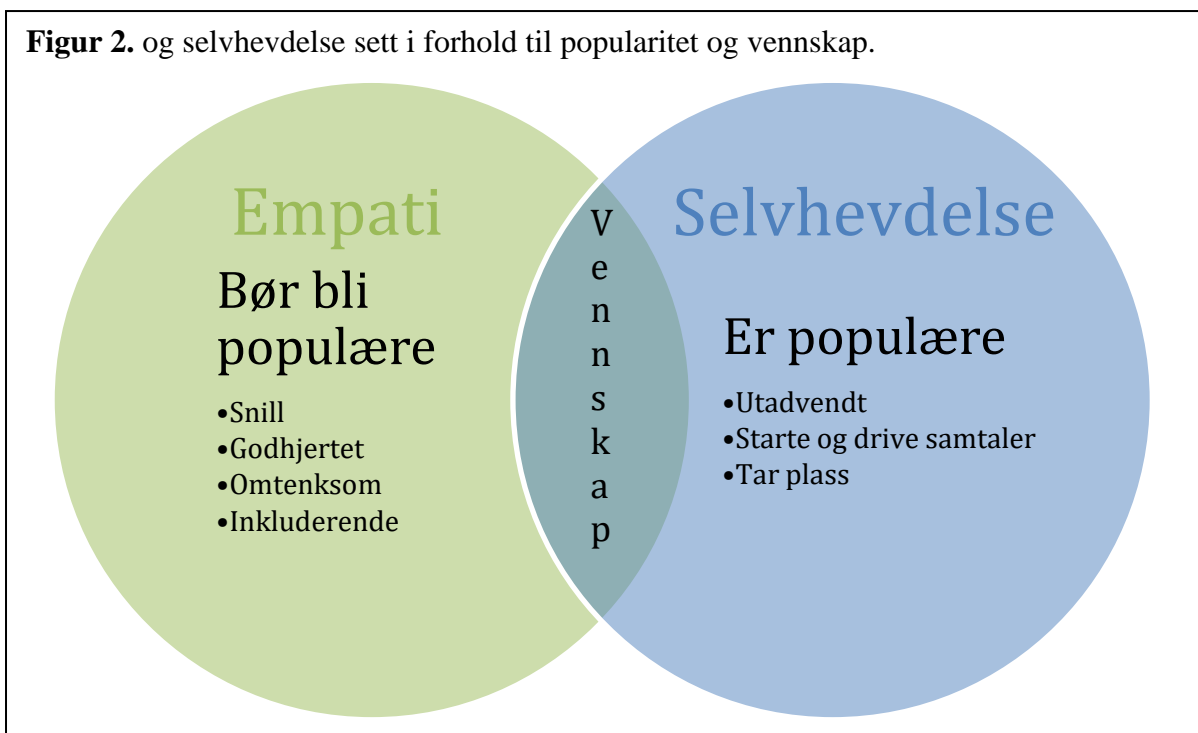


Elevene ble spurt om de trodde man kunne bli likt av å mobbe i tillegg til om man kunne bli populær av det. Her gav alle elevene uttrykk for at man ikke kan bli *godt* likt av å mobbe. Noen av elevene spekulerte på om man kanskje kunne bli likt av andre som mobber eller av det de kalte “slemme” folk (se figur 1). Gutt 2 presiserte i tillegg at man ikke kunne bli likt av den som ble mobbet, men trodde man kanskje kunne bli likt av andre. Han trodde det kunne hende at noen så opp til den som mobbet og syntes vedkommende var en tøff person. Man kan tolke dette som at elevene kanskje oppfatter personer som mobber som populære, men da de hevder at man ikke kan bli likt på denne måte kan det tyde på at de kanskje ikke er sosiometrisk populære.

Hvem bør bli populære?

Elevene ble også spurt om hvem de mente burde bli populære. Svarene her var veldig forskjellige fra hvem de mente ble populære, slik figur 2 viser. Her kan alle elevenes svar med unntak av en elev knyttes opp mot ferdigheten empati. Mange av elevene mente at snille personer burde bli populære. En av elevene nevnte også at godhjertede folk bør bli populære. Jente 1s og Jente 3s svar indikerte også at de mente personer med prososial atferd burde bli populære. Jente 1 snakket om de som ser de som ikke har mange venner, er inkluderende og passer på at andre ikke har det vondt. Jente 3 nevnte også det å være inkluderende, samt å ville andre godt, ikke utnytte den makten popularitet gir dem, og det å ønske å være populær og ha mange venner for at andre skal ha det bra. Dette tyder på at de fleste elevene mente at det de Bruyn og Cillessen (2006) omtaler som den prososial-populære typen er de som bør bli populære, da disse gjerne ble omtalt som hjelpsomme. Man kan også argumentere for at særlig Jente 3 kan se ut til å mene at det ikke alltid er nok med prososial atferd, men at man

kanskje bør ha altruistisk motivasjon i tillegg. Lamer (1997, s. 98) hevder at forskjellen på prososial og altruistisk atferd ligger i motivasjonen. Begge typer atferd har et positivt utfall for andre, men motivasjonen for altruistisk atferd er å gjøre godt mot andre. Prososial atferd er ikke kjennetegnet av en bestemt type motivasjon, men den må være frivillig utført. Jente 3 ser ut til å mene at personer bør bli populære dersom de er altruistiske, da hun bruker beskrivelser som å ville andre godt og å være populær for å kunne hjelpe andre. Om man sammenligner dette fokuset på empati og prososial atferd med fokuset på selvhevdelse som ble vist tidligere kan man argumentere for at elevene oppfatter at selvhevdelse blir mer verdsatt, mens de selv kanskje verdsetter empati og prososial atferd noe høyere.



Som vist ble empatiske ferdigheter vurdert som en faktor for hvem som bør bli populære. Det kan se ut som om elevene mener at empatiske personer bør belønnes med popularitet. En elev hevdet at det var positivt å være populær i deres alder og at hun syntes alle som ønsket å være det burde få muligheten. Flere av elevene mente også at det å bli likt av jevnaldrende var veldig viktig, særlig på ungdomsskolen. Gutt 3 hevdet at det var mer eller mindre viktig avhengig av hvem personen var. Dersom det er noen man ønsker å være venn med eller man synes er attraktiv så er det mer viktig. Ingen av elevene hadde noe særlige tanker om hvor

mange man burde ha som liker en, men Gutt 2 trodde at så mange som mulig var positivt. To av elevene hevdet også at personer som mobber ikke bør bli populære.

Til tross for at det kan se ut som om elevene mener at det å være populær og likt av jevnaldrende er en positiv ting var det også noen svar som taler imot at de mener dette er det beste. Jente 2, som hevdet at det var positivt å være populær kommenterte også at hun mente det var viktigere å ha gode venner fremfor mange venner. Dette støttes av Garbarino (1985) som sier at det er viktigere for den psykososiale utviklingen å ha en god venn enn å være populære. En annen interessant tanke som ble presentert kom fra Gutt 3. Han hevdet at ingen burde være populære. Dette begrunnet han med at det kan skape skiller mellom folk. Han ga uttrykk for at han syntes det var negativt at man kanskje kunne tenke at man ikke kan være med gitte personer fordi de har for høy sosial status sammenlignet med en selv. I tillegg mente han at det var uheldig at begrepene “populær” og “upopulær” var en del av dagligtalen. Denne tankegangen kan også minne litt om Jente 2s påstand om at alle som ønsker å være populære bør få muligheten. Det kan virke som om disse to elevene mener at det bør være mindre sosiale skiller knyttet til sosial status.

Noen ferdigheter som ble nevnt både i forbindelse med hvem som blir og hvem som bør bli populære var det å være flink til å få venner, og det å være flink i ting som det er positivt å være flink i som skole eller sport. Begge disse ble kun nevnt av en elev hver knyttet til hvem som bør bli populære. Det kan da se ut som om elevene ikke mener disse egenskapene er like viktige som andre, men mener de bør bli verdsatt.

5.1.2 Skolefaglige prestasjoner

Elevene ble ikke direkte spurt om skolefaglige prestasjoner, men om hva som er positiv atferd og holdning knyttet til elevrollen, samt hva de mener en god elev er. Som nevnt tidligere er det sett sammenhenger mellom sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner, og mulige forklaringer er at sosial kompetanse utruker elevene til å være mer utholdende og organiserte (Durlak et al., 2011).

Eleverollen

Bidragstere

Noen av spørsmålene knyttet til elevrollen handlet om hvordan man bør være for å være en som andre vil jobbe med. Her svarte fem av de seks elevene en eller flere av de følgende tingene: prøve å løse oppgavene, ikke gi opp, ta arbeidet seriøst, prøve å være skikkelig, jobbe godt, dra sin del av lasset, gjøre en innsats og være en bidragstere. Dette tyder på at elevene mener at dersom man skal jobbe med andre bør man kunne tilby dem noe. Man kan gjerne tenke at faglig kompetanse vil være det man tilbyr, og det var også noe flere av elevene nevnte. Fire av elevene hevdet at det var viktig å være god, gjøre det bra, har fagkunnskap eller være smart. Likevel kan det se ut som om det er enda viktigere å prøve å gjøre en innsats. Dette støttes opp av Jente 3 som mente at faglig kunnskap var mindre viktig enn en at man prøver å dra sin del av lasset.

Det kan da se ut som om at elevene mener at samarbeid er en viktig ferdighet knyttet til elevrollen. Samarbeid handler blant annet om å hjelpe andre, dele og gjøre oppgaver innen gitt tid (Gresham & Elliott, 1990; Ogden, 2015). Man kan argumentere for at eksempelvis det å dra sin del av lasset og å være en bidragstere kan knyttes til det å dele på oppgaver og ansvar, samt å hjelpe hverandre. Det å jobbe godt og prøve å løse oppgaver kan knyttes til å gjøre oppgaver innen gitt tid. I tillegg kan man knytte disse beskrivelsene til ferdigheten ansvarlighet og til selvkontroll. Ansvarlighet handler eksempelvis om å respektere andres eiendom og arbeid (Gresham & Elliott, 1990), noe man kan tenke er relevant i forhold til det å ta arbeidet seriøst. Selvkontroll som ferdighet innebærer å kontrollere temperament ved frustrasjon, vente på tur og kontrollere aggressive eller egoistiske impulser (Gresham & Elliott, 1990; Lamer, 1997). Dette er tydelig relatert til elevenes svar om å prøve å løse oppgaver, ikke gi opp, dra sin del av lasset m.m. Selvkontroll og ansvar blir også fremhevet som mulige forklaringer for hvordan sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner henger sammen, da det å ta ansvarlige valg er positivt og elever med selvdisciplin håndterer skolesituasjonen bedre (Durlak et al., 2011).

Elevenes svar henter til at de mener det er viktig å ikke være egoistisk, men i stedet prøve å ta hensyn til andre elever. Dette er også noe som Jente 2 sa eksplisitt, da hun hevdet at det var dumt å være på gruppe med noen som tok oppgaven altfor seriøst. Dette medførte gjerne at flere på gruppen måtte jobbe mer enn det de følte var nødvendig, og av denne grunn syntes

hun det var viktig å ta hensyn til andre. Her blir også ferdigheten prososial atferd knyttet inn, og man kan se som nevnt i kapittel 2.1.3 at flere av ferdighetene er nært knyttet og gjerne overlapper noe.

Det var også et par andre svar som kan knyttes til ansvar og samarbeid. Jente 3 presenterte ideen om at det å ta initiativ til å lære ting videre til medelever kunne være positivt for ens sjanser for å bli inkludert i skolearbeid. Dette er et relativt tydelig eksempel på det å hjelpe andre, noe som regnes som en del av det å samarbeide. Gutt 3 snakket om at man ofte velger å være på gruppe med venner, noen man kjenner eller noen man stoler på. Det å være til å stole på blir ansett som en del av det å være ansvarlig (Ogden, 2015).

Relasjoners påvirkning på samarbeid

I tillegg til Gutt 3 var det tre andre elever som nevnte det sosiale relasjoner som en faktor for om man får jobbe med andre. Jente 1, Gutt 1 og Gutt 3 mente at man gjerne jobbet sammen med personer man allerede er venner med. I tillegg mente Gutt 2 at det å være godt likt økte sjansene for at man ble en andre ville jobbe med. Gutt 3 spekulerte også på om noen personer ønsket å jobbe sammen med de populære, og da at popularitet kunne være en medvirkende faktor. Også dette kan man se tendenser til i Durlak og kollegaers funn (2011) der de hevdet at trygge omgivelser kan føre til bedre akademiske resultater. Det å jobbe med venner vil trolig føles tryggere enn det å jobbe med fremmede.

Empati og prososial atferd ble også koblet til det å jobbe med andre. Jente 3 hevdet at det var viktig å være inkluderende og åpen, Gutt 3 mente det var positivt å smile til medelever og jente 2 mente at det å kunne tilpasse seg til medelevene var viktig. I tillegg ble det å være glad påpekt som en viktig egenskap. Det å være morsom kunne også i noen tilfeller være positivt. Dette tyder på at empati, prososial atferd og lek, glede og humor også er relevante ferdigheter, men de blir kanskje vurdert som mindre essensielt av elevene når det handler om skolearbeid.

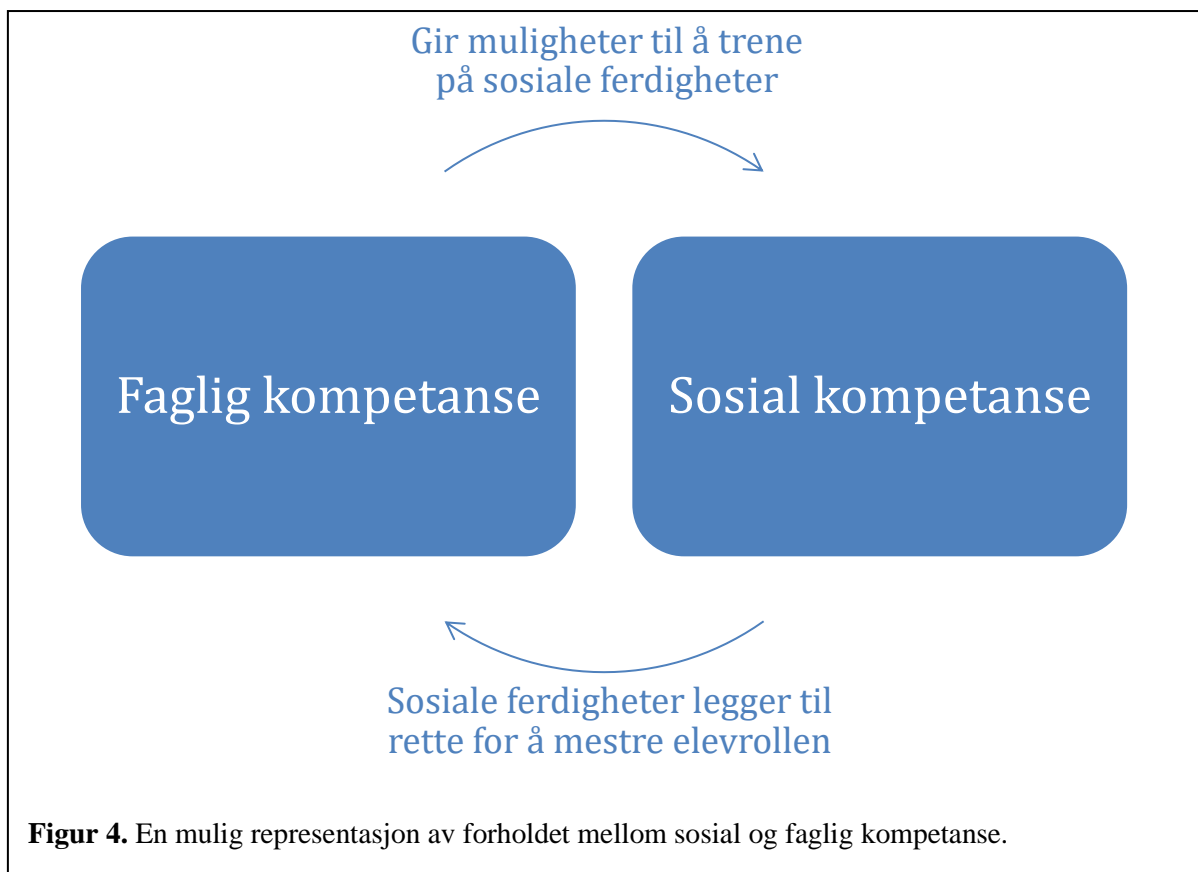
Hvem vil elevene helst jobbe med?

På spørsmål om hva slags personer elevene helst ville jobbe med gikk noen av de samme tingene igjen som nevnt tidligere. Fire av de seks elevene nevnte en eller flere av de følgende beskrivelsene som noen de helst ville jobbe med: jobber effektivt, gjør sitt beste, vil jobbe,

gjør det skikkelig, noen man kan jobbe godt med, bidragsyttere og noen som tar ting seriøst. Det kan da se ut som at samarbeid, ansvar og selvkontroll er viktige ferdigheter knyttet til elevrollen. Ikke bare ble det nevnt som ferdigheter for hvordan man bør være for å få bli med å jobbe med andre, men elevene selv ønsket å jobbe med slike personer. Disse to spørsmålene ser ut til å peke på det samme temaet fra ulike vinkler da svarene samsvarer til dels.



Også det å være faglig sterk ble nevnt som en ønsket ferdighet. Fem av elevene hevdet at de ønsket å jobbe med noen som enten var smarte, faglig flinke eller som hadde noenlunde lignende faglige ferdigheter som dem selv. Teori hevder at det er sammenheng mellom akademisk suksess og sosial kompetanse, og mulige forklaringer ligger i at sosial kompetanse legger til rette for å mestre elevrollen (Durlak et al., 2011; Ogden, 2015). Er det også mulig at sammenhengen går den andre veien? Kanskje kan deler av forklaringen ligge i at skoleflinke elever får muligheter til sosial samhandling som mindre skoleflinke elever går glipp av? Elevene i denne studien gir uttrykk for at de gjerne vil jobbe med elever med høy faglig kompetanse i skolearbeid. Dersom dette er noe som gjelder for skoleelever generelt kan det tenkes at faglig sterke personer får mer trening i det å samarbeide, ta ansvar og kontrollere seg selv, som illustrert i figur 4.



Et område der elevenes ønsker skiller seg fra hva de mener er relevant for å bli med andre i skolearbeid er knyttet til vennskap. Tre av elevene svarte at man gjerne jobber med venner, noen man kjenner eller noen man stoler på. Når elevene så ble spurt om hvem de ønsket å jobbe med indikerte tre av de seks elevene at de heller ville jobbe med noen som jobbet godt eller var faglig sterk fremfor venner. To av disse hadde også sagt at man ofte jobber med venner eller bekjente. En mulig forklaring på dette er at man kanskje går for det som er sikkert fremfor det ideelle dersom man vurderer at det er en relativt liten sjanse for å oppnå det man ønsker. Dette antyder også at spørsmålene ser på fenomener som er veldig nært knyttet, men likevel ikke helt det samme. Realitet versus det ideelle. Det er også mulig at elevene tenkte mer generelt på spørsmålene om hvordan man bør være for å jobbe med andre sammenlignet med spørsmålet om hvem de helst vil jobbe med. Generelt sett tenker de kanskje at venner er relativt faglig flinke, men når de ser på seg selv og deres venner er de kanskje mer kritiske.

Empati, prososial atferd, lek, glede og humor, samt selvhevdelse ble tatt opp av noen elever. En elev nevnte det å ta hensyn til andre elever, en annen elev snakket om det å smile og å

være hyggelig å jobbe med og en tredje elev hevdet at han ønsket å jobbe med snille og morsomme personer, samt noen som tør å snakke og ta del i samtaler.

Lærer-elev relasjonen

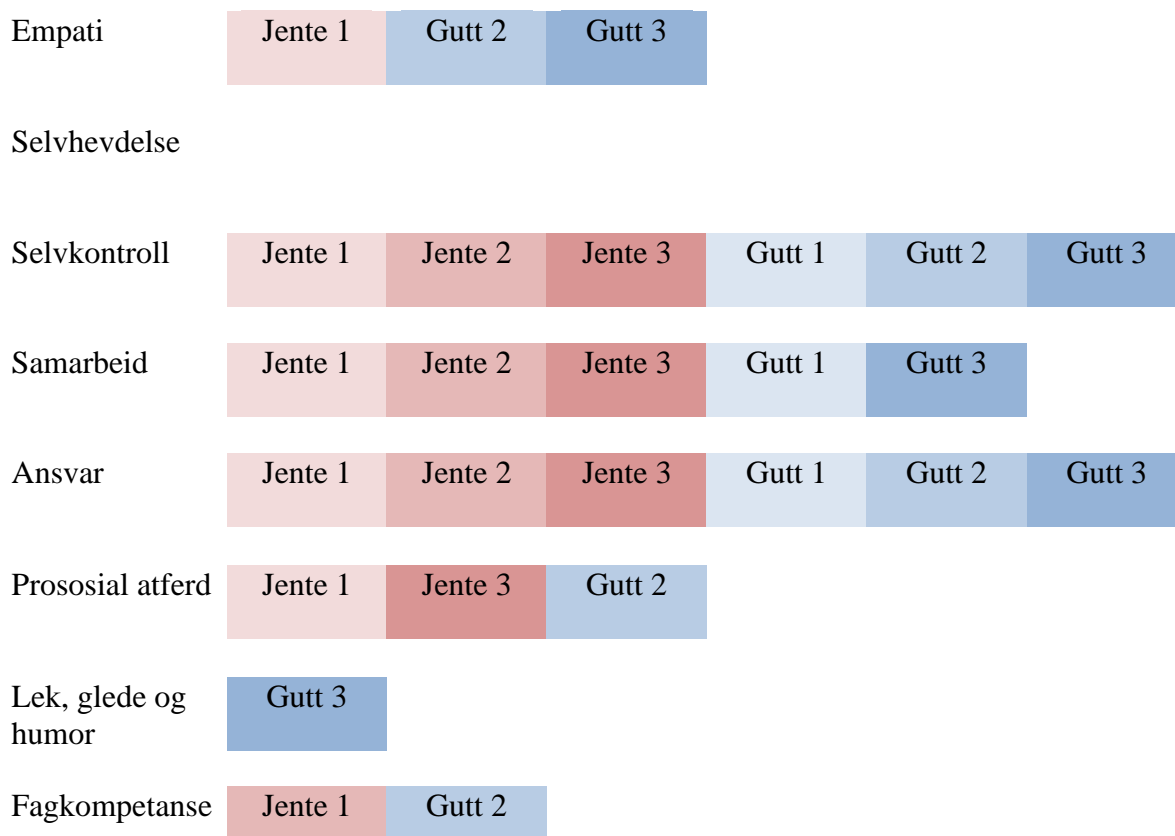
Et annet aspekt av elevrollen som ble utforsket var forholdet mellom elev og lærer. For å bli likt av lærere mente fire av seks elever at det å gjøre som man skal, eller som læreren sier, høre etter, rekke opp hånda, oppføre seg, følge regler og ikke tøyse eller bråke var viktig. Disse kan alle knyttes opp mot å følge regler og normer, altså ansvarlighet og samarbeid (Ogden, 2015). Fire elever mente også at det å være snill, hyggelig, imøtekommende eller respektfull var viktig for å bli likt av lærere. Det kan da se ut som om elevene mener at samarbeid, ansvarlighet og empati er viktige ferdigheter for å bli akseptert av voksne.

I tillegg til dette snakket tre av elevene om det å snakke med læreren, vise interesse for læreren, smiske og å være utadvendt. Disse kan til dels knyttes til empati, dels til prososial atferd og dels til selvhevdelse. Det å vise interesse for læreren kan man argumentere handler om å sette seg inn i deres situasjon og å vise hensyn, mens selvhevdelse knyttes til det å ta initiativ til samtale og det å være utadvendt. Man kan stille spørsmål til om det å smiske med læreren faller inn under disse kategoriene, men elevene poengterte at de mente at man viser interesse for læreren og får et slags venneforhold til dem. Gutt 2 hevdet at smisking og det å bli venn med læreren kan påvirke karakteren. Intervjuer tolket dette som at det gjerne hadde en positiv effekt. Basert på dette kan det se ut som at noen av elevene tror at det å bli likt av læreren vil ha en påvirkning på deres akademiske suksess. Kanskje er dette også en mulig forklaring på sammenhengen mellom skolefaglige prestasjoner og sosial kompetanse?

Hva er en god elev?

Da elevene ble bedt om å beskrive hvordan man er en god elev ble resultatet noe lignende svar som på de andre spørsmålene. En kondensering av elevenes svar er fremstilt i figur 5. Svar knyttet til ansvar, samarbeid og/eller selvkontroll ble gitt fra alle de seks elevene. Eksempler på disse er å gjøre det man skal, gjøre en innsats, prøve sitt beste, komme i gang med oppgaver, følge regler og normer, ikke sluntre unna, kunne jobbe noe selvstendig og ikke sitte og vente på hjelp hele tiden, ikke bråke og tulle, samt å følge med. Det å klare oppgaver og faglig kompetanse ble også nevnt av to elever, i tillegg hevdet en elev at man burde kunne litt om skole og en annen at man bør gjøre litt ekstra.

Figur 5. Elevenes svar på spørsmål 20. «Hvordan er man en god elev?» relatert til sosiale og faglige ferdigheter. Figuren viser hvor mange av elevene som har gitt svar som kan knyttes til de ulike ferdighetene.



Disse resultatene ser som nevnt ut til å indikere at elevene synes at innsats er viktigere enn faktiske resultater. Dette ble også eksplisitt sagt av Jente 3. Det er også mulig at elevenes kommentarer er tolket feilaktig. Kanskje mente Gutt 1 at man må være faglig flink når han sa at man må klare å lære litt selv og ikke bare sitte der og få lærerens hjelp, ikke at man må kontrollere frustrasjon og gjøre sitt beste. Likeledes kan det også være at Gutt 3 mente at man må være sterk faglig når han sa at man må jobbe godt, ikke at man må prøve å gjøre en innsats. Begge disse elevene har hevdet at fagkunnskap er en relevant faktor når man velger hvem man vil jobbe med. Det er likevel mulig at elevene skiller mellom hva de selv ønsker av elever de skal jobbe med og hva de mener karakteriserer en god elev.

Noen av elevene mente også at det å være snill, bidra til et godt klassemiljø, ikke være dømmende, være imøtekommende og hjelpsom er beskrivelser som passer en god elev. En elev hevdet også at det å være morsom var positivt.

Lærerrollen

I tillegg til elevenes egne ferdigheter kan også ulike typer støtte fra andre ha en positiv effekt på skolefaglige prestasjoner (Durlak et al., 2011). Dette omfatter faglig støtte, omsorgsfulle relasjoner som fostrer tilknytning og forpliktelser til skolen, engasjerende tilnærminger til undervisning, samt trygge og ordentlige omgivelser (Durlak et al., 2001). Elevene ser ut til å være enige i at dette er positive former for støtte, selv om de ikke eksplisitt ble spurt om det har en påvirkning på akademiske prestasjoner.

Elevene ble spurt hva de mente var positiv utførelse av lærerrollen (hvordan er man en god lærer, hvordan kan lærere bli likt av elever). Fire av de seks elevene gav svar som kan assosieres med temaet faglig støtte. Dette omfattet det å kunne lære bort, ha lyst til å lære (dette ble tolket som at læreren har lyst til å lære bort, men kan også bety at læreren selv vil tilegne seg mer kunnskap) og å ha fagkompetanse.

Støtte i form av omsorgsfulle relasjoner så ut til å være noe elevene mente var viktig. Fem av seks elever gav svar som kan knyttes til dette. Eksempelvis svare de at lærere bør lytte til og se elevene, ikke være dømmende, være hyggelig, smile, hilse på elevene, være forståelsesfull, ta hensyn og ha mye empati. Dette er også atferd som kan relateres til ferdighetene empati og prososial atferd. Det kan se ut som om at elevene mener at empati er en viktigere ferdighet for lærere enn for medelever.

Engasjerende tilnærminger til undervisning ble også nevnt av elevene som positivt. En elev hevdet at en god lærer er veldig engasjert, andre mente at det å ha kreative eller gøy opplegg var positivt. Det ble også sett på som positivt å legge opp til mer praktisk opplæring. En elev svarte også at de mente det var bra om læreren brukte elevene til å gjøre timene bedre. Dette kan tyde på at eleven ønsker å bli mer inkludert og å være mer aktiv. Man kan også argumentere for at glede og humor kan relateres til engasjerende undervisning. Det å være morsom var noe fem av seks elever nevnte som noe de eller andre elever mente var positivt. En elev mente også det var viktig at læreren liker jobben sin, en beskrivelse som kan assosieres med glede.

Den siste formen for støtte presentert av Durlak og kolleger (2001) var trygge og ordentlige omgivelser. Man kan hevde at svarene som ble presentert relatert til omsorgsfull støtte også

vil være relevante her. I tillegg svarte fire av elevene at læreren må kunne snakke med elevene. Om læreren snakker med elevene mye vil de trolig bli bedre kjent, noe som kan gjøre at elevene føler seg trygge på læreren. To av elevene mente også at det var viktig at læreren opptrådte på en måte som gjorde at de ble respektert. Gutt 1 formulerte dette som at læreren måtte være dominerende og vise at de er sjefen. Gutt 3 sa at det var viktig å ikke være for streng eller for snill. Gutt 3 hevdet også at gode lærere er tydelige. Her kan man tenke at elever gjerne føler seg trygge om de vet at læreren har kontroll på klassen, er den som bestemmer og er tydelig på hva som forventes, særlig om de også viser empatisk atferd.

5.1.3 Livsmestring

Elevene ble spurt om hvordan man kan unngå ulike negative sosiale opplevelser. Spørsmålene omhandlet det å unngå å bli utestengt, mobbet og ensom. Dette er opplevelser som kan påvirke selvbildet og psykisk helse negativt.

Unngå å bli utestengt

Fire av de seks elevene snakket om at man kan bli utestengt dersom man er slem mot andre, frekk, tuller mye, er for “cocky” eller generelt oppfører seg dårlig. De ga også uttrykk for at om man unngår denne typen oppførsel så kan man unngå å bli utestengt. I tillegg nevnte tre av disse elevene at det å være snill, hyggelig og vennlig er atferd som kan bidra til at man unngår å bli utestengt. Et interessant punkt som ble tatt opp av to av elevene var at selv om man bør være snill så bør man også kunne tulle litt. Jente 2 hevdet at om man bare var snill hele tiden så kunne dette bli noe ensformig. Dette kan også tolkes som at eleven mener at personer som kun er snille kanskje er noe kjedelige. Begge elevene som snakket om at man må kunne tulle var tydelige på at man må kunne skille mellom tull og alvor å kjenne grensene til dem man tuller med.

Jente 3 snakket om at det var viktig å ta seg tid til vennene og sikre at vennskapet er preget av gjensidighet. Det kan se ut som om hun snakket mer om at en vennegruppe går i oppløsning, enn at en person blir holdt utenfor. Det kan likevel være relevant, og man kan også tolke svaret hennes som at det å ta vare på vennskapet er viktig for ikke å bli utestengt. Dette samsvarer noe med Jente 1s svar, da hun mente at det å være en god venn og snakke med alle var viktig. Gutt 2 sine svar skilte seg også noe fra majoritetens. Han hevdet at det var to ulike årsaker til at man ble utestengt. Den første var at de som utestenger ikke gjør det med vilje,

de har ikke tenkt på å være med den som føler seg utestengt. Her mente han at løsningen var for den som blir utestengt å kjempe mot sine egne tanker og ta initiativ til å snakke med dem og bli med dem på aktiviteter. Det kan diskuteres om dette er utestenging. I stedet kan det se ut som om han snakker om sosialt tilbaketrukne elever, kanskje spesielt sjenerte elever.

Denne tolkningen baseres på at han presenterer den som ikke er med de andre som utestengt. Dette henter til at personen kanskje vil være med andre. Han sier videre at man må kjempe mot tanker som holder en tilbake, og sjenerte elever sliter med at de ikke tør å delta (Bru et al., 2016, s. 32).

Det er mulig at denne løsningen kanskje tar litt lett på de sjenertes problemstilling. Ifølge Bru og kollegaer (2016) trenger sjenerte elever å føle trygghet og forutsigbarhet. Det å prøve å gå bort til noen for å spørre om man kan være med dem, når man så langt kanskje har fått inntrykket av at de ikke ønsker dette kan nok for noen oppleves som alt annet enn trygt og forutsigbart. Selv om man kan være kritisk til denne løsningen gir eleven også uttrykk for at han forstår at det kan være krevende, da han hevdet at man må kjempe mot egne tanker.

Elevgruppen som en helhet ser ut til å mene at empati og prososial atferd, i tillegg til lek, glede og humor, samt selvhøvdelse er ferdigheter som er relevante for å unngå å bli utestengt, mens det å vise aggresjon kan medføre at man blir utestengt.

Unngå mobbing

Det å bli utsatt for mobbing kan ha negative konsekvenser for psykisk helse (Bru et al., 2016, s. 112). Det virker da logisk at om man unngår å bli mobbet så unngår man også disse konsekvensene, noe som vil kunne ha en positiv virkning på psykisk helse og livsmestring. Bru og kollegaer (2016, s. 111) hevdet at alle kan bli mobbet, men at elever som oppfattes som “annerledes” gjerne er mer utsatt. Dette samsvarer med flere av elevenes svar. Over halvparten av elevene ga uttrykk for at det ikke er mobbeofferets feil at de blir mobbet. Dette indikerer at det ikke nødvendigvis er noe spesielt med den som blir mobbet som gjør at de blir mobbet. I tillegg hevdet Jente 1 at hun trodde personer som var sjenerte, annerledes eller hadde få venner var lettere ofre. Hun tenkte at dette særlig gjaldt personer med få venner, da de hadde færre som kunne stille opp for dem.

Gutt 1 snakket også om det å ha interesser andre syntes var rare. Det ble tolket som om han mente at disse gjerne kunne bli mobbet, men han hevdet også at det ikke var noe man bare kunne legge bort. Man kan argumentere for at han da gir uttrykk for at man bør være seg selv og at man ikke bør bli mobbet av den grunn. Å være seg selv var noe flere av elevene fremhevet som viktig og hevdet at man ikke burde bli mobbet for. Denne tankegangen støttes av Bru og kollegaers (2016, s. 111) kommentarer om at det å oppfordre til at elever ikke skal skille seg ut for å unngå å bli mobbet kan være uheldig. Elevene ser i stor grad ut til ikke å mene at det å prøve å passe inn er en god løsning. I tillegg svarte tre av elevene at de ikke trodde det var noe man kunne gjøre. Eksempler på mulige tiltak de andre elevene presenterte var å ignorere mobberne og håpe de gikk lei, ikke ta seg nær av det, kjempe hardere for å bli venn med mobberne og forsøke å løse konflikten om det dreide seg om noe slikt.

Elevene ser ut til å være relativt enige om at det ikke er mobbeofferets feil om de bli mobbet. Mange av elevene mente man burde være seg selv, og at det ikke er noe man kan gjøre for å unngå det. Tiltak som ble nevnt kan knyttes noe til selvhevdelse, da det å ikke ta seg nær gjerne forutsetter at man har et positivt selvbilde, og selvkontroll relatert til konfliktløsning og det å ignorere mobberne. Ved å ignorere dem vil gjerne selvkontroll være aktuelt for å kontrollere følelser og responser, og det å inngå kompromiss samt emosjonell kontroll vil være viktig ved konfliktløsning. Det er også relevant å påpeke at flere av elevene ga uttrykk for at dette var et tema der de hadde lite erfaring, noe som trolig har påvirket svarene.

Unngå ensomhet

Elevenes svar knyttet til å unngå å bli ensom er preget av stor enighet på et område. Alle elevene mente at for å unngå å bli ensom må man ta initiativ til å snakke med eller være med folk. Andre relaterte løsninger som ble nevnt var å delta i aktiviteter, bli kjent med nye folk og snakke med andre enn bare venner, eksempelvis foreldre eller helsesøster. Det er uvisst hvor mange elevene mener man bør snakke med, men kommentarer som det å delta i aktiviteter, bli kjent med nye folk, opprettholde kontakt med flere personer og at man kan bli ensom om man ikke er med mange folk kan hinte til at en del av elevene mener man bør ha flere eller mange sosiale kontakter. I motsetning til dette kan det å snakke med folk som familiemedlemmer og helsesøster gjerne forstås at man ikke trenger å være omringet av folk. Samtaler med helsesøster er gjerne en til en. Man kan da argumentere for at elevene mener man bør ha flere personer å spille på, men man trenger ikke kommunisere med alle samtidig.

Dette vil også være et syn som bedre stemmer overens med teori, da sjenerte elever trenger trygghet og forutsigbarhet, og gjerne vil unngå mye oppmerksomhet, og introverte elever foretrekker en til en samtaler da de bruker mye energi på sosialt samspill (Bru et al., 2016).

Noen av elevene ble også spurt om de trodde man kunne bli ensom selv om man var rundt andre folk. De to som fikk dette spørsmålet var begge enige i at man nok kunne bli ensom selv om man var rundt andre personer. Løsningene de presenterte var å ta initiativ, ikke gi opp og forsøke å delta i samtale eller aktiviteten rundt dem. Disse kommentarene tyder på at elevene kanskje ikke kjenner til begrepet introvert, eller i det minste ikke er klar over hva dette omfatter. Det at skolen forventer sosial deltakelse kan gjøre at sosialt tilbaketrukne elever kan føle at det er noe galt med dem (Bru et al., 2016, s. 35). Kanskje gjør dette også at andre elever ikke er klar over at det finnes personer som ikke motiveres i samme grad av sosiale interaksjoner uten at dette er noe galt? En av elevene nevnte at de trivdes godt i eget selskap (se delkapittel 4.4, Jente 3), og at de hadde opplevd å føle seg noe ensom i store sammenhenger (delkapittel 4.2), men også denne eleven mente at man burde ta initiativ til å samtale med personer rundt seg. I tillegg nevnte vedkommende at man kunne endre seg. Dette kan tyde på at det kanskje er noe manglende kunnskap knyttet til introverte elever blant elever, eller muligens manglende aksept. Kanskje opplever de at det å være ekstrovert eller utadventt blir høyere verdsatt, mens det å være introvert sees på som en feil. Det er vanskelig å vite, men om dette har rot i virkeligheten er det nok kanskje en utfordring som strekker seg lengre enn til bare elevene.

5.1.4 Problematferd

Hawley (2003) viser til at elever som beskrives som aggressive kan oppleve positiv sosial status og relasjoner dersom de kombinerer dette med prososial atferd. Elevene i denne studien ser ikke ut til å dele dette synet. Fem av seks elever mente at man kunne bli inkludert ved å mobbe andre, men i hovedsak kun av personer som allerede mobbet. Den siste eleven svarte dersom særlig de kule mobbet kunne man kanskje bli med å mobbe for å kunne være med dem. Det er mulig spørsmålet var noe dårlig formulert, da det ser ut som om i det minste en, kanskje flere har tolket spørsmålet som om man selv kan delta i mobbing, ikke om man ved å mobbe kan få seg venner, bli inkludert etc. For at mobbing skal kunne være en lønnsom strategi ser elevene ut til å mene at noen kriterier må være oppfylt.

En elev svarte at om man ser vennene sine mobbe kan man bli med dem for å unngå represalier. To av elevene trodde at dersom de kule mobbet eller syntes det var morsomt at man mobbet så kunne man bli inkludert. To elever svarte at man kan bli inkludert av andre som mobber ved å mobbe. Den siste eleven hevdet at dersom det var et flertall som driver med mobbing eller hersketeknikker så kunne man bli inkludert, men om man var i mindretall ville ikke andre synes det var kult. I kapittel 5.1.1 ble det presentert en tolkning som handlet om at elevene trodde at det å delta i mobbing kunne få positive konsekvenser om det var et miljø for mobbing. Denne teorien styrkes videre av disse svarene, da alle elevene ser ut til å mene at det må være noen form for aksept av aggressiv atferd eller en tendens til at flere elever utfører denne typen atferd for at det skal lykkes.

Elevene i denne studien virker generelt kritiske til mobbing. Et par av elevene brukte uttrykk som slemme folk når de spekulerte rundt hvem som kunne like personer som mobbet. Gutt 2 mente også at dersom man er alene om å mobbe vil man bli upopulær. Tre elever trodde også at dersom man ble inkludert ved å mobbe ville det ikke være på en god måte. Jente 1 sa at hun trodde at dersom man brukte mobbing som en inngangsport inn i en vennegjeng ville man ikke få ekte venner. Det kan tolkes som at hun mener at et vennskap bygget på aggresjon ikke er like meningsfullt eller sterkt. Gutt 3 sa lignende man kunne bli med ved å mobbe, men ikke på en god måte. Gutt 1 presenterte lignende tanker relatert til om man kan bli likt ved å mobbe, og sa han trodde de færreste hadde stolt på en som mobber og få ville hatt vedkommende som sin aller beste venn.

En kommentar som går litt imot disse kom fra Jente 2. Hun hevdet hun hadde lite erfaring med mobbing, men hadde sett noe på film. Hun hevdet at dersom man som en gruppe mobbet samme person så kan man føle seg tettere. I motsetning til kommentarene fra de andre elevene antyder dette at man kan knytte relativt sterke bånd ved å mobbe. Det er interessant at elevene ser ut til å ha få eksempler på bi-strategiske elever. Mulige årsaker for dette er at elevene ikke har kjennskap til dem. Denne teorien svekkes noe av at nesten alle elevene tror man kan bli populær ved å mobbe. Jente 3 uttrykket også at hun syntes det var dumt at personer brukte mobbing som strategi for å bli populær. Dette tyder på at hun er klar over at det er en strategi. Likevel ser det ikke ut til at elevene er klar over at man kan kombinere prososial og aggressiv atferd. En annen teori kan være at elevenes positive sider overskygger de negative.

Hawley (2003) hevder at det som skiller bi-strategiske fra aggressive er faktorer som medgjørighet, sosiale ferdigheter og ansvarsbevissthet. Kanskje er det sånn at elevene “ser det de vil se”, og når en person viser aggressiv atferd som mobbing kombinert med positiv atferd så blir den aggressive mindre vektlagt. En tredje mulig forklaring er elevene kanskje kjenner til personer som kan beskrives som bi-strategiske, men det er mulig at elevene ikke ser på den aggresjonen de viser som mobbing. Bi-strategiske personer er også ofte flinke til å skjule atferden fra autoritetspersoner, samt at de ofte kan “lese” effekten de har på jevnaldrende (Hawley, 2003). Kanskje klarer de da også å kontrollere atferden sin på en slik måte at medelever ikke tenker at det er direkte mobbing?

5.2 Er sosial kompetanse kontekstavhengig?

Et av spørsmålene som ble stilt var “er god sosial kompetanse kontekstavhengig, ifølge elever?”. Kontekst innebærer hvor man er, hvem man er med og hva settingen er. Det er også av betydning *hvem* man selv er i den gitte situasjonen, altså hvilken rolle man besitter. Dette rolleaspektet er nok det som kommer tydeligst frem i denne studien, da spørsmålene omhandler elevrollen, lærerrollen, vennerrollen og rollen som populær. Man ser større likhetstrekk mellom noen av disse rollene. Eksempelvis kan man si at rollen som populær og vennerrollen kanskje er to aspekter ved samme rolle, en mer privat rolle eller rolle knyttet til sosial status. Grunnen til dette er at begge disse handler om å omgås andre, få seg venner og bli akseptert og gjerne likt. I delkapittel 5.1.1 og senere i dette delkapittelet vil det også vises at disse to aspektene har flere likhetstrekk, men også noen forskjeller (se også figur 2). Da resultatene i hovedsak er tilknyttet rolleaspektet ved kontekst vil dette være hovedfokuset for dette delkapittelet, men eventuelle andre kontekstrelaterte funn vil også trekkes frem. For å besvare spørsmålet; «er sosial kompetanse kontekstavhengig?», kan man se på resultatene og vurderingene i de ulike delene av kapittel 5.1.

Relatert til vennskap ser ferdighetene empati og selvhevdelse ut til å være særlig fremtredende. Lek, glede og humor ble også trukket frem av noen av elevene som essensielt. I tillegg ble interesser fremhevet som en viktig faktor for å få seg venner. For å bli populær så elevene ut til å mene at selvhevdelse var en viktig ferdighet, men de fleste hevdet at empati burde være viktigere. Allerede her ser man et skille. Ulike ferdigheter ser ut til å være aksepterte eller foretrukket relatert til vennskap sammenlignet med popularitet. Enda

tydeligere blir dette skille når man trekker inn elevrollen. Empati ble også omtalt her, men i mye mindre grad enn ved eksempelvis vennskap. Akseptable typer atferd og holdninger så ut til å omhandle en blanding av selvkontroll, ansvar og samarbeid når man er elev. Dette er ferdigheter som ble lite direkte omtalt i samtalene om vennskap og popularitet.

Pape (2001) hevdet at atferd eller egenskaper som i en situasjon blir sett på som positive, kan i en annen situasjon ansees som negative. Dette stemmer overens med elevenes svar. Gutt 1 (delkapittel 4.2) mente at man bør unngå å være for “cocky” for å unngå å bli utestengt. “Cocky” er et begrep som brukes i forbindelse med personer som er for selvsikre eller arrogante (*Cocky*, u.å.). Likevel mente han at man gjerne kan være “høy på seg selv” i visse sammenhenger, som for eksempel konkurranser. Gutt 3 (delkapittel 4.2) mente at man bør kunne tulle litt, men hvor grensa går er avhengig av hvor god venn man er med den man tuller med. Dette støtter også opp om teorien om at kontekst som hvem man er med er viktig for å vurdere hva som er akseptabel atferd. Også det å mobbe så elevene ut til å mene var avhengig av kontekst. Flere av elevene hevdet at det kunne få positive konsekvenser å mobbe, dersom andre mobbet eller de kule syntes det var morsomt.

Man kan også se tendenser til at elevene er enige med Pape (2001) i at det er ulike forventninger til oppførsel basert på hvor gammel vedkommende er. Eksempelvis svarte Jente 1 av hun trodde det var forskjell på hvem som bli populære avhengig av alder. Elevenes svar viste også forskjeller mellom elevrollen og lærerrollen. Dette kan også knyttes til andre ting enn bare alder, som eksempelvis årsak til at de er på skolen. Elevene ble også spurt om de mente det var noen forskjell på elev- og vennerrollen. Her svarte alle elevene at det var mer eller mindre forskjell. Noen elever hevdet at de selv ikke oppførte seg forskjellig, men at andre gjerne kunne gjøre det. Andre elever svarte at det var en del forskjell. En elev hevdet også at de to rollene kunne komme i konflikt, om man hadde en venn som var mindre suksessfull på skolen som gjerne ville samarbeide. Noen av elevene stilte seg også spørrende til om spørsmål som eksempelvis “hvordan voksne kan bli likt av barn og unge” siktet til lærere eller voksne generelt.

I tabellene under (figur 6 og 7) er det presentert hvilke ferdigheter elevene snakket om i forbindelse med de ulike rollene. Tabellene inkluderer også hva elevene tror andre mener, og det er en tabell for hvert kjønn. Man ser eksempelvis at elevene er mer tilbøyelige til å tro at

andre er enige med dem knyttet til elev- og lærerrollen enn den private rollen, selv om de også der trodde andre kunne være enige med dem. Tabellen viser et kondensert og forenklet bilde av elevenes svar.

Figur 6. Roller og egne og andres meninger sammenlignet på vurderinger av sosiale ferdigheter

JENTER

	Mener selv	Andre mener
PRIVAT ROLLE		
VENNSKAP	Selvhevdelse*** Empati*** Ansvar*	Aggresjon* Lek, glede og humor* Empati*
POPULARITET	<u>Blir populære:</u> Selvhevdelse** Lek, glede og humor* Aggresjon**	<u>Bør bli populære:</u> Empati*** Prososial atferd** Ingen aktuelle data
ELEVROLLE	Ansvar*** Samarbeid*** Selvkontroll** Empati** Prososial atferd** Lek, glede og humor*	Eleven tror andre er enige med dem*** Lek, glede og humor*
LÆRERROLLE	Prososial atferd** Empati*** Lek, glede og humor* Selvhevdelse** Ansvar*	Eleven tror andre er enige med dem*** Lek, glede og humor***

Tabellen sammenligner jentenes svar knyttet til ulike roller. Vennskap og popularitet har som nevnt mange fellestrekk, og kan ansees som to aspekter ved samme rolle, her kalt privat rolle. Den viser også hva elevene mener selv sammenlignet med hva de tror andre kan mene. I tillegg er det under popularitet tatt med elevenes svar både knyttet til hvem de mener blir og hvem de mener bør bli populære. Svarerne presentert i denne tabellen er kondenserte, altså er svarene forsøkt redusert til ett ord. I dette tilfellet vil ordene være sosiale ferdigheter. Svar som eksempelvis snill og hyggelig er redusert til empati, mens utadventt eller å ta initiativ blir omtalt som selvhevdelse.

Antall * indikerer hvor mange av jentene som svarte noe knyttet til den aktuelle ferdigheten. De ferdighetene som er markert røde indikerer hvilke ferdigheter som det ble oppfattet at fikk størst fokus innen hver kategori.

Figur 7. Roller og egne og andres meninger sammenlignet på vurderinger av sosiale ferdigheter
GUTTER

	Mener selv	Andre mener
PRIVAT ROLLE		
VENNSKAP	Selvhevdelse** Empati*** Lek, glede og humor**	Aggresjon* Lek, glede og humor* Empati** Selvhevdelse*
POPULARITET	<u>Blir populære:</u> Selvhevdelse** Empati* Lek, glede og humor* Aggresjon***	<u>Bør bli:</u> Empati*** Ingen aktuelle data
ELEVROLLE	Ansvar** Samarbeid* Selvkontroll** Selvhevdelse** Empati** Lek, glede og humor**	Eleven tror andre er enige med dem**
LÆRERROLLE	Lek, glede og humor*** Selvhevdelse*** Empati** Ansvar* Prososial atferd*	Eleven tror andre er enige med dem***

Tabellen sammenligner guttenes svar knyttet til ulike roller. Vennskap og popularitet har som nevnt mange fellestrekk, og kan ansees som to aspekter ved samme rolle, her kalt privat rolle. Den viser også hva elevene mener selv sammenlignet med hva de tror andre kan mene. I tillegg er det under popularitet tatt med elevenes svar både knyttet til hvem de mener blir og hvem de mener bør bli populære. Svarerne presentert i denne tabellen er kondenserte, altså er svarene forsøkt redusert til ett ord. I dette tilfellet vil ordene være sosiale ferdigheter. Svar som eksempelvis snill og hyggelig er redusert til empati, mens utadventt eller å ta initiativ blir omtalt som selvhevdelse.

Antall * indikerer hvor mange av guttene som svarte noe knyttet til den aktuelle ferdigheten. De ferdighetene som er markert røde indikerer hvilke ferdigheter som det ble oppfattet at fikk størst fokus innen hver kategori.

Elevenes svar tyder på at de også anser sosial kompetanse som i det minste et rolleavhengig begrep, selv om forskjellene mellom ulike roller kan være mer eller mindre tydelige. Som nevnt er kontekst og rolle nært knyttet og man kan også Noe svarene ser ut til å tyde på, og som også ble nevnt av minst en elev, er at det er viktig å kunne tilpasse seg. Man kan da kanskje si at sosial kompetanse ikke bare er kontekstavhengig eller rolleavhengig, men også tilpasningsavhengig. For å ha god sosial kompetanse må man kunne vurdere den konteksten man befinner seg i, den rollen man selv besitter og kunne tilpasse seg deretter. Dette er også en påstand som Pape (2001, s. 46-47) ser ut til å være enig i, da hun skriver at fordi sosial kompetanse er så preget av kontekst er det et ønske at barn skal utvikle evnen til å lese sosiale settinger og tilpasse egen atferd deretter.

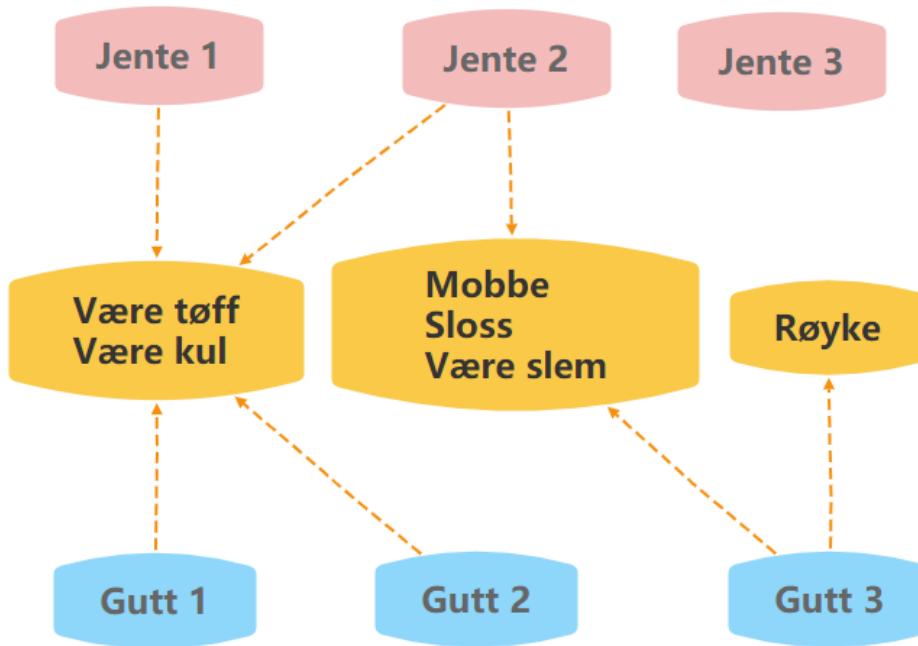
5.3 Kjønnforskjeller

Et annet spørsmål som ble stilt var om det er forskjell i jentenes og guttenes svar. Guttenes og jentenes svar vil bli sammenlignet. I tillegg ble elevene spurt om de trodde gutter og jenter ville gi forskjellige svar på bestemte spørsmål.

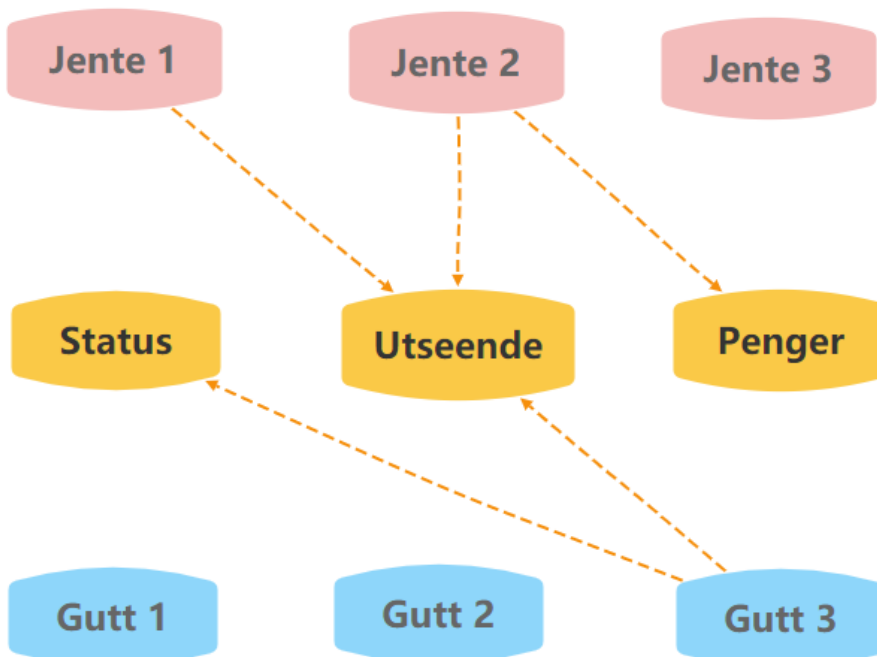
Er andre gutter aggressive og andre jenter overfladiske?

På temaet vennskap var det et tydelig skille på hva elevene trodde om gutter versus jenter. Elevene svarte at de trodde jenter kanskje brydde seg mer om ting som status, utseende og økonomi, mens de trodde gutter var opptatt av det å være kul og tøff, og kanskje mer aggressiv (se figur 8 for elevenes tanker om guttene og figur 9 for elevenes tanker om jentene). En jente trodde gutter kanskje kunne synes det var kult å mobbe eller gjøre narr av andre, men en gutt trodde at noen andre gutter kunne synes det var bra å røyke, sloss og å være slem. Det interessante her er at ingen av elevene svarte at dette var noe de selv tenkte. Årsaken til dette kan være at de tror voksne generelt eller intervjuer ikke ville akseptert dem om de presenterte det som deres syn og at de da sier at andre kan tenke slik. En annen mulig tolkning er at elevene har tanker om hva andre gutter og jenter tenker som kanskje ikke stemmer overens med virkeligheten.

Figur 8. Elevenes tanker om andre gutter og vennskap



Figur 9. Elevenes tanker om andre jenter og vennskap



Enighet om empati og selvhevdelse

Ellers med tanke på vennskap ser gutter og jenter ut til å være noenlunde enige. Like mange gutter som jenter svarte at det å være snill, hyggelig, inkluderende og å smile var viktig. Empati og prososial atferd ser da ut til å være viktig for begge kjønn. Selvhevdelse, særlig i forhold til det å være utadvendt og å ta initiativ til samtale fikk også mye fokus. Ellers ser man noen små forskjeller, som muligens kan skyldes utvalget. En gutt snakket om å bruke de vennene man allerede har for å utvide vennekretsen mot to jenter, og to gutter snakket om å ha samme interesser som viktige for å få venner, mens to jentene nevnte sport og skole som mulige arenaer å møte venner på. Kanskje betyr dette at interessene i seg selv er viktigere for guttene gjennom vennskapet, mens jentene kun ser på det som en arena å møte nye på? En jente snakket om å være til å stole på. Gutt 1 sine svar henter til at han kanskje også synes dette er viktig da han sa at ikke mange ville stolt på en som mobber, og få ville hatt dem som sin aller beste venn (se 4.3). I kapittel 2.4 ble det vist til at jenter ser ut til å ha mer intime og eksklusive vennskap der de bruker tid på å dele tanker og følelser. Dette kommer lite frem i disse intervjuene. Jente 3 er den eneste eleven der svarene kan peke mot dette. Hun hevdet at det var viktig å ikke være halvveis en venn og at det er viktig at man kan stole på at vennen har samme forventninger til vennskapet. I tillegg mente hun at det kan være vanskelig å føle seg trygg på vennene sine om de har veldig mange andre venner. Mer tydelige kjønnsforskjeller kommer også til syne. Gutter kan se ut til å verdsette humor noe mer enn jenter, da to av guttene mente det å være morsom var viktig. En jente trodde at andre jenter kunne synes dette var viktig.

Elevrollen – forskjeller og likheter

Man kan se noen forskjeller på jentenes og guttenes tanker om elevrollen. Selv om de snakker om de samme tingene er det litt ulikt hvor mange av hver gruppe som fremhever ulike ting. Gutt 2 hevdet at fagkompetanse var det absolutt viktigste for jenter etter hans erfaring, og mente at jenter kunne være venner, men når det kom til skolearbeid så var karakterer det viktigste. To av jentene mente at det å få til oppgaver og være litt faglig flink var viktig, men ingen av dem hevdet at det var viktigere enn vennskap. Dette gjorde derimot noen av guttene. Gutt 3 sa at han heller ville være med noen som var smart dersom vennen hans tullet mye og ikke var så smart. Gutt 1 hevdet også at vennerollen og elevrollen kunne komme i konflikt og beskrev en lignende situasjon som Gutt 3. Alle guttene nevnte også at det å være faglig flink eller smart var positivt.

Likevel var det flere gutter enn jenter som mente de gjerne valgte å være på gruppe med venner. Dette tyder på at gutter kanskje er noe mer opptatt av faglig ferdighet, i tillegg til vennskap. Det kan også se ut som om Gutt 2s påstand var feil, men om man ser mer på jentenes svar er han kanskje inne på noe selv om den ikke treffer helt blink. Jentene ser nemlig ut til å være opptatt av innsats. Alle tre jentene hevdet at det er viktig å gjøre en innsats, prøve sitt beste, ikke gi opp eller sluntre unna. I tillegg hevdet Jente 3 at hun heller vil jobbe med noen som jobber godt og tar ting seriøst fremfor venner. Hun sier også at det å prøve og å dra sin del av lasset er viktigere enn faglig kunnskap. Man kan da argumentere for at både gutter og jenter er opptatt av noe av det samme, men at gutter ser ut til å verdsette faglige ferdigheter og jenter verdsetter holdninger og innsats.

Et område både gutter og jenter ser ut til å være enige om er knyttet til det å følge regler, oppføre seg og gjøre det man skal. Jente 2 hevdet at elever vet hvorfor de er på skolen, og dette kan kanskje være forklaringen på dette. Denne studien har som formål å avdekke elevenes tanker, holdninger og synspunkter, ikke deres faktiske atferd. Selv om studier tyder på at det er forskjell i utøvelsen av sosial kompetanse (Endresen & Olweus, 2001; Gresham & Elliott, 1990; Juvet, 2019; Walker, 2005), er det mulig at det på noen områder ikke er forskjell mellom guttenes og jentenes meninger. Studier som sier at gutter blir vurdert som mindre sosialt kompetente (Gresham & Elliott, 1990; Juvet, 2019) og at gutter viser mer aggresjon og forstyrrende atferd (Walker, 2005) indikerer at gutter har mindre selvkontroll. Dette samsvarer også med Vestlys (2014) resultater der kjønnsforskjeller minker når barna begynner på skolen, men guttene blir fortsatt vurdert som svakere i selvkontroll i første klasse. Muligens er dette en forklaring på hvorfor man ser forskjeller på gutter og jenter, mens man også ser at de på flere områder er relativt enige: noen gutter mangler selvkontrollen til å vise oppførselen de mener er positiv i den aktuelle konteksten.

Ifølge en studie (Gresham & Elliott, 1990) ble jenter vurdert som mer sosialt dyktige særlig på samarbeid og empati. I vår studie finner man også noen kjønnsforskjeller knyttet til empati. Relatert til vennskap er det ikke så store forskjeller, men jentene snakket mer om temaer som handler om empati med tanke på elev- og lærerrollen enn guttene gjorde. Dette kan hinte til at jentene synes empati er en viktigere ferdighet i flere kontekster enn gutter. Det er likevel interessant å bemerke at Gutt 2 snakket mye om empati i flere kontekster. Empati

er også en ferdighet som ble eksplisitt nevnt. Både Gutt 2 og Jente 3 sa at det var viktig å ha empati, men i ulike kontekster. Gutt 2 nevnte det i forbindelse med vennskap, mens Jente 3 snakket om empati relatert til lærere. Dette kan være med å styrke teorien om at empati er en viktig vennskapsferdighet også for gutter, mens jenter ønsker empati fra lærere og medelever i tillegg. Det er også mulig at dette kan være med på å forklare hvorfor jenter blir vurdert som mer empatiske enn gutter i Gresham og Elliotts studie (1990). I denne studien ble elevene vurdert av foreldre, lærere og elevene. Om gutter er mindre opptatt av å vise empati i skolesituasjonen og mot lærere kan det være naturlig at lærere vurderer dem som mindre empatiske, til tross for at de kanskje viser empati mot sine venner. Noe som taler mot denne forklaringen, er at gutter skåret lavere enn jenter elevenes tester også. Det er ikke en slik tydelig forskjell knyttet til samarbeid.

5.4 Begrensninger

Spørsmålene som stilles legger grunnlaget for funnene i denne studien, men de kan også være en begrensning for resultatene. Det er mulig at de ikke dekker begrepet sosial kompetanse godt nok. Kanskje burde operasjonaliseringen av begrepet vært bedre. Under intervjuene og transkriberingen ble det observert at noen av spørsmålene i enkelte av intervjuene dekket over det samme området, og at elevene ikke følte de hadde mer å legge til. Spørsmålenes presentasjon kan også være kritikkverdig. Det er mulig at spørsmålene ble presentert på en ledende måte. Dette var noe som ble tatt i betraktning under utformingen av intervjuguiden. Likevel kan oppfølgingsspørsmål som kom mer spontant ha blitt presentert mer ledende enn det som er ønskelig. Dette er noe det er tatt hensyn til i resultatdelen, der det er nevnt hvordan intervjuer har stilt spørsmål som kan ha vært ledende. Ofte var dette knyttet til at intervjuer gjorde seg opp en forståelse av elevenes responser og presenterte denne teorien for å få den bekreftet eller avkreftet.

Spørsmålenes formuleringer kan også være problematisk. Spørsmålene var eksempelvis formulert som «hvordan får man venner som er omtrent like gamle som en selv?». Her svarte elevene gjerne hvordan de ville andre skulle være for at de ville være venner med dem. Kanskje burde spørsmålene heller være formulert som «hva gjør at du ønsker å være venn med noen?». Spørsmål 7 så også ut som om det kunne bli tolket på ulike måter. Noen av elevenes svar kan se ut som at de tolket det som “hva gjør at man kan bli med på å mobbe?” istedenfor “kan mobbing gjøre at man blir inkludert?”.

Temaet som undersøkes i denne studien er også et komplekst og vidt tema. Dette kan også være en ulempe da man kanskje kunne vært mer utdypende om temaet hadde vært mer snevert.

6.0 KONKLUSJON

6.1 Oppsummerende konklusjoner og refleksjoner

Problemstillingen for denne studien er *“Hva mener elever er god sosial kompetanse?”*. For å besvare dette ble det stilt tre spørsmål. Her vil en oppsummerende konklusjon på hver av disse presenteres.

Hva er god sosial kompetanse, sett fra ungdomsskoleelevers ståsted?

Elevene ser ut til å synes at det er viktig å ha noe til felles med dem man er venner med. Dette kan være felles interesser eller at man møtes på en felles arena som skole eller fritidsaktiviteter. Av sosiale ferdigheter ser det ut som om elevene mener at empati (og til dels prososial atferd da disse har en del overlapp) og selvhevdelse er de viktigste relatert til vennskap. Særlig det å være snill og å tørre å ta initiativ til samhandling ble nevnt ofte. Ferdigheten lek, glede og humor ble også nevnt, da noen av elevene hevdet at det å være morsom var veldig viktig. Ferdighetene samarbeid, ansvarlighet og selvkontroll ble mindre nevnt, men det kan også skyldes at begreper som “snill” kan bety så mangt. Aggressive tendenser og mer overfladiske egenskaper som utseende og økonomisk status ble også nevnt, men kun som noe elevene trodde andre personer verdsetter.

Elevenes tanker knyttet til popularitet hadde noen likhetstrekk med deres tanker rundt vennskap. Empati, prososial atferd og selvhevdelse ser ut til å være viktige ferdigheter her også, da svar fra nesten alle elevene kan knyttes opp mot disse. I motsetning til vennskap ser det ut som elevene verdsetter dem ulikt her. Selvhevdelse ser ut til å være noe de mener er viktig for å bli populær, særlig knyttet til utadvendthet og det å ta plass og ta initiativ. Empati og prososial atferd derimot ble lite nevnt i denne forbindelse. Disse ferdighetene fikk mye mer fokus da elevene ble spurt om hvem de mente *burde* bli populære. Her så selvhevdelse ut til å få mye mindre oppmerksomhet. Man kan tenke seg til at det er et skille mellom elevenes

“virkelige” eller oppfattede verden og deres ideelle verden. De opplever at utadvendte personer som tar plass og snakker mye blir bedre likt eller nyter en bedre sosial status, mens de selv mener denne belønningen burde gis til snille og omtenkssomme personer istedenfor. Aggresjon var også et tema med mye enighet. De fleste elevene mente man kunne bli populær av å mobbe andre, spesielt dersom det er noen som alt er populære som mobber. Elevene var også relativt enige om at man kan kanskje bli likt av andre som mobber eller av slemme personer ved å mobbe, men ikke av andre. De nevnte ikke noe om at de trodde disse elevene kunne kombinere aggresjon med prososial atferd, og det er da usikkert om elevene er klar over at dette er en mulighet.

Resultatene om skolefaglige prestasjoner tyder på at elevene verdsetter ferdigheter knyttet til ansvarlighet, samarbeid og selvkontroll knyttet til elevrollen. Det å gjøre en innsats, prøve så godt man kan, ikke gi opp når det blir vanskelig, følge regler og normer og dra sin del av lasset er eksempler på atferd og holdninger som ble fremhevet. I tillegg ble faglig kunnskap nevnt som viktig. Flere elever hevdet at de heller ville jobbe med noen som jobbet godt eller var faglig flinke fremfor venner. En elev hevdet også at innsats var viktigere enn fagkunnskap. Det kan se ut som om innsats ble vurdert som noe viktigere enn kunnskap, men begge disse kom tydeligere frem hos de fleste. Empati og prososial atferd ble også nevnt, men mindre hyppig enn ansvar, samarbeid og selvkontroll. Et par elever snakket også om det å være morsom og glad, og det å kunne kommunisere med medelever.

Skolefaglig prestasjon kan også knyttes til ulike former for støtte: faglig, omsorgsfulle relasjoner, engasjerende undervisning og trygge omgivelser. Alle disse typene støtte kan relateres til lærerrollen. I elevenes svar knyttet til lærerrollen finner man tendenser til alle disse typene støtte. En positiv utøvelse av lærerrollen så ut til å bære preg av stor kontrast til elevrollen. Empati, prososial atferd, samt lek, glede og humor så ut til å være blant de mest fremtredende ferdighetene her. Faglig støtte og selvhevdelse er også assosiert til flere av elevenes svar.

Elevene svar indikerer at det ikke er et bestemt tiltak som gjelder for å unngå alle negative sosiale opplevelser. For å unngå utestengning mente flere av elevene at det å unngå aggressiv og negativ oppførsel, kombinert med å vise empatisk og prososial oppførsel var løsningen. Flere av elevene mente også at det ikke var noe man kunne gjøre for å unngå å bli mobbet, og

de mente at man burde være seg selv. Noen forslag kom likevel frem her selv om majoriteten mente man ikke kunne gjøre noe. Disse kan knyttes til selvkontroll og vagt til selvhevdelse. For å unngå å bli ensom var det stor enighet om at den som er ensom selv må ta initiativ til å samtale med eller være med andre.

Generelt sett så elevene ut til å være kritiske til aggressiv atferd. Svarene henter til at de tror man kan oppnå positive resultater ved å mobbe, men elevene ga også uttrykk for at de syntes dette var uheldig. Elevene ser ut til å tro at man kan bli inkludert ved å mobbe, dersom det ligger noen kriterier til grunn. Det ser i hovedsak ut som om elevene mener at det må være et miljø for mobbing for at man skal få positivt utfall fra dette. De ser også ut til å være generelt negative til aggressiv atferd som mobbing. Eksempelvis trodde noen av elevene at man kanskje kunne bli likt av slemme folk dersom man mobber. Elevene snakket lite om bi-strategiske personer, noe som kan skyldes at de ikke er klar over at man kan kombinere aggresjon med prososialitet, at det prososiale overskygger det aggressive eller at den aggressive atferden ikke er eller blir sett på som mobbing.

Er god sosial kompetanse kontekstavhengig, ifølge elever?

Resultatene indikerer at elevene synes sosial kompetanse er kontekstavhengig, eller i det minste rolleavhengig. De hevdet at det gjerne var ulike type oppførsel de assosierte med ulike roller, som er et begrep som gjerne brukes om hvem en person er i en gitt kontekst. Noen av elevene mente de personlig ikke endret oppførsel vesentlig når de gikk fra elev- til vennerollen, men de var klar over at andre kunne gjøre dette. Ved å sammenligne elevenes svar ser man også at selvhevdelse og empati fikk stor oppmerksomhet relatert til vennskap. Popularitet derimot så ut til å være mindre forbundet med empati og mer forbundet med selvhevdelse. Dette var noe motsatt av det som ble fremstilt som elevenes ideelle verden, da de mente at personer med høy empati burde bli populære. På dette temaet fikk selvhevdelse mindre fokus. Elevrollen skilte seg enda tydeligere fra vennerollen enn det sosial status gjorde. Her så det ut som om elevene verdsatte ansvar, selvkontroll og samarbeid høyst.

Vektlegger jenter og gutter ulike ferdigheter, holdninger og kunnskaper?

Denne studien observerte noen kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter. Likevel er det også stor enighet om flere temaer. Både guttene og jentene var stort sett enige om at empati (særlig det å smile, være snill, hyggelig og inkluderende) og selvhevdelse (spesielt det å være

utadvendt og ta initiativ til å snakke med andre) var viktige ferdigheter for å få seg venner. Av forskjeller mellom kjønnene er den tydeligste knyttet til hva elevene tror om andre gutter og jenter. På spørsmål om hva gutter og jenter mener er viktig trodde flere av elevene av begge kjønn at jenter kunne være opptatt av mer overfladiske ting som utseende, penger og status. Dette ble ikke nevnt som noe gutter var opptatt av. Noen av elevene fra begge kjønn trodde derimot at gutter kunne være opptatt av å være kul, tøff, ikke redd, samt at de kunne synes at aggressiv atferd og regelbrytende atferd kunne være kult. Dette innebar slåssing, mobbing, være slem og røyking. Elevene ser ut til å ha ulike syn på kjønnene, nemlig at jenter kan tendere mot å verdsette overfladiske ting, mens gutter kan synes det er positivt å være mer aggressive og rebelske. Dette synet på hva gutter og jenter kan synes er viktig stemmer ikke overens med noen av svarene elevene har gitt om hva de selv mener er viktig. Ellers ser gutter ut til å være litt mer opptatt at humor enn jenter.

Elevenes tanker om elevrollen ser også ut til å være preget av forskjeller. De er kanskje ikke så tydelige ved første blick, men det kan se ut som om guttene verdsetter faglig kunnskap høyest og jenter fokuserer mer på innsats. Andre studier har også vist at jenter dominerer særlig på ferdighetene empati og samarbeid (Gresham & Elliott, 1990). Til tross for dette ser både gutter og jenter ut til å synes at empati er viktig, spesielt knyttet til vennskap. Likevel kan man se tendenser til at jenter vektlegger empati mer i andre kontekster enn gutter gjør. Jentene snakket mer om empatisk atferd både knyttet til elev- og lærerrollen. Relatert til samarbeid var det ikke tydelige forskjeller i denne studien. Begge kjønn så ut til å verdsette samarbeid knyttet til elevrollen.

Resultatene fra denne studien ser ut til å vise at gutter og jenter har lignende tanker og holdninger knyttet til sosial kompetanse. Likevel ser man noen små forskjeller. Disse forskjellene i meninger er ikke tydelige nok til å si at dette er svaret på hvorfor man ser kjønnsforskjeller mellom gutters og jenters utførelse av sosial kompetanse.

6.2 Studiens relevans og videre forskning

Denne studien har gitt et innblikk i elevenes syn på sosial kompetanse. Resultatene viser hva tre jenter og tre gutter mener er god sosial kompetanse knyttet til ulike sosiale roller, noe som kan bidra til økt forståelse rundt temaet. Tidligere forskning presentert i denne studien har vist hva voksne personer mener er god sosial kompetanse, og har vurdert elevene ut fra dette

synet. Ved å inkludere elevenes tanker og holdninger vil man kunne få et bedre bilde av hva god sosial kompetanse er. Elevene ble i denne undersøkelse spurt om mange ulike temaer og resultatene viser forskjeller og likheter knyttet til roller og kjønn.

Sosial kompetanse et omfattende tema, og denne studien viser kun en del av det bildet som er elevens oppfattelse av sosial kompetanse. Studien har sett på temaet fra flere vinkler. Ved å fokusere på et av de mange områdene denne masteroppgaven presenterer ville man kunne få enda mer utfyllende kunnskap. Det kunne også være interessant å se hvordan temaet kunne undersøkes ved hjelp av andre metoder. I tillegg kunne det vært aktuelt å diskutere funnene fra denne studien med elever i grunnskolen og VGS for å se hva de tenker om funnene. Det er fortsatt mye å forske på knyttet til sosial kompetanse, og kanskje åpner denne studien opp for andre problemstillinger.

REFERANSER

- Agran, M., Hughes, C., Thoma, C. A., & Scott, L. A. (2016). Employment Social Skills: What Skills Are Really Valued? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(2), 111–120. <https://doi.org/10.1177/2165143414546741>
- Assertion på bokmål. (u.å.). I *Dinordbok.no*. Hentet fra <https://www.dinordbok.no/engelsk-norsk/?q=assertion>
- Bernd, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53(6), 1447–1460. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1982.tb03466.x>
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2014). Life skills training: Preventing substance misuse by enhancing individual and social competence. *New Directions for Youth Development*, 2014(141), 57–65. <https://doi.org/10.1002/yd.20086>
- Brook, J. S., & Newcomb, M. D. (1995). Childhood aggression and unconventionality: Impact on later academic achievement, drug use, and workforce involvement. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(4), 393.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cho, J. & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative research*, 6(3), 319-340. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1177/1468794106065006>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cillessen, A. H. N., & Rose, A. J. (2005). Understanding Popularity in the Peer System. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 102–105. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x>
- Cocky. (u.å.). Hentet fra <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cocky>
- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16(1), 197–220. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>
- de Bruyn, E. H., & Cillessen, A. H. N. (2006). Popularity in Early Adolescence: Prosocial

- and Antisocial Subtypes. *Journal of Adolescent Research*, 21(6), 607–627.
<https://doi.org/10.1177/0743558406293966>
- Duckworth, A. L., & Steinberg, L. (2015). Unpacking Self-Control. *Child Development Perspectives*, 9(1), 32–37. <https://doi.org/10.1111/cdep.12107>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents. I A. C. Bohart & D. J. Stipek (Red.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society*. American psychological association.
- Frønes, I. (2008). Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering. *Barn*, 26(1), 9–25.
- Fung, W., & Cheng, R. W. (2017). Effect of School Pretend Play on Preschoolers' Social Competence in Peer Interactions: Gender as a Potential Moderator. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 35–42. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0760-z>
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of clinical child psychology*, 15(1), 3–15.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, Minn: American Guidance Service.
- Grindalen, E. (2020). *Elevens selvoppfatning og sosial inkludering* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Hawley, P. H. (1999). The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective. *Developmental Review*, 19(1), 97–132.
<https://doi.org/10.1006/drev.1998.0470>
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource

- control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 167–176. <https://doi.org/10.1080/01650250042000726>
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill - Palmer Quarterly*, 49(3), 279–309.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Juvet, A. M. Aa. (2019). *Kjønnforskjeller i språklige og sosiale ferdigheter i barnehagen— Hvordan barna presterer og pedagogen vurderer* (Masteroppgave). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2630122/Juvet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kingsrød, M. G. (2021). Ungdommenes brutale voldskultur. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/9OkLxw/ungdommenes-brutale-voldskultur>
- Kleven, T. A., & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kompetanse. (2018). I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/kompetanse>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernmo, G. (2005). Intervju som metode—Barn/unge som informanter. I A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo, & I. R. Knutsen (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrker: Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. (s. 66–80). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse: Teoriboka*. I *Du og jeg og vi to!* Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009030404107

- Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B. M. (2007). Putting Feelings Into Words: Affect Labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. *Psychological Science*, 82(5), 421–428.
https://doi.org/10.4992/pacjpa.82.0_2EV-073
- Lien, T. (2005). *Elevatferd i ungdomsskolen* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30744/MASTEROPPGAVE_PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MacEvoy, Papadakis, Fedigan, & Ash, S. E. (2016). Friendship Expectations and Children's Friendship-Related Behavior and Adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(1), 74.
<https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.1.0074>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., & Turkheimer, E. (2012). Intelligence: New findings and theoretical developments. *American Psychologist*, 67(2), 130–159. <https://doi.org/10.1037/a0026699>
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets utviklingssenter. Hentet fra
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009120104151
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet website: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/elevatferd-og-laringsmiljo/id105365/>
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48(1), 64–68.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal

Akademisk.

- Pape, K. (2001). *Læreren—Pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Roland, E. (Red.). (2015). *Problemløsningsmodeller*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive behavior*, 27, 446–462.
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2006). Social Achievement Goals: The Nature and Consequences of Different Orientations Toward Social Competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(9), 1246–1263.
<https://doi.org/10.1177/0146167206289345>
- Seale, C. (2007). Quality in qualitative research. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Red.), *Qualitative Research Practice* (s. 379–389). London: SAGE Publications.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). Los Angeles: SAGE
- Sociometry. (2002). I *Encyclopædia Britannica*. Hentet fra <https://academic-eb-com.ezproxy.uis.no/levels/collegiate/article/sociometry/68478>
- Sosial. (2018). I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/sosial>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitetet i Stavanger. (2020). *Retningslinjer for behandling og oppbevaring av forskningsdata med personopplysninger i studentprosjekter ved Universitetet i Stavanger*. Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/retningslinjer-behandling-av-personopplysninger-i-studentprosjekter>
- Vestly, S. M. (2014). *Er det kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter blant norske barn i barnehage og første klasse?* (Masteroppgave). Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/197041/Siv_Marie_Vestly_2014%20ny.pdf?sequence=

2&isAllowed=y

- Vaaland, G. S., Idsøe, T., & Roland, E. (2011). Aggressiveness and Disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 1–22.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539850>
- Walker, S. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297–312.
- Wentzel, K. R. (2002). The Contribution of Social Goal Setting to Children's School Adjustment. I *Development of Achievement Motivation* (s. 221–246). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50011-5>
- Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental review*, 9(1), 64–100.

VEDLEGG 1: Intervjuguide

Intervjuguide: Elevers oppfatning av sosial kompetanse?

Kjønn: _____ **Klassetrinn:** _____

Vennskap

1. Hvordan får man venner som er omtrent like gamle som en selv?
 - Hvilke personlighetstrekk er viktige?
2. Hva er viktig for å få bli med andre i skolegården?
3. Hvordan bør man være for å bli invitert i venneskaper?
|
4. Hvordan unngår man å bli utestengt fra vennegjengen?
5. Hva mener du er viktig for å unngå å bli ertet/mobbet?
6. Hva tenker du er viktig for å unngå å bli ensom?

7. Kan man selv «bli med» ved å mobbe andre?
8. Kan man bli populær ved å mobbe andre?
9. Kan man bli godt likt ved å mobbe andre?

10. Hvem blir populære?
 - Hvilke personlighetstrekk er viktige?
11. Hvem mener du bør bli populære?
12. Hvor viktig er det å bli likt av jevnaldrende?
 - Hvor mange bør man bli likt av?

13. Hva tror du (andre) gutter mener er viktig for å få venner?
14. Hva tror du (andre) jenter mener er viktig for å få venner?

Elevrollen

15. Hvordan skiller elevrollen seg fra vennerollen?
16. Hva mener du skal til for at man blir en som andre elever vil jobbe med?
17. Hvordan blir man med i en arbeidsgruppe?
18. Hva slags folk vil du helst jobbe med?

19. Hva er viktig for å bli akseptert/likte av de voksne på skolen/lærerne?
20. Hvordan er man en god elev?
 - Hva mener du er god oppførsel for en elev?
 - Hva mener du er gode personlighet for en elev?

21. Hva tror du (andre) gutter mener er viktig for å være en god elev?
22. Hva tror du (andre) jenter mener er viktig for å være en god elev?

Læreren

23. Hvordan er man en god lærer?
 - Hva mener du er god oppførsel for en lærer?
 - Hva mener du er gode personlighet for en lærer?
 24. Hva er viktig for at voksne skal bli akseptert/likte av barn og unge?
 25. Hva tror du (andre) gutter mener er viktig for å være en god lærer?
 26. Hva tror du (andre) jenter mener er viktig for å være en god lærer?
-

VEDLEGG 2: Informasjons/samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Elevs oppfatning av sosial kompetanse»?

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva elever mener er god/viktig sosial kompetanse i ulike situasjoner, samt om det er kjønnsforskjeller på dette området. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med prosjektet er å snakke med elever på mellom-/ungdomstrinnet for å se hva de mener er gode eller viktige sosiale ferdigheter og holdninger. Det er også ønskelig å se på om de mener at dette er situasjonsavhengig, altså om gode sosiale ferdigheter/holdninger vil være forskjellig avhengig av hvor du er og hva din rolle er. I tillegg er det interessant å se om jenter og gutter har ulike tanker rundt dette.

Prosjektet er knyttet til en masteroppgave. Metoden som vil bli benyttet er intervju. Problemstillingen er "Hva mener elever er god sosial kompetanse?"

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å svare på problemstillingen er det ønskelig å intervjuer minst 2-3 jenter og 2-3 gutter i 9. eller 10. klasse.

Denne informasjonen er sendt ut til skolen til barnet ditt, som så har kontaktet deg på mine vegne.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om barnet ditt velger å bli med i dette prosjektet vil han/hun bli intervjuet. Det vil si at vi kommer til å snakke med sammen og han/hun blir stilt noen spørsmål. Disse spørsmålene handler om hva han/hun mener er viktig oppførsel og holdninger i sosiale situasjoner. Blant annet hva som er viktig for å få venner, å bli populær, være en god elev og en god lærer.

Om det er ønskelig kan dere ta kontakt for å se intervjuguiden, for å se spørsmålene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg tar lydopptak av intervjuet og dette blir skrevet ut.

Navnet vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste som holdes adskilt fra øvrige data. Intervjuet og transkripsjonen (intervjuene når de er skrevet ned) vil bli kryptert og passordbeskyttet. De som vil ha tilgang til opplysningene er Rebekka Elisabeth Staabystrand (student) og Erling Georg Roland (veileder ved UiS).

Opplysningene vil bli anonymisert i den publiserte masteroppgaven. De eneste personopplysningen som vil bli oppgitt er kjønn og klassetrinn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er august 2021. Optakene og kodenøkkelene slettes/makuleres.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger ved Erling Georg Roland (veileder) – telefon: 47 50 36 88. E-post: erling.roland@uis.no eller Rebekka Elisabeth Staabystrand (student) – telefon: 97 09 68 64. E-post: 239750@uis.no
- Vårt personvernombud: E-post: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Erling Georg Roland
(Forsker/veileder)

Rebekka Elisabeth Staabystrand
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevens oppfatning av sosial kompetanse*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn deltar i prosjektet:

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

(Elevens signatur, dato)

VEDLEGG 3: Mail til skoler



Hei Navn , rektor ved Navn skole.

Mitt navn er Rebekka Staabystrand og jeg studerer master spesial pedagogikk på Universitetet i Stavanger. I denne forbindelse lurer jeg på om skolen deres ville være med på masterstudien min. Jeg skal gjennomføre en intervju-undersøkelse om elevens oppfatning av sosial kompetanse, og ønsker å intervju to elever (en gutt og en jente) ved 3 ulike skoler. Om dere ønsker kan dere få et eksemplar av den ferdige masteroppgaven, dersom dere vil delta.

Dersom dere ønsker å hjelpe meg med dette innebærer det at dere velger ut to elever (en gutt og en jente) ved tilfeldig utvalg fra 10. klasse (evt. 9. om det ikke er mulig å få 10. klassinger). Vedlagt ligger et informasjonsskriv/samtykkeskjema som eleven selv, samt elevens foresatte må signere på. Deltakelse i forskning er selvfølgelig frivillig, og det er viktig at eleven og de foresatte er klar over dette. Dette informeres også om i samtykkeskjemaet.

I tillegg er det ønskelig at intervjuene gjennomføres på skolen, da dette er en trygg og noe nøytral arena. Det er flott hvis det er mulig å låne et rom under intervjuet for å sikre at informasjonen som samles forblir anonym og fordi det vil tas lydopptak av intervjuet.

Vennligst ta kontakt dersom dere ønsker mer informasjon. Det er også veldig flott om dere gir beskjed både dersom dere har eller dersom dere ikke har mulighet til å hjelpe meg med min masteroppgave. Veilederen min er Erling Georg Roland. Takk for oppmerksomheten

Vennlig hilsen
Rebekka Staabystrand
Tlf: 97096864

VEDLEGG 4: Godkjenning fra NSD

Vår vurdering er sendt i meldingen under. Vi vil gi noen avsluttende bemerkninger til utførelsen av prosjektet

BARN I FORSKNING

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det

LYDOPPTAK I SKOLE

Datainnsamlingen består av intervju med elever. Elever og deres foresatte samtykker til at det kan tas lydopptak av samtalen. Vi minner om at dere ikke må ta lyd av de elevene som ikke ønsker å delta i forskningen.

TREDJEPERSONER

Vi anbefaler at du snakker med barna i forkant av intervjuet og at de blir bedt om å unngå navn og andre opplysninger som kan knyttes tilbake til enkeltindivider (for eksempel si 'en lærer' eller 'en venn i klassen', i stedet for mattelærer Siv.) Dersom slike opplysninger allikevel fremkommer må de slettes/anonymiseres umiddelbart i transkripsjon.

Melding

21.01.2021 15:00

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!