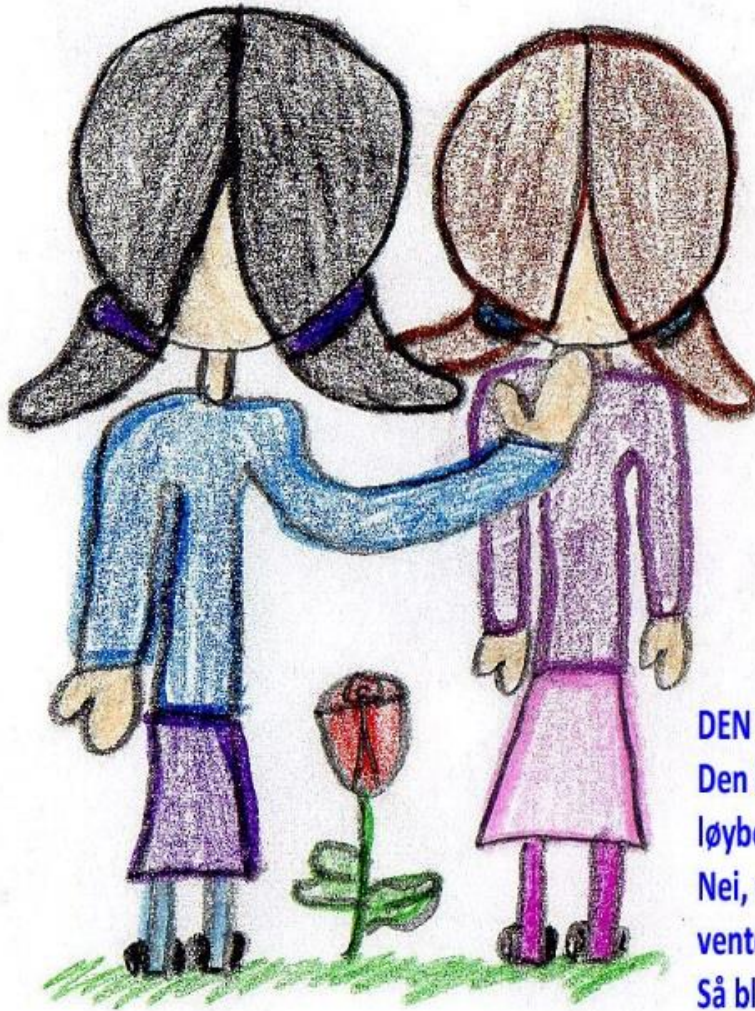


Sosial kompetanse



DEN BESTE VENNEN MIN
Den beste vennen min
løybe ikkje for å vinna.
Nei, den beste vennen min
vente på meg.
Så bler eg ikkje sistemann,
aleina.

Han e nå best
alligavel,
den beste vennen min.
(G. Roalkvam)



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap-
profil i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2015

Åpen

Forfatter: Sissel Furuly Unsvåg

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Elsa Westergård

Tittel på masteroppgaven: Sosial kompetanse på timeplanen? Sett fra et elevperspektiv: Hvordan og i hvilken grad blir sosial kompetanse «innlemmet» i skolehverdagen? Hvorfor er sosial kompetanse viktig og hvordan kan skolen tilrettelegge for arbeidet med elevenes sosiale utvikling?

Engelsk tittel: Social competence as a part of the timetable? From a student perspective: How and to what extent is social competence incorporated into school life? Why is social competence important and in what way may school organize working with student`s social development?

Emneord: Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter, elevperspektiv, styrende dokumenter, skole-hjem samarbeid, tilrettelegging, tidlig innsats, klasseledelse, relasjoner, klassemiljøet

Antall ord: 33307

+ vedlegg/annet: 3

Stavanger

12.6.15

Forord

Jeg har lenge hatt et ønske om å ta en videreutdanning i spesialpedagogikk, nå har denne drømmen gått i oppfyllelse. To år med masterutdannelse har gått fort, og jeg sitter igjen med mange fine inntrykk og ny kunnskap. Prosessen med å skrive oppgaven har vært både krevende, spennende og ikke minst svært interessant.

For å kunne nå dette målet er det flere jeg vil rette en takk til. Jeg starter med å takke min kjære familie: mann, våre to barn og min far som alle har vært støttende, positive og tålmodige gjennom hele prosessen. Dere er supre! Mine tanker går også til min kjære mor som jeg vet hadde vært veldig stolt av meg i dag.

Takker også til gode venninner som hele tiden har heiet på meg!

Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder Elsa Westergård, som hele tiden har vært oppmuntrende, motiverende og imøtekommende. Din kompetanse og faglige trygghet, har bidratt til en konstruktiv veiledning og mange gode råd på veien.

Til slutt vil jeg også takke informantene som satte av tid til å delta i denne studien. Deres refleksjoner og erfaringer har gitt meg god og verdifull kunnskap, som jeg vil bringe med meg videre i min lærerkarriere.

Stavanger 1. juni 2015

Sammendrag

I denne studien har elevperspektivet vært sentralt. Formålet var å få kunnskap om elevenes erfaringer med i hvor stor grad, og på hvilken måte sosial kompetanse blir «innlemmet» i skolehverdagen. Videre ønsket jeg å få kjennskap til elevenes tanker om hvorfor sosial kompetanse er viktig, samt belyse sentrale momenter i skolens tilrettelegging for arbeidet med elevenes sosiale utvikling.

Jeg var opptatt av å få et dybdeperspektiv og valget ble derfor en kvalitativ tilnærming. Et semistrukturert intervju ble benyttet, for å innhente seks elevers oppfatninger av problemstillingen. I tillegg ønsket jeg å innhente relevant bakgrunnsinformasjon fra ledelsen ved de representerte skolene. Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i problemstillingen. Studiens funn ble drøftet i lys av relevant norsk og internasjonal faglitteratur og forskning.

I denne studien mener informantene at den sosiale opplæringen bør prioriteres mer i skolen for alle elever, og at en tilrettelegging for sårbare elever er av stor betydning. Videre ble det påpekt at den enkelte elevs utvikling av sosial kompetanse, kan være svært avgjørende både i det daglige og i et fremtidig perspektiv. Et mer bevisst og målrettet arbeid med barn og unges sosiale utvikling, kan påvirke den sosiale kompetansen positivt, og dermed fungere som en beskyttelsesfaktor i mange tilfeller. Flertallet av informantene hadde erfaring med et større fokus på den sosiale opplæringen i barneskolen, enn i ungdomsskolen. Informantene hadde samtidig et klart ønske om en økt fokusering på elevenes sosiale kompetanse, også i ungdomsskolen. Relasjonsbygging, klassemiljø og klasseledelse ble fremhevet som positive elementer som kan påvirke både den sosiale og faglige utviklingen. Informantene var også opptatt av hvordan læreren møter sine elever og i hvilken grad den enkelte blir sett og ivaretatt. Det ble videre argumentert for at kvaliteten på skole-hjem samarbeidet, kan være en avgjørende faktor for utviklingen av sosial kompetanse, spesielt for elever som strever. Utviklingen av sosial kompetanse innbefatter både skole og hjem, og klare felles mål kan legge forholdene til rette for at denne prosessen blir mindre krevende for den enkelte eleven.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
1. INNLEDNING	7
2. PROBLEMSTILLINGEN	9
3. TEORIDELEN	10
3.1 Sosial kompetanse og ulike styrende dokumenter	10
3.2 Sosial kompetanse	12
3.3 Sosiale ferdigheter	15
3.4 Systematisk arbeid med sosial kompetanse	17
3.5 Hva kjennetegner sosialt kompetente barn og unge og hvordan kan sosial kompetanse læres?	18
3.6 Sosial kompetanse og barn og unge i ulike utfordringer	20
3.6.1 Sosial kompetanse og atferdsproblemer	20
3.6.2 Sosial kompetanse og mobbing	22
3.6.3 Sosial kompetanse og ensomhet	23
3.7 Sosial kompetanse og faglig utvikling	25
3.8 Sosial kompetanse og relasjoner	27
3.9 Sosial kompetanse og klasseledelse og klassemiljøet	30
3.10 Sosial kompetanse og skole-hjem-samarbeid	31

4. METODEDELEN	34
4.1 Metodevalg	34
4.1.1 Forskningsdesign	35
4.1.2 Samfunnsvitenskapelig forskning og metoder	35
4.1.3 Valg av metode i forskningsprosjektet	36
4.1.4 Det kvalitative forskningsintervjuet	38
4.1.5 Semistrukturert intervju	38
4.2 Innsamling av data	39
4.2.1 Intervjuguide	39
4.2.2 Utvalg av informanter	41
4.2.3 Gjennomføring	42
4.3 Analyse og bearbeiding	44
4.3.1 Transkribering	44
4.3.2 Forforståelsen	45
4.3.3 Analyse og tolkning	46
4.4 Validitet og reliabilitet	46
4.5 Ulike etiske hensyn	48
5. FUNN FRA STUDIEN	50
5.1 Bakgrunnsinformasjon og skolene	51
5.2 Bakgrunnskunnskap om informantene	52
5.3 Presentasjon av funn	53
5.3.1 Tema 2: Kunnskapsløftet: Sosial kompetanse	53
5.3.2 Tema 3: Sosiale ferdigheter	55

5.3.3 Tema 4: Sosial kompetanse i skolehverdagen	58
5.3.4 Tema 5: Klassemiljøet	60
5.3.5 Tema 6: Relasjoner	62
5.3.6 Tema 7: Hjem og skole	67
6. DRØFTING AV FUNN	72
6.1 Sosial kompetanse på timeplanen? Hvordan og i hvilken grad blir sosial kompetanse «innlemmet» i skolehverdagen?	73
6.1.1 Styrende dokumenter og viktigheten av et målrettet arbeid	73
6.1.2 Skolens ledelse	75
6.1.3 Sosial kompetanse på timeplanen? Den sosiale og faglige kompetansen	76
6.1.4 Barneskolen og ungdomsskolen	78
6.1.5 Lærerens kompetanse og interesse	79
6.1.6 Forebyggende arbeid	80
6.1.7 Oppsummering	81
6.2 Hvorfor er sosial kompetanse viktig?	82
6.2.1 Elevenes psykososiale miljø	82
6.2.2 Vennskap og prososial atferd	83
6.2.3 Klassemiljøet og mobbing	83
6.2.4 Ensomhet	84
6.2.5 utfordringer med å mestre sosiale miljøer	85
6.2.6 Viktigheten av å trene på sosiale ferdigheter	86
6.2.7 Betydningen av sosial kompetanse i et fremtidsperspektiv	86

6.2.8 Oppsummering	87
6.3 Hvordan kan skolen tilrettelegge for arbeidet med elevenes sosiale utvikling?	87
6.3.1 Tidlig innsats	88
6.3.2 Den sosiale opplæringen	88
6.3.3 Klasseledelse, klassemiljø og relasjoner	89
6.3.4 Endringsarbeid: Utvikling av en kollektiv kompetanse og utarbeiding av en felles plan	91
6.3.5 Betydningen av et positivt skole-hjem samarbeid	94
6.3.6 Oppsummering	95
7.1 AVSLUTTENDE KOMMENTARER	96
7.2 Implikasjoner for praksis	98
7.3 Videre forskning	99
Litteraturliste	100
Vedlegg	105
1: NSD	
2: Forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt	
3: Intervjuguide	

1. Innledning

Verden og samfunnet vårt er i en kontinuerlig utvikling på flere områder. For noen kan dette oppleves som spennende, mens det for andre kan oppleves både komplekst og krevende. Denne utviklingen stiller krav til en mestring av ulike kompetanser, deriblant den sosiale kompetansen (Ogden, 2009). Barn og unge møtes jevnlig i sosiale samspill på ulike sosiale arenaer. En av disse arenaene er den pedagogiske arenaen skolen. Skolen er en sosial arena hvor barn og unge har muligheten til å kunne utvikle sin sosiale kompetanse. Noen barn og unge er sårbare og trenger derfor oppfølging og tilrettelegging (Nordahl, 2014; Ogden, 2009).

I ulike styrende dokumenter, som Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, Kunnskapsløftet og Opplæringsloven, blir utviklingen av barns sosiale kompetanse trukket frem som et svært sentralt element (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011; Opplæringslova, 2012; Kunnskapsløftet, 2006). I Kunnskapsløftet fremheves blant annet viktigheten av å utvikle hele mennesket, og at skolen som en pedagogisk institusjon også skal ta hensyn til den sosiale opplæringen (Kunnskapsløftet, 2006). St. meld. nr. 11 understøtter disse synspunktene (St. meld. nr. 11 (2008-2009)).

For å kunne samhandle med hverandre i et sosialt fellesskap, er sosial kompetanse en svært viktig forutsetning (Pianta, 1999; Ogden, 2009; Nordahl, 2014). Det er en enighet blant både norske og internasjonale forskere at tidlig innsats er av stor betydning, også i forhold til barn og unges sosiale utvikling. En ønsker å gå vekk ifra en «avventende» holdning, og heller tidligst mulig, og i best mulig grad tilrettelegge opplæringen, og hjelpe barn med ulike vansker og utfordringer (Fandrem og Roland, 2013; St. meld. nr. 16 (2006-2007)).

Det kan være avgjørende å lære grunnleggende sosiale ferdigheter og fokusere på utviklingen av den sosiale kompetansen i tidlig alder, slik at eleven kan møte ungdomsskolen med en «ballast», som kan videreutvikles med økende alder. Hvorvidt et barn har fått trent på sosiale ferdigheter og samtidig utviklet sin sosiale kompetanse i løpet av skoletiden, kan påvirke den enkeltes fremtid (Glavin og Lindbäck, 2014; Ogden, 2009).

Hvordan kan skolen hjelpe med å legge til rette for barn og unges utvikling av sosial kompetanse? Og i hvilken grad settes det av tid til å jobbe med dette viktige arbeidet?

Gjennom egne erfaringer i læreryrket, har jeg et inntrykk av at det «råder» en svært ulik praksis i forhold til i hvilken grad og hvordan sosial kompetanse blir «innlemmet» i skolehverdagen.

Ulike studier viser at en vektlegging av en positiv relasjonsbygging mellom elevene og mellom lærer-elev, kan virke svært fremmende også for barn og unges sosiale utvikling (Pianta og Hamre, 2006). Lærere med en god relasjon til sine elever, har en bedre forutsetning i prosessen med å veilede eleven i forhold til den sosiale utviklingen (Pianta, 1999; Utdanningsdirektoratet, 2007). Lærerens klasseledelse er også en svært sentral faktor i den sosiale opplæringen (Marzano, 2003). Den autoritative læreren, i et trygt og støttende klassemiljø, legger til rette for å kunne veilede den enkelte eleven i sin sosiale utvikling (Wentzel, 2002).

Som tidligere nevnt må barn og unge forholde seg til ulike sosiale miljøer, hvor mange ulike personer involveres og påvirker utviklingen av den sosial kompetansen. Et godt skole – hjem samarbeid, hvor utviklingen av den sosiale kompetansen blir sett på som en fellesoppgave, kan være svært positivt for barnets videre sosiale utvikling. I denne sammenheng, er det viktig med en god dialog og en åpenhet rundt ulike forventninger både skolen og hjemmet har til hverandre i denne prosessen (Nordahl, 2014; Westergård, 2013).

I ulik forskning har det blitt dokumentert at antall unge som erfarer psykiske vansker, eksempelvis depresjon, tiltar i ungdomsalderen (Bru, 2011). Sosial kompetanse kan i mange tilfeller virke svært positivt, i forhold til mestring av både stress og vanskeligheter (Ogden, 2009). Samtidig viser også forskning at manglende sosial kompetanse hos barn og unge, blant annet kan føre til både atferdsvansker, mobbing og ensomhet (Roland, 2007; Bru, 2011). Utfordringer sosialt kan også ha en innvirkning på barn og unges utvikling faglig (Hattie, 2009).

Det er lite forskning med utgangspunkt i elevperspektivet, og denne studien vil fokusere nettopp på denne aldersgruppens refleksjoner og oppfatninger.

Et politisk signal i tiden som trekker frem viktigheten av sosial kompetanse er Ludvigsen-utvalget. Dette utvalget har fått i oppdrag å se på utviklingen og innholdet i fremtidens skole. (NOU, 2014:7, 2014). Fokuset skal sentrere seg rundt hvilke kompetanser som bør vektlegges. I den foreløpige rapporten fremheves betydningen av å kunne mestre ulike

kompetanser i møte med det fremtidige samfunnet. Sosial kompetanse blir trukket frem som en betydningsfull kompetanse i så måte. Av denne grunn ser dette utvalget betydningen av å få den sosiale opplæringen mer «innlemmet» i barn og unges skolehverdag (NOU, 2014:7, 2014). Ogden og Nordahl er av samme oppfatning og understreker betydningen av et mer planmessig arbeid med elevenes sosiale kompetanse, og klarere mål for den sosiale opplæringen (Ogden, 2009; Nordahl, 2014). Roaldset tenker i samme «bane», og fremmer et forslag om at sosiale ferdigheter bør bli innført som den sjette av de grunnleggende ferdighetene i skolen, på lik linje med lesing, skriving og regning (Roaldset i Bedre skole nr. 1, 2014).

Ut fra både politiske signal og forskning, kan det altså se ut til å være bred enighet om betydningen av et bevisst og målrettet fokus på arbeidet med den enkelte elevs sosiale kompetanse også i skolen.

2. Problemstillingen

På skolen hvor jeg selv jobber som lærer, har vi med ledelsen i ryggen valgt å vektlegge arbeidet med elevenes sosiale kompetanse, i tillegg til den faglige utviklingen. Dette ved å utarbeide en egen sosial kompetanseplan, med systematiske mål for hvert av klassetrinnene. På bakgrunn av mine positive erfaringer med dette satsingsområdet og «glød» for dette viktige arbeidet, ønsket jeg derfor å skrive en Masteroppgave om temaet. Etter en relativt lang prosess med egne refleksjoner, samt lesing av faglitteratur og forskning, kom jeg frem til følgende problemstilling:

Sosial kompetanse på timeplanen? Sett fra et elevperspektiv: Hvordan og i hvilken grad blir sosial kompetanse «innlemmet» i skolehverdagen? Hvorfor er sosial kompetanse viktig og hvordan kan skolen tilrettelegge for arbeidet med elevenes sosiale utvikling?

Jeg ønsker i dette prosjektet å få mer kjennskap til i hvilken grad skolene bruker tid på temaet sosial kompetanse, og om de har en plan for dette arbeidet, sett fra et elevperspektiv. Ved at informantene er elever fra ungdomsskolen og vinklingen dermed blir fra ungdommers perspektiv, vil jeg forsøke å finne ut i hvilken grad det er en bevissthet blant unge i forhold til hva sosial kompetanse er, og hvorfor de unge opplever at dette er et viktig

område. Jeg ønsker også å få kjennskap til på hvilken måte skolen kan tilrettelegge for en positiv utvikling sosialt. Elevenes syn på hvordan skolen kan tilrettelegge arbeidet med utviklingen av sosial kompetanse, vil også være en sentral faktor. Hovedformålet med denne Masteroppgaven er å «høre» elevenes stemme, og danne meg et bilde av ungdommers opplevelser, tanker og erfaringer på dette feltet

I denne delen av oppgaven har jeg belyst bakgrunnen for mitt valg av tema for denne studien og studiens relevans. Jeg har også presentert problemstillingen og hva jeg ønsker å forske på i dette prosjektet.

Før jeg starter med teoridelen vil jeg kort presentere hvordan resten av oppgaven er bygd opp. I teoridelen vil jeg gå mer i dybden på ulike relevant teori for belysningen av problemstillingen. Jeg vil i denne delen fokusere både på norsk og internasjonal faglitteratur og forskning. Videre vil metode, funn og drøfting fremstilles. I den siste delen av oppgaven presenteres noen oppsummerende og avsluttende kommentarer. Oppgaven avrundes med refleksjoner i tilknytning til implikasjoner for praksis og videre forskning.

3. Teoridelen

I teoridelen starter jeg med å synliggjøre hva forskjellige styrende dokumenter påpeker i forhold til grad av ansvar som både barnehage og skole har, i tilknytning til barn og unges utvikling av sosial kompetanse.

3.1 Sosial kompetanse og ulike styrende dokumenter

«Sosial læring er ikke noe nytt tema i skolen, men det er et område hvor det forventes mye, og undervises lite» (Ogden, 2009, s. 228).

Barn og unge må i ulik grad forholde seg til flere forskjellige arenaer og ulike typer av sosiale miljøer, som preger deres utvikling både emosjonelt, sosialt og faglig. To av disse arenaene som barn og unge jevnlig møter er barnehage og skole. I den senere tid har det i større grad blitt fokusert på betydningen av at det innenfor disse to arenaene, i tillegg til det faglige, også blir fokusert på den sosiale og emosjonelle utviklingen til den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2007).

I ulike styrende dokumenter både innenfor barnehagen og skolen, fremheves viktigheten av at utviklingen av barn og unges sosiale kompetanse skal inngå som en del av opplæringen.

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver kan en blant annet lese følgende om sosial utvikling og sosial kompetanse:

«Tidlige erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns samspillsferdigheter og gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap» (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 34).

Videre kan en lese: «Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Denne kompetansen uttrykkes og tilegnes av barn i samspill med hverandre og med voksne. Den gjenspeiles i barns evne til å ta initiativ og til å opprettholde vennskap» (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 34).

I styrende dokumenter i skolen, som i den generelle delen av Kunnskapsløftet og i Opplæringsloven, blir det vist til at skolen som en sosial arena også har et delansvar for barn og unges sosiale utvikling (Kunnskapsløftet, 2006; Opplæringslova, 2012). Kunnskapsløftet påpeker at opplæringen skal ta hensyn til utviklingen av hele mennesket, det vil si både den sosiale, emosjonelle og faglige utviklingen (Kunnskapsløftet, 2006).

I den generelle delen av Kunnskapsløftet blir det ved flere anledninger fremhevet viktigheten av et fokus på elevenes sosiale læring. Jeg vil i denne sammenheng referere til to eksempler: «God allmenndannelse vil si tilegnelse av kyndighet og modenhet for å møte livet praktisk, sosialt og personlig» (Kunnskapsløftet, 2006, s. 14). Videre kan en lese: «Det er vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter» (Kunnskapsløftet, 2006, s. 16).

I Opplæringsloven fremstilles blant annet rettigheten den enkelte elev har til et godt psykososialt miljø i skolen: «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringslova, 2012, s. 213).

I flere av Stortingsmeldingene fokuseres det også på barn og unges utvikling av sosial kompetanse og det påpekes også i disse dokumentene at skolen, som en viktig sosial arena, har et delansvar i denne sammenheng. I Stortingsmelding nr.11 kan en blant annet lese følgende:

«Skolen skal gi elevene gode muligheter til å utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger og interesser, og den skal bidra til danning, sosial mestring og selvstendighet» (St. meld. nr. 11 (2008-2009), s. 9).

Stortingsmelding nr. 20 trekker fram skolen som en viktig arena, hvor en kan drive forebyggende arbeid som kan få en innvirkning på barn og unges helse både fysisk og psykisk, i nåtid og i fremtid (St. meld. nr. 20 (2012-2013)).

I skolen bør det fokuseres på barn og unges utvikling av kompetanse på flere felt, også den sosiale kompetansen. Samtidig fremheves betydningen av tidlig innsats for elever som møter på utfordringer både sosialt og faglig (St. meld. nr. 16 (2006-2007)).

Stortingsmelding nr. 22 omhandler spesielt ungdomstrinnet. Et sentralt moment i denne meldingen er kompetanseutvikling hos ungdom, hvor utviklingen av den sosiale kompetansen og forebyggende tiltak trekkes frem som viktige felt. Det er også av stor betydning at en spesielt tar hensyn til sårbare elever og iverksetter støttende tiltak, med en målsetting om både sosiale og faglige mestringsopplevelser for den enkelte eleven. Viktige støttespillere i denne prosessen er hjemmet og eventuelt ulike tjenester (St. meld. nr. 22 (2010-2011)).

Etter å ha presentert ulike styrende dokumenter og deres syn på medansvaret barnehagen og skolen har med den sosiale opplæringen, vil jeg nå skrive om hva sosial kompetanse er. Deriblant en fremstilling av sosial kompetanse som en av kompetansene innenfor den personlige kompetansen. Jeg vil også presentere ulike definisjoner av sosial kompetanse, og videre fremheve hva som kjennetegner den enkelte av definisjonene.

3.2 Sosial kompetanse

«De vennlige ordene som sies i dag, kan bære frukt i morgen» (M. Gandhi).

I de forskjellige epokene i barnets oppvekst blir det møtt av ulike forventninger i forhold til mestring av forskjellige oppgaver. De ulike utviklingsoppgavene ses blant annet i

sammenheng med barnets alder, kjønn og ulike kulturelle forventninger (Ogden, 2009). Det stilles andre krav til mestring av oppgaver når barnet er i førskolealderen enn i ungdomsalderen. Eksempler på sentrale utviklingsoppgaver for barnet kan være: utvikling av vennskap og det å kunne tilpasse seg forskjellige regler innenfor ulike miljøer. I hvilken grad barn lykkes med disse oppgavene kan ha stor betydning for fremtiden til den enkelte (Ogden, 2009).

For å kunne mestre disse ulike feltene trenger barnet personlig kompetanse, som ifølge Ogden består av sosial, kognitiv og fysisk kompetanse. Den kognitive kompetansen kjennetegnes av ferdigheter i forhold til språk og tenkning, eksempelvis ved elevens læring innenfor ulike felt i skolen (Ogden, 2009). Ved den fysiske kompetansen står ferdigheter i forhold til motorikken og koordinering sentralt, eksempelvis utviklingen av skriveferdigheter. Innenfor den sosiale kompetansen er det ferdigheter i forhold til relasjoner og i samhandlinger med andre som står sentralt. Et svært viktig element med den personlige kompetansen i forhold til barnets utvikling, er at barnet bør kunne kjenne til og bruke både egne ressurser og ressurser i de ulike miljøene barnet til enhver tid befinner seg i, på en positiv måte (Ogden, 2009).

I faglitteraturen og blant både norske og internasjonale forskere finnes ulike definisjoner av sosial kompetanse. Jeg vil i denne oppgaven presentere noen av definisjonene. De ulike definisjonene har både likheter og ulikheter med hverandre, samtidig vektlegges ulike deler av sosial kompetanse.

Jeg starter med Ogden sin definisjon av sosial kompetanse:

«Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap» (Ogden, 2009, s. 207).

I denne definisjonen fremheves det funksjonelle ved den sosiale kompetansen. Denne kompetansen er svært vesentlig blant annet ved bygging av vennskap og det sosiale nettverket. Samtidig har sosial kompetanse også innvirkning på den enkeltes emosjonelle utvikling (Ogden, 2009).

Ifølge Glavin og Lindbäck er dette en relativt bred definisjon som favner om de viktigste delene av begrepet sosial kompetanse. De fremhever at: «Ogdens definisjon understreker, blant annet, at sosial kompetanse både er kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos barn, men også deres vurdering av egen kompetanse» (Glavin og Lindbäck, 2014, s. 15).

Schneider har følgende definisjon av sosial kompetanse:

«Evnen til å ta i bruk utviklingsmessig tilpasset sosial atferd som fremmer ens interpersonlige relasjoner uten å skade noen» (Schneider i Ogden, 2009, s. 206).

I denne definisjonen vektlegges en prososial atferd og betydningen av å ikke skade andre mennesker. Det fokuseres også på at sosial kompetanse kan være en sentral faktor i forhold til å kunne utvikle sine egne sosiale mål (Ogden, 2009).

Garbarino (1985) har en annen definisjon av sosial kompetanse:

«Et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes» (Garbarino i Ogden, 2009, s. 206).

I Garbarino sin definisjon fokuseres det på en annen del av begrepet sosial kompetanse. Barn og unges miljø og kultur spiller en vesentlig rolle i forhold til den sosiale kompetansen til den enkelte, det betyr at den sosiale kompetansen tilpasses ulike miljøer. Barn og unges miljø blir i denne sammenhengen trukket frem som en viktig faktor i barn og unges utvikling av sosial kompetanse (Ogden, 2009).

Weissberg og Greenberg har følgende definisjon av sosial kompetanse:

«Barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt» (Weissberg og Greenberg i Ogden, 2009, s. 206).

Ifølge definisjonen til Weissberg og Greenberg er det viktig med barn og unges evne til regulering både av følelsene, tankene og atferden i ulike sosiale hendelser de opplever og erfarer. Det må fokuseres blant annet på egen målsetting (også de sosiale målene), hvordan problemer løses og i tillegg kunne reflektere over sammenhengen mellom valg og konsekvenser. Viktigheten av at barn og unge opplever en motivasjon i forhold til sin sosiale

utvikling fremheves også, eksempelvis et bevisst ønske om å bli oppfattet positivt i samhandling med andre (Ogden, 2009).

I dette avsnittet belyses flere forskjellige definisjoner av sosial kompetanse. I denne oppgaven tas det utgangspunkt i Ogden sin definisjon av sosial kompetanse, siden dette er en «bred» definisjon som viser flere aspekter ved dette begrepet. Denne definisjonen påpeker i tillegg de mest sentrale områdene. Når en leser ulik forskning og faglitteratur, registrerer en ofte en uklarhet i forhold til bruken av begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Noen skiller til en viss grad begrepene, mens andre bruker dem «litt om hverandre». Likevel er det flere som er enige om at det er en sammenheng mellom disse to begrepene. I det neste avsnittet vil jeg forklare koplingen mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, og presentere de fem dimensjonene som sosiale ferdigheter kan deles inn i (Elliott og Gresham, 2011).

3.3 Sosiale ferdigheter

Hva er forskjellen og samtidig sammenhengen mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter?

Glavin og Lindbäck gir oss en billedlig forklaring: «Ferdighetene fungerer som byggsteinene i en mur, der muren er den sosiale kompetansen» (Glavin og Lindbäck, 2014, s. 19).

Sosiale ferdigheter er noe som læres, eksempelvis ved ulike øvelser, observasjoner og veiledning (Ogden, 2009). Garbarino påpeker viktigheten av at barn og unge lærer ulike sosiale ferdigheter. Likevel trenger også barn og unge å få utviklet sin sosiale kompetanse som en hjelp til å kunne foreta valg og vurderinger om hvilke situasjoner de ulike ferdighetene kan benyttes i (Garbarino, 1985).

Elliott og Gresham deler sosiale ferdigheter inn i fem dimensjoner, som er: samarbeid, selvkontroll, empati, ansvarlighet og selvhverdelse (Elliott og Gresham, 2011):

Samarbeid: Handler om å kunne dele, lytte, hjelpe og jobbe sammen med andre, både barn og voksne og samtidig forholde seg til ulike normer og regler. I skolehverdagen er det viktig å kunne samarbeide både i lek og faglige aktiviteter, samt i klasserommet og i friminuttet. Dersom barn og unge strever med

samarbeidsferdighetene, kan det føre til konflikter (Ogden, 2009; Elliott og Gresham, 2011).

Empati: Handler om å kunne vise forståelse og omtanke for andre og kunne sette seg inn i andre menneskers situasjon. Det er viktig å være lyttende, oppmerksom, vise respekt og at en viser at en «vil hverandre vel». God empati kan være med på å danne grunnlag for gode og vedvarende vennskap (Elliott og Gresham, 2011).

Selvkontroll: Handler om å kunne kontrollere og utvikle en bevissthet i forhold til egne følelser. Det handler også om å kunne styre unna fristelser og ha kontroll på ulike frustrasjoner som oppstår (Elliott og Gresham, 2011).

Selvhevdelse: Handler om å ha en trygghet og et ønske om en forståelse fra andre, i forhold til å uttrykke sine egne følelser, behov og ulike meninger, uten å virke sårende og samtidig respektere andre. Selvhevdelsesferdigheter kan også bidra til å kunne motstå negativ påvirkning fra andre (Elliott og Gresham, 2011).

Ansvarlighet: Handler om atferd preget av en bevissthet rundt avtaler, normer, respekt, og ansvar med fokus på å utvikle en gjensidig tillit. I skolehverdagen møter barn og unge daglig på situasjoner hvor ansvarlighet står i fokus (Elliott og Gresham, 2011).

Undersøkelser har vist at alle disse ferdighetene er svært sentrale i forhold til mestring av ulike sosiale utfordringer (Ogden, 2009). Ifølge Glavin og Lindbäck står disse fem dimensjonene i et påvirkelig «gjensidighetsforhold» til hverandre. Videre understrekes viktigheten av at en tenker helhet ved læring av de sosiale ferdighetene (Glavin og Lindbäck, 2014).

Når barn og unge lærer sosiale ferdigheter og sosial kompetanse er det viktig at det fokuseres på motivasjonen. Viktige faktorer som kan øke motivasjonen er at undervisningen tilrettelegges i forhold til alder og nivå, og at det samtidig fokuseres på positive mestringsopplevelser hos den enkelte (Glavin og Lindbäck, 2014).

I det neste avsnittet vil jeg utdype betydningen av at det prioriteres tid til et bevisst arbeid med den enkeltes utvikling av sosial kompetanse også i skolen.

3.4 Systematisk arbeid med sosial kompetanse

«Skolens plandokumenter legger vekt på at læreren skal bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, men i praksis blir dette arbeidet nedprioritert til fordel for å utvikle elevenes faglige kompetanse. En mulighet er å innføre sosiale ferdigheter som en sjette grunnleggende ferdighet. Argumentet er at sosiale ferdigheter er like viktig som å lese, regne og skrive» (Dag Roaldset, Bedre skole, nr. 1, 2014, s.58).

Etter en gjennomlesing av flere styrende dokumenter for både barnehagen og skolen, kan en konkludere med at alle dokumentene fremhever at begge disse institusjonene har et viktig medansvar i forhold til barn og unges sosiale utvikling. Opplæringsloven påpeker at det skal arbeides systematisk med å utvikle et godt psykososialt miljø for barn og unge i skolen (Opplæringslova, 2012).

Selv om de ulike styrende dokumentene som gjelder for den pedagogiske institusjonen skole, fremhever at også skolen sammen med andre arenaer har et medansvar i forhold til barn og unges sosiale utvikling, er det ifølge Ogden sjelden at en finner egne planer for denne læringen hos den enkelte skole. Videre etterlyser også Ogden en oversikt fra skolene for hvordan denne opplæringen skal foregå og systematiseres på de ulike klassetrinnene (Ogden, 2009). Nordahl er av den samme mening (Nordahl, 2014). Ogden oppfatter skolen som en sosial arena hvor opplæring av sosial kompetanse kan påvirke og nå mange. I tillegg møter et mangfold av elever på denne sosiale arenaen et pedagogisk personale, som sammen med andre arenaer, kan bidra til en positiv sosial utvikling hos den enkelte (Ogden, 2009).

Med fokus på en inkluderende skole, møter det pedagogiske personale elever med ulik grad av mestring i forhold til sosial kompetanse. Det er viktig at den sosiale opplæringen tilrettelegges spesielt for elever som strever i denne sammenhengen. Det påpekes også at forskning viser at det kan være sammenheng mellom økt opplæring av sosial kompetanse blant barn og unge og en nedgang i psykiske problemer og atferdsproblemer (Ogden, 2009).

For at skolen skal kunne legge til rette for en god og virkningsfull opplæring av sosial kompetanse, understreker Nordahl at ledelsen har en svært viktig rolle blant annet ved å utvikle en plan for utviklingen og tilretteleggingen av sosial kompetanse (Nordahl, 2014). I noen tilfeller må en også legge til rette for en kompetanseutvikling hos lærerne, eventuelt

hele personalet. Dette vil da kunne føre til en planlagt endringsprosess på skolen, med ønske om å oppnå en felles forståelse av hvordan en kan tilrettelegge for en utvikling av elevenes sosiale kompetanse (Ertesvåg, 2012). Det er også av stor betydning at det utvikles felles mål, hvor hele personalet involveres og tar et ansvar sammen, slik at utviklingen av sosial kompetanse blir en naturlig del av den pedagogiske læringen i skolehverdagen (Nordahl, 2014; Ertesvåg, 2012). Ifølge Fullan er det av stor betydning at en i startfasen av et endringsarbeid, eksempelvis i en skole, har som en grunnleggende målsetting å finne en felles forståelse – en felles plattform for det en skal jobbe med. Når en skole skal fokusere på og jobbe med elevenes sosiale kompetanse, er det derfor viktig at ledelsen sammen med personalet reflekterer over hva en legger i begrepet sosial kompetanse og hvilke sosiale ferdigheter det skal fokuseres på i undervisningen (Fullan, 2007).

3.5 Hva kjennetegner sosialt kompetente barn og unge og hvordan kan sosial kompetanse læres?

«Vennlige ord kan være små og enkle å uttale, men de gir gjenlyd for alltid» (Mor Teresa).

Et barn som er sosialt kompetent kjennetegnes med at de ofte kjenner «spillereglene» i sosiale sammenhenger, og kan «lese» og tolke både andre barn og ulike signaler i samhandling med andre. De har også en evne til å kunne regulere både sin egen atferd og andres. Gjennom vennskap erfares både sosial læring, bekreftelser og ulike former for støtte (Ogden, 2009). I dette avsnittet vil jeg skrive om ulike kjennetegn som utpeker seg hos elever med god sosial kompetanse. Videre vil elementer i den sosiale opplæringen belyses.

Nordahl påpeker at i utgangspunktet handler sosial kompetanse blant annet om at barn og unge mestrer det å kunne tilpasse seg ulike sosiale miljøer. Noen av de ulike miljøene barn og unge møter, kan være forskjellige både når det gjelder normer og regler. Dersom barn og unge mangler evnen til å kunne tilpasse seg et miljø, eksempelvis i skolen, kan dette føre til et klassemiljø og en skolehverdag preget av utrygghet og konflikter (Nordahl, 2014). I forhold til utviklingen av den enkeltes sosiale kompetanse, er evnen til å kunne tilpasse seg et miljø ukritisk likevel ikke nok. «For å være sosialt kompetente må vi også kunne hevde egne meninger, stå for noe og ta sosiale initiativer» (Nordahl, 2014, s. 185).

Ifølge Glavin og Lindbäck bør en ved læring av sosial kompetanse bygge videre på det elevene kjenner og kan. Videre er det viktig at læringen er motiverende og meningsfull og

derfor tilpasses den enkelte aldersgruppen. Læringen bør i hovedsak inneholde praktiske oppgaver hvor elevene kan prøve, erfare, repetere og få tilbakemeldinger. Samtaler og dialog kan utfylle den praktiske læringen (Glavin og Lindbäck, 2014). Lærerne kan være svært viktige som «modeller» i denne prosessen. Et sentralt moment ved læring av sosial kompetanse er at det kan være svært fremmede at en begynner tidlig med innlæringen, slik at en kan bygge videre på det grunnleggende oppover i klassene. Dersom elevene ikke har de grunnleggende ferdighetene med seg fra barneskolen, kan det være krevende å bygge videre på dette i ungdomsskolen (Glavin og Lindbäck, 2014).

Bandura bruker begrepet «self-efficacy» om forventningen en selv har om å kunne oppleve mestring i forskjellige situasjoner. Dette gjelder også erfaringer i forhold til mestring på forskjellige sosiale arenaer. Tidligere opplevelser av mestring preger den videre utviklingen av denne «mestringsfølelsen» og dermed også den sosiale utviklingen hos barn og unge (Bandura, 1997). Ved at skolen vektlegger trening av sosiale ferdigheter og utvikling av den sosiale kompetansen hos eleven, kan dette resultere i en økende grad av forventning om mestring i samspill med andre barn og voksne (Glavin og Lindbäck, 2014). «Dersom elevene ikke har tro på at de kan mestre ulike sosiale situasjoner med de ferdighetene de har lært, vil ikke elevene kunne handle sosialt kompetent når de står overfor sosiale utfordringer i skolehverdagen» (Glavin og Lindbäck, 2014, s. 16). Trening av sosiale ferdigheter bør læres i en kombinasjon av teoretisk undervisning og ved at elevene veiledes i autentiske situasjoner, i skolehverdagen (Glavin og Lindbäck, 2014).

Det har blitt utviklet flere ulike forskningsbaserte program for forskjellige aldersgrupper, som har som formål å forebygge og redusere utfordrende atferd hos barn og unge. Forskning viser at manglende sosial kompetanse blant barn og unge kan resultere i blant annet ensomhet og ulike atferdsproblemer (Gundersen, 2010). Sosial kompetanse er ifølge Gundersen en av de viktigste beskyttelsesfaktorene ved forebygging av atferdsproblemer. Ved bruk av ART – programmet (Aggression Replacement Training), ønsker en å både forebygge og reduser ulike atferdsproblemer. Viktige elementer i programmet er å trene på sosiale ferdigheter og utvikle den sosiale kompetansen. Videre har en som målsetting å lære deltakerne å kunne gjenkjenne, forstå og håndtere forskjellige følelser, eksempelvis aggresjon (Gundersen, 2010).

3.6 Sosial kompetanse og barn og unge i ulike utfordringer

«Vi bygger det gode i oss når vi gjør det gode omkring oss» (A. Garborg).

I de neste tre avsnittene av oppgaven vil jeg belyse forskjellige atferdsvansker og atferdsproblemer, både innagerende og utagerende, som noen barn og unge strever med også i skolehverdagen. Felles for disse ulike vanskene og utfordringene er at manglende sosial kompetanse kan virke hemmende, og god sosial kompetanse kan virke fremmende i samspill med andre barn og voksne (Ogden, 2009). De tre avsnittene vil i hovedsak omhandle sosial kompetanse og atferdsproblemer, mobbing, ensomhet, «drop out» og skolevegring.

3.6.1 Sosial kompetanse og atferdsproblemer

I skolen møter en et mangfold av barn og unge. Noen av disse opplever og erfarer daglig ulik grad av utfordringer, på et eller flere felt. I faglitteraturen og i forskning brukes blant annet begrepene atferdsvansker og atferdsproblemer om disse utfordringene, og det finnes mange forskjellige definisjoner av begge begrepene. Jeg vil ved hjelp av noen definisjoner og eksempler forsøke å belyse noen kjennetegn for de to begrepene.

Smith har en forklaring på atferdsvansker:

«En atferdsvanske er en egenskap ved individet og er definert i henhold til et diagnostisk system» (Smith, 2004, s. 130).

Drugli fremhever at en kan dele atferdsvansker inn i lettere og mer alvorlige vansker (Drugli, 2008). Ogden bruker betegnelsen atferdsproblemer og sier følgende om atferdsproblemer relatert til skolen:

«Atferdsproblemer i skolen dreier seg i hovedsak om brudd på skolens regler, normer og forventninger» (Ogden, 2009, s. 17).

Videre presiserer Ogden at enkelte av disse elementene er felles både på hjemmearenaen og for ulike andre arenaer. Likevel har skolen som en sosial arena også sine egne særtrekk i forhold til atferdsproblemer. Avbrytelser og uro er to eksempler som kan virke hemmende i forhold til undervisningen (Ogden, 2009).

Ifølge Mørch og Drugli viser forskning at det kan være av stor betydning at det fokuseres på tidlig innsats, spesielt for barn med ulike atferdsvansker (Mørch og Drugli, 2011). I denne sammenheng er programmet «De utrolige årene» blitt utviklet av Webster-Stratton. Dette er et program som fokuserer både på forebygging og behandling i forhold til barn med alvorlig grad av atferdsvansker. I en studie hvor effekten av programmet «De utrolige årene» ble evaluert, viste resultatene blant annet en positiv utvikling av den sosiale kompetansen. Denne positive utviklingen var mest fremtredende i gruppen hvor det ble foretatt en oppfølging både av barna og foreldrene (Mørch og Drugli, 2011)

Hattie sine forskningsresultater viser at det er en sammenheng mellom i hvilken grad barn i ung alder lærer sosiale ferdigheter og utvikler sin sosiale kompetanse, og hvordan en møter samfunnsmessige fremtidige krav i voksen alder. Med fokus på den sosiale utviklingen kan barn og unge lære seg gode og viktige «redskaper» som kan gjøre det enklere i samhandling med andre mennesker (Hattie, 2009).

Annen forskning viser at det kan være sammenheng mellom manglende sosial kompetanse hos barn og unge og ulike atferdsproblemer. Ogden m.fl. har foretatt en studie av ungdomsskoleelever og atferdsproblemer. Studiens resultat viste blant annet at sosial kompetanse kan fungere som en beskyttelsesfaktor i forhold til atferdsproblemer (Ogden, Sørli og Amlund Hagen, 2008). Videre viste resultater fra studien at det ofte kan forekomme en stabilitet når det gjelder den sosiale kompetansen til ungdommer. Det vil si at ungdommer med høy grad av sosial kompetanse ved starten av ungdomsskolen, ofte opprettholder den samme grad av sosial kompetanse også videre i ungdomsskolen. Samtidig viser studien at denne gruppen av ungdommer vanligvis er lite påvirkelige i forhold til utvikling av negativ problematferd (Ogden m. fl., 2008).

Dersom en sammenligner guttene og jentene som deltok i denne studien, viser det seg at jentene totalt sett hadde en høyere grad av sosial kompetanse og samtidig en lavere grad av atferdsproblemer. For begge gruppene viste resultatet for både jentene og guttene, en økende grad av sosial kompetanse med alderen. Forskerne i denne studien understreker viktigheten av at skolen fokuserer på barn og unges sosiale utvikling, siden denne «investeringen» kan virke forebyggende i forhold til ulike typer av atferdsproblemer (Ogden m. fl., 2008). Et av spørsmålene i denne studiens problemstilling er «hvorfor sosial kompetanse er viktig». Resultater fra den overnevnte studien, som omhandler ungdommer,

viser at sosial kompetanse kan være en viktig beskyttelsesfaktor i forhold til atferdsproblemer (Ogden m. fl., 2008).

3.6.2 Sosial kompetanse og mobbing

Hva er mobbing? Det finnes flere forskjellige definisjoner på mobbing. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Roland sin definisjon:

«Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» (Roland, 2007, s. 25).

Ifølge Roland viser forskning at det er svært betydningsfullt i forhold til utviklingen av gode og positive relasjoner preget av tillit, at barn og unge i sin hverdag blir møtt av omsorgsfulle voksne som samtidig er tydelige. I mange tilfeller kan dette både virke forebyggende og være en viktig beskyttelsesfaktor, eksempelvis ved mobbing (Roland, 2007).

Hvordan det sosiale miljøet er på en skole eller i en klasse, kan spille en sentral rolle i forhold til mobbing (Roland, 2007). Dermed kan en skole eller et klassemiljø preget av samhold og inkludering, virke som en beskyttelsesfaktor i denne sammenheng. Videre viser forskning at skolens ledelse og det sosiale «klimaet» blant personalet, også kan være en sentral faktor i forhold til skolens omfang av mobbing blant elevene. Roland mener også at hvordan den enkelte klasses sosiale struktur er, eksempelvis relasjonene elevene imellom, kan ha en innvirkning på mobbing. Dersom den sosiale strukturen er svært dårlig i en klasse, kan også graden av mobbing være større. Den enkelte lærers utøvelse av klasseledelse, vil kunne påvirke den sosiale strukturen, og kunne virke hemmende eller fremmende i forhold til mobbing. Dette gjelder både i forhold til lærerens evne til å oppdage og «ta tak» i mobbingen, og samtidig grad av fokus på å jobbe med miljøet i klassen (Roland, 2007).

I en studie fra Pakistan ble det blant annet fokusert på sosial kompetanse og mobbing. Resultatet viste at dersom barn og unge får trent og utviklet sin sosiale kompetanse, kan dette være et betydningsfullt verktøy som kan være med på å redusere mobbing (Irshad og Atta, 2013).

Videre ble det foretatt en studie i USA som også omhandlet temaet mobbing. Forskerne ønsket å se på ulike faktorer, både individuelle og kontekstuelle, som i ulike

mobbesituasjoner kan være medvirkende. Resultatet viste at en av disse faktorene var manglende sosial kompetanse. Et sentralt funn i denne studien er sammenhengen mellom manglende sosial kompetanse blant barn og unge og mobbing (Cook, Williams, Guerra, Kim og Sadek, 2010).

Et viktig moment Nordahl fremhever, er betydningen av at voksne i møte med barn og unge innenfor ulike sosiale arenaer, har god kjennskap til det sosiale miljøet. Det er viktig å vite hva som «rører seg» innad i miljøene barn og unge er en del av. I enkelte tilfeller kan noen miljøer utvikle avvikende «mønstre», hvor negative handlinger som eksempelvis mobbing, kan bli en del av miljøet. I slike tilfeller kan det være svært avgjørende at de voksne hjelper til med å snu den negative utviklingen. En viktig faktor er å ha en høy grad av fokus på sosial kompetanse (Nordahl, 2014).

3.6.3 Sosial kompetanse og ensomhet

Innagerende vansker er et vidt begrep. I følge Merrell kan en dele begrepet inn i kategoriene angst, depresjon, sosial tilbaketrekking og ulike problemer av psykosomatisk art.

Innagerende vansker hos barn og unge kan ha en stor innvirkning på den enkeltes hverdag og utvikling både sosialt, emosjonelt og faglig. Videre sier Merrell at isolasjon og fravær av samhandlinger med fellesskapet av jevnaldrende, kan virke hemmende i forhold til utviklingen både sosialt og faglig (Merrell, 2008). Lazarus mener at alle mennesker føler på ulik grad av angst eller frykt i forskjellige situasjoner. Likevel kan disse følelsene for noen være av en sterk grad og virke svært hemmende, noe som kan resultere i isolasjon og ensomhet og et sosialt liv av en svært begrenset karakter (Lazarus, 2006).

Barn og unge erfarer skolen som en sosial arena svært ulikt. Noen opplever det sosiale samspillet med sine medelever som svært positivt, og etablering av vennskap som lite problematisk. Andre elever opplever det sosiale samspillet som svært utfordrende, og for mange kan utfallet bli en skolehverdag preget av ensomhet og sosial isolasjon (Nordahl, 2000). I denne sammenheng understreker Nordahl at ensomhet og isolasjon kan være vanskelig å avdekke, og at det er viktig at lærerne setter av tid og finner gode metoder for å motvirke dette (Nordahl, 2014).

En skolehverdag preget av sosial isolasjon og ensomhet, hvor en ikke er en del av fellesskapet med de andre, kan oppleves som en stor belastning, og kan få store følger for

fremtiden også i voksen alder (Nordahl, 2014). Ifølge Nordahl har graden av tid barn og unge oppholder seg i pedagogiske institusjoner hatt en stigning. Et resultat av denne forandringen er at hvordan den enkelte fungerer sosialt er av stor betydning (Nordahl, 2014). Forskning viser at det i løpet av ungdomsalderen er en økning i antall unge som sliter med psykiske vansker, som for eksempel depresjon. Det kan være avgjørende at lærerne som til daglig jobber med ungdom tar dette på alvor, og tilrettelegger både de sosiale og faglige aktivitetene deretter (Bru, 2011).

Flere barn og unge erfarer et høyt tempo og store utfordringer i skolehverdagen. Opplevelser av at en ikke klarer «å henge med» hverken sosialt eller faglig, kan også resultere i «drop- out» fra videre utdanning, og en økende fare for å erfare ulik grad av psykiske utfordringer i fremtiden (Henricsson og Rydell, 2006). Frykt og angst blant elever, kan også føre til skolevegring og sosial isolasjon fra medelever (Atkinson og Hornby, 2002).

Ifølge Ogden kan god sosial kompetanse være en hjelp til å takle ulike utfordrende sosiale situasjoner. Barn og unge med god sosial kompetanse, har ofte en tiltro til at denne kompetansen kan medvirke til mestring eller demping ved motgang og stressende opplevelser (Ogden, 1995).

Det er viktig at skolen tar på alvor elever som sliter med ulike innagerende vansker, og i størst mulig grad tilrettelegger skolehverdagen med gode individuelle tiltak og strategier (Atkinson og Hornby, 2002). Barn og unge med innagerende vansker møter ofte på utfordringer på den sosiale arenaen, og synes det er svært krevende å være en del av fellesskapet med sine medelever. Det bør derfor fokuseres på den enkeltes sosiale utvikling, og jobbes målbevisst med elevens sosiale kompetanse, trening av sosiale ferdigheter og relasjonsbygging. I denne prosessen er det også avgjørende med et godt skole hjem samarbeid og at relasjonen mellom læreren og eleven er bygget på omsorg, trygghet og tillit (Atkinson og Hornby, 2002).

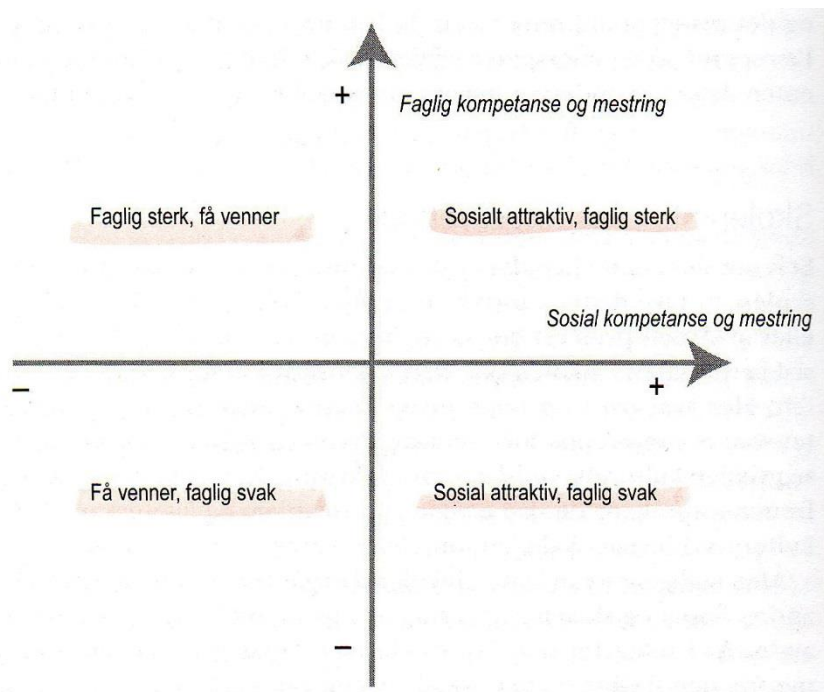
Det fremkommer av ulike styrende dokumenter at skolen skal vektlegge både den sosiale og faglige opplæringen. Flere forskningsresultater viser at den sosiale og den faglige utviklingen på mange måter påvirker hverandre (Hattie, 2009). Jeg vil nå gå nærmere inn på dette emnet, og samtidig fremstille noe av forskningen relatert til temaet. Det vil også bli

presentert en modell som omhandler sosial kompetanse, faglig kompetanse og mestring (Nordahl, 2014).

3.7 Sosial kompetanse og faglig utvikling

Forskning viser at skolefaglige prestasjoner påvirkes positivt av sosial kompetanse. Videre viser det seg at den sosiale kompetansen og den faglige kompetansen utvikles og påvirkes av hverandre (Hattie, 2009). Hattie påpeker i denne sammenheng betydningen av å fokusere på tilpasset opplæring i undervisningen, slik at den enkelte elev kan oppleve mestring, og dermed en utvikling både av den faglige og sosiale kompetansen. Skolene bør derfor jobbe med begge kompetansene parallelt (Hattie, 2009). Nordahl støtter dette synet og presiserer at læreren har en betydelig rolle her. Det er viktig å i størst mulig grad forhindre negative erfaringer både sosialt og faglig. Barn og unges opplevelse av mestring på begge felt, kan ha en stor innvirkning på den enkelte elevs utvikling (Nordahl, 2014).

Nordahl illustrer ved hjelp av en modell («Figur 7.1: Sosial og faglig kompetanse og mestring», Nordahl, 2014, s. 190) sammenhengen mellom den sosiale og faglige kompetansen og mestring på følgende måte:



Kommentarer til modellen:

Modellen viser at de elevene som erfarer mestring både sosialt og faglig, ofte vil ha gode opplevelser forbundet med skolen. En skolehverdag preget av trygghet og flere gode erfaringer både sosialt og faglig, vil være et godt utgangspunkt for en positiv utvikling av selvoppfatningen. Nordahl understreker også at slike situasjoner ofte påvirkes av en kombinasjon av evnemessige faktorer hos eleven og læringsmiljøet eleven er en del av. Hvordan læreren møter den enkelte eleven kan være svært betydningsfullt (Nordahl, 2014).

Noen elever erfarer mestring faglig, men likevel opplever de utfordringer sosialt og føler seg utenfor fellesskapet med de andre. Ofte følger de normer og regler i klasserommet, men den sosiale arenaen kan være vanskelig. Manglende relasjoner med fellesskapet, kan føre til isolasjon og samtidig oppleves svært vondt og krevende. Mye av energien vil bli brukt til å reflektere over de sosiale utfordringene, og ofte medføre en negativ faglig utvikling hos eleven. Hvordan kan en forsøke å snu denne situasjonen? Det er viktig at eleven og læreren ved hjelp av støtte og veiledning, sammen jobber mot målet om at eleven skal oppleve best mulig mestring på det sosiale feltet. Nordahl understreker også viktigheten av å fokusere på utvikling av et læringsmiljø preget av inkludering (Nordahl, 2014).

Blant et mangfold av elever finner en også de som mestrer den sosiale arenaen, men som opplever utfordringer faglig. Et sentralt moment kan være en manglende motivasjon på det faglige feltet, selv om forutsetningene for læring er tilstede. I slike tilfeller kan den manglende motivasjonen for det faglige også kunne påvirke medelever, på grunn av elevens sterke sosiale posisjon i klassen. Resultatet kan bli en negativ holdning til skolearbeid blant flere av elevene i en klassen. Slike holdninger kan også resultere i klikkdannelser og utestengelse av elever som prioriterer lekser og skolearbeid. Lærerens rolle er svært sentral i denne sammenheng, og det er av stor betydning at det fokuseres både på tilrettelegging av undervisningen og et målbevisst holdningsarbeid med klasse miljøet (Nordahl, 2014).

Den siste gruppen av elever som blir fremstilt i modellen er elever som både strever faglig og sosialt. Dette er en sårbar gruppe elever som det er viktig at læreren vier ekstra tid til. Lærerens evne til å «se» og hjelpe eleven som erfarer både faglige og sosiale vansker, kan ha en stor betydning for den enkelte elevs utvikling. Det er viktig at læreren tilrettelegger undervisningen og iverksetter et målbevisst arbeid, for i best mulig grad å fremme elevens

sosiale og faglige utvikling. En vesentlig faktor i denne sammenheng er å legge til rette for at eleven skal oppleve mestring på begge felt. For å kunne oppleve mestring på den sosiale arenaen, er det viktig at elevens sosiale kompetanse står i fokus. Nordahl understreker også at elevens opplevelse av mestring sosialt og faglig ofte står i en sammenheng, og at det er viktig at læreren reflekterer over organiseringen av undervisningen. Dette gjelder spesielt ved organisering av spesialundervisning (Nordahl, 2014).

Nordahl konkluderer i denne sammenheng med at hvordan læreren utøver sin rolle, og hva det fokuseres på i forhold til barn og unges sosiale og faglige utvikling, kan for mange elever ha en avgjørende betydning. Dette gjelder spesielt for sårbare elever. Læreren og et skolemiljø som både «ser» og lytter til eleven og legger vekt på mestringsopplevelsen, kan «gjøre en stor forskjell» for den enkelte elevens fremtid (Nordahl, 2014).

Forskning nasjonalt og internasjonalt trekker frem betydningen av en relasjonsbygging både mellom lærer-elev, og mellom elev-elev i skolehverdagen. En god relasjon kan blant annet spille en avgjørende rolle for barn og unges sosiale utvikling, også i et fremtidig perspektiv (Pianta, 1999). Jeg vil nå skrive mer om dette temaet.

3.8 Sosial kompetanse og relasjoner

«Perhaps the most important thing we ever give each other is our attention. And especially if it's given from the heart» (Dr. Rachel Naomi Remen).

Pianta mener det er svært viktig at læreren i møte med elevene ikke bare fokuserer på den faglige utviklingen, men også på elevens sosiale og emosjonelle utvikling. I skolehverdagen møter eleven mange muligheter til å kunne utvikle relasjoner til ulike voksenpersoner. I denne sammenheng kan verdifulle relasjoner bli utviklet. Gode relasjoner kan for mange elever oppleves som en støtte ved læring og mestring av sosiale ferdigheter i skolehverdagen (Pianta, 1999).

Pianta og Hamre har et bredt felt av forskning hvor relasjonen mellom lærer-elev og elev-elev står sentralt. En av studiene fokuserer på at en god lærer-elev relasjon både kan virke forebyggende og samtidig ha en betydelig positiv påvirkning på elevens utvikling av sosial kompetanse. Studien fokuserer spesielt på sårbare barn. Videre fremhever studien

betydningen av en emosjonell og sosial støtte fra læreren, og at denne støtten kan påvirke barn og unges sosiale og faglige utvikling (Pianta og Hamre, 2005).

Ogden fremhever følgende: «De fleste elever verdsetter at lærere bryr seg om dem. Elever lærer bedre og hører mer på lærere de liker eller som de i det minste respekterer eller stoler på» (Ogden, 2009, s. 137). Hvordan relasjonen er mellom lærer og elev kan dermed påvirke både kommunikasjonen i klasserommet og kvaliteten på undervisningen (Ogden, 2009).

Ved undervisning av sosial læring brukes ulike metoder, eksempelvis praktiske oppgaver, «modellering», teori og veiledning. Det kan også være mulig å tenke at ved deler av den sosiale opplæringen, kan noen temaer og situasjoner oppleves sårbare og krevende for noen, og i denne sammenhengen er det derfor viktig at elev og lærer har en god relasjon bygget på trygghet, tillit og omsorg (Glavin og Lindbäck, 2014).

Det er vesentlig at eleven får hjelp i forhold til utviklingen av sine sosiale ferdigheter. I denne sammenheng er det også av stor betydning at læreren respekterer og tar hensyn til elevenes individuelle forskjeller. En motivasjonskilde ved læring av sosiale ferdigheter, kan være å bygge videre på den enkelte elevens styrke. I løpet av denne prosessen kan en møte på ulike utfordringer, og læreren kan da sammen med eleven reflektere over dette og finne hensiktsmessige løsninger. Læreren kan bruke ulike støttende strategier, som eksempelvis «modellering» og veiledning i løpet av prosessen (Glavin og Lindbäck, 2014).

Gode relasjoner mellom elev og voksne på skolen, kan også ha en positiv innvirkning i forhold til ulike risikofaktorer i tilknytning til den enkelte eleven. Noen elever opplever ulik grad og ulike former for risikofaktorer, både miljømessige og individuelle. For elever med slike erfaringer er gode relasjoner spesielt viktige (Pianta, 1999). Gode relasjoner med stabile og omsorgsfulle voksne, kan i slike situasjoner være en svært verdifull beskyttelsesfaktor, som i mange tilfeller kan ha en stor positiv innvirkning på elevens fremtid. Fokusering på relasjonsbygging kan være et svært positivt og forebyggende tiltak for mange elever, og virke som en sentral ressurs i forhold til både elevens sosiale, emosjonelle og faglige utvikling (Pianta, 1999).

Pianta understreker viktigheten av at læreren «ser» den enkelte elev og setter av ekstra tid ved behov, eksempelvis hvis en elev opplever en sårbar situasjon hjemme. I slike tilfeller kan en slik beskyttelsesfaktor være svært avgjørende for eleven både for nåtid og for fremtiden.

Videre påpekes viktigheten av at sårbare elever med innagerende eller utagerende vansker blir fanget opp tidlig. Ofte ser en at tiltak først blir satt i verk etter at ulike utfordringer allerede har fått utviklet seg (Pianta, 1999). Det understrekes i denne sammenheng, betydningen av at skolene innser hvor avgjørende en tidlig innsats er. Jo tidligere en iverksetter tiltak for den enkelte, blant annet ved å finne ulike beskyttelsesfaktorer, kan være av stor betydning (Pianta, 1999; Fandrem og Roland, 2013).

Flere ulike faktorer kan påvirke det enkelte barnets «bane» i livet, både positivt og negativt. «Banen» den enkelte følger fra skolestart til ungdomsalder, kan ta mange ulike vendinger. Dette er avhengig av ulike erfaringer og «inn gripen» underveis, og på hvilken måte og i hvilken grad disse erfaringene er med på å forme utviklingen. En beskyttelsesfaktor som eksempelvis utvikling av en god relasjon, kan oppleves som en positiv erfaring og dermed også en positiv vending (Pianta, 1999).

Pianta stiller spørsmålet om hvordan en positiv lærer-elev relasjon kan være med på å påvirke sårbare barn positivt og hjelpe dem til en annen «bane»? Det er viktig at læreren i best mulig grad legger til rette for en positiv skolestart for den enkelte. Elevens opplevelse av de første årene på skolen, kan ha en stor betydning for barnets videre utvikling (Pianta, 1999). Elevene trenger ulik grad av veiledning, i forhold til den sosiale prosessen, som gjelder utvikling av positive relasjoner til både voksne og medelever. I denne sammenheng er det svært betydningsfullt at læreren setter av tid til ekstra veiledning og oppfølging, til de elevene som strever med denne prosessen (Pianta, 1999).

Pianta understreker at de første skoleårene er en sensitiv periode for barnet, og sier følgende i denne sammenheng: «This is a period in which the window of opportunity for influencing later outcomes is open and in which experiences will have disproportionate influence» (Pianta, 1999, s. 16). Det er derfor viktig å finne ut hvilke faktorer som kan ha en positiv innvirkning på barnets videre utvikling.

På samme måte som grad av fokus på en positiv relasjonsbygging er av stor betydning for den enkeltes utvikling av sosial kompetanse, er klasseledelsen og klassemiljøet også svært sentrale faktorer i elevenes sosiale utvikling (Marzano, 2003). Jeg vil nå gjøre rede for hvorfor disse elementene er viktige i denne prosessen. Den autoritative lærerstilen er et viktig stikkord i denne sammenheng (Wentzel, 2002).

3.9 Sosial kompetanse og klasseledelse og klassemiljøet

I hvilken grad skolen og lærerne klarer å tilrettelegge for et inkluderende skolemiljø og klassemiljø preget av positiv relasjonsbygging og et godt samarbeid, kan være av en avgjørende betydning i forhold til elevenes sosiale utvikling. Barn og unge i et skolemiljø og klassemiljø, trenger forskjellige sosiale ferdigheter for å kunne samhandle med hverandre. Samtidig er det avgjørende at både ledelsen og resten av personalet innser viktigheten av å utvikle en strukturert undervisning som også fokuserer på den sosiale utviklingen (Ogden, 2009).

Pianta har gjennom sin erfaring med undervisning og et bredt felt av forskning, funnet ut at gode relasjoner mellom lærer og elev også har en positiv innvirkning på klasseromsklimaet og klasseledelsen (Pianta, 1999). Doll m. fl. snakker om viktigheten av å utvikle et mest mulig «robust» og trygt klassemiljø, hvor både lærerne, elevene og hjemmet er viktige aktører i denne prosessen. Sentrale momenter i denne sammenheng er god støtte fra læreren, og et fokus på relasjonsbygging både mellom lærer-elev og elev-elev. Et «robust» klassemiljø kjennetegnes som en plass hvor barn og unge i fellesskap opplever både emosjonell, sosial og faglig mestring (Doll, Zucker og Brehm, 2004).

For at læreren skal kunne utvikle en positiv relasjon til elevene sine er det viktig at læreren fokuserer på den autoritative lærerstilen. Denne lærerstilen bygger på Baumrind sine foreldrestiler, som Wentzel har videreutviklet til begrepet lærerstiler. Den autoritative lærerstilen kjennetegnes av en relasjonsbygging preget av omsorg for den enkelte eleven, samtidig med en grensesetting preget av kontroll og varme (Wentzel, 2002).

Wentzel viser til en studie hvor en blant annet undersøkte i hvilken grad de forskjellige lærerstilene påvirker elevens tilpasning på ulike felt i skolehverdagen (Wentzel, 2002). Deltakerne var i tidlig ungdomsskolealder. Resultatet viste at læreres ulike ledelsesstiler av klassen hadde en innvirkning både på elevenes sosiale oppførsel, motivasjon og prestasjoner. En støttende lærer med klare forventninger og med fokus på relasjonsbygging, som samtidig er en god modell for elevene, kan blant annet være av stor betydning for den enkeltes sosialiseringssprosess og utvikling av sosial kompetanse. På samme måte kan oppdragelsesstilen som elevene opplever hjemme, ha en betydelig innvirkning på barn og unges utvikling (Wentzel, 2002).

Marzano er også opptatt av klassemiljøet og klasseledelsen. Han mener at i hvilken grad det fokuseres på begge disse elementene, kan spille en avgjørende rolle for barn og unge. Hvordan læreren praktiserer sin rolle som klasseleder, kan ha en stor effekt på elevens prestasjoner både faglig og sosialt (Marzano, 2003). Videre vektlegger Marzano betydningen av å utvikle gode og trygge relasjoner. Et klassemiljø preget av lite fokus på relasjonsbygging og liten grad av autoritativ lærerstil, kan resultere i økende grad av uro, utrygghet, manglende sosial kompetanse og atferdsproblemer. Det understrekes også at læreren bør vise interesse for elevene og deres verden, og samtidig tilrettelegge undervisning og strategier på ulike felt individuelt. Ved å ha et fokus på disse momentene, kan en som lærer jobbe mot et mål om å oppnå en optimal læring, både sosialt og faglig hos elevene. For at læreren skal kunne innfri en målsetting om en god klasseledelse, et trygt klassemiljø og en positiv relasjonsbygging, kan det være avgjørende at denne prosessen settes i verk allerede ved skolestart (Marzano, 2003).

I en studie foretatt i USA ønsket forskerne å se på langtidseffekten av en intervensjon som var blitt foretatt i grunnskolen (Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill og Abbott, 2008). I intervensjonsgruppen som elevene deltok i, ble det fokusert på faktorene klasseledelse, elevenes sosiale kompetanse og foreldrenes rolle. Lærerne fikk blant annet trening i klasseledelse og foreldrene fikk opplæring i form av veiledning og råd. Fokusområdet var relatert til utviklingen av elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter. Resultatet av denne intervensjonen ble målt 15 år etterpå (i en alder av 24-27 år), og viste en positiv effekt på ulike felt, blant annet utdanning, jobb og mental helse (Hawkins m. fl., 2008).

Et positivt skole-hjem samarbeid kan være svært betydningsfullt av flere grunner, deriblant i forbindelse med den enkelte elevs utvikling av sosial kompetanse og trening av sosiale ferdigheter. En god dialog mellom skole og foresatte, kan blant annet påvirke enkeltelevens slik at det sosiale fellesskapet i skolen blir enklere å mestre (Westergård, 2013; Nordahl, 2014). Dette vil jeg utdype mer i det neste avsnittet.

3.10 Sosial kompetanse og skole-hjem samarbeid

«Det trengs en hel landsby for å oppdra et barn» (Afrikansk ordtak).

Barn og unges oppdragelse og utvikling av sosial kompetanse er et «stort lerret å bleke». Hjemmet har et hovedansvar, men skolen har også en viktig del av ansvaret i denne

prosessen (Kunnskapsløftet, 2006; Opplæringslova, 2012). Når en jobber med barn og unges utvikling av sosial kompetanse i skolen, kan en møte på ulik grad av utfordringer, og et godt samarbeid med hjemmet kan være av stor betydning. Et sentralt moment er at de to arenaene kommer frem til hvilke sosiale ferdigheter det skal fokuseres på, i tilknytning til utviklingen av den sosiale kompetansen (Nordahl, 2007). Det viser seg at flere av de sosiale ferdighetene som ofte inngår i en oppdragelse, bør læres og utvikles innenfor både hjemmet og skolen parallelt. Nordahl mener derfor at det er en felles oppgave for begge disse sosiale arenaene. For å kunne få til denne viktige oppgaven sammen, bør et godt samarbeid preget av tillit og jevnlike tilbakemeldinger ligge til grunn (Nordahl, 2014).

Ogden stiller følgende spørsmål: «Er sosial læring en oppgave for skolen?» (Ogden, 2009, s. 252). Ogden viser ved hjelp av en modell at flere nivåer og aktører er involvert i den sosiale utviklingen til barn og unge. Modellen består av fire nivåer i forhold til den sosiale kompetanseutviklingen: systemnivået, det sosiale nettverket, det interpersonlige planet og det personlige nivået. Når det gjelder barn og unges utvikling av den sosiale kompetansen, bør en ifølge Ogden involvere alle disse nivåene, og flere aktører har i ulik grad et medansvar for den enkeltes sosiale utvikling. Skolen er en sentral aktør i denne prosessen (Ogden, 2009).

Systemnivået omhandler blant annet ulike politiske vedtak og skolen med deres samarbeidspartnere. For at en skole kan igangsette et målrettet og systematisk arbeid, hvor barn og unges utvikling av den sosiale kompetansen står i fokus, kreves ofte et større endringsarbeid på flere plan. Samtidig understreker Ogden at det ved slike endringer bør tas hensyn til skolekultur og det sosiale miljøet på den enkelte skole (Ogden, 2009). Ved endringsarbeid fremhever Fullan viktigheten av at de ulike aktørene som involveres i endringsarbeidet, jobber sammen mot et felles mål både innad og på tvers av ulike instanser (Fullan, 2007).

I det sosiale nettverksnivået blir skolens samarbeid med hjemmet fremhevet som sentralt. En felles forståelse mellom skole og hjem av hvilke elementer det bør fokuseres på ved barn og unges sosiale utvikling, vil være med på å gjøre arbeidet på dette feltet mindre utfordrende (Ogden, 2009). Nordahl og Ogden underbygger i denne sammenheng hverandres påstander (Nordahl, 2007; Ogden, 2009). Ogden sier videre at hjemmet og

lærerne kan være gode forbilder og modeller for barn og unge, blant annet ved sosial læring på ulike felt. Dette kan også ha en forebyggende effekt (Ogden, 2009).

Det interpersonlige nivået omhandler blant annet undervisning og sosial læring i skolehverdagen. Fokuseringen på elevenes utvikling av sosial kompetanse i skolen, bør både inneholde systematisk læring og samtidig veiledning og tilbakemelding i autentiske samhandlingssituasjoner (Ogden, 2009).

Det personlige nivået kjennetegnes av et fokus på den enkelte, hvor individuelle interesser og tilpasning vektlegges. Dette gjelder også ved læring av sosiale ferdigheter og utvikling av den sosiale kompetansen. Ulike tiltak kan iverksettes etter behov (Ogden, 2009).

I Stortingsmelding nr. 31 fremheves viktigheten av en god, trygg og tydelig dialog mellom skole og hjem. Dialogen bør også være av en avklarende karakter, i forhold til de involvertes roller og fordeling av ansvar på ulike felt (St. meld. nr. 31 (2007-2008)).

En studie viser at høy grad av involvering fra foreldrene, i forhold til ulike skolemessige aktiviteter, har en positiv påvirkning på barnets fungering sosialt. Et viktig moment i denne sammenheng er at en god dialog mellom skolen og hjemmet kan være en sentral faktor. Denne gode dialogen kan også ha en avgjørende betydning for barn og unge med atferdsvansker (El Nokali, Bachman og Votruba-Drzal, 2010).

Veland mener at fokus på et positivt samarbeid med hjemmet, kan ha en fordelaktig påvirkning på prosessen med å bygge gode relasjoner på flere områder. Samtidig kan det positive samarbeidet også påvirke barn og unges utvikling både faglig og sosialt (Veland, 2011). Det kan være av spesielt stor betydning at læreren setter av ekstra tid til å fokusere på en trygg og positiv relasjonsbygging til sårbare elever, med forskjellige utfordringer og til hjemmet. Videre understreker Veland: «Det er viktig at dette blir gjort før det oppstår problemer, og det er skolens ansvar å utvikle et slikt samarbeid» (Veland, 2011, s. 147).

Et viktig moment for å kunne utvikle et godt samarbeid mellom hjem og skole, er å finne en felles plattform, med en størst mulig grad av samsvar i forståelsen på ulike felt. Samtidig er det viktig å jobbe mot de samme mål for den enkelte elev både sosialt og faglig (Westergård, 2013).

Jeg har nå presentert relevant teori og forskning i tilknytning til de ulike elementene problemstillingen omhandler. I teoridelen har en sett at det anbefales å jobbe systematisk og planmessig med barn og unges utvikling av sosial kompetanse. Videre viser forskning hvorfor en tilrettelegging av den sosiale opplæringen for alle barn og unge, men spesielt for sårbare elever, er en avgjørende faktor. Fokuset på den sosiale opplæringen kan spille en sentral rolle også i et fremtidig perspektiv. Både klasseledelse, relasjonsbygging og klassemiljøet er svært sentrale elementer i prosessen med elevenes sosiale utvikling.

I det neste kapittelet vil jeg presentere ulike faktorer i valg av metode. I tillegg vil jeg skrive om sentrale elementer i prosessen med både forarbeidet, selve gjennomføringen og etterarbeidet.

4. Metodedelen

Metodedelen har jeg valgt å dele inn i kapitlene: metodevalg, innsamling av data, analyse og bearbeiding, validitet og reliabilitet og ulike etiske hensyn. Disse hovedkapitlene i metodedelen består også av underkapitler. I denne delen av oppgaven, ønsker jeg å forklare begrunnelsen for metodevalg, planlegging og innsamlingen av data samt bearbeidingen og analysen av materialet. Videre vil jeg beskrive hvilke verktøy jeg har valgt å bruke i denne prosessen, samt mine refleksjoner i forhold til validitet og reliabilitet. Et annet svært sentralt moment jeg vil belyse, er betydningen av at forskeren helt fra start til prosjektets avslutning fokuserer på ulike etiske hensyn.

4.1 Metodevalg

I denne delen av metodedelen vil jeg begrunne valg av kvalitativt intervju som metode i lys av problemstillingen. Jeg vil starte med å forklare hva et forskningsdesign er, samt refleksjoner i forhold til forskningsdesignet i denne studien. Videre vil jeg presentere noe av det som karakteriserer den samfunnsvitenskapelige forskningen. Jeg vil også redegjøre for hva som skiller den kvantitative og kvalitative forskningen, og samtidig fremstille noen kjennetegn for den kvalitative forskningen. Jeg avrunder med to avsnitt som handler om det kvalitative forskningsintervjuet med et spesielt fokus på det semistrukturerte intervjuet.

4.1.1 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er en plan eller «skisse» som beskriver ulike retningslinjer for prosjektet, og viser hvordan forskeren ønsker å legge opp undersøkelsen sin fra start til avslutning. Det kan være avgjørende at forskeren bruker god tid på designet, og tenker nøye gjennom alle fasene i prosjektet, i forkant av studien. Det er viktig at forskeren finner ut hva og hvorfor, før en finner ut hvordan prosjektet skal gjennomføres (Kvale og Brinkmann, 2009).

Før et forskningsprosjekt iverksettes, er det flere momenter og faktorer som må vurderes og planlegges. Utgangspunktet for undersøkelsen er ofte en idé eller et interessefelt, som forskeren ønsker å utforske nærmere. Neste fase er utformingen av selve problemstillingen, som er selve utgangspunktet for prosjektet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011).

Med utgangspunkt i problemstillingen og muligheten for å kunne realisere forskningsprosjektet, var det flere sentrale elementer jeg måtte reflektere over, i arbeidet med å utarbeide planen for dette forskningsprosjektet (Johannessen, m. fl., 2011). En Masteroppgave har fastlagte rammer, blant annet i forhold til tid og omfang. Disse to momentene var det viktig å fokusere på spesielt i startfasen, men også ved den videre planleggingen av forskningsprosjektets ulike deler. Problemstillingen var også svært avgjørende i forhold til metodevalget for denne studien.

I kvalitativ forskning er det viktig at forskningsdesignet er fleksibelt, blant annet i forhold til problemstillingen, metoder og analysen, slik at en kan foreta eventuelle endringer underveis. Ofte opplever forskeren at problemstillingen endres eller utvikles flere ganger underveis i forskningsprosessen (Thagaard, 2013). I forskningsdesignet tilknyttet denne studien, har jeg tatt utgangspunkt i en viss grad av struktur og rammer, samtidig som jeg har forsøkt å være åpen og bevisst på fleksibiliteten som kjennetegner den kvalitative forskningen.

4.1.2 Samfunnsvitenskapelig forskning og metoder

Samfunnsvitenskapelig forskning ønsker å studere menneskers mangfoldighet av opplevelser og tanker på ulike felt. I denne studien ønsket jeg å få en innsikt i ungdommers refleksjoner og erfaringer relatert til sosial kompetanse. I forskningsprosessen blir forskerne i ulik grad deltakere, eksempelvis i form av kommunikasjon med informanter i en intervju situasjon. En

annen type forskning er den naturvitenskapelige forskningen, hvor forskeren sin rolle blir som en iaktaker av ulike fenomener med fravær av kommunikasjon i de fleste tilfeller (Johannessen, m. fl., 2011).

Samfunnsvitenskapelig forskning kan deles inn i kvalitativ og kvantitativ metode. Ved kvantitativ forskning fremheves ofte viktigheten av kvantitet når det gjelder antall deltakere i studien. Utifra temaet jeg har valgt, fant jeg det mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ metode, som kjennetegnes med en mer «dyptgående» forskning, hvor utvalget består av færre deltakere (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskning anvender ofte selektive utvalg og fleksible forskningsdesign, noe jeg også har valgt i denne forskningen. I motsetning til den kvalitative forskningen, tar den kvantitative forskningen ofte i bruk tilfeldige utvalg, samt en mindre grad av fleksibilitet i forhold til forskningsdesignet (Thagaard, 2013).

Ved behandlingen av forskningens data og resultater benyttes det mer analyserende metoder, preget av beskrivelser og fortolkninger i kvalitativ forskning. I analysearbeidet for denne studien valgte jeg å fokusere på det innsamlede datamaterialets mening. I den kvantitative forskningen derimot, brukes det ofte analyser preget av tall og statistikk (Johannessen m.fl., 2011). Et annet viktig moment er graden av nærvær forskeren har til sine informanter. Kvantitativ forskning baseres på liten grad av kontakt mellom forskerne og de som deltar, til forskjell fra den kvalitative forskningen hvor kvaliteten på samspillet mellom informantene og forskeren, kan ha en innvirkning på prosessen. Dette fordi forskeren ofte er tilstede i den kvalitative forskningen, noe som i ulik grad både kan virke hemmende og fremmende i forskningsprosjektet. Forskerens tilstedeværelse gir samtidig grunn til å være seg bevisst det etiske ansvaret. Gjennom alle fasene i dette forskningsprosjektet blir det fokusert på etiske hensyn, for å i størst mulig grad ivareta informantenes anonymitet og konfidensialitet (Thagaard, 2013).

4.1.3 Valg av metode i forskningsprosjektet

«Både forskning og studentprosjekter starter med en eller annen virkelighet som man ønsker mer kunnskap om. Utgangspunktet for all forskning er nysgjerrighet» (Thagaard, 2013, s. 32)

Ved kvalitativ forskning kan en anvende ulike metoder, likevel er deltakende observasjon og intervju de metodene som blir mest benyttet (Thagaard, 2013). I dette forskningsprosjektet,

hvor jeg har et begrenset antall av informanter og ønsker en dyptgående metodisk tilnærming, valgte jeg å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode. Thagaard sier følgende om intervju som metode: «Intervjuundersøkelser egner seg godt til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse» (Thagaard, 2013, s. 13).

Det er viktig å sette av tid til å reflektere over metodevalget, før en tar en endelig avgjørelse (Johannessen m. fl., 2011). For å komme frem til begrunnelsen for å anvende intervju som metode, valgte jeg å vurdere sammenhengen mellom formålet (problemstillingen) med forskningsprosjektet og metodevalget. I en intervjuprosess kan en benytte seg av ulike former for intervju, og i denne studien ble det benyttet et semistrukturert intervju. Jeg vil senere i metoddelen skrive mer om kjennetegn ved denne intervjuformen.

I dette forskningsprosjektet ønsket jeg å ta utgangspunkt i denne problemstillingen: ***Sosial kompetanse på timeplanen? Sett fra et elevperspektiv: Hvordan og i hvilken grad blir sosial kompetanse «innlemmet» i skolehverdagen? Hvorfor er sosial kompetanse viktig og hvordan kan skolen tilrettelegge for arbeidet med elevenes sosiale utvikling?***

Ved at denne studien tar utgangspunkt i problemstillingen sett fra et elevperspektiv, ønsket jeg også å belyse elevenes bevissthet og opplevelse med temaet sosial kompetanse i skolehverdagen. Et annet sentralt moment var å høre ungdomsskoleelevers meninger om hvorfor en fokusering på sosial kompetanse er viktig. Som et grunnleggende «bakteppe» for dette prosjektet, ønsket jeg å bygge studien på ulike teori og forskning innenfor dette feltet. I tillegg ville jeg vise til ulike styrende dokumenter, med et fokus på skolen sitt medansvar (sammen med andre arenaer) i forhold til barn og unges sosiale utvikling.

Det finnes en god del forskning innenfor temaet sosial kompetanse og betydningen av denne kompetansen generelt, likevel har jeg funnet lite forskning på dette feltet sett fra et elevperspektiv. Johannessen m. fl. fremhever at det kan være spesielt gunstig å bruke kvalitative metoder, når en ønsker å gå i dybden av temaer eller ved forskning på områder og temaer med lite forskning fra før av (Johannessen m. fl., 2011).

4.1.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale og Brinkmann mener følgende om kvaliteten på et intervju: «Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 99). I denne studien er både innholdet og temaene i intervjuguiden og eventuelle justeringer underveis i selve intervjusituasjonen, relatert til og bygd på relevant teori og forskning i forhold til temaet.

Dersom forskeren tar i bruk et kvalitativt forskningsintervju som metode, kan informanten gjennom dialogen med forskeren i langt større grad kunne sette ord på tanker og meninger, enn ved eksempelvis et spørreskjema. Forskeren får også en grundigere besvarelse av spørsmålene i intervjuet (Johannessen m. fl., 2011). Samtidig er det viktig at forskeren hele tiden reflekterer over ulike etiske hensyn i intervjusituasjonen, siden denne metoden innebærer en nærhet til informantene (Kvale og Brinkmann, 2009).

Det kvalitative forskningsintervjuet bygger på fenomenologien, hvor forskeren ønsker å få et innblikk i informantens livsverden - hvordan verden oppleves og erfares av den enkelte. Forskeren ønsker på denne måten å studere og lære mer om ulike sosiale fenomener (Kvale og Brinkmann, 2009). I dette forskningsprosjektet er det ungdomsskoleelevers møte og erfaringer med fenomenet sosial kompetanse i skolehverdagen, som står sentralt. Ved hjelp av et kvalitativt forskningsintervju som metode, ønsket jeg å få et innblikk i denne delen av elevenes livsverden, og få en dypere forståelse av ungdom sitt syn på og opplevelse av denne sosiale prosessen (Kvale og Brinkmann, 2009).

4.1.5 Semistrukturert intervju

Det finnes ulike typer av intervjuformer i kvalitativ forskning. I dette prosjektet ønsket jeg å bruke et semistrukturert intervju som metode. Et semistrukturert intervju kjennetegnes ved at intervjuet hverken er helt åpent (en åpen samtale), eller helt lukket (alle spørsmålene er helt fastsatt). I denne typen intervju ønsker en å ta utgangspunkt i en intervjuguide hvor en vil belyse enkelte temaer, og hvor enkelte av spørsmålene er satt opp på forhånd. I etterkant blir intervjuet transkribert og videre analysert (Kvale og Brinkmann, 2009). Et semistrukturert intervju tar som tidligere nevnt utgangspunkt i en intervjuguide, og kjennetegnes av en fleksibilitet, slik at intervjueren etter behov kan justere og forandre underveis (Johannessen m. fl., 2011).

Det semistrukturerte intervjuet ble bygget opp i forhold til studiens problemstilling og formålet med forskningsprosjektet. I intervjusituasjonen lå problemstillingen som et «bakteppe» i dialogen med informantene, og jeg var bevisst på muligheten til å justere underveis (Johannessen m. fl., 2011). Jeg vil skrive mer utfyllende om intervjuguiden senere i metodedelene.

4.2 Innsamling av data

I denne delen vil jeg forklare oppbygningen av intervjuguiden, samt arbeidet med utformingen av guiden. Videre vil jeg beskrive prosessen med å finne informanter til studien. Jeg vil også skrive om gjennomføringen av intervjuene, og gjøre rede for refleksjoner og erfaringer i rollen som intervjuer.

4.2.1 Intervjuguiden

Thagaard påpeker at utarbeidingen av innholdet i intervjuguiden er av stor betydning. Formuleringen av både hovedspørsmål, delspørsmål og hvilke temaer som blir valgt, kan spille en stor rolle i forhold til fylldigheten og dybden i informantenes svar og tilbakemeldinger. Mens hovedspørsmålene danner fundamentet i intervjuguiden og tar utgangspunkt i hovedtemaene forskeren ønsker å få belyst, fokuserer delspørsmålene mer på detaljer en ønsker å finne ut av i studien (Thagaard, 2013).

Et viktig moment i tillegg til hovedspørsmål og delspørsmål, er intervjuerens bruk av prober ved selve intervjuet. Dette er verbale eller non-verbale elementer, som kan medvirke til en kontinuitet i selve intervjusituasjonen og samtidig virke støttende og positive for informanten. Eksempler kan være en kommentar, et nikk eller en liten responderende tilbakemelding. Ved bruk av prober viser forskeren at han er interessert, og informanten kan da oppleve en større grad av motivasjon for den videre gangen i intervjuprosessen (Thagaard, 2013). I dialogen med informantene, ønsket jeg å fokusere på bruken av prober som en trygghetsfaktor. Dette vil jeg skrive mer om i avsnittet om selve gjennomføringen av intervjuene. Denne studiens intervjuguide, tar utgangspunkt i ulike temaer tilknyttet problemstillingen, og som samtidig er relatert til sosial kompetanse. Hvert tema har både hovedspørsmål og delspørsmål. I og med at jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju,

ønsket jeg at intervjusituasjonen og spørsmålene også skulle være preget av muligheten for å kunne justere underveis (Kvale og Brinkmann, 2009).

I tillegg til litt «bakgrunnsinfo» om informantene (eksempelvis kjønn og alder), innledes intervjuguiden med en case fra en klasseromssituasjon. Casen belyser en elev sin opplevelse av medelevers både gode og manglende sosiale kompetanse. Casen er ment som en «billedlig» fremstilling av begrepet sosial kompetanse, som kan være med på å forenkle forståelsen av dette begrepet for informantene. Slike historier eller caser kan bidra til å belyse informantenes tanker og oppfatninger ytterligere (Thagaard, 2013).

Grunnlaget for temaene og selve formuleringen av spørsmålene i denne studiens intervjuguide, bygger på den teoretiske rammen og forskningen det er vist til i teoridelen. Samtidig er spørsmålene formulert i lys av studiens problemstilling.

Det er av stor betydning at det reflekteres over ulike hensyn og faktorer ved formulering av temaene og spørsmålene i intervjuguiden (Thagaard, 2013). I denne intervjuguiden var det spesielt viktig å ta hensyn til informantenes alder. Sentrale faktorer som klarhet og forståelighet ble derfor vektlagt. Begreper som sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og relasjoner, er eksempler på begreper som jeg ønsket å eksemplifisere i samtalen med informantene.

I tillegg til intervjuet med informantene, ønsket jeg å søke informasjon fra ledelsen på de to utvalgte skolene, om blant annet eventuelle planer og mål i forhold til elevenes utvikling av sosial kompetanse. Hensikten var å kartlegge i hvilken grad skolene fokuserer på å «innlemme» arbeidet med elevenes sosiale kompetanse i skolehverdagen, og samtidig høre elevenes erfaringer og refleksjoner om dette temaet.

I forkant av intervjuene valgte jeg å foreta pilotintervju, en såkalt testing av intervjuguiden (Thagaard, 2013). Jeg tok kontakt med to ungdommer i passende alder, og gjennomførte et intervju med hver av dem, med bakgrunn i intervjuguiden. Formålet med pilotintervjuene var å teste vanskelighetsgraden, både i forhold til hovedspørsmålene og delspørsmålene. Samtidig var det en god trening for meg i rollen som intervjuer. Ved pilotintervjuene fikk jeg gode innspill, både i forhold til justeringer i intervjuguiden og hvor jeg kunne vise til eksempler for å klargjøre vanskelige begreper.

4.2.2 Utvalg av informanter

Det finnes ulike måter å foreta utvalg av informanter på. I denne studien valgte jeg et strategisk utvalg, en metode som ofte blir brukt ved kvalitativ forskning (Johannessen m. fl., 2011). Thagaard påpeker følgende om strategiske utvalg: «Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2013, s. 60). Ved kvalitativ forskning ønsker en ofte å innhente grundig informasjon og kunnskap om ulike målgrupper på ulike felt, og kriteriet for valg av informantene bør derfor samsvare med forskningsprosjektets målsetting (Johannessen m. fl., 2011).

Hensikten med denne studien var å se på problemstillingen fra et elevperspektiv, hvor målgruppen og informantene var elever fra ungdomsskoletrinnet. Med fokus på fylldighet og grundighet i forhold til informasjonen og tilbakemeldingen fra informantene, ønsket jeg derfor å intervju seks elever. Avgjørelsen om antall informanter som skulle delta i studien, ble også foretatt på grunnlag av forskningsprosjektets tidsramme og omfang.

Gruppen av informanter besto av elever fra både 8., 9., og 10. trinn, og dermed ble ønsket om å intervju elever fra alle aldersgruppene i ungdomsskolen innfridd. I startfasen av forskningsprosjektet ble ledelsen ved to ungdomsskoler kontaktet, og infoskrivet med forespørsel om å være med i prosjektet ble sendt til rektorene på de to skolene. Begge skolene var svært imøtekommende, og ga raskt tilbakemelding i forhold til informanter som ønsket å delta i prosjektet.

Infobrevet ble via ledelsen ved de respektive skolene, formidlet videre til elevene og deres foresatte. Brevet inneholdt bakgrunnsinformasjon om prosjektet samt ulike sentrale faktorer i forhold til etiske hensyn. To sentrale moment som det var viktig å fremheve i brevet, var opplysningen om at deltakerne hadde et fritt og informert samtykke og fokuset på anonymisering. I og med at informantgruppen representerte alle trinnene på ungdomsskolen, var noen av informantene under 15 år. Det var derfor viktig med underskrift og samtykke både fra de foresatte og informantene (NESH-2006).

4.2.3 Gjennomføring

Jeg ble tatt godt imot på de to skolene til informantene, hvor jeg ble møtt av mine kontaktpersoner, som begge var inspektører på de representerte skolene. Alle intervjuene ble foretatt i skoletiden, og jeg ble tildelt optimale rom til gjennomføringen av intervjuene. Hvert av intervjuene varte omtrentlig 30 minutter. Selv om de fleste informantene i forkant av intervjuet uttrykte at de var litt spent, opplevde jeg at alle intervjusituasjonene var preget av en god kjemi og en avslappet stemning. I etterkant av intervjuet, ga flere av informantene inntrykk av at det var en positiv opplevelse å delta i intervjuprosessen.

«Intervjueren er selve forskningsinstrumentet» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 176).

Kvaliteten på relasjonen mellom intervjueren og informantene kan spille en vesentlig rolle, når det gjelder innhenting av opplysninger og tilbakemeldinger fra deltakerne (Johannessen m. fl., 2011). Ved gjennomføringen av et kvalitativt forskningsintervju, er det flere elementer som intervjueren bør kunne beherske og ta hensyn til, for at intervjuet skal få en best mulig kvalitet. Det er viktig at intervjueren i størst mulig grad erverver seg innsikt i intervjuets tema, og har en god oversikt over oppbygningen og deelementene i intervjuet. En avgjørende faktor er at intervjueren i selve intervjusituasjonen fokuserer på en imøtekommenhet, og et samspill preget av trygghet og klarhet (Kvale og Brinkmann, 2009)

Evnen til å kunne lytte og vise interesse er sentrale egenskaper hos den som intervjuer. Et semistrukturert forskningsintervju kjennetegnes av en fleksibilitet, og intervjueren bør derfor også kunne ta raske avgjørelser og foreta justeringer underveis i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009). En viktig målsetting for en forsker er at samtalen med informanten preges av tillit, bekreftelser og oppmuntring. Dette for at informanten lettere kan åpne seg og føle trygghet i situasjonen (Thagaard, 2013).

I forkant av intervjuene reflekterte jeg over intervjusituasjonen, og hvilke elementer det var viktig å fokusere på. Sannsynligvis var det første gang ungdommene, som var deltakere i denne studien, erfarte rollen som informanter i et forskningsprosjekt. For noen kunne det oppleves både ukjent og krevende. Det var derfor viktig for meg å tilrettelegge for en mest mulig støttende, trygg og positiv atmosfære. Jeg ønsket å være en lyttende og bekreftende intervjuer, som viste tydelig interesse for informantenes tanker og meninger. Ved bruk av

prober som nikk, smil og bekreftelser, opplevde jeg at dialogen mellom informantene og meg ble naturlig, trygg og veldig interessant (Thagaard, 2013).

Før jeg startet intervjuet hadde jeg en kort presentasjon av meg selv og noen hovedmomenter med mitt prosjekt. Videre ønsket jeg å innhente litt bakgrunnsinformasjon om informantene: kjønn, alder, hvor mange parallellklasser det var på trinnet, hvorvidt eleven hadde gått på denne skolen fra starten av 8. klasse, og om det var flere medelever både fra klassen og på trinnet informanten hadde gått med på barneskolen.

Som tidligere nevnt valgte jeg å starte intervjuet med en case. Denne casen leste informantene selv, før jeg startet selve intervjuet. Innholdet i casen ble flere ganger referert til i dialogen med informantene. Jeg erfarte derfor at bruken av casen fungerte bra, og var en god hjelp til konkretisering av vanskelige begreper i intervjuguiden. Flere av informantene påpekte i tillegg at de kjente igjen lignende episoder som ble fremstilt i casen, fra sin skolehverdag.

I kvalitativ forskning er lydopptak en form for innsamling av materiale som er mye brukt (Kvale og Brinkmann, 2009). Under intervjuet valgte jeg å bruke en diktafon i tillegg til notater i stikkordsform. Dette ble det også opplyst om i informasjonsbrevet til deltakerne og deres foresatte. Av etiske hensyn ble det også opplyst om at både notater og lydopptak skulle bli slettet ved forskningsprosjektets avslutning. Grunnlaget for valg av lydopptak under intervjuet, var viktigheten av å kunne fokusere mest mulig på informantenes tilbakemeldinger og informasjon. Jeg valgte bruk av notater i stikkordsform som en sikkerhetsfaktor. Slike notater kan også fremheve hovedmomentene i samtalen, og dermed være tjenelige ved analysen av materialet. Likevel kan graden av skriving underveis også være en utfordring, siden forskeren må gjøre flere ting samtidig (Thagaard, 2013). Jeg valgte derfor å notere stikkord og ikke lange setninger.

Jeg fulgte i hovedsak intervjuguidens rekkefølge av temaer, men innimellom endret jeg litt på rekkefølgen av spørsmålene, slik at den enkelte dialogen ble mest mulig naturlig. Spørsmålene virket klare, men noen ganger var det behov for å i tillegg anvende noen eksempler. Det var også viktig å være seg bevisst hvordan spørsmålene ble stilt, for å unngå ledende spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009). Ledende spørsmål vil jeg skrive mer om i kapittelet om reliabilitet og validitet.

I de fleste intervjuene brukte jeg også, i tillegg til intervjuguidens hovedspørsmål og delspørsmål, noen oppfølgingsspørsmål, der det ble naturlig. Sentrale elementer i forhold til intervjuer med en fenomenologisk tilnæringsmåte, er viktigheten av en lyttende og åpen innstilling hos den som foretar intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2009). Som tidligere nevnt ønsket jeg også å fremstå som lyttende og interessert, noe jeg opplevde at jeg i stor grad mestret. Videre erfarte jeg også at min grad av kjennskap til og interesse for temaene som ble presentert, virket positivt i forhold til å finne relevante oppfølgingsspørsmål underveis.

4.3 Analyse og bearbeiding

Etter arbeidet med å transkribere de seks intervjuene, startet jeg analysearbeidet. Jeg vil nå forklare og begrunne mine valg i denne prosessen. I tillegg til transkriberingen og analysen, har jeg også valgt å skrive om forforståelsen, siden en forskers forforståelse kan påvirke et forskningsprosjekt, blant annet i analysearbeidet.

4.3.1 Transkriberingen

Transkribering er en tidkrevende men viktig prosess, hvor muntlig språk blir bearbeidet til skriftlig språk. Hensikten er å behandle det innsamlede materialet, slik at det i den neste fasen av prosessen kan analyseres. I et forskningsprosjekt hvor intervju brukes som metode, blir ofte det transkriberte intervjumaterialet oppfattet som en betydningsfull empirisk informasjon, som danner grunnlaget for resten av prosjektet. I transkriberingsprosessen er det viktig at forskeren er bevisst på ulike faktorer, eksempelvis kroppsspråk og intonasjon, som er vanskelige å gjengi i transkriberingen. Disse faktorene kan i ulik grad spille en sentral rolle for det enkelte intervjuet og det videre analysearbeidet (Kvale og Brinkmann, 2009).

De seks intervjuene ble transkribert ved at de muntlige samtalene, som ble tatt opp på diktafon, ble nedskrevet til skriftspråk. I følge Kvale og Brinkmann er dette strukturingsarbeidet starten på analyseprosessen (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg valgte å transkribere de seks intervjuene, og bakgrunnsinformasjonen fra de to inspektørene, like etter at det var utført, slik at jeg hadde den muntlige dialogen «friskt i minne». Videre valgte jeg å transkribere informantenes uttalelser mest mulig ordrett. I tillegg markerte jeg de stedene informantene var veldig klare og sikre i svarene, og der de trengte tid til å reflektere litt før de kom med en uttalelse. Samtidig forsøkte jeg å være bevisst på hvor jeg satte

punktum i setningene (Kvale og Brinkmann, 2009). Som tidligere nevnt er det viktig å fokusere på ulike etiske hensyn gjennom alle faser av forskningsprosessen, dette gjelder også ved bearbeiding av datamaterialet. Jeg var bevisst i forhold til å fokusere på en anonymisering av intervjuene også i transkriberingsprosessen. Det transkriberte materialet ble oppbevart på et trygt sted, og anonymisering av navn og skoler ivaretatt (Thagaard, 2013).

4.3.2 Forforståelsen

«Alle mennesker møter verden med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, som vi, svært ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss» (Johannessen, m. fl., 2011, s. 38). Videre blir det understreket at vi som mennesker trenger denne forforståelsen, for å i større grad kunne skjønne verden rundt oss. Dette gjelder også forskerrollen og i forskeren sitt arbeid med forskningsprosjektet. Forforståelsen kan ha en innvirkning både i forhold til oppfattelsen av hva en «ser» og ved tolkningen av funn. Forskeren sin forforståelse kan dermed «farge» det forskeren fokuserer på både bevisst og ubevisst (Johannessen m. fl., 2011).

Bakgrunnen til den enkelte spiller en sentral rolle i forhold til forforståelsen. Videre blir det også fremhevet at forforståelsen vår er en avgjørende faktor for å kunne oppfatte det som skjer rundt oss (Gilje og Grimen, 2011).

Jeg har flere års erfaring som lærer i barneskolen, og har jobbet både som kontaktlærer og med spesialundervisning. Samtidig har jeg i min praksis alltid vært opptatt av elevenes sosiale læring i tillegg til den faglige læringen. Som tidligere nevnt jobber jeg nå på en skole, som med utgangspunkt i en egen plan for elevenes sosiale opplæring, målbevisst fokuserer på elevenes utvikling av sosial kompetanse i skolehverdagen. Jeg visste derfor at jeg ved valg av nettopp dette temaet om sosial kompetanse, måtte forsøke å møte temaet med en åpenhet. Videre måtte jeg være meg bevisst egne opplevelser, tanker, erfaringer og meninger i møte med dette studiefeltet, også ved analysearbeidet. Samtidig erfarte jeg at mine opplevelser og min grad av kjennskap til dette feltet, var en god hjelp i forhold til å finne retningen i dette forskningsprosjektet. Blant annet i prosessen med å utforme problemstillingen og ved utarbeiding av intervjuguiden.

4.3.3 Analyse og tolkning

Etter gjennomføringen av de seks intervjuene, startet prosessen med å transkribere, analysere og tolke det innsamlede materialet.

«Den kvalitative forskningsprosessen er preget av til dels flytende overganger mellom innsamling og analyse. Analyse og tolkning starter allerede under kontakten med deltakere i felten» (Thagaard, 2013, s. 120). Under intervjuene opplevde jeg ved flere anledninger at jeg reflekterte over enkelte av informantenes uttalelser, og «automatisk» knyttet dem til teori og forskning på dette feltet.

Det finnes forskjellige måter å analysere det transkriberte materialet på. I denne analyseprosessen ble det fokusert på det innsamlede intervjumaterialets mening. Ved denne form for analyse ønsket jeg å presentere informantenes uttalelser så presist som mulig (Kvale og Brinkmann, 2009). Som tidligere nevnt bygger det kvalitative forskningsintervjuet på fenomenologien. Et kjennetegn for den fenomenologiske tilnærmingen er nettopp en analyse med utgangspunkt i meningsinnholdet (Johannessen m.fl., 2011).

Det transkriberte datamaterialet ble systematisert ved hjelp av kategoriseringer. I prosessen med å utarbeide presentasjonen av funn fra studien, brukte jeg fargekoder som et verktøy for å kategorisere de ulike temaene. Samtidig opplevde jeg at det både var oversiktlig og strukturert å ta utgangspunkt i de syv temaene i intervjuguiden. Jeg var også åpen for andre temaer relatert til problemstillingen, som informantene ønsket å si noe om i løpet av intervjuene. Denne intervjuguiden ble som tidligere nevnt utformet i lys av studiens problemstilling, og jeg hadde i forkant brukt god tid til å utarbeide guiden.

4.4 Validitet og reliabilitet

Det finnes ulike syn blant forskerne på bruken av begreper både i kvalitativ og kvantitativ forskning. Jeg velger å anvende begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet i denne studien (Thagaard, 2013).

Validiteten og reliabiliteten er sentrale elementer i tilknytning til et forskningsprosjekt, og det er viktig at forskeren reflekterer over dette gjennom forskningsprosessen. Forskerens fokus på validitet og reliabilitet, kan ha en avgjørende og positiv innvirkning på prosjektets kvalitet og presentasjon (Johannessen m.fl., 2011; Thagaard, 2013).

Mens reliabiliteten refererer til resultatenes pålitelighet, fremstiller validiteten i hvilken grad forskerens utgangspunkt for studien virkelig har blitt undersøkt. I denne sammenheng spiller valg av metode en sentral rolle (Kvale og Brinkmann, 2009).

Kvalitativ forskning oppfattes ofte som forskning som er litt nærmere folks «hverdag», fordi en ved denne type forskning ofte kommer tett på informantene på grunn av metodene en har. For å kunne styrke validiteten i et forskningsprosjekt er det viktig å bygge funn, tolkning og resultater mest mulig på teori og tidligere forskning og unngå «synsing» (Thagaard, 2013). Dette har jeg også forsøkt å vektlegge i dette prosjektet, ved å knytte denne studiens funn til ulik nasjonal og internasjonal forskning og teori. Forskerens ulike valg i tilknytning til metode, kan være avgjørende i forhold til forskningsresultatets pålitelighet og gyldighet. I denne sammenheng kan en stille seg flere sentrale spørsmål: Hvordan blir forskningsmaterialet innhentet? På hvilket grunnlag er utvalg av informanter foretatt? Hvordan foregår transkriberingen? Hvordan er analysen utført? (Johannessen m. fl., 2011).

Dersom intervju blir benyttet som metode, bør intervjueren reflektere over utformingen av spørsmålene – hvordan spørsmålene blir stilt. Ledende spørsmål kan innvirke på informantens uttalelser og dermed «farge» studiens resultater (Kvale og Brinkmann, 2009). I denne studiens utforming av spørsmål, var det viktig å fokusere på informantens alder. Viktige elementer som klarhet og forståelighet ble vektlagt i denne prosessen. Pilotintervjuene som ble utført i forkant var derfor viktige. De ga en god pekepinn på hvilke begreper som måtte forenkles, og hvilke formuleringer som burde justeres.

Intervjuerens egenskaper og erfaring med intervjusituasjonen, kan også være av betydning og kunne påvirke studiens funn. Flere fremhever at et intervju tilknyttet et forskningsprosjekt er et «håndverk» (Kvale og Brinkmann, 2009). I rollen som intervjuer erfarte jeg en utvikling fra det første intervjuet og utover i prosessen. Jeg har liten grad av erfaring med rollen som intervjuer fra før. Likevel har jeg i lærerrollen mye erfaring i forhold til dialog med barn og unge.

Overveielsen av transkriberingens validitet kan være en utfordrende oppgave. Det kan være en vanskelig oppgave å finne et svar på hva en korrekt transkripsjon er. Det konkluderes med at det ikke finnes noen mal for hva som kjennetegner en «riktig» transkripsjon. Hvordan forskeren velger å forme sin transkripsjon er avhengig av det enkelte forskningsprosjektet og

målet med forskningen. I intervjuene i denne studien skrev jeg ned informantenes uttalelser ord for ord. Jeg valgte også å markere de uttalelsene hvor informantene svarte med en gang og der uttalelsene krevde litt ekstra tid til refleksjon (Kvale og Brinkmann, 2009). For å kunne begrunne forskerens resultater, er det viktig å jobbe bevisst med å få prosjektets ulike faser mest mulig «transparente» (gjennomsiktige). Dette kan gjøres ved en grundig presentasjon av blant annet metodevalg, gjennomføring og analyse (Thagaard, 2013). I denne studien har jeg i alle fasene av prosjektet forsøkt å være bevisst forskningsprosjektets «gjennomsiktighet», for å i størst mulig grad underbygge funnene.

Et annet viktig moment i denne sammenheng er hvorvidt denne studiens funn kan overføres til lignende situasjoner. Sentrale spørsmål en kan reflektere over er eksempelvis størrelsen på utvalget av informanter og skoler, og om det trengs mer forskning innenfor det samme feltet, hvor forskningen er sett fra ungdommers perspektiv. I denne studien er informantgruppen liten, og en kan derfor ikke overføre studiens funn til å gjelde for andre enn de informantene som studien omhandler. Videre forskning relatert til oppgavens problemstilling vil kunne indikere gyldigheten av funn i dette forskningsprosjektet.

4.5 Ulike etiske hensyn

I denne delen fremheves betydningen av at det reflekteres over ulike etiske hensyn. Viktige faktorer i denne sammenheng er utarbeidingen av meldeskjemaet til NSD, samt en tydeliggjøring av viktige elementer som fritt og informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering.

NSD

Ved bruk av intervju som metode, får de som forsker i ulik grad kjennskap til personopplysninger i tilknytning til informantene, og slike forskningsprosjekter er derfor meldepliktige (Thagaard, 2013). I forkant av denne studien, ble det sendt inn et meldeskjema til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), for å søke om en godkjennelse av forskningsprosjektet. Grunnlaget for en godkjennelse av et forskningsprosjekt er hvorvidt det er tatt hensyn til ulike etiske bestemmelser. Et viktig moment ved kvalitativ forskning, eksempelvis intervju, er fleksibiliteten og at deler av prosjektet kan forandres i løpet av prosessen. Slike endringer må det ofte informeres om til NSD (Thagaard, 2013).

I samfunnsvitenskapelig forskning er det spesielt viktig at det fokuseres på ulike etiske hensyn, siden denne type forskning ofte dreier seg om mellommenneskelige forhold. Graden av nærvær forskeren har til sine informanter, stiller krav til en bevissthet i forhold til det etiske ansvaret forskeren har gjennom hele forskningsprosessen. Et annet sentralt element i forbindelse med hensynet til det etiske, er betydningen av at det i intervjusituasjonen reflekteres over den påvirkningskraften forskeren kan ha ovenfor sine deltakere (Johannessen m. fl., 2011). Dette var jeg også opptatt av i de ulike intervjusituasjonene i denne studien.

En intervjuundersøkelse kan en dele inn i syv faser: tematisering, planleggingen, selve intervjuet, transkribering, analysering, verifisering og til slutt rapportering. Som tidligere nevnt er det viktig at en gjennom alle de syv fasene reflekterer over etiske spørsmål, hensyn og retningslinjer (Kvale og Brinkmann, 2009).

Fritt og informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet

Ved forskning hvor personer deltar, skal det være et fritt og informert samtykke. «At samtykket er fritt, betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. At det er informert, betyr at informanten orienteres om det som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet» (NESH-retningslinjer, 2006, s. 13).

Deltakerne skal få en viss innsikt i prosjektet og hva det handler om. Samtidig er det viktig at forskeren finner en balanse i forhold til hvor mye informasjon en skal gi (Thagaard, 2013). I denne studien var det viktig å ta hensyn til at informantene var ungdom, og at opplysningene om prosjektet ble presentert på en klar og oversiktlig måte (NESH-retningslinjer, 2006).

I forkant av mine intervjuer, ble det utformet og sendt et informasjonsbrev til informantene og deres foresatte, med en forespørsel om å delta i forskningsprosjektet. Dette brevet informerte blant annet om bakgrunnen for denne studien. I tillegg inneholdt brevet opplysninger både om anonymitet, konfidensialitet og en utdyping av hva fritt og informert samtykke innebærer. Retten til å kunne trekke seg gjennom hele prosessen, ble også understreket.

Som tidligere nevnt bør en ved all kvalitativ forskning og gjennom alle «ledd» i prosessen reflektere rundt de etiske retningslinjene. Det er viktig å vise respekt for den enkelte av

deltakerne, både når det gjelder deres privatliv og anonymiteten. Videre er det også av stor betydning at forskeren ivaretar valget den enkelte deltaker har i forhold til om en vil delta, ikke delta, eller trekke seg i løpet av prosjektet. Samtidig må en som forsker fokusere på en bevissthet i forhold til hvilke grupper en ønsker å ha som deltakere. I denne sammenheng er det viktig å ta spesielt hensyn til sårbare grupper, eksempelvis barn og ungdom. Jeg forsøkte å være svært bevisst på disse elementene gjennom hele prosessen (Thagaard, 2013).

Hvis informantene er under 15 år, er det foreldrene som skal samtykke. Likevel har informantene også rett til å kunne si om de vil delta eller ikke (NESH-retningslinjer, 2006). Dette momentet ble det tatt hensyn til ved utarbeidelsen av informasjonen om prosjektet i brevet, ved at både foresatte og eleven skulle skrive under på et eventuelt ønske om å delta i dette forskningsprosjektet.

Et annet avgjørende element ved kvalitativ forskning er å ta hensyn til konfidensialiteten og anonymiteten, blant annet ved behandling av informasjonen som blir meddelt i en intervju sammenheng (Thagaard, 2013). Ved behandlingen av data i denne studien, ble det tatt hensyn til informantenes og skolenes anonymitet, og materialet ble behandlet med konfidensialitet. I stedet for skolene brukte jeg bokstavkoder for å sikre anonymiteten. Ved transkriberingen av de seks intervjuene brukte jeg tallkoder, og ved presentasjonen av studiens funn, ble ikke informantenes kjønn gjengitt. I lydopptaket ble det heller ikke referert til identifiserbare opplysninger. I tillegg vil alle lydopptak bli slettet ved avslutningen av forskningsprosjektet.

Jeg har nå gjort rede for ulike valg og begrunnelser i tilknytning til forarbeid, gjennomføring og etterarbeid i dette forskningsprosjektet. I den neste delen av oppgaven vil jeg presentere denne studiens funn.

5. Funn fra studien

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra de seks forskningsintervjuene, i tillegg til bakgrunnsinformasjonen fra de to inspektørene. Som tidligere nevnt tar jeg utgangspunkt i intervjuguiden sin inndeling av temaer. Disse temaene bygger på oppgavens problemstilling.

Jeg har valgt å ta med en del sitater fra intervjuene. Ved bruk av sitater kommer en nærmere informantens uttalelser, og dermed blir denne delen av forskningsprosjektet mer transparent (Thagaard, 2013). For å ivareta anonymiseringen best mulig, har jeg valgt å bruke bokstavkoder for skolene. Ved presentasjon av informantens uttalelser eller sitater, blir heller ikke kjønn oppgitt.

5.1 Bakgrunnsinformasjon om skolene

Som tidligere nevnt i metodekapittelet, ønsket jeg i tillegg til intervjuene med informantene også å innhente bakgrunnsinformasjon fra ledelsen på de to skolene. Målet med denne informasjonen var å belyse skolens grad av arbeid, og eventuelle planer og mål i tilknytning til elevenes utvikling av sosial kompetanse. På denne måten kunne jeg danne meg et bilde av skolens intensjoner i forhold til fokuseringen på elevenes sosiale utvikling, og samtidig i intervjuprosessen få kjennskap til informantens erfaringer og opplevelser på dette området.

Skole A

Denne skolen hadde flere års erfaring som deltaker i et skoleutviklingsprogram, og inspektøren mente at dette programmets ulike verdier og mål var godt implementert og «satt i veggene» på skolen. Et viktig «grep» i denne sammenheng, var at nyansatte lærere ble sendt på kurs i skoleutviklingsprogrammet.

Skolen hadde ikke egne sosiale mål på ukeplanene. Likevel mente inspektøren at en kunne finne mål for elevenes sosiale utvikling i skolens Pedagogiske handlingsplan. Et viktig moment som ble trukket frem, var inspektørens opplevelse av at personalet hadde en felles plattform både når det gjaldt holdninger, regler og målsettinger i forhold til elevenes sosiale utvikling. Eksempler på sentrale faktorer var fokus på relasjonsbygging, og et felles ansvar blant personalet i forhold til et likt reaksjonsmønster ved uønsket atferd fra elever. Inspektøren understreket viktigheten av at de voksne som rollemodeller bør være seg bevisst sin egen væremåte, for å kunne få til en positiv påvirkning hos elevene.

De voksnes tilstedeværelse i friminuttet ble trukket frem som en viktig trygghetsfaktor for elevene, og ledelsen deltok i vaktordningen på lik linje med resten av personalet. I jevnlig plangruppemøter, hvor både ledelsen og lærerne var representert, jobbet man bevisst med

ulike fokusområder og felles mål, deriblant mål som omhandlet elevenes sosiale kompetanse. Eksempler på slike mål kunne være håndtering av uro, en «god» oppstart av timen og fokus på ryddige klasserom.

Skole B

Sentrale planer på skole B var Handlingsplanen og en Anti-mobbeplan. Inspektøren påpekte også som skole A, betydningen av en felles plattform i personalet. En sentral faktor var at skolen hadde klare felles holdninger og mål i alle ledd i personalet, også i forhold til elevenes sosiale utvikling og klassemiljøet. En av skolens målsettinger var å tidligst mulig avdekke uønsket atferd, samtidig som at ledelsen stilte opp og tok tak i ting med en gang. En sentral faktor som ble fremhevet var betydningen av et godt skole-hjem samarbeid.

Det var heller ikke på denne skolen egne sosiale mål på ukeplanene, men inspektøren understreket likevel at skolen var seg svært bevisst det sosiale arbeidet i forhold til elevene. Et eksempel var skolens arbeid mot mobbing. Ved oppstart i 8. klasse blir det fokusert på relasjonsbygging og en positiv utvikling av klassemiljøet, hvor avlæring av negativ atferd står sentralt. Skolen hadde svært god erfaring med et to-lærersystem i alle klassene, og mente at dette tiltaket også kunne virke positivt i forhold til elevenes sosiale utvikling.

5.2 Bakgrunnskunnskap om informantene

Utvalget av informanter besto av fire jenter og to gutter, fra to forskjellige ungdomsskoler i Rogaland. Fra hver av de to skolene ble en elev fra 8. klasse, en elev fra 9. klasse og en elev fra 10. klasse intervjuet. Totalt besto således informantgruppen av to elever fra hvert alderstrinn i ungdomsskolen.

Alle informantene hadde gått på de respektive skolene fra 8. klasse. Begge skolene hadde flere parallellklasser på alle de tre trinnene, henholdsvis tre, fire og fem paralleller. Når det gjaldt spørsmålet om hvor mange av medelevene informantene enten hadde gått i klasse med eller parallelt med på barneskolen, varierte svarene noe. Flertallet svarte at rundt fem medelever fra barneskolen nå gikk i samme klasse, mens en av informantene hadde en medelev fra barneskolen i sin nåværende klasse. Videre svarte de fleste informantene at de hadde flere eller noen medelever fra barneskolen på trinnet sitt.

5.3 Presentasjon av funn

Jeg vil nå presenter funnene fra intervjuene med de seks informantene. Som tidligere nevnt tar jeg utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden, og disse temaene er: Kunnskapsløftet: sosial kompetanse, sosiale ferdigheter, sosial kompetanse i skolehverdagen, klassemiljøet, relasjoner og hjem og skole.

For noen av informantene kunne begreper som sosial kompetanse og sosiale ferdigheter oppleves som litt vanskelige. Jeg erfarte at bruken av eksempler og henvisning til casen var en god hjelp. Tema 1 i intervjuguiden omhandler spørsmål til casen, og var ment som en innledning til resten av temaene i intervjuguiden. Ved å anvende spørsmålene til casen i starten av intervjuene, opplevde jeg at vanskelige begreper som også ville bli presentert senere i intervjuet, ble litt mer konkrete. Presentasjonen av studiens funn starter med tema 2.

5.3.1 Tema 2: Kunnskapsløftet: Sosial kompetanse

Jeg innledet dette temaet med å si litt om at det i læreplanen fokuseres både på elevenes faglige og sosiale utvikling. Videre spurte jeg om informantene kjente til begrepet sosial kompetanse. For en av informantene var begrepet ukjent, men ved hjelp av ulike eksempler, fikk informanten en forståelse av hva begrepet innebar og kom med egne refleksjoner. Flertallet hadde hørt om begrepet før og formidlet egne tanker, forklaringer og eksempler i tilknytning til begrepet. To sentrale momenter var vennskap og viktigheten av å kunne omgås hverandre:

«Ja, jeg har hørt det før..Jeg tenker litt hvordan det er når du er med venner og med folk generelt, enten du kjenner dem eller ei..».

«Hvordan du omgir deg med andre».

Noen trakk også inn skolen og den sosiale læringen:

«Jeg tenker sånn sosial læring...Det er jo på skolen man møter alle vennene sine og er med de og der skal man være sosial og».

«Hvordan en skole skal hjelpe deg i det sosiale, ikke bare det faglige..».

Det var en klar enighet om at sosial kompetanse er viktig! Når det gjaldt spørsmålet om hvorfor sosial kompetanse er viktig, var flertallet av informantene enige om at sosial kompetanse er viktig for å kunne danne vennskap og fordi vi hele tiden forholder oss til andre mennesker, både nå og i et fremtidig perspektiv. I denne sammenheng understrekte flertallet av informantene betydningen av gode vennskap preget av trygghet og støtte, og at disse vennskapene kan gjøre det enklere i møte med andre mennesker. Dette fordi du blir tryggere og lærer hvordan du kan være hyggelig mot andre. Her presenteres noen av sitatene som fremgikk i intervjuet når det gjelder hvorfor sosial kompetanse er viktig:

«Det er viktig at du har noen å være sammen med..at du kan gå til noen både på skolen og på fritiden».

«For vi ferdes med folk hele veien...Det er mye du skal innom...».

«For at alle skal ha det bra...at alle skal føle seg ok på skolen og overalt..».

En av informantene mente at sosial kompetanse kan hjelpe eksempelvis i en mobbesituasjon, og en annen informant trakk frem sosial kompetanse som en positiv faktor i forhold til klassemiljøet:

«Jeg tror i hvert fall at hvis du havner opp i situasjoner så kan det hjelpe deg, for eksempel hvis noen blir mobbet, så kan du hjelpe».

«Ja og de fleste som har sosial kompetanse gjør jo sånn at det blir et bedre klassemiljø».

På spørsmålet om hva som kan skje dersom noen har manglende sosial kompetanse, fokuserte informantene i hovedsak på ulike konsekvenser manglende sosial kompetanse kan forårsake, i forhold til det sosiale og faglige. Et annet sentralt moment var på hvilken måte manglende sosial kompetanse kan påvirke fremtiden. Flertallet av informantene mente at det kunne være utfordrende på flere områder fordi det er viktig å vite hvordan vi skal oppføre oss i samspill med andre. En av informantene sa at fordi klassen fra starten av ungdomsskolen og oppover hadde jobbet en del med hvordan en skulle oppføre seg, så hadde dette arbeidet i tillegg til aldersmessig modning hatt en positiv effekt.

En annen av informantene sa at manglende sosial kompetanse kan føre til vansker med kommunikasjon og oppførsel, i tillegg til usikkerhet, som kan påvirke både nåtid og fremtidige jobbmuligheter.

«Når du blir voksen hvis du skal begynne å jobbe, så kan det bli vanskelig å få gode kollegaer, fordi de ignorerer deg litt kanskje...».

Flere informanter fremhevet at konsekvensen kan bli at du får færre venner. En av informantene mente også at ensomheten kan påvirke hvordan du har det hjemme. Videre så flere av informantene en sammenheng mellom følelsen av å være trist og ensom og hvordan disse følelsene kan påvirke faglige resultater:

«De kan bli triste og ensomme og da kan det gå utover hvordan de gjør det på skolen...».

Videre ble det sagt at dette kan føre til negative konsekvenser i forhold til muligheten for yrkesvalg, og det sosiale samspillet med kollegaene:

«Hvis de for eksempel gjør det dårligere på skolen, så kan det gå utover hvilke jobber du kan velge mellom».

«Fordi hvis du har god sosial kompetanse så tør du jo snakke med folk og diskutere om ting».

Manglende sosial kompetanse, ble av den ene informanten sett på som en risikofaktor i forhold til å havne i negative miljøer:

«Det kan jo hende at de ender med å komme opp i dårlige miljøer og ender opp med å bruke hele livet sitt kanskje i fengsel eller i hvert fall noe som ikke er bra for de».

5.3.2 Tema 3: Sosiale ferdigheter

Dette temaet introduserte jeg med å si litt om at barn og unge ofte har tilknytning til flere ulike sosiale miljøer, hvor skolen er et av disse miljøene. Videre påpekte jeg at forskningsresultater viser viktigheten av å kunne mestre forskjellige sosiale ferdigheter, som deltaker på disse ulike sosiale arenaene.

Etter å ha forklart begrepet sosiale ferdigheter og sammenhengen mellom dette begrepet og sosial kompetanse, ønsket jeg å høre informantenes tanker om hvilke sosiale ferdigheter de opplevde var viktige i samspill med andre.

En persons «første inntrykk» fremhevet en av informantene som svært sentralt. Det at en person er frampå og positiv, ble trukket frem som viktige positive trekk i denne

sammenheng. Den samme informanten mente også at for å utvikle vennskap, så bør en i hvert fall forsøke å prate med andre, selv om ikke alle er like utadvendte:

«..at du ikke vil prøve en gang..da får du jo ikke venner, det er viktig å prøve».

En av de andre informantene uttalte også noe lignende i forhold til kommunikasjon og åpenhet:

«Få til en samtale kanskje..at du klarer å bli kjent med de. Være litt åpen-ha et åpent sinn liksom».

En annen av informantene påpekte viktigheten av å være åpen for ting og ha en positiv innstilling i sosiale sammenhenger. Andre sentrale faktorer i det sosiale samspillet mente denne informanten var humor, empati og støtte. Flere av informantene trakk også frem viktigheten av å være snill, grei og ærlig som betydningsfulle karaktertrekk i en vennegjeng.

Videre så en av informantene en sammenheng mellom ansvarlighet og konsekvenser, mens en annen av informantene var opptatt av ansvarlighet i forhold til episoder med uønsket atferd:

«At du tar ansvar over ting, for eksempel hvis en blir mobbet eller ved en slåsskamp, der du tar ansvar og forteller det til en lærer..».

Den ene informant uttrykte at det å kunne ta initiativ i en samarbeidssituasjon kan være av stor betydning:

«At du kan samarbeide med folk...at du kan ta initiativ hvis en person står utenfor eller noe sånn».

Samtidig fremhevet flertallet av informantene en persons evne til å kunne samarbeide som en betydningsfull egenskap, eksempelvis i skolen:

«Samarbeid, ja det er veldig viktig. Det kan du få bruk for hvor som helst synes jeg. Bare du ikke tenker over det, så bruker du det..».

I teoridelen har jeg skrevet om Elliott og Gresham sin inndeling av sosiale ferdigheter i de fem dimensjonene: empati, selvkontroll, ansvar, selvhevdelse og samarbeid (Elliott og Gresham, 2011).

Etter at informantene hadde kommet med sine tanker i forhold til hvilke sosiale ferdigheter de syntes var viktige, så ønsket jeg å finne ut av hvilken kjennskap informantene hadde til disse fem dimensjonene. Jeg oppdaget også at informantene hadde vært innom flere av disse dimensjonene, i sine refleksjoner i forhold til hvilke sosiale ferdigheter de mente var sentrale, allerede før jeg presenterte de fem dimensjonene for dem.

Flertallet av informantene hadde god kjennskap til både empati, selvkontroll, samarbeid og ansvarlighet, som de mente det var svært viktig å kunne mestre i ulike sosiale miljøer. Ingen av informantene var kjent med begrepet selvhevdelse, som er den ene av de fem dimensjonene. Ved hjelp av eksempler fikk de en forståelse av denne sosiale ferdigheten, og flertallet av informantene uttrykte at også denne ferdigheten kunne være av stor betydning i ulike situasjoner:

«Ja, det er veldig viktig, for vi har jo hatt mye om nettmobbing og sånn, da synes jeg den er viktig».

«Det er viktig å stå for egne meninger og vise hva du mener..for hvis ingen hadde vist hva de mener så hadde jo aldri jorden klart å fungert..».

Avslutningsvis i dette temaet ble informantene spurt om hvorfor de sosiale ferdighetene er viktige, når en er sammen med andre mennesker. Informantene la alle vekt på betydningen av å kunne fungere i et samspill med andre personer, og at disse ferdighetene er sentrale og grunnleggende elementer for å bygge gode vennskap:

«For da blir det et bedre samspill mellom de forskjellige personene og det blir mye kjekkere for alle».

«For det er lettere å omgås med de».

Manglende sosiale ferdigheter kunne blant annet føre til følgende:

«Fordi hvis du ikke har de ferdighetene da, eller jobber med de da, så klarer du ikke å omgås med andre personer uten å få konflikter med dem..».

«Når du ikke bryr deg om andre, så blir det jo ikke attraktivt å være med deg da..».

5.3.3 Tema 4: Sosial kompetanse i skolehverdagen

Hensikten med dette temaet, var med bakgrunn i problemstillingen, å få belyst i hvilken grad og (eventuelt) hvordan det blir fokusert på elevenes sosiale utvikling og sosiale kompetanse i skolen. På spørsmålet om noen av informantene hadde sosiale mål på ukeplanene, var svaret entydig. Flertallet hadde faglige mål, men ingen av informantene hadde ukentlige eller månedlige sosiale mål på planen:

«Nei, det er det ikke og det er en ting som de kanskje burde ha fått inn, for det er jo ting en må jobbe med. Jeg går i en klasse som viser veldig godt at vi ikke har et bra klassemiljø og at det å ha sånne mål på planen hadde vært veldig bra».

En av informantene hadde imidlertid en erfaring med at det ble satt opp et sosialt mål på planen i forbindelse med at klassen skulle få en ny elev:

«Det sto det en gang når vi fikk en ny elev i klassen...Da sto det..tenke på hvordan det ville vært hvis du var ny elev i klassen».

Siden en av skolene deltok i et skoleutviklingsprogram, ønsket jeg å finne ut om det ble satt opp ukentlige eller månedlige sosiale mål på ukeplanen av den grunn. Det viste seg at det ikke ble oppført noen form for sosiale mål på ukeplanen, men at mål og regler som var utarbeidet i forbindelse med dette skoleutviklingsprogrammet hang på veggen i klasserommet:

«Nei, men vi går igjennom målene i starten av hvert skoleår og så henger målene på veggen i klasserommet».

Når det gjaldt spørsmålet om informantene hadde hatt sosiale mål på ukeplanen i barneskolen, var også flertallet av informantene i stor grad enige. Flere av informantene, med unntak av en, hadde i ulik grad og på forskjellige måter erfaring med sosiale mål på ukeplanen, enten ukentlig eller månedlig:

«Ja, det hadde vi..hver måned så byttet vi sosiale mål, eksempelvis: Vær grei mot andre».

Den ene informanten som ikke hadde erfaring med sosiale mål i barneskolen svarte følgende:

«Husker ikke at vi hadde slike på barneskolen..men der hadde vi noen problemer med klassen..Men det er jo noe som en burde gjøre på barneskolen, fordi det er jo noe for barneskolen, fordi det er jo der det kan starte da..».

To av informantene hadde innimellom hatt sosiale mål i form av «sosiale leker», eksempelvis «Hemmelig venn»:

«Ja, vi hadde noe sånn «Hemmelig venn», hvor vi skulle være snill med en person i en uke..».

I tillegg ble det påpekt at læreren på barneskolen hadde gjennomgått disse målene sammen med elevene, og ofte fokusert på hvordan de hadde det sammen i klassen:

«Det sier litt om at det var bra, for jeg husker det ennå og det er lenge siden».

Jeg spurte også om informantene opplevde at det ble satt av tid, eksempelvis ukentlig til å fokusere på hvordan klassen har det sammen nå på ungdomsskolen. De fleste mente at det ikke var satt av en fast tid til dette området, men at det hos noen informanter ble tatt opp dersom noe «sto på» i skolehverdagen, eksempelvis konflikter:

«Nei, ikke fast..Hvis det oppstår situasjoner så blir det tatt opp, men hvis ikke blir det ikke tatt opp..».

«Det er mer periodevis når ting står på. Vi har ikke noe klassens time eller noe sånn, men det er jo av og til at vi er heldige og får gå ut eller snakke om noe, men det er ikke hver uke...».

Det fremkom også av den ene informanten at fokuset på klassens sosiale miljø var en sjeldenhet:

«Ekstremt sjeldent..det kan være vi tar det i elevrådstimer, så kan det være vi tar det opp et par ganger, men nei det er ekstremt sjeldent..».

Det ble videre uttalt at det kunne forekomme at noen av lærebøkene omhandlet slike temaer:

« Det er jo litt i lærebøkene våre, sånne kapitler som handler om det...».

En av informantene mente i denne sammenheng at det i ungdomsskolen er et mer faglig fokus:

«Nei, jeg føler ikke det, fordi nå føler jeg vi må tenke litt mer faglig, siden det er ungdomsskolen».

En annen av informantene hadde erfaring med et større fokus på dette temaet, mye på grunn av elevrådet:

«I det siste så har vi snakket veldig mye om det...det har vært en sak som elevrådet har tatt opp, så alle klasser har valgt noe, for eksempel «Hemmelig venn». Og da jobber vi mye for å oppnå eller klare det å være greie med hverandre. Mange sier at de merker forskjell fordi alle på skolen gjør det...men det er jo ennå noen som sitter alene...men det hjelper...Min klasse sliter med kommentarer i klassen, unødvendige kommentarer, og det har mange skjerpert seg på nå og læreren har tatt strengere tak der....».

Den samme informanten hadde også positiv erfaring med en engasjert lærer på dette området:

«Ofte hvis læreren min finner sånne artikler så leser hun dem til oss..om sånne sosiale ting...og hun er veldig positiv til sånn..Det er veldig flott, for da legger vi mye mer merke til det selv, når det blir tatt opp, enn at det bare står på veggen for eksempel».

5.3.4 Tema 5: Klassemiljøet

I dette temaet ønsket jeg å få frem informantenes tanker om hvilke elementer som kjennetegner et trygt og godt klassemiljø hvor elevene trives. Informantene skulle «sette seg inn i en situasjon», hvor målet var å gi læreren råd om hvilke positive faktorer som kan påvirke utviklingen av et trygt klassemiljø.

Flere av informantene fremhevet betydningen av at elevene kjenner hverandre godt, og at læreren kjenner og «ser» den enkelte eleven, oppfatter ulike signaler i det sosiale samspillet og tar tak i ting:

«Det som er viktig er at man får vekk alle de negative kommentarene og fnising og hvis noen sier noe da og få vekk alt det negative, men prøver å ha det positive. At alle kan samarbeide og alle de punktene (sosiale ferdighetene) er da veldig viktige...».

«Jeg synes det er viktig at en ser etter sånne små ting...Viktig at læreren ser blikk og lignende...».

Videre mente noen av informantene at læreren bør legge vekt på lik behandling, respekt og en inkludering av alle elevene:

Hm..at alle blir hørt og hvis det er noen som vil ha det roligere i timen, så må det nesten være litt roligere i timen».

«Liksom hører på hva alle har å bidra med og ikke bare hvis du rekker opp hånden hele tiden...også blir de aldri hørt da...så er det viktig at han hører på de da...».

Viktigheten av å vise empati og respekt ble også vektlagt:

«I Hvert fall at elevene kjenner hverandre godt og at de er trygge på hverandre. At læreren respekterer elevene og behandler dem på samme måte, og at ingen ler av hverandre, men viser empati...».

Det ble også nevnt at et viktig element for å kunne utvikle et positivt klassemiljø var å vise læreren respekt:

«For det er veldig mye at det å ha respekt er bra i et klassemiljø, det er viktig at læreren også får respekt».

Samarbeid ble også trukket frem som en sentral ferdighet i et godt klassemiljø:

«Samarbeid synes jeg er viktig for å skape et godt klassemiljø, da får du snakket med flere og høre deres side også at alle er snille med hverandre, det er jo viktig...».

Når læreren starter med en ny klasse, ble det understreket at lærerens første møte med elevene burde være gjennomtenkt og preget av en åpenhet, samtidig med et fokus på relasjonsbygging:

«Hvis en lærer skulle begynt å hatt oss så tror jeg at jeg ville hatt litt sånn «bli kjent leker», eller at læreren hadde vært litt åpen, slik at vi vet litt hvem læreren er. Ikke bare begynne rett på, for det er noen lærere som har gjort det og da blir alle veldig skeptiske..».

Avslutningsvis i dette temaet ønsket jeg også å høre informantenes råd om hvilke elementer læreren bør være bevisst på for at den enkelte elev skal trives i en klasse. Flere av

informantene var svært opptatt av at læreren tar seg tid til å bli kjent med den enkelte, blant annet for å utvikle en trygghet:

«Kanskje av og til snakke litt sånn en og en, ikke bare fag. Litt om det sosiale, slik at de får snakket litt om det..Slik at eleven kan føle seg trygg på læreren».

«Mens de jobber, så kan han gå rundt å snakke med de og spørre hvordan det går og om de trenger hjelp...hvis eleven ikke tør å spørre...».

«Det er viktig at de (læreren) vet hvordan vi er og sånn...».

Flertallet av informantene var samtidig opptatt av at læreren bør ta hensyn til ulike behov og at elevene er forskjellige.

«Hm..folk er veldig forskjellige, så ..sikkert litt det samme..ta hensyn til deres behov. Hvis en har lyst til å snakke mye i timen, så la han snakke, men dersom en ikke vil snakke mye, så vil de ikke...Viktig å bli kjent med elevene».

Videre ble det også pekt på betydningen av å gi tilbakemeldinger til elevene:

«Ja, det er ganske lurt å sette av tid til folk...hvis noe går bra eller noe går dårlig, så trenger vi tilbakemelding på det og det og det er det mange som får av kontaktlærerne våre da, det er veldig greit..Så jeg merker at de fagene som vi har en lærer bare en eller to ganger i uken, er ikke så mye, så da er det litt sånn, da er det ikke så lett å ha et «forhold til læreren».

5.3.5 Tema 6: Relasjoner

I temaet som omhandlet relasjoner, fokuserte jeg både på relasjonen lærer-elev og elev-elev, og hvilke faktorer som kan bidra til å utvikle positive relasjoner. Jeg ønsket også å se på sammenhengen mellom grad av sosial kompetanse og relasjoners kvalitet. Videre ønsket jeg å få kjennskap til informantenes tanker om hvordan lærerens måte å lede klassen på, kan påvirke klassemiljøet og kvaliteten på relasjonene. Jeg innledet med å gjøre informantene oppmerksomme på at ulike forskningsresultater viser viktigheten av gode relasjoner i skolehverdagen, både mellom lærer-elev og elev-elev. I denne delen av intervjuet ønsket jeg å belyse informantenes refleksjoner om dette.

Flertallet av informantene trakk frem at kvaliteten på relasjonene både mellom lærer-elev og elev-elev, kan påvirke både den sosiale og faglige utviklingen. I tillegg understreket noen av informantene betydningen av å tenke langsiktig, og at kvaliteten på relasjoner også kan påvirke fremtiden til den enkelte:

«Hvis en ikke hadde hatt gode relasjoner, så hadde aldri klassen fungert skikkelig. Og da med grupper og sånn..og ikke undervist skikkelig og da hadde en jo ikke lært det en trenger, og hadde en ikke lært det en trenger så kommer en jo ikke der en vil i livet...Det handler jo om fremtiden...Så hvis man ikke har bra relasjoner, så går det veldig mye utover både det sosiale og det faglige».

Det ble også sett en sammenheng mellom en god relasjon og en tryggere skolehverdag:

«Det er ganske viktig fordi det gjør at elevene kan føle seg trygge på skolen... ».

Flere av informantene vektla det som viktig at læreren setter av tid til den enkelte, for å bli kjent med eleven både sosialt og faglig, for å bygge en god relasjon. Her er noen av uttalelsene i denne sammenheng:

«Se den enkelte ...Se litt hvordan han eller hun er i forhold til resten av klassen. For eksempel hvis det har skjedd en konflikt, så er det ganske trygt hvis læreren spør om det er noe, selv om han ikke vet om det er noe. For da vet du om de bryr seg...».

«Det er lettere for læreren å gjøre noe med det hvis de vet noe om hvordan elevene har det eller hvordan de er for eksempel..ja...at de kjenner de bedre».

En god relasjon både mellom lærer-elev og elev-elev, ble av flere informanter trukket frem som et viktig element for å kunne få til et godt samarbeid og samspill med hverandre:

«Hvis en skal ha et godt samarbeid mellom lærer og elevene, så er det viktig at læreren kjenner elevene sine...og har et godt forhold til dem. Ja, for da skaper du et bedre fellesskap i klassen». Og så er det viktig at elevene har et godt forhold til hverandre, for da vet de hvordan de er...og de vet og hvordan de er på fritiden og ikke bare i skoletiden».

To av informantene mente at relasjonen til læreren kan ha stor betydning for elevens faglige utvikling:

«Hm..jeg tenker at hvis du for eksempel skal ha en god muntlig karakter så må en ha relasjon til læreren hvis du skal kunne snakke i timen..men og det at hvis det er noe du lurer på, ei lekse eller...så er det viktig at du må kunne snakke til læreren...spørre om hjelp og sånn. Så det er ganske viktig synes jeg».

«At de vet noe om egenskapene dine for eksempel, og vet hva du kan gjøre bedre. De kan være med å «pushe» deg liksom. Vet noe om de sterke sidene, så de kan tilrettelegge litt. Det er det mange som synes er greit, vi har gjort det litt, men ikke så mye».

En annen informant fremhevet også betydningen av en god relasjon til medelevene:

«Fordi hvis jeg ikke hadde hatt god relasjon med mine medelever, så hadde jeg ikke følt meg komfortabel i klassen..jeg hadde kanskje ikke turt å snakke så mye».

I tillegg til en god relasjon med læreren, påpekte den ene av informantene at også helsesøster er en sentral person for elevene i skolehverdagen. Denne informanten trodde flere elever satte pris på å kunne ta en prat med helsesøster:

«Jeg synes det er viktig med lærere, fordi at hvis det har skjedd en episode hjemme. Så hvis du har god relasjon, så er det veldig trygt å snakke med de om ting og få hjelp. Sånn er det med helsesøster og for eksempel. Det er mange som bruker det tror jeg...».

I forhold til casen i intervjuguiden, hvor hovedpersonen var Frank, uttalte den ene av informantene følgende om relasjonen mellom læreren og Frank (og understreket samtidig sin mening om en viktig egenskap hos en lærer):

«Jeg føler at Frank kan stole på læreren og det er bra...og det er jo sånn en lærer på en måte skal være».

Den samme informanten kom også med betraktninger om hva som kjennetegner en god relasjon. Informanten var i denne sammenheng opptatt av førsteinntrykket:

«At læreren hadde vært en person som du kunne snakke med helt fra starten av ..at du fikk et godt førsteinntrykk..det gjelder vel med elever og at du hadde fått et godt førsteinntrykk».

Flere av informantene uttalte at læreren bør være bevisst på hvordan den enkelte elev behandles. Grad av rettferdighet er noe elevene legger merke til, og dette kan påvirke relasjonene mellom lærer og elev:

«At læreren ikke behandler elever forskjellig».

Den ene informanten var opptatt av to momenter som kan påvirke lærer-elev relasjonen: lærerens tilbakemeldinger og viktigheten av at læreren gjør noe med negativ atferd:

«Tilbakemeldinger er viktig, og at man tar tak i de som gjør negative ting og at læreren kan ta ting opp i klassen da. At en prøver å få vekk de dårlige relasjonene. Prøver å få det til å fungere skikkelig».

Videre ønsket jeg å høre om informantene så en sammenheng mellom god eller manglende sosial kompetanse hos eleven, og hvordan kvaliteten på relasjonen oppleves mellom lærer-elev (eventuelt elev-elev). Et moment flere av informantene trakk frem i denne forbindelse, var at en god dialog mellom lærer og elev kan være svært avgjørende:

«Ja, fordi hvis jeg er veldig aktiv i et fag, så føler jeg at jeg kan få et bedre forhold til læreren, fordi det kan være læreren kan begynne å føle seg trygg på meg. Timen fungerer bra og de er veldig positive om deg. Men dersom du trekker deg tilbake og ikke snakker så mye med læreren, så gjør det at dere ikke får så bra forhold. Dersom du kommer og lurer på noe, så får du et bedre forhold og de kan hjelpe deg og».

Det kom også frem tanker i tilknytning til både god og manglende sosial kompetanse, og grad av kommunikasjon:

«Det er kanskje vanskeligere å snakke til læreren...det er viktig at en kan snakke til læreren ...så det kan være vanskeligere å snakke ordentlig til læreren og få respekt fra læreren hvis du sliter med det...».

«Ja, hvis du har en god sosial kompetanse, så er det ganske lett å «være litt på lag» med alle på en måte. Hvis du har god sosial kompetanse, kan det være at du bryr deg mest om vennene, ikke bryr deg så mye om læreren,trygg og har det greit. Hvis du har manglende sosial kompetanse, er det lett for at du trekker deg litt vekk».

En av informantene var opptatt av at det kunne være av stor betydning hvorvidt læreren satte av ekstra tid til elever med manglende sosial kompetanse:

«Hvis man mangler sosial kompetanse, så blir det kanskje litt vanskeligere å snakke med læreren om ting og, hvis man ikke er trygg på seg selv. Så hjelper det kanskje da hvis læreren tar initiativ, hvis de ser at en mangler litt sosial kompetanse».

Det siste emnet jeg ville belyse i temaet om relasjoner, var informantenes tanker om hvordan den enkelte lærers klasseledelse kan påvirke relasjonene i en klasse og klassemiljøet. Det var flere sentrale momenter informantene var opptatt av i denne sammenheng.

Det var en enighet blant flere av informantene at det kan være avgjørende at læreren kjenner elevene og vet hvor mye den enkelte eleven kan «pushes» faglig. Elevers opplevelse av utrygghet kan resultere i en negativ stemning som igjen kan påvirke klassemiljøet:

«Hvis en lærer driver å få elever som er ukomfortable med å snakke i timen til å snakke i timen så...hvis han da tar de veldig ofte, så kan det være negativt for eleven og da snakker eleven kanskje om det med de andre elevene, og da blir det bare snakk om det negative i klassen».

Hvordan læreren som klasseleder møter elevene, kan også være et avgjørende element i forhold til en relasjonsbygging mellom lærer og elev. To av informantene var opptatt av at læreren bør være seg bevisst sin væremåte, både i forhold til et sosialt og faglig perspektiv:

«Hvis det er en streng lærer for eksempel, som gir meg anmerkninger, i motsetning til en snill lærer som kanskje behandler folk likt og alt sånn...Du forteller kanskje mer til den læreren enn til den som er streng».

«Jeg synes jo at det er greit at læreren er litt sånn, ..både snakker med elevene som de er vennene dine, og samtidig har du også det sosiale og faglige med de da...Hvis du har en lærer som er altfor streng, så føler du jo presset og det er ikke så kjekt å ha læreren. Men hvis han er altfor tullete, så føler du ikke at du får lært det du skal...».

Læreres valg av metoder i undervisningen, med et fokus på variasjon, og vektlegging av en god dialog med eleven, var faktorer som flertallet av informantene trakk fram. Metodevalget

i kombinasjon med lærerens framferd og grad av engasjement, mente flertallet av informantene kunne påvirke stemningen i klassen både faglig og sosialt:

«Dersom man lærer ting på en bra måte, så gjør at liksom du får et bra forhold med alle, så betyr det at en klarer å fungere sammen med andre. Og hvis en klarer å fungere sammen, så fungerer det faglige og sosiale bra...og det er jo egentlig bare positivt. Men hvis læreren bare sitter der, og nesten ikke prøver å få kontakt, så får en et dårlig forhold og timene blir dårlige med mye støy. Og når en alltid gjør oppgaver, så er det mange som ikke gidder å konsentrere seg skikkelig, og du mister mye av den faglige kompetansen da som du må lære...».

«Jo, jeg merker godt når det er lærere som har litt engasjerende timer og du ser at de «brenner» for det...De vil noe, de vil hjelpe og da tror du mer på de og du blir mer «gira» selv. I forhold til at det er noen som kommer inn og er litt sure og har litt kjedelige metoder for eksempel...Da blir hele klassen litt sånn leie og irriterte, og da merker du veldig godt på klassemiljøet at da kan det lett bli litt stygge kommentarer mellom folk...Humøret og læringsmetoder har veldig mye å si».

Lærerens oppstart av time og grad av åpenhet og dialog med elevene, mente flere av informantene kan være av stor betydning:

«Hvis for eksempel at læreren med en gang han kommer inn sier et par ord og med en gang leser oppgaver...så kan det være at vi får et dårlig forhold til læreren, fordi det er det samme om og om igjen..og ikke noe nytt. Og vi snakker ikke så mye sammen i grupper, det er bare enkeltarbeid...Da blir det kanskje et dårligere forhold til læreren, fordi vi får ikke snakket like mye. Vi kjenner han ikke like godt som hvis vi hadde hatt samarbeidsoppgaver, og læreren hadde vært med og snakket med oss...».

5.3.6 Tema 7: Hjem og skole

Det siste temaet jeg ønsket å belyse, var elevenes sosiale utvikling både i forhold til skole og hjem. Hovedfokuset var på tilretteleggingen av en positiv utvikling av den sosiale kompetansen i skolen. Et sentralt element i denne sammenheng var skole-hjem samarbeidet.

Jeg startet med å høre informantenes meninger, i forhold til om det er et behov for at skolen fokuserer på elevenes sosiale kompetanse og hvorfor. Det var et klart samsvar blant informantene om dette var ønskelig, og ulike grunner ble trukket frem. Et av momentene flere av informantene fremhevet, var sammenhengen mellom det faglige og det sosiale, og at det i skolen bør tas hensyn til både den sosiale og faglige utviklingen hos den enkelte eleven:

«Ja, det synes jeg er bra fordi det er vanskelig å tenke faglig hvis du ikke har det bra på skole...sånn sosialt».

«Ja, jeg synes det er bra hvis de fokuserer på en blanding..at de både fokuserer på det sosiale og det faglige...For det er viktig at alle har noen å være med på skolen og fritiden...og at det ikke går utover det faglige».

Et bevisst arbeid med klasse miljøet mente en av informantene kunne være en avgjørende faktor, både i forhold til læring og elevenes sosiale utvikling:

«Det er veldig viktig! Det med miljøet og læringen. Hvis det er en klasse som ikke får hjelp, eller det ikke går så bra..så gjør jo det at det går veldig mye utover elevene og hva de lærer for noe og hvordan de blir sosiale, som også handler om fremtiden igjen...Men hvis de faktisk tar tak i det, så kan de hjelpe de til å få et bedre læringsmiljø og et bedre sosialt miljø...Av og til klarer de jo å løse det av seg selv, men når det går en periode så bør skolen komme inn og prøve og orden opp i ting. De bør jo ikke la det gå for lang tid».

En annen av informantene beskrev skolen som en viktig felles arena også for sosial læring:

«Ja, for hvis du ikke gjør noe annet på fritiden, så er det på en måte ikke så enkelt, eller da får du ikke hjelp til det andre steder».

Videre ønsket jeg å finne ut på hvilken måte skolen kunne tilrettelegge for en positiv sosial utvikling. Jeg valgte å være litt mer konkret ved å dele skolen inn i ledelsen, lærerne og elevrådet. Flertallet av informantene kom med forslag om ulike tiltak alle de tre gruppene kunne igangsette. Noen av informantene kom også med egne erfaringer innenfor dette feltet.

I forhold til hva ledelsen kunne gjøre, var flere av informantene opptatt av mobilfrie friminutt, hvor elevene heller kunne snakke mer med hverandre. En av informantene kom med forslag om at ledelsen kunne invitere en foredragsholder:

«Og så går det jo an å få inn noen som har opplevd dårlig sosial kompetanse og kanskje snakke om hva som kan skje i fremtiden, fordi det er jo viktig å se hvordan en kommer videre».

En annen var opptatt av ledelsens ansvar ved mobbesaker:

«Jeg merker ikke at ledelsen gjør så mye, vi får ikke så mye oppdateringer hvordan de holder på. Men vi vet at rektoren vår er veldig flink til å gripe inn når det er mobbesaker, da tar de det med en gang. Selv om de ikke vet om alt, men så fort de vet så tar de det på alvor».

Det ble også reflektert rundt hvem som bidrar mest i forhold til det sosiale i skolen:

«Møter mellom elevrådet og ledelsen...Men når det er det sosiale, så er det mest lærerne og elevrådet som gjør noe».

Prosjekter på tvers av klassene, eksempelvis i kunst og håndverk, hadde den ene av informantene veldig god erfaring med fra barneskolen. Målet ved slike prosjekter var å bli bedre kjent:

«Jeg synes vi burde gjøre mer som vi gjorde på barneskolen...du får omgås med folk som er eldre og yngre. Da er det mye kjekkere og du får gjort noe annet utenom det faglige».

I forhold til hvordan lærerne kunne tilrettelegge for en positiv sosial utvikling i skolehverdagen, hadde informantene også flere tanker. To sentrale moment var miljøet og den enkelte eleven:

«Ta tak i miljøet og se den enkelte».

Sette av tid til en god dialog, ble også sett på som verdifullt:

«For eksempel fortelle hva vi har gjort i det siste, dele litt informasjon».

Noen av informantene understreket at klassesaker var en fin anledning til å bli bedre kjent med hverandre:

«For eksempel klassetur, da blir vi litt bedre kjent med hverandre. Det er ikke bare det faglige, det går også på det sosiale...».

I tillegg til klassetur, beskrev også den ene informant to andre viktige anledninger lærerne burde være seg bevisst arbeidet med elevenes sosiale utvikling:

«I starten av året, eller hvis du får en ny elev...og gjort et eller annet...noe sosialt. Bli kjent med hverandre fra starten av, og reise på turer og sånne ting».

Den ene informant fortalte om positive erfaringer med aktive gymlærere på skolen, som innimellom arrangerte turneringer i storefri, hvor elevene enten kunne delta eller «heie». I tillegg opplevde informant at lærerne ofte bidro til trygghet i friminuttene:

«Lærerne når de har vakt i friminuttet og så er det mange som spør hvordan det går og litt sånn. De er der liksom og stopper, og du kan hente dem hvis du trenger hjelp..det er veldig trygt å ha dem der».

De fleste av informantene mente at også elevrådet kunne drive enten forebyggende arbeid, eller finne på tiltak underveis, som positivt kunne påvirke den sosiale kompetansen hos elevene på skolen. På den ene skolen hadde de via elevrådet jobbet med et prosjekt en periode, hvor målet var å utvikle positive læringsmiljøer. Hver av klassene satte da opp hvilke mål de skulle jobbe med, for å forbedre sitt klassemiljø. Flere av informantene sa også at elevrådet kunne arrangere ulike aktiviteter i tilknytning til skolen, eksempelvis juleball. Det fremkom også at elevrådets samarbeid med ledelsen kan være av stor betydning:

«Elevrådet er jo et høringsorgan, så hvis det er noe galt så kan de få det opp til ledelsen. Hvis ledelsen kommer inn, så kan jo det hjelpe og hvis det er dårlig sosial kompetanse i en klasse».

Jeg avsluttet det siste temaet med å spørre informantene om de foresattes rolle i forhold til elevenes sosiale kompetanse, og i hvilken grad de syntes et samarbeid mellom skole og hjem kan være betydningsfullt når det gjelder elevenes sosiale utvikling.

Informantene mente at de foresatte har en viktig rolle i forhold til barnas utvikling sosialt på flere arenaer, deriblant skolen som en sosial arena. Dialogen mellom de foresatte og barna ble også trukket frem som svært sentral:

«Passe på at ungene gjør leksene og sånn, men at de og kommer seg ut og er med venner og sånn».

«De kan jo komme med gode råd og veiledning og sånn...Det kommer litt an på hvordan eleven snakker med foreldrene».

Noen av informantene sa at det er viktig med et samarbeid mellom skole og hjem, eksempelvis ved sosiale tiltak som turer og lignende. Samtidig var det enighet om at det er spesielt viktig med et godt samarbeid både sosialt og faglig, når elever opplever utfordrende situasjoner. I slike situasjoner ble det understreket at de foresatte sammen med skolen har et svært viktig ansvar. De følgende uttalelsene påpeker dette:

«Hvis du har litt problemer med det...Hvis du har litt dårlig sosial kompetanse og er alene, så kan foreldrene prøve å få deg med på ting. Enten melde seg på en aktivitet, eller så kan en også ta dette opp i klassen med lærerne. Kommunisere med læreren og skolen».

«For eksempel hvis foreldrene vet at barnet ikke er så flink med andre liksom, at foreldrene kan ta kontakt med skolen og få noe hjelp...hvis de ikke klarer å fikse det selv».

«Ja, for det er viktig at du har både sosial kompetanse hjemme og på skolen, det er viktig de (hjem-skole) har et bånd. Fordi hvis denne eleven ikke har noen venner på skolen, så kan det jo være at han ikke har noen venner hjemme heller. Så da kan han være veldig ensom og lei seg, og det kan igjen gå utover det faglige».

Et samarbeid mellom de foresatte, lærer og helsesøster ble også trukket frem av den ene informanten:

«Ja, da tenker jeg at det er sikkert det de gjør ..og litt helsesøster, litt foreldre, litt lærer...For det er jo hjemmet som må hjelpe til for at det skal bli greit».

Jevnlige foreldresamtaler er ifølge den ene av informantene et viktig tiltak, som kan medvirke til en god dialog og et godt samarbeid mellom skole og hjem:

«Foreldresamtaler er veldig viktig! Det er veldig greit når læreren inviterer til samtaler, for da får foreldrene vite om hvordan du ligger an...».

En oppsummering av funndelen, viser en klar enighet om at det er svært avgjørende at skolen vektlegger den sosiale opplæringen, med et fokus på den enkelte elevens sosiale kompetanse og trening av sosiale ferdigheter. Ulike jevnlig tiltak og aktiviteter i tilknytning til det sosiale miljøet, blir av informantene oppfattet som svært betydningsfullt også i ungdomsskolen. Flertallet av informantene har et ønske om et økt fokus på den sosiale opplæringen, samt en større grad av struktur på denne undervisningen også i ungdomsskolen. Informantene er også opptatt av at grad av sosial kompetanse kan ha en innvirkning på klassemiljøet og skolehverdagen, og at manglende sosial kompetanse på flere måter kan påvirke barn og unges situasjon, både her og nå og i fremtiden.

Informantene trekker frem klasseledelsen og lærerens fokus på relasjonsbygging med den enkelte elev, som svært avgjørende faktorer som kan påvirke både for den sosiale og faglige utviklingen. Skolens ledelse, helsesøster og elevrådet kan også bidra positivt i forhold til elevenes sosiale utvikling. Videre påpekes også betydningen av et godt skole-hjem samarbeid preget av tillit og en god dialog. Dette samarbeidet er spesielt avgjørende i situasjoner hvor eleven strever.

6. Drøfting av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte denne studiens funn som jeg presenterte i kapittel 5, i lys av teori og forskning som jeg har presentert tidligere i oppgaven. Jeg vil ta utgangspunkt i problemstillingen og dele denne opp i tre forskningsspørsmål, som vil være underkapitler i dette kapittelet. Hvert av disse tre underkapitlene vil avrundes med en oppsummering. De syv temaene som intervjuguiden ble delt inn i og som ble belyst i intervjuene, vil knyttes til de tre forskningsspørsmålene. Jeg starter med å repetere denne oppgavens problemstilling:

Sosial kompetanse på timeplanen? Sett fra et elevperspektiv: Hvordan og i hvilken grad blir sosial kompetanse «innlemmet» i skolehverdagen? Hvorfor er sosial kompetanse viktig og hvordan kan skolen tilrettelegge for arbeidet med elevenes sosiale utvikling?

Problemstillingen kan konkretiseres ved følgende forskningsspørsmål:

- Sosial kompetanse på timeplanen? Hvordan og i hvilken grad blir sosial kompetanse «innlemmet» i skolehverdagen?
- Hvorfor er sosial kompetanse viktig?
- Hvordan kan skolen tilrettelegge for arbeidet med elevenes sosiale utvikling?

6.1 Sosial kompetanse på timeplanen? Hvordan og i hvilken grad blir sosial kompetanse «innlemmet» i skolehverdagen?

Den første delen av drøftingen handler om ulike styrende dokumenter, den skjulte læreplanen og betydningen av et målrettet arbeid med den sosiale opplæringen. Videre belyses ledelsens sentrale rolle i forhold til «innlemmingen» av den sosiale kompetansen i skolehverdagen. Det argumenteres også for en egen plan for den sosiale opplæringen på hver skole. Sammenhengen mellom den sosiale og faglige kompetansen vil drøftes i denne delen, samt en sammenligning av barneskolen og ungdomsskolens grad av fokus på den enkeltes utvikling av sosial kompetanse. Det rettes videre et søkelys på om den enkelte lærer kan påvirke den sosiale opplæringen i skolen gjennom økt kompetanse og interesse, og i tilfelle på hvilken måte. Videre fremstilles betydningen av et forebyggende arbeid relatert til den sosiale opplæringen, samt argumenter for en økt tilstedeværelse av helsesøster i skolehverdagen.

Jeg velger å starte denne delen av drøftingen med følgende sitat: «Som far i skolen har jeg ofte hatt lyst til å stille lærerne spørsmål om hvilke mål de har for utviklingen av mine barns sosiale kompetanse, og hvordan de har tenkt å nå disse målene» (Nordahl, 2014, s. 182 og 183). Som en ser av dette utsagnet etterlyser denne faren et større fokus på barnas sosiale kompetanse også i skolen. Dette understøttes også av Ogdens ønske om et mer bevisst og planlagt arbeid med barn og unges sosiale utvikling (Ogden, 2009). Dette temaet vil jeg utdype mer i den videre drøftingen.

6.1.1 Styrende dokumenter og viktigheten av et målrettet arbeid

Styrende dokumenter både i barnehage og skole, påpeker betydningen av å fokusere på barn og unges sosiale utvikling og sosiale kompetanse. I den generelle delen av

Kunnskapsløftet kommer det flere steder frem at elevenes sosiale utvikling skal være en sentral del av opplæringen i skolen. Et eksempel er i form av forebyggende arbeid, som kan påvirke både elevens hverdag og fremtid. Skolen har dermed et delansvar i denne prosessen. Det er av stor betydning at også den sosiale opplæringen tilrettelegges, slik at den enkelte elev skal kunne møte samfunnet og fremtiden på en mest mulig optimal måte (Kunnskapsløftet, 2006; St. meld. nr. 20 (2012-2013)). Det er også et klart samsvar blant informantene om at arbeidet med den sosiale opplæringen i skolen kan være svært avgjørende.

Skolen er en svært sentral sosial arena, hvor barn og unge daglig møtes og forholder seg til et mangfold av medelever (Ogden, 2009; Nordahl, 2014). Hvordan den enkelte elev mestrer samspillet med sine medelever, kan ha stor betydning for den sosiale utviklingen (Nordahl, 2014). Dette støttes av en av informantene i studien, som også påpeker at skolen som en sosial arena kan hjelpe barn og unge i denne prosessen. Videre understreker den samme informanten at for noen elever som ikke deltar i andre sosiale miljøer på fritiden, kan skolens rolle i den sosiale utviklingen være svært avgjørende.

For enkelte elever kan det være utfordrende å finne seg til rette i det sosiale samspillet i skolen. Det er derfor viktig å fokusere på en tilrettelegging, slik at den enkelte elev i størst mulig grad kan oppleve mestring også innenfor dette feltet. Personalet på skolen spiller en viktig rolle i denne sammenheng (Ogden, 2009, Nordahl, 2014). Stortingsmelding nr. 11 og nr. 22 er med på å understreke Ogden og Nordahls oppfatning om at skolen må ta hensyn til den enkelte eleven også i forhold til sosial mestring (St. meld. nr. 11 (2008-2009); St. meld. nr. 22 (2010-2011)). I denne studien påpeker en av informantene viktigheten av at læreren tar initiativ, spesielt i forhold til elever som i ulik grad strever med den sosiale kompetansen.

Den generelle delen av Kunnskapsløftet påpeker viktige momenter i forhold til elevenes sosiale utvikling (Kunnskapsløftet, 2006). Likevel etterlyses retningslinjer som kan hjelpe læreren til å tilrettelegge for en målrettet sosial opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2007). En kan derfor stille spørsmål om disse momentene blir for «generelle»? Burde Kunnskapsløftet inneholdt konkrete sosiale mål på lik linje med de faglige målene, slik at en enklere kunne tilrettelegge for den sosiale læringen? Den største delen av Kunnskapsløftet består av faglige mål for de ulike alderstrinn, og det er denne delen som er lærernes utgangspunkt for utformingen av de faglige planene ved oppstart av skoleåret.

På hvilken måte påvirker fraværet av konkrete sosiale mål i Kunnskapsløftet elevenes sosiale læring? Ifølge Goodlad blir denne sosiale læringen og elevenes sosiale utvikling ofte en del av den skjulte læreplanen. Den skjulte læreplanen innebærer læringen elevene erfarer i løpet av skoledagen, som ikke er planmessig eller målrettet (Utdanningsdirektoratet, 2007).

I likhet med ulike styrende dokumenter, påpeker også Ogden skolens medansvar når det gjelder elevenes sosiale utvikling. Ogden etterspør et mer målrettet og planmessig arbeid for den sosiale opplæringen på det enkelte klassetrinn i skolen. I motsetning til den skjulte læreplanen, med fravær av klare sosiale mål (Ogden, 2009).

Ifølge Ogden er planer for den sosiale læringen en sjeldenhet, på tross av at styrende dokumenter påpeker skolens medansvar på dette feltet (Ogden, 2009). På grunnlag av denne påstanden, kan det være grunn til å tenke at svaret på spørsmålene til Nordahl, som jeg valgte å ta med i starten av dette drøftingskapittelet: «Som far i skolen har jeg ofte hatt lyst til å stille lærerne spørsmål om hvilke mål de har for utviklingen av mine barns sosiale kompetanse, og hvordan de har tenkt å nå disse målene» (Nordahl, 2014, s. 182), kan være ganske klart. En nedprioritering av det planmessige arbeidet i forhold til elevenes sosiale læring på flere skoler, kan resultere i en mindre grad av bevissthet blant lærerne på dette feltet.

Nordahl er også opptatt av struktur og mål i denne opplæringen (Nordahl, 2000). Både Ogden og Nordahl understreker viktigheten av å huske på at skolen er en sosial arena, som påvirker utviklingen av den sosiale kompetansen til et stort antall barn og unge. Fokuset på denne opplæringen og det sosiale samspillet er derfor av stor betydning (Ogden, 2009; Nordahl, 2014).

6.1.2 Skolens ledelse

Ifølge Nordahl bør ledelsen ha en sentral nøkkelrolle i prosessen med å «innlemme» den sosiale kompetansen i skolehverdagen. Dette bør være et prioritert, planlagt arbeid med klare mål. Videre påpeker Nordahl at graden av fokus på elevenes sosiale kompetanse, bør være en naturlig del og gjennomsyre hele skolehverdagen, og ikke nødvendigvis et eget fag på klassenes timeplaner. Ved at målsettingen er at den sosiale opplæringen skal være en del av skolens praksis og miljø, resulterer dette ofte i et endringsarbeid på flere plan (Nordahl, 2014). Et viktig mål ved et endringsarbeid, er å komme frem til en felles forståelse og en

felles plattform for hele personalet, tidlig i prosessen (Fullan, 2007). Jeg vil skrive mer om endringsarbeid i den siste delen av drøftingen, som tar for seg tilretteleggingen for den sosiale utviklingen i skolen.

I denne studien uttrykker begge de representerte inspektørene at hele personalet har en felles plattform, hvor de jobber mot de samme målene i forhold til utviklingen av elevenes sosiale kompetanse. Et sentralt moment som blir fremhevet, er betydningen av lærernes bevissthet i forhold til egen rolle. I forbindelse med læring av sosial kompetanse, fremhever også Glavin og Lindbäck lærerne som sentrale rollemodeller for elevene (Glavin og Lindbäck, 2014).

De representerte inspektørene i denne studien, mener videre at de har et bevisst fokus på den sosiale læringen, i form av klare mål i eksempelvis Handlingsplanen. Ogden og Nordahl mener imidlertid at dette ikke er nok, og etterlyser et mer strukturert og målrettet arbeid med elevenes sosiale utvikling, eksempelvis i form av en egen plan for dette arbeidet (Ogden, 2009; Nordahl, 2014).

Fraværet av retningslinjer i Kunnskapsløftet, kan være en årsak til en ulik praksis fra skole til skole, i forhold til den sosiale opplæringen. Prioriteringen av arbeidet med en felles plan for den sosiale opplæringen, er derfor av stor betydning, blant annet for å kunne utvikle tydelige mål blant skolens personale (Utdanningsdirektoratet, 2007). I denne studien argumenteres det for at et bevisst arbeid over tid, med felles målsettinger i planer og blant personalet, kan føre til at verdier og holdninger «sitter i veggene» og dermed blir en del av skolehverdagen. En åpen dialog mellom ledelsen og resten av personalet, blir fremhevet som et viktig moment i denne sammenheng. Som tidligere nevnt argumenteres det likevel blant flere for en egen plan for den sosiale opplæringen (Ogden, 2009; Nordahl, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2007).

6.1.3 Sosial kompetanse på timeplanen? Den sosiale og faglige kompetansen

Blir fokuset på elevenes sosiale kompetanse i praksis en del av timeplanen? Selv om den sosiale læringen i skolen ikke er et nytt emne, og det samtidig knyttes store forventninger til denne delen av opplæringen, er det likevel et paradoks at det ofte i liten grad undervises på dette feltet (Ogden, 2009). Ifølge Roaldset nedprioriteres elevenes sosiale læring og utviklingen av den sosiale kompetansen, ved at arbeidet med den faglige kompetansen

prioriteres. Dette på tross av de styrende dokumentene som vektlegger skolens medansvar også på dette området (Dag Roaldset, 2014).

I denne studien er det en klar enighet blant informantene om at det i skolen er et behov for en fokusering på elevenes sosiale utvikling. Samtidig er det også en felles oppfatning om at den faglige og sosiale utviklingen på mange måter henger sammen. Et av eksemplene flere av informantene viser til i denne sammenhengen, er at det er vanskelig å kunne konsentrere seg om fag og utvikle seg faglig, dersom en strever med den sosiale kompetansen. Dermed blir konklusjonen blant informantgruppen, at i forhold til en vektlegging av enten det sosiale eller det faglige, bør en ikke tenke enten eller, men både og.

Flere forskere tenker i den samme «bane», nemlig at sosial kompetanse og faglig kompetanse har en innflytelse på hverandre, og samtidig står i et utviklingsforhold (Hattie, 2009). I tråd med Hatties forskning sier også Nordahl at den sosiale og faglige læringen på mange måter står i et avhengighetsforhold til hverandre. Nordahl understreker akkurat som Kunnskapsløftet betydningen av at skolen setter søkelyset på en utvikling av hele mennesket (Nordahl, 2014; Kunnskapsløftet, 2006). Hattie mener at på grunnlag av dette, bør en derfor bevisst jobbe med begge de to kompetansene samtidig. Det vises også til flere forskningsresultater som konkluderer med at barn og unges sosiale kompetanse, kan ha en positiv effekt på prestasjoner faglig (Hattie, 2009).

Et sentralt moment som både Hattie og Nordahl påpeker i denne sammenheng, er den enkelte elevs opplevelse av mestring både sosialt og faglig. Læreren tilrettelegging er derfor av stor betydning (Hattie, 2009; Nordahl, 2014). Den enkelte elevs sosiale kompetanse er også avhengig av i hvilken grad en har tro på å kunne mestre ulike deler av det sosiale samspillet. Videre er det også en sammenheng mellom mestring og motivasjon også ved sosial læring (Bandura, 1997).

I denne studien fremhever informantene betydningen av at læreren prioriterer å bli kjent med elevene. Ved at læreren har god kjennskap til elevenes egenskaper og sterke sider, kan opplæringen tilrettelegges for den enkelte både sosialt og faglig. Nordahl understøtter disse funnene ved å understreke viktigheten av å «se», lytte til og kjenne den enkelte elev. Hvorvidt og i hvilken grad læreren tar hensyn til disse faktorene kan være svært avgjørende,

spesielt for de sårbare elevene. Dette gjelder elevens utvikling sosialt og faglig, både i nåtid og i fremtid (Nordahl, 2014).

6.1.4 Barneskolen og ungdomsskolen

Gjennom intervjuene var jeg også opptatt av å sammenligne barneskolen og ungdomsskolen, i forhold til den sosiale opplæringen, og rette søkelyset mot informantenes erfaringer på dette området. Dette for å få et visst innblikk i hvor stor grad det hersker en ulik vektlegging av den sosiale opplæringen, på barne- og ungdomstrinnet.

Ifølge Glavin og Lindbäck, kan det være av stor betydning å fokusere på den sosiale kompetansen i tidlig alder. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som er et styrende dokument for barnehagen, er også opptatt av et tidlig fokus på barns utvikling av sosiale kompetanse (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011; Glavin og Lindbäck, 2014). Ved å starte tidlig, kan en «bygge» et godt fundament som kan utvikles og bygges videre på fra år til år. Motsatt kan et fravær av dette grunnleggende fundamentet fra barneskolen, medføre større utfordringer i ungdomsskolen (Glavin og Lindbäck, 2014).

Alle informantene i denne studien, utenom en, har erfaring med et større fokus og et mer planmessig arbeid med den sosiale opplæringen på barneskolen. På spørsmålet om de hadde kjennskap til sosiale mål på ukeplanen, samsvarer informantene utenom en, at de i barneskolen jevnlig hadde sosiale mål på ukeplanene, men i litt ulik form. Informanten som ikke hadde erfaring med denne praksisen på barneskolen, gir likevel inntrykk av at en praksis med bruk av slike sosiale mål er et viktig tiltak.

I likhet med denne studiens funn, er Lindberg og Ogden av den oppfatning, at det i barneskolen oftere er et ordnet og målrettet arbeid med den sosiale opplæringen enn i ungdomsskolen. Likevel er det et paradoks at forskning samtidig tilsier at behovet for dette arbeidet absolutt er tilstede også i ungdomsskolen. Ofte viser det seg at det er en større grad av utfordringer blant ungdommer når det gjelder problematferd, og et fokus på sosial kompetanse er derfor av stor betydning (Lindberg og Ogden, 2001).

Halvparten av informantene sier at på barneskolen hadde læreren jevnlig et fokus på de sosiale målene. I tillegg hadde også flere av informantene erfaring med at de innimellom på barnetrinnet hadde felles aktiviteter som positivt bidro i elevenes sosiale utvikling. Derimot når det gjelder ungdomsskolen, fremkommer det at flertallet av informantene har ukentlige

faglige mål, men at alle informantene oppgir et fravær av sosiale mål. Et unntak er en informants erfaring med at et sosialt mål ble ført på planen, i forkant av at en ny elev skulle begynne i klassen.

Funn fra studien gir et inntrykk av en positiv holdning til erfaringen med et jevnlig fokus på sosiale tiltak og aktiviteter på barneskolen. En av informantene poengterer i denne forbindelse, at slike positive tiltak i barneskolen blir forbundet med gode minner. I studien hentyder en av informantene at en innføring av sosiale mål på ukeplanen også på ungdomstrinnet, kan ha en positiv innvirkning på blant annet klassemiljøet. En annen av informantene er av den oppfatning at det på ungdomstrinnet er mer naturlig med et litt mer faglig fokus. Likevel understreker den samme informanten, at det innimellom også er viktig å sette av tid til positive felles aktiviteter også i ungdomsskolen. Inspektøren på den ene av skolene, er ikke så opptatt av jevnlig sosiale mål på ukeplanene i ungdomsskolen. Dette begrunnes med at skolen har klare felles sosiale mål i skolens Handlingsplan, som personalet jobber bevisst med.

Alt i alt, gir denne studiens funn et inntrykk av at det blant informantene er ønskelig med et jevnligere fokus på hvordan de har det sammen i klassen, og den enkeltes utvikling av sosial kompetanse, også i ungdomsskolen. Flere av informantene har et klart ønske om en større grad av aktiviteter igangsatt av skolen og lærerne, med henblikk på elevenes sosiale utvikling. I denne sammenhengen blir det også fokusert på betydningen av å ta hensyn til den enkelte eleven. Forskning er med på å understøtte viktigheten av et fokus på den sosiale kompetansen. I en studie foretatt på ungdomstrinnet, konkluderte forskerne med at sosial kompetanse i flere situasjoner kan være en viktig beskyttelsesfaktor, eksempelvis ved problematferd (Ogden, Sørli og Amlund Hagen, 2008).

6.1.5 Lærerens kompetanse og interesse

Spiller den enkelte lærerens kunnskap om, eller interesse for den sosiale opplæringen, en rolle i forhold til graden av fokus på elevenes sosiale kompetanse? I denne studiens funn, forteller en av informantene om en positiv erfaring med en engasjert lærer, som er spesielt opptatt av sosial læring. Jevnlig blir det i denne klassen drøftet aktuelle hendelser som omhandler ulike sosiale temaer. Informanten påpeker at engasjementet fra denne læreren, skaper en større bevissthet om slike temaer blant elevene. Samtidig forteller funnene at

resten av informantgruppen bare innimellom presenteres for temaer tilknyttet den sosiale opplæringen, og dermed ikke har et jevnlig fokus på den sosiale opplæringen i sin undervisning.

Kan det på bakgrunn av disse funnene, være mulig å tenke at fraværet av konkrete sosiale mål i Kunnskapsløftet, kan føre til at noen lærere ikke har fokus på deler av den sosiale opplæringen, og at lærerens grad av kunnskap og interesse for dette feltet dermed kan spille en rolle?

Et annet sentralt moment, i forhold til lærerens kunnskap innenfor dette området, kan være enkelte læreres opplevelse av om de har tilstrekkelig med kompetanse om hvordan de kan være med på å utvikle elevenes sosiale kompetanse. I hvilken grad ledelsen prioriterer arbeidet med utviklingen av elevenes sosiale kompetanse, ved eksempelvis kompetanseheving for lærerne i form av kurs og lignende på den enkelte skolen, kan være av stor betydning (Nordahl, 2014). Et annet viktig moment er i hvilken grad elevenes sosiale kompetanse og sosiale utvikling vektlegges i lærerutdanningen? Studentene får i lærerutdanningen kjennskap til ulike temaer relatert til elevenes utvikling av sosial kompetanse, både i form av teori og praksisperioder (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen, 2010). Likevel bør den enkelte skole ha et innarbeidet system med klare målsettinger for hvordan den enkelte lærers individuelle kompetanse i tilknytning til den sosiale opplæringen, kan videreutvikles til en kollektiv kompetanse blant personalet (Ertesvåg, 2012). Det er også mulig å tenke at ved inngangen til læreryrket vil erfarings og kompetansegrunlaget være individuelt forskjellig. Ledelsen har da et betydningsfullt ansvar med å følge opp lærerens kompetanse (Ertesvåg, 2012). Dette vil jeg komme tilbake til senere i drøftingen.

6.1.6 Forebyggende arbeid

En sentral del av den sosiale opplæringen i skolen er det forebyggende arbeidet. Det finnes flere forskningsbaserte program som vektlegger dette arbeidet, eksempelvis ART (Aggression Replacement Training) (Gundersen, 2010). Et av fokusområdene i dette programmet er sosial kompetanse. I denne studien kom det frem at et bevisst arbeid i starten av 8. klasse, med fokus på den sosiale kompetansen og sosiale ferdigheter, kunne ha en positiv innvirkning blant annet på klassemiljøet, mobbing og relasjoner. Dette

forebyggende arbeidet kan dermed være svært avgjørende både i forhold til videre skolegang og den enkelte elevs fremtid.

I tråd med denne studiens funn rettes det også i styrende dokumenter oppmerksomhet mot betydningen av et forebyggende arbeid og utvikling av sosial kompetanse. I Stortingsmelding nr. 22 fokuseres det spesielt på ungdomstrinnet, med fokus på en tilrettelegging for sårbare elever. Dette gjelder også den sosial opplæringen (St. meld. nr. 22 (2010-2011)). Ulik forskning er også med på å understøtte betydningen av skolens forebyggende arbeid, og samtidig hvilke konsekvenser et fravær av dette arbeidet kan føre til (Ogden, 2009; Hattie, 2009; Roland, 2007).

Hva med andre personer i skolehverdagen som også kan ha en positiv forebyggende effekt på den sosiale utviklingen? Tidligere hadde helsesøster en svært sentral rolle på skolene, og var ofte daglig til stede for elevene. De siste årene har imidlertid dette systemet blitt forandret, ved at helsesøster på flere skoler bare er til stede en dag i uken. Samtidig viser forskning en økning når elevene kommer i ungdomsskolealder i forhold til depresjon (Bru, 2011). Det kan i denne sammenheng være grunn til å reflektere over hvorfor stillingene til helsesøster i skolen nedprioriteres, samtidig som ulike forskningsresultater viser at barn og unges psykiske vansker øker?

I denne studien er en av informantene opptatt av nettopp dette, ved at helsesøster er en viktig person i skolehverdagen. Videre mener informanten at flere av medelevene har en god relasjon til helsesøsteren, og at noen av elevene jevnlig oppsøker helsesøster på skolen for en prat og gode råd. På bakgrunn av denne uttalelsen og informantens egne erfaringer, kan det være mulig å tenke, at en økning i helsesøsters tilstedeværelse i skolen kan ha en positiv innvirkning på elevenes sosiale utvikling. Kanskje et tettere samarbeid mellom helsesøster og resten av personalet på skolen også kan være et positivt bidrag, ved tilretteleggingen av den sosiale opplæringen. Dermed kan dette elementet, kanskje være et viktig ledd i en økt «innlemming» av sosial kompetanse i skolehverdagen?

6.1.7 Oppsummering

Som tidligere nevnt fremkommer det i studien at flertallet av informantene ikke har erfaring med et fast ukentlig fokus på sosial kompetanse og sosial læring i ungdomsskolen. Funnene tilsier at slike temaer innimellom blir belyst i form av emner i noen av lærebøkene. Samtidig

blir temaer i tilknytning til elevenes sosiale samspill og sosiale kompetanse først og fremst tatt opp dersom «ting står på». Videre blir autentiske episoder fra skolehverdagen diskutert. Noen av informantene i studien fremhever betydningen av at læreren er engasjert og opptatt av sosial læring. Læreren fremheves som viktig i arbeidet med å utvikle elevenes sosiale utvikling ved at han/hun blir godt kjent med elevene både sosialt og faglig.

6.2 Hvorfor er sosial kompetanse viktig?

Som tidligere nevnt er informantene enige i at det er svært betydningsfullt å prioritere arbeidet med barn og unges sosiale kompetanse. I dette kapitlet vil jeg drøfte sentrale momenter i tilknytning til hvorfor dette fokuset er viktig, og hva manglende sosial kompetanse kan føre til. I denne forbindelse vil jeg gå nærmere inn på utfordringer i tilknytning til innagerende og utagerende vansker. Grad av sosial kompetanse hos barn og unge kan ha en stor innvirkning på den enkeltes liv både daglig, men også i et fremtidsperspektiv (Ogden, 2009; Nordahl, 2014). Dette er også i samsvar med informanternes oppfatning i denne studien.

6.2.1 Elevenes psykososiale miljø

Sosial kompetanse er en viktig del av et menneskes personlige kompetanse. I vårt samfunn forventes en aldersmessig utvikling av ulike aspekter ved den sosiale kompetansen, fra barneskolealder til ungdomstrinnet, eksempelvis i forskjellige samspillsituasjoner (Ogden, 2009). I forhold til hvorfor sosial kompetanse er viktig, kommer det klart frem i denne studien at informantene mener denne kompetansen spiller en sentral rolle, for å i det hele tatt å kunne omgås andre mennesker og samtidig kunne danne vennskap. Det argumenteres i tillegg for at den enkeltes sosiale kompetanse kan ha betydelig innvirkning på flere felt, eksempelvis i det sosiale fellesskapet i skolen.

Opplæringsloven er et av de styrende dokumentene i skolen. I § 9a i denne loven, fremheves rettigheten alle elever i skolen har i forhold til et psykososialt miljø som oppleves godt og som preges av trivsel (Opplæringslova, 2012). Et annet viktig moment er at miljøet skal ha en positiv innvirkning både på helse og læring for den enkelte. Videre går det også frem at skolen skal ha en aktiv rolle i denne prosessen, ved å jobbe systematisk for at hver elev skal føle seg trygg og samtidig oppleve en tilhørighet med andre sosialt sett (Opplæringslova, 2012). Informantene legger også vekt på betydningen av trygghet og trivsel i skolemiljøet.

Det understrekes at skolens rolle er av stor betydning, i forhold til hvordan den enkelte elev har det sammen med sine medelever. I skolen møtes et mangfold av elever, som av forskjellige årsaker har en ulik grad av erfaringsgrunnlag sosialt (Ogden, 1995; Nordahl, 2005). Av denne årsak kan det være svært avgjørende og samtidig opplagt, at den enkelte skole vektlegger en sosial opplæring med klare mål og et fokus på den enkeltes sosiale kompetanse. Ogden og Nordahl trekker også frem betydningen av å jobbe bevisst med å innarbeide den sosiale kompetansen, som en naturlig del av skolehverdagen. I denne prosessen kan det være fordelaktig å jobbe både individuelt, klassevis og for skolen som en helhet, samtidig. Mye taler for at en utforming av en sosial læreplan kan være en sentral faktor i denne sammenheng (Ogden, 1995; Nordahl, 2005).

6.2.2 Vennskap og prososial atferd

I Ogdens definisjon av sosial kompetanse, påpekes blant annet den sosiale kompetansens betydning ved utvikling av vennskap. Videre trekkes det frem sentrale elementer i den sosiale kompetansen, som eksempelvis stabilitet i forhold til en persons holdninger og grad av sosiale ferdigheter. Disse elementene er også betydningsfulle ved etablering av gode vennskap og relasjoner (Ogden, 2009). I denne studien er den ene informanten opptatt av at trygge og støttende vennskap også kan bidra positivt ved etablering av nye vennskap. Noe som Ogden understøtter, med å si at vennskap på en positiv måte kan påvirke barn og unges sosiale læring og dermed også den sosiale utviklingen (Ogden, 2009).

Schneider er i tillegg opptatt av at den sosiale kompetansen kan virke fremmende i forhold til en prososial atferd i ulike sosiale samspill, ved at denne kompetansen kan føre til et fravær av negativ atferd ovenfor andre personer (Schneider i Ogden, 2009). I tråd med Schneiders tanker, viser forskning at skolens bevisste arbeid med den sosiale kompetansen, i mange tilfeller kan være svært avgjørende, og samtidig virke både forebyggende og som en beskyttelsesfaktor. Dette gjelder spesielt ved atferdsproblemer (Ogden, Sørli og Amlund Hagen, 2008).

6.2.3 Klassemiljøet og mobbing

På en av de representerte skolene i denne studien, blir det vist til en positiv erfaring med en vektlegging av en god oppstart i 8. klasse, med fokus på relasjoner og klassemiljøet. (Denne erfaringen har jeg også vist til tidligere i drøftingsdelen, i tilknytning til forebyggende arbeid).

En positiv konsekvens av dette arbeidet er ifølge denne skolen, færre mobbesaker. Betydningen av å jobbe med det sosiale miljøet i klassene blir også støttet av flere av informantene. Begrunnelsen som fremheves er at nettopp klimaet i den enkelte klassen kan spille en sentral rolle for elevenes sosiale utvikling.

I skolehverdagen møter en på ulike former for og ulik grad av atferdsvansker og atferdsproblemer, inkludert mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2007). Det sosiale miljøet og samspillet på den enkelte skole, eller i den enkelte klasse, kan ha en stor innvirkning i forhold til grad og omfang av mobbesaker. Videre kan en klasse som er preget av et negativt sosialt miljø, ofte ha en større grad av episoder med mobbing. Dermed kan en klasse med et bevisst fokus på den sosiale utviklingen ofte ha en mindre grad av mobbing (Roland, 2007).

Et viktig element ved den sosiale kompetansen, er å kunne fungere i et sosialt miljø (Ogden, 2009; Nordahl, 2014). Likevel er Nordahl av den oppfatning at barn og unge samtidig må kunne fremholde sine egne synspunkt og kunne ta initiativ i ulike sosiale situasjoner (Nordahl, 2014). Selvhevdelse en av de fem dimensjonene i tilknytning til inndelingen av de sosiale ferdighetene (Elliott og Gresham, 2011). I denne sammenheng understreker en av informantene at sosial kompetanse kan bidra positivt i en mobbesituasjon, ved at en tar initiativ til å hjelpe mobbeofferet. En annen av informantene mener også at selvhevdelsen kan være en sentral faktor for å motvirke nettmobbing.

6.2.4 Ensomhet

Ensomhet er et tema flertallet av informantene trekker frem, i forbindelse med hvorfor sosial kompetanse er viktig. Det blir vist til en sammenheng mellom manglende sosial kompetanse og færre vennskap. Videre i denne studien understreker informantene viktigheten av at læreren vektlegger en relasjonsbygging, spesielt med elever som strever med den sosiale kompetansen og med ensomhet. Ved at eleven isolerer seg og dermed ikke tar del i det sosiale fellesskapet, kan både den sosiale og faglige utviklingen få en negativ påvirkning (Merrell, 2008).

En følge av både innagerende og utagerende vansker, er ifølge studiens funn, nettopp det at eleven ofte trekker seg vekk, og dermed kan en relasjonsbygging både med læreren og medelever blir ekstra krevende. I studien blir viktigheten av at læreren spesielt i slike tilfeller tolker signaler, tilrettelegger, og gjør en ekstra innsats for eleven som strever, fremhevet.

Nordahl mener i denne forbindelse at det i flere tilfeller kan være vanskelig å oppdage ensomhet i elevgruppen, og at lærerens innsats og omsorg dermed kan være svært avgjørende også for den enkelte elevs fremtid (Nordahl, 2014).

6.2.5 Utfordringer med å mestre sosiale miljøer

Ifølge Nordahl er en god sosial kompetanse en viktig hjelp i møte med de ulike sosiale arenaene barn og unge er en del av. Et av disse miljøene er nettopp skolen. En utfordring kan være at de ulike miljøene kan ha forskjellige regler og forventninger, og for enkelte kan det derfor være svært krevende å kunne mestre denne oppgaven (Nordahl, 2014). I studiens funn påpekes betydningen av at læreren prioriterer tid til å bli kjent med den enkelte eleven, og iverksetter tiltak for elever som viser manglende sosial kompetanse. Dette for å kunne beherske samspillet med andre mennesker og å kunne forholde seg til ulike sosiale situasjoner.

Barn og unge tilbringer et stort antall timer ukentlig sammen med sine medelever på skolen. Det er derfor svært avgjørende å kunne mestre det sosiale samspillet med andre. For elever som ikke opplever mestring på dette feltet, kan påkjenningen bli stor (Nordahl, 2014; Ogden, 2009). Det er viktig å ta på alvor forskning som viser at ved ungdomsskolealder er det et økende antall unge som strever med depresjon (Bru, 2011). For noen barn og unge kan utfordrende opplevelser i tilknytning til det sosiale eller faglige, resultere i skolevegring eller «drop out» fra videregående (Henricsson og Rydell, 2006; Atkinson og Hornby, 2002).

Det kommer klart frem at informantene i denne studien både ønsker å bli sett og hørt av læreren. I tillegg fremheves det blant informantene at det bør tas hensyn til den enkelte elevens både sosiale og faglige utvikling. Disse momentene understøttes av Pianta, som også mener at en slik investering er en betydningsfull beskyttelsesfaktor (Pianta, 1999). Samtidig ser en også at lærerne innimellom har behov for et tett tverretatlig samarbeid med andre instanser, i form av råd og veiledning i forhold til en tilrettelegging for den enkelte eleven.

Et viktig element med en god sosial kompetanse, er at den også kan være en avgjørende faktor i møte med krevende situasjoner sosialt. Dersom eleven har en god sosial kompetanse, kan dette bidra til bedre å kunne håndtere den oppståtte situasjonen. Grunnen er opplevelsen av trygghet denne kompetansen kan gi, for bedre å kunne mestre eller moderere den inntrufne episoden (Ogden, 2009). I studien er også en av informantene

opptatt av det samme, nemlig at den sosiale kompetansen kan være en god hjelp i ulike sosiale hendelser.

6.2.6 Viktigheten av å trene på sosiale ferdigheter

For å kunne nå en målsetting om en skole preget av inkludering, er øving og utvikling av sosiale ferdigheter en nødvendighet for elevene (Ertesvåg, 2003). Nordahl påpeker også at en sentral faktor i forhold til en inkludering i skolene, er fokuset på sosial kompetanse (Nordahl, 2000). Samtidig er det også viktig at barn og unge gjennom trening og veiledning blir så trygge på de sosiale ferdighetene, at de vet i hvilke situasjoner de ulike ferdighetene bør anvendes. Den sosiale kompetansen er en viktig hjelp i denne vurderingsprosessen (Ogden, 2009; Garbarino, 1985).

Informantene i studien påpeker forskjellige sentrale ferdigheter som det er viktig å kunne mestre i et sosialt fellesskap. I denne sammenheng er flere opptatt av ferdigheter som samarbeid, ansvarlighet og empati. Det vises blant annet til den sosiale ferdigheten ansvarlighet, ved å kunne gi beskjed til voksne hvis en medelev blir mobbet, eller invitere med en som står utenfor.

Viktigheten av å kunne kommunisere med hverandre blir også trukket frem i studiens funn, og praksisen med mobilfrie friminutt oppfattes som et positivt tiltak. I tillegg blir ærlighet, støtte og godhet fremhevet som sentrale positive elementer i et sosialt miljø som skolen representerer. Barn og unge som er sosialt kompetente, kjennetegnes ofte av en positiv innstilling i møte med andre mennesker (Nordahl, 2000). I studien understreker også en av informantene betydningen av en positiv «tone» i samspill med andre.

6.2.7 Betydningen av sosial kompetanse i et fremtidsperspektiv

Hatties forskning viser at utvikling av sosial kompetanse og trening av sosiale ferdigheter i tidlig alder, også kan innvirke på den enkeltes fremtidige samspill i sosiale miljøer. Skolens bevisste arbeid med den sosiale opplæringen kan derfor spille en sentral rolle også i voksen alder (Hattie, 2009).

I tråd med denne forskningen, er Ogden også opptatt av det fremtidige aspektet. I denne sammenheng fremheves det å kunne mestre møtet med ulike sosiale miljøers «spilleregler» både som barn, ungdom og voksen (Ogden, 2009). Informanter i denne studien understøtter

dette og tenker også langsiktig. En konsekvens av manglende sosial kompetanse kan være vanskeligheter både i form av atferd og kommunikasjon med andre mennesker, også i voksen alder. Flere av informantene understreker at dette kan virke hemmende blant annet i arbeidslivet.

Som tidligere nevnt blir et forebyggende arbeid, relatert til den enkeltes sosiale utvikling, blant forskere sett på som en beskyttelsesfaktor av stor betydning (Ogden, Sørli og Amlund Hagen, 2008). På samme måte blir manglende sosial kompetanse oppfattet som en risikofaktor (Nordahl, 2014; Ogden, 2009), noe som også fremgår av denne studiens funn. Videre understreker en av informantene at manglende sosiale kompetanse kan resultere i kjennskap til «tøffe» miljøer og fengselsopphold. Som en motvekt kan en god sosial kompetanse være en avgjørende faktor for å kunne stå imot negativ påvirkning og press fra gjenger (Ogden, 2009).

6.2.8 Oppsummering

Oppsummert viser informantene i denne studien god innsikt i hvorfor sosial kompetanse er viktig. Et sentralt moment som påpekes er betydningen av sosial kompetanse både i det daglige og i et langsiktig perspektiv. De forhold som nevnes her: mestring av sosiale samspill, vennskap, prososial atferd, klassemiljøet, skolemiljøet, mobbing og ensomhet er alle viktige forhold som synes å være i samsvar med annen relevant forskning.

6.3 Hvordan kan skolen tilrettelegge for arbeidet med elevenes sosiale utvikling?

Den siste delen av problemstillingen som nå skal drøftes, fokuserer på hvordan skolen kan tilrettelegge for arbeidet med den sosiale utviklingen til elevene. Her presenteres først betydningen av tidlig innsats. Videre drøftes sentrale elementer i tilknytning til den sosiale opplæringen. Hvordan klasseledelse, klassemiljø og relasjoner er faktorer som kan spille en avgjørende rolle for utviklingen av den enkeltes sosiale kompetanse vil også presenteres. Jeg vil også se på hvordan skolen gjennom et endringsarbeid kan utvikle lærernes kompetanse innen tilrettelegging av elevenes sosiale utvikling. Til slutt vil jeg drøfte betydningen av et positivt skole-hjem samarbeid, i forhold til den enkelte elevs sosiale utvikling.

6.3.1 Tidlig innsats

I de senere årene har ulik forskning konkludert med at tidlig innsats for sårbare barn kan virke fremmende på flere områder, deriblant den enkeltes sosiale utvikling (Fandrem og Roland, 2013; St. meld. nr. 16 (2006-2007)). Forskningsresultater er samtidig med på å understøtte at ulike tiltak og en bevissthet i forhold til tidlig innsats, kan være avgjørende for barn og unge, spesielt ved ulike atferdsvansker (Mørch og Drugli, 2011).

Som et ledd i den enkelte elevs sosiale utvikling, er det svært betydningsfullt med jevnlig tilbakemeldinger av veiledende karakter, spesielt for sårbare elever. En situasjon som flere elever kan oppleve som krevende, er eksempelvis skolestart. Av den grunn kan det være avgjørende å jobbe mot en målsetting om en skolestart preget av trygghet og gode opplevelser (Pianta, 1999).

En viktig tankevekker er at en nedprioritering av den sosiale opplæringen i ung alder og en «vente»-holdning i tilknytning til sårbare elever, kan medføre en økende grad av vansker i utviklingen av den sosiale kompetansen i ungdomsalder og videre i livet (Pianta, 1999; Glavin og Lindbäck, 2014). Som tidligere nevnt, kan et prioritert arbeid med utviklingen av den sosiale kompetansen i skolen, dermed ha en positiv innvirkning på det fremtidige voksenlivet til den enkelte (Pianta, 1999). Dette er i samsvar med informantenes syn på hvordan god eller manglende sosial kompetanse kan påvirke fremtiden. Betydningen av en positiv relasjonsbygging preget av trygghet allerede i ung alder, kan i denne sammenheng både virke forebyggende og som en beskyttelsesfaktor, spesielt for sårbare elever (Pianta, 1999).

6.3.2 Den sosiale opplæringen

I henhold til ulik forskning, bør den sosiale opplæringen bli en naturlig integrert del av skolehverdagen, samtidig med den faglige opplæringen (Nordahl, 2014). Flertallet av informantene forteller om år i barneskolen med et jevnlig fokus på den sosiale opplæringen, i form av sosiale mål på ukeplanen og ulike aktiviteter. Som tidligere nevnt kan det være betydningsfullt å prioritere et bevisst og grunnleggende arbeid med elevenes sosiale kompetanse i ung alder, slik at denne kompetansen kan videreutvikles (Glavin og Lindbäck, 2014).

Det er i klasserommiljøet læreren har størst innflytelse på elevenes sosiale utvikling, og tiltak og aktiviteter bør derfor iverksettes i tilknytning til dette miljøet. Samtidig er

friminuttet også en sentral treningsarena, spesielt for den praktiske delen av den sosiale opplæringen. Et positivt tiltak i denne opplæringen, er at læreren tar i bruk «modellering». Et eksempel på «modellering» er at læreren konkretiserer sosiale ferdigheter på ulike måter. En viktig faktor ved den praktiske delen av den sosiale opplæringen, er å gi jevnlig tilbakemeldinger, og veiledning tilrettelagt for den enkelte eleven. Samtidig kan hensynet til det motiverende aspektet, ved å tilrettelegge i forhold til alder og elevenes erfaringsgrunnlag, spille en avgjørende rolle (Glavin og Lindbäck, 2014).

Nordahl påpeker også at det i skolehverdagen bør tilrettelegges både for den praktiske og faglige delen, av den enkelte elevens sosiale utvikling (Nordahl, 2014). Ogden understreker i denne sammenheng viktigheten av å ta hensyn til sårbare elever, og derfor vektlegge en kartlegging av den enkelte elevs behov ved den sosiale opplæringen (Ogden, 2009). I denne studien er også informantene opptatt av at læreren prioriterer og hjelper den enkelte, også i forhold til den sosiale utviklingen.

På bakgrunn av tidligere forskning og funn i denne studien, kan det være grunn til å tenke at et grunnleggende arbeid med elevenes sosiale utvikling fra barneskolen, bør videreføres og vektlegges også i ungdomsskolen (Lindberg og Ogden, 2001). I forhold til konkrete tiltak for en tilrettelegging av den sosiale delen av opplæringen, er det samsvar blant informantene om at både ledelsen, lærerne og elevrådet kan bidra positivt på flere måter. Informantene fremhever betydningen av et fokus på det sosiale samspillet, ved at skolen prioriterer tid til ulike typer sosiale fellesaktiviteter både innad i klassene, i friminuttene og på tvers av klassesjennene. Konkrete tiltak som nevnes er felles prosjekter relatert til den sosiale opplæringen og klassemiljøet, turneringer og klasseturer.

Det fremkommer også at ledelsens klargjøring av regler og satsingsområder, kan påvirke elevenes sosiale kompetanse positivt. Tydelige og gjennomtenkte tiltak ved mobbesaker, god voksendekning i friminuttene og mobilfrie friminutt, trekkes frem i denne sammenheng. Funnene i denne studien konkluderer med at jevnlig sosiale aktiviteter og tiltak, kan spille en avgjørende rolle, og bør derfor i aller høyeste grad prioriteres.

6.3.3 Klasseledelse, klassemiljø og relasjoner

For at læreren skal kunne tilrettelegge for en mest mulig optimal sosial opplæring, og en utvikling av den enkeltes sosiale kompetanse, er det flere faktorer som spiller en sentral

rolle. Av flere grunner kan det være mulig å tenke, at både hvordan den enkelte lærer utøver sin klasseledelse, og hvorvidt det fokuseres på klassemiljøet og en relasjonsbygging, i stor grad kan påvirke den sosiale utviklingen (Ogden, 2009; Pianta, 1999).

Både Ogden og informantene i denne studien fremhever at det er viktig å ta hensyn til de ulike sosiale ferdighetene, som trengs i det sosiale samspillet (Ogden, 2009). Videre er det en enighet blant informantene om at graden av sosiale ferdigheter i en klasse, kan påvirke klassemiljøet og relasjonene, både mellom lærer-elev og elevene imellom. I denne sammenheng blir det påpekt at et såkalt «robust» og samtidig trygt miljø i klassen, hvor den sosiale mestringen er av stor betydning, kan spille en avgjørende rolle (Doll, Zucker og Brehm, 2004).

Samtidig er det viktig å være klar over at et bevisst fokus på en positiv relasjonsbygging, kan påvirke både klassemiljøet og den enkelte lærers klasseledelse (Pianta, 1999). Forskning viser at den autoritative lærerstilen, som kjennetegnes av grensesetting, omsorg og varme, kan spille en vesentlig rolle for elevenes utvikling av sosial kompetanse. En sentral faktor er at den autoritative læreren vektlegger og er opptatt av en relasjonsbygging med den enkelte eleven (Wentzel, 2002). Informantene i studien er av den samme oppfatning og fremhever lærerens klasseledelse og vektlegging av relasjonsbygging.

Marzano har også det samme synspunktet, nemlig at lærerens klasseledelse og prioritering av tid til relasjonsbygging, er svært betydningsfullt for elevenes utvikling av sosial kompetanse. Et viktig moment som i tillegg fremheves, er betydningen av at læreren bevisst jobber med disse fokusområdene ved oppstart av skoleåret (Marzano, 2003). Dette fremkommer også i denne studiens funn. Samtidig blir det understreket at et fravær av en autoritativ klasseledelse og manglende fokus på relasjoner og klassemiljø, kan føre til en negativ utvikling av den sosiale kompetansen (Marzano, 2003).

I denne studien blir det pekt på betydningen av at læreren viser engasjement og interesse for «ungdommenes verden» sosialt, fordi dette kan ha en innvirkning på flere felt. Marzano er av den samme oppfatning og mener at denne faktoren både kan påvirke den sosiale og faglige læringen (Marzano, 2003).

Et moment som informantene er svært opptatt av i denne studien, er et prioritert arbeid med relasjonsbygging, også mellom elev-elev. I hvilken grad den enkelte lærer vektlegger

dette arbeidet, kan også påvirke både den faglige og sosiale utviklingen mener informantene. Pianta er av den samme mening, og påpeker at arbeidet med relasjonsbygging er svært verdifullt (Pianta, 1999). Flere forskningsresultater viser at en god relasjon både kan ha en forebyggende og en støttende effekt ved den sosiale læringen. Samtidig vil en positiv utvikling sosialt, ofte kunne påvirke den faglige kompetansen på en god måte. Pianta understreker betydningen en god lærer-elev relasjon kan ha, spesielt for sårbare elevers utvikling av sosial kompetanse, ved at denne relasjonen kan fungere som en beskyttelsesfaktor (Pianta, 1999; Pianta og Hamre, 2005).

Som tidligere nevnt, er et av kjennetegnene for den autoritative læreren, evnen til å vise omsorg (Wentzel, 2002). Ogden mener også at denne evnen og samtidig viktigheten av at elevene stoler på læreren sin, kan ha en innvirkning på utfallet av undervisningen og dermed også læringen sosialt og faglig. I tillegg er det også viktig med en respektfull tone i klasserommet (Ogden, 2009). Funn fra studien viser at informantene argumenterer for det samme. Ifølge informantene kan måten den enkelte lærer velger å møte sine elever på, spille en sentral rolle for elevenes utvikling. Det blir videre forklart at nettopp lærerens atferd og klasseledelse kan påvirke den sosiale opplæringen. Dette fordi elevene blir mer motivert og hører mer på en lærer som viser interesse for elevene, understreker informantene. Ved utviklingen av den enkeltes sosiale kompetanse, er det også relevant å jobbe parallelt med det sosiale fellesskapet i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2007).

6.3.4 Endringsarbeid: utvikling av en kollektiv kompetanse og utarbeiding av en felles plan

Denne studien viser at skolene ikke arbeider systematisk med utvikling av sosial kompetanse i ungdomsskolen. Samtidig viser forskning et behov for en strukturert sosial opplæring også på ungdomstrinnet (Lindberg og Ogden, 2001). Av denne grunn kan det være mulig å tenke at flere skoler kan dra god nytte av et endringsarbeid innenfor dette feltet.

Proessen med å foreta et endringsarbeid i skolen, innbefatter en målsetting om endring på flere felt. I dette tilfellet er utviklingen av en kollektiv kompetanse innen sosial kompetanse hos lærerne, og utformingen av en plan for den sosiale opplæringen, sentrale områder i endringsarbeidet (Ertesvåg, 2012).

Tidligere i drøftingen fremheves ledelsens ansvar i forhold til å få med hele personalet på et målrettet arbeid, med den sosiale kompetansen i skolen. Nordahl er i denne sammenheng

opptatt av at ledelsen har en sentral rolle som pådrivere i dette endringsarbeidet (Nordahl, 2014). Ogden og Nordahls ønske om et mer målrettet arbeid på dette feltet, i tillegg til Ogdens oppfatning av at en svært sjelden finner egne planer for den sosiale opplæringen i skolen, gir grunnlag for å utvikle og implementere en sosial handlingsplan i skolen (Nordahl, 2014; Ogden, 2009).

En sentral faktor ved et endringsarbeid i skolen, er at de involverte ser nødvendigheten av denne prosessen. I dette tilfellet er det viktig at ledelsen får klargjort for lærerne hvorfor skolen bør drive et endringsarbeid i tilknytning til sosial kompetanse. I tillegg er det av stor betydning at det utvikles en felles oppfatning i personalet, blant annet i forhold til sentrale begreper som nettopp sosial kompetanse (Ertesvåg, 2012).

I forhold til innstilling og motivasjon, er det samtidig av betydning at personalet i startfasen blir kjent med at et endringsarbeid ofte kan være en tidkrevende prosess. Støtte og oppmuntring underveis, kan derfor være sentrale elementer i denne prosessen (Fullan, 2007). I tillegg kan det også være en avgjørende faktor at alle i personalet får et eieforhold til skolens utarbeidede implementeringsplan i tilknytning til dette endringsarbeidet, og gjør seg godt kjent med hvilke kjernekomponenter planen inneholder (Domitrovich, 2008). En implementeringsplan i tilknytning til elevenes sosiale kompetanse, kan for eksempel inneholde konkrete mål for trening av sosiale ferdigheter, eksempelvis de fem dimensjonene (Elliott og Gresham, 2011).

Som en del av endringsprosessen er det spesielt viktig at den enkelte lærer utvikler et bredt grunnlag av kompetanse, slik at også sårbare elever ivaretas, og får utviklet sin sosiale kompetanse (Ogden, 2009; Nordahl, 2014). Denne studien understøtter dette, ved at flere av informantene er opptatt av at læreren kjenner den enkelte eleven, slik at både den sosiale og faglige opplæringen kan tilrettelegges i størst mulig grad.

I startfasen er det viktig at den enkelte får tilstrekkelig med basiskunnskap om hva sosial kompetanse er, og hvorfor det er viktig å prioritere et arbeid med elevenes sosiale utvikling, i tillegg til den faglige utviklingen i skolen. Ulik kursvirksomhet og program kan være eksempler på kompetanseheving i personalet (Ertesvåg, 2012). Dette kan være et viktig bidrag, for å redusere faren for at den enkelte lærer legger premissene, for hvor stor del av undervisningstiden det skal fokuseres på barn og unges sosiale kompetanse (Nordahl, 2014).

Et sentralt tiltak for å utvikle den kollektive kompetansen, er at ledelsen tar i bruk metoden Individ-Gruppe-Plenum (IGP) (Ertesvåg, 2012). Denne metoden starter med et individuelt perspektiv, hvor hver av lærerne reflekterer over utfordringer de har møtt på, egen kunnskap om sosial kompetanse og områder de har behov for å lære mer om. I den neste fasen dannes «naturlige» grupperinger, som sammen drøfter grad av forkunnskaper, utfordringer og samtidig behov for kompetanseheving. Et viktig moment er at alle deltakerne i den enkelte gruppen får komme med sine innspill, tanker og erfaringer. I avslutningsfasen har ledelsen en sentral rolle, ved å samle alle gruppens hovedpunkter, med henblikk på å komme frem til skolens felles behov for kompetanseheving. I kjølvannet av arbeidet med denne IGP-metoden, har ledelsen ansvaret for å utarbeide en implementeringsplan, bestående av de kjernekomponentene (hovedpunktene) personalet kom frem til i plenum (Ertesvåg, 2012).

I et endringsarbeid har ledelsen også et ansvar for å klarere hvem som gjør hva, og samtidig fremlegge en tidsplan for de ulike delene av arbeidet. En avgjørende faktor i denne prosessen, er at den enkelte forplikter seg til å følge de ulike punktene og elementene i skolens implementeringsplan. Ved at hver enkelt følger endringsarbeidets målsettinger og implementeringsplanen for den sosiale opplæringen, er det grunn til å tenke at dette kan bidra til en økende grad av kvalitetssikring i forhold til praksisen i hvert av klasserommene på den enkelte skole (Fullan, 2007; Ertesvåg, 2012). I dette tilfellet, kan IGP-metoden være et betydningsfullt bidrag i arbeidet med å kartlegge på hvilke områder personalet har behov for å heve sin kompetanse, i forhold til å kunne ivareta enkeltelevens utvikling av sosial kompetanse (Fullan, 2007; Ertesvåg, 2012).

Et sentralt element i en kompetanseheving, er en målsetting om å gå fra en individuell kompetanse til en kollektiv kompetanse (Fullan, 2007). Det er grunn til å tenke at den kollektive kompetansen også kan bidra til en økt trygghet og bevissthet blant lærerne på dette feltet, og dermed en større likhet når det gjelder grad av fokus på den sosiale opplæring i det enkelte klasserom. Samtidig er dagens skole mer preget av en «vi-holdning» med fokus på samarbeid, til forskjell fra tidligere når den enkelte læreren jobbet mer individuelt (Ertesvåg, 2012). Dagens skole kan derfor dra god nytte av «vi-holdningen» og tanken om en kollektiv kompetanse, ikke bare i tilknytning til den faglige delen av

opplæringen, men også i den sosiale opplæringen. Fullan understøtter dette ved å fremheve betydningen av å tenke «vi» også i et endringsarbeid i skolen (Fullan, 2007).

6.3.5 Betydningen av et positivt skole-hjem samarbeid

Tidligere ble den faglige utviklingen sett på som skolens hovedansvar, til forskjell fra dagens skole hvor også den sosiale opplæringen er en sentral del av skolehverdagen. Barn og unges daglige sosiale samspill i skolen, gjør at den enkeltes utvikling av sosial kompetanse dermed blir en naturlig del av skolens opplæring (Nordahl, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2007).

Ifølge Kunnskapsløftet og Opplæringsloven er det foreldrene som har hovedansvaret for barn og unges oppdragelse, samtidig som at også skolen har en viktig rolle i denne prosessen. Et godt samarbeid mellom skole og hjem er derfor av stor betydning for utvikling av elevenes sosiale kompetanse (Kunnskapsløftet, 2006; Opplæringslova, 2012).

Bakgrunnsopplysninger gitt av skolens ledelse i denne studien fremhever nettopp dette. I St. meld. nr. 31 påpekes viktigheten av å avklare forventninger, roller og ansvarsfordeling for å kunne få til et godt samarbeid mellom disse to sosiale arenaene, også i forhold til den sosiale opplæringen (St. meld. nr. 31 (2007-2008)).

Det bør være skolen som har ansvaret for å ta initiativet til et samarbeid med hjemmet, likevel har også hjemmet et viktig ansvar med å opprettholde dette samarbeidet på best mulig måte (Westergård, 2012). Kvaliteten på samarbeidet kan spille en avgjørende rolle. En felles målsetting samt en god dialog, kan ha en positiv innvirkning på elevens sosiale utvikling (Westergård, 2013; Nordahl, 2014). Ogden er av den samme mening, og understreker i tillegg betydningen av at voksenpersonene på begge disse sosiale arenaene kan være viktige rollemodeller i barn og unges sosiale opplæring (Ogden, 2009).

Det er et faktum at det blir en umulighet å dele opp utviklingen av den sosiale kompetansen i ulike delementer, som bare gjelder for skolen eller hjemmet. Dermed er et samarbeid om denne sentrale oppgaven svært avgjørende. En konkretisering av dette arbeidet kan være å bli enige om ulike sosiale ferdigheter den enkelte elev kan videreutvikle og øve på, både i skolen og hjemme (Nordahl, 2014). Det er enighet blant informantene om at en mestring av sosiale ferdigheter kan spille en avgjørende rolle både i det daglige og i et fremtidig perspektiv.

Veland påpeker også at et godt samarbeid kan ha en positiv innvirkning på den sosiale utviklingen til barnet (Veland, 2011). Forskning er med på å understøtte dette, ved at kvaliteten på dialogen mellom disse to sosiale arenaene og samtidig grad av engasjement og interesse fra de foresatte, også kan påvirke situasjonen til barn og unge som strever sosialt (El Nokali, Bachman og Votruba-Drzal, 2010). Det fremgår også at dialogens kvalitet mellom skole og hjem er svært sentral, spesielt for sårbare elever som på ulike måter strever sosialt eller faglig. Likevel er det en kjensgjerning at dersom en elev strever, kan ofte et skole-hjem samarbeid erfares som mer utfordrende for begge parter. I slike tilfeller er det svært viktig å prioritere tid til å bygge et godt samarbeid preget av tillit og trygghet (Westergård, 2013). Lærerens opplevelse av mestring i situasjoner som oppleves utfordrende, relatert til skolehverdagen, medfører ofte en økt trygghet i rollen som lærer. Denne tryggheten kan også positivt påvirke samarbeidet med de foresatte, og resultere i en større grad av åpenhet i møte med hjemmet (Westergård, 2012).

I tillegg til skole-hjem samarbeidet, påpeker funn i denne studien også viktigheten av en god dialog mellom barn-foresatte og elev-lærer i denne prosessen. Informantene vektlegger det å kunne rådføre seg og søke veiledning underveis, både hjemme og på skolen. Denne refleksjonen er også med på å understøtte Nordahl sin oppfatning av at den enkeltes utvikling av sosial kompetanse og trening av sosiale ferdigheter på hjemmearenaen og i skolen, på mange måter henger sammen. Ofte vil flere av delkomponentene i barn og unges oppdragelse og utvikling av sosial kompetanse, være en naturlig del å videreutvikle både i skolen og på den hjemlige arenaen (Nordahl, 2014).

Derfor vil samarbeidet mellom skole og hjem med en felles tankegang kunne føre til en større grad av helhetstenkning, slik Nordahl fremhever (Nordahl, 2014). På bakgrunn av dette kan det være mulig å tenke at en målsetting om et helhetsperspektiv, kan være et viktig element og en god hjelp både for barnet, de foresatte og skolen i denne prosessen.

6.3.6 Oppsummering

Oppsummert kan vi si at informantene (elevene) i denne studien gir uttrykk for at sosial kompetanse kan tilrettelegges, i arbeidet med utviklingen av elevenes sosiale kompetanse. Dette ved å satse på tidlig innsats og tydelige sosiale og faglige mål som en integrert del av opplæringen. Den autoritative ledelsesstilen og et positivt samarbeid mellom skole og hjem

synes å være viktig. Utvikling av lærerens kompetanse innen sosial utvikling kan også være en viktig del av tilretteleggingen.

Den siste delen av oppgaven starter med avsluttende kommentarer. Oppgaven avrundes med refleksjoner i forhold til implikasjoner for praksis og videre forskning.

7.1 Avsluttende kommentarer

Ulike styrende dokumenter poengterer at skolen har et viktig medansvar for den enkelte elevens utvikling av sosial kompetanse (Kunnskapsløftet, 2006; Opplæringslova, 2012).

Likevel taler mye for at Kunnskapsløftets fravær av klare mål og retningslinjer for barn og unges sosiale utvikling, er en kilde til ulik vektlegging og praktisering av den sosiale opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2007). Ogden understreker at skole-Norge generelt innehar en svært liten grad av egne planer for den sosiale opplæringen (Ogden, 2009).

Kanskje bør sosiale ferdigheter innføres som en av hovedferdighetene i skolen, slik Roaldset hevder? (Roaldset, 2014)

I hvilken grad fokuset på den sosiale kompetansen blir en naturlig del av hverdagen i den enkelte skole, beror på flere forhold. Ledelsens innstilling og engasjement spiller en sentral rolle, både i forhold til hvordan og i hvilken grad dette arbeidet prioriteres (Nordahl, 2014). Ofte vil et endringsarbeid, med et ønske om en grunnleggende felles forståelse, felles mål og samtidig en utvikling av en kollektiv kompetanse, være mest hensiktsmessig. Dette for å kunne innarbeide en planmessig sosial opplæring, som en naturlig del av elevenes skolehverdag (Nordahl, 2014; Fullan, 2007). En vektlegging av en kompetanseheving, kan resultere i en større trygghet og bevissthet blant lærerne. Dette kan positivt påvirke den sosiale opplæringen i den enkelte klassen. Dersom den enkelte skole prioriterer et målrettet arbeid for denne delen av opplæringen, kan dette medføre en økende grad av kvalitetssikring og et mer systematisk arbeid (Nordahl, 2014; Ertesvåg, 2012).

Politiske signal understreker betydningen av at skolen vier oppmerksomhet til barn og unges utvikling av sosial kompetanse (NOU 2014:7, 2014). I løpet av skoledagen erfarer barn og unge flere ulike situasjoner, hvor grad av sosial kompetanse kan spille en avgjørende rolle for utfallet (Ogden, 2009). Denne kompetansen er, sammen med andre kompetanser, en

avgjørende faktor skolens ansatte bør ta hensyn til også i fremtidens skole (NOU 2014:7, 2014; Kunnskapsløftet, 2006).

Ulik forskning og denne studiens funn fremhever viktigheten av å ivareta og legge til rette for sårbare elevers utvikling av sosial kompetanse (Pianta, 1999; Ogden, 2009). Det er av stor betydning at ulike faktorer av utfordrende karakter hos barn og unge, oppdages tidligst mulig, slik at den enkelte eleven kan ivaretas på best mulig måte. Dermed kan hensiktsmessige tiltak iverksettes (Fandrem og Roland, 2013; St. meld. nr.16 (2006-2007)). Forskning viser at en nedprioritering av dette arbeidet, kan forårsake ulike alvorlige konsekvenser, som også kan påvirke den enkeltes fremtid (Ogden, 2009).

Som ulike forskningsresultater tilsier, er det svært verdifullt at det i ung alder prioriteres et målrettet arbeid også i den sosiale utviklingsprosessen. Samtidig er det avgjørende å videreutvikle det grunnleggende arbeidet med den enkelte elevs sosiale kompetanse, også i ungdomsalder (Lindberg og Ogden, 2001). Det fremgår også av denne studiens funn at det definitivt bør vies tid til den sosiale opplæringen også i ungdomsskolen, samtidig med den faglige utviklingen. En tilrettelegging med henblikk på ulike tiltak og aktiviteter, for å kunne fremme den sosiale kompetansen, bør være en sentral del av den sosiale opplæringen (St. meld. nr.22 (2010-2011)).

I tillegg til en egen plan for den sosiale opplæringen i skolen, er det også andre elementer som spiller en sentral rolle i elevens prosess med å utvikle seg sosialt. Dette gjelder spesielt for elever som av ulike grunner erfarer utfordringer sosialt. Skolen og lærerens ønske om å prioritere en relasjonsbygging med hver av sine elever, kan være svært betydningsfullt (Pianta, 1999). Videre kan klasseledelsen-hvordan læreren møter elevene, og et bevisst arbeid med klassens miljø, ha stor påvirkningskraft i forhold til barn og unges utvikling av sosial kompetanse (Wentzel, 2002; Marzano, 2003).

Foruten skolen som en sosial arena, påvirkes også barn og unges sosiale kompetanse av andre sosiale arenaer, hvor hjemmearenaen spiller en sentral rolle. For å kunne oppnå et mål om en positiv utvikling av barn og unges sosiale kompetanse, er det også en avgjørende faktor å få til et positivt «lagspill» sammen med hjemmet. Det er ugjennomførbart å foreta en inndeling av denne prosessen i ulike områder, gjeldende enten for skole eller hjem. En

hensiktsmessig løsning kan da være et skole-hjem samarbeid med fokus på en helhetstenkning (Westergård, 2012; Nordahl, 2014).

Elevperspektivet har vært en sentral faktor i denne studien, og informantenes erfaringer og refleksjoner har bidratt til ny innsikt og kunnskap. Elevene synes å være bevisste på at sosial kompetanse er en viktig del av den totale opplæringen, og har i tillegg synspunkter på hvordan den kan utvikles. Lignende fremtidig forskning, kan sannsynligvis resultere i ytterligere kunnskap om ungdommers opplevelser og tanker, i tilknytning til sosial kompetanse. Elevenes stemme må komme mer frem!

7.2 Implikasjoner for praksis

I kjølvannet av denne studien har jeg reflektert over hvilken betydning studien kan ha for lærerne, ledelsen og hjemmearenaen. Jeg har valgt å trekke frem tre momenter fra funnene.

Det fremgår både i ulik forskning samt i denne studiens funn, betydningen av å prioritere den sosiale opplæringen i skolen, ved å bygge et trygt grunnlag allerede i tidlig alder (Glavin og Lindbäck, 2014; Fandrem og Roland, 2013). Det kan samtidig være utslagsgivende med et økt fokus på dette temaet i ungdomsskolen, ved at det bygges videre på det arbeidet som gjøres i barneskolen (Lindberg og Ogden, 2001). For å nå målet om en mest mulig optimal sosial opplæring for barn og unge, er det svært betydningsfullt å ta spesielt hensyn til sårbare elever. Samtidig er et bevisst arbeid med relasjonsbygging, klasseledelse og klassemiljø avgjørende faktorer, både i forhold til elevenes sosiale og faglige utvikling (Pianta, 1999; Ogden, 2009; Marzano, 2003).

Kunnskapsløftets fravær av klare retningslinjer for den sosiale opplæringen, kan føre til en ulik praksis fra skole til skole, og i mange tilfeller også innad i den enkelte skole (Utdanningsdirektoratet, 2007). Ledelsens bevisste planarbeid i forhold til elevenes utvikling av sosial kompetanse, som ofte kan medføre et endringsarbeid, kan derfor spille en avgjørende rolle for å kunne fremme en positiv sosial utvikling for den enkelte eleven (Nordahl, 2014; Ogden, 2009). Ledelsen bør ha et økt fokus og arbeide systematisk med dette temaet, ved å bygge kollektiv kompetanse i kollegiet for å oppnå en felles plattform (Fullan, 2007).

Det siste momentet jeg vil belyse er betydningen av at den enkelte lærer og ledelsen, vektlegger prosessen med å utvikle positive og tillitsfulle skole-hjem samarbeid, også i tilknytning til den enkelte elevs utvikling av sosial kompetanse (Westergård, 2013; Ogden, 2009). Forskning viser at samarbeidets kvalitet kan påvirke barn og unges sosiale utvikling. Dette gjelder spesielt for sårbare elever (El Nokali, Bachman og Votruba-Drzal, 2010). Selv om de foresatte har et hovedansvar for oppdragelsen, har skolen også en betydningsfull nøkkelrolle i oppdragsprosessen til det enkelte barnet. Dette fordi skolen også er en sosial arena, hvor erfaringer med ulike sosiale samspill er en del av skolehverdagen. Det lar seg vanskelig gjøre å dele den enkeltes utvikling av sosial kompetanse opp i adskilte delområder, forbeholdt hjem eller skole. Det er derfor av stor betydning at samarbeidet fungerer godt, siden en best mulig optimal sosial opplæring, ofte krever en helhetstenkning med jevnlig dialog mellom skolen og hjemmet (Nordahl, 2014).

7.3 Videre forskning

Det finnes mye forskning om sosial kompetanse og sosial utvikling generelt sett. Elevenes perspektiv på sosial kompetanse har i liten grad blitt vektlagt i tidligere forskning. Mer forskning om elevenes perspektiv kan derfor være viktig.

Litteraturliste:

- Atkinson, M., & Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*. London: Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg, & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (pp. s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65-83. doi: 10.1037/a0020149
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Lalongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: a conceptual framework. *Advances in school mental health promotion, 1*(3), s. 6-28.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*(3), 988-1005. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2011). *Undervisning i sosiale ferdigheter. En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ertesvåg, S. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ertesvåg, S. (2003). Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift Nr. 05-06*, s. 282-296.

- Fandrem, H., & Roland, P. (2013). De utfordrende barna-handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. In H. Fandrem & O. L. Fuglestad (Eds.), *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (fourth ed.). London and New York: Routledge.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (14. opplag ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glavin, P., & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, K. K. (2010). Reducing behaviour problems in young people through social competence programmes. *The international journal of emotional education*, 2(2), 48-62.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R., Hill, K., & Abbott, R. D. (2008). Effects of Social Development Intervention in Childhood 15 Years Later. *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 162(12), 1133-1141.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance agro the first six years of school. *Infant and child development*, 15(4), s. 347-366.
- Irshad, E., & Atta, M. (2013). Social competence as predictor of bullying among children and adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(1), 35-42.

- Johannessen, A., Tufte, P., Arne, & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave ed.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdannelsen. Retrieved 5. juni, 2015, from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolel/id640249/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Retrieved 7. juni, 2015, from http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011 nett.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave ed.). Oslo: Gyldendal.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser - en ny syntese*. København: Akademisk forlag.
- Lindberg, E., & Ogden, T. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000. En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. (Læringscenteret. & N. b. o. education. Eds. Publikasjon 2 ed.).
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: VA: Association for supervision and curriculum development.
- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety-A practical guide*. New York: Guilford Publications.
- Mørch, W.T., & Drugli, M. B. (2011). Behandling som hjelper mot atferdsproblemer. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48(5), 486-488.
- NESH, p. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora (38 sider). Retrieved 7. juni, 2015, from <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>

- Nordahl, T. (2000). *En skole-to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*
NOVA Rapport 11/0. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og en evaluering av LP-modellen.*
NOVA Rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole-hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utgave ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole.* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer. Rapport 3.* Oslo: BVU.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utgave ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (2012). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer.* Oslo: PEDLEX. Norsk skoleinformasjon.
- Pianta R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* Washington DC: American Psychological Association.
- Roaldset, D. (2014). Den sjettede grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. *Bedre skole, 1*, s. 58-63.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi, hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Sorlie, M. A., Hagen, K., & Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of research on adolescence, 18*(1), 121-144.
- St. meld. nr. 11. (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- St. meld. nr. 20. (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- St. meld.nr.16. (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- St. meld.nr. 22. (2010-2011). *Motivasjon, mestring, muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- St.meld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utgave ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Veileder for utvikling av sosial kompetanse* (Revidert utgave i 2007 ed.). Oslo.
- Veland, J. (2011). Klarer skolen å involvere de sosialt sårbare elevene? In U. V. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg, & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (pp. s. 132-151). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*(1), 287-301.
- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole-samarbeidet. In M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. J. Krumsvik (Eds.), *Lærere i skolen som organisasjon* (pp. s. 157-181). Kristiansand: Cappelen Damm.
- Westergård, E. (2013). Pers overgang fra barnehagen til skolen-et spørsmål om sårbare samarbeidsrelasjoner? In H. Fandrem & O. L. Fuglestad (Eds.), *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (pp. s. 95-110). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg nr. 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Elsa Westergård
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Postboks 111, Sandnes gate 20
N-5017 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Tel: +47 55 58 26 92
red@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 988 201 684

Vår dato: 15.01.2016

Vår ref: 41192 / 3 / AQL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41192	<i>Sosial kompetanse på timeplanen? Sett fra et elevperspektiv: Hvordan og i hvilken grad blir sosial kompetanse innlemmet i skolehverdagen og hvorfor er sosial kompetanse viktig?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Elsa Westergård
Student	Sissel Furuly Unsvåg

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namfvedt Kvalheim

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sissel Furuly Unsvåg sfu1313@gmail.com

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

Avdelingskontoret / Demot Utvikl
0500 NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 12 11, nsd@iuh.no
TRONTVÅG NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7091 Trondheim. Tel: +47 73 59 10 07, registr@skv.ntnu.no
TRONDHØI NSD SAS, Universitetet i Trondheim, 9007 Innvik. Tel: +47 72 64 43 16, nsd@skv.tru.no



Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personreg. ster som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Personvernombudet minner om at forskningsetiske retningslinjer vil gjelde selv om prosjektet ikke omfattes av meldeplikten (se spesielt del B, pkt. 12). Lenke: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Vedlegg nr. 2

Forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt

Jeg heter Sissel Furuly Unsvåg og jeg er til vanlig lærer ved en barneskole i Stavanger kommune. Som et ledd i min videreutdanning tar jeg Master i utdanningsvitenskap, spesialpedagogisk profil, ved Universitetet i Stavanger. I den forbindelse skal jeg utføre et forskningsprosjekt om sosial kompetanse i skolen, sett fra et elevperspektiv.

I flere styrende dokumenter som læreplanen, Opplæringsloven og ulike Stortingsmeldinger blir viktigheten av at skolen også fokuserer på elevens sosiale utvikling i tillegg til den faglige utviklingen fremhevet. Barn og unges sosiale kompetanse er svært viktig i forhold til samhandling med hverandre på forskjellige arenaer, eksempelvis i skolen og på fritiden. Det er en del forskning på viktigheten av sosial kompetanse generelt, men lite om hvordan elevene selv ser på dette temaet. Det er derfor behov for mer forskning innen dette temaet.

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å forske på hvordan og i hvilken grad sosial kompetanse blir «innlemmet» i elevenes skolehverdag, sett fra et elevperspektiv. Jeg ønsker å studere hvordan elevene opplever at skolen fokuserer på elevenes sosiale utvikling, elevenes kjennskap til sosial kompetanse og hvorfor elevene mener denne kompetansen er viktig. I denne forbindelse søker jeg å intervjuere elever fra ulike klasser i ungdomsskolen om deres syn på sosial kompetanse.

Prosjektperioden vil etter planen starte i januar og avsluttes i juni 2015. Jeg planlegger å starte med intervjuene i februar og det vil bli brukt diktafon under intervjuet. Alle opplysninger vil anonymiseres og det vil ikke bli brukt navn verken i forkant, under selve intervjuet eller i etterkant. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og taushetsplikten vil bli overholdt. Etter at prosjektet er ferdig, vil lydopptakene bli slettet. Det vil ikke bli mulig å spore informasjonen tilbake til verken skole eller elever.

Det er frivillig å delta i prosjektet og det er mulighet for å kunne trekke seg når som helst i løpet av prosessen, uten å måtte oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å trekke deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Min veileder i prosjektet er Førsteamanuensis Elsa Westergård som er tilknyttet Universitetet i Stavanger.

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

Dersom du har spørsmål til prosjektet kan du ta kontakt med:

Masterstudent: Sissel F. Unsvåg tlf.: 97666918/ sfu1313@gmail.com

Veileder:Førsteamanuensis Elsa Westergård tlf.: 51832935/ elsa.westergard@uis.no

Håper på en positiv tilbakemelding.

Med vennlig hilsen

Sissel Furuly Unsvåg

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet og er villig til å delta i et intervju.

Dato, elevens underskrift

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og gir samtykke til at vår sønn/datter kan bli intervjuet om temaet for forskningsprosjektet.

Dato, foresattes underskrift

Vedlegg 3:

Intervjuguide

Bakgrunnskunnskap:

Alder?

Kjønn?

Har du gått på denne skolen siden starten av 8. klasse?

Har du gått på barneskolen med flere av de du går i klasse med nå på ungdomsskole?

I tilfelle, hvor mange på trinnet ditt nå har du også gått på barneskolen med?

Case som omhandler en klasseromssituasjon hvor både god og manglende sosial kompetanse blir fremstilt.

Frank hadde grudd seg lenge til fremføringen av det engelske diktet han hadde øvd på. Alle de andre elevene virket alltid så trygge når de skulle fremføre noe. Læreren ropte opp navnet hans og Frank gikk nølende fram til tavlen. Det gikk fint i starten, men så kom den vanskelige siste setningen med de lange ordene.... Frank ble svett og hørte latter og kommentarer fra vindusrekken. Han visste hvem det kom fra.

Skoleklokken ringte og Frank kjente at det skulle bli godt med en pause og frisk luft. Frank registrerte at læreren sa han ville ta en prat med guttene fra vindusrekken. På vei ut av klasserommet ble han møtt av lærerens gode tilbakemeldinger, noe som følte godt.

Etter samtalen med læreren, gikk Frank ut på gangen, hvor flere av medelevene var på vei ut i friminuttet. Han følte en lettelse siden han var ferdig med fremføringen, men kjente fortsatt på opplevelsen med latteren og kommentarene fra to av guttene i klassen. Flere av medelevene smilte mot ham, og to av de beste kompisene klappet ham på skulderen: «Det gikk jo supert Frank, kom så går vi ut!»

Tema 1: Spørsmål til case

Hovedspørsmål:

Hva tenker du om denne episoden som Frank opplevde, var det noe spesielt du reagerte på?

Delspørsmål:

Hva tenker du om medelevene til Frank i denne episoden (i klasserommet, på gangen)?

Hva med læreren?

Tema 2: Kunnskapsløftet: Sosial kompetanse

Hovedspørsmål:

I læreplanen står det blant annet at skolen skal ta hensyn til både elevens faglige og sosiale utvikling. Hva tror du det betyr?

Hva tenker du når du hører begrepet sosial kompetanse?

Delspørsmål:

Hvem synes du hadde god sosial kompetanse og hvem hadde manglende sosial kompetanse i klassen til Frank?

Hvorfor er sosial kompetanse viktig?

Hva kan skje dersom noen har manglende sosial kompetanse? (sosialt, faglig, fremtiden o.l.)

Tema 3: Sosiale ferdigheter

Hovedspørsmål:

Barn og unge er tilknyttet og forholder seg til flere sosiale miljøer og arenaer (eks. skolen, speideren, kor, idrett). I denne sammenheng mener forskere at det finnes flere sosiale ferdigheter som det er viktig å mestre (få til).

Hvilke sosiale ferdigheter synes du det er viktig at elever mestrer i samspill (når de er sammen) med hverandre?

Delspørsmål:

Hva legger du i disse begrepene?

- Empati
-
- Selvkontroll
-
- Samarbeid
-
- Ansvarlighet
-
- Selvhevdelse

Hvilke sosiale ferdigheter viste elevene i klassen til Frank?

Hvorfor er disse ferdighetene viktige når en er sammen med andre mennesker?

Tema 4: Sosial kompetanse i skolehverdagen

Hovedspørsmål:

På ukeplanen/lekseplanen setter læreren opp ulike mål for hva dere skal lære i det enkelte faget det undervises i.

Har dere også ukentlige sosiale mål på planen deres (mål for hvordan dere skal oppføre dere/være mot hverandre)?

Delspørsmål:

(I tilfelle), hvordan jobber dere med de sosiale målene?

Blir disse målene gjennomgått av læreren?

Blir det satt av tid til å snakke om hvordan dere har det sammen i klassen i løpet av uken?

Hadde dere noen form for sosiale mål på ukeplanen når du gikk på barneskolen?

Tema 5: Klassemiljøet (fellesskapet i klassen)

Hovedspørsmål:

Dersom du skulle ha gitt et råd til læreren om hva som er viktig for å kunne utvikle et trygt klassemiljø preget av trivsel, hva skulle det ha vært?

Delspørsmål:

Har du noen råd om hva læreren kan gjøre for at hver enkelt elev skal kunne trives i klassen?

Tema 6: Relasjoner (forhold, forbindelse)

Hovedspørsmål:

Hvilket inntrykk fikk du av relasjonene (forholdet lærer-elev og elev-elev) i klassen til Frank?

Forskning viser at det er viktig med gode relasjoner både mellom lærer-elev og mellom elev-elev. Hvilke tanker har du om dette?

Kan du beskrive hva som kjennetegner en god lærer-elev relasjon?

Ser du noe sammenheng mellom god eller manglende sosial kompetanse og kvaliteten på relasjonen (lærer-elev eller elev-elev)?

Delspørsmål:

Hva synes du er viktig at læreren gjør for å utvikle en god relasjon med elevene?

På hvilken måte kan læreren sin klasseledelse påvirke klassemiljøet og relasjoner i en klasse?

Tema 7: Hjem og skole

Hovedspørsmål:

Synes du at det er behov for å fokusere på elevenes sosiale utvikling i skolen? I tilfelle hvorfor?

Hva bør skolen gjøre for å legge til rette for en positiv utvikling av elevenes sosiale kompetanse? (ledelsen, lærerne, elevrådet og lignende)

Hvordan kan de foresatte bidra i denne sammenheng – hvordan kan de hjelpe til?

Delspørsmål:

Synes du det er viktig at hjem og skole samarbeider om elevenes sosiale utvikling. I tilfelle hvorfor?

Har du noe mer du har lyst til å tilføye av tanker eller refleksjoner i forhold til temaene vi har snakket om i intervjuet?