



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2012

Åpen

Forfatter: Grethe Sola

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Ella Cosmovici Idsøe

Tittel på masteroppgaven: Lærerens rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse.

Engelsk tittel: Teacher's role in relation to children with social competence deficit.

Emneord:

Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter,
atferdsvansker, relasjoner, tilknytning

Sidetall: 84

+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 16.05.2012

Forord

Denne masteroppgaven har gitt meg en unik mulighet til å fordype meg i et felt jeg finner svært interessant. Det har vært en tidkrevende prosess, men jeg har opplevd tiden som utrolig spennende og ikke minst lærerik. Jeg vil gjerne benytte denne anledningen til å takke dem som har gitt meg god hjelp i denne perioden.

Jeg vil aller først rette en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Ella Cosmovici Idsøe, som har gitt meg gode tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk underveis i oppgaven. Tusen takk for et godt samarbeid!

En spesielt stor takk til mine fem informanter. Tusen takk for at dere tok dere tid til å stille opp på intervju, slik at denne masteroppgaven ble mulig å gjennomføre. Det hadde ikke blitt noen oppgave uten dere. Det har vært en fryd å skrive masteroppgave med så dyktige informanter. Tusen takk!

Tusen takk til min nærmeste familie, for oppmuntring og gode avvekslinger! Takk til mitt kjære tantebarn, som har vært et lite lys i en strevsom og travel hverdag. En spesiell takk til min mor, Gunbjørg Sola, som tok seg tid til nøye korrekturlesning av oppgaven. En stor takk til min kontorkamerat, Elisabeth Thorsen, for mange gode samtaler og diskusjoner underveis i denne masterprosessen. Tviler på at studietiden hadde vært like kjekk uten deg! Vi har løst småproblemer og verdensproblemer og vi har delt frustrasjoner og gleder underveis. Tusen takk! En takk også til mine gode venner som tålmodig har måttet tåle mye snakk om masteroppgaven.

Tilslutt vil jeg takke min kommende mann, Geir Inge Jonassen, for den støtten og oppmerksomheten du har gitt meg i dette arbeidet, og for at du aldri har sluttet å tro på meg! Jeg gleder meg til forhåpentligvis mindre stressende dager og ikke minst til å gifte meg med deg!

Stavanger, mai 2012
Grethe Sola

Sammendrag

Målet med denne oppgaven er å få mer oversikt og en dypere forståelse for manglende sosial kompetanse, og spesielt da hvilken rolle lærerne har i arbeidet med elever som mangler sosial kompetanse. Det er temaet manglende sosial kompetanse som blir belyst, både i forhold til en empirisk og en teoretisk synsvinkel. Elliott og Gresham (1993, 2002; 1987) er benyttet som hovedteori i den teoretiske analysen, men teori fra blant annet Bowlby (1969, 1994, 1997), Pianta (1999) og Dodge (1986) er også presentert.

Den empiriske delen av studiet er bygget på en kvalitativ tilnærming med et fenomenologisk forskningsdesign, for å belyse problemstillingen på en best mulig måte. For å få en god innsikt i hva som er lærerens rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse, ble intervju valgt som metode. Det er da fem lærere i barneskolen som er blitt intervjuet. Ved å intervju lærere var det lettere å få en innsikt i lærerens tanker og meninger på området. Alle lærerne har lang erfaring i barneskole og da spesielt småskolen, og alle jobber innenfor samme kommune. En semistrukturert intervjumetode ble brukt, hvor intervjuguide var utarbeidet på forhånd.

Intervjuene viser at informantene har god kunnskap på hva en manglende sosial kompetanse er og hva det innebærer. Informantene har også en god oversikt over hvilke tiltak som er mulig å sette inn i arbeidet med barn som mangler sosial kompetanse.

Resultat og drøftingsdelen er inndelt i temaområdene begrepsavklaring, viktigheten av sosial kompetanse, lærerens rolle i forhold til manglende sosial kompetanse og tiltak. Svarene informantene har gitt meg er støttet opp mot gjeldende teori på området, og drøftingen er knyttet opp mot min egen vurdering i forhold til temaet. I konklusjonen går jeg gjennom hovedtrekkene i resultatdelen, og oppsummerer funn i forhold til problemstilling. Avslutningsvis vil jeg se på hva som er studiens relevans, og forslag til videre forskning.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Innhold	4
1. Innledning	6
1.1. Tema og bakgrunn for studien	6
1.2. Forskningsspørsmål	7
1.3. Studiens oppbygging	9
2. Teoretisk forankring	10
2.1. Begrepsavklaring	10
2.1.1. Sosial kompetanse	11
2.1.2. Sosiale ferdigheter	15
2.1.3. Ferdigheter innenfor sosial kompetanse	16
2.2. Årsak til manglende sosial kompetanse	18
2.2.1. Historisk perspektiv på årsaker til manglende sosial kompetanse	18
2.2.2. Nåværende perspektiver på sosial kompetanse	19
2.3. Læreren sin rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse	23
2.3.1. Sosial kompetanse i læreplanen	24
2.3.2. Kartlegging	25
2.3.3. Klasseromstiltak	26
2.3.4. Skolebaserte tiltak	31
3. Metode	36
3.1. Valg av metode	36
3.1.1. Kvalitativ forskning	36
3.1.2. Kvalitativt forskningsintervju	37
3.1.3. Fenomenologi og hermeneutikk	38
3.2. Innsamling av data	39
3.2.1. Intervjuguide	39
3.2.2. Utvalg	40
3.2.3. Gjennomføring	41
3.3. Analyse	42
3.3.1. Transkribering	42
3.3.2. Meningskategorisering	42
3.4. Kvalitetsvurdering	43
3.4.1. Reliabilitet og validitet	43
3.4.3. Generaliserbarhet	44
3.5. Etske refleksjoner	45
4. Resultater og drøfting	47
4.1. Intervjuets rammer	47
4.2. Forskningstemaene	47
4.2.1. Spørsmål om begrepsforståelse	47
4.2.2. Spørsmål om viktigheten av sosial kompetanse	53
4.2.3. Spørsmål om læreren sin rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse	56

4.2.4 Spørsmål om tiltak.....	62
4.2.5 Avsluttende spørsmål.....	72
5. Oppsummerende konklusjoner og videre forskning.....	75
5.1. Teoretiske implikasjoner.....	75
5.2. Praktiske implikasjoner.....	76
5.3 Metodiske begrensninger.....	78
5.3. Studiens relevans.....	79
5.4. Videre forskning.....	79
Referanser.....	81
Vedlegg I – Godkjenning fra NSD.....	86
Vedlegg II – Informasjon til informantene.....	87
Vedlegg III - Intervjuguide.....	88

1. Innledning

1.1. Tema og bakgrunn for studien

Sosial kompetanse er viktig for å kunne fungere i et samfunn. Dette fordi man stadig samhandler med andre mennesker, både i forhold til venner og i forhold til yrkesliv. Barn som har vansker med sosiale ferdigheter kjennetegnes med at de har vansker på flere områder, blant annet emosjonelle vansker og atferdsvansker (Gresham, Elliott, Vance, & Cook, 2011). Barn som mangler sosial kompetanse, kan dermed være blant annet dem som lett blir aggressive, ikke følger sosiale normer og spilleregler, og dem som hele tiden trekker seg tilbake. Noen har gjerne store problemer med å få nye venner, eller å beholde de vennene de allerede har (Ogden, 2009). Sosial kompetanse kan dermed være en predikering på psykologisk tilpasning senere i livet. Dette fordi sosial kompetanse er en så viktig faktor i forhold til å skaffe seg venner. Barn som ikke får venner kan ha problemer nå og senere i livet med å tilpasse seg andre, og dette kan etter hvert utvikle seg til ensomhet (Pape, 2001) Lærere spiller en meningsfull rolle i arbeidet med disse barna. I noen hjem viser gjerne ikke foreldrene den omsorgen et barn har behov for, og skolen er dermed gjerne det eneste stedet hvor barnet opplever omsorg og det å bli sett (Overland & Nielsen, 2009). De barna som mangler sosial kompetanse kan også være dem som forstyrrer undervisningen og mangler respekt for andre, noe som kan gjøre at læringsmiljøet ikke fungerer optimalt. Det er derfor viktig at lærere har kunnskap om dette emnet, slik at barna kan få den hjelpen de har behov for. Denne studien har fokus på *lærerens rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse*.

Det finnes ingen klare statistikker på hvor mange i norsk skole som har en manglende sosial kompetanse. Dette fordi det her er et definisjonsspørsmål om hvem som har manglende sosial kompetanse. Hva som kjennetegner en manglende sosial kompetanse kan også være forskjellig i ulike miljøer, noe som gjør at en eventuell måling ville blitt vanskelig. Å ha en manglende sosial kompetanse er heller ikke en diagnose i seg selv, og det er derfor ingen oversikt over hvem dette gjelder. De elevene som har en manglende sosial kompetanse kan i mange tilfeller sies å ha atferdsproblemer eller står i fare for å utvikle atferdsproblemer. Ser man på forekomsten av atferdsproblemer i skolen er det ifølge nordiske undersøkelser omtrent 10% av elevmassen som har atferdsvansker eller står i fare for å utvikle atferdsvansker

(Ogden, 2009). Videre vil mellom 2-5% av elevene i skolen ha så sterke atferdsproblemer at det trengs virkemiddel utover det vanlige (Ogden, 2009). Det er også mange barn i skolealder som har psykososiale vansker som ikke er identifisert. Omfanget av psykiske vansker generelt i Norge er ca 15-20% ifølge Sosial- og Helsedirektoratet (2007). Slike vansker kan gå ut over skolearbeid, vennerelasjoner og barns trygghet og trivsel. Opptil 5-7% av disse kan ha så sterke psykososiale vansker at behandling kreves, ifølge Sosial- og Helsedirektoratet (2007). Alle disse barna kan stå i fare for å utvikle atferdsproblemer, samtidig som de er mer utsatt for å ligge etter faglig i forhold til deres medelever (Gresham, Elliott, Cook, Vance, & Kettler, 2010). Det er derfor veldig viktig å identifisere barn man bekymrer seg over så tidlig som mulig. Ofte i skolen er det snakk om en ”vente å se” holdning, hvor man tror at elevene vokser problemene av seg etter hvert. Dette kan i verste fall føre til enda verre vansker hos barnet, som alvorlige atferdsproblemer, antisosial væremåte, angst eller depresjon (Drugli, 2008a; Gresham et al., 2010). Det er vanskelig å finne ut eksakt hvor mange elever som har atferdsvansker, og dette har noe med hva mennesker legger i begrepet atferdsvansker, og begrepet er også relativt i forhold til om man spør elever, foreldre eller lærere (Ogden, 2009). Undersøkelser viser at det er cirka 10% av elever i skolen som har utviklet atferdsvansker, eller som er i faresonen for å utvikle atferdsvansker (Ogden, 2009).

Dette prosjektet kan være med på å utvikle ny kunnskap om emnet, noe som har stor betydning for forståelsen av manglende sosial kompetanse. Dette er et interessant tema for meg, da jeg har møtt mange barn som har store problemer med den sosiale kompetansen. Erfaringen her er at flere lærere har problem med hvordan de skal takle disse barna på en god måte. Ofte blir disse barna utestengt fra klasse miljøet og samhandlinger med andre fordi de ”greier jo ikke oppføre seg”. Det er trist om slikt skjer i skoler og barnehager, da dette på ingen måte hjelper barnet å lære nettopp de sosiale spillereglene som må til for å bli inkludert. Jeg gleder meg til å utforske emnet ytterligere for selv å få en forståelse og kunnskap på hvordan man kan hjelpe disse barna i den videre utviklingen.

1.2. Forsknings spørsmål

Studiets formål er å utforske lærerens rolle i forhold til manglende sosial kompetanse hos skolebarn. Her inngår hva som er årsaken til mangelen på sosial kompetanse, hva denne mangelen kan føre til og hvilke tiltak man kan sette inn for de barna som mangler sosial

kompetanse. Det blir hovedvekt på hvilken rolle læreren spiller i dette arbeidet. Dette for å få en oversikt over hvordan det er å ha elever med manglende sosial kompetanse i skolen, og hvordan lærere best kan legge til rette for en sosial utvikling for disse barna. Å forske på dette fenomenet mener jeg er svært viktig, da en manglende sosial kompetanse kan ha store ringvirkninger på andre forhold i et barns liv. Om barna får hjelp tidlig kan det være en forebygging for senere problemer, blant annet aggressiv atferd, depresjon, sterk antisosial atferd, psykiske vansker o.s.v. (Gresham et al., 2010). Det er en større risiko for å utvikle en antisosial atferd i ungdomsalderen når en opplever å bli avvist av jevnaldrende i barneårene (Drugli, 2008a). Aggressiv atferd og sterk antisosial atferd kan også ha forbindelse med kriminalitet og vold (Pape, 2001). Å jobbe med barn som mangler sosial kompetanse kan være svært utfordrende for lærere. Man har normer og spilleregler i et samfunn, og ikke minst på en skole, og man forventer derfor at elever skal kunne følge slike regler. De fleste elever forstår hva man har lov til å gjøre, og hva som ikke er akseptert. Elever som mangler sosial kompetanse mestrer gjerne ikke tolkninger fra andre om hva som er akseptert. Man kan ofte se at disse barna mangler empati og respekt for andre, og det kan derfor være svært vanskelig for lærerne å opprettholde et godt klassemiljø i klassene hvor en elev mangler sosial kompetanse (Ogden, 2009). Å øke fokus og forståelse på hva som er årsak til manglende sosial kompetanse, og hva man kan gjøre i arbeidet med disse barna, kan hjelpe lærere til å forstå barna. Om man øker kunnskapen på dette emnet kan det gjerne i det lange løp forebygge og begrense kriminalitet i samfunnet.

Det finnes en rekke studier innenfor området sosial kompetanse. Sosial kompetanse er nært beslektet med emosjonelle vansker og utagerende vansker, som det finnes mye forskning og litteratur innenfor. Sosial kompetanse kan også forbindes med symptomer innenfor ulike diagnoser. Ved diagnosene ADHD, Aspergers syndrom, autisme og lignende diagnoser, står mangel på sosial kompetanse sentralt (Gresham et al., 2011). Innenfor disse og lignende diagnoser, finnes mye forskning. Ved psykiske funksjonshemninger hos barn er også den manglende sosiale kompetansen fremtredende. Videre kan sviktende familierelasjoner ha betydning for en manglende sosial utvikling for barnet, noe som er blitt forsket på eksempelvis av Bowlby og hans tilknytningsteorier (Bowlby, 1969). Sosial kompetanse er videre knyttet til senere anti-sosial atferd, som kan ha stor sammenheng med for eksempel kriminalitet og vold (Pape, 2001; Sørli, Hagen, & Ogden, 2008). Her er det mye forskning innenfor psykologi og kriminologi, for eksempel på sammenhengen mellom antisosial atferd og utsiktene for voksenlivet, blant annet tidligere nevnte kriminalitet og vold, narkotika og

alkohol avhengighet, arbeidsløshet, hjemløshet, store gjeldsproblemer og videre omsorgssvikt, forsømmelse og mishandling av eventuelle barn (Moffitt, 1993). Det er altså mye forskning på området, da emnet sosial kompetanse inngår i så mange andre emner. Det er blitt gjort forskning på sammenhengen av sosial kompetanse og læringsutbytte i skolen, og at sosial kompetanse kan være en slags buffer for at ungdommer slutter i videregående skole (Gresham et al., 2010; Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2009).

1.3. Studiens oppbygging

I denne studien vil jeg se på hva som er lærerens rolle i forhold til manglende sosial kompetanse. Oppgaven vil bestå av en teoridel og en undersøkelsesdel. I teoridelen vil jeg fordype meg i teorien som omhandler sosial kompetanse og atferdsproblemer. Her vil jeg konsentrere meg om teoretikere som Elliot og Gresham (1993, 2002; 1987), som er veldig kjente innenfor området sosial kompetanse hos barn. Jeg vil også bruke en del litteratur fra andre forskere, eksempelvis Pianta (1999; 1996), Bowlby (1969, 1994, 1997) og Ogden (2003, 2009, 2011). Først i teoridelen vil jeg forklare begrepene jeg kommer til å bruke. Her ser jeg spesielt på begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, og greier ut om betydningen av disse. I neste underkapittel går jeg nærmere inn på hva som kan være årsaken til manglende sosial kompetanse og tilhørende atferdsproblemer. Jeg vil i slutten av teoridelen gi en utdyping om hva som kan være læreren sin rolle i forhold til sosial kompetanse. Jeg vil videre utdype hvilke metoder som er brukt i denne studien. Jeg valgte en kvalitativ forskningsmetode, og brukte dermed intervjuer som metode for å utforske problemstillingen, hvor fem lærere i barneskolen ble intervjuet. Jeg vil i metodedelen forklare hvordan jeg har gått frem for å utføre intervjuer og analyseringen av disse. Jeg vil dermed gå over på resultatdelen hvor datamaterialet blir presentert og drøftet opp mot teori. Resultatene vil bli drøftet ut fra mine tolkninger og for forståelse og knyttes opp mot teorien som blir presentert.

2. Teoretisk forankring

Barn som mangler sosial kompetanse kan være de barna som har en væremåte eller atferd som er normbrytende i forhold til hvilke forventninger til sosial atferd miljøet har (Mathiesen et al., 2007; Ogden, 2011). De har mangel på kunnskaper om hvordan man kommuniserer og samhandler med andre. Sosial kompetanse har mye å gjøre med atferdsvansker, slik at det ofte er atferden som må bli belyst for å se nærmere på den manglende sosiale kompetansen (Drugli, 2008a; Gresham et al., 2011). I noen tilfeller kan det være en diagnose som gjør at barnet har redusert sosial kompetanse, mens i andre tilfeller kan omgivelsene i oppveksten til barnet ha betydning (Drugli, 2008b; Gresham et al., 2010). Mangel på sosial kompetanse er eksempelvis vanlig i forhold til mennesker med diagnosen autisme eller AD/HD. Ved diagnosene lærevansker, AD/HD og autisme er det funn som sier at barn som har disse diagnosene har mindre sosiale ferdigheter og mer utfordrende atferd sammenlignet med de som ikke har en slik diagnose (Matson, 2009). De barna som mangler sosial kompetanse kan i noen tilfeller være de barna som vekker bekymring for voksne de er omgitt av (Drugli, 2008b). Dette kan være barn som har vanskelig for å leke med andre barn, barn som blir fort sinte, barn som unngår sosial kontakt, eller gjerne barn som hele tiden bryter med normale sosiale spilleregler for barn på samme alderstrinn. Det er kjent at barn som opplever omsorgssvikt har vansker med å forstå de sosiale spillereglene, nettopp fordi de ikke har trygge omsorgspersoner rundt dem som viser barnet disse spillereglene. Alt vi mennesker kan er tillært, og omsorgen vi har for andre mennesker er også blitt lært ved at vi har opplevd omsorg (Ogden, 2009).

Jeg vil i denne delen gå nærmere inn på hva som er teorien bak sosial kompetanse. Her vil jeg først greie ut om hva som ligger i begrepet sosial kompetanse, og også andre begreper som kan være nyttige å greie ut om innenfor temaet. Jeg vil videre drøfte hva som kan være årsaken til manglende sosial kompetanse, og tilslutt hva som er læreren sin rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse.

2.1. Begrepsavklaring

For å få en nærmere forståelse på begrepet sosial kompetanse vil jeg greie videre ut om dette. Det finnes uenighet i forskningen rundt definisjonen av sosial kompetanse, og begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er ofte benyttet om hverandre. Noen

forskere mener at sosiale ferdigheter er en del av sosial kompetanse (Gresham, Van, & Cook, 2006), mens det videre er diskusjoner på om det skal hete manglende sosial kompetanse, manglende sosiale ferdigheter eller å være asosial. Jeg vil derfor presentere de ulike synspunktene fra ulike forskere, og argumenterer til slutt for hvilken definisjon jeg vil bruke, og hva relasjonen mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er.

2.1.1. Sosial kompetanse

”Solisten skal utfolde sin individualitet, men må gjøre det i nøye overensstemmelse med det orkesteret hun opptrer med” (Pape, 2001, p. 49)

Begrepet sosial kompetanse er mye brukt i dagligtalen, men betydningen av ordet er gjerne varierende og diffus (Jahnsen et al., 2009). Begrepet kan også fremstå som et svært komplekst og relativt begrep. Det finnes også mange lignende begreper som kan forveksles med sosial kompetanse, blant annet antisosial atferd, asosial atferd, sosiale ferdigheter. Det er også vanskelig å finne en klar definisjon i litteraturen, da forskere ikke blir helt enige om hvilke faktorer en slik definisjon skal inneholde. Ifølge Zigler og Trickett (1978) er det vanskelig å definere sosial kompetanse fordi forklaringen inneholder andre konstruksjoner som også har en vag definisjon (Ref. i Schneider, 1993). Dette gjør ifølge Ogden at det er vanskelig å sammenligne resultater i ulike studier: *”Since there are no widely accepted theoretical and operational definitions of social competence, and no agreement on dimensions that should be included, it is difficult to compare results across different studies”* (Ogden, 2003, p. 63).

På en måte kan man si at et barn som har en sosial kompetanse, også kan kalles et barn som har forstått *”kunsten å omgås andre”* (Pape, 2000). Enkelt fortalt så er det nettopp det sosial kompetanse handler om. Man må likevel definere begrepet på en litt mer kompleks måte, for å lettere få en bedre forståelse for hva sosial kompetanse innebærer. I Ogden (2009) kan man finne en definisjon på sosial kompetanse av Weissberg og Greenberg (1998), og de mener sosial kompetanse handler om *barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt* (Ref. i Ogden, 2009, p. 206). I denne definisjonen har Weissberg og Greenberg tatt med tenkning, følelser og atferd, og at disse ulike komponentene må være behersket. Først når disse er behersket er det mulig å mestre sosiale oppgaver for videre å tilegne seg en positiv utvikling. Garbarino (1985) mener sosial kompetanse er *”(...) a set of skills, attitudes, motives, and abilities needed to master the principal settings that individuals can reasonably expect to encounter in the social*

environment of which they are a part while at the same time maximizing their sense of well being and enhancing future development” (Garbarino, 1985, p. 80). Garbarino snakker her om å mestre det de sosiale omgivelsene forventer, i tillegg til å styrke en fremtidig utvikling. Det at en sosial kompetent person greier å tilpasse seg de ulike sosiale miljøene blir også uttrykket i denne definisjonen. Schneider uttrykker sin definisjon på sosial kompetanse som: *”(...) the ability to implement developmentally-appropriate social behaviours that enhance one’s interpersonal relationship without causing harm to anyone*” (Schneider, 1993, p. 19). Her legger Schneider vekt på at personen må ha en sosial atferd som er tilpasset den sosiale situasjonen og som er adekvat i forhold til personens utvikling. Definisjonen uttrykker også vennerelasjoner, at den skal fremme relasjoner med andre mennesker uten at noen skal ta skade av det, og personer som mobber eller sårer andre blir dermed utelukket, da dette ikke er riktig bruk av sosial kompetanse. Ogden (2009) har også utviklet en definisjon på 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, p. 207).

Denne definisjonen kaller Ogden selv en slags oppsummering for begrepet sosial kompetanse, og dekker det de andre definisjonene dekker. Istedenfor komponentene tenkning, følelser og atferd som Weissberg og Greenberg bruker, snakker Ogden om kunnskap, ferdigheter og holdninger som komponenter innenfor sosial kompetanse som må mestres. Ogden uttrykker også de sosiale relasjonene og vennskap som viktig i definisjonen. De fleste barns grunnleggende ønske er å få innpass til å kunne leke med andre barn (Pape, 2001). Mangler de sosial kompetanse, kan jevnaldrende avvise dem, noe som gjør Ogdens bruk av vennskap i definisjonen essensiell. Gresham og Elliott er kjente forskere innenfor dette området, og sier dette om sosial kompetanse:

”Individuals who are high in social competence are considered to be able to meet the demands of everyday functioning and to be equipped to handle participation and responsibility for their own welfare and the welfare of others. Conversely, persons low in social competence are not able to meet such environmental demands nor are they able to assume responsibility for their own or others welfare” (Gresham & Elliott, 1987, p. 168)

Det blir her uttrykt at de som har en god sosial kompetanse greier å beherske de kravene man møter i hverdagen, noe også Garbarino (1985) legger vekt på i sin definisjon. Gresham og Elliott vektlegger også at god sosial kompetanse innebærer deltakelse og ansvar overfor seg selv og andre.

En likhet i de fleste definisjonene er at de fremhever at den sosiale relasjonen med andre skal være positiv. Det er kjent at barn som for eksempel har en proaktiv aggressiv væremåte, ofte har en utrolig god sosial kompetanse, men at de bruker den på feil måte. De sosiale ferdighetene blir ofte brukt til å mobbe og ekskludere andre, og dette blir gjort for å oppnå en sosial tilhørighet (Roland, 2007). De som har en proaktiv aggressiv væremåte er ofte svært gode til å snakke for seg, og kan ofte virke som lederpersoner, men måten den sosiale kompetanse blir brukt på blir likevel feil i forhold til at det gir negative utslag hos noen (Schneider, 1993). I definisjonene ser det ut som alle forskere har tatt høyde for en slik proaktiv aggressiv væremåte. Jeg vil ta utgangspunkt i definisjonen til Ogden videre i oppgaven, da jeg mener den dekker de komponentene som sosial kompetanse innebærer, både med tanke på sosial aksept av andre og at man må ha en sosial kompetanse for å oppnå gode vennskap med andre.

I den norske litteraturen har vi også flere ord som vi gjerne forbinder med sosial kompetanse og som kan gi forskjellige meninger til begrepet, nemlig sosiale ferdigheter, asosial og antisosial. Asosial kan forklares med å ikke være sosial, nemlig å trives best i eget selskap og å ikke være interessert i å ta kontakt med andre mennesker. Antisosial kan man kalle en aggravasjon av manglende sosial kompetanse, altså at manglende sosial kompetanse kan være en forgjenger til den mye mer alvorlige antisosiale atferden (Jahnsen et al., 2009). Ifølge Kaufman (1988) kan *”Antisosial atferd (...) defineres som gjentatte brudd på sosiale normer, hjemme, på skolen og i fritiden og er til skade for andre mennesker, for en selv eller for materielle ting som igjen får konsekvenser for andre”* (Sitert i Ogden, 2009, p. 27). Dette kan i noen tilfeller også beskrive et barn med manglende sosial kompetanse. Det finnes også noe som heter antisosial personlighetsforstyrrelse, som er en undergruppe av generelle personlighetsforstyrrelser. Man regner med at 10-13% av befolkningen har symptomer som tyder på en av de mange personlighetsforstyrrelsene. De som har en antisosial personlighetsforstyrrelse kan ofte ha gode sosiale ferdigheter, men mangler empati og samvittighet, og kjennetegnes videre ved å være aggressive, utnyttende, hensynsløse og sosialt ansvarsløse og har ofte en kriminell atferd (Svartberg & Thorsen, 2005).

Elliott og Gresham mener sosial kompetanse kan bli delt inn i to underbegreper, nemlig tilpasningsegnet atferd (adaptive behavior) og sosiale ferdigheter (social skills) (Gresham & Elliott, 1987). Disse to begrepene har sammenheng med hverandre, men det kan likevel være nyttig å skille dem for å videre kunne dele disse begrepene inn i underkategorier. Tilpasningsegnet atferd kan deles inn i selvstendig fungering (independent functioning), psykisk utvikling (physical development), selvstyring (self-direction), personlig ansvar (personal responsibility), økonomisk-yrkesrettet aktivitet (economic-vocational activity) og fungerende akademiske ferdigheter (functional academic skills) (Gresham & Elliott, 1987). Under sosiale ferdigheter plasseres samarbeidsevner (interpersonal behavior), selv-relatert atferd (self-related behavior), akademisk relaterte ferdigheter (academic-related skills), selvheldelse (assertion), bli godtatt av jevnaldrende (peer acceptance), kommuniserende ferdigheter (communication skills) (Gresham & Elliott, 1987). Disse ulike ferdighetene er blitt mer modifisert i senere tid, hvor fem ulike ferdigheter blir beskrevet for å inneha en god sosial kompetanse. Disse fem ulike ferdighetene går mer ut på personlige egenskaper, noe jeg utdyper mer senere (Elliott & Gresham, 2002).

Elliott og Gresham (1987) skiller videre mellom fire ulike kategorier av manglende sosial kompetanse, nemlig "skill deficits" (manglende ferdigheter), "performance deficits" (manglende utøvelse), "self-control skill deficits" (ferdighetsmangel på grunn av manglende selvkontroll) og "self-control performance deficits" (manglende utøvelse på grunn av manglende selvkontroll). De barna som har "skill deficit" mangler den nødvendige sosiale kompetanse til å kunne tilpasse seg i sosiale settinger, og de mangler også ferdighetene som må til for å inneha en god sosial kompetanse. Ved "performance deficit", vet barnet hvordan oppførselen skal være, men greier ikke utføre det på et akseptabelt nivå. Dette kan for eksempel være fordi barnet mangler motivasjon i forhold til å utføre en korrekt atferd. Man kan si at barnet har "performance deficit" når vi har sett barnet utøve de sosiale ferdighetene tidligere, men ikke konsekvent. Når barnet har "self-control deficit" er det andre emosjonelle problemer som gjør at barnet ikke har lært de sosiale ferdighetene. Ved for eksempel angst, trekker ofte barn seg tilbake fra sosiale situasjoner, og lærer seg dermed ikke de sosiale ferdighetene ordentlig. Dette kan også være tilfellet med aggresjon. Når barn har problem med å kontrollere sin aggresjon, kan dette føre til at de blir avvist av jevnaldrende, som igjen kan føre til at barnet går glipp av viktig sosial læring. Ved "self-control performance deficit" har barnet de sosiale ferdighetene i sitt repertoar, men på grunn av en emosjonell vanske, så utøver de dem ikke. Barna vet da hvordan en korrekt oppførsel er, men de er inkonsistente i

sin utøving av korrekt atferd. Eksempel her kan være om barnet er svært impulsivt, og glemmer hvordan riktig atferd er i sosiale situasjoner (Gresham & Elliott, 1987).

Jeg velger i denne oppgaven å benytte meg av definisjonen til Ogden (2009) og å fokusere på de barna som mangler sosial kompetanse, men som likevel ikke har fått en diagnose. Når barna er diagnostisert med eksempelvis autisme eller andre psykiske vansker, har barna i de fleste tilfeller allerede kontakt med et hjelpeapparat i form av psykolog, spesialpedagog eller BUP. Det vil selvsagt ligge et ansvar hos læreren i arbeidet med disse barna også, men hovedansvaret i forhold til barnets videre utvikling vil ikke ligge hos læreren. De barna som har atferdsvansker, vil ofte også ha problemer med relasjoner med jevnaldrende (Drugli, 2008a; Gresham et al., 2011), noe som gjør det tydelig at man ikke kan se på sosial kompetanse og atferdsvansker separat, da det henger tett sammen.

2.1.2. Sosiale ferdigheter

Et annet begrep som blir brukt i litteraturen i forbindelse med sosial kompetanse er sosiale ferdigheter. Ifølge Merrel og Gimpel (1998) er ”*Sosiale ferdigheter (...) den spesifikke og lærte atferden som barnet benytter for å utføre en sosial oppgave*” (Siteret i Drugli, 2008a, p. 74). En definisjon som Elliott og Gresham har utviklet lyder: ”*Social skills may be defined as socially acceptable learned behaviors that enable a person to interact with others in ways that elicit positive responses and assist in avoiding negative responses*” (Elliott & Gresham, 1993, p. 287). Vi kan derfor si at begrepet sosial kompetanse er overordnet sosiale ferdigheter, og for at barnet skal ha sosial kompetanse, må barnet også inneha sosiale ferdigheter (Ogden, 2011). De sosiale ferdighetene er altså lært, og gjør at sosiale samhandlinger blir utført på en sosialt kompetent måte (Ogden, 2011). Elliott og Gresham (2002) har utviklet et sett av sosiale ferdigheter som må være behersket for å kunne ha en god sosial kompetanse.

Det eksisterer en uenighet blant forskere i forhold til hvilket begrep som skal brukes i det engelske språket. Dette går også på hva de ulike begrepene innebærer. Ifølge Elliot og Gresham vil ”social competence” være et samlebegrep som reflekterer sosial vurdering for kvaliteten til en enkel prestasjon i en gitt situasjon. Det blir derfor presisert i Elliott og Greshams (1993) at det riktige ordet dermed blir ”social skills”. Samme forfatterne bruker ”social competence” som overordnet begrep, og skiller dette begrepet i to deler, nemlig

”adaptive behavior” og ”social skills” (Gresham & Elliott, 1987). Der forklarer de ”social skills” som den oppførselen som i en gitt situasjon gir et økt sosialt utbytte. Dette kan være for eksempel jevnaldrenes aksept/popularitet, signifikante andres bedømmelse av sosiale ferdigheter, akademisk prestasjon eller andre sosiale atferder som kan korrelere med de nevnte punktene (Gresham & Elliott, 1987, p. 170). Schneider diskuterer hierarki nivåene i forhold til sosial kompetanse (Schneider, 1993). Han forklarer at mange teoretikere mener begrepet ”social competence” er overordnet ”social skills”. McFall’s (1982) mener at ”*social skills refers to specific behaviours performed well, whereas social competence is an evaluative term based on judgement by others of the adequacy of task performance*” (Siter i Schneider, 1993, p. 17). Schneider konkluderer likevel med at forskjellen mellom ”social competence” og ”social skills” ofte er diffus, og han bruker konsekvent ”social competence” (Schneider, 1993). Dette gjør også Dodge i boken sin om *Social Competence in Children* (Dodge et al., 1986). Jeg velger i denne studien å bruke begrepet sosial kompetanse som Elliott og Gresham (1987) gjør, hvor sosial kompetanse er begrepet som blir brukt, og sosiale ferdigheter er de komponentene som må til for å ha en god sosial kompetanse, altså at sosial kompetanse er overordnet sosiale ferdigheter.

2.1.3 Ferdigheter innenfor sosial kompetanse

Det finnes en viss uenighet mellom forskere over hvilke ferdigheter som hører inn under sosial kompetanse. Som nevnt tidligere har Elliott og Gresham (2002) kommet frem til ulike ferdigheter et barn må beherske for å ha en god sosial kompetanse. Disse fem ferdighetene er empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet, også kalt CARES (cooperation, assertion, responsibility, empathy and selfcontrol) (Elliott & Gresham, 2002). Med *empati* menes å vise omtanke for andre mennesker. Elliott og Gresham har delt denne ferdigheten inn i en kognitiv del, som uttrykker i hvor stor grad barnet har evne til å se ting fra andre synsvinkler, og en emosjonell del, som tilsier om barnet har evne til å ha forståelse over andres situasjoner (Ogden, 2009). Empati handler også om å vise respekt for andre og å være en god venn. *Samarbeid* handler om å kunne samarbeide med andre og å kunne dele. Barnet må mestre samarbeid både med jevnaldrende og med voksne. Evnen til å kunne samarbeide vil være nyttig i skolearbeid, lek og for å løse andre oppgaver. Dette samarbeidsprinsippet handler også om å kunne ta imot beskjeder og å følge regler (Ogden, 2009). *Selvhevdelse* er også en av ferdighetene barnet må beherske. Selvhevdelse vil innebære å kunne hevde seg selv i sosiale settinger. Det kan blant annet handle om å si sin egen

mening, si ifra om noe er galt, kunne dele sine følelser og å ta initiativ overfor andre. *Selvkontroll* vil innebære å ha forståelse for at personer er forskjellige og har forskjellige meninger, og å kunne kontrollere sin atferd når en blir sint, lei seg eller lignende. *Ansvarlighet* er den femte ferdigheten innenfor sosial kompetanse. Den innebærer blant annet å kunne følge regler og normer som familie, skole eller samfunn lager. Det handler også om å holde avtaler og løfter som blir satt. Om en behersker disse fem ferdighetene, vil barnet ha en relativt god sosial kompetanse. Det er hensiktsmessig å finne et balansepunkt i de ulike ferdighetene for å kunne fungere godt sosialt. Om barnet eksempelvis hevder seg selv for mye, vil jevnaldrende oppleve han eller hun som selvgod, og vil derfor trekke seg bort (Drugli, 2008a). Kari Lamer (1997), har funnet frem til andre sosiale ferdigheter som er betydningsfulle innenfor sosial kompetanse, og disse er empati, prososial atferd, selvhevdelse, selvkontroll og lek/glede/humor (Ref. i Pape, 2001). De ulike ferdighetene dekker for det meste de samme ferdighetene som Elliott og Gresham har utviklet, men Elliott og Gresham inkluderer ikke lek, glede eller humor i sin inndeling. Å kunne ha lek, glede og humor kan være avgjørende for eksempel når barna skal skaffe seg venner, noe som kan gjøre det til en viktig sosial ferdighet for å oppnå en god sosial kompetanse (Pape, 2001). Jeg vil derfor bruke Elliott og Greshams fem ferdigheter innenfor sosial kompetanse, empati, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og ansvar, men jeg vil også tilføye Lamers lek, glede og humor.

Det er ikke nok for barna å kunne disse ferdighetene innenfor sosial kompetanse, de må også vite hvilke ferdigheter de skal bruke i de forskjellige situasjonene (Jahnsen et al., 2009). De sosiale normene som gjelder i en situasjon trenger ikke nødvendigvis være akseptabel i en annen situasjon. De som har en god sosial kompetanse greier lett å tilpasse de sosiale normene til de ulike settingene (Jahnsen et al., 2009). Disse fem ferdighetene har alle sammenheng med prososiale handlinger og utviklingen av dem. Barn som har en prososial væremåte bryr seg om andre og er vennlige, deler med seg, har empatiske evner og greier å sette seg inn i hvordan andre har det. Barnet har gjerne en genuin omsorg for andre, og det blir gjort uten at barnet har et utbytte av det (Jahnsen et al., 2009). Et barn som utfører slike prososiale handlinger kan man kalle et sosialt kompetent barn. Et sosialt kompetent barn mestrer de ulike rollene som forventes av dem i skole, hjem og med venner, og de bygger positive relasjoner med andre (Jahnsen et al., 2009). Ifølge Nordahl (2000) er ”*Sosial kompetanse (...) en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering og inkludering i skolen*” (Sitert i Jahnsen et al., 2009, p. 12).

2.2. Årsak til manglende sosial kompetanse

For å få en forståelse av barn som mangler sosial kompetanse, må man se nærmere på hva som kan forårsake en manglende sosial kompetanse. Mange har en tendens til å dømme barna ut fra den atferden barnet viser, istedenfor å lure på hva som kan være årsaken til den atferden. Om man får en forståelse av hva som har skjedd i barndommen som gjør at barnet ikke har utviklet empati, kan det være lettere å forstå, akseptere og å hjelpe barnet. De barna som blir henvist til barnevernstjenesten, PP-tjenesten eller psykisk helsevern, har ofte en dårligere sosial kompetanse i forhold til sine jevnaldrende (Ogden, 2011). *”I tillegg til å ha lærevansker, utviklingshemning, atferdsproblemer eller psykiske vansker mangler de ofte aldersadekvate sosiale ferdigheter. Det kan skyldes at de ikke har lært hvordan de skal etablere relasjoner til andre, eller at de har problemer med å praktisere ferdighetene som relasjonene bygger på”* (Ogden, 2011, p. 65).

2.2.1. Historisk perspektiv på årsaker til manglende sosial kompetanse

Det finnes mange måter å forklare hvorfor noen barn ikke utvikler en fullgod sosial kompetanse, eller hvordan barn utvikler atferdsvansker generelt. Mange forskere har vært opptatt av denne tematikken i årenes løp. Et gammelt perspektiv var at barn bare ble født vanskelige, og at alle mennesker innehar en form for aggresjon. Sigmund Freud, mente at mennesket er født med instinkt for livet, ”Eros”, og et sterkt instinkt mot døden, ”Thanatos”. Dette siste begrepet, mente Freud (1959), førte til aggressiv oppførsel. Han trodde også at aggresjonen må komme ut på en eller annen måte, hvis ikke kunne mennesket bli sykt, en teori som han kalte *”hydraulic theory”* (Ref. i Aronson & Aronson, 2007, p. 256). Et annet perspektiv er at foreldrene eller omsorgspersonene har all skyld. Foreldrene former barnet sitt, og barnet er akkurat som en tom ryggsekk som skal fylles. Når barnet da utvikler atferdsvansker, er det foreldre som ikke har formet barnet på den riktige måten (Imsen, 2005). Bandura (1961) hadde en sosial læringsteori som antok at barn lærte aggresjon eller antisosiale handlinger ved påvirkninger fra miljøet. Om personer i barnas miljø var aggressive, lærer barna også dette ved å se på de voksne. Dette ble bevist med det kjente Bobo doll eksperimentet, hvor barn fikk se voksne slå en dukke. Etterpå gjorde barna akkurat det samme mot dukken, i motsetning til de barna som ikke fikk se de voksne slå på dukken (Aronson & Aronson, 2007). Dette eksperimentet ble gjort på 60 tallet, og er fortsatt svært

aktuell i forskningen i dag. Mye har skjedd siden forskningen på 60 tallet, og det finnes nå flere teorier som prøver å forklare årsaken til manglende sosial kompetanse, og dette er noe jeg vil diskutere videre.

2.2.2. Nåværende perspektiver på sosial kompetanse

Tilknytning

I den senere tid er det blitt viet mer oppmerksomhet til *tilknytning* og hvordan tilknytningen kan ha betydning for menneskets psykiske velvære. Dette er fordi vi stadig får mer kunnskap om hvor kompleks personlighetsutviklingen egentlig er og hvordan den blir utviklet. Barnet og omsorgspersonen utvikler et psykologisk bånd, og det er det som er teorien bak tilknytning. Denne forbindelsen mellom barn og omsorgsperson er blitt vist å ha avgjørende betydning for barnets utvikling og senere liv. Denne teorien vil følge Hart og Schwartz (2009) ”*beskrive hvordan tilknytningen avføder indre representasjoner (indre arbeidsmodeller) i barnets bevissthet, både av barnet selv, av viktige nærstående personer og av samspillet mellom disse. Mønstrene blir lagret i hjernens hukommelsesnettverk og strukturerer barnets framtidige møter med omverden. Dermed får tilknytningserfaringene betydning gjennom hele livsløpet*” (Hart & Schwartz, 2009, p. 10). En av forskerne bak tilknytningsteorien er John Bowlby. Han utforsket hvilken påvirkning mors fravær hadde for barnet, og hvilken betydning et mor-barn forhold har for personlighetsutviklingen (Bowlby, 1969). Han mente at barnet var født med behovet for tilknytning, og at den tidlige interaksjonen og relasjonen med mor var vesentlig for en trygg tilknytning og et godt utviklingsløp. Barnet søker naturlig etter trygghet, og det er det den nære relasjonen med omsorgspersonen kan gi. Når omsorgspersonene reagerer på barnets signaler, som gråt o.l., har barnet en sikkerhet i omsorgspersonen. Om barnet ikke opplever denne tryggheten og sikkerheten, kan barnet utvikles til å bli usikker og engstelig, og i verste fall få personlighetsforstyrrelser (Bowlby, 1969). Bowlby undersøkte hvordan barnas atferd fremgikk når de opplevde adskillelsen av mødrene, og hvordan de samme atferder, tanker og følelser fremgikk ved gjenforening av mødrene (Bowlby, 1969). De ulike typer tilknytninger har Bowlby delt inn i tre ulike tilknytningsmønstre. Disse er *den trygge tilknytningen, den utrygge ambivalente tilknytningen og den utrygge unnvikende tilknytningsmønsteret* (Hart & Schwartz, 2009). Hvis barn har en trygg tilknytning til sine omsorgspersoner vil det si at barnet bruker foreldrene til å søke trøst når det er nødvendig. Foreldrene reagerer på barnets signaler og væremåter, og barnet opplever derfor foreldrene som en trygg base. Barn som

vokser opp med en trygg tilknytning er mer robuste overfor fremtidig stress og tap (Hart & Schwartz, 2009). Et utrygt ambivalent tilknytningsmønster er når barna opplever at omsorgspersonene ikke er forutsigbare. Barnet betegnes gjerne som engstelige og klamrende til omsorgspersonene, og søker ofte nærhet. Disse barna kan ha vanskelig for å utøve selvkontroll overfor sine følelser og kan vise mye sinne (Hart & Schwartz, 2009). Som nevnt tidligere er ett av de sosiale ferdighetene å kunne utøve selvkontroll, og disse barna med et utrygt ambivalent tilknytningsmønster kan derfor ha en manglende sosial kompetanse. Et barn med en utrygt unnvikende tilknytning vil prøve å unngå nærhet med andre, og være emosjonelt uavhengig av andre. Barnet har opplevd å bli avvist, og har dermed lært seg at det ikke er hensiktsmessig å søke trøst hos omsorgspersonene. De kan være svært sårbare for stress og ha vanskelig for å vise empati for andre. Det er også blitt identifisert et fjerde tilknytningsmønster, kalt desorganisert tilknytning, hvor barnet nærmest ikke har noen reaksjon på omsorgspersonenes fravær, og dette brukes for å beskrive de barna som blir utsatt for fysisk mishandling, og hvor omsorgspersonene kan ha en form for psykisk sykdom (Hart & Schwartz, 2009). For å skape en solid sosial kompetanse er foreldrene viktige støttespillere. Men hvis barnet opplever negative opplevelser og reaksjoner fra sine foreldre eller omsorgspersoner, slik som ved avvisende, ambivalent og desorganisert tilknytningstype, kan dette bidra til at barnet ikke får erfaring med positiv sosial samhandling og dernest ikke utvikler god sosial kompetanse (Smith, 2002).

Transaksjonsperspektivet

Det er etter hvert stor enighet blant forskere hvordan mennesker utvikler seg til å bli nettopp den vi er. Vi mennesker blir født med arvelige betingelser, og disse, i samhandling med miljøet vi vokser opp i, gir grunnlaget for personene vi utvikler oss til (Sameroff, 2009). Den kan bli sett på som en kombinasjon av Freud og Banduras teori, altså en samhandling mellom instinkt/gener og miljø. Ifølge Sameroff (2009) er mennesket i konstant samhandling med andre mennesker, hvor alle mennesker påvirker hverandre, og blir påvirket av samfunnet. Dette kaller Sameroff (2009) for *transaksjonsmodellen*, og kan være en av forklaringene på hvorfor barn utvikler en manglende sosial kompetanse. Teorien er her at foreldre og barn påvirker hverandre i en kontinuerlig prosess. For eksempel om det nyfødte barnet gråter mye, kan det føre til at foreldrene føler seg usikre, som igjen kan føre til at barnet gråter mer. Dette igjen kan føre til at barnet og foreldrene kan få et anstrengt forhold til hverandre, som i det lange løp kan føre til manglende sosial kompetanse. Sagt på en annen måte: ”*The development of the child is a product of the continuous dynamic interactions of the child and*

the experience provided by his or her social settings” (Sameroff, 2009, p. 6). Det foregår altså en dynamisk interaksjon mellom omsorgsperson og barn, hvor begge er i en stadig påvirkning over tid. Ifølge Broberg, Almqvist og Tjus, (2006) betyr en transaksjon at det er en utveksling som behøver minst to parter eller faktorer for å komme i stand (Ref. i Drugli, 2008a).

Transaksjonsmodellen viser hvordan arv og miljø forholder seg til hverandre gjennom gjensidige tilpasninger over tid. Et sentralt element i denne teorien er risiko og beskyttelsesfaktorer. En risikofaktor kan være hos barnet selv, i familien eller i nærmiljøet. En risikofaktor vil ikke føre til atferdsvansker, men en risikofaktor i sammen med andre risikofaktorer kan gjerne være uheldig. Om det eksisterer flere beskyttelsesfaktorer, trenger ikke risikofaktorene ha noen betydning. En risikofaktor på individ eller familienivå kan blant annet være medfødte risikofaktorer (hyperaktivitet, sinne utover det som er normalt, uredd atferd, vanskelig temperament, uro), depresjon hos omsorgspersoner, arbeidsledighet blant foreldre, vold i hjemmet, konflikter mellom foreldrene, avvikende vennerelasjoner, omsorgssvikt, traumatiske opplevelser, eller autoritær, forsømmende eller ettergivende oppdragerstil (Drugli, 2008a). Om barnet har et vanskelig temperament i tillegg til at foreldrene har en ettergivende oppdragerstil, kan dette føre til at barnet blir stadig mer utprøvende. Campell (2002) utdyper at *”Barn med spesielle behov vil utfordre sine foreldre mer enn andre barn. Jo flere vansker foreldrene selv har å streve med, jo mindre kapasitet vil de ha til å møte disse særlige utfordringene, og desto større er sjansen for at det utvikler seg et negativt samspill mellom foreldre og barn. Dermed vil ikke barnets særlige behov bli møtt på en kvalitativt god nok måte, og barnets vansker vil etter stor sannsynlighet øke over tid”* (Sitert i Drugli, 2008a, p. 15). Det er dette man kan kalle tvingende samspill, at foreldre og barn over tid utvikler et dårlig samspill med hverandre (Barber, 2002). Eksterne risikofaktorer foregår utenfor familien og kan eksempelvis være lite støtte fra profesjonelle, negativt nærmiljø, dårlig barnehage/skolemiljø, fattigdom, arbeidsledighet (Drugli, 2008a). Det eksisterer også en mengde beskyttelsesfaktorer som kan være med på å forstyrre et negativt utviklingsløp preget av risikofaktorer. Disse beskyttelsesfaktorene kan gi en positiv utvikling på barnet, selv om barnets liv er preget av flere risikofaktorer (Sameroff, 2009). Individuelle beskyttelsesfaktorer kan for eksempel være medfødt robusthet, god sosial kompetanse, følelse av egenverd, optimistisk innstilling eller god problemløsningsevne. Foreldre og familierelaterte beskyttelsesfaktorer kan være et positivt foreldre/barn samspill, trygg tilknytning eller en tilpasset oppdragerstil hvor det er en god balanse mellom varme og kontroll. Beskyttelsesfaktorer i det øvrige nettverket og samfunnet kan være et støttende nettverk, tiltak som virker sosialt utjevne og/eller positive rollemodeller (Sameroff, 2009).

Pianta og Walsh (1996) utdyper viktigheten av denne kunnskapen om risikobarn og beskyttelsesfaktorer. Om en lærer har kjennskap til elever som er i risiko for å utvikle atferdsvansker, kan han eller hun være den beskyttelsesfaktoren som gjør at eleven greier seg godt, på tross av en tydelig risikofaktor. Teorien om transaksjonsperspektivet viser på en tydelig måte hvordan barn kan utvikle en manglende sosial kompetanse ved hjelp av en sammenhengende interaksjon mellom barn og omsorgspersoner.

Økologisk modell

En annen teori som hjelper oss å forstå årsaken til en manglende sosial kompetanse, er Bronfenbrenner og hans økologiske modell (Sameroff, 2009). Hovedtrekkene i denne teorien er at barnet ikke kan forstås alene, men i sammenheng med de ulike miljøene barnet ferdes i. Ifølge Bronfenbrenner skal miljøet deles inn i fire ulike deler. Nærmest individet er mikronivå, og her er alle miljøene som barnet er i direkte kontakt med. Dette er for eksempel familie, barnehage, skole, arbeidsplass, kameratgruppen og nabolaget. Mesonivået er det neste nivået i modellen, og her har relasjonene mellom nærmiljøene betydning. De to ytterste sirklene er Eksonivå og Makronivå. Disse to nivåene tilsvarer formelle og uformelle samfunnsinstitusjoner i det lokale miljøet, og formelle og uformelle institusjoner på samfunnsnivå (økonomisk system, sosialvesen, skolevesen o.s.v) (Imsen, 2005, p. 59). Disse ulike miljøene har en stadig interaksjon med hverandre, og vi kan derfor ikke se de ulike delene separat fra de andre. For å få en forståelse over hvorfor et barn utvikler en manglende sosial kompetanse, må man derfor se på barnet og det miljøet som omgir han (Pianta & Walsh, 1996). Om faren til barnet blir oppsagt som følge av økonomikrise i landet, fører det til mindre inntekt for familien. Dette igjen kan føre til at familien må flytte til et mindre hus for å greie å betjene regninger. Barnet kan da utvikle en usikkerhet da de stabile rammene rundt barnet blir fjernet. Dette kan igjen kan skape problemer med å utvikle en normal sosial kompetanse.

Selvbestemmelsesteori

For å nærmere forstå viktigheten av sosial kompetanse, kan det være nyttig å se på Deci og Ryans (1991) teori om *selvbestemmelse* (Self-determination theory). Selvbestemmelse teori handler om den indre motivasjonen og personlighet i mennesket som en forklaring på hvordan mennesket er (Ryan & Deci, 2000). Ifølge Ryan og Deci har mennesket noen grunnleggende behov som man prøver å oppfylle. Disse er behovet for kompetanse, behovet for relasjoner og sosial tilhørighet, og behovet for autonomi eller

selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000). Dette er psykologiske behov som må være tilstede for at mennesket skal få en videre god psykologisk utvikling. Behovet for sosial tilhørighet er altså ett av behovene vi mennesker har. I en elevgruppe er det ofte tilfellet at elever holder avstand til de som ikke forstår sosiale spilleregler eller mangler sosial kompetanse. Det vil derfor være svært vanskelig for barnet som mangler sosial kompetanse å få innpass i sosiale situasjoner i skolen. Ifølge Ryan og Deci (2000) vil dette ha innvirkning på den psykiske helsen til barnet, noe som kan være svært uheldig for barnets videre utvikling. Når barnet blir utelukket fra sosiale samhandlinger, vil også barnet lære mindre av de sosiale spillereglene som må til for å skape samhandling (Ogden, 2009).

Dette er bare et lite knippe over de ulike perspektivene for hva som er årsaken til manglende sosial kompetanse og tilhørende atferdsvansker, og det finnes mange flere forklaringer på hvorfor noen barn utvikler dette. Bowlby (1969) sin teori om tilknytning ble forsket på for over 50 år siden, men står likevel svært sterkt i dag. Sameroffs (2009) teori om transaksjonsperspektivet har mange like tendenser til Bronfenbrenner's sosialøkologiske modell (Imsen, 2005), men har likevel nye syn på området. Deci og Ryans (2000) teori sier litt mer om viktigheten av sosial kompetanse, og hvorfor den er essensiell for mennesker. Alle kommer med en del forklaringer når en skal finne ut av årsaken til en manglende sosial kompetanse.

2.3. Læreren sin rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse

For at de barna som mangler sosial kompetanse skal kunne ha et optimalt skoleløp, er det viktig at lærere har vilje og kunnskap til å gi dem hjelp og støtte. Ifølge Drugli (2008a) har de som mangler sosial kompetanse også gjerne et uheldig samspill med foreldrene, så det må ofte være andre enn familien som kan gi barnet den støtten og hjelpen de trenger. Den sosiale kompetansen har stor betydning for den faglige utviklingen til elevene, og kan fungere som et premiss for en optimal faglig læring (Pape, 2001). Vi skiller mellom praktisering og innlæring ved sosial læringsteori. Dette fordi man gjennom undervisning kan lære de ferdigheter som trengs, men det er ikke dermed sagt at ferdighetene kan praktiseres i virkelig liv. "(...) *det er først når atferden er funksjonell, etterspørres og bekreftes, at den uttrykkes gjennom handling*" (Ogden, 2011, p. 65).

2.3.1 Sosial kompetanse i læreplanen

Det ble i læreplanen fra 1997 nevnt sosial kompetanse.

”Lærere er ledere av elevens arbeidsfellesskap. Framgang avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid” (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996, p. 33).

Det er nevnt flere steder i læreplanen at man skal bedre den sosiale kompetansen til barna. Det er likevel ingen klare retningslinjer på hvordan man kan gjøre dette (Pape, 2001), og sosial kompetanse fikk nok derfor mindre oppmerksomhet enn det fortjente. Å styrke den sosiale kompetansen til barn, er dermed blitt et mål i skolen de senere år, og blir uthevet i kunnskapsløftet fra 2006:

”For å utvikle den sosiale kompetansen til elevane skal skolen og lærebedrifta leggje til rette for at dei i arbeidet med faga og i verksemda elles får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevane skal utvikle seg som sjølvstendige individ som vurderer konsekvensane av og tek ansvaret for eigne handlingar. Opplæringa skal medverke til å utvikle sosial tilhøyrslø og meistring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og fritida” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, p. 5).

Sosial kompetanse skal altså prege hele utdanningsløpet for elevene, og være som en rød tråd i undervisningen. I opplæringsloven står det også at alle barn og ungdommer i grunnskolen og videregående skole, har rett til et godt psykososialt miljø på skolen (Jahnsen et al., 2009). Dette skal være et miljø som fremmer læring, helse og trivsel (Jahnsen et al., 2009). Skolen skal forberede barn til å bli selvstendige og kunnskapsrike voksne. De skal lære å leve i et samfunn, og de skal være velutrustet til å takle arbeidslivet, og de utfordringer det kan føre med seg. Jeg har tidligere nevnt hvilke konsekvenser atferdsvansker og manglende sosial kompetanse kan føre med seg. Det er for eksempel forskning som sier at atferdsvansker i skolen kan føre til frafall i den videregående skolen (Gresham et al., 2010; Jahnsen et al., 2009; Ryan & Deci, 2000). Vi lever i et samfunn hvor vi har 10-årig skoleplikt. Utdanning generelt blir høyt prioritert i vårt samfunn, og for de som ikke har tatt videregående skole, er det meste lavtlønnede yrker som er disponible. Ifølge en nettartikkel på NRK sine nettsider, mener flere at det er mulig å forutsi allerede i barnehagen, hvilke av barna som kommer til å ende opp i NAV sine systemer. Oppvekstdirektør i Kristiansand, Arild Rekve, og

Spesialpedagog Marianne Gotfredsen, mener at de barna som har redusert språkforståelse og en manglende sosial kompetanse står i fare for å bli fremtidige NAV-klienter (Larsen, 2012). De utdyper videre at de som mangler en sosial kompetanse er ekstra utsatt til å bli kriminelle og rusmisbrukere. Også professor i barne- og unges psykiske helse ved Universitetet i Tromsø, Willy-Tore Mørch, er enig i dette, og nevner videre viktigheten av tidlig innsats i forhold til disse barna, slik at disse forutanelser ikke blir oppfylt (Larsen, 2012).

Vi begynner etter hvert å få mer kunnskap om tidlig innsats og hva det kan ha å si for barna. Tidligere hadde man ofte en ”vente å se” holdning, mens i dag er det et større fokus på at tidlig intervensjon er den beste intervensjonen (Midthassel, 2011). Det er fortsatt mange som ikke får den hjelpen de har behov for på grunn av skolens ressurser, noe som forhåpentligvis vil forandre seg om noen år.

2.3.2 Kartlegging

I de fleste tilfeller vil den manglende sosiale kompetansen til eleven være lett synlig for personer som omgås eleven. Det er likevel tilfeller hvor læreren gjerne ikke merker noe, men at eleven mangler vennerelasjoner. For å avdekke en manglende sosial kompetanse er det lenge blitt brukt *sosiometriske metoder* (Schneider, 1993). Dette går ut på at elevene i klassen skal skrive på en lapp hvem han eller hun helst vil leke med. På denne måten kan man finne ut hvilke av barna som er populære, og hvem av barna ingen har lyst til å leke med. Den kan også bli brukt i forhold til at elevene blir spurt hvem de aller helst vil sitte ved siden av i klasserommet. Ved bruk av en slik metode blir det lagt vekt på at spørsmålene bør være så relevante som mulig, og de blir brukt til det formålet elevene blir fortalt. Blir elevene spurt om hvem de helst vil sitte ved siden av, bør dette så langt som mulig bli innfridd. Det er også mulig å bruke denne metoden flere ganger, for å se om relasjonene i klasserommet har forandret seg. Man kan likevel spørre seg om dette er en god metode å bruke, da noen elever gjerne kan føle seg utelatt hvis de vet at ingen velger dem. Denne metoden er god å bruke for å se hvilke elever som blir avvist av jevnaldrende, og hvem som er populære eller upopulære (Gresham & Elliott, 1987). En sosiometrisk undersøkelse kan være misvisende om et barn ikke blir valgt av andre barn fordi de ikke er tøffe nok. På noen skoler kan det være et relativt hardt miljø, hvor det er om å gjøre å være mest mulig bråkete o.s.v. Her kan gjerne noen elever velge bort en slik væremåte til fordel for faglig fremgang, og dermed bli upopulær blant jevnaldrende, men den gjeldende eleven vil likevel ha en sosial kompetanse (Pape, 2001).

En annen veldig brukt metode for å identifisere manglende sosial kompetanse er via *spørreskjema* for lærere eller foreldre. Denne måten å kartlegge barn på er mest brukt i USA, men er også blitt brukt i Norge i forhold til undersøkelser (Mathiesen et al., 2007). Vanligvis er den laget som en liste med spørsmål som dreier seg om sosiale ferdigheter og som danner et komplekst bilde av hvor sosialt kompetent barnet er. Det er lærere og foreldre som fyller ut disse skjemaene. Læreren skal også fastslå viktigheten av de ulike dimensjonene i forhold til suksess i klasserommet. På denne måten kan man lett se hva som bør jobbes mer med, fordi det som er viktigst for læreren i forhold til klasseromssuksess og det eleven behersker dårlig, bør ha høyest prioritet og jobbes mer med. Et eksempel på slike spørreskjema er laget av Elliott og Gresham og kalles Social Skills Rating System (Gresham & Elliott, 1987). Fordelen ved å bruke slike atferdsmålinger, er at man måler barnet i ulike settinger og det er mer enn en person som måler barnet (Gresham et al., 2010).

En annen metode for å oppdage manglende sosial kompetanse er *observasjon*. Denne metoden er mye brukt for å tilegne seg informasjon om barnas sosiale samhandling (Schneider, 1993). Her kan det være snakk om planlagte observasjoner hvor det er bestemt at en lærer skal studere elevene i ulike settinger, eller det kan være snakk om tilfeldige observasjoner hvor læreren observerer elevene. Bakdelen er her at man kun ser elevene i aksjon i det spesifikke øyeblikket, og man får gjerne ikke med seg helheten (Gresham et al., 2010; Schneider, 1993).

Det er også mulig å ha *samtaler* med elevene (Schneider, 1993). Det er vanlig å ha elevsamtaler med elevene, og det kan da være aktuelt å spørre elevene om hvordan det er i klassen, hvem de liker å være med, om noen er slemme med andre og lignende.

Disse metodene for å identifisere manglende sosial kompetanse kan brukes separat eller i kombinasjon for å få et helhetlig bilde over barnas sosiale kompetanse.

2.3.3 Klasseromstiltak

Når en skal hjelpe elever til å utvikle sosial kompetanse, kan det være nyttig å jobbe ut fra de sosiale ferdighetene som må være behersket for å ha en sosial kompetanse (Gresham, 1997; Gresham et al., 2010; Jahnsen et al., 2009). Disse er ifølge Elliott og Gresham (2002) samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet. Man kan videre dele de sosiale kompetanseområdene inn i to hoveddeler. Disse kalles *makroferdigheter* og *mikroferdigheter*. Makroferdigheter kan eksempelvis være å spørre om lov, be om hjelp, ta initiativ til samtaler, kunne si nei til det en ikke vil. Mikrososiale ferdigheter er de små elementene av

makroferdigheter, slik som kroppsspråk, blikkontakt, stemmeleie og ansiktsuttrykk (Jahnsen et al., 2009). Det kan være lurt å øve på slike ting sammen med barna (Jahnsen et al., 2009). Mesteparten av læringen av sosial kompetanse som skjer hjemme, på skolen eller i samfunnet, kan man karakterisere som uformell og tilfeldig (Gresham, 1997). Dette er de ferdighetene man lærer ved å observere personene rundt oss og ved å samhandle med omgivelsene. Tidligere trodde man at den sosiale kompetansen til barna kom etter hvert som de hadde sosiale relasjoner med andre (Jahnsen et al., 2009). Dette er i en forstand sant, men ikke alle barn lærer tilstrekkelig på denne måten, og et barn med manglende sosial kompetanse må lære mer konkret om sosiale samhandlinger for å få en forståelse (Jahnsen et al., 2009). Konkret læring om sosial kompetanse kan også hjelpe andre elever med å styrke sin sosiale kompetanse. Det er flere konkrete ting læreren kan gjøre i klasserommet for å bedre elevenes sosiale kompetanse. Dette kan være både på et forebyggingsnivå og på et tiltaksnivå. Det finnes ganger hvor det kan være svært vanskelig å gjennomføre disse tiltakene, og å se forbedring på eleven som trenger tiltak, og det kan ta tid før en forbedring eventuelt skjer. Likevel må noe gjøres for best å hjelpe eleven til en bedre utvikling. I noen tilfeller trenger læreren ekstrahjelp og råd fra profesjonelle som PPT eller andre instanser.

En veldig tilgjengelig og anbefalt måte for lærere å støtte disse barna er via å bygge gode *relasjoner*. Pianta (1999) anbefaler som strategi for å øke den sosiale kompetansen å bygge sterke relasjoner med barnet. Han er opptatt av hvordan man kan hjelpe barn som har atferdsvansker eller står i fare for å utvikle atferdsvansker. Pianta (1999) har utviklet teorien om hvordan relasjoner med en voksen kan hjelpe barna i utviklingen. Han er kjent for sin forskning på relasjoner mellom mennesker, både hos foreldre og barn og mellom elev og lærer. Han tar utgangspunkt i Bowlby's teori om tilknytning og påpeker på at forstyrret relasjon mellom omsorgsperson og barn kan videre utvikles i lav sosial interaksjon mellom barn og lærere eller mellom barn og andre barn. Pianta og Walsh (1996) uttrykker videre viktigheten av gode relasjoner mellom elev og lærer. Denne relasjonen er spesielt viktig med de elevene som man kaller risikobarn. Som nevnt tidligere er risikobarna for eksempel de som har et sterkt temperament, er urolige, har få eller ingen vennerelasjoner, har opplevd alvorlige livshendelser, eller de som har konflikter i hjemmet (Drugli, 2008a). De barna som er i risiko står i fare for å utvikle atferdsvansker om flere risikofaktorer er tilstede. Om eleven oppnår en god relasjon med læreren kan dette virke som en beskyttelsesfaktor for eleven. Det er derfor viktig at lærere legger til rette for gode relasjoner mellom lærere og elever.

Det er ikke alltid like lett å skape gode relasjoner med barn. Man kan fort oppleve at

det er veldig vanskelig å skape gode relasjoner med noen elever. De elevene hvor man finner det vanskelig er gjerne avvissende, aggressive, spytter og slår. Selv om det er vanskelig å danne en god relasjon med denne eleven, er det gjerne denne eleven som trenger den relasjonen aller mest (Driscoll & Pianta, 2010; Drugli, 2008b). Disse barna er vant med at slik atferd gir barnet oppmerksomhet, selv om reaksjonen fra de voksne ofte er negativ. De barna som trenger relasjoner aller mest, både på grunn av faglig og sosial utvikling, har gjerne mangel på relasjoner fra andre voksne eller jevnaldrende rundt seg, og har derfor behov for å bli sett på en positiv måte, istedenfor stadige negative korreksjoner. Relasjoner kan bli bygget ved hjelp av ulike kommunikasjonsformer, blant annet kroppslig (ikke-verbal) og verbal kommunikasjon (Jahnsen et al., 2009). Kroppen er en god indikasjon på om personen faktisk er interessert i å høre på kommunikasjonen, og læreren kan gjøre mye i å tenke på hvordan kroppsspråket er i kommunikasjonen med elevene. Den beste måten å skape en relasjon med et barn på, er ganske enkelt å bli kjent med barnet, og å være genuint interessert i å lære eleven å kjenne, både hvordan eleven er faglig og hvordan eleven er som person. Ved å lære å kjenne elevens bakgrunn, familie og interesser, er det et godt utgangspunkt for samtaler med eleven. Det trenger ikke være mer enn å spørre eleven på vei ut til friminuttet om fotballkampen dagen før gikk bra. Ved å spørre eleven om dette, kan det føre til gode samtaler med eleven og eleven får også en følelse av at læreren er genuint interessert i han som person. En slik "small-talk" med elevene kan styrke relasjonen dem imellom.

En annen måte å danne relasjoner mellom lærer og elev, er å utføre det Driscoll og Pianta kaller "banking-time" (Driscoll & Pianta, 2010). Banking-time vil si at lærer og elev tilbringer fem til femten minutter sammen alene, hvor de skal finne på noe kjekt som eleven bestemmer. Begrepet banking-time vil si at en skal spare eller bygge opp positive opplevelser og erfaringer sammen (Pianta, 1999). Meningen er videre at disse positive opplevelsene skal fungere som en buffer slik at relasjonen mellom lærer og elev skal kunne tåle konflikter og uenigheter som kan komme senere. Driscoll og Pianta (2010) utførte en studie som hadde grunnlag i at barn som hadde dårlige relasjonelle bånd hjemme, hadde et sterkere behov enn andre elever for en god relasjon med en annen voksen, for eksempel en lærer. En slik relasjon med en lærer kan senke en eventuell risiko for å mislykkes på skolen, og kan fungere som en beskyttelsesfaktor for at eleven mislykkes i den sosiale og faglige kompetansen (Driscoll & Pianta, 2010). Det er også blitt vist at elevens faglige kompetanse vil øke om eleven har en god relasjon med læreren. Dette fordi barn lærer mest av personer de liker (Drugli, 2008b). Driscoll og Pianta uttrykker også dette fenomenet: "*Just as teachers are likely to put forth greater effort with children with whom they have positive relationships, children who trust*

and like their teachers may be more motivated to succeed” (Driscoll & Pianta, 2010, p. 40). Driscoll og Pianta mener videre at relasjon med en lærer er en avgjørende faktor, både i lærerens og elevens perspektiv, for å lykkes på skolen. Når læreren har en god relasjon med elevene er det også lettere å tilpasse undervisningen og arbeidsoppgavene til hver enkelt elev. Læreren vet da hva som motiverer eleven, hva som interesserer og hva som er de sterke sidene. Relasjoner kan også bedres ved å sette krav og forventninger til elevene (Jahnsen et al., 2009). Relasjonene mellom lærer og elev kan man kalle profesjonelle relasjoner, fordi det er en personlig relasjon og en relasjon som går på å skape relasjoner gjennom skolefaglige aktiviteter, også kalt saksrelasjon (Jahnsen et al., 2009). Det er altså blitt vist at relasjoner har mye å si. Som tidligere nevnt kan relasjoner medvirke til en styrket faglig kompetanse. Om læreren har en god relasjon med eleven kan det bli enklere å sette grenser, og at disse grensene blir holdt (Roland, 2011). Dette fordi elever lettere tar imot beskjeder av personer de liker. En god relasjon med eleven kan også bidra til å gi eleven en styrket sosial kompetanse. Relasjonen mellom lærer og elev bør bestå av et tillitsforhold, og eleven må få en følelse av at han eller hun alltid kan komme til læreren om det er noe (Jahnsen et al., 2009).

Det kan ha mye å si for elevenes sosiale kompetanse om det eksisterer en god relasjon mellom elevene i klassen og dette kan også ha stor betydning for læringen til elevene. Det er dessverre ofte slik at barn blir avvist av sine jevnaldrende om de har en manglende sosial kompetanse. *”Barn og unge som blir avvist av jevnaldrende, for eksempel på grunn av problematferd, har fortsatt behov for sosiale relasjoner. Dette kan medføre at de oppsøker avvikende sosiale miljøer og får antisosiale venner”* (Jahnsen et al., 2009, p. 38). Det er derfor svært viktig at forholdene ligger til rette for gode relasjoner med jevnaldrende. For at elevene skal kunne danne relasjoner og utvikle seg i forhold til personlige egenskaper, må barna bli tatt med i bestemmelser som angår dem. Elevene bør få oppleve at det blir stilt krav til dem, og da må de også lære seg å ta avgjørelser og løse konflikter (Jahnsen et al., 2009). Etter hvert som elevene blir eldre blir det stilt mer krav i forhold til det å kunne fungere i en gruppe, og de må derfor lære seg å håndtere konflikter om de skulle oppstå med sine jevnaldrende. Dette kan læres ved at elevene får prøve selv å løse konflikter, gjerne med hjelp av læreren i starten. Lærere pleier ofte å være fredsmeglere overfor elevene, hvor elevene må få hjelp av læreren til å løse uenigheter. Dette trenger ikke bare være i forhold til konflikter elevene inngår i, men her er det også mulig å benytte seg av konflikter i samfunnet, og diskutere dem, istedenfor å lage fiktive fortellinger for elevene (Jahnsen et al., 2009). Dette kan lære elevene å se uenigheter i et større perspektiv og også fra ulike perspektiv for å lettere

kunne løse konflikter. Det er også mulig å bruke rollespill eller faglige tekster, og bruke det for å skape samtale om emnet. Elevene trener selvkontroll og positiv selvhevdelse ved å diskutere slike etiske eller moralske spørsmål (Jahnsen et al., 2009).

Et viktig punkt når man jobber med barn med atferdsvansker, eller manglende sosial kompetanse, er å ha en *autoritativ oppdragerstil* (Overland & Nielsen, 2009). Baumrind (1991) forsket på dette og utviklet de fire ulike oppdragerstilene. Disse er ettergivende oppdragerstil, autoritær oppdragerstil, forsømmende oppdragerstil og autoritativ oppdragerstil (Ref. i Roland, 2011). I denne teorien er balanse et viktig begrep, da det nettopp er balansen mellom kontroll og relasjon/varme som gjelder. Man har altså grenser, kontroll og støtte overfor barnet, samtidig som en bygger gode relasjoner, og er en varm og trygg voksenperson (Roland, 2011). Når barna opplever grenser og rammer, vil de føle seg tryggere, og kan også være med på å forebygge disiplinproblemer og uro (Jahnsen et al., 2009).

Ifølge Gresham vil tiltak i forhold til manglende sosial kompetanse gi størst utbytte om tiltakene blir satt ut fra hvilke ferdigheter barnet mangler (Gresham, 1997). Man må i tillegg belyse om barnet faktisk kan den sosiale ferdigheten, men velger å ikke praktisere den, eller om eleven ikke innehar den sosiale ferdigheten i sitt repertoar (Gresham, 1997). Social Skills Rating System (SSRS) er i senere tid blitt utviklet til Social Skills Improvement System (SSIS) som kan hjelpe elever med den sosiale kompetansen (Gresham et al., 2010). Dette er en tretrinnsmodell for opplæring av sosiale ferdigheter og det blir brukt den samme inndelingen av ferdigheter som er blitt brukt i SSRS. Tretrinnsmodellen går ut på en et generelt trinn (trinn 1) for hele klasser, et litt mer spesifisert trinn for smågrupper (trinn 2) og et individuelt trinn (trinn 3) for enkeltelever. Disse trinnene fungerer på en måte som en spesifisering av opplæringen. De elevene som ikke har utbytte av felles ferdighetsopplæring for hele klassen, går over i trinn 2, som er mer konsentrerte smågrupper. Her lærer elevene mer om ferdighetene selvhevdelse, samarbeid, selvkontroll, empati og ansvar i tillegg til kommunikasjonsferdigheter og engasjement (Ogden, 2009). Om eleven heller ikke får utbytte av dette, vil han få individuell opplæring i trinn 3. I tillegg til arbeidet med sosiale ferdigheter er fokuset her også å analysere atferd og erstatte problematferd med alternativer som er prososiale. Disse handlingsalternativene må være funksjonelle for eleven (Ogden, 2009, 2011). Programmet er foreløpig ikke oversatt til norsk, noe som kan gjøre bruken i skolen litt mer problematisk.

Andre konkrete aktiviteter lærere kan introdusere for å hjelpe og støtte barn med manglende sosial kompetanse ifølge Chen (2006) og Plumley (2009a, 2009b, 2009c, 2009d) kan være å:

1. Peke ut interessene til elevene og hjelp til med å starte samtaler.
2. Lære studenter hvordan de skal være med andre, og bruke passende ord og handlinger.
3. Start en lunsj for en student med sosial problemer ved å sakte øke gruppen fra en eller to nære venner til fire og fem.
4. Lag klasseromsaktiviteter som er naturlig sosiale.
5. Snakk om de spesielle behovene og eventuelle støttende hjelpemidler som elever kan bruke med jevnaldrende i klasserommet.
6. Tildel en medfølende klasseromsvenn til studenten med sosiale problemer.
7. Bruk sosiale historier med eleven for å lære reglene for sosial interaksjon.
8. Oppmuntre elevene til å dele følelser og interesser med andre ved å bruke effektive samtale åpner.
9. Fremhev akademisk suksess og styrke hos eleven med manglende sosial kompetanse og la entusiasmen vise godt igjen i klasserommet.

Webster-Stratton (1999) mener at i arbeidet med barn som mangler sosial kompetanse og som innehar atferdsvansker er det svært viktig at pedagogene håndterer sitt eget stress og sine negative tanker (Ref. i Drugli, 2008a). Om pedagogen ikke har tro på at eleven kan bli bedre, vil den sannsynligvis heller ikke bli det. Negative holdninger overfor eleven vil også få konsekvenser for hvordan man fremtrer overfor eleven (Drugli, 2008a). Det kan derfor være fordelaktig at lærere ser på sin egen væremåte overfor eleven, før man setter inn eventuelle tiltak for elevens manglende sosiale kompetanse og atferdsvansker.

2.3.4. Skolebaserte tiltak

Når en skal implementere nye tiltak i skolen, må skolen stå samlet for å kunne gjøre endringsprosessen lettere. Forskning viser at rektor har stor betydning i forhold til endringsarbeid i skolen, da lærerne blir mer involverte ettersom rektoren er det (Jahnsen et al., 2009). Skolebaserte tiltak kan eksempelvis være klare regler overfor elevene og tilhørende konsekvenser om reglene blir brutt. Reglene må være tilpasset elevenes alder slik at elevene har en forståelse for reglene. Skolen kan også utheve hvilke sosiale ferdigheter som forventes av elevene i skolen (Jahnsen et al., 2009). Det er også viktig at de voksne på skolen fungerer

som gode rollemodeller for elevene. Barn kan lære mye bare av å være i nærheten av andre som har en god sosial kompetanse, og her kan personalet på skolen fungere som rollemodeller.

Programmer

Det finnes ulike programmet som skal hjelpe elever å oppnå en god sosial kompetanse. Disse blir ofte brukt av skolen for å implementere nye strategier for å bekjempe eller forebygge mobbing eller andre typer atferdsproblemer. Å bruke et ferdiglaget program istedenfor å utvikle egne programmer på skolene, kan være en trygg måte for personalet å jobbe på. Programmene er ofte veldokumenterte i forhold til gode resultater ved implementering av programmet. Disse programmene kan være et tiltak for elever som allerede har en manglende sosial kompetanse, eller det kan være et program som skal forsterke en sosial kompetanse. Noen programmer er spesifikt rettet mot læring av sosial kompetanse eller atferdsforbedring, mens andre er rettet mot skolen og er et helhetlig arbeid som skal forbedre hele det sosiale læringsmiljøet (Jahnsen et al., 2009).

ART er et program som kan brukes i på barne- og ungdomstrinnet, i barnehager, barnevernsinstitusjoner eller for eksempel i institusjoner for mentalt utviklingshemmede barn og ungdom. Det er utviklet av Arnold Goldstein og er bygget på sosial læringsteori, hvor ideen er at mennesker lærer av sosial forsterkning og modellering (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen, & Rørnes, 2006). *ART* står for ”Aggression Replacement Training” som er utviklet spesielt for ungdom som trenger strategier for å mestre aggresjon. Programmet er blitt oversatt til norsk, og har fått gode tilbakemeldinger i landet (Ogden, 2009). Det er tre deler innenfor *ART* programmet, trening i sinnekontroll (emosjonelle del), ferdighetstrening (handlingsdelen), og trening i moralsk resonnement (kognitiv og verdiorientert del) (Ogden, 2009). Med disse ulike delene er målet å forsterke barna eller ungdommens sosiale kompetanse og lære ulike sosiale ferdigheter som kan erstatte problematferd og/eller aggresjon (Nordahl et al., 2006).

Der er mitt valg er et program som skal passe fra 1. klasse til videregående skole, hvor programmet er delt inn i fire undervisningsopplegg etter klassetrinn. Hovedfokuset er å skape et godt skolemiljø og elevmiljø i tillegg til å utvikle den sosiale kompetansen i skolen (Nordahl et al., 2006). I USA heter programmet ”Lions Quest” og programmet er utgitt av Lions Quest International (Nordahl et al., 2006). Det er flere dekkende mål med programmet.

For barn og unge er målet å utvikle en atferd som er positiv sosial, hjelpe dem til en personlig vekst og utvikling og gi dem hjelp til å ta egne valg. I forhold til skole og hjem er målet å lære dem å jobbe forebyggende med problematferd. Det er også et mål å gi lærerne metoder til å utvikle et godt elevmiljø, slik at det kan ha en forebyggende effekt (Nordahl et al., 2006).

Respekt er et annet program som er mer rettet inn på forebygging av adferdsvansker i skolen og er utviklet for grunnskolen. Her blir programmet implementert på hele skolen, og alle skal være en del av det, også kalt "a whole school approach" (Nordahl et al., 2006). Dette vil si at både personalet, elever og foreldre involveres. Det er blitt utviklet av Senter for Atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, og også dette programmet får gode tilbakemeldinger og har godt dokumenterte resultater (Roland, Vaaland, & Størksen, 2007). Programmet har syv satsingsområder, hvor det primære hovedfokuset er mobbing, disiplin og konsentrasjon (Nordahl et al., 2006; Roland et al., 2007). Et overordnet mål er å redusere problematferden på skolen og å etablere autoritativ klasseledelse. Videre har bredde, konsistens og kontinuitet stor betydning i programmet (Nordahl et al., 2006).

PALS (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) er også en tiltaksmodell som er skoleomfattende, og er et helhetlig arbeid som skal gjelde alle elever og lærere på skolen (Nordahl et al., 2006). Det er utviklet for skolens barnetrinn (1.-7. Klasse) og er utviklet av Atferdssenteret ved Universitetet i Oslo, Unirand AS (Nordahl et al., 2006). Målet med PALS er "*Å styrke barns sosiale kompetanse, forebygge og mestre atferdsproblemer på skole*" (Nordahl et al., 2006, p. 39). Innenfor programmet er det et intervensjonsprogram for elever, et opplæringsprogram som er rettet mot ansatte og et implementeringsprogram for å kunne gjennomføre og vedlikeholde programmet (Nordahl et al., 2006). Det teoretiske grunnlaget går på Bronfenbrenners sosialøkologiske modell og læringsteorien til Patterson som handler om sosial interaksjon (Nordahl et al., 2006). Programmet har fått godt dokumenterte resultater.

Det finnes også andre programmer som har fått gode resultater i norsk skole, blant annet "Du og jeg og vi to", "Kreativ problemløsning i skolen" (KREPS), Olweus, Zippys venner, De Utrolige Årene, Læringsmiljø og Pedagogisk analyse (LP-modellen) og Zero. Disse går alle på reduisering av problematferd og utvikling av sosial kompetanse (Ogden, 2009).

Sosial kompetanse i hverdagslivet

Det finnes mange ulike programmer og bestemte tilnærminger for å forbedre en sosial kompetanse eller å forebygge en manglende sosial kompetanse. Det er likevel ikke en nødvendighet å bruke et bestemt program hvis skolen som organisasjon er fokusert på dette. Sosial kompetanse gir oss læremuligheter i løpet av en hel skoledag. Man kan ofte snakke om hva som gikk galt etter konflikter mellom medelever, og komme frem til en løsning som gjerne kunne fungert bedre (Jahnsen et al., 2009). Det er mange ulike tilnærminger til et slikt emne, og trenger ikke nødvendigvis ha egne fastsatte tider for å diskutere dette. Barnas sosiale miljø i et klasserom kan være et utgangspunkt for tilnærming for barna, og kan gjøre det lettere for barna å få en forståelse for hva sosial kompetanse er (Pape, 2001). Å snakke og å diskutere med elevene om hva som er forventet atferd, og hvilke konsekvenser en uønsket atferd kan gi, er viktig. Dette for å få et felles ståsted i forhold til hvilke regler som gjelder i akkurat dette klasserommet (Pape, 2001). Det kan også være lurt å prate med elevene om hva normer betyr, da normer kan ha svært stor betydning for å kunne fungere i miljø og samfunn.

Kompetanse og Samarbeid

I arbeidet med barn som mangler sosial kompetanse er det viktig at det pedagogiske personalet rundt eleven har kunnskap om dette. Mangel på kunnskap innenfor feltet kan gi en usikker håndtering (Roland, 2011). Mange av de som har manglende sosial kompetanse, mangler evne til å se hva som er riktig atferd i ulike situasjoner, men kan derimot være svært gode på å lese mennesker. De kan derfor lett se om barn eller voksne rundt dem er usikre, og det kan igjen gi mer spillerom for negativ atferd for eleven som mangler sosial kompetanse. Det er derfor viktig at pedagogene rundt barnet er sikre i sin håndtering av negativ atferd, og har god kunnskap om hva som kan være riktig måte å håndtere en slik atferd på (Roland, 2011). Det er dermed også viktig at det pedagogiske personalet rundt eleven har et godt samarbeid. Om hele personalet har en konsekvent grensesetting og oppfølging, kan dette hjelpe eleven til å forstå hva som er riktig atferd. Når reglene er konsekvente, vil eleven føle seg mer trygg, fordi de voksne er samkjørte. Det blir da også lettere for eleven å forstå forskjellen på akseptert og uakseptert atferd. Samarbeidet må også fungere med elevens foreldre eller foresatte, for å lettere utvikle den sosiale og faglige kompetansen. Dette kan gi skolegangen til eleven enda mer trygg og forutsigbar (Ogden, 2009). Sosial kompetanse er også et emneområde som har stor betydning for elevens foreldre, og det kan derfor være gunstig for både skole og hjem om de er relativt samkjørte på det området. Hovedansvaret ovenfor barna ligger hos foresatte. Det er de som skal oppdra barna sine og passe på at

opplæringen de får er i forhold til barnets forutsetninger (Jahnsen et al., 2009). Skolen må ta sitt ansvar overfor å informere foreldre om hvordan barnets sosiale utvikling viser seg på skolen. Samtale om barnets sosiale kompetanse kan være et godt utgangspunkt på foreldremøter. Her kan lærer gi uttrykk for hva som forventes av elevene generelt på skolen i forhold til sosial kompetanse. Her kan også regler for skolen og klasseromsregler bli tatt opp, slik at skole, elever og hjem har et felles utgangspunkt for hva som er forventet av elevene (Jahnsen et al., 2009). Det kan også være nyttig for begge parter å lære mer om hvordan barnet er på de forskjellige arenaene. Dette for å se barnets atferd og utvikling i en helhet og få en større forståelse for årsaker til barnets sosiale kompetanse (Jahnsen et al., 2009). Skole og hjem samarbeidet kan også være nyttig i forhold til tiltak som skal iverksettes, da man for eksempel lettere kan diskutere en eventuell positiv endring i atferd (Jahnsen et al., 2009). Det ligger også et stort læringspotensial i samarbeid mellom elever. Å kunne samarbeide med andre har stor betydning for senere liv, og et slikt samarbeid kan også føre til en bedret sosial kompetanse. Når de må samarbeide med jevnaldrende, lærer de hvilke sosiale normer som kreves i en slik setting. Alle kan ikke få viljen sin, og alle må bidra for å få et best mulig resultat. Her må læreren legge til rette for at eleven med manglende sosial kompetanse får innpass i elevgruppen. Jevnaldrende trekker seg ofte litt unna de elevene som mangler sosial kompetanse, og da må læreren fremheve elevens sterke sider, slik at dette barnet også får mestingsopplevelser i sosiale interaksjoner (Drugli, 2008a; Pape, 2001).

Samarbeid må ofte skje mellom andre instanser også. I noen tilfeller kreves det et tett samarbeid med PPT eller BUP, i andre tilfeller kan samarbeid med barnevernet være aktuelt (Jahnsen et al., 2009).

Jeg har utdypet hvilke måter man kan hjelpe barn som har en manglende sosial kompetanse, både i forhold til klasseromstiltak og skolebaserte tiltak. Dette er likevel bare et utdrag av hva det er mulig å gjøre i arbeidet med disse barna. Det finnes også mange andre tiltak i forhold til manglende sosial kompetanse som kan være vel så gode å bruke. I den senere tid er det i tillegg blitt utviklet flere nye metoder og programmer som skal utvikle barns sosiale ferdigheter. Jeg har likevel ikke mulighet til å gå gjennom alle tiltaksstrategier som er blitt utviklet, og har dermed fokusert på de tiltakene som viser en dokumentert effekt. Bedring av barns sosiale kompetanse forutsetter uansett at pedagoger som jobber med barna er omsorgsfulle, trygge, kompetente og gode rollemodeller for barna, samtidig som det foregår i et miljø som er trygt og forutsigbart for barna.

3. Metode

Jeg har nå sett på problemstillingen i lys av teorier innenfor emnet, og vil nå gå over til undersøkelsens vitenskapelige del. Her vil jeg greie ut om hva som kjennetegner den samfunnsvitenskapelige retningen jeg har valgt, hvilken metode jeg har brukt for å utforske problemstillingen, og tilslutt drøfte undersøkelsens kvalitet og etiske retningslinjer. Samfunnsvitenskapelig metode handler om fremgangsmåten vi bruker når vi tilegner oss opplysninger om den sosiale virkelighet, hvordan opplysningene analyseres og hva denne informasjonen kan gi oss av kunnskaper (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Innenfor samfunnsvitenskapen er det vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode (Johannessen et al., 2010). Ved en kvalitativ metode prøver man å få en ”*dypere forståelse av sosiale fenomener*” (Ryen, 2002, p. 19), mens man med en kvantitativ metode vil kartlegge utbredelse (Johannessen et al., 2010). En kvalitativ metode går dermed mer på menneskers subjektive mening om ulike fenomener, mens ved en kvantitativ metode heller vil se på hvor mange som er berørt av et eventuelt fenomen.

3.1. Valg av metode

For å best belyse problemstillingen i denne oppgaven, vil jeg bruke en kvalitativ forskningsmetode. En kvalitativ forskningsmetode er kjent for å gå i dybden på fenomenet som skal undersøkes (Johannessen et al., 2010). På denne måten kan jeg enklere gå nærmere inn på hva lærere vet om manglende sosial kompetanse, og gjerne finne mer ut av hvordan deres tanker er rundt arbeidet med disse barna. Ved en kvantitativ metode kunne jeg gjerne funnet ut hvor mye lærere vet om manglende sosial kompetanse, om utvalget var representativt. Ved en kvalitativ metode kan jeg enklere få en forståelse over sosial kompetanse og arbeidet lærere gjør med disse barna.

3.1.1. Kvalitativ forskning

Som nevnt ovenfor handler kvalitativ forskning om å gå i dybden på ulike sosiale fenomener (Ryen, 2002). Den kvalitative forskningens mål er ”*å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet*” (Dalen, 2011, p. 15). Data i form av lyd, bilde og tekster blir innsamlet i kvalitativ metode, og fortolkningen

av disse dataene blir lagt vekt på (Johannessen et al., 2010). Den vanligste metoden innenfor kvalitativ forskning er intervju, men det er også mulig å bruke observasjoner for å utforske problemstillingen. Det er her forskerens sanseinntrykk som er grunnlaget for datamaterialet i en slik forskning (Johannessen et al., 2010). Vanligvis observeres menneskers handlinger, atferd eller aktiviteter, og også menneskers samhandling med andre (Johannessen et al., 2010). Det er også mulig å benytte seg av allerede innsamlet data i den kvalitative forskningen. Dette kan for eksempel være eksisterende lyd- og bildeopptak, eller pasienters journaler (Johannessen et al., 2010). Jeg vil ikke gå videre inn på disse ulike tilnærmingene her, da disse metodene ikke er brukt i min studie.

3.1.2. Kvalitativt forskningsintervju

Jeg vil bruke intervju som metode for å utforske hvilken rolle lærerne har i forhold til barn med manglende sosial kompetanse. Dette for å få en bedre forståelse for hva lærerne har av tanker, meninger og holdninger på området. Ved å intervju lærere kan jeg også utforske mer om hvordan det allerede er i skolen når det gjelder arbeidet rundt sosial kompetanse. Det blir satt mange bestemmelser for hvordan det skal være i skolen og hva som skal jobbes med, men det er ikke dermed sagt at dette er tilfellet. Lærere arbeider direkte med elevene, som gjør at de har førstehåndsinformasjon om hvordan ulike bestemmelser kommer til uttrykk i skolen, og hvordan elevene får utbytte av det. Jeg valgte å intervju lærere i denne studien. Dette fordi det passet best i forhold til min problemstilling. Intervju er den metoden som blir mest brukt innenfor kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2010). Når jeg bruker intervju som metode innebærer det at jeg benytter samtaleformen for å innhente de opplysningene jeg ønsker. Ved å bruke intervju kan man få detaljerte og mer omfattende beskrivelser fra informantene, i motsetning til det for eksempel et spørreskjema kan gi oss (Johannessen et al., 2010). Man kan også få innsikt i informantenes egne holdninger og tanker om emnet, og på denne måten gjerne får en mer dekkende forståelse for emnet. Sagt på en annen måte: *”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse og verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål”* (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, p. 21). I et intervju blir det lagt til rette for en dialog med mennesker som kan gi en fyldig og dekkende informasjon om emnet de blir spurt om. Man kan også kalle intervjuet for en samtale som har en konstruksjon og en hensikt (Kvale et al., 2009).

Jeg vil bruke *semistrukturert* intervju i dette prosjektet. Et semistrukturert intervju vil si at det blir brukt en intervjuguide, men at det likevel er mulig å tilføye eller utelukke spørsmål etter hvert som samtalen utvikler seg. Det er altså mulig å spørre om andre ting jeg kommer på underveis, og har mulighet til å variere spørsmålene til hvilke svar jeg får. Intervjuguiden vil jeg lage på forhånd, hvor jeg har utarbeidet spørsmål som best mulig kan belyse min problemstilling. Et strukturert intervju er nærmest det man kaller for spørreskjema. Her er spørsmålene fastsatt, og det er lite eller ingen rom for endringer i denne intervjuguiden. Det finnes også faste svaralternativer i en strukturert intervjuguide, hvor intervjueren krysser ut det informanten svarer. Det andre ytterpunktet er åpent intervju eller ustrukturert intervju. Her foregår intervjuet uten noen form for intervjuguide, men likevel med et tema for samtalen. Det er gjerne litt mer uformelt, og spørsmålene blir tilpasset etter hvert og ut fra hvilken intervjusituasjon det er (Johannessen et al., 2010). Ved et semistrukturert intervju kan jeg holde meg til intervjuguiden, samtidig som jeg kan stille oppfølgingsspørsmål om jeg synes noe er uklart ut fra det informanten gir av informasjon underveis (Ryen, 2002). Jeg kan på denne måten få mest mulig informasjon om emnet av informantene.

3.1.3. Fenomenologi og hermeneutikk

Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming som kvalitativt design i denne studien. Dette fordi jeg forsøker å finne ut av menneskers forståelse og erfaringer av et emne eller et fenomen (Johannessen et al., 2010). Her har også meningene til informantene betydning for hvordan forskeren oppnår forståelse for fenomenet som undersøkes. Forskeren bruker sine kunnskaper og erfaringer ved forberedelse til et fenomenologisk studie (Johannessen et al., 2010). Her må forskeren ha en forståelse for ulike fortolkningsmønstre og må sette seg inn i hvordan mennesker fortolker ulike fenomen. Ved datainnsamling studeres personer som har kjennskap og innsikt til det emnet som undersøkes, gjerne ved hjelp av intervju. Slike datainnsamlinger blir alltid preget av en *forforståelse*. Ifølge Wormnæs (1996) er ”*All forståelse (...) bestemt av en forforståelse eller forståelseshorisont*” (Sitert i Dalen, 2011, p. 16). Det vil si at i møte med andre mennesker, vil vi alltid bære med oss tidligere erfaringer. Vi tar også med oss en slik forforståelse i møtet med informanter, da vi har våre tanker, meninger og holdninger til emnet intervjuet handler om (Dalen, 2011). I en intervjuprosess kan det derfor være nyttig å bruke forforståelsen til å få mer informasjon ut fra informanten, i tillegg til at forskeren ”*forstår sitt eget fortolkningsmønster*” (Johannessen et al., 2010, p. 83).

Ved analyse og rapportering vil forskeren forsøke å finne ut hva som hensiktsmessig ved å lage seg et helhetsinntrykk, for videre å gjøre en systematisk analyse. Her har også hermeneutikken, også kalt fortolkningslæren eller ”*læren om fortolkningen av tekster*” (Kvale et al., 2009, p. 69), betydning. Dette fordi vi ifølge Palmer (1969) som forskere kan lære mye av hermeneutikken når man skal analysere intervjuer (Ref. i Kvale et al., 2009). Forskere må ha forståelse for at et intervju er en liten del av virkeligheten her og nå, ifølge Palmer (1969), ”(...) og være oppmerksomme på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon” (Sisert i Kvale et al., 2009, p. 70).

3.2. Innsamling av data

3.2.1. Intervjuguide

Jeg utarbeidet en intervjuguide på forhånd, og intervjuene ble utført på bakgrunn av denne. Intervjuguiden er bygget på den teoretiske forankringen denne studien er utformet av. Som nevnt tidligere valgte jeg å benytte meg av en semistrukturert intervjustil (Dalen, 2011). Dette for å lettere lære mer om det lærerne opplever i skolen i forhold til det valgte emnet. Når jeg utformet intervjuguiden benyttet jeg meg av hovedpoengene i teoridelen, for å lettere belyse min problemstilling. Spørsmålene som skal bli stilt under et forskningsintervju skal være relevante i forhold til problemstillingen (Dalen, 2011). Den første delen av spørsmålene går på *begrepsavklaring* om sosial kompetanse, for å få kjennskap til hva lærere har av kunnskap i forhold til sosial kompetanse. Innenfor begrepsavklaring skal også læreren forklare hvordan en hypotetisk elev med manglende sosial kompetanse er. Den neste delen i intervjuguiden handler om *viktigheten av sosial kompetanse*, og hvilke konsekvenser en manglende sosial kompetanse kan ha på læring og fremtid. Den neste sekvensen går på *lærerens rolle i forhold til manglende sosial kompetanse*, og lærerne får spørsmål om hvordan man kan kartlegge og forebygge en manglende sosial kompetanse. Den neste spørsmålsdelen går på *tiltak*, og her får lærerne spørsmål om hva læreren og skolen kan gjøre i forhold til tiltak for disse elevene og hvordan relasjoner kan bygges med elever. Her spørres også om de har kjennskap til ulike programmer som skal forebygge eller forbedre en dårlig sosial kompetanse. Det kan da være program som går direkte på sosial kompetanse, eller program som går på andre forhold, men som likevel har arbeid med sosial kompetanse i programmet. Det spørres også om lærerne merker at sosial kompetanse er en problemstilling i deres arbeid.

Til slutt spør jeg om de har noe mer de vil tilføye angående dette temaet. Dette for å forhåpentligvis få frem de tingene jeg ikke har tenkt på å spørre om.

3.2.2. Utvalg

Jeg valgte å intervjuere lærere fra småskolen, dette fordi den sosiale kompetansen er betydningsfull for å legge grunnlaget for en videre god skolegang, og ved sosial kompetanse kan tidlig innsats være betydningsfullt for fremgangen til eleven (Midthassel, 2011). Det er i tillegg i de første skoleårene at det ofte blir lagt mest vekt på sosial kompetanse, spesielt da i forhold til tidlig innsats (Drugli, 2008a).

For å finne informanter, kontaktet jeg forskjellige barneskoler i distriktet. Jeg kontaktet først rektoren over telefon, og de skulle videre undersøke om noen av lærerne på skolen ville være informanter i studien. En slik måte å få tak i informanter på kalles strategisk utvalg, fordi det først ble funnet ut hvilke deltakere som må være med for å besvare problemstillingen, og disse ble så valgt (Johannessen et al., 2010). Jeg hadde kriterier for hvem som kunne bli med i undersøkelsen, og man kunne derfor også sagt at utvalgsstrategien fulgte en kriteriebasert utvelgelse (Johannessen et al., 2010). Kriteriene for å være med som informant var at de var utdannet lærere, og at de hadde jobbet i skole i mer enn 5 år. Siden jeg kontaktet rektoren på skolen for å finne informanter, hadde jeg ingen oversikt over hvem som ble valgt ut, utenom de to kriteriene. Utvalgsstrategien fulgte derfor et snev av tilfeldig utvalg (Johannessen et al., 2010). Jeg har til sammen fem informanter, som kommer fra fire forskjellige skoler. Alle informantene jobber på skoler innenfor samme kommune. Dette gjorde jeg fordi jeg ville se om det var forskjeller fra skole til skole innenfor denne kommunen. De ulike kommunene har ofte satsingsområder, noe som kan gjøre at noen skoler jobber ekstra mye med ulike tilnærminger. Jeg valgte derfor en kommune som ikke hadde noe form for satsingsområde som gikk spesifikt på sosial kompetanse. De 5 informantene som ble med i studien har mellom 13 og 35 års erfaring i skolen. Det er en mann og resten kvinner, som alle arbeider på småtrinnet (1.-4. klasse). Et utvalg i en kvalitativ studie bør ifølge Johannessen (2010) være på rundt 10-15 personer i et mindre prosjekt. Det er likevel vanskelig å si hvor mange informanter som er tilstrekkelig på et generelt nivå. Vi snakker gjerne her om et "metningspunkt" (Johannessen et al., 2010). Et metningspunkt vil si at informantene informasjon blir repetert og de tilfører ikke noe nytt. Informasjonen man får fra informantene er "mettet". I forhold til min studie valgte jeg fem informanter, grunnet tidsbegrensninger i studien.

3.2.3. Gjennomføring

Før jeg startet intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju, eller et såkalt pilotintervju. Dette for å forberede meg selv på hvordan det er å intervju, og også for å se om intervjuguiden var grei. I et slikt prøveintervju kunne jeg oppdage feil som var gjort i intervjuguiden, for eksempel om noen av spørsmålene går ut på det samme (Dalen, 2011). Jeg fikk også anledning til å teste ut båndopptakeren, og hvordan denne fungerte, noe som var veldig greit i forhold til å bli kjent med et slikt verktøy. Under prøveintervjuet kom jeg på flere spørsmål som kunne være relevante for problemstillingen min. Jeg fikk også mulighet til å omformulere på spørsmålene, da noen spørsmål var mer lukket. I starten av intervjuet fikk informanten utdelt informasjonsskrivet, for å lese gjennom dette en gang til. De hadde tidligere fått dette utdelt på e-post, men de kunne godt lese det en gang til før de signerte dette informasjonsskrivet. Mens de leste gjennom skrevet, gjorde jeg klar lydopptakeren og skriveredskaper, da jeg ville notere litt underveis i intervjuet. Før jeg startet intervjuet, gjentok jeg at all informasjon som peker tilbake på informanten vil være anonymisert, og spurte om de hadde noen spørsmål før vi begynte. Jeg benyttet meg av lydopptaker under intervjuene. Dette fordi jeg da lettere kunne følge med i intervjuprosessen istedenfor å notere ned hver minste ord, og fordi jeg da får med meg informantens egne uttalelser som er viktige i det videre arbeidet (Dalen, 2011). Bruk av hjelpemidler er sterkt anbefalt i slike intervjuer (Dalen, 2011). Jeg noterte i tillegg, uten at notatene hadde noen spesiell betydning for den senere transkriberingen. Dette gjorde jeg som en sikkerhet i tilfelle lydbåndet skulle feile (Thagaard, 2009). Som nevnt tidligere utførte jeg et semistrukturert intervju, og hadde derfor anledning til å spørre oppfølgingsspørsmål underveis. Dette førte til at informanten greide mer ut om emnet, og jeg kunne lære litt mer om akkurat det som ble nevnt. Det som ble beskrevet i oppfølgingsspørsmålene hadde også noe med forskningsspørsmålet å gjøre, selv om det avvirket fra den allerede fastsatte intervjuguiden. Dette innebærer at jeg som intervjuer må være en aktiv lytter i intervjuet og ikke bare tenke på hva neste spørsmål er (Kvale et al., 2009).

3.3. Analyse

3.3.1. Transkribering

Når intervjuene er gjennomført vil jeg transkribere intervjuene. Jeg brukte opptak under intervjuene, og vil derfor transkribere intervjuene for å lettere kunne analysere datamaterialet. Når datamaterialet blir transkribert kan jeg på en bedre måte få oversikt over det, i tillegg til å strukturere det på en bedre måte (Kvale et al., 2009). Under intervjuet ble det brukt en opptaker som lett kan kobles til en datamaskin for overføring av lydfiler. Jeg transkriberte intervjuene ved hjelp av Express Scribe. Dette er et program hvor man kan legge inn lydfile, og kan blant annet justere hastigheten på lydbåndene. Det er dermed lettere å transkribere, istedenfor å transkribere fra lydbåndet i normal hastighet. Jeg utførte transkriberingen selv, og ble på denne måten mer kjent med mitt datamaterial, noe som kan gjøre analyseprosessen enklere (Dalen, 2011). Når jeg transkriberte oversatte jeg informantens dialekt til vanlig bokmål, for å bedre informantens anonymisering ved direkte sitat. Ved transkribering skrev jeg ned ordrett hva som blir sagt, men utelater noen ganger småord som ”liksom”, ”hmm”, ”ehh”, for å få en mer flyt i svarene. Hvis jeg følte at småordene uttrykket noe (for eksempel usikkerhet rundt spørsmålet) er de tatt med.

3.3.2. Meningskategorisering

Etter at transkriberingen er gjort, er det så å gå over til meningskategoriseringen. Hele denne sekvensen blir å overføre rådata (intervju) til kategorier innenfor temaet (Ryen, 2002). I min analyse har jeg fokus på den informasjonen informantene har gitt meg med talt språk, og min videre transkribering av dette. Jeg har brukt en manuell koding ved analysering av datamaterialet. Jeg kategoriserte de ulike spørsmålene inn i ulike emner, og identifiserte de ulike emnene som gir mening. Jeg markerte også likheter og ulikheter i svarene, utsagn som var interessante, hvilke spørsmål som ble godt besvart, og hvilke spørsmål det var en laber respons på. Dette brukte jeg ulike fargekoder for å gjøre. Deretter kategoriserte jeg svarene videre inn i emner ut fra teori for å videre kunne analysere svarene opp mot teori. En meningsbærende enhet er ifølge Ryen (2002) noe som gir mening alene, uten at supplerende informasjon må medfølge. Derfor ble overflødige ord (eksempelvis ”eeh”, ”sant”, ”altså”), pauser, gjentakelser og setninger uten mening tatt bort under analyseprosessen. Beskrivelser og sitater som gjenspeilet gode poenger ble spesielt markert. De ulike temaene som dukket

opp gjennom intervjuene ble notert i margin. For å få en dekkende fremstilling av erfaringen som undersøkes, må det lages kategorier for dette (Kvale et al., 2009). Jeg brukte et systematisk oppsett for analysen, slik at jeg lettere greide å få oversikt over arbeidet. Når jeg presenterer svarene i studien, drøfter jeg disse også her opp mot teori.

3.4. Kvalitetsvurdering

3.4.1. Reliabilitet og validitet

Det kan være vanskelig i kvalitative studier å teste reliabiliteten. I kvantitative studier er det flere konkrete fremgangsmåter for å teste om resultatet stemmer med virkeligheten. Det er derfor blitt diskutert om kvalitative studier er egnet som forskningsmetode, men det er kommet frem til flere måter det er mulig å gå frem på for å sikre en troverdighet i studien (Dalen, 2011). I kvantitative studier er for eksempel test-retest en benyttet måte for å sikre studiens troverdighet. Dette vil si at en spørreundersøkelse blir sendt ut først en gang, og så en gang til, for å se om man kommer frem til det samme resultatet (Johannessen et al., 2010). Ved en kvalitativ metode kan dette bli vanskelig, fordi et intervju ikke kan gjøres helt likt to ganger. To ulike personer vil heller ikke svare akkurat det samme. I kvalitative studier, og fenomenologiske studier, er det forskeren og hans evne til behandling og tolking av datamaterialet, som har betydning for kvaliteten (Postholm, 2010). Det er altså forskningskvaliteten til forskeren som gjør at troverdigheten bevares (Postholm, 2010). Troverdigheten kan dermed styrkes ved at forskeren greier nøye ut om hvordan en har gått frem i studien, og hvilke metoder som er brukt i analyseprosessen, slik at andre kan få en forståelse for funnene i studien (Dalen, 2011). Under studiet må også forskerens stemme komme frem, slik at man kan synliggjøre subjektiviteten (Postholm, 2010). For å sikre troverdigheten til undersøkelsen, har jeg tatt flere hensyn. Først og fremst brukte jeg tilfeldig utvalg når jeg kontaktet informanter. Jeg kontaktet rektoren på skolen, som så satte meg i kontakt med aktuelle lærere. På denne måten kan ikke jeg forkludre resultatet ved at jeg velger informanter selv. Jeg utførte et prøveintervju før selve intervjuene, for å forsikre meg om at intervjuguiden var god, for så å gjøre små justeringer på intervjuguiden, og for å forberede meg selv på intervjurollen (Dalen, 2011). Spørsmålene er gode, og gir grunnlag for gode redegjørelser om emnet (Dalen, 2011). Jeg har tidligere i dette kapitlet gjort rede for hvordan data ble samlet inn, selve intervjusituasjonen, hvordan data ble transkribert, analysert og tolket. Reliabiliteten i denne studien kan styrkes ved at jeg har lagt opp til like rammer

rundt hvert intervju med de samme spørsmålene som utgangspunkt. Intervjuene har foregått på de ansattes arbeidsplass i arbeidstiden og varte omtrent en time.

Validitet vil i forskning menes om metoden måler det den skal måle (Kvale et al., 2009). Validiteten i studien ble sikret ved at tekstanalyse av utskrift ble støttet av lydopptak. Underveis i intervjuene ble spørsmål som informantene ikke forstod, forklart, og svar ble utdypet. Ellers opplevde jeg at informantene forstod spørsmålene godt, ved at de ga utfyllende og gode beskrivelser. I denne studien har jeg forsøkt å finne ut av hva som er lærerens rolle i forhold til manglende sosial kompetanse, og jeg valgte å intervju lærere for å undersøke dette. Her fikk jeg greie på hva de mente begrepet betydde, viktigheten av det og hvordan de jobbet i forhold til manglende sosial kompetanse. Jeg har dermed funnet ut hva disse lærerne mener er lærernes rolle i forhold til manglende sosial kompetanse og hvordan de jobber på de aktuelle skolene med dette fenomenet.

3.4.3. Generaliserbarhet

Generaliserbarhet eller overførbarhet menes om det er mulig å overføre resultatene til andre situasjoner (Kvale et al., 2009). Meningen med forskning generelt er at resultatene kan høre til å gjelde for større populasjoner enn utvalget, altså at studien har en overførbarhet til ”det virkelige liv” (Thagaard, 2009). Det er mange forhold som kan medvirke i om forskningen har en overførbarhet eller ikke. Først og fremst utvalget. Det er anbefalt i kvalitative studier å ha et utvalg på mellom 10-15 personer (Johannessen et al., 2010). Dette for å oppnå en slags metning i informasjon informantene gir (Johannessen et al., 2010). På grunn av begrensninger i tid på et masterstudie, ville det ikke ha vært praktisk mulig for meg å gjennomføre så mange intervjuer og tilhørende tilfredsstillende analyser (Thagaard, 2009). Jeg vil likevel påstå at det i noen tilfeller ikke var langt unna en metning i informasjonen informantene ga meg på flere av spørsmålene. Når jeg har fem informanter i min forskning, kan det diskuteres om det er mulig å overføre funnene til andre tilfeller, da det må være flere informanter hvis det skal kunne kalles representativt. Denne studien kan likevel si noe om hvordan lærere oppfatter lærerens rolle i forhold til manglende sosial kompetanse, og hvilke tiltak de konkret gjør i skolen for å hjelpe de barna med en manglende sosial kompetanse. Kunnskapen lærere sitter med, og hva de praktiserer kan også ha noe med ansiennitet å gjøre, eller kunnskapen i de ulike praksisfeltene, skoler og kommuner. Dette vil si at det ikke er sikkert kunnskapen lærerne hadde hatt i forhold til sosial kompetanse hadde vært den samme

hos fem lærere i en annen kommune. Det er heller ikke sikkert lærerne hadde hatt den samme kunnskapen om de hadde hatt vesentlig mindre ansiennitet.

3.5. Etiske refleksjoner

Når forskning innebærer kontakt med mennesker, er det svært viktig at reglene for personvern blir etterfulgt. Dette gjelder ikke bare under selve intervjuet, men underveis i hele studieprosessen (Kvale et al., 2009). Ifølge Birch et al. (2002) er grunnen til at etikken er så viktig fordi vi i forskningen ”utforske(r) menneskers privatliv og legge(r) beskrivelsene ut i det offentlige” (Sitert i Kvale et al., 2009, p. 80). Relasjonen mellom informant og intervjuer er betydningsfull, og derfor må intervjueren ivareta denne relasjonen ved å være sensitiv (Thagaard, 2009). I boken til Kvale og Brinkmann (2009) er det utarbeidet etiske problemstillinger til de ulike forskningsstadiene, blant annet i forhold til planleggingen, intervjusituasjonen, transkriberingen og analyseringen. Ved valg av problemstillingen må en tenke gjennom hvem man vil forske på, og om dette lar seg gjøre (Thagaard, 2009). Når man utarbeider et intervju må en også tenke gjennom de etiske problemstillingene ved intervjuguiden. Noen spørsmål kan være vanskelige for informanten å besvare, enten på grunn av mangel på kunnskap, eller emne som informanten har en psykisk påkjenning ved. Noen spørsmål kan også bli for personlige, som igjen kan føre til at informanten føler seg utilpass (Thagaard, 2009). I møte med informanter må forskeren ta hensyn til personens grenser og vise respekt for at noen spørsmål kan være ubehagelige (Thagaard, 2009). Thagaard uthever viktigheten av at forskeren ikke forleder informanten til å snakke om noe som informanten vil angre på senere (Thagaard, 2009). Dette kan være i forhold til brudd på taushetsplikt, eller på det som kan være for personlig for informanten å prate om. Et prinsipp som er viktig innenfor etikken, er at det ikke skal være uheldig for informantene å delta i en slik forskning (Thagaard, 2009). En slik respekt må også vises i transkribering, hvor en må bruke direkte avskrift fra lydbånd, og ikke bruke egne tolkninger i transkriberingen.

Når jeg hadde utarbeidet en problemstilling, lagte jeg et kort utkast over hvordan oppgaven ville være. Denne ble sendt inn til universitetet for godkjenning. Jeg fylte også ut et skjema som jeg sendte til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette inneholdt oppgavens tema, hvordan jeg ville gjennomføre oppgaven, og hvordan jeg ville gå frem for å kontakte informantene. Jeg sendte også med intervjuguiden og informasjonsskrivet som informantene skulle signere. For at vi skal få lov til å benytte oss av personopplysninger, må

dette behandles og godkjennes av NSD, for å følge personopplysningsloven. Om en forsker på mindreårige, eller hvis en må få sensitive opplysninger av informantene, ville det ha vært konsesjonspliktig og blitt sendt videre til Datatilsynet (Dalen, 2011). I min studie intervjuer jeg personer som er over 18 år, og spørsmålene er ikke av sensitiv art, så prosjektet er dermed ikke konsesjonspliktig. Informantene fikk som sagt et skjema de skulle lese og skrive under på. Her ble deres rettigheter tatt opp, at de hadde lov til å trekke seg fra intervjuet når de ville. I informasjonsskrivet er det også generell informasjon om oppgaven, oppgavens tema og problemstilling, og hva jeg vil med intervjuene. I skjemaet blir Informantene i tillegg opplyst om at intervjuene vil bli anonymisert, vil ikke inneholde personlige opplysninger, og at transkribering vil skje ordrett, i tillegg til at informantene får beskjed om at de ikke vil bli stilt sensitive spørsmål. Lydfiler og transkribering fra intervjuene er oppbevart på en forsvarlig måte, lagret med hemmelig passord på min private datamaskin hvor ingen andre har adgang, og vil bli slettet ved prosjektets slutt.

4. Resultater og drøfting

4.1. Intervjuets rammer

I denne delen av studien vil jeg presentere resultatene jeg har fått fra de kvalitative intervjuene. Her vil jeg først gå gjennom intervjuene og hva informantene har gitt meg av informasjon. Dette vil jeg drøfte opp mot teorien jeg har presentert i studien, og dette vil utgjøre en analysedel og en resultatdel. Som nevnt tidligere har jeg intervjuet fem lærere som alle har ansiennitet over 5 år, og som jobber innenfor samme kommune. Problemstillingen i denne studien er som kjent: *Hva er lærerens rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse*, og informantene har fått spørsmål innenfor hovedkategorier i denne problemstillingen. Den første hovedkategorien var spørsmål innenfor *begrepsutredning*. Dette for å få greie på hva lærere vet om sosial kompetanse og for å få en felles referanseramme for begrepet og resten av intervjuet. Den neste hovedkategorien var *viktigheten av sosial kompetanse*. Spørsmålene her skulle greie ut om hvor viktig de mente fokus på sosial kompetanse var, og hvor mye det ble vektlagt i deres arbeidshverdag. Fokus for neste hovedkategori var *lærerens rolle i å utvikle sosial kompetanse*. Her får informantene spørsmål om hvordan de jobber i forhold til dette. Siste hovedkategori handlet om *tiltak* i forhold til utvikling av sosial kompetanse, for å få en oversikt over hva som kan gjøres eller hva som blir gjort i forhold til dette området. Siste delen var en avslutning hvor informantene fikk mulighet til å fortelle mer om de ønsket det, i tilfelle jeg ikke dekker alt i spørsmålene.

4.2. Forskningstemaene

4.2.1. Spørsmål om begrepsforståelse

Hva betyr sosial kompetanse?

Innenfor begrepsforståelse er informantene rimelig samstemte i sin forklaring på hva sosial kompetanse er:

”Hvordan barna samhandler og hvordan de tar seg av hverandre, hvordan de fungerer i lag med voksne og barn” (informant 1).

”Sosial kompetanse er når barn og voksne vet hvordan man skal te seg i klasserom eller ute blant folk, hvordan man skal oppføre seg i spesielle situasjoner” (informant 2).

”Evnen til å omgås andre mennesker” (informant 5).

Disse tre informantene sier på en enkel måte hva som er grunnpunktet i begrepet sosial kompetanse. Sosial kompetanse er kort fortalt evnen til å omgås andre, og evnen til å tilpasse seg situasjoner som samfunnet krever av et menneske. Dette har godt samsvar med hvordan Pape forklarer sosial kompetanse, nemlig at barn som er sosialt kompetente har forstått ”kunsten å omgås andre” (Pape, 2000). Informant nr. 1. forklarer sosial kompetanse med ”hvordan de fungerer i lag med voksne og barn”. Dette er et viktig poeng, da barns samhandling med både jevnaldrende og voksne har betydning for den sosiale kompetansen (Ogden, 2009). Informant nr. 1. nevner også ”hvordan de tar seg av hverandre”, som også er et viktig poeng, da sosial kompetanse også handler om empati (Elliott & Gresham, 2002).

”Det er evnen til å omgås andre, evnen til å gå i lag med andre og samarbeide, finne ut av konflikter, løsning på det. Kunne på en måte se hvordan en selv påvirker andre” (informant 3).

”Da har du kompetanse på en del, måten du skal være sammen med andre på. Du må inneha en del sosiale ferdigheter til å klare det, det går jo veldig mye på hensyn til hverandre, turtaking, kommunikasjon, alle disse ferdighetene da” (informant 4).

Informant nr. 3. og 4. utdyper begrepet litt mer. De har også med grunnelementet med å omgås andre og å være sammen med andre, men bruker flere beskrivelser på dette. Informant nr. 3. nevner det å kunne samarbeide, som stemmer med de ferdighetene blant annet Elliott og Gresham (Elliott & Gresham, 2002) mener man må beherske for å være sosialt kompetent. Informant nr. 4. nevner hensyn til hverandre, turtaking og kommunikasjon som ferdigheter som må være behersket for å inneha en sosial kompetanse. Dette gjenspeiles i noe av det Ogden beskriver ved sosialt kompetente barn (Ogden, 2009). Informant nr. 3. sier også at en må se hvordan en selv påvirker hverandre, noe som har litt å gjøre med å være en

god venn og ha forståelse for hvilken atferd som er akseptert å ikke. Det kan også sammenlignes med det å ha empati for andre, som også er en av ferdighetene innenfor sosial kompetanse (Elliott & Gresham, 2002). Hvis vi ser på disse besvarelsene opp mot definisjonen på sosial kompetanse, kan man se at det er mye likt.

”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, p. 207).

Det Ogden sier om en *realistisk oppfatning av egen kompetanse*, kan være litt det samme informant nr. 3. prøver å få frem med utsagnet: *Kunne på en måte se hvordan en selv påvirker andre* (informant 3). Det som blir sagt i definisjonen om å *oppnå sosial akseptering*, gjenspeiler også det samtlige informanter sier om å *kunne samhandle med andre*. Å definere sosial kompetanse er noe også forskere har problemer med, da spesielt i forhold til hvilke komponenter en slik definisjon skal inneholde (Ogden, 2003; Schneider, 1993). Det er dermed god forståelse for at informantene ikke er helt samstemte i sine svar, når litteraturen på området ikke heller er det. Informantene har en god innsikt i hva sosial kompetanse innebærer og hva som må til for å inneha en god sosial kompetanse.

Hva er forskjellen på sosial kompetanse og sosiale ferdigheter?

På dette spørsmålet ble noen av informantene litt mer usikre, men flertallet kom likevel frem til et godt svar:

”Det er jo at kompetansen er innlært, har internalisert det, det er selvsagt for dem hvordan det skal være, mens man trener gjerne kompetansen slik at de skal kunne ferdighetene” (informant 1).

”Kompetanse det er jo noe du er i stand til å gjøre, ferdigheter er noe om det du har lært” (informant 3).

Ser man på disse to sitatene er det mye det samme som hvordan teoretikere definerer sosial ferdighet. Schneider, blant annet, forklarer sosiale ferdigheter med mer konkrete og

diskré ferdigheter som til sammen utgjør en sosial kompetanse (Schneider, 1993). For å nærmere få en forståelse for hva sosiale ferdigheter er, velger jeg også å ta med hvordan to andre teoretikere definerer begrepet.

Stensaasen og Sletta (1989) forklarer sosial ferdighet på denne måten:

”En person kan utvikle sin sosiale kompetanse ved å lære sosiale ferdigheter. Sosial ferdighet er altså et mer spesifikt begrep enn sosial kompetanse. De som viser høy sosial kompetanse, behersker en rekke sosiale ferdigheter som er funksjonelle i den situasjonen det gjelder” (Sitert i Pape, 2001, p. 53).

Dette sitatet er mye det samme som hvordan informant 4 forklarer begrepet sosiale ferdigheter. Her har informanten en inngående kunnskap om hvordan sosiale ferdigheter kan forstås.

”Kompetansen er den store paraplyen, også hvis du tenker på spilene til paraplyen, er det de sosiale ferdighetene” (informant 4).

Informant nr. 4. sier på en måte det samme som informant nr. 1. og 3., men forklarer det likevel på en så god måte, at man med en gang skjønner hva som menes. Det er også dette svaret som kommer nærmest en definisjon slik teoretikere definerer det. Det kommer frem av svarene at de fleste lærerne har en god kunnskap om hva som skiller sosial kompetanse og sosiale ferdigheter.

Hvilke ulike sosiale ferdigheter må kunnes for å ha en sosial kompetanse?

Her har jeg gått ut fra de ferdighetene som Elliott og Gresham bruker i sin ”Social Skills Intervention Guide”, nemlig CARES. Denne forkortelsen står for samarbeid (Cooperation), selvhevdelse (Assertion), ansvarlighet (Responsibility), empati (Empathy) og selvkontroll (Self-control) (Elliott & Gresham, 2002). Kari Lamer (1997) betegner også lek/glede/humor som ferdigheter som også må være tilstede for å ha en god sosiale kompetanse (Ref. i Pape, 2001), og jeg velger å ta denne også med blant de sosiale ferdighetene som jeg deler svarene inn i. Informantene svarte her for det meste med eksempler som ”å kunne gå inn i garderoben uten å skrike, brøle og dytte” og lignende. Mange av disse eksemplene kan man knytte direkte opp mot en sosial ferdighet. I eksemplet

ovenfor vil ferdigheten være at barnet har selvkontroll, for barnet har lært andre måter å uttrykke seg på enn å skrike og dytte. Jeg vil derfor ikke sitere alle eksemplene til informantene, men istedenfor gi uttrykk for hvilke ferdigheter som blir nevnt.

”Fungere rolig ved siden av andre, pluss at en skal gjøre det slik at man er komfortabel for andre” (informant 1).

Ut fra dette sitatet kan man si at *å fungere rolig ved siden av andre* kan innebære ferdigheter som selvkontroll, ansvarlighet og samarbeid. Disse ferdighetene blir ikke nevnt direkte, men man kan knytte sitatet opp mot disse ferdighetene. Informanten nevner videre flere eksempler som også kan knyttes opp mot disse tre sosiale ferdighetene.

”Det går på å kunne innordne seg, måten man tar initiativ, turtaking, ta hensyn, empati” (informant 5).

Å kunne innordne seg kan man knytte opp mot ferdigheten selvkontroll, og dette kan man også med *turtaking*. *Å ta initiativ* kan sammenlignes med selvhevdelse, og *ta hensyn* kan være å vise empati for andre, samtidig som empati konkret blir nevnt av informanten.

”Empati, leve seg inn i andres situasjon, det med å kunne samarbeide, høre på andre, lytte til andre, og det å si hva en selv mener. For de små, det å kunne leke sammen” (informant 3).

Her blir empati nevnt, samtidig som å leve seg inn i andres situasjon også kan knyttes opp mot empati. Å høre og lytte til andre kan man knytte opp mot selvkontroll, og det å si hva en mener er en annen betegnelse på selvhevdelse, og samarbeid blir nevnt direkte. Ifølge Lamer (1997) er det å kunne leke sammen er også en ferdighet som kan ha betydning for den sosiale kompetansen (Ref. i Pape, 2001). Dette er den eneste informanten som nevner noe om lek som en ferdighet.

Alle ferdighetene jeg går ut ifra under sosiale ferdigheter (samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, ansvar, empati og lek/glede/humor) blir nevnt av en av informantene. Dette viser at informantene har en viss oversikt over hva sosiale ferdigheter innebærer. Likevel er det få som bruker de rette betegnelse på de ulike ferdighetene. Som nevnt tidligere bruker de fleste eksempler for å beskrive sosiale ferdigheter, istedenfor å anvende begrepene. Det er

derfor kun begrepene samarbeid, empati og lek som blir nevnt av informantene, mens selvhedelse, selvkontroll og ansvar ikke blir nevnt som begreper, men som eksempler.

Kan du beskrive en elev som har dårlig sosial kompetanse?

Jeg gir beskjed på dette spørsmålet at beskrivelsen skal være på et generelt nivå, og ikke beskrivelse av en spesifikk elev. Ved dette spørsmålet får jeg greie på litt mer om sosiale ferdigheter, og svarene knytter jeg opp mot de seks ferdighetene jeg tidligere har beskrevet. Informantene bruker mye eksempler også i disse svarene, istedenfor å bruke de begrepene som er innenfor sosiale ferdigheter.

”Initiativløs, det kan jo og være en som alltid vil ta ordet og som alltid vil bestemme. Det kan være den typen som ikke kan innordne seg av ulike årsaker. Det kan jo og være dem som tar for mye plass i forhold til dem andre, og dem som tar for lite plass” (informant 5).

Her nevner informanten en elev som er initiativløs og ikke kan innordne seg, hvor man kan si at eleven mangler selvhedelse og selvkontroll. En elev som mangler selvkontroll blir videre nevnt fordi han alltid vil ta ordet og fordi han tar for mye plass i forhold til de andre. Informanten nevner også dem som tar for lite plass i en gruppe, og informanten er den eneste som sier noe om den gruppen elever. De som mangler sosial kompetanse kan ofte være fysisk eller verbalt aggressive mot andre, men det kan også være dem som har en internalisert atferd, at de trekker seg tilbake og unngår kontakt med jevnaldrende og voksne (Elliott & Gresham, 2002).

”En elev med dårlig kompetanse vil gjerne ikke vite hvordan man skal stå i en kø. Han vil gjerne ikke skjønne når en lærer gir en beskjed, så vil han gjerne ikke ta imot beskjeden, eller oppfatte den på samme måte som andre. En vil gjerne gå forbi en medelev og slå til han uten grunn. Ja, en som har problemer med å kommunisere egentlig” (informant 2).

Informant nr. 2. forteller om de som ikke vet hvordan man skal stå i en kø, og de som for eksempel slår uten grunn. Disse barna kan man si mangler selvkontroll og selvhedelse. Informanten nevner også de som ikke greier å ta imot beskjeder, noe man kan betegne som mangel på ansvar. Resten av informantene nevner mye av det samme som nr. 2. og 5. gjør, og eksempler på de sosiale ferdighetene selvhedelse og selvkontroll går mye igjen. Det viser

seg at alle informantene er relativt samstemte i hvordan de beskriver en elev med manglende sosial kompetanse, hvor det som blir beskrevet oftest handler om hva man forventer av elevene i klasserommet.

Informantene har god kjennskap til hva begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter betyr og innebærer. De forklarer begrepene ut fra gode eksempler på hvordan de ser dette i praksis som lærere. Informantene bruker lite begreper når de forklarer for eksempel sosiale ferdigheter, men man får likevel en god innsikt i hvilke ferdigheter de mener, selv om de blir forklart med eksempler i mange tilfeller.

4.2.2. Spørsmål om viktigheten av sosial kompetanse

Jeg spør videre informantene om spørsmål som innebærer viktigheten av sosial kompetanse. Dette fordi jeg ønsker å få greie på hva de synes angående viktigheten av sosial kompetanse, og for å få en forståelse for hvordan de synes sosial kompetanse kan påvirke læring og elevenes fremtid. Jeg ønsker også å få et bilde av hvordan de synes sosial kompetanse blir lagt vekt på i skolehverdagen, og generelt i skolen.

Hvorfor er det viktig å fokusere på barns sosiale kompetanse?

På dette spørsmålet går det mye igjen at sosial kompetanse er viktig for å kunne fungere sammen med andre, for å danne gode vennerelasjoner.

”Det er viktig både for dem selv, for å kunne mestre dette med å, kunne samarbeide, kunne fungere sammen med andre, være en del av fellesskap for dem selv og samtidig er det veldig viktig for dem rundt dem, at de lærer å ta hensyn, at andre skal føle dem greie”
(informant 3).

Her nevner informant nr. 3. at det er viktig med sosial kompetanse for å kunne samarbeide og komme overens med andre. Det blir også nevnt at det er viktig at barn lærer å ta hensyn til andre, da dette har mye å si for hvordan man blir akseptert av andre, og for å være en del av et fellesskap (Ogden, 2009).

”Ja det går jo litt på det å ha en god relasjon. Vi har jo alle et menneskelig behov for å bli sett og akseptert og det som gir trygghet” (informant 5).

Informant nr. 5. nevner her litt det samme som informant nr. 3., at årsaken til at sosial kompetanse er viktig har mye med relasjoner å gjøre, og det å komme overens med andre. Informanten nevner også at vi alle har et menneskelig behov for å bli akseptert og sett. Dette er noe av det Ryan og Deci uttrykker i sin teori om selvbestemmelse. Her mener de at alle mennesker har et psykologisk behov for relasjoner og sosial tilhørighet i tillegg til kompetanse, autonomi og selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000). Resten av informantene sier sosial kompetanse er viktig for å bli akseptert av andre, og at sosial fungering må ligge til grunn for en videre trivsel og trygghet. To av informantene nevner også at det har mye med læreforutsetningene å gjøre. Dette blir forklart ved at når man er trygge, og ikke blir provosert eller aggressiv av småting, kan man bruke mer tid på læringsforhold. Dette er noe som blir støttet av blant annet Gresham og Elliott (2010).

Hva kan manglende sosial kompetanse ha å si for elevenes læring?

Det neste spørsmålet handler om hva manglende sosial kompetanse kan ha å si for elevenes læring. Informantene er her relativt enige i de ulike svarene, og samtlige mener at konsentrasjonen til elevene kan ha betydning for læringen. Alle nevner manglende konsentrasjon som et element som kan forstyrre læringen for de elevene som mangler sosial kompetanse. Mangelen på konsentrasjon for eleven som mangler sosial kompetanse kan også gå ut over andre i et klasserom ved at eleven forstyrrer andre, noe tre av informantene nevner.

”(...) det er ikke så godt å lære noe hvis hodet er fylt med andre ting” (informant 3).

To av informantene nevner dette med trygghet på andre, og at det kan være vanskelig å konsentrere seg faglig om en ikke har en god relasjon med personer i klasserommet. Trivselen til elevene blir også nevnt. Her nevner også den ene informanten hvordan mangel på aksept fra andre kan ha betydning for konsentrasjonen, i tillegg til betydningen det får i forhold til trygghet og trivsel.

”(...) det vil jo ligge som et forstyrrende element, at du ikke føler deg akseptert”
(informant 5).

Informant nr. 5. er her inne på det Ryan og Deci (2000) uttrykker i sin selvbestemmelsesteori, nemlig at alle mennesker har et behov for sosial tilhørighet og behovet for relasjoner. Om en ikke føler seg akseptert av andre, vil det ifølge informant nr. 5. dermed være et forstyrrende element, noe som kan gå ut over læreforutsetningene. I det forrige spørsmålet ble også dette med læreforutsetninger nevnt, og da i forhold til trygghet og trivsel, noe som også blir støttet i teorien (Gresham et al., 2010). Ut fra det informantene sier, har en manglende sosial kompetanse stor betydning for elevens læring, da de alle nevner flere måter det kan ha betydning for læringen på.

Hva kan manglende sosial kompetanse ha å si for elevenes fremtid?

”I fremtiden så vil de få det vanskelig i ungdomstiden. Du vil gjerne havne utenfor hvis du ikke greier å innordne deg de uskrevne reglene i en vennegjeng. De vil og få problemer med å fungere i en jobb hvor samarbeid er viktig” (informant 2).

Informantene nevner mye av det samme også på dette spørsmålet. De aller fleste fokuserer på hva det vil ha å si for senere vennskap og arbeidsliv slik som informant nr. 2. har gjort i sitt svar. Det å ikke kunne innordne seg normer og regler mener de fleste har betydning for elevens fremtid, både i forhold til familie, venner og arbeidsliv. En av informantene nevner også selvfølelsen til barnet som en betydning for hvordan barnet vil oppleve ungdomstiden ved manglende sosial kompetanse. En annen informant sier at barn som mangler sosial kompetanse lett kan få et ”stempel” av andre barn som umulige og bråkete, og at det kan ha betydning for senere vennskap. Noen av informantene nevner at det kommer an på i hvilken grad de mangler sosial kompetanse. Noen barn vil greie seg bra med litt hjelp fra dem rundt seg, mens andre alltid vil ha den manglende sosiale kompetansen som et handikap. En av informantene beskriver et slikt handikap på denne måten:

”(...) han kan fungere på sidelinjen, han kan fungere parallelt, men ikke sammen på en måte. Han er litt på sidelinjen” (informant 4).

Her prøver informanten å beskrive hvordan et barn med svak sosial kompetanse er sammen med andre, og at dette kan være faktumet også i fremtiden. Ingen av informantene nevner noe om senere kriminalitet og antisosial væremåte slik Pape (2001) og Gresham (2006) mener kan være en følge av manglende sosial kompetanse.

Synes du det blir lagt for lite vekt på fremming av sosial kompetanse i skolen?

Det var kun en av informantene som synes det ble lagt for lite vekt på fremming av sosial kompetanse i skolen. Dette synes jeg var overraskende, da jeg ikke hadde sett for meg at dette ble lagt vekt på i stor grad i skolen. Her tok jeg tydeligvis feil. Informantene nevner mange ulike måter det blir lagt vekt på ved sin skole, og at det er en viss satsing på dette nå i motsetning til tidligere.

”Nei, ikke nå. Det er liksom kommet seg på en måte, jeg tror skolen har blitt litt mer fokusert på det, litt mer obs på hva det vil si” (informant 4).

Den ene informantene mener at det blir lagt for lite vekt på, spesielt på småtrinnet. Informanten mener her at sosial kompetanse og faglig kompetanse bør gå hånd i hånd på småtrinnet. En annen av informantene mener det blir lagt vekt på i skolen, men at det bør bli enda mer lagt vekt på, på grunn av viktigheten av sosial kompetanse. En som mangler sosial kompetanse kan ødelegge hele klassemiljøet, og informantene mener derfor at det bør få enda mer fokus i skolehverdagen, noe også litteraturen er enig i (Ogden, 2009; Pape, 2001)

Ut fra svarene informantene har gitt meg, viser de at de mener sosial kompetanse har stor betydning både for læringen og for fremtiden. Svarene indikerer også at det finnes satsing på sosial kompetanse på de samtlige skolene, noe som kan ha sammenheng med at kommunen har fokus på sosiale mål.

4.2.3 Spørsmål om læreren sin rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse

I dette emnet forsøker jeg å få frem hva informantene mener er sin rolle i forhold til manglende sosial kompetanse. Her blir de spurt om kartlegging og forebygging av manglende

sosial kompetanse for å nærmere se hvordan lærere jobber med denne problemstillingen i klasserommet.

Hvordan kan lærere kartlegge et barn som har manglende sosial kompetanse?

Det er nyttig å kunne benytte seg av noen redskaper for å lettere finne frem til hvem som kan ha behov for å lære mer sosiale ferdigheter, da det ikke er alle barn man kan se den manglende sosiale kompetansen tydelig på. De aller fleste informantene svarer at de ikke har noen form for kartlegging i konkret og systematisk form. Likevel nevner de alle ulike måter de kartlegger barna på, uten at det er systematisk. To av informantene nevner at de bruker ART, og at lærerne da melder inn de elevene som de mener har størst behov for å lære sosiale ferdigheter. Den ene informanten har også noe de kaller mentor-tid, som er en tid som er fastsatt til hver enkelt elev, hvor de går gjennom hvordan eleven har det, hvilke mål eleven skal jobbe med, og hvordan jobbing med forrige mål har gått. Her har de både faglige og sosiale mål. Læreren uttrykker at mye blir oppdaget i disse mentor-tidene, og at det blir en form for kartlegging, at læreren snakker med elevene om hvordan de har det, og at læreren observerer hvordan de greier de sosiale målene. Dette er en god måte å kartlegge på, da det er en systematisk måte å følge opp elevene på. Både samtaler og observasjon blir benyttet, og ifølge Schneider (1993) er det to av måtene man kan kartlegge elevenes sosiale kompetanse på. Sosiale mål og oppfølging av disse blir også brukt av en annen informant. En av informantene bruker mye observasjon når manglende sosial kompetanse skal identifiseres, både i forhold til barn som ofte havner i konflikter, og barn som fort trekker seg tilbake.

”En ser jo det veldig fort med litt erfaring og litt ”sosiale øyner”” (informant 4).

Den samme informanten bruker også regelleker (”hauk og due”, ”katten og musen”, ”rødt lys”, fotball, håndball etc.) for å identifisere hvem som mangler sosial kompetanse. Dette begrunnes med at de som har en god sosial kompetanse vil forstå regelleker veldig raskt fordi det handler mye om samspill. Informanten opplever derimot at de som mangler sosial kompetanse spør veldig mye, må høre reglene flere ganger og reglene må forklares svært nøye. Elevene med svak sosial kompetanse forstår ikke på samme måte de sosiale kodene som trengs i slike regelleker.

Informant nr. 3. er den eneste av informantene som bruker sosiogram som en kartleggingsmetode, en metode som også Elliott og Gresham (1987) beskriver i sine tekster. Informanten bruker også observasjon som metode, hvor de som ofte havner i konflikter og de som går mye alene blir holdt ett ekstra øye med. På denne skolen har de også foreldrekonferanser og elevsamtaler, hvor trivselen til elevene blir tatt opp. Dette er også den eneste informanten som nevner noe om undersøkelser ellers. På denne skolen har de trivselsundersøkelser, som de også bruker til å identifisere problemer med.

Det er ingen som nevner noe om spørreundersøkelser som går direkte på sosial kompetanse, slik blant annet Social Skills Rating System gjør (Gresham & Elliott, 1987). Denne måten å kartlegge på er gjerne ikke helt vanlig i norske skoler enda, og det er derfor ikke så rart at denne metoden ikke blir nevnt. Av alle svarene vises det at alle hadde en eller annen måte å kartlegge barna på, selv om fire av dem sa at de ikke hadde noen spesiell kartleggingsmetode. De fleste av dem bruker nok flere kartleggingsmetoder enn de som er nevnt, men at informantene gjerne ikke har oversikt over hva som kan betegnes som en kartleggingsmetode.

På hvilken måte kan lærere forebygge manglende sosial kompetanse?

Her kommer informantene frem til mange forskjellige måter de jobber med forebygging av manglende sosial kompetanse på. Tre av informantene bruker programmer som er laget for å utvikle sosial kompetanse. Her er det to av informantene som bruker ART, og en som bruker Steg for Steg og Lions Quest. Ved ART er det mest for enkeltelever som har tendenser til manglende sosial kompetanse, for å hjelpe denne eleven til å bli mer sosial kompetent. Ved Steg for Steg og Lions Quest er det for hele klassen, hvor viktige sosiale ferdigheter blir diskutert i klassen. Å gå foran som gode eksempler blir nevnt av en informant, sosiale historier blir også nevnt av en informant. Å jobbe med miljøet i klassen blir også nevnt av to informanter, hvor det å snakke om hva som er godtatt i et klasserom kan være et forslag til å forbedre klassemiljøet. Tre av informantene snakker med elevene om for eksempel sosiale mål, forklare disse nøye, slik at alle får en forståelse for hva det vil si. De mener også at man kan snakke med elevene om ferdigheter innenfor sosial kompetanse, hvordan man kan være en god venn, hva empati er og lignende. Her nevner også den ene informanten at slike ferdigheter kan man øve på ved hjelp av rollespill.

”(...) det går jo an å jobbe med miljøet i klassen, (...) snakke om disse ferdighetene som man trenger, og å øve på dem i grupper og gjennom rollespill”(informant 2).

En av informantene kaller dette for sosiale mål, og bruker gjerne vurderingskriterier i forhold til slike sosiale mål. To av informantene bruker vennegrupper som tiltak. Dette blir brukt i samarbeid med foreldre, hvor vennegrupper blir sammensatt, og gruppene bytter på å besøke hverandre hjemme. To informanter nevner dette med smågrupper generelt, å dele elevene inn i smågrupper, som gjør det mer overkommelig for de med manglende sosial kompetanse å leke med andre, i tillegg til at elevene blir skikkelig kjent med hverandre og trygge på hverandre. Her blir gjerne gruppene forandret ettersom hvordan gruppene fungerer. En av informantene fokuserer på hva elevene gjør bra, og ser på de gode tingene elevene gjør, istedenfor å hele tiden mase på ting en elev gjør feil. Samme informant bruker også å skryte av andre som gjør noe positivt eller bra, for å oppmuntre de rundt til å gjøre det samme.

Alle informantene har her god kjennskap til hvordan det er mulig å forebygge en manglende sosial kompetanse, og kommer med mange ulike forslag til hvordan dette er mulig. Det å snakke med elevene om sosiale ferdigheter blir nevnt av informantene. Dette er også noe som blir godt støttet i litteraturen (Elliott & Gresham, 2002; Pape, 2001). Ifølge Pape (2001) kan barna lære mer om hver enkelt sosial ferdighet ved å snakke om dem og øve på dem. En av informantene nevner her at man kan øve på dem ved hjelp av rollespill, noe også Pape (2001) beskriver. Videre snakker to av informantene om det å skape et godt klassemiljø, ved blant annet å prate med elevene om hva som er godtatt. Dette er også noe Pape (2001) fremhever, at læreren må utvikle et godt sosialt klima i klassen, noe hun mener kan gjøres blant annet med spilleregler for elevene, at alle elevene har et felles regelverk. Informantene nevner også blant annet vennegrupper og det å dele elevene inn i smågrupper, slik at alle kan bli bedre kjent med hverandre. Dette blir også strekt støttet opp av blant annet Pianta (1996) ved å legge til rette for at elevene kan skape gode relasjoner med hverandre.

Det er ingen klare tiltak som går igjen i alle informantenes svar, utenom gjerne ART og det å snakke om ferdigheter. Ingen av informantene nevner noe om autoritativ oppdragerstil for å forebygge manglende sosial kompetanse. Ifølge Jahnsen et al. (2009) vil en lærer som utviser en balanse mellom kontroll og varme overfor elevene, være med å forebygge disiplinproblemer og skape trygghet for elevene.

På hvilken måte ser lærere sammenheng mellom sosial kompetanse, omsorg og læring?

På dette spørsmålet svarer informantene helt ulikt. Noen forteller om barns oppdragelse og samarbeid med foreldre, mens andre går mer inn på akkurat hva disse begrepene står i betydning av. Det var litt dette jeg ønsket med dette spørsmålet, å få dem til å tenke litt rundt emnet sosial kompetanse, uten at jeg kom med et konkret spørsmål.

En av informantene fortalte mye om de barna som ikke får den samme omsorgen i hjemmet, og at de ofte har behov for mer omsorg på skolen. Disse elevene har gjerne ikke fått samme oppfølging hjemme, og de sosiale reglene er gjerne heller ikke lært. Det er derfor viktig med disse barna at irettesettelser skjer på en omsorgsfull måte, hvor årsakene til reglene også blir nøye forklart. Det kan også være nyttig med samarbeid med foreldrene for at både skole og hjem skal få en felles flyt overfor regler. Her kan gjerne skole og hjem hjelpe hverandre i hvordan eleven for eksempel kan håndteres ved ulik atferd. Samarbeidet er også viktig med de forskjellige voksne på skolen, for eksempel SFO. Her kan man gjerne fortelle om hva man jobber med i forhold til eleven akkurat nå, og hva som fungerer bra for eleven. Det er også lettere for eleven å forholde seg til ett sett regler, istedenfor å ha ulike i klasserommet, på SFO i tillegg til hjemme, hvor det gjerne i tillegg er skilte foreldre og enda flere ulike regler, mener informanten.

Neste informant forteller om hvordan det eleven har med seg hjemmefra har betydning for skolehverdagen, og at her er samarbeid med hjemmet viktig. Om ikke barnet har opplevd grenser i hjemmet er det skolens oppgave å jobbe med dette på skolen, slik at det ikke går ut over læringen. En informant mener at sosial kompetanse og omsorg er noe elevene må lære, og at måten de blir møtt på i skolen i forhold til forutsetninger, har betydning for hvordan miljøet på skolen blir.

Neste informant retter seg mer inn på hva omsorgen betyr, og synes det handler om den tilpassede opplæringen.

”(...) læreren må jo se helheten, og alle elevene, hva som er spesielt for hver enkelt på en måte, hva han trenger, om det er omsorg, om det er litt trening på ditt eller trening på datt, liksom alle tingene, for alt går jo inn, det er ikke bare det faglige på en måte” (informant 4).

Informanten uttrykker her at den sosiale tilpasningen i forhold til elever, er vel så viktig som den faglige tilretteleggingen. Noen elever har behov for forutsigbarhet i skolehverdagen, og da må dette bli tilrettelagt. På denne måten har du tilrettelegging og omsorg for hver enkelt, som har stor betydning for læringen.

”Omsorg er jo et produkt av sosial kompetanse, samtidig som det går litt i en sirkel. Sosial kompetanse vil jo og føre til omsorg. (...) man lærer jo masse av sosial kompetanse (...) får bedre selvbilde, som igjen gir deg bedre trygghet som gjør det bedre å lære. Så er det jo læring gjennom vennskap og samarbeid også” (informant 5).

Informanten forteller her om hvordan begrepene sosial kompetanse og omsorg går i en sirkel, og at dette har betydning for læringen. Det blir også uttrykt hvordan man lærer gjennom vennskap og samarbeid, noe som forutsetter sosial kompetanse.

Svarene informantene gir er veldig ulike i forhold til hverandre. En informant forteller mye om dette med omsorg som viktig i forhold til sosial kompetanse og læring. Pape (2001) uttrykker også dette som betydningsfullt, at lærerne utviser omsorg for elevene. Omsorg for elevene har nær betydning med det å skape relasjoner med elevene, og at dette kan ha stor betydning både for den sosiale kompetansen og for elevens læring (Pianta, 1999), noe ingen av informantene nevner. En informant er derimot inne på det samme som Pianta (1996), at høyrisiko barn har større behov for en god relasjon med læreren, ved å mene at noen barn har et større behov for omsorg enn andre. Videre blir samarbeid omtalt som viktig av informantene, noe som også blir støttet av litteraturen (Jahnsen et al., 2009).

Under temaet ”lærerens rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse” er det mange ulike forhold som blir brakt på bane av informantene. Ved kartlegging har alle en måte å oppdage en manglende sosial kompetanse på, som kan vise at de har en viss kjennskap til det, selv om de fleste var usikre på dette spørsmålet. Når spørsmålet handler om hvordan det er mulig å forebygge en manglende sosial kompetanse, er det mange ulike faktorer som blir nevnt, blant annet det å jobbe med miljøet i klassen, jobbe med sosiale ferdigheter på ulike måter, la elevene bli godt kjent med hverandre og det å fokusere på det positive hos elevene. Sammenhengen mellom sosial kompetanse, omsorg og læring blir forklart ved eksempelvis tilpassa opplæring, helhetlig tenkning rundt elevene, vise omsorg for elevene og litt hvordan disse faktorene påvirker hverandre.

4.2.4 Spørsmål om tiltak

I denne delen går jeg nærmere inn på tiltak i forhold til manglende sosial kompetanse. Her spør jeg informantene nærmere om hva de tror kan fungere av tiltak, og hva skolen gjør av tiltak. Jeg spør også informantene om relasjoner og dens betydning i arbeidet, og om lærerne har kjennskap til programmer som handler om tiltak eller forebygging i forhold til manglende sosial kompetanse. Noen av spørsmålene og svarene glir litt inn i hverandre, noe som er gjort for å være sikker på at informantene nevner mer om de emnene jeg synes er viktige.

Hvilke tiltak tror du kan fungere for barn som mangler sosial kompetanse?

Informantene nevner her svært mange ulike tiltak som kan hjelpe i forhold til manglende sosial kompetanse. Noen av tiltakene kan også fungere som forebygging, noe informantene også nevner.

Fire av informantene nevner ART som et tiltak i forhold til sosial kompetanse. Her snakker de om ferdigheter innenfor sosial kompetanse, og øver gjerne på disse ferdighetene ved hjelp av blant annet rollespill. Ved rollespill kan man også fryse situasjoner og diskutere hva som skjedde her, og hva som hadde vært mulig å gjøre annerledes i den situasjonen. Under ART-grupper blir ofte de ”bråkete” elevene koblet sammen med de stille elevene, hvor det gjerne er tre elever med atferdsvansker, og tre elever som er mer rolige og stille. Elevene med atferdsvansker lærer dermed litt av de stille elevene, og de stille elevene trenger ofte like mye trening i sosiale ferdigheter som sine ”bråkete” medelever, men at øvingen da går mer på selvhevdelse. På denne måten fungerer det som et samspill mellom de to gruppene, og at elevene dermed lærer litt av hverandre. En av informantene nevner også hvordan du kan finne ut hvilke områder de sliter med, og øve mer på disse ferdighetene, noe som kan gjøre at de mestrer de ulike områdene bedre. Den samme informanten bruker også noen ART-elementer i klasserommet. Dette kan for eksempel være ferdighetene innenfor sosial kompetanse, bruke dem som bakgrunn for diskusjon – hvordan kan man være snill med andre, hvordan kan man samarbeide bedre. Det at fire av informantene nevner ART som et tiltak, viser at dette er en metode som blir brukt på de ulike skolene. Å bruke ART som tiltak forutsetter at det finnes

ART-instruktører. Ved ART er det ca 6 elever som blir valgt ut, og de skal da ha ca. 30 ART-timer. En av informantene nevner i forhold til dette at man bruker veldig mye tid på en gruppe, og at det dermed ikke er lett å rekke over så mange av elevene med denne metoden.

En av informantene nevner Trivselsleder som et tiltak. Dette er ikke et tiltak som er blitt satt inn i forhold til manglende sosial kompetanse, men skolen ser i ettertid at dette har betydning for disse elevene. Dette går ut på at noen av de store elevene blir valgt ut til å være trivselsledere, og elevene skal da lage i stand aktiviteter i friminuttene som de andre elevene kan delta på. På denne måten får de elevene som ellers bare hadde gått og surret, muligheten til å være med på positive aktiviteter i friminuttene. Det er også mange konflikter som blir unngått ved å ha slike aktiviteter. Elevene lærer mange sosiale ferdigheter ved et slikt samspill med medelever, og lærer også mye av for eksempel regelleker. De som er trivselsledere er de som er flinke til å ta vare på andre, rydde og organisere, og er derfor positive ledere som de yngre elevene gjerne ser opp til.

En av informantene forteller også om viktigheten av samarbeid med foreldre som et tiltak i forhold til manglende sosial kompetanse. Man kan for eksempel fortelle hva som blir gjort for å hjelpe eleven og diskutere en eventuell utvikling, for lettere å kunne legge videre til rette for eleven. Et godt samarbeid med foreldre er også noe Ogden (2009) mener er viktig i arbeidet med manglende sosial kompetanse. En annen informant mener også samarbeid er viktig mellom elevene, og at læreren her har et ansvar med å legge til rette for godt samarbeid ved sammensetning av grupper og elever.

Andre tiltak som blir nevnt under intervjuene var å jobbe med sosiale mål i klassen. En av informantene fortalte at hele skolen hadde sosiale mål på ukeplanene, og at de dermed jobbet mye med disse sosiale målene. En annen av informantene fortalte om at de ofte snakket om slike ting i klassen. Ikke akkurat sosiale mål, men snakke om følelser og sette ord på ting. Mange av elevene mangler språk på en del ting, og det er viktig at elevene lærer seg å bruke språk istedenfor å ty til fysiske løsninger. Dette var også noe en annen informant nevnte, at de øvde mye på situasjoner, for å lære barna å kontrollere fysisk utagering. En av informantene nevner også lekegrupper, hvor slike ting kan bli øvd på, og en annen bruker ofte å lære barna selvinnsikt, å speile atferden til elevene. En informant nevner at turtaking gjennom spill er også noe elevene kan lære av, hvor man gjerne kan provosere frem tap, for å lære elevene å takle dette. Samme informanten vil gjerne lære elevene å ta ansvar ved å gi dem ansvar. Dette

kan være praktiske ting som å hente melk eller rydde garderoben. Også det å lære elevene å følge beskjedrekkefølger blir nevnt, og gjerne ha oppgaver innenfor dette. En av informantene forteller at de bruker sosiale historier i arbeidet med barna som har manglende sosial kompetanse. Dette er noe Plumley (2009c) og Chen (2006) også nevner som en konkret aktivitet man kan bruke med elevene, som kan hjelpe dem å forstå sosial interaksjon.

Informantene har mange forslag til hvordan man kan jobbe med elever som har manglende sosial kompetanse. Relasjoner, samarbeid og bruken av ART har jeg allerede nevnt i teoridelen av studien, men flere nye innspill blir nevnt. Relasjoner mellom lærer og elev blir vektlagt av Pianta (1999) som betydningsfullt i arbeidet med de barna som har større behov, og samarbeid er noe av hovedpoengene i blant annet programmet Respekt (Roland et al., 2007). Ingen av informantene nevner derimot noe om hvordan lærerens oppdragerstil kan ha betydning for elevene (Overland & Nielsen, 2009).

Kan relasjoner ha betydning for sosial kompetanse?

På dette spørsmålet er alle informantene enige i at relasjoner kan ha betydning for sosial kompetanse. Både relasjoner mellom lærer og elev, og også relasjoner mellom elevene blir nevnt som viktige av flere av informantene. Flere av informantene nevner også spesielt viktigheten av å ha gode relasjoner med dem som mangler litt på sosiale ferdigheter. Ifølge informant nr. 4. vil det at elevene kjenner hverandre godt og har gode relasjoner ha stor betydning for de med manglende sosial kompetanse. Dette fordi de da kan være trygge på voksne og barn som er rundt dem.

”Ja, det er kjempeviktig! Ha en god relasjon med elevene har jo alt å si. Og greier du å få en god relasjon til de som på en måte lager problemer, så har du jo gjort mye”
(informant 2).

Samme informant uttrykker også at det kan være vanskelig og ta tid å skape relasjoner med de elevene som trenger relasjoner mest. En annen informant uttrykker spesielt viktigheten av å skape relasjoner med elevene når læreren starter med en ny gruppe. Når denne informanten starter med en ny gruppe er det stor fokus på relasjonsbygging både mellom lærer og elev og mellom elevene. Dette for at de skal kunne finne seg venner og bli trygge i klassen og på skolen, og for at læreren lettere skal kunne se hvilke behov de ulike

elevene har. På denne skolen har de også noe de kaller for læringsvenn. Dette er par som blir trukket ut ca hver uke, som skal fungere som en samarbeidsvenn for elevene. Disse parene skal samarbeide om ulike skolefaglige oppgaver, og også gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre. De blir da mye mer kjent med hverandre, og trygge på hverandre. To av informantene sier at relasjoner har mye å si for tryggheten til elevene.

”En relasjon er veldig viktig i forhold til trygghet, slik at en på en måte senker skuldrene” (informant 4).

Alle informantene mener relasjoner er viktig, noe også Pianta (1999) mener i sin forskning. Det blir også nevnt at de som mangler litt på sosiale ferdigheter har spesielt behov for gode relasjoner, noe også Pianta og Walsh (1996) fremhever. En informant forteller videre at læreren må opptre på en måte som fremmer trygghet blant elevene. At læreren må ha innlevelse og forståelse, samtidig som en er trygg og bestemt. Dette er det som ligger i teorien om en autoritativ oppdragerstil (Overland & Nielsen, 2009).

Hvordan kan relasjoner bli bygget med barn som mangler sosial kompetanse?

Dette spørsmålet ga en relativt ulik tilbakemelding fra informantene. Det eneste tre av dem svarer likt på er å fokusere på det positive elevene gjør, og å gi dem positiv tilbakemelding. Informant 3 er en av dem som uttrykker dette, og vil forsterke det som er bra hos elevene og bygge videre på det, eller som informant nr. 2. sier det: *”gi positiv oppmerksomhet på alt man vil ha mer av”*. To av informantene sier at sammensetning av grupper og par er avgjørende for å skape relasjoner. En av informantene pleier å forsikre seg om at eleven med manglende sosial kompetanse har forstått regler og lignende når han eller hun blir satt sammen med andre. På den måten slipper eleven med manglende sosial kompetanse å være en belastning for gruppen, ved at de stadig må gjenta regler o.l. Informanten prøver også å heve denne eleven slik at andre ser det. Informant nr. 1. bruker å diskutere med dem om hva som hadde vært mulig å gjøre annerledes istedenfor å kjeft på dem så mye. Informanten bruker også å lære elevene alternative måter å ordne opp. For eksempel at det er bedre for elevene å gi beskjed til en voksen ved konflikter istedenfor å ordne opp med for eksempel å slå andre. Når informant nr. 2. skulle skape gode relasjoner med en elev som manglet sosial kompetanse, startet hun hver morgen med å prate med denne eleven. Her snakket de for eksempel om hvordan temperaturen til eleven var innvendig.

Informanten brukte også å ha aktiviteter med eleven for å skape gode relasjoner. Informant nr. 4. pleier å skape relasjoner med sine elever ved hjelp av humor, og å tulle litt med dem. Informant nr. 5. synes den beste metoden ved relasjonsbygging er å ha forståelse og å vise trygghet. Vise at man er der for eleven. Informanten mener også at samtaler med eleven er nyttig.

”(...) fortelle at man ser at denne eleven synes det er vanskelig når sånn og sånn skjer. Være oppmerksom på at eleven blir sett og problemet blir sett” (informant 5).

Informantene har mange ulike forslag til hvordan man kan bygge relasjoner med elevene. Sistnevnte forslag inngår blant annet i det autoritative perspektivet, hvor det å bygge relasjoner er sentralt (Roland, 2011). Få av informantene nevner derimot metoden Driscoll og Pianta (2010) mener er viktig, nemlig å bygge relasjoner med barna ved hjelp av ”banking-time”. En av informantene sier at aktiviteter sammen med elevene er nyttig når man skal bygge relasjoner, men aktivitetene gjennomføres nok ikke på samme måte som ved ”banking-time”. Likevel blir nok prinsippet i ”banking-time” overholdt, nemlig å bygge opp relasjoner med elevene ved hjelp av aktiviteter, for at relasjonen skal fungere som en buffer når konflikter mellom lærer og elev oppstår (Driscoll & Pianta, 2010).

Hva kan læreren gjøre for å fremme mestring og egenverd hos barna?

For å fremme mestring og egenverd hos barna mener fire av informantene at man må fremheve det positive og gi dem positiv tilbakemelding og ros når det skjer. Også det å la elevene komme frem med hva de er gode til er noe de fleste informantene nevner.

”(...) at du prøver å heve dem og fremhever dem der de er. Hvis de har et spesielt interessefelt, så kan du spørre om de kan si noe om det, for å heve dem, også at du hele tiden passer på at alle får gode tilbakemeldinger på sitt felt og sitt område” (informant 4).

Samme informanten bruker også vennskapsrunder med klassen. Her skal elevene si en fin ting til for eksempel eleven som sitter ved siden av. De får da øve seg på å si gode ting, heve elevene, samtidig som det er en form for vurdering for læring. Informant nr. 1. bruker en lignende metode med sin klasse. Dette blir kalt ”two stars and a wish”. Læreren skal da si to fine ting til en annen elev om arbeidet som er blitt gjort, samtidig som skal gi konstruktiv

kritikk ved å nevne en ting som kan forbedres. Dette kan også elevene gjøre med hverandre, og er også mulig å ta felles i klasserommet. Informanten mener dette er en flott måte å evaluere elevene på, samtidig som man hever og løfter eleven som blir satt i fokus. Metoden er også god for å få elevene til å tro litt på seg selv og fremhever at det å lære elevene å gi gode tilbakemeldinger til hverandre er viktig. Samme informant nevner også et sosialt mål de jobber med for tiden, som går ut på at elevene skal si to fine ting de er flinke til. Dette kan hjelpe dem med å bedre sin egen selvtillitt. Informant nr. 4. påpeker også at det å se hver enkelt elev har stor betydning for mestring og egenverd. Det å vise til elevene at hver enkelt av dem betyr noe. Dette er noe Pape (2001) uthever som en viktig faktor i arbeidet med barn. Som nevnt, svarte fire av informantene at de pleier å gi positiv oppmerksomhet for å heve barnas mestring og egenverd. Også Drugli (2008a) fremhever dette som viktig i arbeidet med barn med manglende sosial kompetanse og atferdsvansker. Hun mener at det å fremheve barns positive sider gjør at denne atferden blir forsterket, og at man dermed kan se mer av denne atferden. Å gi positiv oppmerksomhet til de barna som mangler sosial kompetanse kan også ha betydning for barnets vennerelasjoner, da positiv oppmerksomhet kan fremme en aksept i jevnaldergruppen (Drugli, 2008a).

Hva kan lærere gjøre for å oppmuntre til akseptabel handling og holdning?

Også på dette spørsmålet svarer fire av informantene at de vil oppmuntre til akseptabel handling og holdning ved å gi elevene positiv oppmerksomhet og ros. Informant nr. 1. spesifiserer at en kan gi positiv oppmerksomhet når eleven har greid å ordne opp i ting på en god måte, eller når de har greid å ordne opp uten voksehjelp. Her kan man også rettlede dem hvis de ikke får det til. Informant nr. 4. bruker en annen betegnelse, nemlig ”catch them being good”, som også blir brukt i ART-programmet. I arbeidet med barn som mangler sosial kompetanse gjelder det da å følge ekstra godt med, og gi positiv oppmerksomhet som er konkret. I stedet for å si at ”du har vært flink”, mener informant nr. 4. at man må si konkret hva eleven har vært flink til eller gode på. Informant nr. 3. bruker å fremheve dem som har gjort en god innsats foran resten av klassen.

”(...) vi fremhever når noen har gjort noe bra (...). Vi må på en måte få frem hvem som har gjort en god innsats eller gjort noen grep for andre, så får de andre også lyst til å gjøre det samme” (informant 3).

To av informantene mener at man må være gode forbilder og å vise gode eksempler for barna er viktig. Tre av informantene fremhever viktigheten av regler for elevene og tydelige konsekvenser om reglene blir brutt. En av informantene mener også at det er viktig at elevene har en forståelse for hvorfor reglene er betydningsfulle og hvorfor man skal ha disse reglene. Dette er det lurt å snakke med elevene om. Informant nr. 2. mener at reglene må være formulert på hva man skal gjøre istedenfor hva man ikke skal gjøre, at ingen regler skal være formulert med ”ikke” i seg. Samme informant mener også at gode rutiner i klasserommet og fokus rundt de sosiale målene kan hjelpe i arbeidet med å fremheve akseptabel handling og holdning.

Alt som blir sagt av informantene på dette spørsmålet har god overførbarhet i praksis, og kan være gode måter å fremheve akseptabel handling og holdning på. Å fremheve det positive hos elevene er, som nevnt tidligere, fremhevet hos flere forfattere, blant annet Drugli (2008a), Ogden (2009) og Pape (2001) for å nevne noen. Tre av informantene uttrykker at klare regler og tydelige konsekvenser også har betydning for å oppmuntre til akseptabel atferd. På denne måten kan elevene lettere forstå hva som er akseptabel og uakseptabel atferd. Å ha klare og tydelige regler har også betydning for elevene i forhold til trygghet og forutsigbarhet (Overland & Nielsen, 2009).

Hvordan kan skolen hjelpe barn som har manglende sosial kompetanse?

To av informantene nevner ART som en måte å hjelpe barn som har manglende sosial kompetanse. En av dem sier at ART er blitt satt inn fordi de har tilfeller av atferd som de ikke greier å løse på klassenivå, og de ser derfor at det er behov for ART. Tre av informantene mener at skolen må ha fokus på sosiale mål. To av dem fremhever også viktigheten av at ledelsen også fokuserer på sosiale mål og andre tiltak som blir satt inn.

”De (ledelsen) må gi tid og rom for at noen skal være pådrivere. At vi fokuserer på det i lærerkollegiet først og fremst” (informant 4).

Videre mener informanten at ledelsen må sette slikt arbeid på dagsorden. Dette kan for eksempel være å sette av tid til møter, praktisk gjennomføring, og også å fastsette kriterier for gjennomføring. Alle lærere må ha samme fokus, slik at eventuelle tiltak blir gjort av alle. Også det å ha tydelige friminuttsregler og skoleregler, og at alle reagerer likt på regelbrudd

har betydning for arbeidet, mener informant nr. 2. og 5. Informant nr. 5. mener også at man kan gi oppgaver til elevene og på denne måten trene på de sosiale ferdighetene som mangler. Fadderordning blir også nevnt som noe som kan hjelpe elevene som mangler sosial kompetanse, da de eldre elevene passer på de yngre. Informant nr. 3. mener at man bør legge til rette for samarbeid, og la dem få lov til å samarbeide.

”De må jo kunne bryne seg litt på hverandre også. De må ikke unngå alt som kan skape konflikter. Må la dem få leke, og av og til kan de jo også lære av når ting har skjedd, så skal vi da løse dette, det tror jeg er viktig at skolen skal gi dem. Å kunne løse en konflikt” (informant 3).

Det blir nevnt av to av informantene hvor viktig det er at ledelsen også har fokus på eventuelle endringer eller fokusområder på skolen. Viktigheten av dette blir også fremhevet av Jahnsen et al. (2009). Om ledelsen legger til rette for at fokusområdene blir ivaretatt, vil dette ha stor betydning for gjennomføringen av disse. Også ifølge Midthassel, Bru og Idsøe (2000) er det veldokumentert at vellykket innovasjonsarbeid er avhengig av en rektor som velger å prioritere arbeidet (Jahnsen et al., 2009). Det har også betydning i arbeidet med barn som mangler sosial kompetanse at personalet på en skole samarbeider, og at alle går etter de samme reglene (Ogden, 2009). Dette fordi elevene da kan føle skolen som trygg og forutsigbar, og det kan ha større virkning å sette inn tiltak hos elever som er trygge på personene rundt dem (Ogden, 2009). Informantene viser at de har en innsikt i hvordan skolen kan hjelpe elever som mangler sosial kompetanse.

Har du erfaringer fra ulike programmer som skal heve sosial kompetanse?

Når dette spørsmålet ble spurt, hadde de fleste informantene allerede nevnt ulike programmer i forhold til tiltak og forebygging, men spørsmålet ble stilt for å være sikker på at alle brukte programmer ble nevnt. Alle informantene svarer at de bruker ART på skolen. Dette har sammenheng med at kommunen skolene tilhører har hatt et satsingsområde, hvor noen fra hver skole skal være sertifiserte ART instruktører. Informantene snakker godt om ART og føler at det er et godt tiltak for elevene. Elevene liker det veldig godt, og synes det er stas å få være med på ART, sier en informant. De som er ART instruktører har også et godt samarbeid med foreldrene til de elevene som er med på ART, forteller to informanter.

Foreldrene får beskjed om hva de har øvd på og hva de skal jobbe med hjemme. De får også noen instruksjoner i hvordan de kan hjelpe elevene med hjemmeleksene.

”(…) så får de lekser, og dette vet foreldrene om så de har hjemmelekser i å øve på dette. Og foreldrene skal ta dem i når de utøver disse her. Når de lytter og når de gir ros. De skal kun ta dem i når de gjør det, skal ikke si ”nå må du huske på ART og hva du skal gjøre”, de skal fange dem i når de gjør det – ”catch them being good””(informant 2).

Tre av informantene sier også at de bruker Lions Quest (Det er mitt valg). En av informantene forteller her at nesten alle lærerne på skolen har vært på Lions Quest kurs. Samme informant forteller at Lions Quest er veldig nyttig i forhold til å trene og å leke inn ferdigheter hos barna. En annen informant forteller at det går ut på ”hvordan lære barn sosiale ferdigheter”, hvor blant annet samspill, relasjoner, kommunikasjon, empati og selvfølelse blir jobbet med. Det er ett opplæringsprogram om skolemiljø, sosiale ferdigheter og forebyggende arbeid (Nordahl et al., 2006).

En av informantene forteller at de har brukt Olweus mobbeprogram over mange år. I dette programmet går det også litt på å øve opp sosial kompetanse, forteller informanten. Olweus-programmet er et program som skal forebygge mobbing og antisosial atferd i skolen, eventuelt fjerne eller redusere dette (Ogden, 2009). En av informantene forteller at de også bruker Steg for Steg på skolen. Dette er et undervisningsprogram som går ut på å øke barns sosiale kompetanse (Ogden, 2011). En annen informant forteller at de bruker PMTO (Parent Management Training – Oregon-modellen) på skolen. Dette er et program som går på enkeltelever med atferdsvansker, og det går ut på at foreldrenes oppdragsferdigheter skal bli styrket og utviklet. Informanten forteller videre at ved dette programmet ble alle de voksne rundt den utvalgte eleven veiledet av en annen instans. Også eleven selv har fått trening.

Informantene har et godt innblikk i hvilke programmer som eksisterer i forhold til å heve barns sosiale kompetanse. Det er mulig at informantene også har erfaring med andre programmer, men at de ikke kommer på at det har med sosial kompetanse å gjøre. Likevel ble mange programmer nevnt, og de fleste informantene forteller mye om programmene, noe som tyder på at dette er noe de jobber med.

Hva gjør skolen/læreren av tiltak for å hjelpe barn som har et dårlig samspill med andre barn?

Også dette spørsmålet går på mye av det samme som er nevnt tidligere, men det er blitt gjort for å være sikker på at alt innenfor emnet blir nevnt. Alle informantene svarer at de bruker ART for å hjelpe barn som har et dårlig samspill med andre barn.

”Med ART trener de over en 6-ukers periode, med de samme i gruppen, gjerne om og om igjen på de tingene som de ser er viktige å ta tak i. Det er lettere å gjøre når du trekker ut ungene i en gruppe, og at de har en positiv opplevelse der, fordi de fleste andre kan jo disse tingene som de trener seg på” (informant 1).

En informant forteller at de har veldig gode mobberutiner. De som mobber må snakke med rektor, og foreldrene blir kontaktet. Etterpå må de gå i trening hos sosiallærer, hvor de øver på sosiale ferdigheter. En annen av informantene hjelper elevene i leken, og er bevisst på gruppesammensetninger, spesielt da med eleven som mangler sosial kompetanse. Å dele elevene inn i smågrupper er en av løsningene til en annen informant. Det er da lettere for eleven som mangler sosial kompetanse å leke, da eleven ikke trenger å forholde seg til så mange på en gang. Det er også veldig greit å dele barna inn i grupper når de skal øve på noe. Det er ikke alle som greier å lære så mye i en klasse på 20 stk, men dette går jo og litt på hvilke ressurser som er tilgjengelige, forteller informanten. En informant vil hjelpe elevene ved å følge det litt opp i dagliglivet, i friminutt eller arbeidssituasjoner. For eksempel hjelpe dem med hvordan de skal begrense sinnet og hvordan man skal gjøre når man først har blitt sint. Utenom ART nevner alle informantene forskjellige metoder i forhold til hvordan man kan hjelpe barn i samspill med andre barn. De nevner likevel mange gode metoder som kan være nyttige.

En informant nevner at man kan hjelpe barn i samspill med andre, ved å hjelpe barnet inn i leken. Dette prinsippet blir også støttet av Chen (2006), men da i forhold til å hjelpe barn inn i samtale med andre. ART blir nevnt av alle informantene i sammenheng med å hjelpe barn i samspill med andre. I dette programmet så øves det blant annet på de ulike sosiale ferdighetene og mestring av sinne (Ogden, 2009), noe som gjør bruken av ART veldig aktuell for å bedre samspillet til barna.

Under temaet tiltak har lærerne mange gode innspill i hvordan det er mulig å sette inn tiltak til de elevene som mangler sosial kompetanse. De har først og fremst god kunnskap innenfor de ulike programmene, ved at de forklarer godt hvorfor de synes programmene er bra, og hvordan disse programmene kan ha betydning for elevene. Informantene nevner også mange tiltak som de selv synes fungerer, og også mange praktiske tiltak. Det er noen ganger det virker som om informantene ikke helt kommer på hvilke tiltak som kan fungere når de først blir spurt om det. Mange eksempler blir nevnt, men det er først når jeg etterspør blant annet relasjoners betydning (Pianta, 1999; Pianta & Walsh, 1996) at alle kommer på viktigheten av dette. Det er altså de praktiske tiltakene som blir mest vektlagt av informantene i forhold til tiltak, altså det som direkte blir gjort i klasserommet eller på skolen.

4.2.5 Avsluttende spørsmål

Kjenner du ofte at sosial kompetanse/manglende sosial kompetanse er en problemstilling i ditt arbeid?

Alle informantene er enige i at manglende sosial kompetanse er en problemstilling i arbeidet sitt, men de nevner ulike problemstillinger i forhold til det. Noen nevner det i forhold til tidspress, andre synes det kommer mange utfordringer i forhold til selve problematikken, mens andre sliter med å få nok ressurser til å hanske med slike problemer. En av informantene etterlyser råd og veiledning i forhold til det, men føler likevel at skolen hansker fint med problemene i forhold til omfanget.

”Det blir en del avbrudd på grunn av det (...). Dette kommer jo i tillegg til alt vi gjør, og det avbryter den undervisningen vi skal gjøre. Men jeg synes jo det er kjempeviktig. Jeg synes jo for mange barn er det viktigere enn å lære dem mer matematikk eller mer norsk, for kan du ikke sosial kompetanse så kan du få det slitsomt i livet” (informant 1).

Dette sitatet kan fortelle at en problematikk med manglende sosial kompetanse kan være krevende i en skolehverdag. Som informanten selv sier, kommer dette i tillegg til andre arbeidsoppgaver en lærer har. Informanten synes også at emnet er utrolig viktig, og spesielt da for fremtiden til elevene.

”(...) så kan det på en måte påvirke en hel klasse, det kan påvirke de voksne, lærerne. Så er det ofte når det er problemer i en klasse, så kan det ha sin årsak i at det er noen med manglende sosial kompetanse” (informant 3).

Fra dette sitatet kan man forstå viktigheten av å fokusere og å arbeide med sosial kompetanse. Informanten forteller at problemer i en klasse ofte kan skyldes en eller flere elever med manglende sosial kompetanse. Dette fordi en elev med dårlig sosial kompetanse kan forstyrre undervisningen, og gjerne får med seg andre klassekamerater på dette. Eleven mangler gjerne respekt og empati for andre, og det kan dermed være vanskelig å danne et godt klassemiljø (Ogden, 2009).

”Så vi har mange utfordringer (...). Men vi har en flink sjef som hører på oss, som gir oss masse positivt. Med et kollegiet som er positive og støtter hverandre. Du får alltid god støtte og hjelp” (informant 2)

Informant nevner her hva som kom frem tidligere, at en god ledelse har stor betydning for arbeidet med ulike saker i skolen (Jahnsen et al., 2009). Dette gjelder også i forhold til samarbeid i kollegiet. Et godt samarbeid med personalet ellers, kan gjøre at vanskelige oppgaver blir mye mer overkommelig. Informanten forteller her om et kollegiet som spiller på lag med hverandre, og som kan hjelpe hverandre ved behov. Et godt samarbeid i kollegiet kan også ha påvirkning på elevene, ved at de opplever en mer forutsigbar skolehverdag, med et godt sosialt klima rundt seg (Pape, 2001).

Ut fra sitatene og svarene ellers kan man se at manglende sosial kompetanse ofte er en problemstilling for lærere.

Har du noen andre tanker rundt temaet sosial kompetanse som du vil tilføye?

De fleste informantene nevner at de synes problemstillingen rundt sosial kompetanse er veldig viktig, og at fokus på dette området kan ha stor betydning.

”Jeg synes det er veldig interessant at du har tatt opp dette temaet, for det er jo utrolig viktig. For vi ser at de barna som har dette innebygd i seg, hvor det går av seg selv, så er det jo ikke vanskelig å lære nye ting, lære faglige ting og sånt. Men har en det ikke på

plass, så vil du hele tiden bli, jeg vet ikke, du vil avbryte, du vil få negativ oppmerksomhet fra barn og voksne og lærerne, SFO, altså i det hele tatt. (...) det tar mye ressurser fra skolen når ting ikke er i boks, så det er nyttig å begynne ganske fort” (informant 1).

En informant kunne tenkt seg mer opplæring i forhold til hvordan du kan øve på de sosiale ferdighetene en til en. En annen informant forteller om frustrasjon i forhold til barn med manglende sosial kompetanse som man kan trene mye med, men likevel skjer det ingen forbedring, og at det nesten fungerer som et handikap for barna. En av informantene utdyper også viktigheten av tidlig innsats i forhold til manglende sosial kompetanse, da dette kan ha svært mye å si for den videre utviklingen til barnet. Informanten nevner videre at de i den aktuelle kommunen har et satsingsområde som heter ”tidlig sett”, hvor tiltak skal iverksettes allerede i barnehagen.

Det er svært interessant at alle informantene svarer bekreftende på at sosial kompetanse er en problemstilling i arbeidet deres. Dette viser at det finnes mange tilfeller på hver skole av barn som mangler sosial kompetanse. En av informantene kunne ønske seg mer opplæring i hvordan det er mulig å trene på de sosiale ferdighetene en til en, noe læreren sikkert ikke er alene om å ønske i skolen. Arbeidet med sosial kompetanse er viktig, og ikke minst det å sette inn tiltak på dette området tidlig, noe det virker som alle informantene er enige i.

Ut fra svarene informantene har gitt meg, viser det at de alle sitter inne med mye kunnskap angående sosial kompetanse hos barn. De har god oversikt over hva en sosial kompetanse innebærer og hva det vil si å ha manglende sosial kompetanse. De har også en kunnskap om hva de kan gjøre av tiltak for å utvikle en bedre kompetanse, og hvordan skolen kan sette inn tiltak. Det har vært utrolig interessant å utføre disse intervjuene, og jeg har samtidig lært mye av informantenes innspill.

5. Oppsummerende konklusjoner og videre forskning

5.1. Teoretiske implikasjoner

Målet med denne studien var å lære mer om sosial kompetanse og hvilken betydning en manglende sosial kompetanse kan ha. Problemstillingen er: *Hva er lærerens rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse.*

Forskere er ikke helt samstemte på hvilke komponenter definisjonen til sosial kompetanse skal inneholde (sosiale ferdigheter, vennskapskvalitet, jevnaldrenes preferanser o.s.v.) (Sørli et al., 2008). Jeg valgte i dette studiet å gå ut fra Ogden sin definisjon om sosial kompetanse, da jeg synes den dekker alle komponentene godt, både sosiale ferdigheter, vennskapskvalitet og jevnaldrenes akseptering:

”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, p. 207)

Det finnes flere ulike ferdigheter som går inn under sosial kompetanse, og jeg har i denne studien lagt vekt på Elliott og Greshams (2002) sosiale ferdigheter, samarbeid, selvhverdelse, selvkontroll, empati og ansvar, i tillegg til å tilføye Lamers (1997) lek/glede/humor (Ref. i Pape, 2001). Det er mange årsaker til at barn ikke utvikler en optimal sosial kompetanse i forhold til sine jevnaldrende, og jeg har i denne studien beskrevet noen av årsakene til dette, nemlig *tilknytning* (Bowlby, 1969), *transaksjonsperspektivet* (Sameroff, 2009) og Bronfenbrenners *økologiske modell* (Imsen, 2005). Ved hjelp av disse teoretiske perspektivene, var det mulig å få et overblikk på hva en manglende sosial kompetanse kan skyldes, selv om det også finnes andre forklaringer på området. Barn generelt i landet tilbringer mye av barndommen sin i institusjoner som barnehage, skole og SFO, og det er derfor svært viktig at det pedagogiske personalet på slike arbeidsplasser har kunnskap om hvordan man kan hjelpe barn som har spesielle behov (Jahnsen et al., 2009). Å hjelpe elevene med å utvikle den sosiale kompetansen er også noe som blir vektlagt i Kunnskapsløftet fra

2006, og det fremheves at skolen skal tilrettelegge for en god sosial utvikling (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006). Det eksisterer flere ulike måter å hjelpe barn med den sosiale kompetansen, både i forhold til forebygging, tilrettelegging og tiltak som er mulige å iverksette. I denne studien har jeg valgt ut noen av de tiltakene som er blitt vist gjennom forskning at det har betydning for barn i denne situasjonen. Ved klasseromstiltak har jeg utdypet blant annet det å danne relasjoner med barnet, og hvordan lærerens oppdragsstil kan ha betydning. Disse to tiltakene kan også være forebyggende i forhold til manglende sosial kompetanse (Baumrind, 2005; Pianta, 1999; Pianta & Walsh, 1996). Gresham og Elliott et al. (2011) har også utviklet det de kaller for et Social Skills Improvement System, som driver tiltak direkte inn på de manglende sosiale ferdighetene. Ved skolebaserte tiltak finnes det mange ulike programmer som har fått gode resultater i skolen i forhold til forbedring av sosial kompetanse hos barn, blant annet ART, Det er mitt valg, Respekt og PALS (Nordahl et al., 2006; Roland et al., 2007). Det finnes altså mange ulike måter å hjelpe barn som har en manglende sosial kompetanse, men det viktigste må være at lærerne har kompetanse på dette området, for best å kunne hjelpe. At lærerne har et godt samarbeid med annet personell og elevenes foreldrene er også betydningsfullt, i tillegg til at de voksne på skolen går frem som gode rollemodeller for elevene. Lærerne på skolen må også fremstå som trygge og omsorgsfulle, og legge til rette for at skolen oppleves som trygg og forutsigbar for elevene.

5.2. Praktiske implikasjoner

Under emnet begrepsforståelse har informantene god innsikt i hva sosial kompetanse betyr og hva en manglende sosial kompetanse innebærer. De kommer alle med gode forslag til en definisjon på sosial kompetanse, selv om de ikke bruker alle elementene som Ogden (2009) bruker i sin definisjon. Det er heller ikke rart at de ikke er samstemte i en definisjon, da heller ikke forskere på området er det (Sørli et al., 2008). Ved spørsmål om sosiale ferdigheter, er det få som bruker de riktige begrepene, men alle ferdighetene jeg har gått ut ifra i studien (selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlig, samarbeid, empati og lek/glede/humor), er blitt nevnt ved hjelp av eksempler eller alternative ord. Informantene kan altså en god del om hvilke ferdigheter man må ha for å inneha en sosial kompetanse, og de har også en god kunnskap om hvordan vi skiller sosial kompetanse og sosiale ferdigheter.

Alle informantene synes at sosial kompetanse har stor betydning for barn både når det gjelder læring og fremtiden til barna, noe som blir godt støttet i litteraturen (Drugli, 2008a; Gresham et al., 2006; Jahnsen et al., 2009; Nordahl & Manger, 2005; Ogden, 2009; Pape, 2001). Det var overraskende at fire av fem informanter synes sosial kompetanse ble vektlagt på skolene. Dette kan tyde på at sosial kompetanse blir mer tatt hensyn til i skolen, mer enn jeg på forhånd hadde trodd. Det har gjerne sammenheng med Kunnskapsløftets fokus på det området (Jahnsen et al., 2009; *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006). Når jeg spør informantene om spørsmål innenfor lærerens rolle i forhold til manglende sosial kompetanse, har de også mye å bidra med. Lærerne kan mye om kartlegging, og både observasjon, samtale og sosiogram blir omtalt som metoder de benytter seg av. Det eneste som ikke blir nevnt er spørreundersøkelser som går direkte på sosial kompetanse, slik som blant annet Elliott og Greshams (2002) Social Skills Rating System. Ved spørsmål om forebygging har også informantene gode eksempler. Deriblant å jobbe med de sosiale ferdighetene og å danne relasjoner, noe også Elliott og Gresham (2002) og Pianta (1999) mener er viktig. Også det å ha et godt samarbeid, å være gode rollemodeller og å tilpasse opplæringen blir nevnt av informantene angående forebygging, og dette er også faktorer som blir støttet av litteraturen (Jahnsen et al., 2009; Ogden, 2009; Pape, 2001).

Det utrolig mange gode praktiske tiltak som blir nevnt. Det å være gode forbilder for elevene, ha gode regler og rutiner, gi mye positiv oppmerksomhet er noen eksempler som blir gitt. Alle disse faktorene blir støttet i Utdanningsdirektoratets veiledning for sosial kompetanse (Jahnsen et al., 2009). Informantene har også god oversikt over ulike programmer som blir brukt i skolen.

Problemstillingen i denne studien var å finne mer ut av lærerens rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse. Ut fra litteraturen i teoridelen fikk jeg mer kjennskap til hva som er lærerens rolle. Det er vektlagt i Kunnskapsløftet at læreren skal utvikle den sosiale kompetanse til elevene, i tillegg til å legge til rette for en slik utvikling (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006). Også annen litteratur fremhever at lærere har et stort ansvar i forhold til å hjelpe de barna som har en manglende sosial kompetanse i form av de ulike tiltakene som er oppnevnt til å brukes i skolen (Jahnsen et al., 2009). Ut fra de svarene informantene har gitt meg, viser også disse at læreren spiller en rolle. Dette vises for eksempel ved at lærerne har stor kunnskap innenfor feltet, og har stor innsikt i hvordan man kan hjelpe disse barna. De nevner alle metoder som blir brukt både i form av kartlegging, forebygging og tiltak. Lærerens rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse kan dermed være å legge

til rette for at elevene kan utvikle seg godt sosialt. Som det kommer frem fra teori og empiri kan dette gjøres blant annet ved å bygge gode relasjoner med elevene, og å legge til rette for at elevene seg imellom kan danne gode relasjoner. Man kan også skape et kunnskapsrikt personal som samarbeider godt med hverandre, er gode og trygge rollemodeller som vil det beste for sine elever. Dette kommer i tillegg til å iverksette tiltak som kan hjelpe eleven med manglende sosial kompetanse til å utvikle seg på best mulig måte. Elevens faglige nivå kan dermed bedres og elevens fremtid vil være i tråd med de forventninger samfunnet har.

5.3 Metodiske begrensninger

Det var overraskende at informantene hadde så stor kunnskap om sosial kompetanse og mangelen av denne. Det er likevel ikke sikkert at dette gjelder for alle lærere. Informantene jeg har intervjuet har en ansiennitet fra 13 til 35 år og har derfor en bred erfaring innen læreryrket. Det er ikke sikkert at en lærer med 2 års erfaring hadde sittet inne med samme kompetanse på emnet. Informantene jobber alle innenfor samme kommune, noe som også kan ha betydning for svarene, da ulike kommuner har ulike fokusområder. Innenfor den kommunen informantene jobbet i, var det eksempelvis lagt til rette for at noen fra hver skole skulle bli sertifisert for ART. Kommunen hadde også et fokus som gikk på sosiale mål på de ulike skolene. Det er også en mulighet at de skolene informantene jobber på, har ekstra satsing på dette temaet, og at lærerne derfor har så høy kunnskap om temaet. Hvis skolen har hatt et satsingsområde innenfor sosial kompetanse, kan dette påvirke læreren positivt. Når jeg sendte ut forespørsel om deltakelse til mitt prosjekt, var det rektorene som stilte spørsmålet mitt videre informantene. Man kan derfor kalle det tilfeldig utvalg. Likevel var jeg nødt til å presentere mitt prosjekt, emnet og problemstillingen, for å få informanter. Det er derfor en stor mulighet for at de som sitter med god kompetanse om emnet synes det er greit å delta, mens andre som vet litt lite om emnet, ikke føler de kan på grunn av for lite kunnskap om emnet.

Det finnes også mange måter det hadde vært mulig å forbedre og videreutvikle denne studien på om tidsrammen hadde vært større. Jeg kunne først og fremst intervjuet flere lærere, da et større utvalg kan gi en større overførbarhet. Jeg kunne blant annet intervjuet rektorer i tillegg, da de gjerne ville hatt mer kunnskap om satsingsområder, planer og lover. Det hadde også vært mulig å observere i klasserom i tillegg til å gjøre intervjuer, for å nærmere se hvordan den sosiale kompetansen ble ivarettatt. Jeg kunne også ha benyttet meg av en

kvantitativ undersøkelse med et representativt utvalg, for å få en oversikt over omfanget av manglende sosial kompetanse og kunnskapen om dette i norsk skole, eller jeg kunne fått et mer nøyaktig bilde av lærerens rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse.

5.3. Studiens relevans

Denne studien kan være med på å gi et bilde av hvor mye lærere i skolen vet om sosial kompetanse, og på hvilken måte man kan hjelpe barn som har en manglende sosial kompetanse. I forhold til denne studien viser det at lærerne som er blitt intervjuet har god kjennskap til begrepet sosial kompetanse og viktigheten av denne. Dette kan vise at lærere generelt i skolen har en viss kunnskap om dette emnet, og at kunnskapen dermed kan videreutvikles. Lærere forstår viktigheten av sosial kompetanse, men kan gjerne lære mer i forhold til akkurat hva som kan hjelpe de barna som mangler sosial kompetanse. Det er ingen tvil om at lærere spiller en stor rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse. Lærerens oppgave i skolen er å tilrettelegge opplæringen i forhold til de forutsetninger hver enkelt barn besitter. Det har derfor stor betydning at også de barna med manglende sosial kompetanse får en fullgod oppfølging. Det er flere ganger blitt vist at de barna som mangler sosial kompetanse, også i mange tilfeller ligger etter faglig i forhold til sine medelever, og at den faglige kompetansen ofte øker i forhold til den sosiale kompetansen (Gresham et al., 2006). De som mangler sosial kompetanse er også mer utsatt for avvísning fra jevnaldrende, senere depresjon, frafall i videregående skole og kriminalitet (Gresham et al., 2006). Det er derfor svært viktig at barn med manglende sosial kompetanse får bedret denne, for å kunne få den opplæringen han eller hun har krav på og for å kunne ha en god kvalitet på livet senere.

5.4. Videre forskning

Det er mye innenfor dette emnet som er verdt å forske videre på. Resultatet av min studie kan åpne interessen for andre forskningsspørsmål innenfor emnet. Det hadde for eksempel vært svært interessant å forske mer på forholdet mellom årsaken og tiltak. Hvorfor mangler barn sosial kompetanse, og kan denne årsaken ha betydning for hvilke tiltak det er mulig å iverksette? Det hadde også vært nyttig å forske på hvor mye læreren kan kompensere for en manglende sosial kompetanse, og når lærerens rolle slutter? Hvor mye skal lærerne gjøre i forhold til barn med manglende sosial kompetanse, og når burde andre instanser og

spesialister ta seg av disse problemene? En studie som gikk på hvilke tiltak som fungerte best, hadde også vært svært nyttig. Hva kan fungere best av for eksempel å bygge gode relasjoner eller konkrete aktiviteter med elevene? Hva kan virke best på klassenivå? Kan eksempelvis Elliott og Greshams (2011) Social Skills Improvement System være et alternativ for norske skoler?

Sosial kompetanse er et svært interessant og komplekst tema i skolen, da man ser hvor stor betydning sosial kompetanse har for en normal videreutvikling, så mer forskning på dette området kan være svært hensiktsmessig.

Referanser

- Aronson, E., & Aronson, J. M. (2007). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582. doi: 10.1037/h0045925
- Barber, B. K. (2002). *Intrusive parenting: how psychological control affects children and adolescents*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(108), 61-69. doi: 10.1002/cd.128
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base: tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Fredriksberg: Det lille forlag.
- Bowlby, J. (1997). *Attachment and loss*. London: Pimlico.
- Chen, K. (2006). Social Skills Intervention for Students with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 1(4), 143-149.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. [Article]. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 325.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). *Social Competence in Children* (Vol. Vol.51, No. 2). Chicago: The University of Chicago Press.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking Time in Head Start: Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher–Child Relationships. *Early Education & Development*, 21:1, 38-64.
- Drugli, M. B. (2008a). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Drugli, M. B. (2008b). *Barn som vekker bekymring*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social Skills Interventions for Children. *Behavior Modification* 17(3), 287-313.

- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. Oslo: Kommuneforl.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent Development: an Ecological Perspective*. Westerville, Ohio: Merrill.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where. [Article]. *Education & Treatment of Children (ETC)*, 20(3), 233.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues in Definition and Assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System, ÅiRating Scales. *Psychological Assessment*, 22(1), 157-166. doi: 10.1037/a0018124
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44. doi: 10.1037/a0022662
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social Skills Training for Teaching Replacement Behaviors: Remediating Acquisition Deficits in At-Risk Students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westrheim, K. T. (2009). Utvikling av Sosial Kompetanse - Veilieder for skolen. *Utdanningsdirektoratet*.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, L. E. (2012). Ser kommende NAV-klienter tidlig. Retrieved from http://m.nrk.no/m/artikkel.jsp?art_id=17985644&a=1.7985644&f=/nyheter/di strikt/sorlandet/&h=www.nrk.no Lest: 20.02.2012

- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* (1996). [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet.* (2006). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Mathiesen, K. S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L., & Helgeland, H. (2007). Trivsel og oppvekst - barndom og ungdomstid. In N. folkehelseinstitutt (Ed.), (pp. 1-113). Nydalen.
- Matson, J. L. (2009). *Social behavior and skills in children.* New York: Springer.
- Midthassel, U. V. (2011). *Tidlig intervensjon.* [Oslo]: Universitetsforl.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701. doi: 10.1037/0033-295x.100.4.674
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B., & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen:* Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge.* Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (2003). The Validity of Teacher Ratings of Adolescents' Social Skills. [Article]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 63.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 48(1), 64-68.
- Overland, T., & Nielsen, B. (2009). *Skolen og de utfordrende elever: om forebygging og reduktion af problemadfærd.* Frederikshavn: Dafolo.
- Pape, K. (2000). *"Æ trur dem søv": om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen.* Oslo: Kommuneforl.
- Pape, K. (2001). *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider?: sosial kompetanse i skolen.* Oslo: Kommuneforl.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: constructing sustaining relationships.* New York: Routledge.

- Plumley, K. (2009a). Conversation Skills for Students with Autism. Retrieved from <http://karenplumley.suite101.com/conversation-skills-for-students-with-autism-a120930> Lest: 10.04.2012
- Plumley, K. (2009b). Conversation Starters for Kids With Asperger's. Retrieved from <http://karenplumley.suite101.com/conversation-starters-for-kids-with-aspergers-a181768> Lest: 10.04.2012
- Plumley, K. (2009c). How to Make a Social Story. Retrieved from <http://karenplumley.suite101.com/conversation-skills-for-students-with-autism-a120930> Lest: 10.04.2012
- Plumley, K. (2009d). Social Skills Activities in the Classroom. Retrieved from <http://karenplumley.suite101.com/social-skills-activities-in-the-classroom-a161209> Lest: 10.04.2012
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. (2007). Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E., Vaaland, G. S., & Størksen, S. (2007). *Respekt: grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*; *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066x.55.1.68
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: how children and contexts shape each other*, Washington, D.C.
- Schneider, B. (1993). *Children's Social Competence in Context*. Oxford: Pergamon Press.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforl.

- Svartberg, M., & Thorsen, O. (2005). Personlighetsforstyrrelser. Retrieved 31.01, 2012, from <http://legehandboka.no/psykiatri/tilstander-og-sykdommer/ulike-sykdommer/personlighetsforstyrrelser-3125.html>
- Sørli, M.-A., Hagen, K. A., & Ogden, T. (2008). Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence. [Article]. *Journal of Research on Adolescence (Blackwell Publishing Limited)*, 18(1), 121-144. doi: 10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.

Vedlegg I – Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ella Idsøe
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 25.01.2012

Vår ref: 29107 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

29107	<i>Lærers rolle i forhold til barn med manglende sosial kompetanse</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ella Idsøe</i>
Student	<i>Grethe Sola</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Grethe Sola, Brattholen 2, 4313 SANDNES

Kjersti Håvardstun

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg II – Informasjon til informantene

Informasjon til informantene

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk og skal gjennomføre en studie av barn med manglende sosial kompetanse som en del av mastergraden min, på Universitetet i Stavanger. Under prosjektet blir jeg veiledet av Ella Idsøe, Phd, som er ansatt ved Senteret for Atferdsforskning.

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuer til prosjektet i løpet av februar, 2012, for å få mer informasjon om barn med manglende sosial kompetanse. Nøyaktig tid og sted for intervju kan avtales etter hva som passer deg som informant.

Forskning viser at manglende sosial kompetanse kan ha betydning for problematferd, relasjonsskaping, faglig kompetanse og for senere antisosial atferd. Jeg skal gjennomføre en studie for å undersøke manglende sosial kompetanse, og hva lærerne kan gjøre i arbeidet med disse elevene. For å kunne gjennomføre prosjektet ønsker jeg å intervju 5-6 lærere som har minst 5 år erfaring som lærere. Som informant blir din rolle å gi meg informasjon gjennom et samtaleintervju som blir gjennomført med en og en informant om gangen. Hvert intervju vil vare ca. 1 time og intervjuene vil være anonymiserte og ikke inneholde personlige opplysninger om deg. Det vil ikke bli stilt sensitive spørsmål som handler om deg personlig eller om noen du har behandlet. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd som lagres på en datamaskin og som deretter vil bli transkribert ordrett. Lydbåndet og de transkriberte intervjuene vil bli oppbevart på en forsvarlig måte på en låst datamaskin, slik at det kun er veileder Ella Idsøe, og jeg som har tilgang til denne informasjonen. Når prosjektet avsluttes 27. mai vil informasjonen fra utskriftene bli makulert. Du vil være anonym i den ferdige oppgaven ved å bli gitt et fiktivt navn, og det vil ikke opplyses om hvor du jobber.

Ved å signere dette informasjonsskrivet gir du ditt samtykke til å delta i studiens undersøkelse. Du godkjenner samtidig at jeg, på en forsvarlig måte, kan bruke informasjonen du gir meg.

Som informant har du til enhver tid rett til å trekke deg fra studien uten å måtte oppgi årsak.

Med vennlig hilsen
Grethe Sola

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å stille til intervju.

Dato og underskrift:

Vedlegg III - Intervjuguide

Intervjuguide

Klassetrinn:

Ansiennitet:

A) Begrepsavklaring:

- Vet du hva sosial kompetanse betyr?
- Hva er forskjellen mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter?
 - o Hvilke ulike sosiale ferdigheter må kunnes for å ha en sosial kompetanse? (empati, samarbeid, positiv selvhevdelse, selvkontroll, ansvar, lek, glede, humor).
- Kan du beskrive en elev som har dårlig sosial kompetanse?

B) Viktigheten av sosial kompetanse

- Hvorfor er det viktig å fokusere på barns sosiale kompetanse?
 - o Hva kan manglende sosial kompetanse ha å si for elevers læring?
 - o Hva kan manglende sosial kompetanse ha å si for elevens fremtid?
- Synes du det blir lagt for lite vekt på fremming av sosial kompetanse i skolen?

C) Lærerens rolle i å utvikle sosial kompetanse

- Hvordan kan lærere kartlegge et barn som har manglende sosial kompetanse?
- På hvilken måte kan lærere forebygge manglende sosial kompetanse?
- På hvilken måte ser lærere sammenheng mellom sosial kompetanse, omsorg og læring?

D) Tiltak

- Hvilke tiltak tror du kan fungere for barn som mangler sosial kompetanse?

- Kan relasjoner ha betydning for sosial kompetanse?
 - o Hvordan kan relasjoner bli bygget med barn som mangler sosial kompetanse?
- Hva gjør læreren/kan læreren gjøre for å fremme mestring og egenverd hos barna?
- Hva gjør lærere/kan læreren gjøre for å oppmuntre til akseptabel handling og holdning?
- Hvordan kan skolen hjelpe barn som har manglende sosial kompetanse?
 - o Erfaringer fra ulike programmer som skal heve sosial kompetanse? (ART, Alle med)
 - o Hva gjør skolen/læreren av tiltak for å hjelpe barn som har et dårlig samspill med andre barn?

E) Avslutning

- Kjenner du ofte at sosial kompetanse/manglende sosial kompetanse er en problemstilling i ditt arbeid?
- Har du noen andre tanker rundt temaet sosial kompetanse som du vil tilføye?