



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2019

Åpen

Forfatter: Kamilla Meling

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Elin Nesvoll Vangsnes

Tittel på masteroppgaven: Hvordan fremmer lærere sosial kompetanse hos elevene sine?

Engelsk tittel: How do teachers promote social competence amongst their pupils?

Emneord: Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter, systemteori og kvalitativ metode.

Antall ord: 30862
+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 07.06.2019
dato/år

Forord

Etter to spennende og interessante år på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, er denne masteroppgaven en avslutning. Selv om arbeidet med oppgaven har vært krevende, har heldigvis oppturene vært flere enn nedturene. Jeg har fått verdifull lærdom og kunnskap som jeg kan ta med meg videre i jobben min som lærer.

Jeg vil først og fremst takke mine informanter, som tok seg tid til å bli intervjuet og lot meg komme så tett på. Uten deres velvilje, ville ikke masteroppgaven min vært mulig å få gjennomført. Deres åpenhet ga meg gode og fyldige data, og informantene har delt sine erfaringer og refleksjoner uten nøling. Takk for deres tillit!

Jeg vil også få takke veilederen min Elin Nesvoll Vangsnes, som gjennom oppgaven har kommet med konstruktive og konkrete tilbakemeldinger og gode råd.

Til slutt vil jeg få takke alle som er en del av hverdagen min, og som har vært avgjørende for min motivasjon. Takk til mamma, som alltid har vært engasjert og spurt meg hvordan det går med oppgaven. Takk til samboeren min Mathias, som bestandig har hatt troen på meg. Takk til søsteren min Maritha, som har lest gjennom oppgaven og hjulpet meg. Sist men ikke minst, vil jeg takke mine fribente bestevenner, Ronja og Otto, som har vært godt selskap og gode turvenner.

Takk for at menneskene som har vært rundt meg, både har vært oppmuntrende og forståelsesfulle.

Stavanger, juni 2019

Kamilla Meling

Sammendrag

Målet med denne masteroppgaven har vært å få innsikt i hva lærere gjør for å fremme sosial kompetanse hos elevene sine. Problemstilling og tema i min oppgave er:

Hvordan fremmer lærere sosial kompetanse hos elevene sine?

Jeg har forsøkt å belyse problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- ***Hva innebærer sosial kompetanse?***
- ***Hvorfor er sosial kompetanse viktig for elevene?***
- ***Hvordan tilrettelegger lærerne for sosial kompetanse?***

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har kvalitativ forskningsmetode blitt brukt. Grunnen til dette er at jeg ønsket å få en innsikt i hva lærere gjør for å fremme sosial kompetanse hos elevene sine, og få deres tanker om hva sosial kompetanse innebærer og hvorfor det er viktig.

For å samle inn datamaterialet ble det brukt semistrukturerte intervjuer av tre lærere og en sosiallærer. Datamaterialet fra intervjuene har blitt presentert og drøftet opp mot oppgavens teoretiske bakgrunn.

Hovedfunnene fra studien min er at informantene har god forståelse for hva sosial kompetanse innebærer, hvorfor det er viktig og hvordan man kan tilrettelegge for det. Informantene har både like og noe ulike tilnærminger på hvordan de jobber med å fremme sosial kompetanse, og hvilket fokus de har på de ulike sosiale ferdighetene. De sosiale ferdighetene samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet, empati og selvkontroll ble nevnt av alle. Metoder de trakk frem for å fremme disse sosiale ferdighetene, var blant annet gjennom perspektivtaking, positiv forsterkning, veiledning, dialog og observasjon. I tillegg var samtlige opptatt av å være gode forbilder og rollemodeller for elevene sine, og at god klasseledelse har alt å si. Informantene var bevisste på å se på elevenes positive sider og deres ressurser. De var også bevisste på at det er systemet rundt elevene som må endres, for at en endring skal skje. Både det sosialkonstruksjonistiske perspektivet og individperspektivet var gjennomgående i svarene deres. Det kom også frem at informantene mener at arbeid med

sosial kompetanse er for lite forpliktende i skolen, men at de selv er engasjert i å tilrettelegge for det.

En videre forskning på dette temaet ved bruk av kvantitativ metode, observasjon eller et større utvalg ville vært interessant. Ved bruk av observasjon kunne man sett i praksis hvordan arbeidet gjøres, og kvantitativ metode med et større utvalg informanter kunne gitt mer generaliserende funn. I tillegg ville involvering av for eksempel foreldresamarbeid, andre instanser og ledelsen ved skolen vært spennende vinklinger. Mine resultater fra studien kan gjerne åpne for andre forskningsspørsmål. Det har vært veldig lærerikt å gjøre denne studien, og denne oppgaven kan være til inspirasjon for andre som skal skrive masteroppgave. Jeg håper at oppgaven vil være både lærerik og nyttig, spesielt for nyutdannede lærere.

Innhold

Forord.....	1
Sammendrag	2
Innhold.....	4
1.0 INNLEDNING.....	7
1.1 Bakgrunn.....	7
1.2 Studiens formål.....	8
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.4 Oppgavens struktur.....	10
2.0 TEORI.....	11
2.1 Begrepsavklaring.....	11
2.1.1 Sosial kompetanse.....	11
2.1.2 Sosiale ferdigheter.....	14
2.2 Barns utvikling av sosial kompetanse og ulike perspektiver.....	19
2.2.1 Viktigheten av sosial kompetanse.....	19
2.2.2 Utvikling av sosial kompetanse og perspektiver.....	19
2.3 Fremming og tiltak av sosial kompetanse.....	28
2.3.1 Klasseledelse.....	28
2.3.2 Klasseromstiltak.....	32
2.3.3 Skolebaserte tiltak.....	34
3.0 METODE.....	36
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	36
3.2 Intervju som metode.....	36
3.2.1 Hvorfor intervju?.....	37
3.2.2 Utvalg.....	37
3.2.3 Gjennomføring av intervjuet.....	38
3.2.4 Transkribering.....	40
3.3 Analyse og tolkning av data.....	40

3.4 Kvalitetssikring av intervjumaterialet.....	41
3.4.1 Validitetsvurdering.....	42
3.4.2 Reliabilitetsvurdering.....	44
3.4.3 Overførbarhetsvurdering.....	45
3.5 Mulige feilkilder.....	46
3.6 Ethiske vurderinger.....	47
4.0 RESULTAT OG DRØFTING.....	49
4.1 Forståelse av begrepet sosial kompetanse.....	50
4.1.1 Hva er sosial kompetanse?.....	50
4.1.2 Lav sosial kompetanse.....	52
4.2 Viktigheten av sosial kompetanse.....	53
4.2.1 Hvorfor er sosial kompetanse viktig?.....	53
4.2.2 Skolens vektlegging og prioritering.....	55
4.2.3 Sosial kompetanse betydning.....	56
4.3 Fremming av sosial kompetanse.....	59
4.3.1 Generelle tiltak.....	59
4.3.2 Sosiale ferdigheter.....	61
4.3.3 Sosiale ferdigheter det fokuseres på.....	72
4.3.4 Klasseromstiltak versus individtiltak.....	74
4.3.5 Systematisk jobbing med sosial kompetanse.....	75
4.3.6 Klasseledelse og relasjoner.....	78
4.4 Avsluttende spørsmål.....	80
4.4.1 utfordringer i arbeidet med sosial kompetanse.....	80
4.4.2 Informantenes kommentarer til slutt.....	82
5.0 KONKLUSJONER.....	83
5.1 Oppsummerende konklusjoner og refleksjoner.....	83
5.2 Studiens relevans og videre forskning.....	86
REFERANSER.....	88

FIGURLISTE.....	95
VEDLEGG 1.....	96
VEDLEGG 2.....	99
VEDLEGG 3.....	101

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

Sosial kompetanse er viktig og vil prege elevenes utdanningsløp, utvikling og funksjon. God sosial kompetanse bidrar til at et barn fungerer sammen med andre og kan samarbeide. Drugli (2013) mener at man stadig samhandler med andre mennesker og dermed blir utvikling av sosial kompetanse en viktig del av et barns liv, fordi sosial kompetanse dreier seg om å lykkes godt i samspill med andre. Å styrke og fremme den sosiale kompetansen har sin plass i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), som blant annet tar opp at skolen skal legge til rette for at elevene skal øve seg i ulike former for samhandling, elevene skal utvikle seg som selvstendige mennesker, utvikle sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunnet. I Kunnskapsløftet finnes det ingen klart uttrykt sosial læreplan, men det finnes sosiale kompetansemål i en del av fagene. Skolene er dessuten pålagt å jobbe for et godt psykososialt miljø ut fra opplæringsloven § 9A (1998), som innebærer at elevene skal utvikle god sosial kompetanse. Juridiske forpliktelser som opplæringsloven § 9A (1998) forteller oss noe om viktigheten av å utvikle den sosiale kompetansen. Meld. St. nr.20 (2012-2013) “*På rett vei*” viser også til at elevenes kulturelle og sosiale kompetanse er noe som skal styrkes gjennom hele opplæringen, og meld. st. nr.25 (2013-2014) “*Utdanning for utvikling*” viser til at skolen skal ha fokus på sosial og kognitiv stimulering for å få godt læringsutbytte.

I den nye læreplanen som trer i kraft skolestart 2020, blir det også fokus på sosial kompetanse. Der vil det bli fokus på å lære barn å både ta vare på seg selv og hverandre, bygge gode relasjoner og være deltakende medlemmer i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2018). Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling er tverrfaglige temaer i den nye læreplanen. For at elevene skal utvikle disse tverrfaglige temaene i de ulike fagene, er det essensielt at sosial kompetanse er på plass for at det skal lykkes. Det er viktig å ha god sosial kompetanse for å fungere godt i et samfunn. Man skal kunne samhandle med andre mennesker både i yrkeslivet og ellers.

I mitt eget arbeid som lærer har jeg opplevd hvor viktig det er at elevene har god sosial kompetanse for å kunne fungere godt i klassen. Derfor er dette et tema som jeg brenner for og ser på som både viktig og relevant å få mer kunnskap om. Hvis elevene har lav sosial

kompetanse, kan en konsekvens være at de ikke følger sosiale spilleregler og normer, de kan lettere bli aggressive eller de kan trekke seg vekk. Noen kan få problemer både med å beholde venner, eller å få seg nye venner (Ogden, 2009). I tillegg viser Utdanningsdirektoratet (2016) til at elever som lykkes sosialt også klarer seg bedre faglig. Det motsatte gjelder elever som ikke har gode sosiale ferdigheter, de kan risikere å falle utenfor fellesskapet og bli ensomme. Når det gjelder arbeidet med sosial kompetanse har læreren en stor, viktig og meningsfull rolle. Dermed ser jeg på dette temaet som relevant, da det har mye å si for elevenes trivsel i hverdagen, i tillegg til deres utvikling og læring.

Tidligere forskning på området sier blant annet at hvis man har vansker med sosial kompetanse, har man gjerne vansker på andre områder som atferdsvansker og emosjonelle vansker (Gresham, Elliott, Vance & Cook, 2011). Det finnes mye forskning og studier innenfor sosial kompetanse, i og med at sosial kompetanse kan være nært beslektet til andre områder, som for eksempel utagerende og emosjonelle vansker. Bowlby sin forskning med tilknytningsteorier er også noe som kan kobles til sosial kompetanse, hvor sviktende relasjoner i familien kan ha en betydning (Bowlby, 1969). I tillegg er det også forskning på sammenhengen mellom læringsutbyttet i skolen og sosial kompetanse, der man så at god sosial kompetanse kan hindre frafall i videregående skole (Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010). Jeg ser på læring i et systemperspektiv, det vil si at sosial kompetanse læres i et sosialt system. Det er altså rammene og systemet rundt en elev som avgjør deres sosiale kompetanse.

1.2 Studiens formål

Tidligere forskning viser til hvor viktig sosial kompetanse er for elevene, både nå og for deres senere liv. Som nevnt i forrige avsnitt viser den kommende læreplanen at satsing på livsmestring vil stå i fokus. Dermed er dette et interessant og aktuelt område å se nærmere på. Å hjelpe elevene i å mestre det sosiale er en viktig overordnet oppgave i skolen, og skolen skal hjelpe elevene i å mestre livet sitt og hjelpe dem i å kunne delta i fellesskap i samfunnet og arbeid (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

I læreplanverket er sosial kompetanse en del av den generelle delen av læreplanen, og sier at opplæringen skal gi elevene kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig (Udir, 2016). Altså skal skolen bidra til at elevene utvikler seg sosialt, men hva som vektlegges i læreplanen er noe som kan variere ut fra den enkelte kommune, skole eller lærer (Ogden, 2009). Jeg ønsker å se nærmere på hva dyktige lærere gjør for å få fremme sosial kompetanse hos elevene. Jeg vil få tak i kjernen av sosial kompetanse, og bryte det ned til noe konkret og forståelig.

Mitt ønske for oppgaven er at en lærer som leser masteroppgaven min skal kunne kjenne seg igjen, og oppleve oppgaven som nyttig og praktisk anvendbar for sin egen skolehverdag. Forhåpentligvis vil studien føre til refleksjon hos lærere, og kan især være nyttig for nyutdannede å lese.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Forskning begynner med en nysgjerrighet, og noe man ønsker å finne ut mer om (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). Jeg har fra starten av mastergradsstudiet vært nysgjerrig på sosial kompetanse, både hva det innebærer, hvorfor det er viktig og hvordan man kan jobbe for å fremme det. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til en problemstilling og tema for oppgaven min:

«Hvordan fremmer lærere sosial kompetanse hos elevene sine?»

For å belyse denne problemstillingen og vise hva jeg ønsker å fokusere på i studien, vil jeg ha følgende forskningsspørsmål:

- *Hva innebærer sosial kompetanse?*
- *Hvorfor er sosial kompetanse viktig for elevene?*
- *Hvordan tilrettelegger lærerne for sosial kompetanse?*

Jeg vil i denne oppgaven se på hvordan lærerne fremmer sosial kompetanse hos elevene i elevgruppen. For å besvare problemstillingen min har den kvalitative metoden intervju blitt brukt. Jeg har intervjuet tre lærere og en sosiallærer, som ledelsen betegnet som dyktige innenfor temaet sosial kompetanse.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert på en slik måte at den skal være oversiktlig å lese. Den er delt inn i fem hovedkapitler: innledning, teori, metode, resultat og drøfting og konklusjoner.

I kapitlet om teori vil relevant teori bli presentert. Ulike teoretikere og mine refleksjoner koblet opp mot dette vil stå i fokus. Å få frem hva sosial kompetanse er og hvilket utbytte det gir er ønskelig. Oppgaven vil først og fremst ta utgangspunkt i teoretikere som er sentrale når det gjelder sosial kompetanse hos barn, og dette vil kunne belyse området jeg ønsker å studere. I teoridelen vil jeg først presentere ulike begrep for sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Deretter vil jeg si noe om barns utvikling av sosial kompetanse og viktigheten av det. Til slutt vil jeg ta for meg fremming av sosial kompetanse, deriblant klasseledelse, klasseromstiltak og skolebaserte tiltak.

I kapitlet om metode vil valg av metode og begrunnelse for valg som er tatt i prosessen bli grundig redegjort. Først vil jeg beskrive hva som kjennetegner den kvalitative metoden intervju. Jeg vil så vise til hvordan det ble gjort akkurat i min studie. Hvordan datamaterialet systematisk har blitt analysert vil også bli redegjort for. I tillegg vil jeg ta for meg kvalitetssikringen i studien, refleksjon over de etiske sidene ved forskningen og mulige feilkilder.

I kapitlet om resultat og drøfting vil empirien som har blitt hentet inn ved hjelp av intervju, bli presentert. Dette kapitlet vil bli delt inn i fire deler: *Generelt om sosial kompetanse, viktigheten av sosial kompetanse, fremming av sosiale kompetanse* og til slutt *avsluttende spørsmål*. Videre vil drøfting av funnene bli gjort opp mot teorien som er presentert i teoridelen. I tillegg vil resultatene bli drøftet ut fra egne tanker, betraktninger og tolkninger.

I det siste kapitlet om konklusjoner, vil jeg komme med oppsummerende refleksjoner og konklusjoner, for deretter å si noe om studiens relevans og videre forskning.

2.0 TEORI

Jeg vil først starte med begrepsavklaring og si hva jeg legger i både begrepet sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Dette mener jeg er viktig for å få en god forståelse for begrepene og avklare hvilke definisjoner jeg ønsker å fokusere på. Deretter vil jeg gå inn på barns utvikling av sosiale kompetanse, og si noe om hvorfor sosial kompetanse er viktig. Her vil ulike perspektiver og teorier komme inn, som selvbestemmelsesteorien, systemteori, utviklingsøkologisk modell, tilknytningsperspektiv og transaksjonsperspektivet. De ulike teoretiske perspektivene er alle aktuelle for temaet i denne studien, på hver sin måte.

Perspektivene handler om hvordan barn kan utvikle sosial kompetanse, og kan gi en bedre forståelse for hvorfor barn er så forskjellige, som igjen kan hjelpe lærere til å tilrettelegge bedre for alle. Til slutt i teorikapitlet vil fremming av sosial kompetanse bli tatt opp, da med fokus på klasseledelse, klasseromstiltak og skolebaserte tiltak. Sentral teori fra blant annet Baumrind (1991), Nordahl (2010) og Pianta (1999) vil bli presentert.

2.1 Begrepsavklaring

Begrepet sosial kompetanse kan defineres på flere måter. Noen mener at sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er en del av hverandre. For å få en bedre forståelse av de ulike begrepene, både når det gjelder sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, vil jeg presentere ulike synspunkter fra forskjellige forskere, og deretter argumentere for hvilke definisjoner jeg ønsker å bruke. Det er også naturlig å se på hvilke relasjoner det er mellom sosiale ferdigheter og sosial kompetanse.

2.1.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et begrep som blir mye brukt i dagligtalen, men selve betydningen av ordet kan være diffus og varierende (Jahnsen, Ertesvåg & Westrheim, 2009). I tillegg kan begrepet virke og fremstå relativt og komplekst. Noe både Lamer (1997), Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005), Drugli (2013), Damsgaard (2003) og Ogden (2015, 2009, 2001) mener, er at sosial kompetanse dreier seg om å håndtere samspill med andre på en god måte, og lykkes med dette. Dermed er sosial kompetanse noe som er grunnleggende i alle typer miljøer et barn deltar i.

Elliott og Gresham (2002) sin definisjon på hvilke ferdigheter man må ha for å ha god sosial kompetanse er empati, selvhevdelse, samarbeid, selvkontroll og ansvarlighet. I senere tid har også kommunikasjon og engasjement blitt sett på som sosiale ferdigheter (Gresham m.fl., 2011). I tillegg sier Lamer (1997) noe om at andre betydningsfulle sosiale ferdigheter er lek, humor og glede, og hun hevder også at det finnes ikke en felles bestemt definisjon av sosial kompetanse som begrep. Dette kan skyldes at begrepet blir brukt av mange ulike fagtradisjoner.

Hvis et barn er samarbeidsvillig, positiv, løsningsorientert og har gode kommunikasjonsferdigheter kan barnet kjennetegnes som sosialt kompetent. Et sosialt kompetent barn er også et barn som er flink til å tolke andres signaler og regulerer sin egen atferd. Å lykkes i skolen, klare å følge regler og normer, og i tillegg klare å både skaffe og beholde venner er noen av de viktigste utviklingsoppgavene til et barn i følge Ogden (2009). For å klare å oppnå disse oppgavene, er god sosial kompetanse essensielt. Har man lav sosial kompetanse, kan det resultere i lav sosial status, dårlig samhandling med andre, avvisning fra andre og i tillegg dårligere skolefaglige prestasjoner (Lamer, 1997). Dette er noe som kan resultere i at selvbildet til barnet svekkes, og barnet kan dermed risikere å miste både viktige og positive lærings situasjoner. For å undersøke om et barn er sosialt kompetent, kan det være viktig å se på hvordan barnet er og lykkes i jevnaldergruppen, nettopp fordi relasjoner til andre er så betydningsfullt for sosial kompetanse (Drugli, 2013).

Definisjonene av sosial kompetanse har ulikheter og likheter med hverandre, samt vektlegger de ulike delene av begrepet. Jeg vil først presentere Garbarino (1985) sin definisjon av sosial kompetanse:

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

Altså legger Garbarino (1985) stor vekt på å fremheve positive kapasiteter og ferdigheter, og å kunne mestre det ulike sosiale omgivelser forventer som sosial kompetanse. Definisjonen viser til at man trenger ulike ferdigheter, for å kunne mestre forskjellige situasjoner. Dette kan knyttes til at kultur og miljø har en vesentlig rolle med tanke på barns sosiale

kompetanse. Sosialt kompetente barn kjennetegnes også ved å klare å veksle mellom å fremme egne behov, og tilpasse seg andre (Garbarino, 1985). Altså å klare å skifte mellom initiativ og tilpasning. Et sosialt kompetent barn kan kjennetegnes ved å ha en prososial atferd, det vil si å være oppmuntrende, støttende, hjelpsom, anerkjennende, inkluderende og har positive handlinger og holdninger.

Schneider (1993) definerer sosial kompetanse slik:

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

I denne definisjonen fokuseres det på å kunne utvikle egne mål. I tillegg vektlegges den prososiale atferden (Schneider, 1993 i Ogden, 2009). Det legges også vekt på å kunne tilpasse seg en sosial situasjon, som også er adekvat i samsvar med personens utvikling. I tillegg viser definisjonen til at man skal være i relasjoner uten å skade noen.

Weissberg og Greenberg (1998) sin definisjon er:

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

Denne definisjonen sier noe om hvor viktig det er å kunne regulere egne følelser og tanker i forskjellige sosiale settinger man erfarer og opplever. Det fremheves også viktigheten av at barn har en motivasjon med sin egen sosiale utvikling, man har et ønske om å bli oppfattet positivt av andre (Weissberg & Greenberg, 1998 i Ogden, 2009).

Ogden (2009) definerer begrepet sosial kompetanse på denne måten:

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

Definisjonen viser til at den sosiale kompetansen har en funksjon, og denne kompetansen er essensiell i etablering og vedlikeholding av vennskap. Ut fra definisjonen til Ogden (2009), handler sosial kompetanse om ett sett av ferdigheter og kunnskap. Denne definisjonen understreker at både ferdigheter, holdninger og kunnskaper hos barn er sosial kompetanse.

Definisjonen til Ogden er en slags oppsummering av de andre definisjonene av sosial kompetanse. I tillegg blir vennskap og sosiale relasjoner en viktig del av definisjonen. Andre kjente forskere innen området er Gresham og Elliott (1987) som definerer sosialt kompetente personer som noen som klarer å beherske ulike krav man møter på, i tillegg til å kunne delta og ta ansvar for seg selv og andre.

Nå har jeg sett på ulike definisjoner av blant annet Garbarino (1985), Schneider (1993), Weissberg og Greenberg (1998), Ogden (2009) og Gresham og Elliott (1987). Ut fra de ulike definisjonene er det et fellestrekk at en sosial relasjon med andre skal være positiv. Dette er viktig å påpeke, fordi hvis en elev er proaktiv aggressiv har den gjerne god sosial kompetanse, men de sosiale ferdighetene blir brukt til å ekskludere og mobbe andre for å få sosial tilhørighet (Roland, 2007). Å være proaktiv aggressiv vil si at man reagerer med aggresjon for selv å oppnå en sosial gevinst (Roland, 2007). En slik sosial kompetanse blir brukt på feil måte, i og med at det kan gi negative utslag hos andre.

Ut fra de ulike definisjonene vil jeg videre i oppgaven ta utgangspunkt i Ogdens definisjon, fordi den påpeker de aller mest sentrale områdene ved begrepet. Definisjonen fremhever at sosiale kompetanse er både kunnskaper og ferdigheter. Jeg vil i min oppgave ha hovedvekt på ferdigheter, fordi jeg er ute etter å få vite hva lærere gjør for å fremme de sosiale ferdighetene hos elevene sine.

2.1.2 Sosiale ferdigheter

Jeg har til nå presentert begrepet sosial kompetanse, som er det overbyggende begrepet. Innenfor sosial kompetanse er både kunnskap og ferdigheter en del av begrepet. For å ha god sosial kompetanse, trenger man teoretisk kunnskaper om hvilken atferd som er hensiktsmessig i en situasjon, det vil si kunnskap om sosiale ferdigheter. I tillegg trenger man å bruke og anvende riktig sosial ferdighet på rett måte i en situasjon. For å få en helhetlig forståelse av det overbyggende begrepet sosial kompetanse, vil jeg videre se på hva sosiale ferdigheter er.

Glavin og Lindbäck (2014) definerer sosiale ferdigheter som byggsteinene i en mur, hvor muren er den sosiale kompetansen, og for å klare å lage en mur trenger man byggsteinene som da er sosiale ferdigheter. Merrel og Gimpel (1988, i Drugli, 2008) sin definisjon på sosiale ferdigheter er at det er den spesifikke og lærte atferden man bruker for å utføre en sosial oppgave. Sosiale ferdigheter defineres som sosialt akseptert, lært atferd som gjør at man kan samhandle med andre (Elliott og Gresham, 1993). Dette gir positiv respons og man unngår negativ respons. Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter henger sammen, der kunnskapen handler om at man vet hva som er rett og galt, mens ferdighetene er hva man konkret gjør. Ogden (2011) påpeker at for å ha sosial kompetanse, må man også ha sosiale ferdigheter. Sosial kompetanse er et evaluerende og normativt begrep, i og med at det er en vurdering av ens atferd fra omgivelsene og andres vurdering om man løser en oppgave på en hensiktsmessig måte. Det er de rundt oss; venner, foreldre og lærere, som kan vurdere hva som er en akseptabel atferd og på den måten vurdere noen sin sosiale kompetanse (Drugli, 2013). Sosiale ferdigheter handler også om atferden og handlinger et barn besitter for å løse ulike sosiale oppgaver som å starte en samtale eller å få seg venner. Slike sosiale ferdigheter kan læres, slik at barn kan utvikle en positiv relasjon til andre (Gresham m.fl., 2011).

I 1990 utviklet Gresham og Elliott et program kalt The Social Skills Rating System (SSRS). Det går ut på å kartlegge de sosiale ferdighetene til barn, og deretter gis forslag til hva man kan gjøre ut fra kartleggingens resultat. Det gis også forslag til spesifikke behandlingstiltak, hvordan man kan sette i gang eller planlegge en intervensjon og gjennomføring av opplæring av sosiale ferdigheter (Gresham & Elliott, 1990). Gresham og Elliott (1990) har utviklet fem dimensjoner de mener er ferdigheter man må ha for å ha god sosial kompetanse. De fem sosiale ferdighetene er samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet, empati og selvkontroll. Disse dimensjonene blir også benyttet av andre fagpersoner som Ogden (2015, 2009, 2001), Drugli (2013) og Nordahl m.fl. (2005). I senere tid har Gresham og Elliott (2008) videreutviklet og forbedret programmet SSRS, og i dag heter det The Social Skill Improvement System. I dette videreutviklet programmet har to nye ferdighetsdimensjoner kommet inn: kommunikasjon og engasjement (Gresham m.fl., 2011). Denne versjonen av programmet har prøvd å ta hensyn til tidligere programmets svakhet, i tillegg til å tilpasse opplæringen til barns risikonivå og behov (Ogden, 2011). Programmet blir brukt i skolen og har tre trinn om universelt bruk til

skolen, individuelt opplegg eller i smågrupper. Den universelle bruken øver på ulike basisferdigheter som å vente på tur, mens individuelt opplegg eller smågrupper øver på de ulike ferdighetsdimensjonene. Jeg vil videre nå gjøre rede for hva de syv dimensjonene innebærer.

Samarbeid: Denne dimensjonen handler om å samarbeide med andre, hjelpe, dele og lytte (Gresham & Elliot, 1990; Nordahl m.fl., 2005; Ogden, 2011). I skolen er det viktig å samarbeide i friminuttet, i lek, klasserommet og i faglige aktiviteter. Det kan også inkludere å kunne følge med i timene, samarbeide i grupper, følge regler og avtaler, ha det ryddig og ikke la seg forstyrre (Ogden, 2009). Samarbeid handler også om å kunne følge regler, hjelpe hverandre og være gjensidig avhengig av hverandre (Overland, 2009). Å kunne samarbeide godt vil si å både klare det med voksne og jevnaldrende. Å samarbeide med voksne eller jevnaldrende kan være noe forskjellig, fordi et samarbeid med voksen kan inneholde at man må følge beskjeder og regler, mens med jevnaldrende er man likeverdige parter. Samarbeid med voksne er et asymmetrisk forhold i følge Ogden (2009). Å ikke mestre å samarbeide vil i følge Ogden (2009) kunne føre til konflikter.

Selvhevdelse: Denne dimensjonen dreier seg om å kunne uttrykke egne behov, følelser og meninger. Det handler om å ha en passelig mengde av selvhevdelse hvor man ikke oppfattes som defensiv, provoserende, manipulerende og utfordrende. Selvhevdelse er en del av personligheten vår som gjør at vi tar kontakt med andre (Pape, 2001). En god selvhevdelse handler om at andre vurderer deg positivt, og om man klarer å hevde seg selv i ulike sosiale settinger. Denne dimensjonen kan innebære å kunne dele egne følelser, si i fra om noe er galt, ta initiativ med andre og si sin mening. Det handler om å ha sine egne meninger og fremme disse på en positiv og klar måte, også når man gjerne blir presset av andre (Ogden, 2011). Selvhevdelse handler også om å kunne be om hjelp, kunne stå for noe, be om hjelp, motstå gruppepress, skaffe seg venner og reagere positivt på andre (Nordahl m.fl., 2005). Et barn som er selvhevdende er et barn som sier i fra om noen blir urettferdig behandlet, at regler er urettferdige og uttrykker egne meninger, selv om andre er uenige med dem. I følge Ogden (2001) handler selvhevdelse om en individuell verdi hvor man fremmer egne behov,

meninger og rettigheter på en positiv måte og ikke lar seg utnytte av andre og man tør å si ifra.

Ansvarlighet: Denne dimensjonen handler om å kunne følge normer og regler som skole, samfunn og familie lager. Man må kunne overholde normene og reglene i alle type omgivelser et barn ferdes i (Ogden, 2009). Man må kunne vise respekt for penger, arbeid og eiendeler, i tillegg til å kunne innfri forpliktelser og holde avtaler (Gresham & Elliot, 1990; Nordahl m.fl., 2005; Overland, 2009). I tillegg handler ansvarlighet om å kunne holde løfter. Et barn som har utviklet god ansvarlighet vil få mulighet til å få tillit og ansvar. Ansvarlig atferd kan også dreie seg om å være en god lytter og følge med når noen snakker, klarer å be voksne om hjelp og spørre om lov til å låne andres ting (Ogden, 2009).

Empati: Denne dimensjonen handler om å vise respekt, omtanke og forståelse for andre, og å sette seg inn i andres situasjon. Empati er emosjonelle reaksjoner som samsvarer med andres følelser eller i den situasjonen man står i (Evenshaug & Hallen, 2000). Dermed består empati av en emosjonell komponent og en kognitiv komponent. Den emosjonelle komponenten dreier seg om å sette seg inn i noen andres situasjon, mens den kognitive komponenten dreier seg om å se ting fra noen andres synsvinkel (Ogden, 2009). Empati er noe som kommer til uttrykk om man kan vise medfølelse og omtanke for andre, klarer å lytte, viser at man setter pris på andre og kan gi hyggelige tilbakemeldinger (Ogden, 2009; Overland, 2009). For å kunne uttrykke empati må man ha evnen til å rette oppmerksomheten til andre, og dermed ha en sosial desentralisering. Empati er grunnlaget for å danne vedvarende og gode vennskap (Elliott & Gresham, 2011). I praksis kan barns empati vise seg ved at de lytter til andres problemer, trøster andre barn og viser at de vil hverandre vel.

Selvkontroll: Denne dimensjonen dreier seg om å regulere forholdet mellom atferd og følelser, og ha en bevissthet rundt dette. Dette innebærer å kontrollere følelser og ha en tankemessig kontroll over sine egne følelser (Gresham & Elliott, 1990; Nordahl m.fl., 2005; Ogden, 2009, 2011). Ogden (2009) understreker at det ikke handler om å undertrykke følelser, men at man klarer å styre når og hvordan følelsene uttrykkes. Dette kan være viktig når man møter uenigheter, motgang og konflikter. Å ha god selvkontroll innebærer å ta

hensyn til andre, tilpasse seg og klare å vente på tur (Overland, 2009). Å ha denne egenskapen er spesielt viktig når man havner i en vanskelig situasjon og blir frustrert, sint, fristet eller opplever nederlag (Ogden, 2009). Å kunne mestre konfliktløsning og sinnemestring er ifølge Gresham og Elliott (1990) veldig viktig innenfor selvkontroll.

Kommunikasjon: Denne dimensjonen dreier seg om å kunne kommunisere både verbalt og nonverbalt, og den kan læres gjennom samtaler. God kommunikasjon handler om riktig toneleie, ha en høflighet, turtaking og holde øyekontakten i samtaler (Gresham m.fl., 2010). Evenshaug og Hallen (2000) peker også på at man må lære seg å bruke språket på en adekvat måte, for at kommunikasjonen skal fungere i sammenhengen den skal brukes i. Dermed blir det viktig for et barn å lære seg de grammatiske reglene, og bruke språket på en god måte slik at den sosiale prosessen fungerer godt. Når vi kommuniserer så ønsker vi at en annen person skal få tak i budskapet man har å formidle. For å få det til må man kunne klare å ta andres perspektiv og dele en felles opplevelse. Når man er i en samtale justerer man kommunikasjonen etter hvem vi snakker med, og varierer mellom å være mottaker og sender (Evenshaug & Hallen, 2000).

Engasjement: Denne dimensjonen handler om å kunne ta et sosialt initiativ. Et slikt initiativ kan handle om å ta initiativ til å samhandle med andre, samtale, delta i aktiviteter, spør om å være med noen og få seg venner (Gresham m.fl., 2010). Et sosialt kompetent barn er et barn som har denne dimensjonen, ved at det forsøker å få seg venner, etablere kontakt og er positivt oppmerksomme når de er i sosial samhandling med andre (Ogden, 2009). Denne dimensjonen henger altså nøye sammen med om de klarer å danne seg vennskap, og da behøver de å ha engasjement, men også selvhevdelse, god samarbeidsevne og være empatiske.

Å kunne disse sosiale ferdighetsdimensjonene i teorien er ikke nok, man må også vite hvilke ferdigheter man skal bruke ut fra hvilken situasjon man er i (Jahnsen m.fl., 2009). Har et barn god sosial kompetanse, vil det være greit å klare å tilpasse seg sosiale normer i ulike sosiale settinger (Jahnsen m.fl., 2009). Disse syv ferdighetsdimensjonene har sammenheng med prososial atferd. Vi kan si at et barn som viser prososial atferd, er sosialt kompetent ved at det

mestrer det som forventes av blant venner, hjem og skole (Jahnsen m.fl., 2009). Prososial atferd kan være et barn som er empatisk, deler med seg, er vennlige og bryr seg om andre.

2.2 Barns utvikling av sosial kompetanse og ulike perspektiver

For at lærere skal kunne fremme elevers sosiale kompetanse, er det viktig å vite hvordan elevers sosiale kompetanse utvikles. Jeg vil se på ulike perspektiver på hvorfor noen har en dårligere sosial kompetanse enn andre. For å få en bedre forståelse for utvikling av sosial kompetanse, vil jeg presentere ulike perspektiver, og deretter argumentere for hvilke perspektiver jeg vil legge vekt på i oppgaven.

2.2.1 Viktigheten av sosial kompetanse

Selvbestemmelsesteori

For å forstå viktigheten av sosial kompetanse, vil Deci og Ryan (1991) sin teori om selvbestemmelse (self-determination theory) være viktig å få frem. Teorien forklarer hvordan mennesker er, basert på deres personlighet og indre motivasjon. Mennesker har grunnleggende behov som man prøver og ønsker å få oppfylt. Slike behov kan være sosial tilhørighet, relasjon, selvbestemmelse, kompetanse eller autonomi (Ryan & Deci, 2000). For å få en god psykologisk utvikling, må dette psykologiske behovet være tilstede. Et av disse behovene er sosial tilhørighet, og dermed blir det viktig å inkludere de elevene som har lav sosial kompetanse, og la dem få innpass i sosiale settinger i skolen. Hvis et barn blir utelukket fra sosiale settinger, vil barnet lære mindre av sosiale spilleregler som må være tilstede for å skape samhandling (Ogden, 2009).

2.2.2 Utvikling av sosial kompetanse og perspektiver

Systemteori

Systemteori baserer seg på at atferd påvirkes av omgivelsene som et individ befinner seg i og individets personlighet. Individet påvirker sine omgivelser og blir påvirket av omgivelsene selv (Ogden, 2009). Det er altså ikke omgivelsene alene eller barnet som skaper en uønsket atferd, men samspillet mellom disse (Damsgaard, 2003). Man kan forstå dette slik at hvis man ønsker å endre en atferd, må man endre omgivelsene rundt barnet. Å ha denne tankegangen kan hjelpe lærere i å forstå barns behov og atferd, for så å finne riktig tiltak til

barnet (Klefbeck & Ogden, 2003). Det er både lurt og viktig å finne ut hva som ligger bak barnets atferd og handlinger, og samtidig fokusere på barnets ressurser (Nordahl m.fl., 2005). For å finne frem til barnets ressurser må man benytte ulike perspektiver som individperspektivet, mestringsperspektivet, aktørperspektiver og det sosialkonstruksjonistiske perspektivet (Nordahl m.fl., 2005).

Individperspektivet forklarer et barns atferd ut fra forhold ved individet. Fokuset er på barnets vansker, mangler og utfordringer, mens barnets positive sider og ressurser kan bli glemt. Det er denne individuelle problemforståelsen av elever med utfordringer som Ogden (2001) mener dominerer i skolen. Fokuset er på nevrobiologiske og genetiske disposisjoner ved barnet, og man prøver å finne en "feil" ved barnet (Nordahl m.fl., 2005), og er opptatt av hva man kan gjøre for å mestre eller dempe disse "feilene" (Ogden, 2001). En lærer med et individperspektiv vil tenke at en slik elev vil trenge noe i tillegg eller i stedet for det de andre elevene får, for eksempel kompensierende undervisning i eller utenfor klassen (Ogden, 2001). Da kan gjerne eleven få egne aktiviteter som skal virke positivt i forhold til deres funksjonsnivå. En lærer med dette perspektivet vil gjerne bruke belønning, for eksempel etter at eleven har sittet rolig og jobbet i en halvtime. Dermed er ikke en god og akseptabel atferd belønning i seg selv for eleven.

Med denne tankegangen jobber man kun med individet, og for å få bedre rammer for individet akkurat der og da ved å fjerne elevens atferd. Har man et slikt perspektiv vil man i følge Ogden (2001) ha en svekket forståelse for hvilken betydning systematisk påvirkning og endring kan ha. Det kan også føre til at eleven får begrensninger i mulighet for sosial deltakelse. Denne individuelle problemforståelsen blir en hindring for å forstå at tilrettelagt opplæring er et ansvar for alle lærerne, og ikke bare for eksempelvis spesialpedagogene (Ogden, 2001). Selv om perspektivet har fokus på feil og mangler, mener samtidig Nordahl m.fl. (2005) at perspektivet kan hjelpe med å få en helhetlig forståelse av atferden til et barn. Ogden (2001) påpeker at økt kompetanse for å kunne mestre individuelle forskjeller blant elever, større forståelse hos læreren for elevenes situasjoner og behov, samt et godt læringsmiljø i klassen vil være bedre tiltak enn et individfokus.

Mestringsperspektivet har fokus på det eleven mestrer og at alle mennesker har ressurser. Ressursene er avhengig av samspill mellom eleven og omgivelsene, for om de er åpne eller skjulte (Nordahl m.fl., 2005). Det vil si om eleven får mulighet til å la ressursene komme til uttrykk eller ei. Man må ha fokus på det eleven kan. *“Løvetannbarn”* er et begrep som passer inn under dette perspektivet. *“Løvetannbarn”* er et barn klarer seg godt til tross for belastede oppvekstvilkår, og ofte har disse barna spesielle ressurser på ett eller flere områder (Nordahl m.fl., 2005). *“Myndiggjøring”* er også et begrep som hører inn både under mestringsperspektivet og aktørperspektivet. Det viser til at mennesker har evne til å delta i beslutninger og handlinger som gjelder eget liv og vet selv hva som er nyttig for dem. En lærer med fokus på mestringsperspektivet vil ikke fokusere på vansken eleven har, for eksempel at eleven ikke klarer å sitte rolig og jobbe. Fokuset vil heller være på hva denne eleven mestrer og er god på, og på den måten tar man med både eleven og de ytre faktorene i prosessen på hva som kan hjelpe eleven. Som lærer vil man hjelpe eleven i å utvikle tro på egen evne til å påvirke sitt eget liv.

Innen mestringsperspektivet er også selveffektivitet og attribusjonsteori sentralt (Nordahl m.fl., 2005). Selveffektivitet handler om å påvirke elevenes indre motivasjon ved å påvirke deres forventninger om å mestre en oppgave. Attribusjonsteorien går ut på om vi opplever det som skjer med oss, som ytre eller indre styrt. Mange lærere forsterker elevenes nederlagsfølelser og uheldige attribusjonsmønstre ved kritikk, overdreven ros, vise sympati ved feil, gi uoppfordret hjelp, vise overraskelse når de lykkes og lignende (Nordahl m.fl., 2005). Som lærer må man heller oppmuntre elevene til prososiale valg med positive tilbakemeldinger, og ta utgangspunkt i hva eleven kan mestre. Det blir også viktig å heller oppmuntre til mestring og fokusere på handlingen, fremfor å gi ros rettet mot personlighet eller resultat. Det er viktig å ikke stille krav som ikke kan oppnås (Nordahl m.fl., 2005).

Aktørperspektivet vektlegger at barn bidrar til egen utvikling og er aktivt handlende i omgivelsene de er i (Klefbeck & Ogden, 2003). Utgangspunktet for menneskers verdier, ønsker og mål er basert på deres forståelse og oppfatning av virkeligheten vi lever i. Selv en elev med problematferd, er et handlende og villende individ som ønsker å skape mening i egen tilværelse. Derfor må både de hensiktsmessige, men også de uhensiktsmessige

handlingene, forstås i lys av dette (Nordahl m.fl., 2005). Selv om en elev viser en vanskelig atferd, har den like mye et behov for å bli likt, verdsatt og satt pris på som alle andre. En lærer med fokus på aktørperspektivet vil i likhet med en lærer med mestringsperspektivet ha fokus på hva eleven trenger, og involvere eleven i prosessen mot å endre atferden sin. Læreren vil ikke tenke at en elev er vanskelig, men heller se på deres positive sider. Et barn er nemlig ikke problematisk hele tiden (Nordahl m.fl., 2005). Det avgjørende i dette perspektivet er at læreren viser alle elevene at de er likt og at læreren bryr seg om dem. Nordahl m.fl. (2005) anbefaler å vise empati, sette grenser og samtidig påpeke det som går bra.

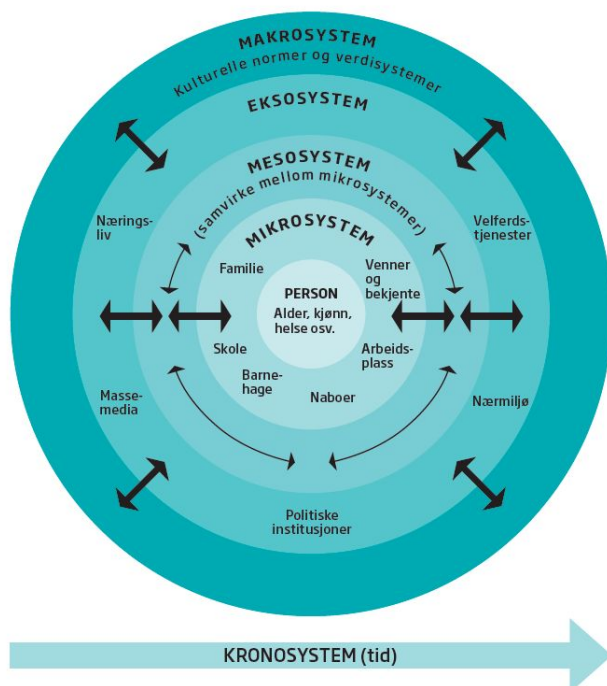
Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet har fokus på at barn møter stadig andres forventninger til egen atferd. Mennesker fortolker og samhandler hverandres atferd, og mennesker er et resultat av sin sosiale kontekst og personlige og kulturelle historie (Nordahl m.fl., 2005). Både god og dårlig sosial kompetanse utvikles i samhandling med andre. Det vil si at i jakten på god sosial kompetanse, må man løfte blikket vekk fra individet og rette det mot individets samhandling med systemet. En elev kan ekskluderes av det sosiale systemet, eller tildeles en ikke-funksjonell rolle som for eksempel *“problembarn”* (Ogden, 2001). Det kan være et sterkt endringspress i retning av forventet atferd i de sosiale systemene en elev inngår i. Dette presset kan enten være støttende og oppmuntrende eller korrigerende og kontrollerende (Ogden, 2001). I skoleklassen er det ulike forventninger til hvilke roller elevene skal ha (Nordahl m.fl., 2005). Slike forventninger kan være at man er den morsomme, den stille eller den bråkete eleven. Har man rollen i klassen som den bråkete eleven, kan dette være med å øke elevens negative sosiale kompetanse, fordi det er en forventning om hans rolle.

En lærer med det sosialkonstruksjonistiske perspektivet vil tenke at elever lærer sosial kompetanse i samhandling med andre. Man vil også tenke på hvordan man møter hvert enkelt barn, og være bevisst på at man selv har ansvar for å skape en god relasjon for at elevene skal mestre de sosiale kodene. Har man en elev som har vansker med sosial samhandling, vil man som lærer legge til rette på andre måter og tilpasse undervisningen sin. En lærer med dette perspektivet vil ha en bevissthet rundt at sosial kompetanse er ikke noe eleven utvikler selv,

men det er i møte med både lærere, rektor, foreldre, venner og lignende (Nordahl m.fl., 2005). Har man en elev som sliter med å sitte rolig og jobbe i en hel time, kan man tenke at det er læreren som ikke legger godt nok til rette for eleven. En lærer med det sosialkonstruksjonistiske perspektivet vil da for eksempel tilpasse med små pauser i undervisningen eller kjøre kortere arbeidsøkter.

Utviklingsøkologisk modell

Menneskers utvikling blir påvirket av både genetik og miljø. Innenfor genetik er det spesielt molekylet DNA som involverer ribonukleinsyre RNA som har mye å si for menneskers utvikling (Berg-Nielsen, 2010). For at medfødte gener skal komme til uttrykk, har miljøet mye å si for om RNA bli skrudd på eller forblir sovende. Uheldig miljøpåvirkning som omsorgssvikt eller utrygg tilknytning kan dermed aktivere en medfødt sårbarhet hos et barn, og en slik sårbarhet kan by på sosiale utfordringer. I følge Berg-Nielsen (2010) er et individs personlighet 50% genetisk bestemt og 50% påvirket av miljøet. Dermed har miljøet mye å si på barns utvikling og hvor godt de fungerer sosialt. Hvordan miljøet påvirker barns utviklingsprosess kan forklares ved Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Sameroff, 2009) som vist i *figur 1*.



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)

Bronfenbrenner gir forklaring på hvordan miljøet påvirker et barns utviklingsprosess. Fokuset i denne teorien er at barnet må forstås i sammenheng med de ulike miljøene barnet er i, og kan ikke forstås alene. Miljøet deles inn i fire deler i følge Bronfenbrenner. Det nivået som er nærmest individet er *mikronivå* som kan være barnehagen, skolen, lærere, venner, familien og nabolaget. Det er dette nivået individet møter og omgås daglig, og på dette nivået individet gjerne lærer seg regler, normer og danner relasjoner. *Mikronivået* har størst påvirkningskraft på en elevs utvikling (Sameroff, 2009), og har en direkte påvirkning på elevens utvikling av sosial kompetanse. Hvordan blant annet skolen, familien og lærere er, kan ha mye å si på om RNA blir sovende eller skrudd på (Berg-Nielsen, 2010). Er det for eksempel en utrygg tilknytningsstil i bunn kan en medfødt sårbarhet bli aktivert, og deretter kan det føre til sosiale utfordringer.

Det neste nivået er *mesonivå*, hvor relasjonen og samspillet mellom nærmiljøer har betydning. Mesonivået er en utvidelse av mikronivået. På dette nivået vil ulike relasjoner påvirke elevene på en indirekte måte. Det kan for eksempel ha med venners relasjoner til sine venner å gjøre, hvor en elevs sosiale kompetanse kan bli indirekte påvirket av for eksempel venners venner. Det kan også ha med samarbeidet mellom skole og hjem å gjøre (Rønningen, 2003).

Det neste nivået er *eksonivå*, som går ut på samfunnsinstitusjoner i det lokale miljøet. Dette nivået påvirker individets utviklingsprosess, men individet er ikke selv en aktiv deltaker. Dette nivået vil i likhet med mesonivået ha en påvirkning indirekte på elevene. Et eksempel kan være systemfaktorer som hvilke rammer og ressurser skolen får tildelt, som igjen vil påvirke skolemiljøet som eleven er en del av på både mikronivå og mesonivå (Rønningen, 2003). Rammebetingelser kan for eksempel påvirke en lærers mulighet til å kunne styrke sin egen kompetanse. Hvilken kultur det er på skolen og skolens rolle er også noe som skjer på eksonivået.

Det siste nivået er *makronivå*, dette er på samfunnsnivå. Dette nivået preger alle systemene og samler dem sammen (Rønningen, 2003). Ulike faktorer på dette nivået kan være normer,

verdier og lovverk. En måte makronivået påvirker elevene på kan være for eksempel gjennom fagene i skolen.

Alle disse fire nivåene er miljøer vi stadig møter, og dermed kan ikke nivåene ses separat fra hverandre. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan gi lærere en forståelse for at alt henger sammen, og for å endre en elevs atferd, må man se på miljøet som omgir barnet. Selv om det er mikronivået som har størst direkte betydning for et barn, vil også de andre nivåene påvirke. Ytterst vil makronivået for eksempel påvirke elevene gjennom læreplaner, mens mikrosystemet vil påvirke gjennom en lærers tilrettelegging. Både læreplaner og en lærers tilrettelegging, vil ha noe å si for elevens utvikling av sosial kompetanse.

Tilknytning

Foreldre eller omsorgspersoner har stor betydning for et barns sosiale utvikling, og er en stor del av barnets miljø. Den sosiale utviklingen til et barn blir i stor grad preget av hvilken tilknytning et barn har til sine foreldre eller omsorgspersoner, og hvilke indre arbeidsmodeller som utvikles og som preger barnets holdninger og forventninger til andre (Ogden, 2015). Som tidligere nevnt er det *mikronivået* i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som har størst påvirkning på hvordan et barn utvikler seg, og dermed har ulike tilknytningsstiler stor betydning for den sosiale utviklingen.

Teorien om tilknytning baserer seg på at det utvikles et psykologisk bånd mellom et barn og deres omsorgsperson. Denne tilknytningen har vist seg å ha avgjørende betydning for barnets utvikling og senere liv. Bak teorien om tilknytning er John Bowlby sentral, han har forsket på hvilken betydning forholdet mellom mor og barn har for personlighetsutviklingen og om mors fravær påvirker et barn. Bowlby (1969) mente at barn er født med et behov for tilknytning, og dermed er en god relasjon med mor vesentlig for barnets trygge tilknytning og for et godt videre utviklingsløp. Barn søker etter trygghet, og dersom de ikke opplever tryggheten kan barnet bli engstelig og usikker (Bowlby, 1969). Bowlby har delt ulike tilknytninger inn i tre forskjellige mønstre, som er *den utrygge og unnvikende tilknytningen*, *den utrygge og ambivalente tilknytningen* og *den trygge tilknytningen*. Barnets tilknytning henger sammen med barnets *indre arbeidsmodeller*, som går ut på deres forestillinger av

hvordan verden fungerer. Har et barn blitt møtt på sine behov når det trenger omsorg og trøst, vil det føle seg verdifullt og elsket og utvikler en positiv indre forestilling. Hvis et barn ikke har en slik erfaring, vil det gjerne ikke stole på omgivelsene. Hvilken kvalitet det er på de indre arbeidsmodellene bestemmes av barnets omsorgsmiljø og hvilken tilknytning de har til deres omsorgspersoner.

Den utrygge og unnvikende tilknytningen er et utrygt mønster hvor barn unngår nærhet fra andre, og er emosjonelt uavhengige av andre. Et slikt barn har gjerne blitt avvist, og lært seg at det ikke går an å søke trøst hos sine nærmeste omsorgspersoner. Et slikt barn kan dermed ha vanskelig for å vise empati for andre. *Den utrygge og ambivalente tilknytningen* skjer dersom et barn opplever omsorgspersonene som uforutsigbare. Dermed blir barnet klamrende og engstelige. Et slikt barn kan vise mye sinne, og har vansker med å utøve selvkontroll (Hart & Schwartz, 2009). *Den trygge tilknytningen* er når omsorgspersonene gir barnet sitt en trygg base og reagerer på barnets væremåter. Et slikt barn vil være mer robust, og vil takle bedre fremtidig stress (Hart & Schwartz, 2009).

Ut fra kunnskap om tilknytning, vil foreldre være viktige i å skape en god sosial kompetanse hos sine barn. Hvis et barn har et ambivalent eller unnvikende tilknytningsmønster, kan barnet få mangelfull erfaring med positiv samhandling, som igjen kan føre til lav sosial kompetanse (Smith, 2002). Siegel (2012) påpeker også at barnets emosjonelle regulering og deres toleransevindue er av betydning. Toleransevinduet handler om et spenn av en optimal aktivering som ikke skal være for lavt eller for høyt. For lav aktivering kan gjøre et barn følelsesløs, mens for høy aktivering kan gjøre et barn følelsesmessig impulsiv og reaktiv (Siegel, 2012). For å lære seg å holde seg innenfor det optimale spennet i toleransevinduet, kreves det omsorgspersoner som møter barnets følelser og samregulerer. Å ha god selvregulering er viktig for å kunne ha interaksjoner sammen med andre (Ogden, 2015). I skolen vil en elev med en trygg tilknytningsstil ha positive indre arbeidsmodeller, klare å innordne seg skolesituasjonen, regulere følelsene sine og stole på sine lærere og medelever mer enn en elev med en utrygg og unnvikende tilknytningsstil.

Transaksjonsperspektivet

Forskere er etter hvert stort sett enige om hvordan mennesker utvikler seg til å bli den vi er. Hvordan vi utvikler oss er basert på arvelige betingelser i samhandling med miljøet vi vokser opp i (Sameroff, 2009). Mennesker påvirker hverandre, og blir påvirket av samfunnet. Vi er i konstant samhandling med andre. Dette har jeg tidligere presentert gjennom Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, som henger nøye sammen med transaksjonsmodellen. Begge modellene tydeliggjør hvordan mennesker blir påvirket av miljøet og samfunnet, og perspektivene står ikke løsrevet fra hverandre.

Transaksjonsmodellen kan forklare hvorfor noen utvikler god sosial kompetanse, mens andre har lav sosial kompetanse. Denne transaksjonen starter først mellom barn og foreldre, hvor begge parter stadig påvirker hverandre over tid. Modellen viser at arv og miljø har gjensidige tilpasninger til hverandre over tid. Sentrale begreper innen transaksjonsmodellen er beskyttelsesfaktor og risikofaktor. Risikofaktorer kan være medfødte faktorer på individnivå som uro, vanskelig temperament, sinne og hyperaktivitet. Det kan også være miljømessige faktorer på systemnivå som vold i hjemmet, omsorgssvikt, depresjon blant foreldre, arbeidsledighet blant foreldre, traumer eller en uheldig oppdragerstil (Drugli, 2008). I tillegg kan risikofaktorer være eksterne som negativt nærmiljø, fattigdom, dårlig barnehage eller skolemiljø og arbeidsledighet (Drugli, 2008).

Beskyttelsesfaktorer kan likevel gi en positiv utvikling, selv om barnet er preget av mange risikofaktorer (Sameroff, 2009). Beskyttelsesfaktorer kan være god sosial kompetanse, optimistisk innstilling, robusthet og evne til å løse problemer på en god måte. Andre beskyttelsesfaktorer kan være en god oppdragerstil med kontroll og varme, og en trygg tilknytning. Hvis en lærer har kunnskapen om hvilke risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer ulike barn kan ha, kan det hjelpe dem i å forstå elevene sine bedre, og være en beskyttelsesfaktor selv. Transaksjonsmodellen viser tydelig hvorfor noen utvikler en bedre sosial kompetanse enn andre, og viser hvordan arv og miljø påvirker barna.

Jeg har nå presentert noen av de ulike perspektivene for hvordan barn utvikler sosial kompetanse, og hvorfor da noen barn har lavere sosial kompetanse enn andre. Hensikten med

å presentere de ulike perspektivene har vært å få frem hvorfor forskjellige barn er som de er, og hva lærere kan gjøre for å tilrettelegge og fremme deres sosiale kompetanse. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i fokus på systemteori, som vil si at for å endre en atferd, må omgivelsene rundt endres. I tillegg handler det om at miljøet rundt er med på å påvirke barns sosiale kompetanse positivt eller negativt. Dersom miljøet rundt er godt, vil barns sosiale kompetanse utvikles godt, og motsatt. I et systemperspektiv er barns sosiale kompetanse et resultat av miljøet det lever i som familie, klasse, venner og lærere. Altså er det ikke slik at barn har “*feil*” eller “*mangler*”, men fokuset er på hvilke ressurser barnet har og hvordan man kan tilrettelegge for utvikling.

2.3 Fremming og tiltak av sosial kompetanse

Barn trenger omsorgsfulle voksne som er gode rollemodeller og samtidig kompetente endringsagenter for at de beste læringsbetingelsene skal oppstå (Ogden, 2015). For at utvikling av sosial kompetanse skal skje, kreves det rettleidende og tilstedeværende voksne som selv viser sosial kompetanse i samspill med andre. Dermed er det viktig at de voksne i skolen er gode rollemodeller for barna, og viser dette tydelig (Drugli, 2013; Pape, 2001). Videre hevder Pape (2001) at for å styrke barns sosiale kompetanse trenger man å trene på sosiale ferdigheter, oppmuntre og ivareta prososial atferd, jobbe med holdninger hos barna om hvordan man skal ha det sammen, de voksne må tenke over hvilken påvirkningskraft de har på barna og lære barna hvordan kunnskapen skal brukes hensiktsmessig. Nå vil jeg gå mer utdypende inn i klasseledelse, klasseromstiltak og skolebaserte tiltak som fremming og tiltak av sosial kompetanse.

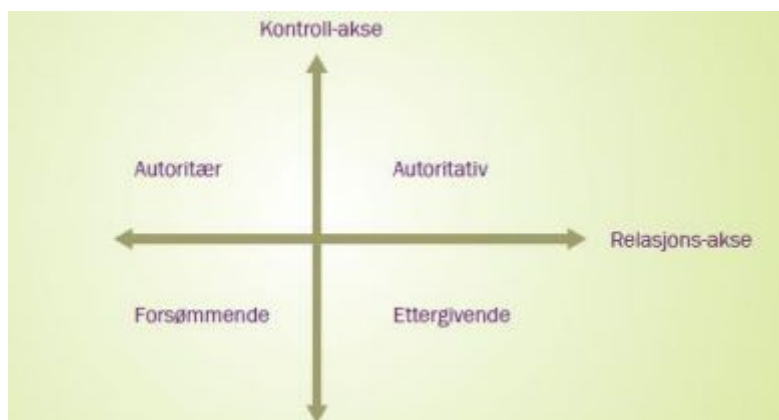
2.3.1 Klasseledelse

God atferd i klasserommet er ikke noe som kommer av seg selv. En lærer med god klasseledelse og som klarer å håndtere atferd i klasserommet er av avgjørende betydning i følge Visser (2000). En lærer må ikke la andre ta på seg rollen som leder, men selv fremstå som en god leder som klarer å engasjere og lede en klasse. En god leder vil si at læreren skal være et godt forbilde og en god rollemodell som viser akseptabel sosial atferd, som selv følger normer og regler på skolen og har en strukturert undervisning (Visser, 2000).

Å se og utnytte situasjoner som skjer i hverdagen og gi elevene positive og gode samspillserfaringer er viktig å gjøre (Pape, 2001). Hvis det for eksempel har skjedd en konflikt i friminuttet, kan man ta utgangspunkt i dette for å videre lære dem og minne dem om sosiale ferdigheter. Man kan også bruke læringssituasjoner som dukker opp i elevenes samspill og lek, og i undervisningen. Elever lærer også sosial kompetanse ved å observere andres atferd, både hvordan barn behandler hverandre, men også hvordan læreren gir omsorg.

Læreren skal selv vise god sosial atferd ved å være en god rollemodell. Læreren bør ha høye forventninger til elevene, høy standard for atferd, positive og gode relasjoner til elevene, engasjere elevene til akademisk læring og tilrettelegge for at elevene skal oppnå mestring. På denne måten kan en lærer være et godt forbilde som viser god sosial atferd, noe som fremmer sosiale ferdigheter hos elevene. Man må som lærer gi klare forventninger til akseptabel atferd gjennom egne holdninger. En slik væremåte vil kunne føre til trygghet hos elevene, noe som gir dem mulighet for utvikling. Gjennom en slik klasseledelse vil elevene vite hva som forventes av dem. Læreren må være opptatt av hvordan alle elevene har det, jobbe med å bygge gode relasjoner og gi elevene mestringsopplevelser. Læreren må også jobbe for å skape et godt klassemiljø med fokus på alle elevenes sosiale kompetanse. Dette kan bidra til personlig og sosial utvikling hos elevene fordi et slikt arbeid har sammenheng med hvordan sosiale forhold mellom elevene er (Nordahl, 2010).

Når man snakker om lærerrollen og klasseledelse er det naturlig å trekke frem Baumrind sin teori "*parenting style theory*". Teorien til Baumrind (1991) handlet opprinnelig om ulike oppdragelsesstiler, men har i senere tid blitt overført til å handle om lærerrollen (Wentzel, 2002). Teorien til Baumrind (1991) kan illustreres ved en modell som vist i *figur 2*, hvor den ene aksene er relasjon og den andre er kontroll/krav.



Figur 2: Det autoritative perspektivet, Roland (2011)

Dimensjonen kontroll dreier seg om å være forutsigbar, ha daglige rutiner, støttende grensesetting og stille krav til innsats og atferd. Dimensjonen relasjon dreier seg om å etablere gode relasjoner, gi emosjonell støtte, være interessert i elevenes interesser, være til stede og lignende. For å være en autoritativ lærer, trenger man å være langt ute på begge aksene, og ha en kombinasjon av kontroll og varme.

Baumrind (1991) fant ut at de som hadde best resultater både sosialt og faglig, var de barna fra autoritative hjem. En autoritativ lærer kan klare å påvirke elevene sine positivt både faglig og når det gjelder sosial kompetanse (Nordahl, 2010). En autoritativ lærer evner å gi elevene varme slik at det er en god relasjon mellom dem, samtidig evner en slik lærer å ha struktur og kontroll (Nordahl, 2010). Autoritativ klasseledelse har dermed en god effekt i skolen basert på tidligere forskning, både faglig og sosialt (Wentzel, 2002). Den autoritative læreren har som nevnt en god balanse mellom kontroll og varme. Denne kombinasjonen er gunstig for å både forebygge og redusere uønsket atferd. Hvordan man som lærer kombinerer balansen mellom dimensjonene kan være vanskelig, for det kan være vanskelig å grensesette på en omsorgsfull måte. Hvis man skal være i en god balanse er læreren nødt til å heve og styrke relasjonen, hvis kontrollen øker.

Å bygge gode relasjoner med elevene sine er som nevnt en god strategi for å øke den sosiale kompetansen, fordi i utviklingen av sosial kompetanse kan en god relasjon til en voksen hjelpe (Pianta, 1999). Pianta sin forskning tar utgangspunkt i Bowlby sin teori om tilknytning, som påpeker at en dårlig relasjon mellom barn og voksen videre kan utvikles i

lav sosial interaksjon mellom barn og andre barn, eller mellom lærere og barn. Det er ikke alle elever det er like lett å ha en god relasjon til, og elever er forskjellige. Noen er kontaktsøkende og selv interessert, mens andre kan virke lite mottakelige og være avvisende. De elevene det er vanskeligst å knytte relasjon til, er de som trenger det mest (Pianta, 1999). Et barn man gjerne har vanskeligheter med å etablere en god relasjon til, har behov og trenger å bli sett på en positiv måte. Relasjoner bygges på kommunikasjon (Jahnsen m.fl., 2009), og dermed må en lærer tenke over sitt eget kroppsspråk i kommunikasjon med elevene sine. Læreren må vise at han/hun er interessert i eleven. Eleven skal oppleve seg likt av læreren, og dette er lærerens ansvar fordi et lærer-elev-forhold er asymmetrisk (Nordahl, 2010). Alle elevene i en klasse skal merke og oppleve at læreren deres gir dem sosial og faglig støtte (Roland & Vaaland, 2011). Tillit er også et grunnleggende prinsipp innenfor relasjonsbygging (Nordahl, 2010). En lærer må være troverdig, forutsigbar, holde avtaler, være imøtekommende og fortjene tilliten gjennom måten han/hun fremstår på.

«*Banking-time*» er et sentralt begrep og metode innen relasjonsbygging. «*Banking-time*» er en teknikk hvor en lærer bruker 5-15 minutter alenetid med en elev på hans/hennes premisser, og helst daglig (Pianta, 1999). Man fyller opp «*banken*» med positive erfaringer som kan dras nytte av i en eventuell konflikt senere. Relasjonsbygging er investeringen, ved at man bygger opp en «*kapital*» (den gode relasjonen), for å kunne ha noe å gå på ved «*uttak*» (grensesetting). Korrigeringen må ikke belaste relasjonen, og derfor må det være en overvekt av positive reaksjoner og henvendelser (Ogden, 2012). Er det en god relasjon mellom lærer og elev er det lettere å sette grenser, og lettere for at grensene blir holdt, fordi eleven lettere vil la seg korrigere av en person han/hun liker.

I tillegg til en god lærer-elev relasjon, er det også betydningsfullt for den sosiale kompetansen at det er en god relasjon innad mellom elevene i en klasse. En måte å gjøre det på, er å la elevene bli med i bestemmelser som angår dem. Som Jahnsen m.fl. (2009) sier, bør elevene bli stilt krav til, slik at de lærer å løse konflikter og ta avgjørelser. Når elevene blir eldre, blir det ofte stilt mer krav til dem om å fungere som en gruppe, og dermed er det viktig å kunne løse opp i konflikter. Læreren kan være til hjelp, og la elevene se ting i perspektiv

ved bruk av faglige tekster, rollespill eller lignende. Når elevene diskuterer moralske og etiske spørsmål trener de seg på positiv selvhevdelse og selvkontroll (Jahnsen m.fl., 2009).

2.3.2 Klasseromstiltak

Klasseromstiltak innebærer ulike spesifikke ting en lærer kan gjøre i klassen sin, for å fremme elevenes sosiale kompetanse. Konkrete ting en lærer kan gjøre i klasserommet kan være på både tiltaksnivå, men også på forebyggingsnivå. Mesteparten av sosial kompetanse skjer gjerne tilfeldig og uformelt, på skolen, hjemme og ellers i samfunnet. Jahnsen m.fl. (2009) hevder at man tidligere trodde at etter hvert som barna hadde sosiale relasjoner til andre, så kom den sosiale kompetansen. Selv om det kan være noe sant i det, er det ikke alle barn som lærer på den måten, men heller trenger mer konkret forståelse for sosiale samhandlinger (Jahnsen m.fl., 2009).

For å jobbe med å fremme sosial kompetanse hos elevene sine på klasseromsnivå, vil det først og fremst være nyttig å jobbe med de syv ferdighetsdimensjonene selvkontroll, samarbeid, selvhevdelse, ansvar, empati, kommunikasjon og engasjement. Pape (2001) gir beskrivelser på hvordan man som lærer kan jobbe med noen av de sosiale ferdighetsdimensjonene. For å styrke selvkontroll må læreren skille mellom elevenes følelser og hvordan følelsene kommer til uttrykk. Det handler om å lære elevene å avreagere på en annen måte enn for eksempel utagerende atferd. Man må vise elevene en forståelse for sinnet deres, men også ta avstand fra hvordan det kommer til uttrykk (Pape, 2001). Dermed blir det en viktig oppgave for en lærer å hjelpe elevene sine til å finne og velge prososiale løsninger. Selvkontroll kan også knyttes sammen med evnen til empati og samarbeid. En lærer kan hjelpe elevene sine med å sette seg inn i og forstå hvordan andre opplever det hvis man reagerer med utagerende atferd, og bruke arbeidsmåter som krever samarbeid for å utvikle selvkontroll (Pape, 2001). I utvikling av ferdighetsdimensjonen empati hevder Pape (2001) at lærerens viktigste oppgave er å være en god rollemodell som er opptatt av og bryr seg om hvordan andre har det. For å styrke og fremme selvhevdelse kan læreren lære elevene til å ta ansvar for egne handlinger, ordne opp i konflikter og støtte og hjelpe med i å foreta riktige valg (Pape, 2001).

I tillegg til de syv ferdighetsdimensjonene kan man jobbe med å fremme sosial kompetanse gjennom forebyggende sosial ferdighetstrening i klassen. Å trene på sosiale ferdigheter kan styrke elevenes emosjonelle og sosiale kompetanse i følge Bloomqvist og Schnell (2002). Slik trening kan innebære å etablere kontakt, øve på perspektivtaking, hvordan man skal tolke, forstå og samarbeide med andre. Metodene som ofte blir brukt for å styrke og fremme elevenes sosiale kompetanse er veiledning, modellering, forsterkning, diskusjon, rollespill og observasjon. I tillegg må en slik sosial ferdighetstrening ha et positivt fokus på den positive atferden, og treningen skal alle kunne dra nytte av. Dette kan gjøres ved for eksempel å bruke elevenes egne erfaringer i rollespill (Bloomqvist & Schnell, 2002).

For at elevene skal ta i bruk ferdighetene de har lært og handle på en sosialt effektiv måte er holdninger, sosiale kunnskaper og motivasjon sentralt (Pape, 2001). Selv om et barn har lært seg sosiale ferdigheter og har kunnskap på hvordan man skal handle i forskjellige situasjoner, betyr det likevel ikke at barnet automatisk er sosialt kompetent (Pape, 2001). Dermed blir en viktig oppgave for læreren å motivere elevene sine til stadig å ta i bruk lært kunnskap om sosiale ferdigheter, lære dem gode holdninger og være en sentral rollemodell selv. Lærerne må vise elevene at de selv lever opp til de holdningene som de selv prøver å lære elevene. Det er viktig at de voksne behandler andre mennesker på en fin måte, hvis man ønsker at barna skal være rause med hverandre (Pape, 2001). For de elevene som har lav sosial kompetanse, kan det være lurt å trene med dem på alternative løsninger som gir en passende atferd. Når eleven har lært seg og blitt oppmerksom på alternative løsninger, må det videre øves på hvordan man skal velge ønskelige handlinger når man kommer opp i vanskelige situasjoner (Bloomqvist & Schnell, 2002).

I tillegg er det også viktig at utvikling av sosial kompetanse skjer i naturlige situasjoner med jevnaldrende (Ertesvåg, 2003). Når elevene lærer seg de sosiale ferdighetene, kan det være lurt at elevene øver seg på situasjoner som de selv har opplevd (Nordahl, 2010). Likevel skal ikke sosial kompetanse reduseres til å handle om konstruerte situasjoner, dette kan føre til at elevene tilpasser sine svar til det de tror forventes (Nordahl, 2010). Opplæring av sosial kompetanse i skolen bør tilrettelegges på en måte som gjør at elevene kan ta ferdighetene i

bruk, og dermed er det ikke nok at sosiale kompetanse kun er i spesifikke timer. Sosial kompetanse er noe som det må være fokus på i alle type situasjoner i skolen (Nordahl, 2010).

2.3.3 Skolebaserte tiltak

Til nå har jeg presentert ulike klasseromstiltak man kan gjøre som lærer, som foregår inne i klasserommet sammen med elevene. Videre vil jeg ta for meg skolebaserte tiltak, som går ut på ulike programmer som kan fremme sosial kompetanse. Dette er ofte er i regi av ledelsen ved den enkelte skole.

Det finnes ulike skolebaserte tiltak man kan gjøre i skolen, men det som blir viktig er at skolen er sammen om å implementere nye tiltak slik at endringsprosessen blir enklere. Hvis rektor er involvert i endringsarbeid i skolen, har det stor betydning for om lærerne blir det (Jahnsen m.fl., 2009). Enkle skolebaserte tiltak kan være regler elevene må følge, og tilhørende konsekvenser dersom reglene blir brutt. I tillegg kan skolen utheve at de forventer visse sosiale ferdigheter av elevene (Jahnsen m.fl., 2009). De voksne som jobber i skolen må også være gode rollemodeller, slik at elevene kan lære god sosial kompetanse av dem. I tillegg til disse generelle skolebaserte tiltakene, finnes det også en rekke programmer som skoler kan ta i bruk i arbeidet med sosial kompetanse.

ART, Agression Replacement Training, er et program som er blitt brukt i skolen siden 1987 og er utviklet av Arnold Goldstein, og forsøker å lære barn alternativer til aggresjon. Programmet er spesielt utviklet med hensikt om å øke den sosiale kompetanse, spesielt for elever med aggresjonsproblemer. Programmet er ikke ment til bruk i en hel klasse. Ideen med programmet bygger på sosial læringsteori, som sier at mennesker lærer av modellering og sosial forsterkning (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes, 2006). ART har blitt oversatt til norsk, og det er gode tilbakemeldinger på de som bruker det rundt om i landet (Ogden, 2009). ART består av tre komponenter, sinnekontrolltrening, sosial ferdighetstrening og trening i moralsk resonnering (Ogden, 2009). Ut fra disse komponentene skal elevenes sosiale kompetanse forsterkes og de skal lære ulike sosiale ferdigheter som skal erstatte aggresjon og/eller problematferd (Nordahl m.fl., 2006).

Respekt er et program som er utviklet for grunnskolen og det er rettet mot forebygging av atferdsvansker. Programmet har fokus på at alle skal være med, og det skal bli implementert på hele skolen (Nordahl m.fl., 2006). Dermed skal både foreldre, personalet og elevene involveres. Programmet har blitt utviklet av Senter for Atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, og har godt dokumenterte resultater og gode tilbakemeldinger (Roland, Vaaland & Størksen, 2007). Det primære hovedfokuset i programmet er disiplin, mobbing og konsentrasjon (Nordahl m.fl., 2006; Roland m.fl., 2007). Målet med programmet er å etablere autoritativ klasseledelse, og samtidig redusere problematferd. Kontinuitet og konsistens er grunnleggende i Respekt-programmet (Nordahl m.fl., 2006).

Det er mitt valg er et program som passer fra 1.klasse til videregående skole. Programmet består av fire undervisningsopplegg, som er etter klassetrinn. Fokuset i programmet er å utvikle den sosiale kompetansen og skape et godt skolemiljø og klassemiljø (Nordahl m.fl., 2006). Programmet er utgitt av Lions Quest International, og i USA heter programmet "*Lions Quest*" (Nordahl m.fl., 2006). Målet med programmet er å hjelpe barn til personlig utvikling og vekst, hjelpe dem i å ta egne valg og utvikle positiv sosial atferd. Målet er også å gi en forebyggende effekt, ved å gi lærerne metoder som skal utvikle et godt klassemiljø (Nordahl m.fl., 2006).

I tillegg til disse programmene, finnes det også andre programmer som har gode resultater i norsk skole som blant annet Olweus, Zero, PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen), SPT (Social Perception Training), De Utrolige Årene, Zippys venner og KREPS (Kreativ problemløsning i skolen). Alle programmene har fokus på utvikling av sosial kompetanse og redusere problematferd (Ogden, 2009).

3.0 METODE

I dette kapittelet vil jeg først beskrive hva som kjennetegner kvalitativ metode, og deretter si noe om intervju som metode. Videre vil jeg si noe om hvorfor jeg valgte intervju og hvordan gjennomføringen av intervjuprosessen gikk. Jeg vil så ta for meg analyse og tolkning av data. Etterpå vil jeg ta for meg hvordan datamaterialet er kvalitetssikret med tanke på overførbarhet, validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil jeg trekke frem etiske sider ved studien, samt se på eventuelle feilkilder.

Forskning dreier seg om å oppnå sikker viten, og det finnes ulike måter å komme frem til viten på. Forskning kan omfatte ulike formål, som å oppdage eller søke etter ny viten, kartlegge eller beskrive et temaområde eller å forstå og forklare fenomener. Metode dreier seg om hvilken fremgangsmåte man benytter seg av (Lund & Haugen, 2006). Det handler om å følge en bestemt vei mot målet (Johannessen m.fl., 2016). Vi må samle inn, tolke og analysere data. Et viktig kjennetegn ved empirisk forskning er grundighet, systematikk og åpenhet. I metodelære får man frem informasjon om virkeligheten, og undersøker om våre antakelser stemmer overens med virkeligheten eller ikke (Johannessen m.fl., 2016). Dataene er ikke virkeligheten, men gjenspeiler og representerer den.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Innen kvalitativ forskning handler det om å gå i dybden på forskjellige sosiale fenomener (Ryen, 2002). Målet med kvalitativ forskning er å utvikle en forståelse av fenomener knyttet til situasjoner eller personer i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Bilde, lyd og tekst er vanlig innsamling av data i kvalitativ metode, og selve fortolkningen av dataene blir lagt vekt på (Johannessen m.fl., 2016). Et spesielt kjennetegn ved kvalitativ forskning er at man ønsker å få en grundig forståelse av et fenomen. Intervju er den vanligste metoden innen kvalitativ forskning, men observasjon kan også bli brukt (Postholm, 2010).

3.2 Intervju som metode

Hvis man ønsker å få vite hvordan folk oppfatter verden og sitt eget liv, hvorfor ikke spørre dem (Kvale & Brinkmann, 2009)? Intervju kan hjelpe til å utvikle forståelsen av felten, noe som er målet med kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Intervju er en tilpassningsvennlig og

fleksibel metode, hvis man ønsker å få tak i viktig informasjon (Robson, 2002). I et intervju stiller en forsker spørsmål, og lytter til hva folk forteller selv om deres livsverden. Intervju er likevel noe mer enn en samtale. I et intervju er det et formål med en bevisst hensikt å få tak i informasjon som omhandler det man studerer (Robson, 2002).

Et forskningsintervju kan også kalles en profesjonell samtale, i følge Kvale og Brinkmann (2009). For å gjøre det enkelt, har jeg brukt ordet intervju i oppgaven, selv om det er forskningsintervju jeg alltid sikter til. Hensikten ved et slikt intervju er å få beskrivelser av informantenes hverdagsverden (Johannessen m.fl., 2016). I interaksjonen mellom forsker og informant, konstrueres kunnskap i samspill. En sentral del av intervju er rollefordelingen. Partene er ikke likestilte, fordi intervjueren stiller spørsmål og har kontroll over situasjonen.

3.2.1 Hvorfor intervju?

Det er en tendens til at hele metodekapittelet mer eller mindre omhandler møtet mellom forsker og informant (Rødne, 2009). Det drøftes gjerne lite om hvorfor man har valgt en bestemt metode. Dermed vil jeg få frem hvorfor jeg har valgt å bruke intervju som metode, og gi begrunnelser for det.

Metode betyr «veien til målet» i følge Kvale og Brinkmann (2009). Dermed må jeg spør meg selv hvordan intervju kan bidra til å finne svar på problemstillingen min. Jeg ønsket lærernes meninger om et tema, og dermed er intervju en god metode å bruke for å få fatt i meningene deres. Både ved å snakke, lytte og stille spørsmål kan man få tak i menneskers erfaringer og kunnskap. Sosiale fenomener er komplekse, og intervju gjøre det mulig å få frem nyanser, kompleksitet og flere synsvinkler (Johannessen m.fl., 2016).

3.2.2 Utvalg

Valget falt på å velge lærere fra to ulike barneskoler. Den sosiale kompetansen og tidlig innsats står sentralt og er betydningsfull for elevenes senere skolegang (Midthassel, 2011). Derfor var det naturlig å velge barneskoler, for å få fatt på grunnlaget som dannes der. Jeg kontaktet rektor ved skolene for å finne informanter som hadde ekstra fokus på sosial kompetanse. Rektorene foreslo flere lærere som kunne være aktuelle. Denne måten å finne

informanter på kalles for strategisk utvalg, ved at man finner ut hvilke deltakere som kan svare på problemstillingen man har (Johannessen m.fl., 2016). Jeg endte til slutt opp med fire informanter; tre lærere og én sosiallærer. Et av kriteriene mine var at informantene skulle ha minst fem års erfaring i skolen. Dette fordi jeg tenker at de har gjort seg flere tanker om temaet, og kan mer om det når de har praktisert som lærer en stund. Alle informantene oppfylte kravet med opp til ti års erfaring. Selv om sosiallæreren kanskje faller litt utenfor begrepet *lærer*, blir sosiallæreren inkludert i studien etter rektors anbefaling av hennes kunnskaper om temaet sosial kompetanse. For å sikre anonymitet vil alle informantene bli betegnet som lærere (NESH, 2016).

Størrelsen på utvalget i studien er liten, men kvalitativ metode har ikke strenge krav til et stort utvalg (Johannessen m.fl., 2016). Det handler om å finne noens mening om et tema, og ikke generalisert forskning. Det er likevel vanskelig å vite hvor mange informanter som er tilstrekkelig. Når det gjelder hvor mange informanter man skal ha med, snakker man om et *“metningspunkt”* (Johannessen m.fl., 2016). Et *“metningspunkt”* vil si at informantene ikke tilfører ny informasjon, og informasjonen blir repeterende. Dermed er informasjonen man har fått *“mettet”*. Etter å ha intervjuet fire informanter opplevde jeg at informasjonen var *“mettet”*, og at jeg hadde fått svar på det jeg var ute etter. Jeg har også tatt hensyn til studiens tidsbegrensninger og ressurser, som ikke gjør det mulig med et større utvalg (Thagaard, 2013).

3.2.3 Gjennomføring av intervjuet

Semistrukturert intervjuguide ble brukt i denne oppgaven. En slik intervjuform vil si at man bruker en intervjuguide, men at det samtidig er mulig å utelukke eller tilføye spørsmål, ut fra hvordan samtalen utvikler seg. Man må ha en åpenhet når det gjelder formulering av spørsmål og endringer i rekkefølgen. Intervjueren kan også bevege seg ut fra det han/hun har planlagt, og komme med oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden ble laget på forhånd, med spørsmål som på best mulig måte kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Noen spørsmål var generelle, andre var mer direkte knyttet til det jeg ønsket å utdype. Jeg prøvde å ha spørsmåle enkle og korte (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg var jeg bevisst med hva jeg ønsket å oppnå med hvert spørsmål.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er intervjuguide et manuskript. Likevel er det viktig å løsrive seg fra manuset og opptre naturlig, for å unngå anspent stemning. I all hovedsak fulgte jeg spørsmålene jeg hadde fra intervjuguiden, men av og til var det naturlig å droppe et spørsmål, fordi det allerede var blitt snakket om og besvart. Andre ganger var det nyttig å stille noen oppfølgings spørsmål. Balansen mellom å holde seg til intervjuguiden, men samtidig løsrive seg spontant og fritt, fungerte bra.

De første minuttene i et intervju er viktige, i følge Kvale og Brinkmann (2009). Jeg var opptatt av at intervjuet ikke skulle oppleves som et høytidelig intervju, men som en samtale. Dette for at informantene ikke skulle føle seg stresset eller tenke på om det de svarer er rett eller galt. Jeg ønsket å få frem gode og ærlige beskrivelser som styrker validiteten. Å introdusere intervjuet med "*briefing*" er anbefalt av Kvale og Brinkmann (2009). Jeg informerte i starten om hvordan intervjuet skulle foregå, hvilke kategorier vi skulle innom, og minnet informantene om at formålet er å høre deres erfaringer og se på hva de gjør som er bra. I tillegg opplyste jeg informantene om at lydopptaker ble brukt, men at det vil bli slettet når prosjektet er avsluttet. Denne informasjonen fikk informantene på forhånd i informasjonsskrivet, men det kan være lurt å minne dem på det før intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Under intervjuene var jeg bevisst på å lytte aktivt og vise informantene at jeg var interessert i det de sa. En felle det er typisk å gå i, er at intervjueren lytter for lite og snakker for mye (Robson, 2002). Jeg prøvde å ha et engasjert, imøtekommende og avslappet kroppsspråk. Det er i følge Robson (2002) viktig å vise at man er tilfreds med situasjonen, og ikke signalisere at man er nervøs eller kjeder seg. Det er viktig å være følsom, vennlig og åpen under intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Når mine planlagte spørsmål var gjennomgått, avsluttet jeg intervjuet med en såkalt "*debriefing*" (Kvale & Brinkmann, 2009). Informantene fikk komme med noe mer om de ønsket, og intervjuet ble avrundet med en "*small talk*" på en naturlig måte. Flere av informantene nevnte at det var nyttig for deres egen del å reflektere rundt emnet. Inntrykket mitt er at informantene opplevde at intervjuet ga dem noe tilbake.

Intervjuene ble gjennomført på et uforstyrret møterom på de to skolene. Jeg benyttet meg av lydopptaker i intervjuene. Det er den vanligste måten å registrere et intervju på, med tanke på dokumentasjon og senere analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg til lydopptaker noterte jeg litt underveis, for å ikke risikere at lydopptaket ikke ble gjort på grunn av teknisk svikt. Det er sterkt anbefalt å bruke slike hjelpemidler i intervjuer (Dalen, 2011). Notatene jeg skrev underveis i intervjuene, var uten betydning for min senere transkribering.

3.2.4 Transkribering

Å transkribere vil si å transformere, fra en form til en annen. I dette tilfellet ble intervjuene gjort om fra talespråk til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009). I transkriberingen er det en del vurderinger og valg som må tas, i tillegg til prinsipielle og praktiske problemer. I selve intervjuene er menneskene fysisk til stede, slik at intonasjon, stemmeleie og kroppsspråk er en del av kommunikasjonen. Når denne kommunikasjonen blir skriftliggjort, mister man en del av denne kommunikasjonen, som gjør at transkribering blir svekkende (Kvale & Brinkmann, 2009). Likevel er det en fordel med transkribering, fordi det blir mer oversiktlig og strukturert, og dermed bedre egnet for analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). For å komme nærmere materialet, ble materialet transkribert av meg selv. Intervjuene ble transkribert i NVivo, som er et program som hjelper til med å organisere, analysere og få innsyn i kvalitative data. Materialet fra intervjuene ble transkribert fortløpende etter intervjuene, for å ha intervjuene friskt i minnet, og egne tanker og notater kunne supplere. På dette stadiet kom også tanker og ideer til analysearbeidet, og sammenhenger i intervjuene ble tydeligere. Transkriberingen ble gjort ordrett, for å ha fokus på selve meningsinnholdet i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg ble uttalelsene oversatt fra dialekt til bokmål, både med tanke på å få en formell stil, men også for å bevare informantenes anonymisering.

3.3 Analyse og tolkning av data

Innsamlet data må både tolkes og analyseres. Det handler om å bearbeide tekst og tolke dataene (Johannessen m.fl., 2016). De transkriberte intervjuene gjorde det skriftlige grunnlaget for analysen. En analyse dreier seg om å få mening ut fra dataene. Det innebærer at materialet blir delt opp og plukket fra hverandre, for så å bli analysert (Postholm, 2010).

Analysearbeidet mitt bunner ut i en resultat- og drøftingsdel, men likevel har refleksjoner pågått fra starten av.

Analysemetoden jeg har benyttet meg av er en teoretisk analytisk tilnærming. Metoden går ut på å analysere data som er rettet mot meningsinnholdet i tekster fra det arbeidet man har utført i felten, og dataene representerer utskrifter av for eksempel intervju (Thagaard, 2018). Jeg har tatt utgangspunkt i temaene som er representert i studien, og i kategoriene fra intervjuguiden. Jeg har analysert data fra hvert tema fra alle informantene, noe som utgjorde de fire kategoriene *generelt om sosial kompetanse, viktigheten av sosial kompetanse, fremming av sosial kompetanse og avsluttende spørsmål*. Formålet med å analysere data på denne måten, har vært å gå i dybden på hvert enkelt tema, og sammenligne data fra de ulike informantene. Slik kunne jeg utvikle en god og dypere forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2018). Jeg har altså først gått i dybden og sett på hvert enkelt svar på hvert enkelt tema, og deretter prøvd å sammenligne svarene deres. Å analysere sammenhenger mellom temaene gir grunnlag for å utvikle en helhetlig forståelse av dataene (Thagaard, 2018).

Ved en temaanalyse er det viktig å ha data fra alle deltakerne om det samme temaet, for å kunne sammenligne svarene til informantene (Thagaard, 2018), noe jeg har. Det er også viktig å ha fylldige beskrivelser fra alle informantene fra hvert tema, slik at man kan analysere variasjonene (Thagaard, 2018). I tillegg til en teoretisk analytisk tilnæringsmetode, har jeg også benyttet meg av det Postholm (2010) kaller for teoretiske analyser. Det vil si å bruke teori for å analysere materialet. I forskningsarbeidet er teori en viktig del, spesielt i analyseprosessen. Det er viktig som utgangspunkt for analysen, og teori gir en retning til forskningsarbeidet (Postholm, 2010). I min studie har jeg brukt teori til å forstå funnene mine. Teorien har også gitt grunnlag for kategoriene i både intervjuguiden og i resultat- og drøftingsdelen. Til slutt har teori blitt brukt til å støtte analysene mine.

3.4 Kvalitetssikring av intervjumaterialet

En forsker kan gjøre forskjellige grep slik at studien blir så grundig og troverdig som mulig (Postholm, 2010). Dette avsnittet vil ha fokus på hvorfor og hvordan kvalitetssikring har blitt gjort.

3.4.1 Validitetsvurdering

For å betrakte noe som kunnskap, er det bestemte kvalitetskrav som må oppfylles. Det innebærer relevante slutninger og deres validitet (Lund & Haugen, 2006). Kvalitativ forskning kan ikke vurderes likt som kvantitativ forskning, da kvantitativ forskning er mer kontrollert og strukturert. Likevel skal ikke kvalitativ forskning nedvurderes (Fangen, 2010).

Data er ikke virkeligheten, men de representerer den. Så hvor godt representerer mine data det fenomenet jeg har studert? I forskning vil validitet dreie seg om man måler det som faktisk skal måles. Validering kan også kalles for gyldighet, og det handler om kvaliteten på et forskningsarbeid (Kvale & Brinkmann, 2009). For at validiteten skal være best mulig, er metodevalg viktig å planlegge (Lund og Haugen, 2006).

Et aspekt ved validering er å undersøke om man har stilt de riktige spørsmålene. Har jeg funnet ut hva sosial kompetanse innebærer, og hvorfor det er viktig for elevene? Har jeg funnet svar på hva lærere faktisk gjør for å fremme sosial kompetanse hos elevene? Har intervju som metode gitt meg svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål? Har mine funn kartlagt fenomenet jeg skulle undersøke og utforske (Fangen, 2010)? I mitt tilfelle er svaret "ja". For å argumentere for svaret mitt, bruker jeg validitetssystemet til Lund og Haugen (2006), som er basert på Cook og Campell (1979) og Shadish, Cook og Campell (2002). Systemet er i utgangspunktet utformet som kvantitativ forskning, men det er også relevant i kvalitativ forskning. Systemet er anvendt og akseptert i empirisk forskning innen blant annet pedagogikk og psykologi (Lund & Haugen, 2006).

Systemet beskriver fire typer validitet:

Statisk validitet

Statisk validitet handler om at resultatene ikke er tilfeldige, men systematiske (Lund & Haugen, 2006). I tillegg handler det om en viss størrelsesorden. Intervjuene mine ble gjennomført på systematisk måte ved bruk av intervjuguide. Intervjuene ble gjort etter beste evne, ut fra bestemte kategorier med utgangspunkt i anerkjent teori. Empirien min har en viss størrelsesorden. Transkripsjonene fra intervjuene utgjorde 51 sider.

Indre validitet

Indre validitet går ut på i hvilken grad kausale slutninger kan trekkes (Johannessen m.fl., 2016). Fordi min problemstillingen er beskrivende, søkte jeg ikke etter kausale slutninger.

Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet dreier seg om samsvar mellom begrepene som blir brukt, og de operasjonaliserte faktorene som kan representere begrepene (Lund & Haugen, 2006). Dette er en prosess fra det mer generelle, til det konkrete hvor man gjør relevante begreper målbare (Johannessen m.fl., 2010). I intervjuene var jeg ute etter noen bestemte punkt, som i teorien er sentrale innen sosial kompetanse. Denne formen for validitet kalles for intern validitet (Fangen, 2010).

Ytre validitet

Ytre validitet dreier seg om i hvilken grad av sikkerhet det er med tanke på overførbarhet og generalisering (Lund & Haugen, 2006). I min studie kan man ikke finne allmenngyldige regler og dermed kan ikke mine funn generaliseres. Likevel kan mine funn si noe om praksis i skolen.

Det finnes en rekke elementer som kan svekke validiteten i kvalitative studier, fordi det omhandler mennesker i intervjuene. Mennesker har ulike erfaringer, som gjør at de analyserer og tolker ulikt. Dermed kan man til tross for å studere samme felt, se forskjellige ting og få ulike resultat. Intervju er personavhengig og avhenger av hvor dyktig forskeren er (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg var oppmerksom på hvordan jeg som person kunne påvirke intervjuet, og som nevnt under kapittel 3.2.3 var jeg bevisst på kroppsspråket og hvordan jeg stilte spørsmålene. Under intervjuene ble spørsmålene utdypet hvis informantene ikke forstod og trengte bedre forklaring. Likevel opplevde jeg at de forstod spørsmålene godt, med tanke på at de ga gode beskrivelser og utfyllende svar.

En perfekt validitet kan aldri oppnås i empirisk forskning (Lund & Haugen, 2006). Jeg vil konkludere kort med at studien min har relativt omfang av empiri, god begrepsvaliditet, systematisk arbeid og bruk av teori av nyere dato.

3.4.2 Reliabilitetsvurdering

Et grunnleggende spørsmål i forskning er om dataene er pålitelige, altså reliabilitet (Johannessen m.fl., 2016). Det har med forskningens resultatets troverdighet og konsistens å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2009). Det har også med om i hvilken grad forskningen har blitt nøyaktig utført, og hvor konsistente funn det er (Lund og Haugen, 2006)

Ved bruk av kvalitativ intervju, kan det være vanskelig å sikre en høy reliabilitet. Det er lettere å sikre høy reliabilitet i kvantitative studier (Postholm, 2010). Hadde en annen person brukt samme intervjuguide som meg, ville resultatene vært ulike. Måleinstrumentene kan altså ikke gi samme resultat om man gjennomfører målingene flere ganger. Fangen (2010) hevder likevel at det ikke behøver å være målet, og reliabilitet er omtrent umulig å få vurdert i kvalitativ forskning.

Det man kan gjøre for å øke reliabiliteten er å gjøre godt rede for hvordan prosessen har vært og foregått. Jeg har gjennom oppgaven prøvd å beskrive mine valg og prosessen på en grundig måte, og vært så transparent som mulig, slik at leseren kan forstå og følge fremgangsmåten min. Gjennom intervjuene ønsket jeg å få frem den naturlige og ekte virkeligheten, og var oppmerksom på å ikke spørre ledende spørsmål eller påvirke deres svar. Jeg opplevde at jeg fikk et godt innblikk i lærernes tanker og erfaring, og at ikke informantene sa det de trodde jeg ville høre. Det var viktig for meg at de svarte ut fra deres erfaringer og tanker.

Når det gjelder transkriberingen av intervjuene, kan man stille spørsmål ved om man har gjengitt intervjuene på korrekt måte. For å forsikre meg om at det informantene sa ble gjengitt mest mulig korrekt og ordrett, hørte jeg gjennom lydopptakene flere ganger i ulik hastighet. I tillegg transkriberte jeg kort tid etter intervjuene, noe som gjorde at jeg hadde intervjuene friskt i minnet og husket det meste som ble sagt. Lydopptakene var også av god kvalitet, og ingenting var utydelig og måtte utelates. Hadde en annen person transkribert de samme intervjuene som meg, hadde nok ikke transkripsjonene være helt like, men jeg velger likevel å si at mine transkripsjoner i stor grad gjengir det som ble sagt på intervjuene.

En mulig svakhet ved påliteligheten i denne oppgaven, er at det var kun jeg som intervjuet, hvor det ideelt sett burde vært flere forskere. Hadde vi vært to eller flere forskere som intervjuet, kunne vi forsikret oss bedre om at vi for eksempel ikke stilte ledende spørsmål, og vi kunne hatt en å diskutere med etterpå. Studiens omfang og tidsbegrensninger gjør ikke flere forskere aktuelt eller mulig.

3.4.3 Overførbarhetsvurdering

Funnene mine kan ikke generaliseres, ved at man kan konkludere med at mine resultater fra mitt utvalg kan gjelde populasjonen (Johannessen m.fl., 2016). Informantene i studien min var spesielt interesserte og gode i sosial kompetanse, og det er derfor ikke sikkert at alle lærere har like god praksis som dem. I kvalitativ forskning er ikke hensikten å få resultater som kan generaliseres. Kan likevel forståelsen og kunnskapen jeg har fått ut av studien, gjelde i andre situasjoner? Kunnskap kan overføres til andre i en lignende situasjon, for eksempel lærere (Kvale & Brinkmann, 2009). Generalisering blir brukt i kvantitativ forskning, men i kvalitativ forskning er overførbarhet mer dekkende (Johannessen m.fl., 2016). Ekstern validitet er også et begrep for overførbarhet (Fangen, 2010).

Analytisk generalisering er et begrep som blir brukt av Kvale og Brinkmann (2009). I begrepet ligger det at funnene fra en studie kan brukes som en form for rettleiding i ulike situasjoner, selv om ikke funnene kan generaliseres til å gjelde alle skoler og lærere i hele Norge. Det er ikke snakk om en direkte overføring fra ett klasserom til et annet klasserom, men at en lærer kan kjenne seg igjen i teksten, og deretter knytte paralleller.

Lesergeneralisering er et begrep Johannessen m.fl. (2016) bruker. Det vil si at en leser vurderer selv graden av relevans. Et av målene mine med denne studien er at lærere, og spesielt nyutdannede, skal kunne dra nytte av å lese oppgaven min. Jeg tror min oppgave kan øke kunnskapen om sosial kompetanse, og samtidig gi gode eksempler på hvordan fremming av sosial kompetanse kan gjøres i praksis.

3.5 Mulige feilkilder

Studiens validitet blir svekket ved feilkilder (Kvale & Brinkmann, 2015). Både teori og erfaringer som forskeren har, blir som briller i det materialet skal analyseres. Selv om man skal legge fra seg individuelle teorier og subjektive meninger, vil det alltid påvirke og være tilstede ved forskningen (Postholm, 2010). Man må heller være bevisst på det, og ha et åpent sinn i møte med feltet. Forforståelsen skal ikke legges vekk, men det er viktig å tenke på forskerens bakgrunn, og hvordan det kan påvirke studien (Wadel, 1991). I studien har jeg med meg forforståelse og et sett av verdier inn i intervjuet. Det er alltid en fare for feilkilder i en studie, noe som kan svekke eller gi feil data. Dermed har jeg gjennom forskningsprosessen vært bevisst på å unngå mulige feilkilder.

Under utarbeidelsen av intervjuguiden var jeg bevisst på å lage gode spørsmål som har med informantenes erfaringer å gjøre, fremfor spørsmål som går direkte på kunnskapene deres om temaet sosial kompetanse. Det handlet om to ting, der den ene var å unngå at informantene skulle svare slik de trodde jeg ønsket de skulle svare. Dette hadde svekket validiteten og kunne vært en mulig feilkilde (Thagaard, 2013). Den andre grunnen var at jeg i denne studien ønsket å få nemlig lærernes erfaringer. Ved intervjuene hadde jeg også fokus på det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og informant, som kan føre til upålitelige svar som ikke blir troverdige nok (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette maktforholdet ble blant annet tatt hensyn til ved at informantene hadde frivillig deltakelse. I tillegg var jeg som forsker fleksibel ved at jeg og informantene fant ut sammen når det best passet tidsmessig for dem å gjennomføre intervjuet. Intervjuene ble også gjort på informantenes arbeidsplass. I tillegg var jeg også bevisst på å ha uformell samtale før intervjuene, hvor jeg igjen nevnte deres rettigheter som at det er frivillig deltakelse, og at de når som helst kan trekke seg (Thagaard, 2013).

Når det kommer til intervjuene, kan det hende at noen av spørsmålene mine var ledende, selv om jeg prøvde å unngå det. Det kan også være at spørsmålene var utydelige og for lange. Jeg har aldri vært i en situasjon hvor jeg har intervjuet tidligere, så selv om jeg var grundig i utforming av intervjuguide, hadde gjerne en erfaren intervjuer vært enda tydeligere.

Mulige feilkilder kan også skje i analyse og tolkningsprosessen (Johannessen m.fl., 2016). Her kan min forforståelse av sosial kompetanse påvirke dataene. For å unngå denne feilkilden var jeg oppmerksom på å ha en ryddig og strukturert analyse og tolkningsprosess. Likevel vil det ikke gå an å fullstendig unngå, i og med at analyse og tolkningsprosessen tar utgangspunkt i meningsinnholdet i de ulike intervjuene. Ved god beskrivelse for tolkningene mine, kan leserne lese kritisk og vurdere studiens troverdighet og validitet, og vurdere tolkningsgrunnlaget (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Ethiske vurderinger

Etikk handler om regler, prinsipper og retningslinjer man må forholde seg til for å vurdere noe som rett eller galt. Innen forskningsprosessen er det krav til å sikre frihet og selvbestemmelse, integritet, respektere privatlivet og beskytte mot skade (Lund & Haugen, 2006). Forskning skal foregå slik at menneskerettigheter blir ivaretatt, og etikk skal gjennomsyre hele prosessen.

Etikk er sentralt hvis forskning innebærer andre mennesker direkte. Studien min berører og innebærer andre mennesker, dermed er etikk sentralt gjennom hele forskningsprosessen. Jeg fikk tilgang til mye privat fra informantene mine, og dermed må informasjonen behandles varsomt.

I forskningsprosessen var jeg bevisst og opptatt av å gi informantene mine nødvendig informasjon, slik at de visste hva hensikten med studien var. Jeg ga dem informasjonsskriv og samtykkeskjema. I informasjonsskrivet kom det blant annet tydelig frem at deltakelsen er frivillig. Det innebærer at informantene kan trekke seg når som helst fra studien, og det vil ikke føre med seg noen negative konsekvenser (Johannessen m.fl., 2016). I forkant av å gi informantene skrivene, fikk jeg en muntlig bekreftelse om at de ønsket å delta.

Et forskningsetisk prinsipp er at det ikke skal gå an å identifisere hvem som har vært med i undersøkelsen (Johannessen m.fl., 2016). Personene som er med har rett på vern om privatlivets frihet og fred (Lund & Haugen, 2006). I tillegg har informantene krav på at opplysningene deres blir anonymisert. Jeg har som tidligere nevnt benyttet meg av en

temaanalyse. En fordel ved den type analysering av datamaterialet, er at den beskytter informantenes anonymitet (Thagaard, 2018). Det vil si at beskrivelse av informantenes situasjon ikke presenteres i sin helhet, og da er det vanskelig for den enkelte informant å bli gjenkjent av andre (Thagaard, 2018). Informantenes konfidensialitet skal også ivaretas, i følge Fangen (2010), og det er ekstra viktig ved små utvalg (Lund & Haugen, 2006). Jeg har vært bevisst på at ingen navn kommer frem, og har ikke tatt med noe informasjon som kan avsløre hvem informantene er. Lærerne betegnes som “informant 1”, “informant 2”, “informant 3” og “informant 4”. Det er også viktig å beskytte konfidensialiteten til de personene som blir nevnt i intervjuene. I intervjuene mine kom det frem konkrete situasjoner og elevksemples. Derfor er det viktig at lydopptakene og transkripsjonene lagres trygt, og deretter slettes etter bruk (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuopptakene ble oppbevart på PC med beskyttet passord, og notatene mine fra intervjuene ble nedlåst.

I et intervju er ikke partene likeverdige, fordi det er forskeren som kontrollerer og definerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg var opptatt av og bevisst på å behandle informantene mine med respekt, og slik at de unngikk ubehag. Det kan være etisk betenkelig om informantene utsettes for ubehag under intervjuene. Hvis informantene utsettes for intime og nærgående spørsmål, eller at de opplever at de har sagt for mye, kan det stride mot etikken. Dermed var jeg påpasselig med å ikke stille ubehagelige spørsmål. Mitt mål var at informantene skulle ha en god følelse etter å ha deltatt i intervjuene.

Retningslinjene fra NESH (Det nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora) har blitt fulgt gjennom hele prosessen. Jeg meldte forskningsprosjektet mitt til NSD (Norsk senter for forskningsdata), og det ble godkjent. All data er oppbevart beskyttet, anonymisert og blir slettet ved prosjektslutt juni 2019.

4.0 RESULTAT OG DRØFTING

De viktigste funnene fra intervjuene blir presentert i dette kapittelet, for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Presentasjon av funn og analyse av funnene har blitt gjort om hverandre. Drøftingen har blitt drøftet opp mot teorien som har blitt presentert tidligere i oppgaven. Ved systematisk analyse av datamaterialet fra intervjuene var ønsket mitt å gi beskrivelser av generelle tendenser, og eksemplifisere ved konkrete utsagn. Sitater har blitt trukket frem med anførselstegn og i kursiv.

Funnene fra intervjuene blir presentert i følgende hovedkategorier; *generelt om sosial kompetanse, viktigheten av sosial kompetanse, fremming av sosial kompetanse og avsluttende spørsmål*, som også er hovedkategoriene i intervjuguiden. Den første hovedkategorien *forståelse av sosial kompetanse* har som hensikt å få vite hva lærerne vet og kan om sosial kompetanse, noe som kan gi en felles forståelse av begrepet og gi en felles referanseramme for resten av oppgaven. Dette blir presentert i følgende underkategorier: *4.1.1 Hva er sosial kompetanse?* og *4.1.2 Lav sosial kompetanse*.

Den neste hovedkategorien *viktigheten av sosial kompetanse* har som hensikt å få greie på hvor viktig de ulike lærerne mener at sosial kompetanse er, og i hvilken grad det vektlegges. Dette blir presentert i følgende underkategorier: *4.2.1 Hvorfor er sosial kompetanse viktig?*, *4.2.2 Skolens vektlegging og prioritering* og *4.2.3 Sosial kompetanse betydning*.

Den neste kategorien *fremming av sosial kompetanse* er den største kategorien, som blant annet handler om hvordan lærerne jobber med å fremme og tilrettelegge for sosiale ferdigheter, skolens vektlegging og bruk av ulike programmer. Denne kategorien utgjør følgende underkategorier: *4.3.1 Generelle tiltak*, *4.3.2 Sosiale ferdigheter*, *4.3.3 Sosiale ferdigheter det fokuseres på*, *4.3.4 Klasseromstiltak versus individtiltak*, *4.3.5 Systematisk jobbing med sosial kompetanse* og *4.3.6 Klasseledelse og relasjoner*.

Den siste delen *avsluttende spørsmål* handler om utfordringer med å jobbe med sosial kompetanse, og informantenes siste kommentarer. Underkategoriene til denne delen er: *4.4.1 Utfordringer i arbeidet med sosial kompetanse* og *4.4.2 Informantenes kommentarer til slutt*.

4.1 Forståelse av begrepet sosial kompetanse

For å besvare det første forskningsspørsmålet mitt «*Hva innebærer sosial kompetanse?*» har jeg sett på informantenes svar på hva sosial kompetanse er, og hva lav sosial kompetanse er.

4.1.1 Hva er sosial kompetanse?

Å få frem lærernes forståelse av begrepet var viktig for å ha en felles forståelse for hva sosial kompetanse er. Informant nr.2 og informant nr.3 kom med følgende forklaring på hvordan de forstår begrepet sosial kompetanse:

“Det er vel ett sett med sosiale koder og ferdigheter som du kan anvende i sosialt samspill.”
(Informant nr.2).

“Det er jo kompetanse innenfor noe, det å være sosial, både i forhold til hva som forventes av deg som person i forhold til regler og andre sånne forventninger og hvordan samspillet er sammen med andre, både andre jevnaldrende og eldre, i de forskjellige områder og settinger.”
(Informant nr.3).

Sosial kompetanse blir her forklart på en konkret og enkel måte. Det handler kort sagt om å ha sosiale koder, ferdigheter og kompetanse, og å kunne tilpasse seg ut fra det som forventes av deg i gitte situasjoner. Dette samsvarer med hvordan Garbarino forstår sosial kompetanse ved at det er *“ett sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av (...)”* (Garbarino i Ogden, 2009, s. 206). Informant nr.2 forklarte at det behøves *“ett sett med sosiale koder og ferdigheter”*, noe også Garbarino (1985) sin definisjon viser til; man trenger ulike ferdigheter for å kunne mestre forskjellige situasjoner. Informant nr.3 forklarte også at det har med *“hvordan samspillet er sammen med andre, både andre jevnaldrende og eldre”*, noe som er viktig fordi sosial kompetanse handler om å håndtere samspill med andre på en god måte (Ogden, 2009). Å komme godt overens med andre er også noe informant nr.4 trakk frem i sin forklaring på hva sosial kompetanse er:

“Sosial kompetanse handler jo om hvor godt du klarer å tilpasse deg andre, både jevnaldrende og lærere og voksne. At du klarer å se an situasjonen, og vet hvordan det er lurt å oppføre seg i ulike situasjoner. Jeg tenker og at en person som har en god sosial kompetanse er en person som tar vare på de rundt seg og klarer å ta hensyn til andre. Det handler jo om hvor godt du klarer å fungerer sammen med andre mennesker rett og slett, og at du er bevisst på din egen oppførsel.” (Informant nr.4).

I tillegg til å tilpasse seg og ta hensyn til andre, har informant nr.4 en litt mer utdypende forståelse av begrepet. Informanten nevnte blant annet at en person med god sosial kompetanse er *“en person som tar vare på de rundt seg”*, noe som kan kobles opp mot empati som er en viktig del av sosial kompetanse (Elliot & Gresham, 2011). *“Å ta vare på de rundt seg”* samsvarer også med Ogden (2009) sin definisjon som sier at sosial kompetanse dreier seg om å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. *“At du er bevisst på egen oppførsel”* var også noe denne informanten trakk frem. Det kan kobles til det Ogden (2009) sier om at den sosiale kompetansen *“fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse”*. I tillegg viser det at man har en forståelse for egen atferd for hva som er greit og ikke, og dermed klarer å være en god venn. Informantens uttalelse om *“at du klarer å se an situasjonen, og vet hvordan det er lurt å oppføre seg i ulike situasjoner”* kan kobles til selvkontroll, som innebærer å tilpasse seg og ta hensyn til andre (Overland, 2009).

“Når jeg forklarer det til ungene, så sier vi jo det å ta vare på seg selv og andre samtidig. Men i forhold til å forklare det litt mer voksent på en måte så har jeg jo tenkt på at sosiale ferdigheter er jo verktøyene, mens sosial kompetanse er jo planen for å bruke det riktig. Så på en måte da kan verktøyene være en hammer, mens sosial kompetanse er da å se for seg huset så skal bygges. Du kan ha sosiale ferdigheter, men du trenger ikke å ha sosial kompetanse. Selv om du har en hammer, kan du ikke bygge et hus (...).” (Informant nr.1).

Her blir begrepet sosial kompetanse forklart på to ulike måter. I likhet med informant nr.4 blir det først forklart som å ta vare på seg selv og andre. I en mer dypere forklaring sier hun at sosiale ferdigheter er selve verktøyene, mens selve den sosiale kompetansen er å se for seg huset som skal bygges. Informanten forklarte i tillegg at man gjerne ikke har sosial kompetanse, selv om man har de sosiale ferdighetene på plass. Man kan for eksempel ha en sosial ferdighet ved at man konkret vet hva man skal gjøre, men ikke ha god sosial kompetanse hvis man ikke vet hvordan man skal bruke ferdigheten på adekvat måte i en bestemt situasjon. Begrepene henger sammen, og for å kunne ha en god sosial kompetanse er man i følge Ogden (2011) nødt til å ha sosiale ferdigheter. I følge informanten trenger man nødvendigvis ikke å ha god sosial kompetanse selv om man har ferdighetene, hvis man ikke løser en oppgave på en hensiktsmessig måte.

Informantene kommer med ulike beskrivelser av hvordan de forstår begrepet sosial kompetanse, og det er mye som kan kobles til Ogden (2009) sin definisjon. Flere trakk frem

at man må ha ett sett med kunnskaper og ferdigheter og ha en realistisk oppfatning av egen kompetanse. Informantene hadde noe ulik vektlegging av begrepet, noe som er forståelig, siden ordet er varierende og diffust (Jahnsen m.fl., 2009). Likevel viste de god innsikt av hva begrepet innebærer.

4.1.2 Lav sosial kompetanse

Ved dette spørsmålet ønsket jeg å få greie på hva informantene legger i det å ha lav sosial kompetanse. En av informantene beskrev det på denne måten:

“Jeg tenker at hvis det er mange av de egenskapene eller ferdighetene som ikke er til stede, og da tenker jeg særlig på det å kunne vise omsorg, takknemlighet. Hvis vi prøver å speile de på noe de har gjort, og de ikke klarer å forstå det eller ser det, da er det store mangler tenker jeg.” (Informant nr.3).

Denne informanten trakk frem *“omsorg, takknemlighet”* og *“speiling”*, noe som kan kobles til den sosiale ferdigheten empati. Denne komponenten kan både handle om å sette seg inn i andres situasjon, men også å se noe fra andres synsvinkel (Ogden, 2009). Det kommer til uttrykk ved å vise medfølelse og omtanke for andre (Ogden, 2009; Overland, 2009). En årsak til at noen elever ikke viser empati, kan være at de ikke har blitt møtt med forståelse og empati fra tidligere av. Det kan være elever som ikke har fått den omsorgen de trenger hjemmefra, som igjen påvirker hvordan de selv opptrer. Det er også i tråd med Bowlby sin forskning innen tilknytningsteorier, som kan kobles til sosial kompetanse, hvor sviktende relasjoner i familien kan ha en betydning (Bowlby, 1969).

En annen informant beskrev en elev med lav sosial kompetanse på denne måten:

“Jeg tenker at det er en elev som gjerne ikke klarer å lese sosiale koder og da ikke klarer å ta hensyn til de rundt seg. En sann elev fungerer gjerne ikke så godt sammen med de andre i klassen siden de misforstår de andre, og da oppfører seg uheldig på en måte. De klarer gjerne ikke å stå ordentlig i kø, plager og pirker borti de andre, forstyrrer i timene, tar ikke imot beskjeder.” (Informant nr.4).

Disse refleksjonene kan kobles til selvheldelse og selvkontroll, der eleven ikke klarer å vente på tur og ta hensyn til de andre (Overland, 2009). Videre fortalte også informanten at en slik elev gjerne tar stor plass i gruppen og alltid tar ordet. I tillegg kan *“tar ikke imot beskjeder”* kobles til mangel på ansvar (Ogden, 2009). Dette utsagnet til informanten kan forstås som at

dette er elever som gjerne ikke har lært seg de sosiale kodene, og derfor viser mangel på blant annet selvkontroll og ansvar.

I intervjuet spurte jeg ikke om *hvorfor* informantene tenker at noen elever har lav sosial kompetanse. Utfra svarene deres tolker jeg likevel at det er en grunnleggende forståelse for at det ikke er slik at noen elever bare *har* sosial kompetanse og noen *ikke har*. De som ikke har sosial kompetanse mangler det av en grunn, som for eksempel den ene informanten sier; de har ikke de egenskapene eller ferdighetene. Ved å ha et slikt perspektiv tenker jeg at lærerne har en positiv holdning til hvorvidt sosial kompetanse kan trenes og læres. På samme måte som en elev må trene på lesing, må en elev trene på sosial kompetanse, især hvis de har et sårbart utgangspunkt på grunn av for eksempel manglende omsorg hjemmefra. Ut fra systemteori kan man også forstå at elevene strever med sosial kompetanse på grunn av påvirkning fra omgivelsene rundt. Som jeg har sett på i teoridelen utvikles både god og dårlig sosial kompetanse i samhandling med andre, og læreren må være bevisst på at sosial kompetanse er ikke noe elever utvikler selv, men i møte med andre.

4.2 Viktigheten av sosial kompetanse

Under intervjuene ble informantene videre spurt om hvorfor de tenker sosial kompetanse er viktig. Samt hva det kan ha å si for elevene faglig, sosialt og for fremtiden deres dersom de har lav sosial kompetanse. Ved disse spørsmålene var det ønskelig å få en forståelse for hvordan sosial kompetanse påvirker elevene her og nå og i et fremtidsperspektiv. I tillegg ble informantene spurt om i hvilken grad skolen vektlegger arbeidet med sosial kompetanse. Informantenes svar under dette kapittelet er med på å besvare mitt andre forskningsspørsmål *«Hvorfor er sosial kompetanse viktig for elevene?»*.

4.2.1 Hvorfor er sosial kompetanse viktig?

Flere av informantene trakk frem at man skal kunne fungere sammen med andre, og derfor er sosial kompetanse så viktig. Dette er noe informant nr.3 uttrykte på denne måten:

“Vi skal jo fungere som mennesker sammen. (...) For at vi skal kunne leve bra sammen, og vise hverandre respekt så er det ganske nødvendig med sosial kompetanse. Vi skal godta at vi er forskjellige, men for å godta at vi er forskjellige så er vi nødt til å ha den kompetansen tenker jeg.” (Informant nr.3)

Informantens forståelse for hvorfor det er viktig er i tråd med Drugli (2013) som hevder at man stadig er i samhandling med andre mennesker, og dermed er utvikling av sosial kompetanse en viktig del av et barns liv. Det dreier seg om å lykkes godt i samspill med andre. Denne forståelsen for hvorfor den sosiale kompetansen er viktig, er også noe informant nr.1 trakk frem. I tillegg trakk hun frem at det er en sammenheng med livsmestring og psykisk helse:

“(...) Det er jo egentlig en sammenheng med livsmestring, det er jo det det handler om. Det er jo egentlig bare et annet ord av sosial kompetanse. Og ikke minst psykisk helse. Å ha god psykisk helse, det er jo å være motstandsdyktige, det å takle, det å føle du mestrer. Det handler om å føle at du er en aktør i ditt eget liv.” (Informant nr.1).

Informantens uttalelse om livsmestring er aktuell med tanke på den nye læreplanen som trer i kraft skolestart 2020, hvor folkehelse og livsmestring vil være et tverrfaglig tema (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det er interessant at informanten ser på sosial kompetanse som noe større enn det som foregår i klasserommet. En lærer med et smalere perspektiv kunne gjerne tenkt at sosial kompetanse kun handlet om å fungere på skolen, og for eksempel fokusert på å følge reglene, være grei mot de andre og ikke forstyrre undervisningen. Informantens fokus på at sosial kompetanse i det lengre løp handler om livsmestring og psykisk helse er i så måte i tråd med den nye læreplanen og dens vektlegging av akkurat dette. Informanten trakk også frem at man skal være aktør i sitt eget liv, noe man finner igjen i aktørperspektivet som ble presentert i teorien. Barn skal være aktivt handlende og bidra til sin egen utvikling (Klefbeck & Ogden, 2003).

“Det er kjempeviktig. Vi mennesker har jo et behov for å danne gode relasjoner med andre. Og bli akseptert og sett av andre. Det har jo liksom med at vi har et menneskelig behov for det. Så å fungere godt sosialt er veldig viktig for å generelt kunne trives og oppleve en trygghet.” (Informant nr. 4).

Noe denne informanten trakk frem er at sosial kompetanse er viktig for å kunne danne relasjoner med andre, noe vi mennesker har behov for. Dermed kan dette sitatet knyttes til selvbestemmelsesteorien, som sier noe om at mennesker har et grunnleggende behov for sosial tilhørighet, relasjon, selvbestemmelse, kompetanse og autonomi (Ryan & Deci, 2000).

Vi trenger å ha dette psykologiske behovet til stede, og dermed blir det viktig å inkludere alle elevene.

4.2.2 Skolens vektlegging og prioritering

Videre ønsket jeg å få frem hvorvidt de mener at skolen deres vektlegger og prioriterer arbeidet med sosial kompetanse. Dette for å se i hvilken grad skolene synes sosial kompetanse er viktig. På spørsmålet om skolens vektlegging og prioritering kom det frem ganske samstemte meninger. Alle informantene mente at skolen prioriterer det til en viss grad, men at det fortsatt er en lang vei igjen å gå, og at vektleggingen av sosial kompetanse kommer mye an på hvor mye en lærer prioriterer det.

To av informantene trakk frem at deres skole har *Det er mitt valg* som et eget fag, med 30 minutters økt hver uke. Fokuset i programmet er å utvikle den sosiale kompetansen, samt skape et godt skolemiljø og klassemiljø (Nordahl m.fl., 2006). Informantene trakk også frem at de har aktivitetsdager, fadderordning, veiledning ute i friminuttene, vennskapsuke og ressursgruppe. I tillegg ble programmer som *ART* og *Respekt* nevnt. En av informantene savnet imidlertid å bli forpliktet til å ha fokus på sosial kompetanse:

“Vi har fremdeles en ganske lang vei å gå. Jeg synes jo at vi kunne hatt sosial kompetanse som et eget fag i skolen, generelt. Hvert fall muligheten til å kunne timeplanfeste litt hver dag, for å bli forpliktet til det. Plutselig har tiden gått.” (Informant nr.3)

En av informantene forklarte at hun savner å få mer kursing, og skulle gjerne hatt miljøterapeuter tilgjengelig. Informanten trakk frem at hvis det er noen elever i en klasse som ikke klarer å følge regler, få seg venner og bli godt likt, vil det gå utover klassemiljøet. Informantens uttalelser kan støttes av Ogden (2009) som mener at å beherske slike oppgaver er noe av det viktigste for et barns utvikling.

Informantene synes å være enige om at vektlegging av sosial kompetanse bør være høyt prioritert i skolen, da begrunnet med blant annet at sosial kompetanse er viktig for å kunne få seg venner, som igjen er viktig for å kunne trives på skolen. Det jeg er kritisk til, noe som også informantene bekreftet, er at det synes å i stor grad være opp til den enkelte lærer å prioritere arbeid med sosial kompetanse. Lærerne beskrev at de på ulike måter “sniker det

inn” ved å rydde plass i timeplanen, men dersom dette ikke er styrt ovenfra vil kvaliteten på arbeid med sosial kompetanse mest sannsynlig være svært varierende. I verste fall; hva om en lærer ikke synes sosial kompetanse er viktig, kan han eller hun la være å jobbe med det? Som lærerne selv sier må dette arbeidet forpliktes, slik at det ikke ender opp med at det ikke er tid til det i en hektisk hverdag. Noen av informantene trakk frem spesifikke program de arbeider med. Det kan være et steg på veien mot forpliktelse. Dessuten nevnes for eksempel aktivitetsdager og friminuttstiltak, som jeg tolker er i regi av skolens ledelse. Jeg savner dog, i likhet med lærerne, mer systematikk i arbeidet med sosial kompetanse forankret på et høyere nivå enn enkeltlæreren.

4.2.3 Sosial kompetanse betydning

Faglig læring

På spørsmålet om hva det kan ha å si for elevenes faglige læring, dersom de har lav sosial kompetanse, var informantene ganske samstemte i svarene sine. De mente alle at lav sosial kompetanse vil påvirke og forstyrre den faglige læringen.

“ (...) Hvis de mangler grunnleggende ferdigheter i sosial kompetanse så vil det påvirke læring enormt. Hvis de er høye på stress, hvis de er utenfor toleransevinduet sitt, så er det ikke plass til læring.” (Informant nr.2).

Denne uttalelsen om toleransevinduet samsvarer med teorien til Ogden (2015), som hevder at barn må være innenfor det optimale spennet i toleransevinduet sitt, og god selvregulering er derfor viktig. En annen informant trakk frem viktigheten av å kunne samarbeide med andre, gjerne gjennom læringsvenn, som et viktig tiltak for å kunne lære. Hun fortalte videre at det har en fremmede effekt å sitte sammen med noen, for å lære seg å tilpasse andre og ta perspektiv. I tillegg får de øvelser i å lese signaler og være tålmodige. Videre trakk hun frem dette:

“For sliter du med å jobbe i lag med andre folk, for at du har ikke sosial kompetanse, du klarer ikke å ta i mot signal, eller forstå, eller signalisere dine egne behov på en god måte, så vil det påvirke læringsutbytte.” (Informant nr.1)

Slik jeg tolker informantenes svar vil lav sosial kompetanse ha såpass mange konsekvenser at det vil hemme læringen. Det kan kanskje være vanskelig ved første øyekast å se

sammenhengen mellom for eksempel sosial kompetanse og matematikkinnlæring. Tenker man derimot at elever som mangler sosial kompetanse vil ha høyere nivå av stress, mistrives på grunn av dårlige relasjoner og manglende anerkjennelse, samt strever med samarbeidsoppgaver, er sammenhengen mer tydelig. Informantenes svar bekrefter på flere måter at sosial kompetanse er grunnmuren for å trives på skolen og være i best mulig posisjon til å motta læring.

Det informantene ikke gikk inn på, er at det i Kunnskapsløftet er sosiale kompetansemål i flere av fagene. For eksempel skal man i norskfaget kunne lytte, ta ordet og gi respons til andre i samtaler, sette ord på egne følelser og meninger og forklare hvordan man gjennom språkbruk kan krenke andre. I samfunnsfag skal man lage oversikt over normer som regulerer forholdet mellom mennesker og forklare konsekvensene av å bryte normene og utforme og praktisere regler for samspill med andre. I KRLE er et mål å gjengi gjensidighetsregelen og vise evne til å gjøre bruk av den i praksis, samt samtale om respekt og toleranse og motvirke mobbing i praksis. I kroppsøving skal elevene kunne følge enkle regler og prinsipper for samhandling og samspill og respektere resultatene. I naturfag står samtale om grensesetting, forståelse og respekt for egen og andres kropp som et mål. En elev som strever med sosial kompetanse vil derfor streve med å oppnå en del av kompetansemålene i fagene. Ved å ha dette perspektivet ser man at sosial kompetanse ikke bare er grunnmuren og en forutsetning for læring, men at det også vil ha direkte påvirkning når det gjelder de faglige målene.

Sosial fungering

På spørsmålet om hva det vil ha å si for elevene sosialt, dersom de har lav sosial kompetanse, trakk samtlige av informantene frem at de vil slite med å få og beholde venner:

“De kan streve med å få venner, de kan streve med å holde på venner. Etterhvert kan de slite med selvbildet og selvtillit.” (Informant nr.2)

“ (...) Hvis de ikke vet hvordan de skal tilnærme seg andre, hvordan de skal være en god venn, hva som er greit å si høyt og hva du kan tenke inni deg. Har de ikke de sosiale kodene der kan det resultere i at de ikke får venner. Og hvis de ikke evne å endre det eller ikke blir veiledet i hvordan det skal bli bedre, så kan de være venneløse lenge.” (Informant nr.3)

Å ha problemer med både å få og beholde venner, er også noe vi finner hos Ogden (2009), som hevder at dette er en konsekvens av å enten ikke følge sosiale spilleregler og normer eller at man trekker seg vekk. Hvis man har problemer med vennskap har man gjerne dårligere selvhvedelse (Gresham & Elliott, 1990). Informant nr.2 trakk også frem at barn kan slite med selvbildet og selvtillit dersom de har lav sosial kompetanse. Dette finner man også igjen hos Lamer (1997) som sier noe om at dersom selvbildet til barnet svekkes, kan det resultere i at viktige og positive læringssituasjoner blir mistet. Jeg tolker informantenes svar som at lav sosial kompetanse vil ha mye å si for elevenes sosiale fungering, hvor vennskap kan bli vanskelig å få til. Som også informantene påpeker, vil det å ikke fungere godt sosialt, gå utover elevenes selvbildet og selvtillit, som i neste omgang kan føre til at elevene mistrives på skolen.

Elevenes fremtid

“På lang sikt kan det gå utover arbeidssituasjon. Å få seg yrker hvor man må være sosiale kan være vanskelig. Og å ordne opp i livet, er du redd for å ta en telefon så er det mye så hindrer deg i å få ordne opp i ting selv. Du kan bli lite selvstendig rett og slett.” (Informant nr.2)

Flere av informantene nevnte det samme som informant nr.2, at det vil påvirke både arbeidslivet og livet generelt. En annen informant trakk også inn at hvis elevene ikke lærer den sosiale kompetansen nå *“(…) når lærer du det da?”* (Informant nr.3). Hun trakk frem at selv om foreldre har sviktet, er det fremdeles håp, fordi lærere kan hjelpe med oppfølging. Mens når elevene kommer på videregående skole, blir de mer overlatt til seg selv hevdet hun.

Informant nr.1 trakk frem at det viktigste med tanke på elevenes fremtid, er deres motivasjon og ønske om å forbedre den sosiale kompetansen. Hun hevdet at hun ikke er bekymret for de elevene som har et ønske og merker at de har et behov for en større tilhørighet enn de har nå:

“(…) Det kommer til å gå bra, vi må bare passe på å hive på riktig næring på en måte, sånn at han vokser på best mulig måte.” (Informant nr.1).

Hun er desto mer bekymret for de elevene som er destruktive for sin egen utvikling, men uttrykte samtidig at det ikke trenger å ha så mye å si i og med at man selv velger hvilket miljø man ønsker å havne i som voksen. Hun trakk også frem bekymringer rundt skolevegring, som

kan komme til uttrykk i ungdomsskolen. En annen informant påpekte at lav sosial kompetanse vil resultere i avvisning fra andre, lav sosial status og dårlig skolefaglige prestasjoner, som man også kan finne igjen hos Lamer (1997).

“Jo eldre de blir, jo mer blir det lagt merke til at de har dårlig sosial kompetanse. De vil liksom få et stempel, ha lav status og bli avvist av andre.” (Informant nr.4).

Informantenes uttalelser forteller meg at lav sosial kompetanse vil påvirke elevens fremtid, både når det gjelder jobbsammenheng, men også ellers i livet. I tillegg trakk den ene informanten inn at i verste fall kan ende med skolevegring. Den ene informanten trakk også frem at det er de elevene som ikke har et ønske om å forbedre sin sosiale kompetanse det kan bli vanskeligst for. Uttalelsene til informantene forteller meg samlet hvor viktig sosial kompetanse er, både for faglig læring, sosial fungering og elevenes fremtid.

4.3 Fremming av sosial kompetanse

I dette kapitlet vil mitt tredje og siste forskningsspørsmål bli belyst: *«**Hvordan tilrettelegger lærerne for sosial kompetanse?**»*

4.3.1 Generelle tiltak

Når jeg spurte informantene om hva de gjør for å fremme sosial kompetanse hos sine elever, ønsket jeg å få frem generelle tiltak de gjør i klassen. Hovedtrekk fra informantene er perspektivtaking, speiling, gode verktøy, positiv forsterkning og ulike programmer.

Det første som går igjen hos mange av informantene er deres fokus på perspektivtaking og speiling:

“Vi prøver å finne ut hva er grunnen til at den andre personen har gjort sånn så han har gjort. Altså det er perspektivtaking. Det å kunne sette seg inn i hvordan andre har hatt det, og forstå følelsene deres. For det er da jeg tenker at de klarer å finne den rette sosiale ferdigheten på hvordan de bør anvende det” (Informant nr.1).

Å lære elevene perspektivtaking er noe man finner igjen i sosial ferdighetstrening hos Bloomqvist og Schnell (2002). En av deres metoder er veiledning, noe flere av informantene benyttet seg av. I tillegg til perspektivtaking uttrykte informant nr.1 hvor opptatt hun var av å ha en god dialog med elevene. Hun fortalte at hver gang det har skjedd en konflikt, så prøver

hun å finne ut av hva det handler om og årsaken til det som skjedde. Hun er opptatt av at elevene skal få snakke ut følelsene sine, løse konflikter på en god måte, samt gi dem gode verktøy som kan ruste dem til å ordne opp i konflikter selv. Dette forteller meg at hun er opptatt av å etablere gode relasjoner til elevene sine, noe som er betydningsfullt for den sosiale kompetansen. Noe denne informanten gjør, som også er anbefalt av Jahnsen m.fl. (2009), er å la elevene være med i bestemmelser som angår dem og bli stilt krav til. Dette skal lære elevene å løse konflikter og ta avgjørelser. Som informanten påpekte, så vil det stilles mer krav til elevene jo eldre de blir.

En annen informant forklarte at hun bruker mye tid på å observere i klassen, og tar tak i alt av negative kommentarer og lignende:

“For jeg viser at jeg tolererer ikke at man sender stygt blick en gang. Hvis jeg får det med meg, så tar jeg tak i det med en gang. For hvis jeg ikke gjør det så viser jeg jo på en måte at det er litt greit.” (Informant nr.2).

I tillegg til å fortelle elevene sine om hvordan de skal oppføre seg, var denne informanten opptatt av å selv være et godt forbilde og ikke vise et negativt kroppsspråk. Dette sier meg at hun er bevisst på å være en god rollemodell som viser akseptabel sosial atferd, noe som er anbefalt av Visser (2000). Denne informanten har også fokus på positiv forsterkning, og forklarte hvordan hun fokuserer på elevenes positive sider fremfor de negative. Hun sender mail til elevenes foreldre hver uke der hun forteller om noe positivt barnet deres har gjort. Når det gjelder utfordrende elever er hun opptatt av å være romslig og vise at hun er på lag med dem, og ikke ute etter å straffe dem. Dette er i tråd med det sosialkonstruksjonistiske perspektivet og mestringsperspektivet, ved at man ikke har fokus på elevens mangler, men heller fokuserer og fremmer elevens positive sider og egenskaper (Nordahl m.fl., 2005). Inntrykket mitt av denne informanten er at hun ønsker at alle elevene hennes skal mestre.

De ulike informantene kom med en rekke eksempler på hva de gjør for å fremme sosial kompetanse hos elevene sine. Samtlige av informantene var opptatt av perspektivtaking og speiling. Dialog og observasjon ble også brukt. Ut fra intervjuene er inntrykket mitt at informantene styrker elevenes sosiale kompetanse ved å oppmuntre dem, trene på sosiale ferdigheter og jobbe med holdninger om hvordan man skal ha det sammen, noe som er

anbefalt av Pape (2001). Dette forteller meg at informantene har stort fokus på sosial kompetanse og tar i bruk en rekke ulike metoder for å fremme sosial kompetanse.

4.3.2 Sosiale ferdigheter

Til nå har jeg tatt for meg hva informantene generelt gjør i klassene sine for å fremme sosial kompetanse. For å videre kunne belyse forskningsspørsmålet mitt om hvordan lærere tilrettelegger for sosial kompetanse, vil tiltak tilknyttet de syv ferdighetsdimensjonene samarbeid, empati, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar, kommunikasjon og engasjement bli presentert.

Samarbeid

Når det gjelder ferdighetsdimensjonen samarbeid, fremmer informantene samarbeid ved å ha fokus på å legge til rette for samarbeid, og ha fokus på å snakke med elevene om hva som er et godt samarbeid. Alle informantene fortalte at de jobber systematisk med samarbeid.

To av informantene nevnte læringsvenn som en måte de fremmer samarbeid på. Læringsvenn innebærer at elevene sitter sammen to og to, og at de skal samarbeide med den de sitter med. En av informantene fortalte at hun pleier å la elevene først tenke selv, så dele tankene sine med læringsvennen sin, og deretter i plenum. Informantene forteller at på denne måten er elevene nødt til å samarbeide ofte, noe som fører til relasjoner til andre, og de føler en tilhørighet. En av informantene trakk frem gevinsten av å jobbe med læringsvenn:

“Når de sitter sammen med læringsvennen sin, så kan de spør den andre om hjelp, løse oppgaver sammen og ha en å diskutere sammen med. Det tror jeg det er veldig mye sosial læring i” (Informant nr.4).

Å jobbe med samarbeid gjennom læringsvenn svarer til hva Ogden (2011) legger i det å kunne samarbeide, det vil si å kunne hjelpe, dele og lytte. Å bruke læringsvenn som metode for å fremme samarbeid, er noe man kan finne igjen i det sosialkonstruksjonistiske perspektivet (Nordahl m.fl., 2005). Disse lærerne har en mening om at elevene lærer den sosiale ferdigheten samarbeid, gjennom samhandling med andre.

Å fremme samarbeid gjennom lek, og da gjennom trivselslederprogrammet i friminuttene, trakk den ene informanten frem som et godt tiltak. Trivselslederne sitt ansvar er å sette i gang lek, og hensikten er at alle elever skal få et tilbud i friminuttene. En annen av informantene er spesielt opptatt av forventningsavklaring:

“Jeg har mye forventningsavklaring. Fokus på hva skal vi gjøre istedenfor hva vi ikke skal gjøre. (...) Da bruker jeg faktisk mye drama. Også har jeg mye fokus på hvordan vi snakker fint til hverandre. Det går mye på forventningsavklaring i forkant før de skal begynne å samarbeide, hvordan er det vi samarbeider.” (Informant nr.2).

Når det gjelder friminuttvenner forklarer også denne informanten at de forbereder friminutter gjennom friminuttvenner, men også familiegrupper. Hun forklarte at de trekker ispinner med hvem som skal leke sammen, og deler ut roller til elevene som for eksempel mor, far og bror. Med tanke på informantens uttalelser om drama, er det i tråd med Ogden (2009) som sier at blant annet rollespill kan lære elevene sosiale ferdigheter.

Informantene er opptatt av å systematisk fremme samarbeid hos sine elever. Dette gjør de blant annet gjennom læringsvenn, lek, trivselslederprogrammet, forventningsavklaringer og friminuttvenner. Informantene er bevisst på at den sosiale ferdighetsdimensjonen samarbeid læres i samhandling med andre, som viser at de tenker ut fra det sosialkonstruksjonistiske perspektivet. I tillegg viser deres uttalelser at de også har fokus på det elevene mestrer, fremfor å ha fokus på hva de ikke mestrer, noe man finner igjen i mestringsperspektivet.

Empati

Når det gjelder empati, formidlet informantene at de ofte bruker samtaler med elevene sine for å snakke om følelser, sosiale historier og perspektivtaking. Lærerne er opptatt av å snakke med elevene hvis det har oppstått konflikter, slik at de skal kunne sette seg inn i hvordan den andre har det. Dermed jobber de med empati gjennom refleksjoner og samtaler med elevene sine. Alle informantene er opptatt av å involvere elevene i prosessen, noe vi kan finne igjen i aktørperspektivet. En av informantene bruker mye sosiale historier og samtaler med elevene. Hun spør elevene om for eksempel:

“Hva tenker du om dette? Hva tenker du at det er lurt å gjøre? Hvordan kunne han gjort det på en annen måte? Hvordan tenker du at jeg kunne hatt det hvis jeg opplevde noe sånt?” (Informant nr.1).

Informantene forklarte også at de er opptatt av å være gode rollemodeller:

“Jeg prøver å gå frem som et godt eksempel, veilede i hva en kan si hvis en opplever konkrete situasjoner og oppfordre de til å trøste og stille opp for hverandre. Det er jo til syvende og sist de som er nødt til å gjøre det, jeg kan jo ikke tvinge de, det må jo ligge naturlig i de å gjøre det.” (Informant nr.3).

Jeg forstår det slik at denne informanten forteller elevene sine hvordan de skal oppføre seg, men nevner ikke hvordan hun selv er i møte med elevene og hvordan hun i praksis er en god rollemodell. Likevel påpeker hun senere i intervjuet at hun er bevisst på hvordan hun selv snakker med både elever og andre på skolen, for å fremstå som en god rollemodell. Å gå frem som et godt eksempel er i tråd med Pape (2001), som mener at lærerne må vise elevene at de selv lever opp til holdningene de prøver å lære elevene, behandler andre på en fin måte og er rause. Jeg forstår det slik at det holder ikke å bare veilede elevene sine og fortelle dem hvordan de skal oppføre seg. Å være en god rollemodell handler om å selv vise en god oppførsel, og gå frem som et godt eksempel for elevene sine (Visser, 2000). Hvis man som lærer bare forteller elevene sine hvordan de skal oppføre seg, men ikke oppfører seg slik selv, er det lite hensiktsmessig. Dette kan man også finne igjen i systemteorien, som sier noe om at elever lærer sosial kompetanse i samhandling med for eksempel lærere som selv viser god sosial kompetanse.

Inntrykket mitt er at alle informantene jobber med å styrke empati hos elevene sine. Samtlige fortalte at de er opptatt av å hjelpe elevene til å reflektere over deres påvirkning på andre, og hjelpe dem i perspektivtaking. På denne måten kan elevenes evne til empati bli styrket ved at de utvikler medfølelse og kan ta andre sitt perspektiv. Empati er noe som kommer til uttrykk ved at man viser medfølelse og omtanke for andre, klarer å lytte, viser at man setter pris på andre og kan gi hyggelige tilbakemeldinger (Ogden, 2009; Overland, 2009). Informantene uttrykte at de empatiske evnene ofte kommer til uttrykk i samtaler, der de reflekterer sammen. Informantene uttrykte også at elever ofte tolker feil, og dermed kan samtaler med lærere hjelpe elevene med å sette seg inn i andres følelser. Å trene på å snakke om følelser kan dessuten hjelpe elevene til å reagere på en bedre og mer hensiktsmessig måte.

Slik jeg oppfatter informantene, er de opptatt av å bruke tid på elevene sine ved å lytte.

Elevene opplever da at læreren tar dem på alvor, noe som gjør det lettere å ta kontakt ved en

senere anledning. Ved at lærerne bruker tid på elevene sine og uttrykker at deres følelser er viktige, viser de at de er opptatt av å skape en god relasjon til dem. Denne måten å utvikle elevenes empati på, finner man igjen i det sosialkonstruksjonistiske perspektivet, som har fokus på å møte hvert enkelt barn og skape en god relasjon for at elevene skal mestre de sosiale kodene. Lærerne viser at de er gode forbilder og rollemodeller ved å bry seg. Et annet inntrykk jeg sitter igjen med er at informantene oftest snakker med elevene rett etter en hendelse, noe som er et av målene ved sosial ferdighetstrening (Bloomqvist og Schnell, 2002). På denne måten tar elevene i bruk ferdighetene i en naturlig situasjon, og det hjelper dem å forstå andres følelser og tanker, noe som kan styrke de empatiske evnene.

Selvkontroll

Når det gjelder selvkontroll, nevnte alle informantene hvordan de jobber med å lære elevene å ikke være så impulsive. De nevnte blant annet at de jobber med hvordan de skal stå i kø, ikke ta og pirke i andre, ikke bråke eller snakke når man skal jobbe og lignende. Her er en av informantenes uttalelser:

“Vi har trent på at de skal ha et ark liggende på pulten uten å ta på det, eller en penn. (...) Og jeg ser at vi må ta små steg.” (Informant nr.2).

På denne måten trenes sosial kompetanse ved at elevene lærer seg å ta imot beskjeder, og klarer å stå imot en eventuell fristelse. En annen informant beskrev at hun har elever som har utfordringer med å sitte i ro, og da hjelper hun dem med at de får lov å tegne for å rette fokuset en plass. Dette er også noe informant nr.4 uttrykker:

“Det er mange som ikke klarer å sitte rolig lenge og konsentrere seg. Men da gjør jeg heller noe med det. Jeg tenker ikke at det er et problem at de ikke klarer å sitte i ro. Da gir jeg dem heller den luftepausen som de trenger. Så kan vi heller utvide den selvkontrollen over tid.” (Informant nr.4).

Det begge disse informantene gjør er å tilrettelegge ved å gi urolige elever tilbud om å tegne mens de lytter til læreren eller ta seg en luftepause. Disse lærerne tilrettelegger ut fra et individperspektiv, der elever får individuelle opplegg på grunn av deres oppførsel. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at disse informantene føler at noen elever har “feil” eller “mangler”, som gjør at de må ha noe eget og annet enn resten av klassen. Det kan dreie seg om kompensierende undervisning i eller utenfor klassen som skal virke positivt til deres funksjonsnivå (Ogden, 2001). Hadde lærerne tenkt ut fra et sosialkonstruksjonistisk

perspektiv, hadde de reflektert over sin egen undervisning, og sett på hva det er med deres egen undervisning som gjør at noen elever blir urolige. Da hadde de for eksempel reflektert over om undervisningstimene deres er for lange, eller om lærestoffet er for lett eller vanskelig. Jeg tenker samtidig at det er noe positivt ved at lærerne gjør tilpasninger for enkeltelever. Hvis en elev som ellers kunne risikert å bli tatt med ut for å gjøre noe annet enn klassen, klarer å være i klasserommet dersom han/hun får tegne mens undervisning pågår eller får tilbud om en luftepause, er ikke det hensiktsmessige grep? Tross jeg er kritisk til et rendyrket individperspektiv ligger det noe i det Nordahl m.fl. (2005) sier om at perspektivet kan hjelpe lærerne med å få en helhetlig forståelse av atferden til et barn. Det er individuelle forskjeller blant elever, og det ideelle er gjerne stor forståelse hos læreren for elevenes ulike situasjoner og behov, kombinert med et godt læringsmiljø i klassen og refleksjon rundt egen undervisning, slik at den kan romme mangfoldet.

En av informantene fortalte at hun er opptatt av å bruke ros og oppmuntring når elevene har gjort det riktige og mestret å ha selvkontroll. Hun fortalte blant annet:

“Jeg gir de tilbakemelding etterpå at “Nå så jeg at du hadde kjempelyst til å dytte, men du gjorde det ikke, og det var veldig bra”. Jeg oppfordrer de til å ta lure valg, med å si at hver gang det er noe så skjer, så kan du velge om du skal gjøre det eller om du skal gjøre det, men du kan ikke velge hva den andre gjør.” (Informant nr.3).

Det denne læreren gjør er å oppmuntre elevene sine til å ta prososiale valg ved å bruke positive tilbakemeldinger (Nordahl m.fl., 2005). Å oppmuntre til prososiale valg ved positive tilbakemeldinger, kan kobles til mestringsperspektivet. Denne læreren oppmuntrer elevene til å mestre. I tillegg oppfatter jeg at hun er opptatt av å lære elevene sine om hvordan deres valg kan påvirke andre. Å styrke den prososiale atferden er også noe man finner igjen hos Bloomqvist og Schnell (2002), som sier noe om sosial ferdighetstrening. Slik sosial ferdighetstrening innebærer blant annet å veilede, men også å ha et positivt fokus på den positive atferden, noe denne informanten benytter seg av. Hun er opptatt av å påpeke når elevene har gjort noe riktig.

Å ha selvkontroll er spesielt viktig når man kjenner at man blir frustrert, sint eller opplever nederlag (Ogden, 2009). En av informantene ga meg flere eksempler på elever som har vansker med selvkontrollen, og for hver gang elevene viser mer og mer selvkontroll pleier

hun å si *“Nå var du utholdende”* (Informant nr.1). Videre forklarte hun at hun hele tiden setter små mål for elevene sine i tråd med hva de kjenner at de kan mestre, men med støtte. Informanten har et stort fokus på mestring, og mener at jo større dette fokuset er, jo høyere vekst får elevene. Informantens fokus på mestring finner man igjen i mestringsperspektivet, der man oppmuntrer og gir positive tilbakemeldinger til elevene. Jeg sitter igjen med en inntrykk av at informantene er bevisste på å tilrettelegge best mulig for elevene sine, og de har fokus på mestring og elevenes ressurser. Informantenes svar bærer preg av mestringsperspektivet og det sosialkonstruksjonistiske perspektivet.

Selvhevdelse

Selvhevdelse var det få av informantene som sa de jobbet konkret med. De uttrykte at det var en ferdighetsdimensjon det er vanskelig å jobbe med:

“Det syns jeg er veldig vanskelig, for de må de jo være ganske trygge på seg selv og trygge på miljøet inne i klassen.” (Informant nr.3).

I all hovedsak forklarte informantene at de benytter seg av fortløpende veiledning, samtaler, og oppmuntring. Inntrykket jeg sitter igjen med er at informantene fremmer selvhevdelse, selv om de mener de ikke jobber spesifikt med å fremme denne ferdigheten. Det virker som at fremming av selvhevdelse gjerne skjer litt ubevisst, og blir innbakt i de andre sosiale ferdighetene. Det kan også tenkes at informantene var usikre på hva som ligger i begrepet, kanskje tenker de for smalt på hva som ligger i det. Flere av dimensjonene ved selvhevdelse ble nevnt i løpet av intervjuet i andre sammenhenger, for eksempel dele følelser, ta initiativ, skaffe seg venner og be om hjelp.

Informant nr.3, som uttrykte at det var vanskelig å jobbe med selvhevdelse, fortalte blant annet at hun prøver å oppmuntre elevene til stå opp for seg selv. Dette er noe av kjernen i selvhevdelse. Samtidig fortalte hun at sosial rangering blir synligere og synligere, og elevene har en tendens til å lage seg et språk seg imellom, som er vanskelig å bryte. Et tiltak hun gjør for å prøve å bryte dette er gjennom uteskole. Der kan hun veilede elevene mer enn hun klarer i undervisningen sin. Jeg forstår det slik at det er lettere å gjøre dette i uteskole, fordi da har ikke læreren klassisk undervisning, og kan da gå rundt og veilede elevene. I tillegg kan

hun observere elevene i lek for å oppdage eventuelle sosial rangeringer og elevenes eget språk.

En annen informant uttrykte også at noen kan ha for mye selvhevdelse, mens andre kan ha for lite. Dette er i tråd med det som ble nevnt i teoridelen om å ha en passelig mengde selvhevdelse. Dette jobber informanten med gjennom samtaler og perspektivtaking. Hun prøver å få elevene til å tenke på hva de hadde ønsket for vennene sine. Hun spør elevene spørsmål som:

“Hva er det vi trenger her, hvordan kan jeg hjelpe deg, hvem kan hjelpe deg? For det er jo det der med å velge hvilket miljø du vil være i. Det er ikke alle som er en god venn for deg” (Informant nr.1).

Å oppmuntre elevene til å rekke opp hånden, spørre om hjelp, snakke høyt og fremme sine egne meninger er andre metoder noen av informantene bruker. De er også opptatt av å løfte frem elevenes positive sider, slik at elevene selv kan hevde seg positivt. I tillegg prøver de å oppmuntre elevene til å være modige og prøve å svare, selv om svaret deres gjerne ikke er rett. Da sier en av informantene for eksempel til elevene sine: *“Er det noen som er så modige at de våger å gjette hva dette kan være?”* (Informant nr.2). Dette er små ting som kan gjøres for å gjøre elevene tryggere, slik at de våger å hevde seg selv. Informantene er bevisste på å løfte frem de positive sidene ved elevene ved bruk av ros. Ved å oppmuntre vil barns sosiale kompetanse bli styrket (Pape, 2001), og å se på elevenes positive sider er også i samsvar med mestringsperspektivet (Nordahl m.fl., 2005). Ros og oppmuntring for å trygge elevene og styrke selvtiliten deres, kan på den måten tolkes som grunnlaget for selvhevdelse.

Inntrykket jeg sitter igjen med er at informantene til en viss grad har fokus på selvhevdelse, men de synes det kan være utfordrende å jobbe direkte med dette. Det bakes ofte inn i for eksempel den sosiale ferdigheten samarbeid. Samarbeid er en naturlig situasjon der elevene kan oppmuntres til å si meningen sin, ta initiativ eller si fra om noe blir urettferdig. Selv om mye av dette kan bakes inn i samarbeidstrening, savner jeg mer spesifikk trening på for eksempel *“nå skal vi øve oss på å si meningen vår og fremme den på en positiv måte”*. Eller spesifikk trening på å motstå gruppepress og stå opp for seg selv selv om andre er uenig. I følge Ogden (2001) er selvhevdelse en individuell verdi der man fremmer egne behov,

meninger og rettigheter på en positiv måte og ikke lar seg utnytte av andre og man tør å si ifra. Slik jeg tolker innholdet i denne sosiale ferdigheten trenger den mer bevisst og direkte jobbing med enn den litt tilfeldige som bakes inn i de andre ferdighetene.

Ansvar

Fellesnevneren for fremming av ansvar er å lage avtaler og forpliktelser, og ha samtaler med elevene sine. Den ene informanten nevnte for eksempel trivselslederprogrammet, som krever den sosiale ferdigheten ansvar. Dette programmet ble også nevnt ved ferdighetsdimensjonen samarbeid, men er like aktuell når det gjelder ansvar. Informanten fortalte at hun gir disse elevene mye ansvar, og viser på den måten at hun stoler på dem. Hun fortalte videre at hun har sett elever som ikke har fått vist ansvar før, men som får anledningen gjennom programmet:

“Til mer jeg tør å gi de ansvar, til mer vekst kan jeg se. (...) Til mer tillit jeg kan gi de, til mer ansvar ser jeg at de kan ta tilbake” (Informant nr.1).

Ellers nevnte hun at hun ofte kan gi elevene sine litt friere tøyler med en forpliktelse og avtale mellom dem. Dersom avtalen ikke holdes, vil strukturen strammes inn og det vil bli en konsekvens. At hun er tydelig i forventningene sine, vil trolig gjøre at avtalene føles mer forpliktende. Mitt inntrykk av informanten er at hun gir klare forventinger til elevene gjennom egne holdninger, noe som fører til trygghet hos elevene. Hun nevner også at hun gir elevene mulighet til å ta det ansvaret igjen en annen gang, og hun gir aldri opp. Å gi elevene mulighet til å få tillit og ansvar vil utvikle en god ansvarlighet (Ogden, 2009). Informantens uttalelser kan kobles til det autoritative perspektivet (*figur 2*), som handler om å balansere mellom krav og forventninger. Det handler om å både vise forståelse og sette grenser, og kunne stille krav, men også gi frihet. Det er en balanse mellom kontroll og varme. I tråd med det autoritative perspektivet er det læreren som styrer når kontrollen skal strammes inn eller løses opp.

I likhet med informant nr.1, lager også informant nr.2 avtaler med elevene sine. Hun har avtaler om at de blant annet skal legge bøkene i sekken sin selv, henge opp klærne i garderoben og lignende. I tillegg benytter denne informanten seg av belønning. Hvis klassen jobber godt med et arbeidsprogram og holder roen, vil ekstra kjekke ting på

arbeidsprogrammet komme neste uke. På denne måten kan det tenkes at det blir mer attraktivt å holde avtaler og ta ansvar. Likevel kan en konsekvens av en slik ordning gjøre at noen elever “ødelegger” for resten av klassen. Det kan være noen elever i en klasse som ikke klarer å holde roen mens han/hun jobber. En grunn til det kan være at arbeidsprogrammet har for lette eller vanskelige oppgaver som eleven ikke mestrer, og dermed blir eleven urolig og klarer ikke å holde roen. Eller så kan det være at arbeidsøktene med arbeidsprogrammet er for lange, som kan gå utover konsentrasjonen til noen elever. En konsekvens av at det kan oppleves som at noen elever “ødelegger” for resten av klassen, kan igjen gå utover relasjonene mellom elevene og klassemiljøet.

Måten denne informanten jobber på kan knyttes opp mot individperspektivet, der elevene får belønning for å sitte rolig og jobbe. Dermed blir ikke å jobbe rolig en belønning i seg selv, ved at man lettere kan konsentrere seg. I følge Ogden (2001) bør man heller fokusere på å tilrettelegge for alle elevene, og legge til rette for et læringsmiljø som fungerer godt i klassen. I en travel hverdag føler gjerne noen lærere at de ikke har tid til å tilrettelegge for alle, og dermed kan av og til individperspektivet med belønning være et tiltak de benytter seg av. Selv om denne informanten ofte benytter seg av belønninger, er hun også opptatt av å snakke direkte til elevene sine, slik at de skal føle et større ansvar enn om hun snakker til fellesskapet:

“Jeg sier mye “nå skal du ta opp chromebooken”, istedenfor “nå skal dere i X klasse”. Tanken min er at de skal oppleve at jeg snakker direkte til de, til den ene personen, i stedet for til fellesskapet som ikke gjelder meg, for de som faller litt av.” (Informant nr.2)

Noe en annen informant nevnte angående ansvarlighet, er at hun synes det er vanskelig å lære elevene å ta ansvar for handlingene sine, og føler at de ikke tar konsekvenser. Informanten uttrykte et eksempel slik:

“Det er en elev som ofte tar andres ting og ødelegger dem. Og det virker ikke som han synes det gjør noe, eller tenker at det ikke hadde vært kjekt om det skjedde med han selv” (Informant nr.4).

Informanten fremhevet at hun ser på det som viktig å ha samtaler med elevene sine om hva det vil si å ta ansvar, og prøve å få elevene til å ta perspektivtaking på hvordan det føles å få tingene sine ødelagt. De ulike informantene ser ut til å vektlegge å gi elevene sine tillit og

ansvar, for å fremme ansvarsfølelsen. I tillegg blir også refleksjoner og samtaler benyttet, slik at elevene skal lære å ta ansvar for sine handlinger. Likevel påpekte den ene informanten at hun ikke føler hun lykkes i å nå frem til elevene, slik at de forstår konsekvensene av hva de gjør. En mulig årsak til at informanten ikke føler at hun når frem til elevene, kan være at hun bare benytter seg av å snakke om temaet med dem. Ser man dette opp mot det sosialkonstruksjonistiske perspektivet, så lærer elever i samhandling med andre. For at elevene skal lære å ta ansvar, må det læres i samhandling med for eksempel elever, lærere og foreldre. Elevene må få direkte trening i å få ansvar, ikke bare samtale om det. Det kan for eksempel gjøres gjennom å gi elevene tillit for å utvikle ansvarsfølelsen, noe som også er et grunnleggende innen relasjonsbygging. I tillegg er det viktig å selv som lærer endre praksis for at en elevs atferd skal endres. Med tanke på at denne ene informanten føler at hun ikke lykkes med alle elevene, blir det viktig å reflektere over egen praksis.

Kommunikasjon

Både verbal og nonverbal kommunikasjon ble nevnt av informantene. De var opptatt av å snakke med elevene sine om hva og hvordan det er greit å snakke med andre og hva som er høflig og respektfullt. De uttrykte at kommunikasjon er noe de daglig har fokus på. En av lærerne fortalte at hun hilser på alle elevene sine hver morgen, og at dette er et fast ritual. Hun sa det slik:

“Jeg håndhilser på alle elevene mine før de får lov å komme inn i klasserommet. Da sier jeg god morgen, smiler og har øyekontakt med dem. Et fast og godt håndtrykk synes jeg også er viktig og respektfullt” (Informant nr.4).

Denne informanten viser sosial kompetanse i praksis, og viser at hun selv er en god rollemodell for elevene sine. At hun er et positiv og godt forbilde for elevene sine, vil være forsterkende for kommunikasjonsferdighetene til elevene, fordi de ser hvordan læreren kommuniserer med andre mennesker. Hun fortalte også at hun snakker med elevene sine om hvorfor de hilser på hverandre, og om hvorfor øyekontakt og fast håndtrykk er høflig. Hun nevnte at dette blant annet har med å vise at du er tilstede og oppmerksom på andre. Det at elevene både praktiserer håndhilsning selv, men også reflekterer rundt det, tenker jeg gjør elevene mer bevisst på hvordan og hvorfor man håndhilser. I tillegg er det positivt å se hvordan andre lærere og elever håndhilser på hverandre. Det hadde trolig ikke hatt samme

effekt om læreren kun snakket med elevene sine om hvordan man snakker pent med hverandre, uten å praktisere det selv. Denne informanten nevnte også at stemmebruk er noe hun har snakket med elevene sine om. Hun uttrykte det slik:

“Jeg prøver å lære elevene at selv om man blir sur og sint, så trenger man ikke å skrike og rope. Jeg forsøker å lære de at man kan ha en kontrollert og rolig stemme, og likevel kunne uttrykke følelsene sine uten høy stemme” (Informant nr.4).

Disse to utsagnene er noe man kan finne igjen hos Gresham m.fl. (2010), som nevner at øyekontakt, riktig stemmebruk og høflighet er viktig når det gjelder kommunikasjon. Informanten nevnte at hun blant annet benytter seg av rollespill, for å vise elevene sine riktig stemmebruk, samt et godt kroppsspråk. Å bruke rollespill er en god metode for å lære sosiale ferdigheter (Ogden, 2009). På denne måten kan elever lære seg hvordan man har et godt kroppsspråk og riktig stemmebruk, og ta det i bruk selv. At informanten er opptatt av å lære elevene sine dette, kan også kobles til selvkontroll som handler om å styre når og hvordan følelsene våres uttrykkes (Ogden, 2009).

Når det gjelder ordbruk, var det flere informanter som var opptatt av hvordan elevene snakker med hverandre. Den ene informanten forklarte at hun har fortløpende veiledning, prøver å speile elevene og korrigerer elevene underveis. Her er et eksempel hun kom med:

“Vi hadde en øvelse, der vi skulle skrive en positiv ting til hverandre på en lapp, og han ene gutten som har ganske høy sosial status på trinnet blir fortalt at han er god i fotball, og han svarer med “Jeg vet det”. Da ble jeg så satt ut, og det slo jeg ned på med en gang, og sa at “Vi svarer ikke sånn, vi sier takk om det er noen så sier noe fint til deg”. Så det er litt sånn å veilede.” (Informant nr.3).

Slik jeg tolker denne situasjonen, er at denne eleven gjerne har for høy selvhevdelse. Som jeg var inne på i teoridelen, handler det om å ha en passelig mengde av selvhevdelse. Denne eleven kan oppfattes til å ha for mye, slik at han oppleves som provoserende og utfordrende for både læreren og de andre elevene. Det at denne læreren *“slo ned på det med en gang”* viser at slik oppførsel ikke er akseptabelt, noe som sender signaler til de andre elevene om hvor viktig det er å vise takknemlighet og snakke fint til hverandre.

Å fremme kommunikasjon virker å gå sin naturlige gang i skolehverdagen til mine informanter. Fokuset deres var mest på å lære elevene å være respektfulle og høflige overfor andre. Å håndhvilse hver morgen og samtale rundt viktigheten av det, ble gjort av den ene

informanten. Dette vil trolig føre til at elevene blir mer bevisste på dette ved å øve seg og ha refleksjoner rundt det. Læreren vil bidra til elevenes sosiale kompetanse ved å være et godt forbilde i hvordan man skal kommunisere med andre. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv er lærerens egen rolle viktig.

Engasjement

Når det gjelder den syvende og siste ferdighetsdimensjonen engasjement, blir mye av det samme som har blitt nevnt i forbindelse med de andre sosiale ferdighetene sagt igjen. Den ene informanten nevnte at de har hatt mye fokus på vennskap, og de bruker sosiale historier slik at elevene kan bli inspirert til hva de kan gjøre ute i friminuttene. Informanten uttrykte også at hun prøver å inspirere elevene til å ønske å ta kontakt med andre i friminuttene. Hun gir dem forslag til leker de kan ha, og bruker mye tid på å forberede friminuttene. På denne måten kan gjerne elevene bli inspirert til å selv ta kontakt, delta i aktiviteter og spør om å være med noen, noe som engasjementdimensjonen dreier seg om (Gresham m.fl., 2010).

Det at informantene ikke har så mange eksempler på hvordan de jobber for å fremme engasjement, kan være at begrepet er litt ukjent for dem. De er kanskje ikke like bevisste på når de faktisk fremmer denne sosiale ferdigheten, som de andre ferdighetene. Det å ta sosialt initiativ handler jo om å samhandle med andre, samtale, delta i aktiviteter, spør om å være med noen og få seg venner (Gresham m.fl., 2010). Dette har informantene nevnt i andre sammenhenger gjennom intervjuet. Dimensjonen engasjement henger altså nøye sammen med om elevene klarer å danne vennskap, noe informantene mine har hatt stort fokus på gjennom intervjuet. Å danne vennskap fordrer engasjement, men også andre ferdigheter som selvhevdelse, god samarbeidsevne og empati. Slik jeg tolker det jobber informantene mine med engasjement hos elevene, men de kobler det kanskje til noen av disse andre sosiale ferdighetene.

4.3.3 Sosiale ferdigheter det fokuseres på

Etter å ha fått innsikt i hvordan informantene jobber når det gjelder de syv ferdighetsdimensjonene, ønsket jeg å få greie på om det er noen av dem de fokuserte ekstra på. Det kom frem litt ulike svar. Den ene informanten forklarte at hun prøver å ha fokus på

alle de sosiale ferdighetene, men ser selv at hun jobber mest med selvhevdelse, selvkontroll og ansvar. Hun begrunnet det slik:

“Grunnen for det er at jeg ser at elevene har vansker for å speile seg selv. De er veldig flinke til å se andre, også ser de ikke sitt ansvar for handlinger. (...) De synes det er vanskelig å se sin rolle.” (Informant nr.2).

En annen informant forklarte at det er veldig individuelt hvilke sosiale ferdigheter de ulike elever trenger ekstra trening på. Hun fortalte at man må finne ut av hva de ulike elevene mangler, for å hjelpe dem å mestre og utvikle seg videre. Videre påpekte hun at mange elever kan ha en kompetanse, men at den ikke kommer frem. Det mener hun kan skyldes feil gruppe, klasse eller miljø. Denne tankegangen vitner om at læreren tenker at alle mennesker har ressurser, men samspillet mellom eleven og omgivelsene er avgjørende for om de kommer til uttrykk (Nordahl m.fl., 2005).

Alle de fem originale sosiale ferdighetene til Elliott og Gresham (2002) blir nevnt av alle informantene. Som sagt har også kommunikasjon og engasjement blitt sett på som sosiale ferdigheter i senere tid (Gresham m.fl., 2011), men dette nevnte ikke noen av informantene at de har ekstra fokus på i sin undervisning. Det kan ha med å gjøre at disse sosiale ferdighetene er mer ukjente for dem, og at de gjerne ikke er like bevisste på når de fremmer dem.

I tillegg er de sosiale ferdighetene nødvendigvis ikke så rene kategorier som teorien tilsier. I praksis er det ikke slik at man har et klart skille på akkurat hvilken sosial ferdighet man øver på til enhver tid. De ulike sosiale ferdighetene glir mye over i hverandre, og man øver gjerne på ferdighetene om hverandre. Hvis man for eksempel skal øve på den sosiale ferdigheten samarbeid, så inkluderer det gjerne også å øve på de sosiale ferdighetene ansvar, selvhevdelse og selvkontroll i tillegg. Dermed kan det være vanskelig å skille ut de sosiale ferdighetene. Samtlige av informantene fortalte at de forsøker og ønsker å ha fokus på alle de sosiale ferdighetene i undervisningen sin, men at det ofte blir noen få de har fokus på, ut fra behovet til elevene og at det ofte er ubevisst hvilke sosiale ferdigheter de trener på. Jeg tenker at det er naturlig at de sosiale ferdighetene trenes om en annen, da de henger tett sammen. Jeg savner dog noe mer systematikk og bevissthet rundt når man trener hva. Både for å sikre seg at elevene får trent på alle dimensjonene, men også for å kunne formulere mål og sikre

progresjon. Den manglende systematikken kan ha sammenheng med at sosial trening ikke er et eget fag i skolen i dag, men bakes inn i undervisningen og etter min erfaring ofte foregår tilfeldig. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven, når jeg skal se på systematisk jobbing med sosial kompetanse.

4.3.4 Klasseromstiltak versus individtiltak

For å videre belyse hvordan lærere tilrettelegger for sosial kompetanse hos elevene sine, var det interessant å få innsikt i om de jobber med tiltak for å fremme sosial kompetanse for hele klassen, eller om de tenkte at elever som strever ekstra trenger spesielle tiltak og eventuelt hvilke tiltak.

Den ene informanten fortalte umiddelbart at hun jobber på klassenivå, for å kunne snakke det samme språket innad i klassen. Hun uttrykte det på følgende måte:

“(...) Det er lettere faktisk å jobbe med hele klassen. Alle skal bli bedre. At vi skal snakke det samme språket, det synes jeg er viktigst akkurat nå, for det ser jeg at vi har kjempebehov for.” (Informant nr.3).

Ellers forklarte hun at hun har kartlagt klassen sin før utviklingssamtaler, og gitt dem individuelle sosiale mål. Hun fortalte at hun har lagt merke til at noen elever har full kontroll på alle reglene i klasserommet, mens andre trenger å ta mer initiativ og bli mer engasjerte. Andre elever har store problemer med å komme rolig inn i klasserommet og trenger å jobbe med selvkontroll. En annen informant var i likhet med informant nr.3, enig i at sosial kompetanse alltid skal øves på for alle i klassen. Likevel påpekte hun at dersom noen elever har vansker, ser hun på god kommunikasjon med hjemmet som et bra tiltak. Hun forklarte at de da jobber med en og en ferdighet om gangen, og samkjører dette med hjemmet og har jevnlig evalueringer. Å ha god dialog med hjemmet er også noe Ogden (2015) anbefaler, med bakgrunn i at den sosiale utviklingen er preget av et barns tilknytning til deres foreldre.

Et annet tiltak som ble nevnt av en av informantene, er å jobbe med samspillgrupper. Hun forklarte at:

“Det er veldig få som lærer sosial kompetanse med å snakke med en person. Du må ut å trene, det er som å sykle.” (Informant nr.1).

Denne tankegangen henger nøye sammen med det sosialkonstruksjonistiske perspektivet, som sier at man lærer sosial kompetanse best i samhandling med andre. Informanten ga eksempler på at hun bruker samspillgrupper hvor en gruppe elever er inne i friminuttene og spiller spill sammen. På denne måten lærer de å være gode vinnere og tapere, øver på å vente på tur og takle at de andre velger et annet spill enn man selv hadde tenkt til og lignende. Hun fortalte om et konkret eksempel med en elev som hadde dette tiltaket. Det resulterte i at stresset hans gikk ned, han opplevde mestring og ble bedre kjent med de andre i klassen. Samtidig påpekte informanten at i tillegg til å jobbe i en samspillgruppe, kan det være nødvendig å jobbe parallelt alene med eleven for å få eleven til å reflektere og forstå seg selv.

Hovedinntrykket mitt er at informantene jobber med hele klassen når det gjelder å fremme sosial kompetanse, men at de parallelt jobber alene med elever som trenger tiltak utover det ordinære. I alle fall individualiserer de målene. Jeg tenker at en slik “både-og” tankegang som dette er fruktbart. En elev som for eksempel strever mye med å ta ansvar for handlingene sine, vil sannsynligvis trenge ekstra veiledning og trening på dette. Samtidig forteller systemperspektivet oss at det må jobbes med systemet rundt eleven, i dette tilfellet klassen. Det er positivt at lærerne har et fokus som kommuniserer “hva kan vi i klassen jobbe med?”, fremfor et individperspektiv som “han/hun har et problem”, og på den måten signalisere at de er et iboende problem hos eleven som eksisterer uavhengig av klassen. I tillegg; ved å tenke at hele klassen skal jobbe med sosial kompetanse sier man samtidig at sosial kompetanse er noe alle må trene på. Sosial kompetanse er ikke en ferdighet man har eller ikke har, men noe som stadig utvikles og læres i lag med andre.

4.3.5 Systematisk jobbing med sosial kompetanse

For å få litt oversikt over praksisen i skolen og hvor bevisste lærerne er på det de gjør, var det interessant å få innsikt i om informantene jobber systematisk med sosial kompetanse, eller om det foregår tilfeldig og bakes inn i den ordinære undervisningen. I tillegg ønsket jeg å få vite om deres erfaringer når det gjelder programmer som fremmer sosial kompetanse.

Den ene informanten forklarte at hun har ryddet plass i timeplanen, slik at hun kan ha små innslag av sosial kompetanse hver dag. Hun sa at disse små innslagene kan være alt fra en

Smart Oppvekst-time, friminuttvenn eller om de ser på noe sammen som de etterpå kan diskutere. Det kan være alt fra et kvarter til en time om dagen med sosial kompetanse, forklarte hun. Dette uttrykte hun som utfordrende å få til, fordi det går på bekostning av andre fag. Derfor prøver hun ofte å flette inn sosial kompetanse der det er naturlig, i for eksempel KRLE og samfunnsfag som ofte handler om etikk. I tillegg trakk hun frem kroppsøving som en veldig god anledning til å ha samarbeidsøvelser.

Andre informanter nevnte også at de bruker *Smart Oppvekst*. Den ene av informantene forklarte at hun har satt i gang "*Drømmeklassen*", hvor de sammen som klasse skal definere roten til hva det er som gir næring til denne "*Drømmeklassen*", og hvordan de ønsker å utvikle seg. Hun bruker også karakteregenskapene og fortellingene fra *Smart Oppvekst*, og har én egenskap på ukeplanen hver uke. Disse karakteregenskapene kan for eksempel være omsorg, samarbeid, mot og respekt. Hun har også plakater hengende klart og synlig i klasserommet med fokus på hva elevene skal mestre, for eksempel "*Jeg kan komme rolig inn i klasserommet*" og "*Jeg kan bruke riktig innestemme*". Disse egenskapene kan kobles til ferdighetsdimensjonene til Elliot og Gresham (2002). Hun forklarte videre at hun har fokus på at det skal lønne seg å gjøre de rette og lure valgene.

Ellers nevnte informantene at de hele tiden jobber med sosial kompetanse, og at det bakes naturlig inn i undervisningen deres. De fortalte at de blant annet er opptatt av å ha samtaler med elevene sine, og snakke med dem om å ta gode løsninger for seg selv og andre. Når det gjelder sosiale programmer, nevner noen av informantene at de bruker *ART* på deres skole, med sertifiserte *ART*-trenere. De ulike informantene har et positivt syn på *ART*, og uttrykker at det er et fungerende tiltak for elevene.

Flere informanter nevnte også at de bruker *Det er mitt valg*. Flere av informantene har *Det er mitt valg* som et eget fag på timeplanen, og uttrykte at det er en nyttig program for å lære elevene ulike sosiale ferdigheter. En av informantene nevnte også at hun bruker *Respekt*. Informanten uttrykte følgende om programmet:

"Respekt-programmet er veldig bra synes jeg, Det har en ryddighet over seg som jeg har savnet på andre plasser." (Informant nr.2).

Ellers nevnte informantene at de bruker mye spill, filmer og materiell fra diverse nettsider. Et spill som ble trekt frem som et godt klasseromstiltak, er *Hei-spillet*. Spillet går ut på å snakke om følelser som glad, sint, trist, sur og redd. Et spørsmål i spillet kan for eksempel være *“Kan du fortelle en gang når du har vært glad?”*.

Det virker som informantene har god kontroll på hvilke programmer som kan brukes i arbeidet med sosial kompetanse. Mange programmer ble nevnt, og informantene fortalte utdypende om de ulike programmene. Likevel er det uklart om det er informantene selv som velger hvilke programmer de jobber med, eller om det er skolen og ledelsen som bestemmer dette. I tillegg nevnte de heller ikke på om de er bevisste på hva og hvilke programmer som brukes når.

Det er positivt at mine informanter er såpass bevisste på å bake inn trening på sosial kompetanse inn i den ordinære undervisningen. Dette samsvarer med Ertesvåg (2003), som sier noe om at utvikling av sosial kompetanse skjer best i naturlige situasjoner. Flere av informantene er opptatt av å danne gode relasjoner, noe som også er betydningsfullt for utviklingen av sosial kompetanse (Drugli, 2013). Informantene mine har som sagt faste opplegg hver uke med fokus på sosial kompetanse, noe som sier meg at de jobber bevisst med sosial kompetanse i undervisningen sin. Informantene i denne studien ble valgt blant annet på grunn av deres fokus på sosial kompetanse. Det er derfor sannsynlig at de er mer opptatt av dette enn gjennomsnittslæreren, og antageligvis har de en bedre praksis enn mange andre. Jeg tolker arbeidet med sosial kompetanse i en relativt stor grad å være opp til den enkelte lærer å bake inn i undervisningen. Derfor vil antageligvis variasjonen være stor, også innad på samme skole.

Med bakgrunn i dette tenker jeg at sosial kompetanse med fordel kunne blitt timeplanfestet hos alle, slik at man i større grad fikk sikret dette arbeidet. Skal man jobbe systematisk og målrettet mot noe, må det nødvendigvis ligge en plan i bunn med blant annet mål, tidsbruk, vurdering og så videre. Programmene informantene nevnte har en del av systematikken jeg etterlyser. Inntrykket mitt var at programmene ikke ble kjørt systematisk på skolen *“pålagt”* fra ledelsen, men at det var noe lærerne kunne velge å bruke. En systematisk jobbing med

sosial kompetanse, kombinert med at det gjennomsyrrer skolehverdagen i naturlige situasjoner synes å være optimal. Informantene beskriver til dels dette, når de sier at de har faste økter med sosial kompetanse, kombinert med at sosial kompetanse er noe som må trenes på hele tiden. Slik jeg ser det er det ikke snakk om *enten* systematisk jobbing med sosial kompetanse *eller* at bakes naturlig inn i undervisningen, men optimalt sett begge deler.

4.3.6 Klasseledelse og relasjoner

Når jeg spurte informantene om hva de tror god klasseledelse og gode relasjoner har å si for sosial kompetanse, utbrøt alle “*Alt!*”. Den ene informanten uttrykte dette:

“Jo yngre de er, jo viktigere er relasjonen. For at de skal kunne trives og ha kapasitet for å lære, så tror jeg at det er det viktigste av alt. Hvis du ikke har klasseledelsen i orden, så sklir liksom alt ut.” (Informant nr.2).

Informanten forklarte videre at elevene trenger tydelige forventninger og rammer, men også masse omsorg og kjærlighet. Dette kan kobles til den autoritative klasseledelsesstilen med aksene kontroll og relasjon. Som jeg så på i teoridelen handler kontrollaksen om å stille krav, være forutsigbar og ha en støttende grensesetting. Relasjonsaksen handler om å ha gode relasjoner og gi emosjonell støtte. Å bygge gode relasjoner er en god måte å fremme sosial kompetanse på (Pianta, 1999). Som også tidligere nevnt i teorien, er den autoritative læreren den mest positive lærerstilen når det gjelder sosial kompetanse (Nordahl, 2010).

Klasseledelsesstilen har god effekt på det sosiale i skolen, basert på tidligere forskning (Wentzel, 2002).

En annen informant fortalte også at hun er veldig opptatt av å skape gode relasjoner, og forklarer hvor viktig det er med “*banking-time*”. Det går ut på å fylle opp “*banken*” med positive erfaringer, noe som kan dras nytte av i en eventuell konflikt senere (Pianta, 1999). Hun fortalte også hvor mye hun har investert i å vise interesse for elevene, og hele tiden etterspørre om ting som skjer i livet deres. Hun nevnte også at det er spesielt viktig med denne interessen for de elevene som er skeptiske og har opplevd svik. I tillegg til å bygge gode relasjoner og investere i positive erfaringer, nevnte også denne informanten hvor viktig det er å være en trygg og forutsigbar klasseleder som setter grenser:

“Av og til må du ta ut minus. Du må sette grenser. Gjør du ikke det, er det ikke ideelt for noen. Det er noe av det aller viktigste” (Informant nr.1).

Denne informanten uttrykte også hvor viktig det er å bygge gode relasjoner til alle elevene i klassen. Hun var samtidig spesielt oppmerksom på at de elevene som er vanskeligst å bygge relasjon til, er de som behøver det mest. Hun uttrykte det på følgende måte:

“Jeg sier til elevene “Dette er bare valg du tar, det er ikke den du er.” Jeg er veldig tydelig på at de er like mye verdt uansett. Jeg liker de uansett. For hvis lærere opplever at elever er uspiselige, så er det alltid lærerens ansvar å sørge for relasjonen. (...) Vi skal være rollemodeller og vise grenser, men samtidig er det vår jobb å reparere. Og det er de elevene som trenger det mest som uttrykker det på verst mulig måte.” (Informant nr.1).

Denne refleksjonen viser at læreren har en sosialkonstruksjonistisk tilnærming til hvordan møte elever som viser problematferd. Hun er bevisst på at det er lærerens jobb å ta ansvar for om en relasjon er bra eller dårlig, og at det ikke er eleven det er noe galt med om en relasjon er dårlig. Dette samsvarer med Pianta (1999), som sier noe om at gode relasjoner med elevene er en god strategi for å øke den sosiale kompetansen, og de elevene det er vanskeligst å knytte relasjon til, er de som trenger det mest.

En annen informant forklarte også hvor bevisst hun er på sin rolle som klasseleder:

“Jeg er bevisst på det hele tiden når jeg er rundt elever, hvordan jeg snakker med andre på skolen, hvordan jeg snakker med elever, hvordan jeg snakker med voksne. Alt. Det er ingenting som er tilfeldig.” (Informant nr.3).

Dette viser at informanten er bevisst på hennes påvirkningskraft på elevene, og at det er omgivelsene rundt som påvirker om elevene utvikler god eller dårlig sosial kompetanse. I tillegg nevnte denne informanten at hun jobber hardt for å være en god klasseleder. Hun fortalte også at når andre lærere har klassen hennes, så kan de komme med tilbakemeldinger om en ”umulig” elev, men at dette ikke er noe hun opplever selv:

“Da tenker jeg at det har kanskje noe med at jeg har brukt mye tid på å bli kjent med eleven og har fått en god relasjon, og viser tydelige forventinger og krav. Så det har alt å si.” (Informant nr.3).

Dette utsagnet viser at en ”umulig” elev har de sosiale ferdighetene inne, men at eleven ikke bruker disse ferdighetene med andre lærere. Dette kan forklares ut fra det autoritative perspektivet. Læreren det fungerer med har fylt opp relasjonsaksen; hun har brukt tid på å etablere en god relasjon, vært tilstede og interessert seg i eleven. En annen mulig årsak til at det er slik, kan forklares ut fra det sosialkonstruksjonistiske perspektivet. Det er alltid en

gjensidig påvirkning mellom lærer og elev. Det kan være informantens væremåte og måte å møte eleven på, som gjør at eleven viser god sosial kompetanse i hennes timer. Som nevnt i teoridelen utvikles både god og dårlig sosial kompetanse i samhandling med andre. Det vil si at hvis noen lærere mener at en elev er “umulig”, er det i følge det sosialkonstruksjonistiske perspektivet noe i systemet og miljøet rundt eleven som påvirker dette. Den sosiale kompetansen utvikler ikke eleven selv, men i møte med blant annet lærere. Utsagnet til denne informanten er en godt eksempel på hva miljøet og systemet rundt en elev har å si for om de viser en god eller dårlig sosial kompetanse. Det viser også hvorfor god klasseledelse med både kontroll og relasjon, er grunnleggende viktig for elevenes sosiale kompetanse.

En av informantene forklarte også hvor viktig det er at elevene seg imellom har en bra relasjon. Dette er også noe Jahnsen m.fl. (2009) ser på som betydningsfullt.

“At det er et godt klassemiljø og at elevene har gode relasjoner til hverandre, tror jeg har mye å si for den sosiale kompetansen. Hvilket miljø de er i.” (Informant nr.4).

Alle informantene fortalte hvor viktig det er med både klasseledelse og relasjoner, og måten de beskriver sin klasseledelse på kan knyttes opp mot det autoritative perspektivet til Baumrind (1991). En av informantene nevnte også at hun bruker “*banking-time*” (Pianta, 1999), noe som gjør at man har en slags buffer hvis en konflikt skal skje. Inntrykket mitt av informantene er at de er veldig bevisste på viktigheten av klasseledelse og relasjoner, og at dette er noe de jobber mye med for å fremme sosial kompetanse.

4.4 Avsluttende spørsmål

4.4.1 utfordringer i arbeidet med sosial kompetanse

Til slutt i intervjuene, spurte jeg informantene mine om de opplever at arbeid med sosial kompetanse er utfordrende å få til. Alle informantene uttrykte at det ofte er en problemstilling, samt at det til tider kan være utfordrende å få til. Noe av det de uttrykte som utfordrende var store klasser, begrenset bemanning, ulike familiebakgrunner, krysspress med fokus på fag og måloppnåelse, lite materiell tilgjengelig på skolen, lite veiledning, råd og ressurser. En av informantene uttrykte krysspresset slik:

“Men det er et krysspress hele tiden. De burde jo skrevet mye mer, for det er jo så liten tid til å skrive. Men de må jo ha tid til å bli kjent med hverandre. Så jeg har veldig krysspress på det faglige mot det sosiale. Det er jo fag skolen blir testet på, om det er flinke til å lese og

skrive, ikke om de har sosiale kompetanse. Og jeg synes jo det er viktigere tross alt.”
(Informant nr.2).

Informanten uttrykte at hun synes sosial kompetanse er viktigere enn det faglige i skolen, og fortalte videre om hva hun tenker det kan ha å si for fremtiden deres. Viktigheten av sosial kompetanse kan man finne igjen i Utdanningsdirektoratet (2016) sine uttalelser, som sier at elever som lykkes sosialt, også klarer seg bedre faglig. Når det gjelder fremtiden til elevene, sier også Utdanningsdirektoratet noe om at de elevene som ikke har gode sosiale ferdigheter, kan risikere å falle utenfor fellesskapet og bli ensomme.

En annen utfordring en av informantene trakk frem er denne:

“Det som kanskje er mer utfordrende er når det ikke er en forståelse eller en kompetanse hos de som jobber med en elev med store vansker. Også blir det heller forklart litt mer mot en retning som at “Han velger det jo selv, han gjør det jo selv, han valgte å gjøre det sånn, det er hans egen feil at han er sånn”. Da hjelper du ikke å komme videre, du har gitt opp, det er heller ikke en relasjon der inne der du prøver å forstå.” (Informant nr.1).

Informantens uttalelser er et eksempel på individperspektiv, som forklarer barns atferd ut fra forhold ved individet og har fokus på barnets vansker, mangler og utfordringer. Informanten uttrykte at hun ser på denne typen tankegang som en utfordring i skolen. Det samsvarer med det Ogden (2001) sier om at individperspektivet er dominerende og utfordrende i skolen.

Utsagnet viser at informanten er opptatt av å ikke se på eleven som problembarn, men at det avhenger av vår forståelse og kompetanse om elevene utvikler seg positivt eller ei. Dette kan kobles til det sosialkonstruksjonistiske perspektivet (Nordahl m.fl., 2005). Dette forteller meg at informanten har kunnskap om hva som kan fremme og hemme sosial kompetanse hos elevene.

Noe annet som ble nevnt, er viktigheten av en god ledelse og et godt samarbeid innad i personalet. Da kan både vanskelige oppgaver, men også materiell og tips deles. Ut fra svarene til informantene virker det som at de ofte synes det er utfordrende å få til, men at de gjør sitt beste og er bevisste på å fremme sosial kompetanse. Likevel kunne utfordringene informantene nevner vært minket, ved for eksempel god ledelse på skolen. Har ledelsen et stort fokus på sosial kompetanse, og prioriterer og vektlegger det, vil trolig krysspresset noen av informantene oppleve minke. Hvis ledelsen uttrykker at sosial kompetanse er like viktig

som det faglige i skolen, vil de ansatte trolig være mer sikre på hvor mye tid de skal legge ned i dette arbeidet. I tillegg er det også ledelsen som kan løse utfordringene informantene nevner med materiell tilgjengelig på skolen, veiledning, råd, ressurser og bemanning.

4.4.2 Informantenes kommentarer til slutt

Helt til slutt ble intervjuene avrundet ved å spørre informantene om de hadde noen flere tanker rundt temaet. Flere av informantene nevnte at de synes problemstillingen min og temaet var interessant og viktig. De fortalte at de skulle ønske at sosial kompetanse var en grunnleggende ferdighet i læreplanen, samt at det var et eget fag i skolen. Samtidig påpekte flere av informantene at de har en god rektor og ledelse som tar ansvar, og som hjelper dem til å ha fokus på sosial kompetanse.

Informantene uttrykte at sosial kompetanse er viktig, men utfordrende å få til. Det at de uttrykte at sosial kompetanse burde vært en av de grunnleggende ferdighetene og gjerne et eget fag i skolen, viser at de ikke er alene om å ville bruke mer tid til å jobbe med sosial kompetanse. Noe alle informantene virket enig om, er at sosial kompetanse må jobbes med fra tidlig av. Alle informantene hadde mye kunnskap om sosial kompetanse ut fra de svarene ga meg. De hadde både god kompetanse på hva sosial kompetanse er, men også hvorfor det er så viktig med tanke med læring, sosialt og for fremtiden til elevene. De hadde også mye kunnskap om hva som skal til for å fremme sosial kompetanse hos elevene.

5.0 KONKLUSJONER

I dette siste og avsluttende kapittelet vil jeg først komme med noen oppsummerende konklusjoner og refleksjoner. Dernest vil studiens relevans og videre forskning bli redegjort.

5.1 Oppsummerende konklusjoner og refleksjoner

Målet med studien har vært å lære mer om sosial kompetanse, og hva lærere gjør for å fremme dette hos sine elever. Jeg har i denne oppgaven belyst og forsøkt å svare på problemstillingen: «**Hvordan fremmer lærere sosial kompetanse hos elevene sine?**», ved hjelp av følgende forskningsspørsmål: «*Hva innebærer sosial kompetanse?*», «*Hvorfor er sosial kompetanse viktig for elevene?*» og «*Hvordan tilrettelegger lærerne for sosial kompetanse?*»

I denne studien valgte jeg å ta utgangspunkt i Ogden sin 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, s. 207).

Studien viser at informantene har god forståelse for sosial kompetanse, selv om ikke alle komponentene i Ogden (2009) sin definisjon ble nevnt. Under begrepet sosial kompetanse finnes det flere sosiale ferdigheter. I studien har jeg tatt utgangspunkt i Gresham og Elliot (1990, 2008) sine ferdighetsdimensjoner samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet, empati, selvkontroll, kommunikasjon og engasjement, for å kunne undersøke hva lærere gjør for å fremme disse ferdighetene hos elevene. Studien viser at lærerne på hver sin måte har fokus på de ulike sosiale ferdighetene, men noen av ferdighetene får mer fokus enn andre. Fokus på samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet, empati og selvkontroll er gjennomgående i studien. Studien viser at fokuset på de ulike ferdighetene avhenger av hvilke elever de har, og hvilke utfordringer som oppstår. Lærerne har ofte satt i gang tiltak med utgangspunkt i disse ferdighetene. Informantenes eksempler på måter de arbeider på, forteller meg at de er innom alle ferdighetsdimensjonene, men de er ikke alltid like bevisste på når de jobber med hva.

Flere av ferdighetene overlapper til dels hverandre, og det kan være naturlig at de trenes om en annen. I praksis kan det være vanskelig å skille på når vi trener på hva.

Det er flere grunner til hvordan elever utvikler sosial kompetanse, og noen av grunnene har jeg beskrevet med *systemteori* (Nordahl m.fl., 2005). Systemteori innebærer både individ og miljøet rundt i interaksjon med hverandre, og dermed har også *selvbestemmelsesteorien* (Ryan & Deci, 2000), *Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell* (Bronfenbrenner, 2005), *tilknytning* (Bowlby, 1969) og *transaksjonsperspektivet* (Sameroff, 2009) blitt presentert. Ved disse ulike teoretiske perspektivene fikk jeg et overblikk og en oversikt over årsaker til at noen barn har lavere sosial kompetanse enn andre. Systemteori har vært gjennomgående i drøftingen, med fokus på individperspektivet, mestringsperspektivet, aktørperspektivet og det sosialkonstruksjonistiske perspektivet. Jeg har sett på hvor viktig det er at det blir satt i gang tiltak på ulike nivåer for at fremming av sosial kompetanse skal lykkes.

Fra intervjuene sitter jeg igjen med et inntrykk av at alle informantene er bevisste på at det er systemet rundt eleven som må endres, for at en endring skal skje. Likevel uttrykte de også at de delvis jobber ut fra et individperspektiv, der de setter inn tiltak på enkeltelever. Studien viser at informantene jobber både ut fra et individperspektiv, men også det sosialkonstruksjonistiske perspektivet, og de ønsker selv å ha mest fokus på sistnevnte. Samtlige av informantene uttrykte at de er bevisste på sin egen rolle og påvirkning, samt at klassemiljøet er en sentral påvirkningsfaktor. De la vekt på å jobbe med miljøet i klassen, noe som samsvarer med systemteori. Informantene snakket også om hvor viktig det er at alle lærerne ved en skole oppleves som forutsigbare og trygge. Flere av informantene er opptatt av å jobbe med å fremme sosial kompetanse for hele klassen, og vet at alle kan dra nytte av å utvikle sin sosiale kompetanse. Lærerne hadde en positiv holdning til hvorvidt sosial kompetanse kan trenes og læres.

Det er flere måter å tilrettelegge for god sosial utvikling for elevene, både når det gjelder tilrettelegging, forebygging og tiltak. I studien min har jeg valgt ut noen av tiltakene som ulike forskere trekker frem som betydningsfulle for å fremme sosial kompetanse: klasseledelse, klasseromstiltak og skolebaserte tiltak. Noen av tiltakene som blir brukt for å

styrke den sosiale kompetansen er observasjon, diskusjon, rollespill og modelløring. I tillegg er det viktig at trening av sosial kompetanse skjer i naturlige situasjoner. De ulike metodene som ble presentert i teoridelen, er også metoder som informantene i studien benytter seg av. Noen av metodene ble brukt av flere, mens andre strategier og metoder var det kun noen få som brukte. De metodene som spesielt utpekte seg er perspektivtaking, positiv forsterkning, veiledning, dialog og observasjon. Det er fokus på å lære elevene de sosiale ferdighetene, slik at de kan danne relasjoner og vennskap. I tillegg er det fokus på ulike programmer for å lære elevene gode strategier. Informantene er ikke minst opptatt å være et godt forbilde og gode rollemodeller for elevene sine. God klasseledelse trekkes også frem som nøkkelen til suksess. Jeg opplever dessuten at studien viser at lærerne er bevisste på å se på elevenes ressurser og deres positive sider, noe som man kan finne igjen ved mestringsperspektivet. De er støttende, oppmuntrende og gir ros.

Studien viser tydelig at sosial kompetanse har mye å si for elevenes faglige læring, sosialt og for deres fremtid. Man kan se at sosial kompetanse henger nøye sammen med trivsel, mestring og det å takle elevrollen. Sånn sett er sosial kompetanse grunnmuren for læring og det å ha det bra på skolen og i livet. Informantene var ikke i tvil om hvor viktig sosial kompetanse er, og noen uttrykte at de syns det var viktigere enn det faglige. De opplever at skolen med ledelsen i spissen også er opptatt av arbeid med sosial kompetanse, men samtidig opplever de et krysspress når det gjelder hva de skal prioritere å bruke tid på.

Sosial kompetanse finner sted i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), både i den generelle delen, prinsipper for opplæring og det er sosiale kompetansemål i flere av fagene. I den kommende læreplanen som trer i kraft høsten 2020, er begreper som folkehelse og livsmestring i fokus (Kunnskapsdepartementet, 2018). Informantenes fokus på at sosial kompetanse i det lengre løp handler om livsmestring og psykisk helse er i så måte i tråd med den nye læreplanen og dens vektlegging av akkurat dette.

I Kunnskapsløftet er det ikke spesifikke beskrivelser av hvordan arbeidet med sosial kompetanse skal foregå, og inntrykket mitt fra studien er at det er mye opp til hver enkelt lærer når og hvordan det gjøres. Dette stiller jeg meg noe kritisk til. Selv om informantene

mine hadde god praksis, var engasjerte rundt arbeidet med sosial kompetanse og i stor grad var bevisste på å bake det inn i skolehverdagen, tenker jeg at sosial kompetanse er for viktig til å være overlatt til tilfeldighetene. Jeg savner en systematisk plan, avsatt tid og forpliktelse forankret på et høyere nivå, for å sikre kvaliteten på dette arbeidet for alle elevene, uavhengig av skole og lærer. Ut fra beskrivelser fra studien, er det stor grunn til å tro at sosial kompetanse både kan læres og videreutvikles. Som studien viser har informantene til enhver tid fokus på sosial kompetanse, og er opptatt av å jobbe med det kontinuerlig. Det er en klok tankegang at sosial kompetanse må jobbes med hele tiden, men samtidig bør det arbeides systematisk med. Studien viser at sosial kompetanse i liten grad er spesifisert i de ulike planene til skolene. Læring av sosial kompetanse vil da avhenge at en lærers kompetanse og interesse. Når vi vet hvor grunnleggende og viktig sosial kompetanse er, burde man ikke forvente at ikke er opp til den enkelte lærer å prioritere arbeidet?

Når det gjelder problemstillingen min, ønsket jeg å finne ut hva lærere gjør for å fremme sosial kompetanse hos sine elever. Fra teoridelen fikk jeg økt kjennskap til hva sosial kompetanse er, hvorfor det er viktig og ulike tiltak læreren kan gjøre for å fremme det. Fra litteraturen fikk jeg blant annet kjennskap til hvor stort ansvar lærere har, og hva systemet rundt en elev har å si for deres sosiale utvikling. Ut fra resultat- og drøftingsdelen, uttrykte også informantene at både læreren og miljøet rundt en elev spiller en stor rolle. Informantene har mye kunnskap om emnet, og vet hva man kan gjøre for å jobbe med sosial kompetanse og de ulike sosiale ferdighetene. De gir eksempler på metoder som er forebyggende og ulike tiltak på individ-, klasse- og skolenivå. Å være en god klasseleder og bygge relasjoner til elevene, samt legge til rette for et godt klassemiljø med gode relasjoner blant elevene, er noe som kommer frem i både teorien og empirien, og er noen av de viktigste funnene fra informantene. Informantene har gitt meg en rekke gode tips om hva de gjør, de virker å være bevisste på hva de gjør, og hvordan de selv opptrer som en god klasseleder. Det har vært interessant å få alle disse innspillene fra intervjuene, og det har gitt meg mye lærdom.

5.2 Studiens relevans og videre forskning

Denne studien har vist at lærere i skolen jobber med å fremme sosial kompetanse blant sine elever, og studien kan gi et bilde på hva sosial kompetanse er og hvordan man kan jobbe for å

fremme den. Likevel bør arbeidet med sosial kompetanse videreutvikles, og lærere kan lære mer om hvordan de kan fremme sosial kompetanse. En av lærernes viktigste oppgave i skolen er å tilrettelegge og tilpasse sin undervisning for alle, og å være en god klasseleder. Det er interessant at informantene både har forslag til hvordan man kan arbeide med sosial kompetanse, samt er veldig opptatt av å selv arbeide med det. For andre lærere, og da spesielt nyutdannede, kan det være interessant og nyttig å få denne kunnskapen.

Sosial kompetanse er et stort og viktig område i skolen, og et felt som det ville vært spennende å forske videre på. Mine resultater fra studien kan gjerne åpne for andre forskningsspørsmål. Det kunne vært spennende å involvere foreldresamarbeid eller andre instanser. Det hadde også vært nyttig å studere hvilke tiltak for sosial kompetanse som fungerer best. I tillegg kunne det vært interessant å intervjuere rektorer som gjerne har mer kunnskap om lover og planer. Det kunne også vært spennende å enten kombinere intervju og observasjon som metode, eller kun bruke observasjon. Da kunne jeg observert selv hvordan lærere jobber for å fremme sosial kompetanse i klasserommet.

At en skole og de ansatte har felles verdier og forventninger til sine elever, har jeg tidligere nevnt er viktig for at elevers sosiale kompetanse skal utvikles. Man må se på hele systemet rundt en elev. Derfor kunne det vært interessant å undersøke hvordan ulike skoler jobber med å utvikle en felles plattform blant de ansatte. Å trekke inn ledelsen ville da vært avgjørende, og man kunne sett på hvordan sosial kompetanse kunne bli et felles ansvar, fremfor at det er opp til hver enkelt lærer. Det kunne også vært interessant å studere skoler som har utviklet en sosial kompetanseplan og/eller kjører systematisk sosial kompetansetrening på hele skolen.

Noen av informantene mine nevnte andre yrkesgrupper inn i skolen og kursing som ønskelig. Med dette i bakhodet kunne det vært nyttig å teste ut utstrakt bruk av for eksempel helsesykepleiere eller miljøterapeuter i arbeidet med sosial kompetanse. Hva slags kompetanse føler lærerne at de mangler for å kunne favne det store området arbeid med sosial kompetanse faktisk er? Sosial kompetanse er både kompleks og spennende, og har en stor betydning for elevene både nå og i et fremtidsperspektiv, og mer forskning på temaet vil være nødvendig.

Referanser

Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. I R.M. Lerner, A.C. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s.746-758). New York: Garland.

Berg-Nielsen, T.S. (2010). *Følsom, formbar og uferdig: Epigenitikk, utvikling av hjernen og stressbarhet*. i: Befring, E., Frønes, I., & Sørli, M-A. (2010): *Sårbare unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bloomquist, M.L., & Schnell, S.N. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems - best practices for intervention*. New York: The Guilford Publications.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Damsgaard, H. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*. *Educational Psychologist*, 26 (3/4), 325.

Drugli, M.B. (2008). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

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: Kommuneforlaget.

Elliott, S.N., & Gresham, F.M. (2008). *SSiS The Social Skills Improvement System. Intervention guide*. NCS Pearson: New York, Pearson.

Ertesvåg, S.K. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse*. *Spesialpedagogikk*, Nr. 2, 32-37.

Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi* (4.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fuglestad, O.L. (2007). *Tett på praksis: innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Garbarino, J. (1985). *Adolcent Development: An ecological Perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

Glavin, P., & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1987). *The relationship between adaptive behavior and social skills: issues in definition an assessment*. *Journal of Special Education*, 21 (1), 167-181.

Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines, M.N: American Guidance Service.

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-rating 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

Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jahnsen, H., Ertesvåg, S. & Westrheim, K.T. (2009). *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei*. (Meld. St. nr.20 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec1>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyelse innholdet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to: et rammeprogram for sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlag.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Midthassel, U.V. (2011). *Tidlig intervensjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora.
Hentet fra
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen T.M.B. & Rørnes, K. (2006) *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen* (1.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. 48 (1), 64-68.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61 § 9a og § 1-1). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Overland, T. (2009). *Skolen og de utfordrende elever- om forebygging og reduksjon av problemadfærd*. Frederikshavn: Dafolo.

Pape, K. (2001). *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget

Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Robson, C. (2002). *Real World Research. A resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* (2. utg.). Oxford: Blackwell Publishers.

Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, E., Vaaland, G.S. & Strøksen, S. (2007). *Respekt - grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Senter for atferdsforskning.

Roland, E. & Vaaland, G.S. (2011). *Respekt. Klasseledelse og atferdsvansker*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Senter for atferdsforskning.

Roland, P. (2011). *Respekt. Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressive atferd?* Stavanger: Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Senter for atferdsforskning.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *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: Fagbokforlaget.

Rødne, T. (2009). *Kriterier for det vitenskaplege ved kvalitativ orientert samfunnsforskning: ein studie med grunnlag i kvalitativt orientert hovudfagsoppgåver og doktorgradsavhandlingar ved norske universitet*. (Dr.philos-avhandling). Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Rønningen, G.E. (2003). *Nærmiljø: nostalgi- eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid? I: H.A. Hauge & M.B. Mittelmark (red.) Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog?. s.52-73*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sameroff, A.J. (2009). *The transactional model of development: hos children and contexts shape each other*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2.utg.). New York: Guilford Press.

Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget: Bergen.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Fagbokforlaget: Bergen.

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Elever som lykkes sosialt klarer seg godt faglig*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laring-skultur/>

Utenriksdepartementet. (2013). *Utdanning for utvikling*. (Meld. St. nr.25 2013-2014). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-25--20132014/id762554/sec1>

Visser, J. (2000). *Managing Behaviour in Classrooms*. London: David Fulton Publishers London.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur - en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek forlag.

Wentzel, K.R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.

Figurliste

Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005).....	23
Figur 2: En modell for den autoritative lærerrollen (Roland, 2011).....	30

VEDLEGG 1

12.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan fremmer lærere elevers sosiale kompetanse?

Referansenummer

491680

Registrert

06.01.2019 av Kamilla Meling - kam.meling@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elin Nesvoll Vangsnes, elin.vangsnes@uis.no, tlf: 51832584

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kamilla Meling, kamilla.meling@hotmail.com, tlf: 97510197

Prosjektperiode

01.12.2018 - 11.06.2019

Status

07.01.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (1)

07.01.2019 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv:
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samstemmer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 11.06.2019.

3. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1 vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

MELD ENDRINGER

Dersom den planlagte behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

VEDLEGG 2

Intervjuguide: *Hvordan fremmer lærere elevers sosiale kompetanse?*

Utdanning:

Ansiennitet:

DEL 1: Generelt om sosial kompetanse; begreper.

1. Hvordan forstår du begrepet sosial kompetanse?
2. Hvordan vil du beskrive en elev med lav sosial kompetanse?

DEL 2: Viktigheten av sosial kompetanse.

1. Hvorfor er det viktig å fremme elevers sosiale kompetanse?
2. I hvilken grad opplever du at skolen vektlegger og prioriterer arbeid med sosial kompetanse?
3. Hva kan det ha å si for elevenes faglig læring, dersom de mangler sosial kompetanse?
 - 3.1 Hva kan det ha å si for elevene sosialt, dersom de mangler sosial kompetanse?
 - 3.2 Hva kan det ha å si for elevenes fremtid, dersom de mangler sosial kompetanse?

DEL 3: Fremming og tiltak.

1. Hva gjør du for å fremme sosial kompetanse hos dine elever?
 - 1.1 Hva gjør du for å fremme samarbeid?
 - 1.2 Hva gjør du for å fremme empati?
 - 1.3 Hva gjør du for å fremme selvkontroll?
 - 1.4 Hva gjør du for å fremme selvhevdelse?
 - 1.5 Hva gjør du for å fremme ansvar?
 - 1.6 Hva gjør du for å fremme kommunikasjon?
 - 1.7 Hva gjør du for å fremme engasjement?
 - 1.8 Er det noen av disse ferdighetene du har ekstra fokus på i din undervisning?
2. Hvis man har en elev som mangler sosial kompetanse; tenker du det er noen spesielle tiltak man bør gjøre?

3. Hva gjør skolen for å fremme sosial kompetanse? Legger ledelsen til rette for at dere skal kunne arbeide med sosial kompetanse?
4. Hvilke erfaringer har du med forskjellige programmer som hever og fremmer sosial kompetanse? *Slik som Respekt, ART og lignende.*
5. Jobber du systematisk med sosial kompetanse? Har du noe fast i løpet av uken eller bakes det inn i den ordinære undervisningen?
6. Hva tror du god klasseledelse og gode relasjoner har for å si for sosial kompetanse?

DEL 4: Avslutning.

1. Er sosial kompetanse ofte en problemstilling i arbeidet ditt, og er det utfordrende å få til?
2. Er det noe mer du ønsker å tilføye rundt temaet sosial kompetanse?

VEDLEGG 3

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i intervju.

«Hvordan fremmer lærere sosiale kompetanse hos elevene sine?»

Jeg skal skrive mastergradsoppgave ved Universitetet i Stavanger. I den forbindelse ønsker jeg å intervju 4 lærere med minimum 5 års lærererfaring. Jeg har henvendt meg til ledelsen angående lærere som utøver god kvalitet, og har blitt anbefalt deg. Jeg håper du er interessert i å delta i prosjektet, så her kommer det et informasjonsskriv om hva det vil innebære for deg å delta og samtykkeerklæring. Formålet med prosjektet er å analysere hva lærere gjør for å fremme elevens sosiale kompetanse. Jeg ønsker å bruke intervju som metode som kommer til å ta form som en samtale rundt temaet sosial kompetanse, og vil vare i ca. en klokke. Jeg vil bruke båndopptaker av intervjuet, som i etterkant anvendes for å transkribere intervjuet. Opptaket som blir gjort, vil oppbevares på forsvarlig vis av meg. Opptaket fra intervjuet vil bli slettet, og deretter vil det skriftlige datamaterialet bli anonymisert når oppgaven leveres juni 2019. I tillegg blir all data jeg samler inn bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og du vil være anonym i mastergradsoppgaven. Det er kun meg og veileder som vil ha tilgang til opplysningene.

Det er helt frivillig å delta og du kan trekke deg fra studien når som helst, uten å gi noen begrunnelse. Hvis du ønsker å trekke deg, vil all data som er samlet inn om deg bli slettet. Du har rett til å be om innsyn, retting, sletting og begrensning i materialet. Du har også rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Personvernombudet for UiS kan nås på personvernombud@uis.no. Dette prosjektet er meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Hvis du ønsker å delta i studien, vennligst skriv under samtykkeerklæringen. Hvis du ellers har noen spørsmål, kan du gjerne ta kontakt med meg eller min veileder, universitetslektor Elin Nesvoll Vangsnes ved Læringsmiljøsentret.

Vennlig hilsen

Kamilla Meling

E- post: kam.meling@stud.uis.no

Tlf.: 975 10 197

Veileder: Elin Nesvoll Vangsnes

E-post: elin.vangsnes@uis.no

Samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i intervju.

Jeg samtykker herved til å delta i intervju med Kamilla Meling i forbindelse med mastergradsprosjektet hennes som omhandler sosial kompetanse. Jeg har fått skriftlig informasjon om prosjektet, anonymitet og at jeg kan trekke meg når som helst uten begrunnelse. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes juni 2019.

Sandnes _____.____ 2019.

Signatur
