



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i grunnskolelærer, 5-10.	Vårsemesteret, 2022
Forfatter: Emilie Dversnes	
Veileder: Maria T. Jensen; professor ved læringsmiljøsentret	
Tittel på masteroppgaven: Skolen som sosial læringsarena: hvordan forstår og arbeider lærere med sosial kompetanse på ungdomsskolen? Engelsk tittel: School as a social learning arena: how do teachers understand and work with social competence in upper secondary school?	
Emneord: Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter, empatiutvikling og kvalitativ metode.	Antall ord: 21549 Antall vedlegg/annet: 2 Stavanger, 03.06.2022 dato/år

Forord

I løpet av det siste halvåret har jeg undersøkt hvordan lærere forstår og arbeider med sosial kompetanse hos elever på ungdomsskolen. Det har til tider vært en ekstremt krevende prosess, men samtidig utrolig spennende og lærerikt. Jeg føler meg privilegert som har fått mulighet til å fordype meg i et tema som siden jeg begynte på lærerutdanningen har vært av stor interesse. Å skrive denne masteroppgaven har vært fin avslutning på mine fem år som student. Nå ser jeg fram til å bruke mine kunnskaper videre i arbeidslivet.

Jeg vil gjerne takke informantene som stilte opp til intervju i en ellers travel hverdag for å dele sine erfaringer, som gjorde det mulig for meg å gjennomføre denne studien. Jeg vil også takke min veileder, Maria Therese Jensen, som gav meg den motivasjonen og det dyttet jeg trengte da jeg ønsket å gi opp.

Jeg vil til slutt takke mine fantastiske venner og familie som har stilt opp for meg og heiet på meg gjennom hele prosessen. Takk for at dere har støttet meg og vist forståelse når jeg har vært i min egen lille masterboble. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til!

Stavanger, juni 2022

Emilie Dversnes

Sammendrag

Temaet for denne studien er sosial kompetanse på ungdomsskolen. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie med formål å besvare forskningsspørsmålet «hvordan forstår og arbeider lærere med sosial kompetanse på ungdomsskolen, og hvordan innlemmer de ferdigheten empati i undervisningen?». Studien baserer seg på det jeg anser som relevant teori og forskning innenfor temaet sosial kompetanse. For å besvare problemstillingen har jeg brukt semistrukturert intervju som metode. Studiens empiri består av tre intervjuer av lærere fra tre forskjellige ungdomsskoler. Noen sentrale funn fra studien er at alle informantene vektla betydningen av sosial kompetanse i forhold til elevenes læring, utvikling og trivsel i skolen. Det var noe de mente lå til grunn for alt de gjorde. Likevel opplevde de at sosial kompetanse i større grad ble vektlagt på barneskolen enn på ungdomsskolen og at det ikke finnes konkrete læringsmål eller planer for hvordan de skal arbeide med denne kompetansen. Funn fra denne studien viser at lærere blant annet arbeider med sosial kompetanse på ungdomsskolen ved å fokusere på fellesskapet i klassen, ved å opparbeide gode relasjoner til elevene og elevene seg imellom, samt ved å vektlegge sosial samhandling. Et annet sentralt funn er at empatiutvikling har positive relasjoner til prososial atferd og sosial kompetanse. Lærere har i tillegg en unik mulighet til å utvikle empati blant elevene i klasserommet på daglig basis ved å skape et miljø som er trygt og inkluderende.

Innholdsfortegnelse

1.0 INTRODUKSJON	6
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL	7
1.2 PRESISERING OG AVGRENSNING AV PROBLEMSTILLING	8
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	9
2.0 TEORI.....	11
2.1 SOSIOKULTURELT LÆRINGSSYN	11
2.2 HVA ER SOSIAL KOMPETANSE?	12
2.2.1 Viktigheten av sosial kompetanse	14
2.3 SOSIALE FERDIGHETER.....	14
2.3.1 Empati	15
2.4 TILTAK FOR Å UTVIKLE SOSIAL KOMPETANSE	17
2.4.1 Betydningen av god klasseledelse.....	19
2.4.2 Betydningen av gode relasjoner.....	20
2.5 HVORDAN JOBBE MED EMPATI I KLASSEROMMET?	22
2.5.1 Empati gjennom samarbeid	23
3.0 METODE.....	25
3.1 VITENSKAPSTEORETISK BAKGRUNN	25
3.2 VALG AV METODE	26
3.3 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	26
3.4 UTVALG	27
3.5 FORBEREDELSE TIL INTERVJU.....	28
3.6 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	29
3.7 BEARBEIDELSE AV EMPIRI	31
3.8 ANALYSESTRATEGI OG TOLKNING AV EMPIRI.....	31
3.9 VALIDITET OG RELABILITET	32
3.10 ETISKE REFLEKSJONER OG PERSONVERN	34
4.0 RESULTATER	36
4.1 FORSTÅELSE AV BEGREPET SOSIAL KOMPETANSE	36
4.2 MANGLER KONKRETE MÅL.....	37
4.3 ARBEID MED SOSIAL KOMPETANSE.....	39
4.3.1 Fellesskapets betydning	39
4.3.2 Viktigheten av relasjonsarbeid	41
4.3.3 Tilrettelegge for samarbeid.....	42
4.4 EMPATI I SKOLEHVERDAGEN	43
4.4.1 Skape trygghet.....	43
4.4.2 Øve på perspektivtaking.....	44
4.4.3 Snakke om følelser	45
5.0 DISKUSJON.....	46
5.1 HVORDAN FORSTÅR LÆRERE SOSIAL KOMPETANSE?	46
5.1.1 Vektlegging av sosial kompetanse i ungdomsskolen.....	47
5.2 HVORDAN ARBEIDER LÆRERE MED SOSIAL KOMPETANSE?	48

5.2.1 <i>Utvikling i fellesskap</i>	49
5.2.2 <i>Betydningen av gode relasjoner</i>	50
5.2.3 <i>Utvikling gjennom samhandling</i>	51
5.3 HVORDAN INNLEMMER LÆRERE EMPATI I SKOLEHVERDAGEN?.....	52
6.0 KONKLUSJON	55
LITTERATURLISTE	57

1.0 Introduksjon

Barn og unge bruker store deler av livet sitt i barnehage og på skole, noe som medfører at mye av sosialiseringen og utviklingen skjer i nettopp disse institusjonene. Det sosiale fellesskapet i disse institusjonene gir muligheter til å oppleve tilhørighet, vennskap, deltakelse og mestring. Barn og unge som havner utenfor dette fellesskapet vil dermed også miste disse mulighetene. For å kunne samhandle med andre i et sosialt fellesskap, er sosial kompetanse en svært viktig forutsetning (Ogden, 2013). Roaldset (2014) trekker også fram god sosial kompetanse som noe av det viktigste for å klare seg godt i dagens samfunn. Sosiale egenskaper som å kunne kommunisere med folk, vise oppmerksomhet overfor andre, komme presis og å ta ansvar, trekkes fram som grunnleggende egenskaper som er viktig å ha i arbeids- og samfunnsliv (Roaldset, 2014). Dette sier noe om viktigheten av at skolen vektlegger arbeidet med å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

Med årene har interessen for sosial kompetanse i skolen økt. Det kan, ifølge Ogden (2013), henge sammen med at det i dagens samfunn er et større behov for å framheve og formidle sosiale og mellommenneskelige verdier. En annen forklaring på den økte interessen kan være at man med tiden har fått mer kunnskap om hvordan sosial kompetanse har en positiv påvirkning på barn og unges psykiske helse, samt hvordan den kan virke forebyggende på problematferd i skolen. En tredje forklaring kan henge sammen med at man har fått et nytt syn på barn. Det som menes med det er at barn i større grad enn tidligere blir sett på som kompetente aktører som selv er med på å forme sin egen utvikling (Ogden, 2013). Ogden (2013) poengterer i tillegg at oppdragelse og opplæring blir sett på som en toveis prosess der barn og unge både påvirker og påvirkes av miljøet rundt seg. Underveis i denne prosessen trenger de ferdigheter og kompetanse for å klare å tilpasse seg og for å ha mulighet til å påvirke omgivelsene rundt seg. Det er derfor viktig å diskutere målene for den sosiale opplæringen i skolen og hvilke ferdigheter som bør prioriteres (Ogden, 2013).

Som framtidig lærer er en av mine hovedoppgaver å sørge for at elevene mine blir rustet til å kunne ta del i samfunnet. Dette kommer til uttrykk i opplæringslovens formålsparagraf hvor det blant annet står at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I dagens samfunn består arbeidslivet av stadig flere menneskebehandler service-, utdannings- og omsorgsykker, og følgelig stilles det stadig større krav til

relasjonsferdigheter etter endt skolegang (Ogden, 2013). I overordnet del av læreplanen kommer det også fram at «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Sosial læring skjer altså både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i løpet av skolehverdagen. Det vil si at elevenes faglige og sosiale læring og utvikling skjer i samspill. Skolen er en viktig sosial arena hvor barn og unge har gode muligheter til å utvikle sin sosiale kompetanse. Med dette tatt i betraktning burde utvikling av sosial kompetanse være gjennomgående i alt vi gjør i skolen. Læreplanverket er i tillegg noe alle lærere og skoleledere er forpliktet å forholde seg til (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men hvordan legger skolen til rette for barn og unges utvikling av sosial kompetanse? Og i hvilken grad legges det vekt på i en ellers travel skolehverdag? Ifølge Roaldset (2014) er det grunn for en viss bekymring for den sosiale læringen i dagens grunnskole med tanke på at synes å mangle klare, konkrete planer for innhold og arbeidsmåter når det gjelder skolens sosiale læringsmål.

1.1 Bakgrunn og formål

I mine år som elev og student har jeg erfart hvor viktig det er at elevene har god sosial kompetanse for å fungere godt i det sosiale fellesskapet i klassen. Elever med lav sosial kompetanse, kan ha vanskeligheter med å følge sosiale normer og regler og dermed få problemer med å få og beholde venner og risikerer å havne utenfor fellesskapet.

Utdanningsdirektoratet (2016) viser også til at elever som lykkes sosialt, i tillegg klarer seg bedre faglig. Som lærer har man en avgjørende rolle i utviklingen av elevenes sosiale kompetanse. Sosial kompetanse er derfor et tema jeg brenner for og som jeg ser på som både viktig og relevant å få mer kunnskap om for min framtidige karriere. Jeg håper også at oppgaven min kan være med å bidra til å øke søkelyset på viktigheten av å utvikle elevenes sosiale kompetanse i skolen.

Det finnes mye forskning innenfor sosial kompetanse, i og med at sosial kompetanse er nært beslektet og henger mye sammen med andre områder på feltet, som for eksempel emosjonelle vansker. Tidligere forskning på området viser blant annet at elever som har sosiale vansker, i de fleste tilfeller også har vansker på andre områder som atferdsvansker og emosjonelle vansker (Gresham, Elliott, Vance & Cook, 2011). Det er også forsket på sammenhengen mellom sosial kompetanse og læringsutbytte i skolen, hvor det kom fram at sosial kompetanse kan hindre frafall i videregående skole (Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010).

Tidligere forskning viser til hvor viktig sosial kompetanse er for elevene, både nå og for framtidig utdanning og yrkesliv. Å hjelpe elevene til å mestre det sosiale er en viktig overordnet oppgave i skolen, men hvordan dette praktiseres kan variere ut fra den enkelte kommune, skole eller lærer (Ogden, 2013).

Terje Ogden skrev i 1999 en fagartikkel i Norsk Skoleblad som stilte spørsmål om tiden var moden for å innføre en sosial læreplan i skolen, et spørsmål som for øvrig enda ikke er besvar, 23 år senere. Allerede den gang var det sosiale aspektet i skolen et aktuelt tema. Med den utviklingen som har skjedd i samfunnet siden da, vil tida være desto mer moden for en sosial læreplan i dag. Ifølge Roaldset (2014) handler det om at elevene skal bli i stand til å møte og mestre de sosiale utfordringene som kan dukke opp i en stadig mer kompleks tilværelse. Haugstad (2011) viser i tillegg til funn fra undersøkelser som viser at 70 prosent av de faktorene som avgjør om man lykkes i arbeids- og privatliv, er forhold knyttet til sosiale ferdigheter.

1.2 Presisering og avgrensning av problemstilling

Forskning begynner med en nysgjerrighet, og noe man ønsker å finne ut mer om. I løpet av min fem år lange utdanning har jeg utviklet en interesse for sosial kompetanse og hvorfor det er viktig å fremme i skolen. Jeg har valgt å undersøke dette temaet i min masteroppgave fordi jeg ønsker å få større innsikt i hvordan man som lærer kan arbeide med sosial kompetanse i skolen. På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende problemstilling:

Hvordan forstår og arbeider lærere med sosial kompetanse på ungdomsskolen, og hvordan innlemmer de ferdigheten empati i skolehverdagen?

Sosial kompetanse er et vidt tema og det er flere aspekter ved dette temaet som jeg kunne tenkt meg å undersøke nærmere, men på grunn av tid og kapasitet har jeg gjort flere valg for å avgrense oppgaven min. Jeg har valgt å ta for meg et lærerperspektiv på sosial kompetanse. Ut ifra allerede eksisterende forskning som omhandler sosial kompetanse i skolen, opplever jeg at fokuset stort sett ligger på sosial kompetanse på barneskolen. Jeg har derfor valgt å avgrense oppgaven til å omhandle lærere som jobber på ungdomsskolen. Jeg har også valgt å bruke følgende definisjon for å avgrense sosial kompetanse:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde positive relasjoner. Det handler om en realistisk oppfatning av egen kompetanse, om sosial mestring på kort og lang sikt og om sosial aksept og personlige vennskap (Ogden, 2022, s. 210).

Denne definisjonen legger vekt på det funksjonelle ved sosial kompetanse og at denne kompetansen er viktig for å etablere kontakt, utvikle vennskap og skape sosiale nettverk. Ogdens (2022) definisjon understreker også at sosial kompetanse består av både kunnskaper, ferdigheter og holdninger, i tillegg til individets vurdering av egen kompetanse. Det dreier seg om en kombinasjon av sosial forståelse og sosial handling, og om å tilpasse seg eller påvirke. Ut ifra denne definisjonen har jeg valgt å fokusere på den sosiale ferdigheten empati. Empati er en helt nødvendig ferdighet når det gjelder å løse en rekke globale problemer som verden står overfor. I skolesammenheng er empati viktig for at lærere og elever sammen skal skape en god hverdag hvor alle inkluderes i fellesskapet. Empati er avgjørende i etablering av relasjoner som kan være med på å sikre et godt lærings- og utviklingsmiljø (Jensen, 2014). Jeg har også valgt å se på elever som en helhetlig gruppe, uten å ta spesielle hensyn til grupper som på ulike måter skiller seg ut eller avviker fra «normalen». Jeg håper at denne oppgaven kan være med å bidra til å sette søkelys på sosial kompetanse i ungdomsskolen framover, ettersom jeg anser utvikling av sosial kompetanse som viktig for at elevene skal kunne mestre livene sine og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks kapitler; introduksjon, teori, metode, resultat, diskusjon og konklusjon. I det første kapitlet tar jeg for meg tema og relevant, samt avgrensning og presisering av problemstilling. I kapitlet 2.0 redegjør jeg for relevant teori og litteratur som jeg har støttet meg til for å besvare problemstillingen. Jeg vil redegjøre for det sosiokulturelle synet på læring, hva sosial kompetanse innebærer og hvorfor det er viktig, hva sosiale ferdigheter innebærer, samt dykke dypere inn i ferdigheten empati. Jeg vil også redegjøre for ulike tiltak som kan bidra til sosial kompetanseutvikling og hvordan empati kan jobbes med i skolehverdagen. Kapittel 3.0 omhandler studiens forskningsdesign og metode for innsamling av empiri, samt studiens validitet og reliabilitet og etiske vurderinger. I kapittel 4.0 presenteres funnene fra intervjuene forholdsvis fordelt i tre; hvordan lærere forstår sosial kompetanse,

hvordan de arbeider med det og hvordan de innlemmer empati i skolehverdagen. I kapittel 5.0 blir resultatene drøftet opp mot relevant teori for å besvare studiens problemstilling og til slutt i kapittel 6.0 vil jeg komme med konkluderende og avsluttende kommentarer.

2.0 Teori

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for teori og litteratur jeg har valgt å støtte meg til i min studie og som jeg anser som viktig for å besvare oppgavens problemstilling. Jeg vil ta for meg det sosiokulturelle synet på læring og hvorfor det er relevant for utvikling av sosial kompetanse. Deretter vil jeg redegjøre for hva sosial kompetanse innebærer og hvorfor det er viktig for elevene å inneha denne kompetansen. Jeg vil også ta for meg hva sosiale ferdigheter innebærer og se nærmere på den sosiale ferdigheten empati. Til slutt vil jeg ta for meg ulike tiltak som kan fremme sosial kompetanse i skolehverdagen, samt hvordan lærere kan jobbe med empatiutvikling i skolehverdagen. Dette vil videre bli anvendt i diskusjonskapittelet.

2.1 Sosiokulturelt læringssyn

Læring er et mangfoldig begrep, og det finnes mange ulike oppfatninger om hva læring er. Man kan likevel si at læring er en prosess som følger alle mennesker gjennom livet, om du er voksen, barn eller ungdom. I norske skoler følger man nasjonale læreplaner, som legger føring for systematisk læring. Læring skjer også på fritiden, hjemme foran tv eller på arbeidsplassen dette kalles dagliglivets læring. Teorier om læring kan grovt klassifiseres som læring som tilegnes via kunnskap man tar opp, og dermed har og eier individuelt eller læring som skjer gjennom deltagelse og samhandling med andre i et fellesskap (Imsen, 2020). I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv, hvor sosial interaksjon blir sett på som en sentral komponent for at læring skal skje. Det sosiokulturelle perspektivet for læring handler om at læring skjer i samhandling med andre, der sosial samhandling med språklig aktivitet står i sentrum. En av de viktigste teoretikerne innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet er den russiske psykologen Lev S. Vygotskij (1896-1934). Han var spesielt opptatt av språket og dets betydning for utvikling og læring. Han poengterte at læring er avhengig av mennesker i barnets omgivelser fordi barnet utvikler seg i samhandling med andre. For at et menneske skal klare å oppnå refleksjon, bevissthet og kontroll, mente han at språket var det viktigste redskapet (Imsen, 2020).

Vygotskij er i tillegg kjent for sin teori om den proksimale utviklingszone. I denne teorien blir det representert to grenser for eleven; en grense for hva eleven kan mestrer alene og en grense for hva eleven ikke mester, selv med hjelp. Det vil si at basert på det man allerede kan og mestrer fra før, kan man få tilgang til ny kunnskap og nye ferdigheter, dersom man får hjelp eller støtte. Det er dette Vygotskij omtaler som den proksimale utviklingszone. I en

lærings situasjon vil eleven prøve å oppnå ny kunnskap med hjelp og støtte fra læreren eller fra mer kompetente elever og på den måten utvikle seg (Imsen, 2020).

Ifølge Imsen (2020) kan det sosiokulturelle syn på læring også ses i sammenheng med modellering som er en anerkjent metode for læring. Modellering dreier seg om en sentral læringsprosess som baserer seg på at man lærer i samspill med andre mennesker, for så å etterlikne dem. Men det er også en naturlig læringsprosess der barn lærer seg språklige ferdigheter og ulike typer atferd gjennom å imitere og observere i samhandling med andre. For eksempel lærer barn ny atferd eller ord ved å observere andre barn, foreldre, lærere eller andre rollemodeller. Dette kan brukes aktiv og systematisk i arbeid med sosial kompetanse i skolen, ved at man tilrettelegger for sosial deltagelse og samhandling. For den som skal lære, er rollemodellene viktige personer som er med på å forme deres atferd og deres læring (Imsen, 2020). Det er flere grunner til at det sosiokulturelle læringssynet er aktuelt for denne studien hvor lærerens opplevelse av å arbeide med sosial kompetanse blir undersøkt. For det første på grunn av den sentrale plassen språket har i tilegnelsen av ny innsikt og kunnskap, ettersom jeg søker tilgang til informantenes opplevelser og erfaringer gjennom språket. For det andre på grunn av den sentrale plassen språket, utviklingssonen og modellering har med tanke på den sosiale utviklingen i skolen.

2.2 Hva er sosial kompetanse?

Sosial kompetanse er et komplekst begrep med ulik oppfatning av hvilke egenskaper eller mål som skal vektlegges. Noen definisjoner kan virke avgrensede og instrumentelle, mens andre er omfattende og mindre avgrenset. De fleste definisjonene av begrepet er derimot enig om sosial kompetanse som et positivt og ressursorientert begrep. Sosial kompetanse er grunnleggende i kontakt og samhandling mellom mennesker. Det er først når noen mangler denne kompetansen man ser hvor viktig og grunnleggende den faktisk er. I begrepet sosial kompetanse legges det vekt på både kunnskap, ferdigheter og holdninger som tas i bruk i samhandling med andre mennesker. De ulike definisjonene legger også vekt på barnets tanker, følelser og handlinger i sosiale situasjoner. Enkelt forklart dreier det seg om individets evne til samspill med andre i ulike situasjoner (Ogden, 2022).

Barn flest tilpasser seg og påvirkes av omgivelsene rundt seg. Når barn begynner på skolen skal de blant annet lære seg å lese, skrive og regne, følge reglene for atferd på skolen, komme

overens med jevnaldrende og ikke slå andre hvis de havner i en konflikt. Når de starter på ungdomsskolen handler det i større grad om å lære seg ferdigheter som er nødvendig i høyere utdanning eller i arbeidslivet, engasjere seg i fritidsaktiviteter, utvikle nære vennskap og å utvikle sin egen identitet (Ogden, 2009). Ifølge Ogden (2009) handler de viktigste utviklingsoppgavene om å skaffe seg venner og å holde på dem, om å prestere og lykkes i skolen og om å følge normer og regler i familien, på skolen og i samfunnet generelt. Barn som i rimelig grad mestrer disse utfordringene har gode framtidsutsikter, mens barn som mislykkes kan ende opp som venneløse, skoletapere og lovbrytere (Ogden, 2009). For å klare å oppnå disse oppgavene, er god sosial kompetanse essensielt.

I skolens plandokumenter blir det sagt at læreren skal bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, men i praksis kan det ofte bli nedprioritert til fordel for å utvikle elevenes faglige kompetanse (Roaldset, 2014). Ifølge Roaldset (2014) kan en mulighet være å innføre sosiale ferdigheter som en sjette grunnleggende ferdighet. Han mener at sosiale ferdigheter er like viktig som å kunne lese, skrive og regne. I kunnskapsløftet finner man en egen læreplan til hvert enkelt fag, hvor det er utarbeidet kompetansemål for ulike årstrinn. Tilhørende disse læreplanene finner vi en rekke hjelpemidler, kriterier for vurdering og evalueringsmetoder. Det finnes derimot ikke en sosial plan tilsvarende den man finner i de ulike fagene. Sosial læring finner man heller som overordnede målsettinger i læreplanverket. I overordnet del av læreplanverket blir ikke begrepet sosial kompetanse brukt eksplisitt, men det blir lagt vekt på at skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling og at sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolehverdagen. Faglig læring kan derfor ikke isoleres fra sosial læring, som vil si at elevens faglige og sosiale utvikling skjer i et samspill (Kunnskapsdepartementet, 2017). Generelt sies det at skolens sosiale mål er implisitte i skolehverdagen og at disse målene er integrert i alle fag, men det mangler klare og konkrete planer for innhold og arbeidsmåter når det gjelder skolens sosiale læringsmål (Roaldset, 2014). Det sies heller ikke noe om hvilke ferdigheter som regnes som viktige for å være sosialt kompetent, eller hvordan disse ferdighetene kan innlemmes i skolehverdagen. Den sosiale læringen i skolen knyttes derfor ofte til den skjulte læreplanen (Goodlad, 1979). Opplæringslovens paragraf 1-1 uttrykker at elevene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger til å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Paragraf 9 A-4 pålegger skolen og alle som arbeider der å sikre at elevene har et godt og trygt psykososialt miljø, noe som også innebærer det sosiale aspektet i elevenes

skolehverdag. Disse juridiske forpliktelsene understreker hvor viktig det er å utvikle sosial kompetanse i skolen (Roaldset, 2014).

2.2.1 Viktigheten av sosial kompetanse

Sosial kompetanse har ifølge Ogden (2009) vist seg å være fremmende på flere måter. Blant annet er det med på å øke barns muligheter for å mestre viktige utviklingsoppgaver, bidra til en sunnere livsstil og bedre psykisk helse, i tillegg bidrar den til sosial inkludering i skolen og i samfunnet generelt. På den andre siden er mangelfull sosial kompetanse ofte forbundet med skulk, frafall og disiplinproblemer i skolen, antisosial atferd og rusmisbruk (Ogden, 2009). I overordnet del av læreplanverket står det at opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig viser flere forskningsundersøkelser at det er en positiv sammenheng mellom elevenes sosiale kompetanse og skolefaglige prestasjoner. Å arbeide aktivt med å utvikle elevenes sosiale kompetanse vil dermed også kunne bidra til å gjøre elevene bedre til å lese, skrive og regne (Roaldset, 2014). Elevenes utvikling av sosial kompetanse er derfor en viktig oppgave for skolen.

Barn og unge foretrekker i stor grad å være sammen med andre barn som er morsomme, som er til å stole på, som likner dem selv og som får dem til å føle seg vel. Sosialt kompetente barn er positivt oppmerksomme på sine sosiale samhandlingspartnere når de forsøker å få kontakt eller skaffe seg venner. I etablering av nye sosiale relasjoner er sosialt kompetente barn gode observatører og merker seg de andre barnas uttrykksform og normer. De konsentrerer seg mer om hva de er enige om, enn å diskutere uenigheter, de unngår å være for dominerende, fanger raskt opp sosiale regler og svarer klar på andres sosiale initiativ (Ogden, 2009). Sosial kompetanse er, med dette tatt i betraktning, avgjørende for at elevene skal ha mulighet til å utvikle gode vennskap.

2.3 Sosiale ferdigheter

I forskningslitteraturen er skillet mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter ofte uklart (Ogden, 2009). Galvin og Lindbäck (2014) definerer sosiale ferdigheter som byggesteinene i en mur, hvor muren er den sosiale kompetansen. Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter henger dermed sammen. Sosiale ferdigheter handler også om atferden og handlingene et barn besitter for å løse ulike sosiale oppgaver som å starte en samtale eller å få seg venner. Slike

sosiale ferdigheter kan, ifølge Gresham et al. (2011), læres. Ogden (2009) understreker også at sosiale ferdigheter kan læres, men poengterer i tillegg at de uttrykkes frivillig. Det vil si at selv om de fleste barn er disponert for å utvikle seg sosialt, må sosial atferd læres, i tillegg til at de må være motiverte for å ta ferdighetene i bruk. Sosiale ferdigheter læres gjennom observasjon, øvelse og tilbakemelding og de består av både verbal og non-verbal atferd (Ogden, 2009).

Gresham og Elliot (1990) skiller mellom fem sosiale ferdighetsdimensjoner man må ha for å ha god sosial kompetanse: samarbeidsevne, selvkontroll, selvhevdelse, ansvarlighet og empati. Alle disse fem dimensjonene er viktige for å kunne fungere godt sosialt og er gjensidig avhengig av hverandre (Lindbäck og Galvin, 2020). I senere tid har også kommunikasjon og engasjement blitt sett på som sosiale ferdigheter (Gresham et al., 2011). Sosiale ferdigheter er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å utvikle seg sosialt. Elevene må også ha kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves i ulike situasjoner og kunne vurdere hvilke ferdigheter som er riktig å benytte til enhver tid. Et viktig fellestrekk ved de fem sosiale ferdighetsområdene er at det handler om å utvikle prososiale handlinger. Lærere bør derfor prioritere arbeidsoppgaver og metoder som setter krav til disse områdene (Roaldset, 2014). I denne studien er hovedfokuset på den sosiale ferdigheten empati, men det er viktig å ha i bakhodet at de fem dimensjonene henger sammen og påvirkes av hverandre.

2.3.1 Empati

Berliner og Masterson (2015) definerer empati som en affektiv respons som stammer fra oppfattelsen eller forståelsen av en annens følelsesmessige tilstand og som ligner på hva den andre personen føler eller forventes å føle i den gitte situasjonen. De mener i tillegg at empati involverer både affektive (å oppleve følelser) og kognitive (å forstå følelser) komponenter (Berliner & Masterson, 2015). Gresham og Elliot (1990) deler, i likhet med Berliner og Masterson, empati i to: en kognitiv og en emosjonell del. Den kognitive delen handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel, mens den emosjonelle handler om å kunne leve seg inn i andres situasjon (Gresham & Elliot, 1990). Det å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer danner grunnlaget for empati og er en forutsetning for å etablere vennskap mellom elevene (Kunnskapsløftet, 2017). Roaldset (2014) påpeker også at empati er sentralt for å kunne utvikle nære relasjoner. I tillegg nevner han at evnen til å føle empati kan være en motvekt mot vold og mobbing (Roaldset, 2014). Empati er situasjonsbestemt og kan både

utvikles og endres. Det er en viktig evne både for elevenes sosiale og faglige læring. Men for at elevene skal kunne utvikle empati, trenger de å møte empatiske voksne (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å kunne uttrykke empati må man ha evnen til å rette oppmerksomheten til andre. Empati kan blant annet uttrykkes ved at man viser medfølelse og omtanke for andre, klarer å lytte, viser at man setter pris på andre og at man kan gi hyggelige tilbakemeldinger (Ogden, 2009).

Berliner og Masterson (2015) trekker fram forskning som hevder at å fremme empatiutvikling hos barn og unge, vil hjelpe dem å øke sin sosiale kompetanse. Evnen til å sette seg inn i andres følelser, samt å lære seg uskrevne normer og regler utgjør vesentlige elementer i sosial kompetanse. Empati er i tillegg en viktig ferdighet å utvikle hos barn og unge med tanke på forholdet mellom empati og mobbing. Empati er positivt knyttet til prososial atferd, som vil si at elever med gode empatiferdigheter har større sannsynlighet for å hjelpe til i visse situasjoner, også når det gjelder å hjelpe medelever som blir mobbet. I skolesammenheng er det derfor avgjørende at utvikling av ferdigheter som empati blir prioritert og innlemmet i undervisningen med jevne mellomrom (Berliner og Masterson, 2015).

Barn blir født med forutsetninger for å utvikle empati. Selv om genetikk har betydning for empatiutvikling, spiller det sosiale en kritisk rolle. Denne sosiale ferdigheten har størst utviklingspotensial i samspill og relasjon til andre mennesker. Det er derfor viktig at voksne rundt dem har interesse og forståelse for nettopp denne ferdigheten (Jensen, 2014). Akademisk kunnskap og ferdighetsoppnåelse er viktig i det tradisjonelle utdanningssystemet, men faglig læring kan ikke isoleres fra den sosiale og emosjonelle læringen. Sosial og emosjonell læring og utvikling foregår i stor grad i et fellesskap og ved å erfare og øve seg i samhandling med andre. Mye av den sosiale læringen i skolen foregår gjennom samhandling om faglig innhold og i læringsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). I klasserommet er empati viktig med tanke på at lærere og elever sammen skal skape en god hverdag som inkluderer alle i fellesskapet. Som nevnt kan evnen til empati utvikles hele livet, men den kan også avvikles, gjennom de relasjonene man inngår i. Det er derfor av stor betydning at man som lærer er bevisst på hvordan man opptrer i møte med elevene og evner å ta hånd om denne ferdigheten slik at den ikke går tapt (Jensen, 2014).

2.4 Tiltak for å utvikle sosial kompetanse

Ogden (2009) påpeker at det ikke er likegyldig hvilken skole elevene går på. Mens noen skoler kan være med på å trekke elevresultatene opp, kan andre hemme elevenes skolefaglige og sosiale utvikling. Skoler som fremmer positive holdninger og atferd kan ha andre kjennetegn enn skoler som fremmer skolefaglige prestasjoner. Men både faglig, personlig og sosial læring er viktig og bidrar til at elevene lykkes i skolen og i samfunnet ellers. Skolen kan derfor være en viktig forebyggende arena for arbeidet mot vold, kriminalitet, rusmisbruk og psykiske helseproblemer. Skolens viktigste forebyggende oppgave handler om å forebygge at elever kommer til kort eller mislykkes med sin skolegang (Ogden, 2009). Ifølge Ogden (2009) utvikles sosial kompetanse i en spiral. Det vil si at barn med økende alder vender tilbake til de samme temaene, men på nye utviklingsnivåer. På høyere utviklingstrinn møter barn på nye forventninger og nye kompetansekrav. Hvert trinn har i tillegg sine alderstilpassede sosiale forventninger. Den sosiale kompetansen vil med økende alder bli mer differensiert og bedre integrert (Ogden, 2009).

Ogden (1999) mener i tillegg at alle skoler bør ha en plan for sosial læring. Det innebærer både egne mål, innhold, arbeidsmåter og evaluering. Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter kan læres på samme måte som alle andre kunnskaper i skolen. Det kan blant annet gjøres ved å tilpasse litteraturen som brukes i undervisningen, ved å bruke rollespill, ha reflekterende samtaler eller andre aktiviserende arbeidsmetoder (Haugstad, 2011). For å få en mer helhetlig tilnærming til elevenes utvikling av sosial kompetanse, kreves det at hele skolens ledelse og personal har en felles forståelse av sosial kompetanse og felles forpliktelser for framdriften i arbeidet. Det bør i tillegg være skolens ledelse som tar på seg ansvaret for planlegging, gjennomføring og evaluering av arbeidet med læring av sosial kompetanse i skolen, og på den måten forankre dette arbeidet i skolens pedagogiske praksis (Roaldset, 2014). Arbeidet med elevenes sosiale kompetanse burde gjenspeiles i alle lærernes daglige undervisning, og ikke være noe som er opp til hver enkelt lærer. Når man overlater ansvaret for planlegging og gjennomføring av den sosiale opplæringen til hver enkelt lærer, risikerer man at opplæringen av sosiale og emosjonelle ferdigheter blir tilfeldig og usystematisk. Dette skaper i tillegg en enorm kontrast mellom skolens strenge krav til elevenes evne til å handle sosialt kompetent og opplæringen som tilbys i forhold til dette (Ogden, 2022).

Det finnes flere forskjellige måter å arbeide med utvikling av sosial kompetanse. De siste årene har det vært vanlig å ta i bruk ulike opplæringsprogrammer i sosiale ferdigheter. Noen

av disse programmene er utviklet spesifikt for elever som trenger mer individualisert og intensiv opplæring. Men de aller fleste av disse programmene kan være nyttige for alle barn, uavhengig om de strever med det sosiale (Ogden, 2022). Noen eksempler på slike programmer som Ogden (2022) nevner er Skolesteg, ROBUST og ART (Aggression Replacement Training). Steg for steg ble opprinnelig introdusert som et voldsforbyggende tiltak, men har etter hvert blitt omtalt som et ferdighetsopplæringsprogram for sosial og emosjonell læring. Formålet med dette programmet er å utvikle elevenes bevissthet rundt egne følelser, empati, impuls kontroll, problemløsningsferdigheter og ferdigheter i sinnekontroll. ROBUST er mer rette mot undervisning i sosial og emosjonell kompetanse på ungdomsskolen. Det er et strukturert undervisningsopplegg for elever, samt et tiltak for kompetanseutvikling hos lærere. ART ble opprinnelig utviklet for elever med atferdsproblemer eller som sto i fare for å utvikle problemer. Den norske utgaven av programmet har som mål å øke sosial kompetanse gjennom ferdighetsopplæring, sinnemestring og moralsk resonnering. For å kunne ta i bruk dette programmet må lærere gjennomgå et kurs (Ogden, 2022). Denne type programmer kan, dersom de brukes på en hensiktsmessig måte, fungere som et godt utgangspunkt for utvikling av sosial kompetanse. Men det kan være en utfordring at slike opplæringsprogram hele tiden må utvikles, tilpasses, prøves ut, systematisk evalueres og justeres. I tillegg skal man klare å sikre varige læringsresultater slik at det som læres blir tatt i bruk i nye situasjoner (Ogden, 2022).

Det finnes også gode strategier som kan benyttes i opplæringen, som ikke er spesifikt knyttet til et bestemt program. En god forutsetning for arbeid med sosial kompetanse får man ved å ta utgangspunkt i sosiale situasjoner som elevene selv har opplevd eller kan relatere til. Det vil si at opplæringen gir en overføringsverdi til det virkelige liv. Når det kommer til barn og unges innlæring av nye ferdigheter er repetisjon og aktiv bruk av ferdighetene som læres viktig. Muntlige instruksjoner vil derfor i beste fall kunne sies å ha en støttefunksjon i denne prosessen (Galvin og Lindbäck, 2014). På denne måten vil det ikke være tilstrekkelig å bare benytte seg av samtale i arbeidet med barn og unges utvikling av sosial kompetanse. Opplæringen må vektlegge aktivitet hos elevene. Ogden (2009) viser blant annet til aktiviteter som praktiske øvelser, rollespill og modellering i utviklingen av sosial kompetanse. I skolehverdagen er konkrete ferdigheter som for eksempel å rekke opp en hånd og å følge beskjeder noe som elevene øver på og repeterer hver dag (Galvin og Lindbäck, 2014). Slike ferdigheter er i tillegg et godt eksempel på hvordan sosial kompetanseutvikling kan og bør være gjennomgående i alt man gjør i skolen.

Ogden (2009) presenterer tre miljømessige forutsetninger som bør være til stede for at barn og unge skal utvikle sin sosiale kompetanse. Den første forutsetningen er at de tilhører en sosial gruppe hvor de blir verdsatt for sine bidrag. Her er for eksempel familien eller jevnaldrende venner en viktig gruppe for den sosiale utviklingen. Den andre forutsetningen er at barnet har en verdsatt rolle. I tillegg må de gis mulighet til å lære seg de nødvendige sosiale ferdighetene som er tilpasset alderstrinnet og som er funksjonelle i den gruppen barnet deltar i. Den tredje forutsetningen er at barnet gis mulighet til å bidra til gruppen. For eksempel kan elever som ikke hevder seg i tradisjonelle fag, få mulighet til å ha ansvar for praktiske oppgaver i klassen eller i skolemiljøet. Noen skoler er flinke på å gi elevene sine et bredt aktivitetstilbud, der flere kan lykkes og hevde seg. Aktiviteter som er nyttige for gruppen og ikke bare for den enkelte elev, gir eleven mulighet til å bli verdsatt og bekreftet, som kan være en fordel for utvikling av sosial kompetanse (Ogden, 2009).

2.4.1 Betydningen av god klasseledelse

Å oppleve fellesskap og føle seg inkludert er et grunnleggende behov for alle mennesker, men er spesielt viktig for barn og unges utvikling, læring og trivsel i skolen. God klasseledelse er avgjørende for at elevene skal oppleve trygghet og inkludering, samt få støtte i sin faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Klasseledelse handler om den vanskelige balansen mellom struktur og frihet og mellom lærerens behov for kontroll og elevenes ønske om autonomi (Ogden, 2012). Ogden (2012) definerer klasseledelse som «lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (s. 17). Ulike målsettinger ved å utøve klasseledelse er blant annet å fremme elevenes sosiale kompetanse og prososiale atferd, samt å skape trivsel og samhold blant elevene (Ogden, 2012). Ifølge Ogden (2012) finnes det ti retningslinjer for god klasseledelse; planlegging og bruk av fysisk miljø, skape gode relasjoner, formidling og praktisering av forventninger, regler og rutiner, strukturert og direkte undervisning, pedagogisk bruk av ros, oppmerksomhet og oppmuntring, elevaktivitet og elevmedvirkning, proaktiv og forebyggende klasseledelse, beskjeder og konsekvenser og til slutt korrigerende av utagerende atferd (Ogden, 2012).

En god klasseleder er et godt forbilde og en god rollemodell som selv praktiserer akseptabel sosial atferd, følger normer og regler på skolen og har en strukturert undervisning. Ved å

utnytte situasjoner som oppstår i elevenes skolehverdag både i friminutt og undervisningen, kan man gi elevene positive og gode samspillserfaringer. Elever lærer sosial kompetanse av å observere andres atferd, både hvordan andre elever behandler hverandre, men også hvordan læreren oppfører seg mot andre. Som lærer må man derfor ha klare forventninger til akseptabel oppførsel. Med klare og tydelige forventninger til elevene, samt være en god rollemodell selv, vil elevene få mulighet til å utvikle seg i et trygt miljø (Ogden, 2012).

Når man først snakker om klasseledelse, er det naturlig å trekke fram Baumrinds (1991) teori om den autoritative lederen. Autoritativ ledelse kjennetegnes ved at den vektlegger positiv relasjonsbygging og grensesetting. De to dimensjonene er ikke motsetninger, men samkjørt og godt integrert. Midthassel (2015) trekker fram at autoritativ klasseledelse blir i norsk skole brukt om en ønsket klasselederstil. Lærers evne til å bygge relasjoner med hver enkelt elev er viktig, og den starter allerede ved første møte. Læreren må også ha tenkt gjennom hvilke strukturer som må til for at læringsaktiviteter skal fungere på best mulig måte. Det er mange både små og store forhold som må ha sine rutiner som for eksempel ved oppstart av en time, ved skifte av aktivitet og ved avslutning av en time. Når det gjelder å utarbeide regler for hvordan man ønsker å ha det i klasserommet, bør man inkludere elevene for at de skal få et eierforhold til disse. Læreren må altså forholde seg til både relasjonsbygging og grensesetting flere ganger til dagen. Relasjoner bygges gjennom aktivitet og kommunikasjon, mens aktivitetene trenger struktur og grenser (Midthassel, 2015).

2.4.2 Betydningen av gode relasjoner

Begrepet relasjon kommer fra det latinske ordet “relatio”, som betyr forbindelse eller forhold med to eller flere. Alle mennesker er grunnleggende sosiale. Man utvikler seg i samspill med andre, og påvirkes av omgivelsene man omgås i. Gjennom hele livet vil man i ulik grad skape relasjoner til andre mennesker. Disse vil man bære med seg både på godt og vondt (Jensen & Ulleberg, 2019). Røkenes og Hanssen (2012) beskriver en god relasjon som noe man ikke kan tvinge fram, men heller ikke noe som oppstår av seg selv. Relasjoner er noe som skapes i en samhandlingsprosess basert på trygghet, tillit, tilknytning og troverdighet (Røkenes og Hanssen, 2012). Jensen (2014) trekker i tillegg fram empati som en avgjørende faktor når det dreier seg om å etablere relasjoner.

For å få et helhetsperspektiv på utvikling av sosial kompetanse i skolen, er det nødvendig å se på samspillet mellom lærer og elever og relasjonen mellom dem. Når man skal legge til rette for utviklingen av sosial kompetanse hos elevene innebærer det blant annet arbeid med å bedre relasjoner mellom elever og mellom elever og lærere (Roaldset, 2014). Ogden (2009) poengterer i tillegg at kvaliteten på relasjoner mellom elever og mellom elever og lærere har en avgjørende betydning for elevenes faglige og sosiale læringsutbytte. Elevenes relasjon til læreren har også stor betydning for deres psykiske helse. Noen indikatorer for en positiv relasjon er: å bli respektert, å bli rost, å bli vist interesse for og å bli anerkjent. Indikatorer for en negativ relasjon er å bli oversett, å bli skjelt ut, å bli ydmyket og å bli vist manglende respekt (Lillejord, Manger og Nordahl, 2010). Jensen (2014) nevner også noen helt bestemte kvalifikasjoner som er avgjørende for å skape gode relasjoner; å kunne vise toleranse, respekt, interesse og empati for hver enkelt elev. Det handler om å appellere til elevens forståelse av en konflikt framfor å skjelle dem ut. Det at relasjonen er av så stor betydning, stiller krav til læreren som den profesjonelle part. De må ha kjennskap til alle tre parter i relasjonen, både seg selv, selve relasjonen og eleven (Jensen, 2014).

Det er læreren som er hovedansvarlig for å skape gode relasjoner til elevene sine. Relasjonen mellom en elev og læreren er asymmetrisk. Det vil si at partene i relasjonen ikke er likestilt, ettersom læreren på grunn av sin posisjon i skolen og sin alder og erfaring har mer makt enn eleven. Med denne makten følger samtidig et ansvar. Det innebærer at man som lærer må sørge for at relasjonen innebærer de kvalitetene som skal til for å fremme læring og utvikling (Jensen, 2014). Ved å være en god sosial rollemodell for elevene sine, modellerer læreren ønsket sosial atferd. Elevene har bedre forutsetninger for å utvikle seg til å bli sosialt kompetente når utviklingen skjer i et samspill med relasjonskompetente voksne (Roaldset, 2014). Grunnleggende elementer i det ha god relasjonskompetanse i samhandling med andre er personlig væremåte, anerkjennelse og evne til empati. Personlig væremåte kjennetegnes blant annet ved at man er imøtekommen, vennlig og at man viser oppriktig interesse for den andre. Å vise anerkjennelse innebærer å møte vedkommende med ubetinget aksept, bekrefte dens egne opplevelser og å vise forståelse. Elever som opplever denne anerkjennelsen fra læreren vil også øke sannsynligheten for å bedre sine skolefaglige prestasjoner (Røkenes og Hanssen, 2012). Lillejord et. al. (2010) poengterer at det er svært viktig at elevene opplever denne betingelsesløse anerkjennelsen av læreren, blant annet for å utvikle en god selvfølelse. Å vise empati innebærer å leve seg inn i en annen persons indre, subjektive opplevelser både innholdsmessig og affektivt (Røkenes og Hanssen, 2012). Å etablere og opprettholde god

relasjonskompetanse i skolen handler, ifølge Roaldset (2014), om kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Elevene utvikler sin egen relasjonskompetanse gjennom observasjon, lærerens modellering og gjennom egen ferdighetstrening (Roaldset, 2014).

Som lærer bør man også etterstrebe gode relasjoner til elevenes foresatte. Ved å ha et tett samarbeid med de foresatte kan man sikre at skole og hjem i størst mulig grad vektlegger de samme prinsippene for oppdragelse (Lillejord et. al., 2010). Roaldset (2014) legger vekt på at det er en felles oppgave mellom læreren og de foresatte å utvikle kompetente barn og unge både faglig og sosialt. Læreren må formidle hvilke verdier, regler, krav og forventninger de har til sosialt kompetent atferd og tydeliggjøre hvilke sosiale ferdigheter det forventes at elevene praktiserer på skolen (Roaldset, 2014). Ifølge Roaldset (2014) er det også viktig at man involverer foresatte og elever slik at de får mulighet til å medvirke. En god elev- og foreldremedvirkning i skolen innebærer at læreren lytter og tar hensyn til deres meninger og synspunkter om hva god sosial kompetanse er. Det kan ha stor betydning for elevens sosiale utvikling at skole og hjem utvikler mest mulig felles forventninger til elevenes sosiale atferd (Roaldset, 2014).

2.5 Hvordan jobbe med empati i klasserommet?

Barn og unge bruker store deler av livet på skolen, noe som medfører at mye av sosialiseringen skjer nettopp her. I og med at sosialisering spiller en avgjørende rolle i utvikling av empati, har skolen et stort ansvar for at elevene får mulighet til å utvikle denne ferdigheten i trygge rammer. Empati handler om å forstå andres emosjonelle tilstand, og det kan blant annet uttrykkes gjennom positive tilbakemeldinger og ferdigheter i aktiv lytting (Ogden, 2022). Et miljø som møter elevenes behov, oppmuntrer dem til å uttrykke følelser og som sørger for gode rollemodeller som er følelsesmessig til stede, samt prososiale, vil hjelpe empatiske ferdigheter å blomstre. Når elever får opplevd et bredt spekter av følelser i ulike settinger, vil det bidra til å utvide deres empatiske rekkevidde. Å samhandle med empatiske rollemodeller er spesielt meningsfylt for små barn, men har fortsatt betydning for elever i ungdomsskolen også i og med at empati er en ferdighet som hele tiden er i utvikling (Berliner og Masterson, 2015).

Berliner og Masterson (2015) understreker at det å utforme egne undervisningsplaner i skolen for å eksplisitt undervise i empatirelatert ferdigheter ville vært ideelt. Men trekker også fram

at de fleste lærere ikke har nok tid eller finansieringen som trengs for å gjennomføre slike planer. Likevel mener de at lærere har gode muligheter til å fremme empatiutvikling gjennom daglige klasseromsrutiner. For det første kan lærere som modellerer empati og som utøver en autoritativ lederstil, bidra til å fremme empati hos elevene. Når lærere uttrykker forståelse for elevenes følelser, kan elevene få en følelse av aksept som igjen bidrar til at elevene utvikler mer positive holdninger til seg selv og til skolen. For å få til dette krever det at læreren jobber med sin egen empatiutvikling. Det krever mye empati å møte elevene på en likeverdig og respektfull måte. Men ved å møte elevene på en måte som gjør at de føler seg sett, hørt og tatt på alvor, bidrar man til at elevene kan møte andre på samme måte (Jensen, 2014). Det er også viktig at læreren tar seg tid til å ta opp eventuelle konflikter som oppstår mellom elevene. Det å ta seg tid til å hjelpe elevene å gjenkjenne hvordan deres atferd kan påvirke andre, kan lære elevene å tenke på andres følelser før de handler (Berliner og Masterson, 2015).

En annen måte lærere kan videreutvikle empati hos elever er å tilby aktiviteter for å styrke grunnleggende empatirelaterte ferdigheter. Det å for eksempel bruke litteratur i undervisningen gir muligheter for å øke elevenes empati gjennom å snakke om det man leser. Ved å aktivt bruke litteratur i undervisningen kan læreren veilede elevene til å bedre forstå følelsene til karakterene i litteraturen man leser og de emosjonelle reaksjonene som kan oppstå. Det gir også mulighet til at elevene kan vurdere sine egne følelser og snakke om hvordan de ville reagert i liknende situasjoner. Rollespill er også en aktivitet som kan bidra til empatiutvikling. Lærere kan inkludere rollespill i undervisningen på flere måter. Blant annet når man jobber med kjente skuespill eller når elevene lærer om viktige historiske hendelser. Ved å bruke rollespill i undervisningen vil elevene få øvelse i perspektivtaking, som kan hjelpe dem å forstå andres følelser og opplevelser (Berliner og Masterson, 2015).

2.5.1 Empati gjennom samarbeid

Ifølge Berliner og Masterson (2015) er empati blant annet en forløper for samarbeid, samhandling og kommunikasjon. Skolen er et ideelt miljø for å fremme empati gjennom å gi elevene muligheter til å samhandle og samarbeide med andre. I læring i fag vil for eksempel forskjellig innhold og arbeidsmetoder kunne gi elevene anledning til å møte og reflektere over andres perspektiver og ulike forståelsesmodeller (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Galvin og Lindbäck (2014) trekker fram fire element som er betydningsfulle for at et samarbeid skal fungere. Det første er positiv gjensidig avhengighet mellom de som skal samarbeide. Det vil si at alle som er en del av samarbeidet må ha et ønske eller et mål om at det skal lykkes. Det andre er individuell og kollektiv ansvarlighet, som vil si at alle involverte parter føler et ansvar for at samarbeidet skal lykkes. Det tredje er positivt samhandling. Det dreier seg om at alle parter i samarbeidet må ville hverandre vel, gi komplimenter og lytte til hverandre. Det fjerde og siste elementet som trekkes fram er at elevene mestrer grunnleggende delferdigheter som kreves for å omgås andre mennesker. Et eksempel på en delferdighet til samarbeid er vennskap (Galvin og Lindbäck, 2014).

I overordnet del av læreplanverket står det at skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog. Som lærer skal man fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. I tillegg skal elevene lære å samarbeide, å fungere sammen med andre og utvikle evnen til medbestemmelse og medansvar. Elevene må også øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet rundt egne holdninger, da respektløse og hatefulle ytringer ikke skal aksepteres i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom samarbeid og forhandlinger, gjennom å følge regler i lek og å se situasjoner fra andres perspektiv, utvikler barn og unge sosial kompetanse. For å utvikle sin sosiale kompetanse, forutsetter det imidlertid at de er i stand til å oppfatte og fortolke sosiale signaler, at de har en egnet grad av motorisk kontroll og koordinasjon og et forståelig språk slik at de kan ta kontakt og respondere på andres henvendelser (Ogden, 2009). For å undersøke om en elev er sosialt kompetent, kan det være viktig å se på hvordan eleven fungerer og lykkes med vennskap, nettopp fordi relasjoner til andre er så betydningsfullt for sosial kompetanse (Drugli, 2013).

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsmetoden jeg har valgt for denne studien, samt de metodiske valgene som har blitt tatt i løpet av forskningsprosessen. Jeg vil beskrive hva som kjennetegner intervju som metode, hvorfor jeg valgte intervju og hvordan intervjuprosessen gikk for seg. Deretter vil jeg ta for meg analyse og tolkning av empiri. Jeg vil også begrunne for oppgavens validitet og reliabilitet og til slutt si noe om de etiske refleksjonene jeg har gjort. Empati er en ferdighet som inngår i begrepet sosial kompetanse, derfor benevner jeg den som en helhet når jeg belyser problemstillingen i dette kapittelet.

3.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Forskning dreier seg om å oppnå sikker viten. Det finnes flere måter å komme fram til denne viten på. Forskning kan i tillegg ha ulike formål som for eksempel å oppdage eller søke etter ny viten, kartlegge eller beskrive et temaområde eller å forstå og forklare fenomener. Forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva det søkes informasjon om, samt underbygger den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen (Johannesen, Tuftte og Christoffersen, 2021). Denne studien ønsker å undersøke hvordan lærere forstår og arbeider med begrepet sosial kompetanse. Det innebærer at kunnskap forstås som et menneskelig produkt som kan bidra til å forstå og forklare sosiale fenomener. Samfunnsvitenskapelig forskning ønsker å studere menneskers mangfoldighet av opplevelser og tanker på ulike områder og den kan deles inn i kvalitativ og kvantitativ metode (Johannessen et al., 2021).

I forskning finnes det også ulike epistemologier som har ulike synspunkter på hvordan man kan få kunnskap om virkeligheten, hvordan den ser ut og hvordan den henger sammen (Postholm og Jacobsen, 2018). Denne studien tar utgangspunkt i den konstruktivistiske epistemologien. Den konstruktivistiske epistemologien går ut på at verden ikke er objektiv, men at vi mennesker mer eller mindre konstruerer den. Flere forskere innenfor denne epistemologien mener at ved å studere hva vi mennesker sier og gjør, kan vi få en virkelig forståelse av sosiale fenomener. Det vil derfor være vesentlig å utforske hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten, og at man som forsker må la dem fortelle med sine egne ord. Utgangspunktet i denne studien vil være at virkeligheten er noe som konstrueres av forskeren og de personene som deltar i studien (Postholm og Jacobsen, 2018).

3.2 Valg av metode

Metode dreier seg om hvilken fremgangsmåte man benytter seg av. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) betyr metode «veien til målet». Ettersom problemstillingen for denne oppgaven er å finne ut hvordan lærere forstår og arbeider med sosial kompetanse i skolehverdagen, er det avgjørende å få innsyn i lærerens perspektiver, tanker og meninger på dette området. For å få fram lærerens forståelse av arbeid med sosial kompetanse og dermed svare på oppgavens problemstilling, så jeg det mest hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming. Kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk og går i dybden på forskjellige sosiale fenomener (Postholm og Jacobsen, 2018). Målet med kvalitativ forskning er å utvikle en forståelse av fenomener knyttet til situasjoner eller personer i deres sosiale virkelighet. Det er en situert aktivitet, hvor forskeren er på forskningsfeltet og gjør denne virkeligheten synlig. Som forsker vil man ha noen forestillinger på forhånd, som enten blir bekreftet eller avkreftet underveis i forskningsarbeidet. Det kan også være elementer som forskeren ikke har sett for seg og som blir en del av forskningsmaterialet (Postholm og Jacobsen, 2018). Forhåpentligvis kan denne studien bidra til å skape en diskusjon om hvordan arbeidet med sosial kompetanse foregår på ungdomsskolene rundt om i landet i dag og om det eventuelt er rom for forbedring på dette feltet. Ved å drive med forskning på institusjoner som blant annet skole, kan man bidra til å inspirere og initiere til drøfting og diskusjon, slik at praksisfeltet stadig kan utvikle og forbedre seg.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Hensikten med denne studien er å få informasjon om lærerne sin forståelse av det å arbeide med sosial kompetanse på ungdomsskolen. For å oppnå ønsket resultat falt valget på å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Intervju er den vanligste metoden innen kvalitativ forskning, men observasjon kan også bli brukt (Postholm og Jacobsen, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at hvis man ønsker å få vite hvordan andre mennesker oppfatter verden, hvorfor ikke bare spørre dem. Et kvalitativt forskningsintervju blir gjennomført på bakgrunn av at man ønsker å forstå verden sett fra intervjupersonene sin side. Det er en profesjonell samtale som er preget av at man spør, lytter og får fram erfaringer, opplevelser og tanker rundt et tema (Kvale og Brinkmann, 2015). I dette tilfellet er det lærernes erfaringer, opplevelser og tanker rundt temaet sosial kompetanse som har blitt belyst. I en forskningssammenheng skal dialogen i intervjuet hovedsakelig bidra til å belyse

problemstillingen, som vil si at samtalen må være målrettet (Postholm og Jacobsen, 2018). I og med at sosiale fenomener er komplekse, kan intervju være med på å gjøre det mulig å få fram nyanser, kompleksitet og flere synsvinkler (Johannessen et al., 2021). Kvalitativt intervju er en anerkjent metode i både pedagogikk og psykologi, og handler om å søke etter kvalitativ kunnskap om andre menneskers opplevelse av egen livsverden gjennom ord (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.4 Utvalg

I kvalitativ forskning ønsker man å innhente relevant informasjon og kunnskap om ulike målgrupper på ulike felt. Kriterier for valg av informanter bør derfor samsvare med forskningsprosjektets målsetting (Johannessen et al., 2021). Med tanke på at denne studien tar for seg hvordan lærere forstår og arbeider med sosial kompetanse på ungdomsskolen, ønsket jeg å komme i kontakt med tre til fire lærere som jobber på ungdomsskolen og som hadde kunnskap om temaet sosial kompetanse. For at intervjupersonene skulle ha best mulige forutsetninger for å svare på spørsmålene i intervjuguiden, var det avgjørende at lærerne hadde noen års erfaring som lærer. Et av kriteriene som ble satt var derfor at informantene skulle ha minst fem års erfaring som lærer på ungdomsskolen. Ved å ha minimum fem års erfaring var jeg sikker på at informantene hadde gjort seg opp noen tanker og erfaringer rundt temaet. For å få tak i informantene som ble brukt i denne studien tok jeg kontakt med rektor ved tre ulike ungdomsskoler. To fra skoler i nærområdet og en hvor jeg hadde fullført praksis tidligere. Rektorene foreslo lærere som kunne være aktuelle for studien. Jeg sendte e-post til de utvalgte lærerne med informasjon om prosjektet og om de kunne tenke seg å delta. Av totalt fem lærere var det tre som svarte at de ønsket å delta. Jeg sendte dem samtykkeskjema og vi avtalte tid og sted for intervju. To av informantene var kontaktlærer, mens den tredje var faglærer med spesialpedagogisk utdanning. Alle hadde mer enn fem års erfaring fra ungdomsskolen.

På bakgrunn av oppgavens omfang og tidsbegrensning så jeg det som mest gunstig å ikke gjennomføre flere enn fire til fem intervjuer, slik at det ville bli nok tid til at analyseprosessen ble grundig gjort (Kvale og Brinkmann, 2015). Dog fikk jeg ikke tak i mer enn tre informanter. Det vil si at størrelsen på utvalget i denne studien er forholdsvis liten, men kvalitativ metode har ikke strenge krav til å ha et stort utvalg i og med at det handler om å finne noens mening om et bestemt tema (Johannessen et al., 2021). Det kan likevel være

vanskelig å vite hvor mange informanter som er tilstrekkelig. Johannessen et al. (2021) trekker fram at når det gjelder hvor mange informanter man skal ha med i kvalitativ forskning, kan man oppleve å oppnå et «metningspunkt». Det vil si at informantene ikke tilføyer ny informasjon, men at informasjonen blir repeterende og dermed er «mettet» (Johannessen et al., 2021). Etter å ha intervjuet tre lærere opplevde jeg at informasjonen jeg fikk var «mettet».

3.5 Forberedelse til intervju

Det første jeg tok for meg under forberedelsen var å utforme et informasjonsskriv til deltakerne av studien. Ifølge Norsk senter for forskningsdata (NSD) har man som regel informasjonsplikt overfor den eller de man samler opplysninger om når man innhenter personopplysninger til et forskningsprosjekt. For å formulere et informasjonsskriv som inneholdt den informasjonen som deltakerne har krav på, brukte jeg en forhåndsbestemt mal fra NDS. Informasjonen som ble skrevet i informasjonsskrivet var kortfattet og lett forståelig slik at det ikke skulle oppstå noen misforståelser. I tillegg til å informere deltakerne ble informasjonsskrivet også brukt til å innhente samtykke. Informasjonsskrivet ble sendt på til deltakerne via e-post da de ble spurt om å delta i studien. De fikk også utdelt et skriv før intervjuet startet slik at vi kunne gå gjennom informasjonen en gang til og for at de skulle signere på at de ønsket å delta. Informasjonsskrivet kan leses som vedlegg 1.

Det andre jeg tok for meg under forberedelsen var å finne ut hvilken intervjuform som passet best til mitt formål. Det finnes ulike typer intervjuformer i kvalitativ forskning. For å besvare problemstillingen i denne studien falt valget på å utforme et semistrukturert intervju. 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. Som intervjuer kan man også bevege seg ut fra det man har planlagt å spørre om, og samtidig komme med oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden ble laget på forhånd med spørsmål som jeg tenkte ville hjelpe meg å svare på problemstillingen. Den ble bygd opp i tre deler. Noen av spørsmålene var generelle for å få innsikt i informantenes kunnskap på temaet, andre var mer direkte knyttet til det jeg ønsket å utdype. Første del gikk på generelle spørsmål om sosial kompetanse, andre del dreide seg om hvordan læreren arbeider med sosial kompetanse og siste del handlet om den sosiale ferdigheten empati. Intervjuguiden ble

avsluttet med at intervjupersonene kunne tilføye det de måtte ønske. Jeg prøvde å holde spørsmålene korte og enkle og heller gi rom for oppfølgingsspørsmål, noe som også Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler å gjøre. Intervjuguiden kan leses som vedlegg 2.

En tredje og siste forberedelse var å skaffe lydopptaker. Jeg fikk tak i en diktafon som ble brukt for å ta opp intervjuene. Grunnen til at jeg valgte å ta opp intervjuene var for å sikre studiens empiri slik at ingenting skulle gå tapt. Da fikk jeg også mulighet til å holde fokus på samtalen under hele intervjuet slik at det ble en fin flyt. Å benytte lydopptaker i intervjusituasjoner er, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), den vanligste måten å registrere et intervju på med tanke på dokumentasjon og senere analyse.

3.6 Gjennomføring av intervju

De første minuttene i et intervju er, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), avgjørende for hvordan resten av intervjuet utspiller seg. Jeg startet med å forklare informantene hvordan intervjuet skulle gå for seg, hvilke kategorier vi skulle innom og poengterte at formålet var å få høre deres meninger og erfaringer og at det ikke fantes en fasit på spørsmålene. Jeg gjentok også informasjonen de hadde fått i informasjonsskrivet på forhånd om at det var frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Kvale og Brinkmann (2015) trekker fram at det kan være lurt å minne informantene på informasjonen fra informasjonsskrivet før intervjuet starter slik at man er helt sikker på at de har forstått hva det vil si for dem å delta i studien.

Da jeg skulle gjennomføre intervjuene var jeg opptatt av at det ikke skulle oppleves som et høytidelig intervju, men mer 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 fram ærlige beskrivelser som i tillegg styrker studiens validitet. Under intervjuene var jeg bevisst på å lytte aktivt og vise interesse overfor det informantene fortalte. Jeg forsøkte også å møte dem på en vennlig og åpen måte, samtidig som jeg prøvde å ha et avslappet, imøtekommende og engasjert kroppsspråk. Jeg benyttet meg av prober som nikk, smil og bekræftende tilbakemeldinger, som førte til at dialogen mellom oss ble naturlig, trygg og veldig interessant. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er en intervjuguide som et manuskript. Likevel er det viktig å kunne løsrive seg fra manuset og opptre naturlig for å unngå at stemningen blir

anspent. Balansen mellom å holde seg til intervjuguiden, men samtidig løsrive seg fra manuset, fungerte veldig bra.

Alle intervjuene ble tatt opp ved bruk av diktafon. Det å ta lydopptak av intervjuene skapte en bedre flyt i samtalen med tanke på at jeg ikke trengte å konsentrere meg om å huske og skrive ned all informasjonen som ble sagt. I tillegg til å bruke lydopptaker noterte jeg i stikkordsform underveis for å ikke risikere å miste hele empirien på grunn av tekniske problemer. Underveis i intervjuene fant jeg ut at ikke alle spørsmålene jeg hadde forberedt i intervjuguiden gav meg den informasjonen jeg trengte, samt at noen spørsmål allerede hadde blitt besvart. Jeg valgte derfor å kutte ut enkelte spørsmål og heller fokusere på å følge opp det informantene svarte på resterende spørsmål. Postholm og Jacobsen (2018) trekker fram nettopp det at man underveis i intervjuet kan oppdage at spørsmål man hadde planlagt på forhånd, ikke var så relevante som man gjerne hadde trodd. Lærerne som ble intervjuet kom med innspill som jeg ikke hadde forutsett, som førte til at intervjuene ble til en god samtale med nyttig informasjon om hvordan de opplevde arbeidet med sosial kompetanse i skolehverdagen i ungdomsskolen. Formålet med et intervju er å få fram så mye relevant informasjon som mulig og det krever en aktiv innsats av intervjueren for å holde samtalen i gang (Postholm og Jacobsen, 2018).

Jeg valgte å intervju lærerne hver for seg. Fordelen med å gjennomføre individuelle intervju sammenlignet med gruppeintervju er at informantene ikke trenger å tenke på hvordan de opptrer i forhold til de andre. Informanten får mulighet til å snakke fritt på egen hånd og ikke i en sosial sammenheng, noe som kan bidra til at informanten svarer mer åpent og ærlig på spørsmålene som blir stilt. Ulempen med å gjennomføre individuelle intervju er at lærerne mister muligheten til å reflektere over svarene sine på bakgrunn av det de andre sier. En slik refleksjon kunne fått fram en dypere forståelse, samtidig som den enkelte lærer sine synspunkt og oppfatning kunne blitt endret og utviklet gjennom intervjuet (Postholm og Jacobsen, 2018). I og med at informantene mine hører til forskjellige skoler falt det mer naturlig å gjennomføre individuelle intervjuer slik at den som ble intervjuet var i kjente omgivelser og følte seg trygg til å snakke fritt. På den måten fikk jeg et tydeligere bilde av hvordan den enkelte lærer forstår og arbeider med sosial kompetanse på ungdomsskolen. Det gav meg også muligheten til å stille individuelle oppfølgingsspørsmål.

3.7 Bearbeidelse av empiri

Jeg startet bearbeidningen med å transkribere intervjuene. Å transkribere vil si å transformere, fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2015). Det finnes ingen universell form for transkripsjon av forskningsintervjuer og spørsmål om hva som er korrekt transkripsjon er derfor, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), umulig å besvare. I dette tilfellet ble intervjuene gjort om fra talespråk til skriftspråk for å få en bedre oversikt over materialet. Når man transkriberer er det flere vurderinger og valg som må tas. I tillegg vil det oppstå prinsipielle og praktiske utfordringer. Mens man intervjuer er informantene fysisk til stede og både kroppsspråk, intonasjon og stemningsleie blir en del av kommunikasjonen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) mister man en del av denne kommunikasjonen når den blir skriftliggjort som fører til at transkriberingen blir noe svekket. På en annen side er det en fordel med transkribering med tanke på at det blir mer oversiktlig og strukturert, og dermed bedre egnet for analyse (Kvale og Brinkmann, 2015). Transkriberingen startet så fort som mulig etter intervjuene var gjennomført for å ha intervjuene friskt i minnet, samt for å kunne supplere med egne tanker og notater. Underveis i transkriberingen kom også tanker og ideer til analysearbeidet fram og sammenhengen mellom intervjuene ble tydeligere. For å gjøre transkriberingen så ryddig og formell som mulig ble tilleggsord tatt vekk og uttalelsene ble gjort om fra dialekt til bokmål. Ved å oversette intervjuene fra dialekt til bokmål, blir i tillegg informantenes anonymisering bevart. Transkriberingsprosessen var til tider utfordrende med tanke på å gjøre muntlig språk om til skriftlig tekst. Jeg hørte på lydopptakene opp til flere ganger for å få med meg alt som ble sagt og samtidig få sammenhengende setninger. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan det å lytte til lydopptakene flere ganger, gjøre transkriberingen mer reliabel.

3.8 Analysestrategi og tolkning av empiri

Den innsamlede empirien må både analyseres og tolkes. Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer (Kvale og Brinkmann, 2015). De transkriberte intervjuene gjorde det skriftlige grunnlaget for analysen og analysemetoden jeg har benyttet meg av i denne studien kalles tematisk analyse. Tematisk analyse er en fleksibel metode i kvalitativ forskning og er et nyttig forskningsverktøy for å identifisere, analysere og rapportere mønstre og tema i den innsamlede empirien (Braun og Clarke, 2022). Tematisk analyse passer godt til min problemstilling hvor jeg ønsker å se nærmere på lærerens forståelse rundt egen erfaring og praksis med å arbeide med sosial kompetanse. Jeg fant tematisering av funnene gjennom

tematisk analyse som mest hensiktsmessig for å finne sammenhenger og mønstre i empirien. Jeg brukte varianten realistmetode i tematisk analyse hvor intervjupersonenes meninger, erfaringer og realitet blir fremstilt (Braun og Clarke, 2022). Jeg har samlet inn materiale fra alle informantene om det samme temaet, noe som gir grunnlag for å kunne sammenligne svarene. Dette er ifølge Braun og Clarke (2022) viktig ved bruk av en tematisk analyse. Analysearbeidet mitt bunner ut i en resultat- og diskusjonsdel, men likevel har refleksjoner pågått fra starten av arbeidet. Temaene er i tillegg identifisert på grunnlag av det som blir sagt eksplisitt i intervjuene, og ikke på bakgrunn av hva som ligger bak det som blir sagt. Braun og Clarke (2022) forklarer det som en semantisk tilnærming.

Analysen min er hovedsakelig basert på induktive former for analyse. Jeg har analysert og kodet empirien uten å prøve å få det til å passe inn i allerede satte koder eller forståelser. Likevel har jeg forventninger og kunnskap om temaet i studien som gjør det utfordrende å analysere uten noen teoretiske kunnskaper eller interesser. Min forforståelse vil kunne påvirke hva jeg ser. Kvalitativ forskning karakteriseres ofte som induktiv og vil si at man observerer et antall tilfeller for å si noe generelt om den gitt gruppen med tilfeller. Man benytter seg av denne analyseformen for å identifisere mønstre og formulere mulige forklaringer på mønstrene (Kvale og Brinkmann, 2015). Braun og Clarke (2022) poengterer at ved en induktiv form for analyse kan temaene ha liten sammenheng med de spesifikke spørsmålene som ble stilt under intervjuene eller være drevet av forskerens teoretiske interesse på området. Men i forskningsarbeid er også teori en viktig del og gir et utgangspunkt for analyseprosessen. I denne studien har teori blitt brukt til å forstå og støtte funnene fra analysen. Teorien har i tillegg gitt grunnlag for kategoriene i både intervjuguiden og resultat- og diskusjonsdelen.

3.9 Validitet og relabilitet

Empirien som er samlet inn i denne studien er ikke virkeligheten, men den representerer den. Forskning kan i liten grad ha som mål å avdekke en hel og universell sannhet. Istedenfor må det ses på som en pågående prosess som utvider kunnskapen man har på et område, hvor man avdekker og forstår deler av virkeligheten (Postholm og Jacobsen, 2018). I forskning handler validitet om i hvilken grad en metode undersøker det den faktisk er ment å undersøke. Validering kan også kalles for gyldighet og dreier seg om kvaliteten på et forskningsarbeid (Kvale og Brinkmann, 2015). Grovt sett kan man skille mellom indre og ytre validitet. Den

indre validiteten handler om hvorvidt resultatene er korrekte og gyldige i forhold til det studerte utvalget (Postholm og Jacobsen, 2018). Man kan derfor undersøke om man har stilt de riktige spørsmålene for å få svar på det man ønsker. Har jeg fått svar på hvordan lærere faktisk forstår og arbeider med sosial kompetanse på ungdomsskolen? Har intervju som metode hjulpet meg å få svar på problemstillingen? Jeg har i tillegg opparbeidet meg en god oversikt over den litteraturen som finnes på det fagfeltet jeg har undersøkt og selektivt valgt ut det jeg anser som god og relevant litteratur for min studie. Ytre validitet utgjør i hvilken grad resultatene er gyldige for andre utvalg og under andre betingelser. Det handler om hvorvidt studien er generaliserbar (Postholm og Jacobsen, 2018). I min studie er det for få intervjupersoner til at funnene mine kan generaliseres, noe som også er en vanlig innvending i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2015). På en annen side er ikke målet med kvalitativ forskning å generalisere, og det var heller ikke et mål i min studie. Likevel kan funnene mine være et interessant bidrag til feltet og kan si noe om hvordan arbeid med sosial kompetanse fungerer i ungdomsskolen i dag.

Kvale og Brinkmann (2015) trekker fram at det finnes flere elementer som kan svekke validiteten i kvalitative studier. Blant annet har mennesker ulike erfaringer, som fører til at man analyserer og tolker ulikt. På bakgrunn av det kan man oppleve fenomener forskjellig og få ulike resultat, til tross for at man studerer det samme. Det kan også diskuteres om studiens validitet hadde økt dersom jeg hadde benyttet meg av observasjon som metode i tillegg til intervju. Da kunne jeg observert samsvaret mellom lærerens forståelse av å arbeide med sosial kompetanse og hvordan de faktisk arbeider med det i klasserommet. Med det tatt i betraktning kom jeg fram til at det ikke var hensiktsmessig for min studie å bruke observasjon ettersom målet ikke var å finne samsvar mellom lærerens forståelse av arbeidet og hvordan de faktisk arbeider, men heller få en egen forståelse av hvordan sosial kompetanse forstås av lærere i ungdomsskolen.

Reliabilitet har med studiens konsistens og troverdighet å gjøre og det behandles ofte i sammenheng med spørsmål om hvorvidt et forskningsresultat kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale og Brinkmann, 2015). Reliabiliteten i en studie kan ikke garanteres helt sikkert, derfor er det nødvendig at man som forsker reflekterer over problemer som kan oppstå underveis i forskingsprosessen (Postholm og Jacobsen, 2018). Å gjennomføre samme studie på ny på et annet tidspunkt for å se om resultatene blir de samme, ble tidligere sett på som den ultimate testen på reliabilitet. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) kan en

kvalitativ studie være utfordrende å reprodusere, blant annet vil møte mellom forskeren, forskningsfeltet og personene som deltar i studien utfolde seg forskjellig. Ulike forskere tar med seg sin subjektive, individuelle teori inn i forskningen. Alle mennesker er i tillegg i kontinuerlig utvikling, både forskere og de som deltar i forskningen. Reliabilitet kan knyttes til forskerens refleksjon over hvordan det man gjør i forskningsprosessen kan være med å påvirke resultatet (Postholm og Jacobsen, 2018). Jeg har derfor vært bevisst på og reflektert over min egen påvirkning på resultatene. Under intervjuene var jeg oppmerksom på å ikke stille ledende spørsmål. Jeg informerte informantene om at det ikke var noe rett eller galt svar på spørsmålene og at jeg kun var ute etter deres meninger. Jeg opplevde at informantene gav meg et godt innblikk i deres tanker og erfaringer, noe som er viktig for studiens reliabilitet. Ved innsamling av empiri valgte jeg å benytte meg av lydopptaker, som gav meg muligheten til å høre gjennom intervjuet flere ganger og dermed få en mer presis og utdypet forståelse av materialet. For å øke studiens reliabilitet kan man også, ifølge Postholm og Jacobsen (2018), gjøre rede for hvordan forskningsprosessen har foregått, altså å gjøre den så transparent som mulig. Jeg har forsøkt å beskrive alle stegene i forskningsprosessen så grundig så mulig og begrunnet mine valg på en forståelig måte.

3.10 Etiske refleksjoner og personvern

Etikk er sentralt hvis forskningen innebærer andre mennesker direkte. I og med at studien min innebærer andre mennesker, er etikk sentralt gjennom hele forskningsprosessen. Det vil si at både informantene som har deltatt i studien og informasjonen som er innhentet fra dem må behandles varsomt. Før jeg gikk i gang med å få tak i informanter til studien måtte jeg undersøke om studien min var meldepliktig. Dette gjorde jeg ved å søke til NSD, som er personvernombud for universiteter, høyskoler og andre forskningsinstitusjoner. Da prosjektet mitt ble godkjent, kunne jeg sette i gang forskningsarbeidet. I tillegg til å få godkjenning fra NSD passet jeg på at retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) ble fulgt gjennom hele forskningsprosessen.

Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på tre etiske usikkerhetsområder innenfor intervjuforskning; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjektet. Disse blir normalt dekket ved å følge etiske retningslinjer. Informert samtykke handler om å informere deltakerne om prosjektets overordnede formål, samt deltakernes mulighet til å trekke seg fra studien uansett hvor langt man har kommet i

forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2015). For å ivareta informantene som har deltatt i denne studien gav jeg dem et informasjonsskriv samt samtykkeskjema som alle informantene måtte skrive under på før intervjuprosessen startet. I tillegg gjentok jeg informasjonen i informasjonsskrivet før vi startet for å tydeliggjøre at deltakelsen er frivillig og at de når som helst kan velge å trekke seg fra studien. Informert samtykke vil imidlertid ha noen begrensninger med tanke på at det ikke kommer fram for personen som samtykker til deltakelse hvordan forskeren kommer til å analysere og tolke det som blir sagt.

Konfidensialitet handler om anonymisering av deltakerne og hvordan man tenker å lagre og eventuelt gjenbruke informasjonen (Kvale og Brinkmann, 2015). I NSD sin vurdering av prosjektet mitt kom det fram at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen. Personopplysninger er enhver opplysning som kan knyttes til en person. Eksempler på personopplysninger kan være navn, epostadresse eller fødselsnummer. NSD trekker fram at en stemme på lydopptak også regnes som en personopplysning. Ettersom jeg har tatt lydopptak av intervjuene er det viktig at disse lagres trygt og slettes etter bruk (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble derfor presisert for deltakerne av denne studien at alt av informasjon som var innhentet ville bli oppbevart trygt og beskyttet og at den innsamlede empirien blir anonymisert. All innsamlet empiri vil også bli slettet ved prosjektslutt i juni 2022. Jeg var bevisst på å ikke ta med noe informasjon som kan avsløre hvem informantene er. Lærerne i studien blir betegnet med informant 1-3. Det siste usikkerhetsområdet handler om konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. Det vil si at summen av mulige fordeler for deltakeren og betydningen av den oppnådde kunnskapen bør veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren (Kvale og Brinkmann, 2015). Ingen av informantene ble spurt private eller personlige spørsmål som vil si at ingen har oppgitt sensitiv informasjon de senere kanskje ville angret på. I tillegg har de fått mulighet til å lese gjennom sitt transkriberte intervju for å eventuelt korrigere eller tilføye noe. En mulig konsekvens av å delta i studien kan være at empirien som blir presentert i oppgaven vil være basert på min tolkning og forståelse, som kan føre til at noe kan ha blitt misforstått eller feiltolket. Som forsker må en derfor være bevisst på hvordan ens egen forforståelse kan påvirke prosjektet og resultatene. Imidlertid er dette en risiko ved et hvert forskningsprosjekt som krever fortolkning.

4.0 Resultater

I dette kapittelet skal jeg presentere funnene fra intervjuene jeg har gjennomført. Funnene er basert ut ifra hva jeg anser som relevant for å svare på problemstillingen «hvordan forstår og arbeider lærere med sosial kompetanse på ungdomsskolen, og hvordan innlemmer de ferdigheten empati i skolehverdagen?». Først skal jeg ta for meg informantenes forståelse av selve begrepet sosial kompetanse og hvorvidt det blir vektlagt i skolen. Deretter vil jeg gå nærmere inn på hvordan informantene forklarte at de arbeidet med sosial kompetanse. Til slutt vil jeg ta for meg ulike måter informantene innlemmet empati i skolehverdagen.

4.1 Forståelse av begrepet sosial kompetanse

For å få fram hvordan lærere forstår begrepet sosial kompetanse ble de spurt hva de tenker sosial kompetanse innebærer. Informantenes forståelse av sosial kompetanse hadde noen fellestrekk, selv om det opplevdes som vanskelig for dem å beskrive konkret hva det innebærer. Alle tre trengte tid til å tenke seg om før de gav sitt svar da de så på det som et stort og vidt begrep som rommer mye. Likevel var det enighet om at det handlet om hvordan mennesker fungerer i samspill med andre og at man klarer å tilpasse seg i ulike sosiale settinger. Informant 1 forklarte at *«jeg tenker at sosial kompetanse handler om hvor godt du klarer å tilpasse deg andre, altså at du vet hvordan du skal oppføre deg i ulike situasjoner»*. Informant 2 forklarer også at *«det handler jo om å være sosialt kompetent. At du vet hva som forventes av deg og at du klarer å følge sosiale normer og regler»*. Informant 2 forklarer videre at det også handler om *«å ta hensyn til andre og at du klarer å samarbeide med andre folk uansett hvor forskjellige vi er. Også handler det jo mye om du klarer å etablere relasjoner. Du kan liksom se at de som har mange venner får til det sosiale»*. Informant 3 retter det mer inn mot elevene sine og at en sosial kompetent elev er *«de elevene som viser empati, som hjelper andre og tar hensyn, men samtidig står opp for seg selv og sine meninger og de som er organiserte, klarer å levere oppgaver i tide og som er ansvarlige. Kanskje det lettere sagt er de elevene som gjør det de skal og får beskjed om og som ikke trenger så mye tilrettelegging»*. Ut ifra det denne informanten forteller kan man tenke at sosial kompetanse innebærer både å kunne ta vare på seg selv, samtidig som man også klarer å ta hensyn til andre rundt seg. Altså hvordan man klarer å fungere sammen med andre mennesker, noe som informant 1 og 2 også vektlegger i sin forståelse av begrepet. De snakker alle om viktige element ved sosial kompetanse som blant annet samarbeidsferdigheter, empati, selvkontroll, ansvarlighet og selvhevdelse. Selv om ikke alle nevner disse ferdighetene direkte, nevner de

samarbeidsferdigheter som å hjelpe andre og å følge regler og beskjeder. Empati kommer til uttrykk gjennom å ta hensyn og vise respekt for andres følelser og synspunkter, mens det at man klarer å tilpasse seg og ha kontroll over egen atferd går inn under selvkontroll. Informant 3 nevner ansvarlighet direkte, men også indirekte ved å nevne blant annet at elevene klarer å levere oppgaver i tide. Selvhevdelse kommer også fram ved blant annet å ta ansvar for seg selv og det å kunne stå opp for sine egne meninger.

4.2 Mangler konkrete mål

Under intervjuene kom det fram at informantene synes sosial kompetanse er viktig og flere poengterte at det «ligger i bunn for alt vi gjør», men samtidig kommer det fram at det blir lite vektlagt i skolen. Informant 3 forklarte sosial kompetanse som viktig i forhold til at *«det er mange ting som går inn under det hvordan du skal leve et liv når du skal ut i samfunnet»* videre presiserer denne informanten at *«vi har ikke jobbet konkret med mål som går på sosial kompetanse, det er gjerne mer som en paraply»*. Ut ifra det som kommer fram her blir sosial kompetanse sett på som et paraplybegrep og ikke noe som spesifikt blir jobbet med i skolen. Informant 2 er enig i at utvikling av sosial kompetanse ikke er noe som kommer tydelig fram i skolen og forklarer at *«det er nok litt forskjellig akkurat hvor tydelige de målene er på hva som skal læres, det kommer kanskje ikke så tydelig fram, og det er kanskje ikke utarbeidet en så tydelig plan, så det er noe en kunne jobbet litt mer med»*. Her blir det i tillegg sagt at det er noe informanten kunne tenke seg at det ble jobbet mer med. Informant 1 nevner også at *«jeg synes det burde vært et overordnet mål på skolen at man handler likt i slike situasjoner. Men det er generelt litt vanskelig på skole å få til at alle handler likt. Noen lærere velger å ikke sette anmerkning for eksempel og tenker jaja de får gjøre det bedre neste gang, men hvordan skal elevene da lære om ansvarlighet. Det er viktig at elevene øver på å forholde seg til frister»*. Jeg oppfatter det som at informantene føler det er noe flytende hva som blir gjort av de ulike lærerne på skolene og at de skulle ønske at det var en mer felles forståelse av hvordan sosial kompetanse kan arbeides med i skolehverdagen.

Informant 2 og 3 nevner begge at de har erfaring med å arbeide mer spesifikt med sosial kompetanse når de jobbet på barneskole, men at de ikke har samme opplevelse fra ungdomsskolen. Informant 2 nevner blant annet at de ikke fokuserer på sosiale mål på ungdomsskolen, men at det *«på barneskolen var det på timeplanen at elevene skulle øve på å ha ro i klassen, gi ros til andre, altså undermål fra de 5 sosiale ferdighetene og det ble øvd*

på, enten ukentlig eller månedlig». Den samme oppfatningen er noe informant 3 også trekker fram: *«vi har ikke noen spesifikke mål at nå skal vi jobbe med å for eksempel vise følelser, mye skjer automatisk uten at vi tenker på det. Hvis jeg skal sammenligne ungdomsskole med barneskolen, så er det jo mer et tema der. De tegner gjerne ulike følelser og jobbe spesifikt med de forskjellige måtene å utrykke seg på. Så det er mye mer fokus på det på barneskolen*». Ifølge disse uttalelsene blir sosial kompetanse vektlagt i større grad på barneskolen enn på ungdomsskolen. Informant 1 trekker derimot fram at selv om de ikke har spesifikke sosiale mål på timeplanen eller noe som er stadfestet i læreplanen, har de ofte fokusområder som henger i klasserommet: *«I 8. klasse var det typisk sånn å si hei når vi treffer hverandre på morgenen at det var et mål, si hyggelige ting til hverandre. Vi hadde først og fremst litt sånn «jeg sier hei til de andre når jeg kommer inn i klasserommet», for at alle skulle føle seg sett*». Dette kan ses på som et godt tiltak for å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Men det blir dog ikke nevnt noe om hvor mye disse fokusområdene blir vektlagt i skolehverdagen eller hvor nøye de blir oppfølgt. I tillegg ble det sagt at *«det ligger litt i ryggmargen som lærer at dette er ting som en må fokusere på hele tiden*», noe som indikerer at det likevel er noe som lærere tenker på i sitt arbeid. Det var ingen av informantene hadde tatt i bruk programmer som ART, ROBUST eller Skolesteg på ungdomsskolen, men de hadde alle hørt om programmet ART. De mente derimot at slike programmer var forbehold elever som allerede sliter sosialt. En av informantene nevnte at de hadde jobbet med ART-grupper på barneskole.

Informant 2 påpeker også at det er viktig å fange opp de elevene som sliter med sin sosiale kompetanse, spesielt i overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Informanten mener at det begynner å bli kritisk når elever begynner på ungdomsskolen og enda ikke mestrer grunnleggende sosiale ferdigheter. Denne informanten mener i tillegg at sosial kompetanse kan læres og at det naturligvis vil være elever som trenger å øve mer på enkelte sosiale ferdigheter. I den sammenheng nevner informant 2 elever som har egen opplæringsplan og at de ofte har sosiale mål på sin plan. Informant 1 og 3 er også inne på at utvikling av sosial kompetanse i større grad blir vektlagt for elever som allerede sliten og som står i fare for å falle utenfor fellesskapet. Det kommer også fram at det har vært mye annet lærerne har hatt i tankene de siste to årene, slik at arbeidet med sosial kompetanse ikke har blitt prioritert. Informant 2 poengterer blant annet at *«det har vært så mange andre ting nå i det siste, alt fra fagfornyelse med nye læreplaner, til korona og hjemme skole og alt som skjedde da, så det har vært mange andre ting å tenke på enn å tenke på måloppnåelse i sosial kompetanse*». Informant 3 nevner også at de har gått gjennom den nye læreplanen i fellesskap på skolen,

men at «*sosial kompetanse var ikke på planen når vi gikk gjennom den nye læreplanen. Da handler det om å bli enige om hva vi skal lære om, det var mer fokus på faglig innhold*». Informant 1 nevner også at de nylig har gått gjennom den nye læreplanen, men at sosial kompetanse ikke var et tema som ble tatt opp: «*hvor mye sosial kompetanse er tydeliggjort i overordnet del tør jeg ikke svare på, jeg huske ikke at vi har diskutert det i hvert fall. I læreplanene står det heller ikke tydelige kompetansemål om hvordan vi skal jobbe med sosial kompetanse så det ble liksom aldri et tema*». I oppfølgingsspørsmål om informantene skulle ønske at det ble tatt opp får jeg et klart og tydelig ja. Informantene føler at det blir skjøvet til side til fordel for det faglige, og poengterer at det faglige ikke fungerer like godt hvis ikke det sosiale fungerer som det skal.

4.3 Arbeid med sosial kompetanse

Selv om informantene er enige i at sosial kompetanse er viktig, oppfatter jeg ut ifra det informantene forteller, at det i stor grad er opp til hver enkelt lærer hvorvidt de ønsker å prioritere dette arbeidet. Informant 1 sa blant annet at «*det er mye opp til hver enkelt lærer hvordan de velger å jobbe med sosial kompetanse*», informant 2 legger i tillegg til at «*det er opp til hver enkelt lærer hvor mye tid en vil bruke på det*». Altså blir det sagt at både hvordan lærere jobber med sosial kompetanse og hvor mye tid de velger å bruke på det, er opp til hver enkelt. To av informantene trekker også fram at arbeidet med sosial kompetanse ligger i underbevisstheten: «*men det ligger nok i underbevisstheten i alle de tingene vi gjør på skolen for alt krever sosial kompetanse*» og «*vi har det ikke som mål for å si det enkelt, at vi jobber med sosial kompetanse, men det skjer mer ubevisst eller i underbevisstheten i alt vi gjør*». Det at informantene gir uttrykk for at arbeidet med sosial kompetanse ligger i underbevisstheten, tyder på at dette ikke er et område skolens ledelse legger vekt på i sitt utviklingsarbeid. Konsekvensen av at arbeidet med sosial kompetanse ikke er styrt fra skolens ledelse kan dermed være at kvaliteten på arbeidet med sosial kompetanse er svært varierende fra lærer til lærer.

4.3.1 Fellesskapets betydning

Alle informantene er enige om at skolen er en sosial læringsarena og at fellesskapet i en klasse har betydning for både faglig og sosial utvikling. Informant 3 legger vekt på at det er viktig at elevene får utvikle seg i et fellesskap og at det er lærerens oppgave å tilrettelegge for at elevene får mulighet til det. Informant 2 legger i likhet med informant 3 vekt på at «*elevene*

er på ulike nivå i den sosiale kompetansen og har ulik tankegang i ulike situasjoner og hvordan de handler. Derfor er det viktig å tilrettelegge for at alle elevene kan få mulighet til å utvikle seg sammen». Informant 2 legger til at «for noen elever er det for eksempel uakseptabelt å snakke før de rekker opp handa, mens for andre er det ikke et problem. Det er jo noe man må øve på hele tiden og elevene er gode rollemodeller for hverandre». Informant 1 snakker også om viktigheten av å ha et godt fellesskap, men nevner i tillegg at det dreier seg om at elevene må føle en tilknytning til dette fellesskapet: «jeg tenker at det er noe med å føle en tilknytning til de de går sammen med i klasse, føle en tilknytning til skolen de går på og at det er en positiv relasjon til de andre i klassen, at det er jo med å gjøre at en er tryggere til å utvikle seg». Med utgangspunkt i det denne informantene forteller vil det å ha et godt fellesskap i klassen føre til at elevene blir tryggere som igjen fører til at de får bedre forutsetninger for å utvikle seg både faglig og sosialt. Videre snakker informant 1 om at «trygghet handler om gode relasjoner og det å ha tillit til hverandre. Så jeg tenker at hvis en har lagt grunnlag for gode relasjoner mellom elevene og selvfølgelig mellom deg som lærer og elevene dine, vil det også hjelpe til at elevene får en trygghet til å tørre å si det de mener eller for eksempel stå å framføre noe foran klassen». Informant 3 trekker fram at elever med god sosial kompetanse er viktige for å skape et inkluderende fellesskap i klassen: «en elev som tåler «annerledeshet» og tåler at folk er forskjellige og som klarer å inkludere likevel, de ser jeg bidrar veldig til klassemiljøet slik at folk føler seg inkludert».

Ut ifra de intervjuene jeg har gjennomført har jeg fått inntrykk av at alle informantene er opptatt av at alle elevene skal oppleve mestring og at de ønsker at elevene skal få mulighet til å utvikle seg i samspill med andre. Informant 3 sier dette på en tydelig måte: «alt fra tydelig klasseledelse og aktiviteter som vi gjør på skolen, innebærer at vi må tenke at alle skal mestre og få til det vi planlegger. Det er utfordrende, men jeg tenker i hvert fall på at elevene lærer bedre sammen med andre og at det ikke nytter å stue de vekk på et rom for seg selv fordi de ikke mestrer det jeg har planlagt, da må heller jeg endre på opplegget mitt». Her kommer det fram at det er lærerens oppgave å tilpasse seg elevene sine og ikke motsatt. Informant 2 nevner også at det er viktig å «bygge stillaser rundt elevene» for at de skal få mulighet til å oppleve mestring. Informanten mener at både lærere og medelever kan fungere som stillaser og at det er viktig å bruke de elevene man vet mestrer noe til å hjelpe andre som gjerne ikke mestrer det helt enda. Dette vil ifølge denne informantene styrke relasjonene mellom elevene, samtidig som det kan ha positiv effekt på elevenes selvhevdelse.

4.3.2 Viktigheten av relasjonsarbeid

Et viktig tema som gikk igjen i alle tre intervjuene og som ble nevnt i flere sammenhenger, var viktigheten av lærernes relasjonsarbeid. Informant 1 nevner blant annet at *«jeg bruker nesten like mye tid på relasjoner og andre ting som det jeg gjør på fagene»* og fortsetter med å si at *«det er en forutsetning for alt vi gjør, særlig i et klassemiljø»*. Informant 2 har en lignende uttalelse: *«hovedprinsippet bak alt jeg gjør er å bygge relasjoner til elevene. Det ligger alltid i bunn på alt jeg gjør. Så når jeg blir kjent med elevene og den første tiden vi er sammen, bruker jeg veldig mye tid på hver enkelt og på å bli kjent»*. Informant 3 avsluttet intervjuet med å si følgende: *«Det viktigste for meg, og som jeg nok har sagt gjennom hele intervjuet, er å jobbe mye med relasjoner til hver enkelt elev, jobbe mye med å bygge broer mellom elevene»*. Her nevner informanten selv at viktigheten av relasjoner har gått igjen i hele intervjuet. Denne informanten nevner i likhet med de andre at det er viktig å jobbe med relasjoner til hver enkelt elev, men tar også opp at det er viktig å bygge broer mellom elevene.

Det er ulike grep de forskjellige informantene gjør for å bygge relasjoner med elevene.

Informant 2 nevner blant annet at de starter med relasjonsarbeid fra første skoledag: *«først og fremst starter vi på 8. trinn med at vi har kun relasjonsbygging på planen de første dagene og da handler det om å bli kjent, bli trygge, ha forutsigbare planer slik at de vet hva som skal skje»*. Videre forteller informant 2: *«men nå som jeg har 10. klasse, som kjenner de veldig godt, bruker jeg nok mye tid på hver enkelt, på å justere, hente inn, sjekke ut hvordan det går, sørge for at alle har noen de kan henge med og sette seg med. Så hverdagen handler om de små grepene»*. Her kommer relasjonsbygging fram som noe som foregår kontinuerlig gjennom hele ungdomsskolen. Det er noe lærerne tenker på i alt de gjør. Informant 3 utpeker at de driver med relasjonsarbeid hver uke i klassens time: *«og så driver vi med relasjonsarbeid, vi har noe til klassens time hver uke og der trekker vi inn relasjonsarbeid i det. Alt fra aktiviteter som skal knytte elevene nærmere til øvelse i samarbeid og bygge lag»*. Vi kommer også innpå at lærerne er opptatt av hvordan elevene oppfører seg mot hverandre i friminuttene, vel så mye som i timene: *«vi er veldig tydelige her på språkbruk og at alle elevene skal være med at ingen blir utestengt, spesielt i friminuttene»*.

Informantene påpeker at relasjonen man har til elevene er viktig med tanke på elevenes trygghet og utvikling. De er også opptatt av hvordan de selv er som klasseleder og at de passer på at elevene får mulighet til å være med å bestemme. Både informant 1 og 3 understreker at de ikke ønsker å være den autoritære læreren: *«men alt henger sammen med*

relasjoner hvordan man klarer å samhandle med elevene. Jeg passer på at det ikke alltid er jeg som bestemmer alt. Det er viktig med dialog og at det ikke blir altfor mye autoritært» og «det er en ting som er viktig for meg, jeg er ikke kamerat og jeg er ikke den strenge autoritære». Informant 2 nevner ikke begrepet autoritært spesifikt, men sier det på en indirekte måte: «for meg er det viktig å ha en god relasjon til elevene. Ja, jeg må være en leder som står der å på en måte bestemme, men jeg er også avhengig av at elevene er med og villig til å gjøre det jeg vil de skal gjøre». Her kommer det fram at selv om informanten må være en leder som bestemmer, er vedkommende avhengig av at elevene er med på laget. Det vil si at man er nødt til å ha en god relasjon til elevene, hvis man ønsker å ha kontroll over klassen. Det kommer også fram i intervjuene at alt lærerne gjør bygger på at de kjenner elevene sine: «så det er nok det jeg legger hovedvekt på for jeg føler at alt annet bygger på det å ha en relasjon til dem og at jeg kjenner dem både faglig og sosialt». I tillegg blir det sagt at gode relasjoner bidrar til at både det faglige og sosiale fungerer bedre: «men vi bruker veldig mye tid på relasjonsarbeid og psykisk helse, og fungerer det så fungerer det faglige og sosiale bedre og det blir mer selvgående».

4.3.3 Tilrettelegge for samarbeid

En annen måte informantene arbeidet med sosial kompetanse på, var å tilrettelegge for samarbeid: «det går mye i gruppearbeid og samarbeid mellom elevene. Da fokuserer jeg mye på at alle blir ivaretatt og at sammensetningen av grupper er styrt av meg slik at elevene får utvikle seg og får vise kompetanse». Noe alle informantene trakk fram var at det gikk mye tid til å sette sammen grupper som de tenkte gav positivt utbytte for alle involverte parter i samarbeidet. Informant 1 sier blant annet: «vi bruker mye tid på å sette sammen grupper som vil fungere godt, vil disse klare å trekke fram det gode i hverandre, hvordan skal vi sette dem sammen for at de skal spille hverandre gode». Informant 3 forteller det samme: «vi bruker ganske mye tid på det. Men det er jo tid du får igjen, for fungerer samarbeidet godt, så fungerer som regel oppleggene også godt og da vil jo læringen være deretter». Det ble også sagt at de synes det er viktig når elevene samarbeider at de klarer å «snakke hverandre opp og hjelper hverandre gode».

For å få til gode samarbeid brukte informantene tid på å samtale med elevene om viktigheten av et godt samarbeid og hva det innebærer. Informant 2 sier at «vi snakket mye om det i 8. klasse at det er en øvelse, og det vil være forskjellig hvor mye en klarer å samarbeide med

alle, men at de hvert fall får prøvd seg. Og så er det ikke slik at vi bevisst setter sammen de som synes det er vanskelig å samarbeide bare for at nå skal de få prøve seg, for sånn er jo heller ikke arbeidslivet og sånn er ikke samfunnet ellers, for vi velger jo ikke de som vi kanskje synes er vanskeligst, men en skal hvert fall ha øvd seg litt på å kunne sitte sammen med ulike folk i klasserommet og kunne samarbeide i grupper». I denne uttalelsen kommer det fram at evnen til å kunne samarbeide med andre mennesker er viktig ikke bare i skolen, men videre i livet også. Informant 1 nevner at for å få gode samarbeid må man inkludere elevene: «og det fokuserer vi også en del på når vi har samtaler med elevene «hvem føler du selv at du trives godt sammen med», «hvem føler du at du kan samarbeide godt med», «hvordan kan dere støtte de andre», så det snakker vi mye om i samtale med dem». Informantene påpeker at det krever god planlegging å få til gode samarbeid: «god planlegging er også viktig og finne ut hvordan du skal sette sammen grupper», «og det krever mye planlegging og at jeg er strukturert. Det er mange behov man skal tenke på i en klasse».

4.4 Empati i skolehverdagen

Informantene var enige om at empati kan være vanskelig for elevene og at det er forskjell på hvor elevene er i forhold til empatiutvikling. Informant 3 forklarte at «akkurat det med empati ser jeg i perioder er utfordrende for dem, at det er vanskelig, og der er det også en del forskjell på gutter og jenter på i forhold til hvor lett det er og hvor langt de er i utviklingen der, så der jobber vi mye med en og en». Det samme forteller informant 2: «det er veldig forskjell på hvor de er på akkurat det, hvor mye de klarer å sette seg inn i hvordan andre har det og hvordan deres egen atferd påvirker andre. Så det ser jeg er ting vi egentlig må jobbe kontinuerlig med enkelte elever». Her kommer det i tillegg fram at empatiutvikling er noe de mener må jobbes med kontinuerlig.

4.4.1 Skape trygghet

Et tema som gikk igjen i intervjuene og som informantene var opptatt av var elevenes opplevelse av trygghet på skolen. For å skape trygghet var informantene opptatt av å gjøre hverdagen så forutsigbar så mulig, samt ha et blikk på elevene hele tiden. Informant 1 nevner blant annet at utflukter kan være vanskelig for noen: «når vi skal ting, for eksempel turer kan fort bli uforutsigbart for noen. Da er det viktig å være godt forberedt i forkant, hva som skal skje på turen, hvor lenge skal vi være der, hvor mye må den og den bidra med. Sånne ting er det vi gjør i forkant, også er det noe med det å være i nærheten underveis når vi vet at det er

en utrygghet». Informant 3 gir en god forklaring på å skape trygghet gjennom blikket: «jeg tror det handler mye om å ha blikket på de hele tiden. Og det er klart når de har gått her i tre år så kjenner du dem så godt at du vet når det vil oppstå usikkerhet hos enkelte elever, når noen vil være utrygge i den og den settingen, og da handler det om å ha blikket på de som du vet det vil bli vanskelig for». I tillegg til å bruke tid på å gjøre hverdagen forutsigbar, var det viktig for informantene å framstå som en person elevene kan stole på: «det er veldig viktig for meg å framstå som en de kan stole på og en som de kan være trygge på at de alltid kan komme til meg». Det kom også fram at de var opptatt av være trygg voksen: «det er veldig viktig at de opplever at de kan stole på meg og at de kan være trygge på at jeg er en trygg voksen som er den samme uansett og at de skal oppleve at det er trygt rundt meg, så det er jeg veldig bevisst på».

4.4.2 Øve på perspektivtaking

Informant 1 bruker tid på perspektivtaking i konfliktsituasjoner, som er en god måte å få elevene til å lære empati på: *«hvis det oppstår konflikter bruker en ganske mye tid på samtaler og meglings, få elevene til å finne ut av det sammen med oss».* Det samme gjør informant 2: *«jeg bruke mye tid hvis det er konflikt og på å få elevene til å klare å se det fra den andre sitt perspektiv og å finne ut hvorfor denne konflikten har oppstått».* Informantene mener at det å bruke konflikter som elevene selv står i til å øve på perspektivtaking, gjør det lettere for dem å kjenne seg igjen og dermed forstå hvordan det kan føles for den andre.

Informantene bruker også aktiviteter i fagene til å trene på sosiale ferdigheter. Informant 2 forklarer at *«språkfag er jo et muntlig fag så derfor går det naturlig mye tid til dialog, framføringer og muntlige aktiviteter som også er viktig for å utvikle sosiale ferdigheter».* Videre utdyper denne informanten at *«i mine timer når vi lærer om for eksempel om andre land og språk så bruker vi tid på å snakke om hvordan de tenker hvis de hadde kom til et annet land og ikke kan språket til de som bor der og hvordan hadde de reagert og om det var omvendt. Så da jobber vi med perspektivtaking. Også har vi gjerne rollespill i tillegg».*

Informant 3 bruker mye tid på perspektivtaking når elevene blant annet skal ha framføring: *«før hver framføring har jeg en tale om at elevene skal være gode lyttere og prøve å sette seg inn i situasjonen og tenke på når de selv skal framføre hvordan de vil at de andre skal oppføre seg da».* Informant 1 nevner ikke noen spesielle aktiviteter, men snakker mer generelt om at

det er viktig at elevene klarer å se andre sitt perspektiv, blant annet for å «klare å forstå hvor grensen går, hva er greit å si og hva er ikke greit å si».

4.4.3 Snakke om følelser

Videre legger informantene vekt på at de ofte snakker med elevene om følelser. Enten gjennom konkrete aktiviteter, ved bruk av litteratur eller ved å snakke om hendelser som elevene gjerne kan kjenne seg igjen i. Likevel blir det også nevnt at det å jobbe med elevenes empatiutvikling ikke er noe de tenker over at de gjør eller setter seg mål om: *«men det er klart noen av de aktivitetene vi gjør går på det uten at vi har satt opp et klart mål om at nå skal vi jobbe med empati. For eksempel har vi hatt at det er plassert ulike følelser på gulvet og så skal jeg lese en historie og så skal elevene plassere seg på den følelsen de fikk av å høre det jeg fortalte. Og da er det viktig å snakke om hvorfor reagere du sånn, mens du reagere sånn»*. Informant 1 poengterer også at norskfaget er en fin innfallsvinkel til å jobbe med blant annet følelser: *«all litteratur vi bruker er det jo en mening bak, og ofte er det knyttet til følelser. Dette året her har vi lest en bok som går på det å være flyktning og følelsene rundt det og vi snakket mye om det»*. Informant 2 bruker også litteratur for å snakke om følelser: *«og vi prøver å sette oss inn i de ulike perspektivene og snakke om hvordan vi hadde reagert i de ulike situasjonene. I litteratur og dikt er det mye som kan knyttes til følelser og refleksjon rundt hvem er jeg og hvordan er jeg i forhold til hvordan andre er»*. Informant 3 var opptatt av at man må være ærlig med elevene sine: *«de hendelsene som skjer nå i Ukraina for eksempel, måtte jeg være ærlig med dem og si at hvis jeg faller ut og tårene triller så er det en grunn til det. Da snakket vi mye om det at det er helt greit å vise følelser og at folk kan ha ulike reaksjoner på ting»*. Denne informanten tar utgangspunkt i hendelser som skjer i livet og velger å snakke åpent med elevene om det.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg sammenfatte funnene mine og drøfte dem opp mot relevant teori og litteratur for å besvare oppgavens problemstilling. Jeg vil behandle problemstillingen i tre separate spørsmål når jeg drøfter dem. Henholdsvis hvordan forstår lærere sosial kompetanse, hvordan arbeider de med sosial kompetanse på ungdomsskolen og hvordan innlemmer de den sosiale ferdigheten empati i skolehverdagen.

5.1 Hvordan forstår lærere sosial kompetanse?

Som lærer er en av hovedoppgavene å sørge for at elevene blir rustet til å kunne ta del i samfunnet. Dette kommer til uttrykk i opplæringslovens formålsparagraf hvor det blant annet står at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Denne forståelsen samsvarer med Ogden (2022) sin definisjon av sosial kompetanse som også legger vekt på viktigheten av å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å både etablere og vedlikeholde positive relasjoner og for å oppnå sosial mestring. Selv om ingen av informantene nevner konkret at sosial kompetanse innebærer ett sett av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, opplever jeg at de har god forståelse av begrepet. Implisitt nevner de viktige kjernekomponenter ved sosial kompetanse som blant annet samarbeidsferdigheter, empati, selvkontroll, ansvarlighet og selvhevdelse. Ogden (2022) nevner også at sosial kompetanse innebærer å ha en realistisk oppfatning av egen kompetanse. Dette kan ses i sammenheng med informantenes oppfattelse av at sosial kompetanse innebærer å vite hvordan man skal oppføre seg i ulike situasjoner og at man vet hva som forventes av egen oppførsel.

Ifølge Ogden (2009) handler de viktigste utviklingsoppgavene om å skaffe seg venner og å holde på dem, om å prestere og lykkes i skolen og om å følge normer og regler i familien, på skolen og i samfunnet generelt. Elever med lav sosial kompetanse, kan ha vanskeligheter med å følge sosiale normer og regler og dermed få problemer med å få og beholde venner og risikerer å havne utenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Informantene er enige i at elever som klarer å følge sosiale normer og regler har bedre forutsetninger for å klare seg sosialt. Dette kan også ses i sammenheng med informantenes sammenligning av det å ha mange venner og det å lykkes sosialt. Ut ifra både teorien og funnene beskrives sosial kompetanse som viktig for å lykkes sosialt og skaffe seg venner, samt beholde dem. Roaldset

(2014) legger i tillegg vekt på at det er en sammenheng mellom elevenes sosiale kompetanse og skolefaglige prestasjoner og at det å aktivt arbeide med å utvikle elevenes sosiale kompetanse også vil kunne bidra til å gjøre elevene bedre faglig. Det er ingen av informantene som kopler denne sammenhengen spesifikt, men det kommer likevel fram at gode relasjoner kan bidra til at det faglige fungerer bedre. Man kan derfor indikere at informantene er oppmerksomme på at sosial kompetanse på en eller annen måte påvirker elevenes faglige prestasjoner.

5.1.1 Vektlegging av sosial kompetanse i ungdomsskolen

Ifølge Roaldset (2014) er det grunn for en viss bekymring for den sosiale læringen i dagens grunnskole med tanke på at synes å mangle klare, konkrete planer for innhold og arbeidsmåter når det gjelder skolens sosiale læringsmål. Funnene fra denne studien samsvarer med Roaldsets (2014) bekymring. Alle tre informantene påpeker på en eller annen måte at det ikke finnes tydelige, konkrete mål for hvordan de skal utvikle elevenes sosiale kompetanse. Det ble også nevnt at de synes det burde vært overordnede mål på skolen slik at alle lærerne kan handle likt. Det kommer fram at informantene opplever hva som blir gjort av de ulike lærerne på skolene som noe flytende og at de skulle ønske at det var en mer felles forståelse av hvordan sosial kompetanse kan arbeides med i skolehverdagen. Dette kan ses i sammenheng med Roaldset (2014) som mener at hele skolens ledelse og personal bør ha en felles forståelse av sosial kompetanse og felles forpliktelser for framdriften i det sosiale arbeidet, for å få en mer helhetlig tilnærming til elevenes utvikling av sosial kompetanse. Det bør i tillegg være skolens ledelse som tar på seg ansvaret for planlegging, gjennomføring og evaluering av arbeidet med læring av sosial kompetanse i skolen, og på den måten forankre dette arbeidet i skolens pedagogiske praksis (Roaldset, 2014). To av informantene hadde god erfaring med å arbeide spesifikt med sosiale kompetansemål på barneskole, men poengterte at de ikke hadde samme opplevelse fra å arbeide på ungdomsskole. Ut ifra disse kommentarene blir altså sosial kompetanse i større grad vektlagt på barneskole enn det blir på ungdomsskole. I motsetning til det framhever den tredje informanten at de har ulike fokusområder som henger i klasserommet på 8. trinn som går på sosial kompetanse. Det blir blant annet nevnt at elevene har som mål å si hyggelige ting til hverandre i løpet av en dag. Videre poengterer informanten at det handler om at alle skal føle seg sett. Det kan derfor diskuteres om disse målene er ment som sosial trening eller som et tiltak for å skape godt klassemiljø.

I skolens plandokumenter blir det sagt at læreren skal bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, men i praksis kan det ofte bli nedprioritert til fordel for å utvikle elevenes faglige kompetanse (Roaldset, 2014). I 2020 ble fagfornyelsen med de nye læreplanene innført, noe som informantene trakk fram at de hadde jobbet mye med de siste årene. Til tross for det var sosial kompetanse aldri et tema som ble diskutert. En av informantene nevnte at de hadde mer fokus på det faglige og hva elevene skulle lære. En annen poengterte at det var mye annet som hadde tatt opp tiden, slik at måloppnåelse i sosial kompetanse ikke var noe de fikk tid til å tenke på. Å hjelpe elevene til å mestre det sosiale er en viktig overordnet oppgave i skolen, men ifølge (Ogden, 2022) kan det variere hvordan dette praktiseres ut fra den enkelte kommune, skole eller lærer. Funnene fra denne studien viser at det i stor grad er opp til hver enkelt lærer hvorvidt de ønsker å prioritere arbeidet med sosial kompetanse. Ogden (2022) understreker at arbeidet med elevenes sosiale kompetanse burde gjenspeiles i alle lærernes daglige undervisning, og ikke være noe som er opp til hver enkelt lærer. Videre påpeker Ogden (2022) at når man overlater ansvaret for planlegging og gjennomføring av den sosiale opplæringen til hver enkelt lærer, risikerer man at opplæringen av sosiale og emosjonelle ferdigheter blir tilfeldig og usystematisk. Informantene presiserer at både hvordan lærerne jobber med sosial kompetanse og hvor mye tid de velger å bruke på det, er opp til hver enkelt lærer. I tillegg kommer det fram at arbeidet med sosial kompetanse skjer ubevisst, men at det ligger i underbevisstheten på alt de gjør. Dette skaper i tillegg en enorm kontrast mellom skolens strenge krav til elevenes evne til å handle sosialt kompetent og opplæringen som tilbys i forhold til dette (Ogden, 2022).

5.2 Hvordan arbeider lærere med sosial kompetanse?

I overordnet del av læreplanverket blir det lagt vekt på at skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling og at sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om informantene påpeker at arbeidet med sosial kompetanse ligger i underbevisstheten, bruker de flere aktiviteter i undervisningen som kan bidra til å fremme sosial kompetanseutvikling. Haugstad (2011) presiserer at sosial kompetanse og sosiale ferdigheter kan læres på samme måte som alle andre kunnskaper i skolen. Det kan blant annet gjøres ved å tilpasse litteraturen som brukes i undervisningen, ved å bruke rollespill, ha reflekterende samtaler eller andre aktiviserende arbeidsmetoder (Haugstad, 2011). Dette støttes av Ogden (2009) som også viser til aktiviteter som praktiske øvelser, rollespill og modellering i utviklingen av sosial

kompetanse. Informantene i denne studien nevner at de bruker rollespill for å få elevene til å se andres perspektiv, at de bruker litteratur til å ta opp sosiale eller emosjonelle forhold og at de bruker mye tid til reflekterende samtaler. Når det kommer til barn og unges innlæring av nye ferdigheter er repetisjon og aktiv bruk av ferdighetene som læres viktig (Glavin & Lindbäck, 2014). En av informantene trekker fram at det å for eksempel rekke opp handa før man snakker er noe de øver på hele tiden. Dette støttes av Galvin og Lindbäck (2014) som understreker at konkrete ferdigheter som å rekke opp en hånd eller å følge beskjeder er noe som elevene øver på og repeterer hver dag.

Det finnes flere forskjellige måter å arbeide med utvikling av sosial kompetanse. De siste årene har det vært vanlig å ta i bruk ulike opplæringsprogrammer i sosiale ferdigheter. Denne type programmer kan, dersom de brukes på en hensiktsmessig måte, fungere som et godt utgangspunkt for utvikling av sosial kompetanse (Ogden, 2022). Det var ingen av informantene som hadde erfaring med slike opplæringsprogram på ungdomsskole, selv om de alle tre hadde hørt om minst ett av dem. En av informantene nevnte at de hadde jobbet med ART-grupper på barneskole. De mente at slike programmer var forbehold elever som allerede sliter sosialt. Ogden (2022) gjør oppmerksom på at noen av disse programmene er utviklet spesifikt for elever som trenger mer individualisert og intensiv opplæring. Men de aller fleste av disse programmene kan være nyttige for alle barn, uavhengig om de strever med det sosiale (Ogden, 2022). Hvorfor informantene i denne studien ikke hadde erfaring med slike opplæringsprogrammer er vanskelig å svare på. Men ifølge Ogden (2022) kan det være en utfordring at slike opplæringsprogram hele tiden må utvikles, tilpasses, prøves ut, systematisk evalueres og justeres. I tillegg skal man klare å sikre varige læringsresultater slik at det som læres blir tatt i bruk i nye situasjoner (Ogden, 2022).

5.2.1 Utvikling i fellesskap

Utdanningsdirektoratet (2020) indikerer at sosial læring og utvikling i stor grad foregår i et fellesskap og ved å erfare og øve seg i samhandling med andre. Informantene i denne studien er alle enige i at skolen er en sosial læringsarena og at fellesskapet har en stor betydning for både faglig og sosial utvikling. Å oppleve fellesskap og føle seg inkludert er et grunnleggende behov for alle mennesker, men er spesielt viktig for elevenes utvikling, læring og trivsel i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette blir også bemerket av informantene. De nevner blant annet at de opplever det som betydningsfullt for elevene å føle på en tilknytning til

fellesskapet. Informantene forklarer videre at elever som føler tilknytning til fellesskapet også oppleves som tryggere, som igjen fører til at de har bedre forutsetninger for å utvikle seg både faglig og sosialt. I tillegg kommer det fram at det er lærerens oppgave å sørge for at elevene får mulighet til å utvikle seg i et fellesskap. Jensen (2014) trekker fram at lærere som ønsker å skape en god hverdag som inkluderer alle i fellesskapet, må ha fokus på det sosiale samspillet, og da spesielt med tanke på elevenes og lærernes evne til å være empatiske. Empati er avgjørende i etablering av relasjoner som kan være med på å sikre et godt lærings- og utviklingsmiljø (Jensen, 2014). I tillegg til at fellesskapet har betydning for elevenes sosiale utvikling, vil god sosial kompetanse, ifølge Ogden (2009), også bidra til et inkluderende fellesskap.

God klasseledelse er, ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) avgjørende for at elevene skal oppleve trygghet og inkludering, samt få støtte i sin faglige og sosiale utvikling. Det kommer fram i denne studien at alle informantene er opptatt av hvordan de selv opptrer og at de ønsker å være gode klasseledere. Informantene understreker at de ikke ønsker å være en autoritær klasseleder og at de passer på å ikke være den læreren bestemmer alt. De legger vekt på viktigheten av gode relasjoner slik at man klarer å samhandle med elevene, samtidig som de er nødt til å sette grenser. Dette kan ses i sammenheng med Baumrinds (1991) teori om å være autoritativ leder. Autoritativ ledelse kjennetegnes ved at den vektlegger positiv relasjonsbygging og grensesetting (Baumrind, 1991). Ogden (2012) framhever at elever lærer sosial kompetanse av å observere andres atferd, både hvordan andre elever behandler hverandre, men også hvordan læreren oppfører seg mot andre. Som lærer må man derfor ha klare forventninger til akseptabel oppførsel. Med klare å tydelige forventninger til elevene, samt være en god rollemodell selv, vil elevene få mulighet til å utvikle seg i et trygt miljø (Ogden, 2012). Imsen (2020) poengterer også at modellering kan brukes aktiv og systematisk i arbeid med sosial kompetanse i skolen, ved at man tilrettelegger for sosial deltagelse og samhandling. En av informantene understreker at elevene er gode rollemodeller for hverandre.

5.2.2 Betydningen av gode relasjoner

Et viktig tema som alle informantene tok opp ved flere anledninger, var viktigheten av lærerens relasjonsarbeid. Det var noe alle lærerne brukte mye tid på i sitt arbeid. Det kom også fram at når relasjonene er gode, fungerer både det faglige og det sosiale bedre. Dette kan

ses i sammenheng med Ogden (2009) som poengterer at kvaliteten på relasjoner mellom elever og mellom elever og lærere har en avgjørende betydning for elevenes faglige og sosiale læringsutbytte. Roaldset (2014) presiserer i tillegg at elevene har bedre forutsetninger for å utvikle seg til å bli sosialt kompetente når utviklingen skjer i et samspill med relasjonskompetente voksne. Lærerens evne til å bygge relasjoner med hver enkelt elev er dermed en viktig oppgave og den starter, ifølge Midthassel (2015), allerede ved første møte. Det kommer fram i funnene at informantene starter med relasjonsarbeid fra første skoledag på 8. trinn. De første dagene av 8. klasse bruker de kun på relasjonsbygging. Det blir også nevnt at relasjonsarbeid handler om å bli kjent og å bli trygge på hverandre. Røkenes og Hanssen (2012) poengterer at relasjoner er noe som skapes i en samhandlingsprosess basert på trygghet, tillit, tilknytning og troverdighet.

Det at relasjonen er av så stor betydning, stiller krav til læreren som den profesjonelle part (Jensen, 2014). Jensen (2014) nevner også noen helt bestemte kvalifikasjoner som er avgjørende for å skape gode relasjoner; å kunne vise toleranse, respekt, interesse og empati for hver enkelt elev. I funnene kommer det fram at informantene tenker på relasjonsarbeid i alt de gjør. I hverdagen mener de det handler om de små grepene, som å vise interesse for elevene og passe på at alle har det greit. Det kommer også fram at de bruker mye tid på å skape gode relasjoner til hver enkelt elev. Jensen (2014) påpeker i tillegg at relasjonsbygging blant annet handler om å appellere til elevens forståelse av en konflikt framfor å skjelle dem ut. Dette er noe informantene trekker fram at de bruker tid på. Når elevene havner i konflikter, påpeker informantene at de er opptatt av å finne roten til konflikten sammen med elevene og få dem til å se den andres perspektiv. Berliner og Masterson (2015) vektlegger i likhet med Jensen (2014) at det er viktig at læreren tar seg tid til å ta opp eventuelle konflikter som oppstår mellom elevene. Det å ta seg tid til å hjelpe elevene å gjenkjenne hvordan deres atferd kan påvirke andre, kan lære elevene å tenke på andres følelser før de handler (Berliner og Masterson, 2015).

5.2.3 Utvikling gjennom samhandling

Både faglig, personlig og sosial læring er viktig og bidrar til at elevene lykkes i skolen og i samfunnet ellers. Skolen kan derfor være en viktig forebyggende arena for arbeidet mot vold, kriminalitet, rusmisbruk og psykiske helseproblemer. Skolens viktigste forebyggende oppgave handler om å forebygge at elever kommer til kort eller mislykkes med sin skolegang

(Ogden, 2009). Ut ifra funnene fra denne studien er informantene opptatt av at elevene skal oppleve mestring, noe som er avgjørende for at elevene skal lykkes på skolen. For at elevene skal oppleve mestring brukte informantene mye tid på å sette sammen grupper slik at samarbeidet med elevene skulle gi positivt utbytte for alle. Selv om det kunne ta mye tid og planlegging, opplevde informantene at samarbeid som fungerer godt har positiv effekt på læringsutbytte. Det sosiokulturelle perspektivet for læring tar blant annet for seg at læring skjer i samhandling med andre (Imsen, 2020). Informantene trekker fram at det kan være utfordrende å til at alle elevene skal få til det som er planlagt, men synes likevel at det beste for elevene er å lære i samhandling med sine medelever. Imsen (2020) understreker at man basert på det man allerede kan og mestrer fra før, kan få tilgang til ny kunnskap og nye ferdigheter, dersom man får hjelp eller støtte. Dette kommer også fram i funnene. En av informantene nevner at det er viktig å bygge stillaser rundt elevene for at de skal få mulighet til å oppleve mestring. Dette kan ses i sammenheng med Vygotskijs teori om den proksimale utviklingszone. I en læringssituasjon vil eleven prøve å oppnå ny kunnskap med hjelp og støtte fra læreren eller fra mer kompetente elever og på den måten utvikle seg (Imsen, 2020). I likhet med Imsen (2020) mener informanten at både lærere og medelever kan fungere som stillaser. Utdanningsdirektoratet framhever i tillegg at mye av den sosiale læringen i skolen foregår gjennom samhandling om faglig innhold og i læringsaktiviteter.

5.3 Hvordan innlemmer lærere empati i skolehverdagen?

I og med at sosialisering spiller en avgjørende rolle i utvikling av empati, har skolen et stort ansvar for at elevene får mulighet til å utvikle denne ferdigheten i trygge rammer (Ogden, 2022). Elevenes opplevelse av trygghet i skolehverdagen var noe som alle informantene var opptatt av. For å skape trygghet passet informantene på å gjøre hverdagen så forutsigbar som mulig, i tillegg til å være en trygg voksen som elevene kunne stole på. Det å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer danner grunnlaget for empati og er en forutsetning for å etablere vennskap mellom elevene (Kunnskapsløftet, 2017). Roaldset (2014) påpeker også at empati er sentralt for å kunne utvikle nære relasjoner. I tillegg nevner han at evnen til å føle empati kan være en motvekt mot vold og mobbing (Roaldset, 2014). Det å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer var noe alle informantene brukte tid på i sin skolehverdag. Både gjennom konfliktløsning og i ulike aktiviteter i undervisningen. Informantene opplevde empati som vanskelig for enkelte elever og at det av den grunn er noe som de må jobbe med kontinuerlig.

Men for at elevene skal kunne utvikle empati, trenger de å møte empatiske voksne (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det krever mye empati å møte elevene på en likeverdig og respektfull måte. Men ved å møte elevene på en måte som gjør at de føler seg sett, hørt og tatt på alvor, bidrar man til at elevene kan møte andre på samme måte (Jensen, 2014). Funnene fra denne studien viser blant annet at informantene var opptatt av å hele tiden ha et blikk på elevene og passe på at de følte seg trygge. Det tyder på at informantene har omtanke for elevene sine, noe som Ogden (2009) påpeker er en måte å uttrykke empati på. Jensen (2014) understreker at empati har størst utviklingspotensial i samspill og relasjon til andre mennesker. Det er derfor viktig at voksne rundt dem har interesse og forståelse for nettopp denne ferdigheten. Evnen til empati kan også utvikles hele livet, men den kan på samme måte avvikles, gjennom de relasjonene man inngår i. Det er ifølge Berliner og Masterson (2015) spesielt meningsfylt for små barn å samhandle med empatiske rollemodeller, men det har fortsatt betydning for elever i ungdomsskolen i og med at empati er en ferdighet som hele tiden er i utvikling. Det er derfor av stor betydning at man som lærer er bevisst på hvordan man opptrer i møte med elevene og evner å ta hånd om denne ferdigheten slik at den ikke går tapt (Jensen, 2014). Det vil altså si at et miljø som møter elevenes behov, oppmuntrer dem til å uttrykke følelser og som sørger for gode rollemodeller som er følelsesmessig til stede, samt prososiale, vil hjelpe empatiske ferdigheter å blomstre (Berliner og Masterson, 2015). Informantene trekker fram at de ofte snakker med elevene sine om følelser og var opptatt av å få fram at det er greit å vise følelser, samt at man må tåle at man kan ha ulike reaksjoner. Berliner og Masterson (2015) framhever blant annet at elever som får opplevd et bredt spekter av følelser i ulike settinger, vil kunne utvide deres empatiske rekkevidde.

I skolesammenheng er det avgjørende at utvikling av ferdigheter som empati blir prioritert og innlemmet i undervisningen med jevne mellomrom (Berliner og Masterson, 2015). Berliner og Masterson (2015) understreker at det å utforme egne undervisningsplaner i skolen for å eksplisitt undervise i empatirelatert ferdigheter ville vært ideelt, men trekker også fram at de fleste lærere ikke har nok tid eller finansieringen som trengs for å gjennomføre slike planer. Likevel mener de at lærere har gode muligheter til å fremme empatiutvikling gjennom daglige klasseromsrutiner (Berliner og Masterson, 2015). Berliner og Masterson (2015) trekker fram at det å for eksempel bruke litteratur i undervisningen gir muligheter for å øke elevenes empati gjennom å snakke om det man leser. Å bruke litteratur i undervisningen til å snakke om følelser og sette seg inn i andres perspektiv, var noe av det informantene trakk fram som

de brukte å gjøre for å jobbe med empati. Det blir også nevnt at litteratur kan trigge ulike følelser blant elevene og at det da var viktig å snakke om hvorfor man reagerer forskjellig. Dette kan ses i sammenheng med Berliner og Masterson (2015) som understreker at ved å aktivt bruke litteratur i undervisningen kan læreren veilede elevene til å bedre forstå følelsene til karakterene i litteraturen man leser og de emosjonelle reaksjonene som kan oppstå. Videre nevner Berliner og Masterson (2015) at litteratur gir elevene mulighet til å vurdere sine egne følelser og snakke om hvordan de ville reagert i liknende situasjoner. En av informantene trekker fram nettopp det at de bruker litteratur for å prøve å sette seg inn i ulike perspektiver og deretter snakke om hvordan elevene selv hadde reagert i samme situasjoner. En annen aktivitet som informantene nevner at de bruker for å øve på perspektivtaking er rollespill. Dette støttes av Berliner og Masterson (2015) som poengterer at å bruke rollespill i undervisningen bidrar til øvelse i perspektivtaking, som igjen kan hjelpe elevene å forstå andres følelser og opplevelser. Rollespill er dermed en aktivitet som kan bidra til empatiutvikling. Lærere kan inkludere rollespill i undervisningen på flere måter. Blant annet når man jobber med kjente skuespill eller når elevene lærer om viktige historiske hendelser. Informantene påpeker også at de bruker tid på å snakke om hendelser som elevene kan kjenne seg igjen i. Galvin og Lindbäck (2014) framhever at det å ta utgangspunkt i situasjoner som elevene selv har opplevd eller kan relatere seg til, er en god forutsetning for arbeid med sosial kompetanse. Det vil si at opplæringen gir en overføringsverdi til det virkelige liv (Galvin og Lindbäck, 2014).

6.0 Konklusjon

Sosial kompetanse er ikke noe nytt tema i skolen, men oppleves som et område der det gjerne forventes mye og undervises lite (Ogden, 2022). De sosiale aspektene ved skolehverdagen kommer til en viss grad i fokus gjennom blant annet tverrfaglige temaer, læring gjennom samarbeid, elevmeglning og klassen time, men de fleste skoler har ingen samlet plan for hvordan den sosiale opplæringen skal foregå. Ifølge Ogden (2009) utvikles sosial kompetanse i en spiral. Det vil si at barn med økende alder vender tilbake til de samme temaene, men på nye utviklingsnivåer. På høyere utviklingstrinn møter barn på nye forventninger og nye kompetansekrav. Hvert trinn har i tillegg sine alderstilpassede sosiale forventninger. Likevel finnes det ingen oversikt over sosiale læringsmål på ulike alderstrinn. Sosial kompetanse er som en verktøykasse for sosial fungering og bidrar til sosial inkludering, samt forebygger sosial utstøting. Alle informantene i denne studien vektla betydningen av sosial kompetanse i forhold til elevenes læring, utvikling og trivsel i skolen. Det var noe de mente lå til grunn for alt de gjorde. Likevel opplevde de at sosial kompetanse i større grad ble vektlagt på barneskolen enn på ungdomsskolen. Informantene hadde i tillegg stort fokus på hver enkelt elev, men var samtidig opptatt av å gi elevene mulighet til å utvikle sin sosiale kompetanse i samhandling med andre. Ifølge Ogden (2022) kan og bør sosial kompetanseutvikling i skolen organiseres som undervisning i samlet klasse og ikke bare for enkelt elever. Det kan være med på å gi elevene bedre muligheter til å lære av hverandre. En lærers jobb er å gi elevene kunnskap og ferdigheter som kan hjelpe dem til å lykkes i verden. Empati er en ferdighet som blant annet er nødvendig for en sunn utvikling hos barn og unge. Empatiutvikling har positive relasjoner til prososial atferd og sosial kompetanse. Lærere har en unik mulighet til å utvikle empati blant elevene i klasserommet på daglig basis ved å skape et miljø som er trygt og inkluderende.

Formålet med denne studien har vært å besvare problemstillingen «hvordan forstår og arbeider lærere med sosial kompetanse på ungdomsskolen, og hvordan innlemmer de ferdigheten empati i skolehverdagen?». Med utgangspunkt i den utvalgte litteraturen og funnene fra min empiri, har jeg kommet fram til at lærernes forståelse og arbeid med sosial kompetanse i stor grad samsvarer med sentral teori fra kjente forskere på dette feltet som blant annet Terje Ogden. De arbeider blant annet med sosial kompetanse på ungdomsskolen ved å fokusere på fellesskapet i klassen, ved å opparbeide gode relasjoner til elevene og elevene seg imellom, samt ved å vektlegge sosial samhandling. Den sosiale ferdigheten

empati innlemmer de i skolehverdagen ved å skape trygghet, øve på å ta andres perspektiv og ved å snakke om følelser som oppstår. Da jeg starten denne prosessen med masteroppgaven, hadde jeg både tanker og forventninger til hva jeg ville finne ut. Jeg hadde blant annet forventninger om at informantene skulle ha lite å bidra med og at de ville ha problemer med å sette ord på hva de konkret gjør for å utvikle elevenes sosiale kompetanse, med tanke på at læreplanen og kunnskapsløftet har en såpass vag og diffus tilnærming til begrepet. Funnene jeg har fått ut fra denne studien har til en viss grad stått til forventningene ettersom informantene etterspør konkrete planer og tydeligere retningslinjer. Likevel har de kommet med flere viktige poeng i arbeidet med sosial kompetanse, samt trekker fram viktigheten av å jobbe kontinuerlig med denne utviklingen. Forhåpentligvis kan denne studien bidra til å skape en diskusjon om hvordan arbeidet med sosial kompetanse foregår på ungdomsskolene rundt om i landet i dag og om det eventuelt er rom for forbedring på dette feltet. Noe jeg absolutt mener at det er.

Ved å drive med forskning på institusjoner som blant annet skole, kan man bidra til å inspirere og initiere til drøfting og diskusjon, slik at praksisfeltet stadig kan utvikle og forbedre seg. Uavhengig av hvorvidt veien på dette feltet utvikler seg videre, er det ingen tvil om at sosial kompetanse vil være like aktuelt i skolen i årene som kommer. En liten aha-opplevelse jeg har fått i løpet av denne forskningsprosessen er hvor viktig det er at lærerne er bevisst på sin egen rolle i elevenes utvikling. Både med tanke på at man trenger empatiske lærere for at elevene skal kunne utvikle denne ferdigheten selv og at lærerne selv trenger gode kunnskaper, holdninger og ferdigheter i sosial kompetanse. Med det tatt i betraktning burde søkelyset videre muligens vært på å videreutdanne lærere i sosial ferdighetstrening og få sosial kompetanse i større grad inn i lærerutdanningen. Denne masterstudien har i det minste fått meg til å reflektere over det ansvaret som medfølger læreryrket, både når det gjelder elevenes farlige og sosiale utvikling. Kanskje det er på tide å ta opp igjen spørsmålet Terje Ogdén stilte tilbake i 1999 om tiden er moden for å innføre en sosial læreplan i skolen. Både for elever i skolen og studenter på lærerutdanningen.

Litteraturliste

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). Garland.

Berliner, R. & Masterson, T. L. (2015). Review of Research: Promoting Empathy Development in the Early Childhood and Elementary Classroom. *Childhood Education*, 91(1), 57-64.

Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.

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

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

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.

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

Haugstad, O. (2011). Kvalitetsbegrepet i norsk skole. *Utdanning*(18), s. 46-49.

Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.). Universitetsforlaget.

Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen: øvelser i samarbeid med Katinka Gøtzsche, Charlotte Weppenaar Pedersen og Anne Sælebakke*. Gyldendal akademisk.

Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2*. Fagbokforlaget.

Lindbäck, S. & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Fagbokforlaget.

Midthassel, U. V. (2015). Autoritativ klasseledelse – hva er det? Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/autoritativ-klasseledelse--hva-er-det/>

Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). Informasjon til deltakerne. Hentet 13. mai 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>

Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). Fyller ut meldeskjema for personopplysninger. Hentet 13. mai 2022 fra

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyller-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>

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

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

Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Roaldset, D. (2014). Den sjette grunnleggende ferdighet: sosiale ferdigheter. *Bedre skole: tidsskrift for lærere og skoleledere*(1), s. 58-63.

Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2016). Relasjoner mellom elever. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Sosial læring gjennom arbeid med fag. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#a153822>

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan forstår og arbeider lærere med sosial kompetanse på ungdomsskolen, og hvordan innlemmer de ferdigheten empati i skolehverdagen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere jobber med utvikling av elevenes sosiale kompetanse i skolehverdagen på ungdomsskolen, med fokus på utviklingen av empati. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave ved Universitetet i Stavanger og ønsker i den forbindelse å intervju fire lærere fra ungdomsskolen. I overordnet del i læreplanen står det at *skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig*. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hvordan lærere jobber med å utvikle elevenes sosiale kompetanse i undervisningen. I og med at sosial kompetanse er et vidt begrep, har jeg valgt å fokusere på utviklingen av den sosiale ferdigheten; empati. Informasjonen som samles inn i forbindelse med dette prosjektet vil bli inkludert i min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg kontakter deg fordi jeg ønsker å komme i kontakt med 4 lærere som arbeider på ungdomsskolen og som har relevant utdanning (lærerutdanning, pedagogikk, spesialpedagogikk etc.).

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju som kommer til å ta form som en samtale rundt temaet sosial kompetanse, og vil vare i ca. 45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker som i etterkant vil bli transkribert og anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opptaket som blir gjort vil bli oppbevart på forsvarlig vis av meg. Det er kun meg og veileder som vil ha tilgang til opplysningene..

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 3. juni 2022. Opptaket fra intervjuet vil også bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiS har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Emilie Dversnes; emilie@dversnes.com eller 47441482
- Maria Therese Jensen; maria.t.jensen@uis.no

- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Maria Therese Jensen

(Forsker/veileder)

Emilie Dversnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*hvordan innlemmes sosial kompetanse i undervisningen på ungdomsskolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

DEL 1: Begrepet sosial kompetanse

1. Hva tenker du sosial kompetanse innebærer?
2. Hvilke områder er viktige for deg å legge vekt på i elevenes utvikling av sosial kompetanse, i løpet av et skoleår?
3. I løpet av en typisk skoledag, hva er det du fokuserer mest på?
4. Hvilke sosiale ferdigheter tenker du er viktig for en elev å ha?

DEL 2: Hvordan jobber du med sosial kompetanse

5. Kan du gi eksempler på hvordan du jobber med å utvikle elevenes sosiale kompetanse i skolehverdagen?
6. Har elevene dine noen ukentlige eller månedlige sosiale mål på timeplanen? Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Har du hørt om/tatt i bruk programmer som ART, ROBUST eller Skolesteg (eller andre lignende programmer)?
8. I hvilken grad føler du skolen vektlegger arbeid med sosial kompetanse? Legges det til rette for at dere skal kunne arbeide med sosial kompetanse?
9. Er sosial kompetanse ofte en problemstilling i ditt arbeid, og er det utfordrende å få til?
10. Hvordan opplever du sosial kompetanse blir vektlagt i den nye læreplanen?

DEL 3: Empati

11. Hvordan jobber du med elevenes evne til å ta en annens perspektiv?
12. Hvordan jobber du med evnen til å uttrykke følelser i undervisningen?
13. Er du oppmerksom på hvordan du selv opptrer i møte med elevene? På hvilken måte?
14. Er du oppmerksom på hvordan elevene opptrer ovenfor hverandre? På hvilken måte?
15. På hvilken måte kan du som lærer bidra til utvikling av empati hos elevene?
16. Er det noe mer du ønsker å tilføye?