



UiT

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Sosial mestring

Hva er den beste hjelp fra læreren?

May Jorun Martinsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk mai 2017



Forord

I godt voksen alder startet jeg på masterutdanninga i spesialpedagogikk, og har nå kommet til ferdigstilling av masteroppgaven. Første gang jeg ble ordentlig berørt og hårene reiste seg på huden, var under ei forelesning med Terje Ogden. Hans utsagn om at om lag en tredjepart av alle lærere er imot inkludering, gjorde meg både undrende og tankefull. Så opplevde jeg igjen at jeg ble veldig grepet, og denne gangen deltok jeg i en øvelse i regi av René Kristensen. Han ledet en øvelse hvor vi i grupper skulle intervjuer hverandre rundt en opplevelse vi var glad for eller svært stolt av. Det følte veldig godt å få positive og anerkjennende tilbakemeldinger fra de andre i gruppa. Jeg ble veldig nysgjerrig på tankegodset bak dette anerkjennende intervjuet, og det har vært med å påvirke mitt valg av tema for masteroppgaven.

Å få være i praksis på Barnehabiliteringa gjorde også inntrykk. Det gikk opp for meg at kunnskap og ferdigheter i faget er viktig, men at holdningene og handlingene til oss som skal hjelpe barn som strever, har stor betydning for hvorvidt hjelpa blir god nok.

En stor takk til informantene mine og veileder Gregor Maxwell som alle har bidratt til at jeg kan levere oppgaven. Min snille mann Stig fortjener en stor takk. Han har tatt husarbeidet helg etter helg og ikke minst lagd god mat til meg. Tinka, hunden vår har dratt meg ut på tur i all slags vær, og egne barn og kjente, medstudenter og kollegaer har vist interesse for oppgaven og bidratt positivt ved å spørre hvordan det går.

Jeg håper at studien kan føre til noe positivt innenfor undervisningsfeltet, og at andre får lyst til å sette seg inn i temaet rundt betydningen av å gi barn hjelp til sosial mestring og fortsette der jeg avslutter.

Tromsø 7. mai 2017

May Jorun Martinsen

Sammendrag

Min målsetting med denne studien er å bidra til ei bevisstgjøring av betydningen læreren har i forhold til å gi elevene den beste hjelpen til sosial fungering og til og lykkes sosialt. I denne studien er problemstillinga hvordan læreren best kan hjelpe barn til å mestre sosialt gjennom analyse, tolkning og drøfting av samtaler med lærere og ut fra gransking av deres studieplan. For å undersøke problemstillinga som også blir sett på som et forskningsspørsmål, har oppgaven to forskningsspørsmål til. De omhandler hvordan begrepene sosial læring og sosial kompetanse fremstår i studieplan for integrert mastergradsprogram- lærerutdanning 1.-7.trinn ved UiT og hvilken undervisning som kan finnes i sosial læring og sosial kompetanse i dag på barnetrinnet.

Etter å ha innhentet teoretisk innsikt i begrepene sosial mestring, sosial læring og sosial kompetanse, utviklet jeg en modell som viser sammenhengen jeg ser mellom forannevnte begreper. Sammen med informantenes syn og studieplanens fremstilling av begrepene ble også modellen sentral for å kunne svare på problemstillinga.

Jeg finner at essensen av lærernes svar på hvordan de best kan hjelpe barn til å mestre sosialt kan gis i form av tre kategorier: 1) å være en aktiv deltaker i barns livsverden, 2) håndtering av den sosiale kontakten samt 3) læreren er en rollemodell for elevene der undervisninga i sosial læring og sosial kompetanse også kan finne sted ut fra situasjoner og behov.

Ved å ta utgangspunkt i modellen og lærernes oppfatninger av begrepene fremstår at gjennom å ruste elevene til å takle livet, utvikles grunnleggende syn, ferdighet og kunnskap i å omgås med andre som igjen fører til sosial mestring. Ifølge studieplanen og sett i lys av modellen, oppnås sosial mestring hos barn ved at læreren tilrettelegger for læring i samspill med andre som vil føre til utvikling av kulturelle redskaper.

Hjelpen gis best ved at den skjer gjennom dialog og samtaler samt at læreren ser til at barnet aktivt deltar i det sosiale miljøet. Lærerens sosiale kompetanse og handlingskompetanse får betydning i forhold til å gi best mulig hjelp.

Det blir av interesse å se innholdet i den nye læreplanen som kommer, og hvor stor plass sosial læring og sosial kompetanse kommer til å få, ikke minst i det nye emnet livsmestring.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	iii
Sammendrag.....	v
Innholdsfortegnelse	vii
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Målsetting og begrunnelser	3
1.3 Oppgavens struktur.....	4
1.4 Avgrensninger	5
1.5 Problemstilling	5
2 Teori	7
2.1 Sentrale begreper.....	7
2.2 Sosialt læringsmiljø sett i forhold til læringsmiljø	9
2.2.1 Lærerens handlingskompetanse.....	10
2.3 Livsverden.....	11
2.3.1 Lærerens rolle i barnas livsverden.....	12
2.4 Norsk forskning om betydningen av et sosialt læringsmiljø	14
2.5 Internasjonal forskning om betydningen av et sosialt læringsmiljø	16
2.5.1 Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole.....	16
2.5.2 Visible Learning	17
2.5.3 Strategier som gir et godt læringsmiljø	18
2.6 Å bygge kompetanse	19
2.6.1 Dyder og styrker	19
2.6.2 Styrker og dyder sett i forhold til områdene innenfor sosial læring	21
2.6.3 Å bygge gode læringsmiljø	22
2.6.4 Positiv følelser og opplevelser som kompetanse.....	23
2.7 Sosialkonstruktivisme	23
2.8 Sammendrag av lærerens betydning for elevens sosial mestring	24
3 Metodisk fremgangsmåte	26
3.1 Utvalget av informanter.....	26
3.2 Kvalitative metoder	28
3.2.1 Semistrukturert intervju.....	28
3.2.2 Prøveintervju og forberedelser til intervjuene	29
3.2.3 Tekstanalyse av studieplan og intervju.....	30
3.2.4 Syn på analysearbeid av studieplanen	32
3.2.5 Syn på analysen av intervjuene	33

3.3	Fenomenologi og hermeneutikk.....	35
3.4	Min forforståelse	36
3.5	Studiens kvalitet	36
3.5.1	Studiens etikk	37
3.5.2	Studiens reliabilitet.....	37
3.5.3	Studiens validitet	39
4	Analyse av studieplan og intervju	40
4.1	Studieplanens bakgrunn	40
4.2	Studieplanens fremstilling av sosial læring og sosial kompetanse.....	42
4.2.1	Koder og kategorier.....	42
4.2.2	Innhold av kategoriene	45
4.2.3	Sammentreff mellom studieplanen og begrepene sosial læring og sosial kompetanse	46
4.2.4	Kategorien Mestre sitt forhold til kategorien Sosial.....	49
4.2.5	De resterende koblingene for kategorien Sosial i studieplanen.....	49
4.2.6	Funn i studieplanen	50
4.3	Konteksten rundt intervjuene	50
4.4	Informantenes syn på hvordan læreren best kan hjelpe barn med å mestre sosialt	52
4.4.1.	Hva forbinder de med sosial læring?.....	52
4.4.2	Hva legger de i begrepet sosial kompetanse?.....	52
4.4.3	På hvilke måter ser de sine elever?.....	53
4.4.4	På hvilke måter gir de eventuelt negativ kritikk?	53
4.4.5	Hva legger de i begrepet sosial mestring?	54
4.4.6	Hvordan kan de best hjelpe barn med å mestre sosialt?	54
4.5	Undervisning som finnes i sosial kompetanse i dag på barnetrinnet.....	55
4.5.1.	Ulike metoder for å kartlegge.....	56
4.5.2	De sosiale områdene og kompetansemålene	56
4.5.3	Deres arbeid med å drive frem sosial kompetanse	58
4.6	Funn fra intervjuene	59
4.6.1	Hvordan læreren best kan hjelpe barn med å mestre sosialt.....	59
4.6.2	Hvilken undervisning kan finnes i sosial læring og sosial kompetanse i dag på barnetrinnet	59
5	Presentasjon av hovedfunn og tolkning av alle funnene i datamaterialet.....	60
5.1	Tolkning av hovedfunn som svar på problemstillinga:	61
5.2	Tolkning av funnene i studieplanen som svar på forskningsspørsmål 2:	62
5.2.1	Sosial læring er læring i samspill med andre.....	62
5.2.2	Sosial kompetanse er oversatt til kulturelle redskaper	63

5.3 Tolkning av funnene som svar på forskningsspørsmål 3:	64
6 Drøfting	65
6.1 Drøfting av svar på forskningsspørsmål 1:.....	65
6.2 Drøfting av forskningsspørsmål 2:	69
6.2.1 Sosial læring er læring i samspill med andre.....	69
6.2.2 Sosial kompetanse er oversatt til kulturelle redskaper	71
6.3 Drøfting av svar på forskningsspørsmål 3.....	72
7 Avslutning	74
7.1 Svar på problemstillinga.....	74
7.2 Et kritisk blikk på oppgavens tolkninger, teorigrunnlag og modellen.	75
7.3 Veien videre	76
Litteraturliste:	79
Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).....	82
Vedlegg 2: INTERVJUGUIDE.....	83
Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i studien	84
Vedlegg 4	86
Vedlegg 5	87

1 Innledning

Rapporten «Uten mål og menig» fra barneombudet omhandler virkeligheten til noen grunnskoleelever i Norge (Barneombudet, 2017). Rapporten kom i mars i år, og grunnlagsmaterialet er hentet fra ulike fylker i Norge. Barneombudet har gått gjennom 80 saker vedrørende spesialundervisning fra 2014 og 2015, og gjort intervju med flere av barna, de pårørende og organisasjoner samt studert forskning. Flere barn har en hverdag på skolen preget av manglende innhold og informasjon samt lave forventninger (ibid., s.7). Blant de barna som ble intervjuet, er det flere som gir uttrykk for at de ikke har det trygt på skolen. De utsettes for mobbing, utestengninger, tvang og krenkelser både fra voksne og andre barn, og de har få eller ingen venner (ibid., s. 8). Både forskning og undersøkelser bekrefter fortellingene til barna og de pårørende.

Et sosialt læringsmiljø legger grunnlaget for å fungere i lag og lykkes i sosiale relasjoner. Det betyr derfor mye for den enkelte, men også for hele samfunnet da det kan bidra til å avverge sosial marginalisering av svake grupper. Jeg ser på skolen som en viktig arena for å motvirke marginalisering av svake grupper, og Barneombudets rapport understreker viktigheten av et godt sosialt læringsmiljø. Et godt og inkluderende læringsmiljø er et overordnet mål i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 46).

1.1 Bakgrunn

Skolen kjennetegnes av å være et møtested for barn og unge der de tilbringer mye tid. I Norge står enhetsskoleprinsippet sterkt, og alle skal ha *like* muligheter til kunnskaper, holdninger og ferdigheter som de behøver for å lykkes i livet (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 203). OECD påpeker at skolen er et av få steder der barn etablerer forpliktende sosiale nettverk (Istance, 2002). Skolen har dermed et *særlig* ansvar for å gi elevene best mulig sosial forankring. Sånn sett er skolen med på å motvirke økende sosial ulikhet og marginalisering av svake grupper (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 200)

Å hjelpe barn med å mestre sosialt er ifølge skolens formålsparagraf (Opplæringsloven, 1998, s. §1-1) , en overordnet oppgave. Denne oppgaven ligger innenfor lærerens handlingskompetanse. Barn som har samhandlingsproblemer, utfordrer denne pedagogiske kompetansen. Enkelte skoler ordner med alternative tiltak som å ta disse elevene ut av klassen (Barneombudet, 2017, s. 7; Ogden, 2015, s. 96). Da mister de muligheten til å være sammen

med andre barn som har god sosial kompetanse, og det betyr at de ikke lenger har gode rollemodeller og et naturlig miljø til å lære i. Samtidig kan det føre til ensomhet. Ifølge Ogden viser undersøkelser gjort av Mitchell (2008) at om lag en tredjedel av lærere ikke ønsker å undervise elever som trenger spesialundervisning (Ogden, 2015, s. 96) Ogden gir uttrykk for at det kan ha sammenheng med at disse lærerne mener at elever med spesielle behov ikke har god påvirkning på læringsmiljøet eller at disse lærerne vurderer at de ikke har tilstrekkelig kompetanse.

Manglende sosial kompetanse fører til vansker i samhandling med andre mennesker (Crosby, 2011, s. 294; Fossum & Mørch, 2005, s. 197; Grimsæth & Irgan, 2016, s. 43; Ogden, 2015, s. 226). Det viser seg at barn som mangler sosial kompetanse ofte er venneløse, ikke følger regler på skolen og ikke presterer på skolen (Ogden, 2015, s. 226). Da er ofte veien kort til marginalisering og tidlig avsluttet skolegang (Grimsæth & Irgan, 2016, s. 43; Ogden, 2015, s. 24, 25).

Frafall i videregående skole reduserer mulighetene for et arbeid, øker risikoen for uføretrygd og gir dårligere levekår og helse (Bøhler, 2016, s. 28). En del dør tidlig. Studier har vist sammenhenger mellom frafall i skolen og utvikling av psykiske helseplager. Ungdommen sliter med depresjoner, rusmisbruk og angst (Bøhler, 2016, s. 28).

Det finnes forskning som hevder at det er en rekke menneskelige ressurser som kan tjene som buffer mot psykiske og sosiale plager, og ved at vi bruker styrkene våre kan vi utvikle vårt største potensial som menneske (Forster, 2005; Fredrickson & Fowler, 2001; Seligman & Tangeraas, 2009).

Skolens formålsparagraf påpeker blant annet både at barn skal utvikle «kunnskap, dugleik og holdningar» for å mestre livet sitt og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven, 1998, s. § 1-1). Skolens formålsparagraf ble endret i 2008, og utdraget overfor er en del av den endringen. Læreplanverket «Kunnskapsløftet» (LK-06) som fortsatt er i bruk, ble iverksatt to år før endringen, og inneholder en generell del som er fra 1993. I kapittel 9a sier Opplæringsloven at skolen skal arbeide systematisk for å få til et godt psykososialt miljø der hvert barn kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringsloven, 1998). Skolens innhold skal gjenspeile formålsparagrafen.

LK-06 bærer preg av at det innenfor hvert fag er angitt hva det betyr å kunne lese, kunne uttrykke seg skriftlig, kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. I kompetansemålene for

fagene finner vi disse ferdighetene integrert (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 49) . De sosiale ferdighetene mangler i kompetansemålene. I dagens læreplanverk påpekes det at skolens arbeidsfellesskap må brukes til å lære barn sosiale ferdigheter, siden barn lever mer adskilt fra de voksne og samfunnet enn de gjorde i tidligere tider. (LK 06, 1993, s. 17). Like fullt er det *ikke* en nasjonal fagplan i sosial læring i LK-06, og dermed blir det noe tilfeldig hva som vektlegges i opplæringen (Ogden, 2015, s. 260). Med andre ord er det da den enkelte kommune, skole eller lærer som bestemmer hvordan det skal arbeides med den sosiale kompetansen til elevene. Det vil kunne føre til at de som trenger det mest, ikke får lært seg de nødvendige ferdighetene.

1.2 Målsetting og begrunnelser

Jeg vil bevisstgjøre meg selv og andre på betydningen læreren har i forhold til å gi dekkende hjelp til barns sosiale mestring. Alle kan lære sosiale ferdigheter (Ogden, 2015, s. 253).

Ifølge Carolyn Webster Stratton (Webster-Stratton & Okstad, 2005) og Terje Ogden (Ogden, 2012, 2015) kan sosiale ferdigheter læres fram til voksenalder. Da først er hjernen ferdig moden. Jeg er opptatt av å finne ut mer om hvordan læreren *best* kan hjelpe barn til å mestre livet sitt. Det har betydning for min egen yrkesutøvelse. Jeg tar sikte på å bli mer klar over og kompetent på hva som fremmer sosial mestring og hva som eventuelt ikke gjør det.

Jeg vil forankre mitt prosjekt i deltema som tar for seg drøftelse av å bruke en styrkebasert tilnærming når barn skal hjelpes til å mestre livet sitt sosialt (Cooperrider, 2012; Forster, 2005; Fredrickson & Fowler, 2001; Furman & Hagen, 2000; Hauger, 2009; Kristensen & Nielsen, 2011; Langslet, 2004; Lassen, 2014; Rønsholdt, Bech, Groot, & Godrim, 2013; Seligman & Tangeraas, 2009; Webster-Stratton & Okstad, 2005). Årsaken til denne forankringen er at jeg er opptatt av å se etter handlingsmuligheter og ikke etter problemer. Da har jeg en antakelse om at det må leites etter det barnet har av styrker, altså det han eller hun får til. *Med andre ord det som virker, ikke det som mangler hos barnet.*

Betydningen av å gi hjelp til sosial mestring i skolen knyttes også til deltema som omhandler lærerens sosiale -, relasjonelle – ledelses - samt handlingskompetanse. Forskning fra flere land viser at det avgjørende for elevenes sosiale og faglige læring, er lærerens kompetanser i møte med elevene (Dyssegaard & Larsen, 2013; Hattie, 2009; Nordahl, Løken, Knudsmoen, Aasen, & Sunnevåg, 2011; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard S, 2008).

Det er nærliggende å tenke at synet læreren og skolen har på verdien av et sosialt læringsmiljø, påvirker lærerens handlingskompetanse og i hvor stor grad undervisningstida

brukes til sosial læring. Derfor ønsker jeg å undersøke hvilken undervisning som kan finnes i sosial læring og sosial kompetanse i skolen.

Flere utviklingstrekk peker mot et samfunn som preges av kompleksitet, større mangfold og raskere endringstakt ifølge Ludvigsen-utvalgets mandat (NOU 2015:8, 2015, s. 8). I Ludvigsen-utvalgets forslag til fremtidens skoleinnhold blir sosial og emosjonell kompetanse å stå sentralt i alle de fire kompetanseområdene som utvalget anbefaler.

Jeg er opptatt av hvorvidt lærerutdanningen tar hensyn til forskning som viser at lærerens kompetanser¹ har avgjørende betydning for sosial og faglig læring, og vil derfor undersøke nåværende studieplan for lærerutdanninga ved UiT i forhold til hva lærerstudentene i dag skal erverve seg av kunnskap innenfor sosial læring og sosial kompetanse.

1.3 Oppgavens struktur

Denne studien har sju hovedkapitler. Et formål redegjøres for i begynnelsen av hvert hovedkapittel fra kapittel 2 for å skape mer oversikt. I 2.7 vil jeg gi et sammendrag av hvordan læreren best kan hjelpe barn med å mestre sosialt, sett ut fra forskningslitteratur og teori. Dette sammendraget vil brukes videre under drøfting. Kapittel 4 har ei oppsummering av funn, det vil si svar på forskningsspørsmålene i henholdsvis 4.2.6 og 4.6. Kapittel 5 har en redegjørelse for hovedfunn i begynnelsen av kapitlet. *Med hovedfunn menes de funn som er direkte relatert til problemstillinga, og som sammen med drøftingsresultat av dem utgjør svar på problemstillinga.*

I kapittel 1 redegjør jeg for bakgrunnen til studien med målsetting og begrunnelser, problemstilling og avgrensninger av oppgavens innhold. Så følger et kapittel med teori og deretter metodekapitlet. Kapittel 4 utgjør analysearbeidet, og tolkning av funnene fremstilles i kapittel 5.

Funnene drøftes i kapittel 6. I kapittel 7 gis essensen av hovedfunnene under 7.1. Deretter kommer en kritisk redegjørelse rundt teoriperspektivenes forhold i denne studien samt rundt modellen² jeg anvender. En presentasjon av mine ønsker for veien videre i forhold til denne studien, legges fram til slutt.

¹ Se 2.4.1 Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole

² Se 2.1 Sentrale begreper

1.4 Avgrensninger

Jeg avgrenser studien til å omfatte lærere på 1. - 7. trinn. Videre vil jeg ytterligere begrense omfanget, ved å konsentrere datainnsamlingen rundt 1. - 7. trinns lærere som har tatt integrert mastergradsprogram ved UiT.

I denne studien konsentrerer jeg meg om hvordan *læreren* på best mulig måte kan bidra til barns sosiale mestring. Selv om de foresatte og samarbeid med hjemmet er viktige faktorer innenfor barns sosiale læring og sosiale kompetanse, vil ikke disse delene studeres nærmere i denne oppgaven. Jeg vil dermed ikke berøre det systemiske perspektivet på sosialt samspill utover relasjonene elev- elev og elev- lærer.

Jeg kommer til å se begrepet *sosial mestring* ut fra avklaringa og definisjonen jeg bruker, samt modellen som er forklart i 2.1. Jeg vil ikke gå veien rundt teori som innbefatter barnets personlighetsutvikling for å forklare begrepet. Dette også av hensyn til studiens omfang, og fordi jeg er opptatt av hva læreren kan gjøre for barnets sosiale mestring. Da har jeg ei oppfatning av at det er lærerens kompetanser som må studeres, og setter derfor større fokus på læreren og læringsmiljøet som han er en del av.

Jeg foretrekker å plassere teori om sosialkonstruktivisme som utgjør en del av mitt vitenskapsteoretiske perspektiv i teorikapitlet og ikke i metodekapitlet. Det har sammenheng med at jeg knytter teori av Levi Vygotsky og metoden «anerkjennende undersøkelse» direkte til mitt sosialkonstruktivistiske syn. Utvalget av teori er avgrenset i forhold til at studien drøfter problemstillinga i forhold til styrkebasert tilnærming.

Under arbeidet med denne oppgaven har jeg ikke funnet andre masteroppgaver som har et tilsvarende datamateriale og tema, og derfor har jeg ikke trukket inn andre masteravhandlinger i denne oppgaven.

1.5 Problemstilling

Jeg har disse tre spørsmålene som jeg undrer meg over. Jeg velger å se på dem som forskningsspørsmål da jeg er opptatt av å skaffe meg mer innsikt på området. Jeg vil derfor videre benytte begrepet forskningsspørsmål, og de er som følgende:

1. Hvordan kan læreren *best* hjelpe barn med å mestre sosialt?
2. Hvordan fremstår begrepene sosial læring og sosial kompetanse i studieplan for integrert mastergradsprogram- lærerutdanning 1.-7.trinn ved UiT?

3. Hvilken undervisning kan finnes i sosial læring og sosial kompetanse i dag på barnetrinnet?

Slik jeg ser det, utgjør forskningsspørsmål 1 hovedspørsmålet, og kan dermed fremstå som problemstillinga i oppgaven. Forskningsspørsmålene 2 og 3 vil kunne synliggjøre problemstillinga.

2 Teori

Kapittel 2 har til formål å begrunne og definere teoretikernes tilnærminger til begrepene sosial læring, sosial kompetanse, sosial mestring, sosialt læringsmiljø, livsverden, samt lærerens handlingskompetanse. Først vil jeg redegjøre for disse begrepene som vil bli anvendt i analysen og drøftinga av forskningsspørsmålene.

Deretter følger norske og internasjonale forskningsresultater rundt betydningen av et sosialt læringsmiljø (Dyssegaard & Larsen, 2013; Ertesvåg & Roland, 2015; Hattie, 2009; Larsen, Brørup Dyssegaard, & Tiftikci, 2012; Nordahl et al., 2011; Nordenbo et al., 2008; Sørli & Ogden, 2015). Videre vil jeg benytte teori hentet fra positiv psykologi (Fredrickson & Fowler, 2001; Hauger, 2009; Henderson & Thompson, 2011; Langslet, 2004; Lassen, 2014; Seligman & Tangeraas, 2009), om sosialkonstruktivismen (Cooperrider, 2012; Evenshaug, 2000; Fuglsang & Bitsch Olsen, 2004; Rønsholdt et al., 2013; Vygotsky, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978) og relasjonell tenkning (Grimsæth & Irgan, 2016; Hundeide, 2003; Lund, 2017; Nordahl & Drugli, 2016; Ogden, 2012, 2015; Rønsholdt et al., 2013) for å kaste lys over problemstillinga:

Hvordan kan læreren *best* hjelpe barn med å mestre sosialt?

Jeg foretrekker disse retningene innenfor teorien, fordi tilnæringsmåtene omhandler et systematisk arbeid med å bygge kompetanse og ikke med å korrigere svakhet.

Til slutt i kapittel 2 vil jeg redegjøre for den forståelse jeg sitter igjen med etter å ha studert teoretikernes tilnærminger, forskningsresultater og teori.

2.1 Sentrale begreper

Jeg bruker Utdanningsdirektoratet sin definisjon av sosial kompetanse, fordi den representerer det nasjonale utdanningspolitiske synet. Hele skoleverket er dermed underlagt dette synet. Av forannevnte grunner støtter jeg meg til deres inndeling av hovedområdene innenfor sosial læring og deres definisjon av læringsmiljø³.

Denne studiens definisjon av *sosial kompetanse* er som følgende: «Sosial kompetanse er et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som vi trenger for å mestre ulike sosiale miljøer» (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 1).

³ Se 2.2 Sosialt læringsmiljø sett i forhold til læringsmiljø

Sosial kompetanse blir sett på som et normativt begrep (Nordahl & Drugli, 2016, s. 4; Ogden, 2015, s. 235). I tillegg til sosiale ferdigheter innbefattes også kunnskap om hvilke sosiale ferdigheter som kreves og syn på hvilke sosiale ferdigheter som er riktig å benytte i ulike situasjoner i begrepet (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2008; Ogden, 2015, s. 229). Ogden beskriver kompetansens innhold ut fra dimensjonene knyttet til det kognitive, emosjonelle og til atferd, og uttrykker at de fleste innenfor faglitteraturen aksepterer at kompetansen inneholder disse dimensjonene (Ogden, 2015, s. 229). Den emosjonelle dimensjonen handler om individets holdninger og verdier og ønske om å være sosialt kompetent. Han understreker at den emosjonelle dimensjonen har å gjøre med at følelser påvirker atferd, og viktigheten av at barn kan navngi følelser, gjenkjenne og regulere dem. Sosial kompetanse gjør det mulig å mestre sosialt (Ogden, 2012, s. 1)

Sosial læring gir oss sosiale ferdigheter, og opplæringa starter fra småbarnsalder. Barnet lærer fra de voksne og fra andre barn. Disse ferdighetene kan læres til voksen alder og uttrykkes frivillig (Nordahl & Drugli, 2016, s. 9; Ogden, 2015, s. 243). Ifølge Utdanningsdirektoratet er det innenfor dimensjonene empati, samarbeid, selvhedelse, selvkontroll og ansvarlighet opplæringa kan finne sted (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 1-2). Det fremheves at skolen skal bidra til at elevene danner seg sosiale ferdigheter som samarbeid, ansvar, selvkontroll og empati for andre (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

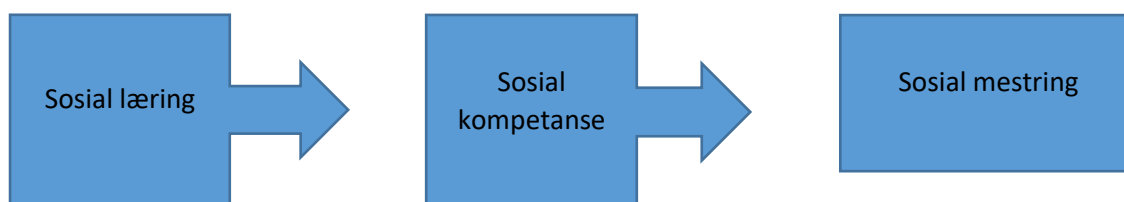
Knud Illeris definerer *læring* som «enhver prosess som hos levende organismer fører til varig kapasitetsendring som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring». (Illeris & Nordgård, 2012, s. 15-16). Det er mulig å innbefatte sosial læring i hans definisjon da han favner om enhver prosess der det oppstår ei endring med en grad av varighet. Jeg bruker hans definisjon som kjennetegn på sosial læring.

Undervisning i sosial læring er at det foregår ei planlagt opplæring hvor det arbeides målrettet etter sosiale kompetansemål (Ogden, 2015, s. 182). Innenfor denne opplæringa bør det være fokus på å kartlegge elevenes sosiale miljø.

Jeg ser begrepet sosial mestring i forbindelse med å mestre livet. Det er to områder som bør styrkes i forhold til å hjelpe barn til å mestre sine egne liv. Ifølge Lester Libo (1969) referert av Hilchen Sommerchild (Grøholt, Sommerschild, & Gjørnum, 1998, s. 24, 25, 57), er det innenfor feltene tilhørighet og kompetanse. Jeg tar utgangspunkt Sommerchilds modell for mestringens vilkår (Grøholt et al., 1998, s. 58) for å beskrive nærmere bakgrunnen til definisjonen av begrepet sosial mestring. Å forsterke barnets tilhørighet til de andre i klassen

er den ene faktoren som blir av betydning for å få til sosial mestring. Kompetansen handler om å få erfaringer i å kunne noe, å få og ta ansvar, være til nytte, utfolde nestekjærlighet og møte og mestre motgang, og utgjør den andre faktoren. Her støtter jeg meg også til Ogdens syn på sosial mestring som en av utviklingsoppgavene barn må mestre i løpet av oppveksten (Ogden, 2012, s. 3). Da definerer jeg *sosial mestring* som å fungere i lag og lykkes i sosiale relasjoner.

Ut fra disse avklaringene fremsettes denne modellen der pilene kan leses som «fører til»



Av modellen blir det muligens klarere at å fungere i lag og lykkes i sosiale relasjoner, har å gjøre med den sosiale kompetansen og for å utvikle den, må barnet utsettes for sosial læring.

Modellen brukes også for å forstå hvordan forskningsspørsmål 2 og 3 kan knyttes til forskningsspørsmål 1. Gjennom studieplanen og intervjuene undersøkes begrepene sosial læring og sosial kompetanse. For å svare på problemstillinga, er modellen en vei å gå, da sosial læring og sosial kompetanse vil kunne gi barnet sosial mestring.

2.2 Sosialt læringsmiljø sett i forhold til læringsmiljø

Det er nødvendig å sette lys på ei forklaring av begrepet *læringsmiljø*, fordi oppgaven refererer til forskning som henviser til dette begrepet siden læreren er en del av læringsmiljøet. Slik det fremgår av forklaringa av begrepet sosial læring⁴, foregår denne læringa fra småbarnsalder fram til voksen alder gjennom voksne og andre barn. I skolen undervises det i fag der sosial læring ikke inngår i kompetansemålene.

Utdanningsdirektoratet sin definisjon av læringsmiljø er : «Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 1).

Illeris skiller ikke mellom sosial og faglig læring, og det gjør heller ikke

Utdanningsdirektoratet i sin definisjon av læringsmiljø. Samtidig går det tydelig fram at et læringsmiljø favner langt bredere enn det faglige miljøet da det omfavner elevenes helse og trivsel. Det tyder på at definisjonen inkluderer sosial læring. Dermed er det viktig å beslutte at

⁴ Se 2.1 Sentrale begreper

begrepet «*sosialt læringsmiljø*» utgjør en del av begrepet læringsmiljø. Det er slik forskningens bruk av begrepet læringsmiljø oppfattes, og som denne avhandlingen presenter.

En konsekvens av definisjonen av læringsmiljø er at vennskap og relasjonene mellom elever og lærere, mellom skole og hjem samt blant elevene får betydning i forhold til læring, helse og trivsel. Ledelsen av klasse og undervisning vil også være med å påvirke disse forholdene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 46; Nordahl & Drugli, 2016, s. 12).

Å kartlegge elevenes sosiale miljø kan være med på å gi en oversikt over hvilke elever som ikke har venner i klassen, og hvordan det sosiale klimaet er. Utdanningsdirektoratet oppfordrer lærerne til å bruke kartleggingsverktøy, og har forslag til to undersøkelser for å kartlegge klassens sosiale miljø (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Den ene metoden tar utgangspunkt i at elevene skal skrive navnet på tre av de andre elevene de helst vil være sammen med i friminuttene. Ut fra det kan det settes opp et nettverkskart som vil kunne gi svar på om det er noen barn som ingen eller få ønsker å være sammen med. Et annet navn på dette kartet er sosiogram.

Det andre verktøyet er et skjema hvor elevene svarer anonymt på en del spørsmål rundt det sosiale læringsmiljøet. Svarene kan gi læreren en pekepinn på hvordan denne klassens sosiale miljø er, og Utdanningsdirektoratet foreslår at svarene kan drøftes med klassen.

2.2.1 Lærerens handlingskompetanse

Lærerens handlingskompetanse er en pedagogisk kompetanse som omhandler evnen til å kunne bidra til å styrke alle elevers muligheter til et sosialt fellesskap og forebygge og redusere at noen av elevene faller ut av skolesystemet (Grimsæth & Irgan, 2016, s. 43).

Denne kompetansen kan dermed direkte knyttes til ledelses- og relasjonskompetanse. Ifølge Ogden kan ledelse av en klasse betraktes som «Retningslinjer for å skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter» (Ogden, 2015, s. 129).

Relasjonskompetanse kan beskrives ut fra tre komponenter. De består av holdninger, kunnskap og handlinger innenfor det mellommenneskelige området. Lærerens holdninger omfatter bevissthet på egne verdier, syn på eleven og synspunkter på lærerrollen og utøvelsen av den. Lærerens kunnskap er om relasjoners betydning for psykisk helse, læring og utvikling av det kognitive, sosiale og emosjonelle. I lærerens *handling* er det tale om en anerkjennende og ansvarsfull ledelse (Lund, 2017, s. 22).

Det er nærliggende å se for seg at læreren selv må ha sosial kompetanse. Å bidra til å lære andre om for eksempel empati, fordrer muligens at læreren kan gå foran som et godt eksempel.

Ifølge Grimsæth og Irgan innebærer lærernes handlingskompetanse teoretiske kunnskaper om *samspills- og atferdsvansker*, lærerens skjønn og eventuelle erfaringer, og danner grunnlag for handling i den aktuelle situasjon (Grimsæth & Irgan, 2016, s. 45). Det er altså en kompetanse som av Nordenbo med flere⁵ defineres som en manifest kompetanse.

Utdanningsdirektoratet er opptatt av at sosial læring i skolen betyr at læreren har et ansvar for å formidle og følge opp den sosiale læringa. Det slås fast at den ikke skal overgis til barn og unge selv, da de ikke har forutsetninger for å oppdra seg selv eller hverandre alene (Nordahl & Drugli, 2016, s. 9).

2.3 Livsverden

Begrepet livsverden stammer fra fenomenologiens grunnlegger Edmund Husserl. Han fremla begrepet som kjennemerket ved å være den felles meningsfulle verden for flere subjekter. I denne verdenen lever de sine liv og erfarer betydningsfulle fenomener (Brinkmann, 2014, s. 40).

Ifølge filosof og sosiolog Jürgen Habermas bygger begrepet livsverden på språklig kommunikasjon. Den dekker vår kultur, våre relasjoner og vår personlige identitet (Vetlesen, 2016). Jürgen Habermas regnes for å være den som har overtatt begrepet etter Husserl, og har et mer sosiologisk og kulturspesifikk syn på begrepet.

Pierre Bourdieu bruker begrepet habitus for å forklare vår livsverden. Han ser på habitus som en sosialisert kropp, en strukturert kropp som har innlemmet de iboende strukturene i en verden. Videre sier han at habitus former både vår oppfattelse av og handling i verdenen. (Bourdieu & Prieur, 1996, s. 137).

Han forklarer at menneskene handler mot mål uten å stille seg dem som mål. Denne dobbeltheten finner han igjen i synet på sosiale relasjoner. Her skjules bytter som gaver, særinteresser som universelle interesser og maktforhold som gjensidighet (Bourdieu & Prieur, 1996).

Habitus er det vi har ervervet av sosial kompetanse, og slik vi fremstår i verden. Den viser våre holdninger både i form av kroppslige reaksjonsmønstre, tankemessige vaner eller

⁵ Se 2.5.1 Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole

følelsesmessig innstilling. Habitus bestemmer hvordan vi tenker, handler, oppfatter omgivelsene og vurderer innenfor gitte sosiale sammenhenger (Bourdieu, Nicolaysen, & Wacquant, 1995, s. 20).

Barns livsverden kan knyttes til deres relasjoner til jevnaldrende på skolen. I en elevs verden er vennskap, forholdet til andre elever, egne interesser, verdier, sosiale strategier, hobbyer og lignende, viktige faktorer (Nordahl & Drugli, 2016; Ogden, 2015). Barn og voksne kan legge forskjellig innhold i hva som er tilstrekkelig sosial kompetanse (Nordahl & Drugli, 2016, s. 11, 12). Muligens vil vennenens syn etterhvert veie mer på hva som blir vurdert som god sosial kompetanse.

På skolen etableres vennskap, og det foregår stadig et sosialt spill hvor det kjempes om å få venner og å være sosialt attraktiv (Nordahl & Drugli, 2016). Vennskap kan oppstå med og uten voksnes påvirkning. Barn lærer grunnleggende sosiale ferdigheter som å samarbeide, takle konflikter og å dele gjennom vennskap (Webster-Stratton & Okstad, 2005, s. 249). Venner er modeller og gir bekreftelse og sosial støtte (Ogden, 2012; 2015, s. 234). Sosialt kompetente barn har lett for å få venner, og har et positivt selvbilde (Ogden, 2015, s. 225).

Elevens tillit vil være en nødvendig forutsetning for at en lærer kan få tilgang til en elevs verden. Med tillit forstås at eleven må kunne stole på at læreren gjør som han sier eller har lovet uten at han trenger å kontrollere for det (Schieffloe, 2015, s. 195; Webster-Stratton & Okstad, 2005, s. 60,68).

2.3.1 Lærerens rolle i barnas livsverden

Barn som holdes utenfor det sosiale fellesskapet, taper energien sin. De elevene som fungerer i lag og lykkes i sosiale situasjoner, får med seg en positiv følelsesmessig kraft som kan hjelpe dem videre i samspillet med andre (Nordahl & Drugli, 2016, s. 31). Å være utenfor et slikt fellesskap kan være tungt å bære, og på sikt føre til dårligere helse. Lærere blir en viktig faktor med hensyn til barns sosiale mestring da de er ledere av læringsmiljøet, og også av de voksne som ser elevene mest i løpet av skoledagen (Webster-Stratton & Okstad, 2005, s. 250).

Fornemmelsen av å være et subjekt med egne følelser, tanker og reaksjoner legger grunnlaget for å forstå og organisere verden, og denne fornemmelsen utvikles i møtet med en annen (Kvarme, 2017, s. 173; Rønsholdt et al., 2013, s. 58). Ifølge Karsten Hundeide etableres det tidlig i et samspill gjensidige forventninger eller kontrakter mellom barnet og de voksne som gir barn en følelse av trygghet og varme, og som regulerer barnets atferd når de først er fast

etablert (Hundeide, 2003, s. 44, 45). Forskning viser at det har betydning hvordan læreren ser sine elever i forhold til å oppnå deres tillit, men også i forhold til hvordan andre i klassen oppfatter eleven (Nordahl & Drugli, 2016, s. 13).

En lærer som har en negativ, utilnærmelig eller ignorerende måte å være på overfor en elev i elevgruppa, er med på å legge videre føringer for hvordan de andre barna oppfatter og behandler dette barnet (Hughes, Cavell, & Willson, 2001, s. 292; Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 1), og kan også påvirke hvordan barnet ser på seg selv (Hundeide, 2003, s. 54). Det kan bety at andre elever begynner å oppføre seg dårlig mot dette barnet, og at barnet utvikler et dårligere selvbilde.

Læreren må også vise eleven at han har tro på at elevene får til å fungere i lag med andre og lykkes i sosiale situasjoner. Det gjør læreren best ved å bidra til at eleven får oppleve sosial kontakt og vennskap gjennom samhandling med de andre elevene (Nordahl & Drugli, 2016, s. 5). Mennesket er klar for sosial interaksjon allerede etter fødselen, og er avhengig av sosiale relasjoner for å kunne utvikle sin personlighet, og for utvikling av de områdene i hjernen som regulerer følelsene (Rønsholdt et al., 2013, s. 51). Et spebarn trenger hjelp fra de nærmeste for å regulere følelsene sine og den fysiologiske tilstanden. Etterhvert lærer barn seg å regulere følelsene sine, men det avhenger av utviklingen av hjernen, barnets utviklingsstadium, støtte fra de nærmeste samt skolen og lærernes vektlegging av emosjonell læring (Kvarme, 2017, s. 173; Rønsholdt et al., 2013, s. 62, 63; Webster-Stratton & Okstad, 2005, s. 275).

En av de mest banebrytende psykologer innenfor humanistisk tenkning, Carl Rogers (1990) refereres fortsatt til innenfor rådgivning av blant annet fagfolk som Donna Henderson og Liv Lassen (Henderson & Thompson, 2011, s. 193-199; Lassen, 2014, s. 65-70). Rogers understrekte at hjelperens *holdninger* har betydning for at det kan skapes vekstfremmende prosesser hos den hjelpesøkende (Lassen, 2014, s. 65). Rogers framholdt at det ikke er tekniske ferdigheter eller trening av hjelperen som forklarer at han lykkes, men hans holdninger som kommuniseres og mottas av den hjelpetrengende. Dette kan overføres til lærer- elev relasjonen. Det dreier seg om å kunne være kongruent, vise ubetinget positiv aktelse samt ha evnen til empati (Lassen, 2014, s. 65, 66).

Å være kongruent handler om å være seg selv, og kunne by på seg selv. Eleven opplever dermed læreren som troverdig og oppriktig. Rogers fremhever kongruens som den holdningen som ligger i bunnen for alt relasjonelt arbeid, og kaller det for å være transparent.

Å fremvise ubetinget positiv akseptering av et annet menneske, innebærer at læreren kommuniserer til eleven at han bryr seg om han på en ikke-fordømmende måte. Læreren verdsetter eleven på en helhetlig og ikke betinget måte. Det betyr at læreren ser eleven som en selvstendig person og anerkjenner han som hovedaktør i eget liv. Forholdet mellom lærer og elev bærer da preg av å være intersubjektivt. Rogers understreker betydningen av helhet og varme i aksepteringen.

Den tredje holdningen innbefatter ifølge Rogers evnen til å oppleve eller fange opp elevens livsverden, og kalles empati. For å få empati for en elev, må læreren akseptere og bry seg om eleven som en person som er et likeverdig og selvstendig individ. Videre handler empati om å kunne klare å oppfatte den andres følelser og situasjon, for så å kunne regulere seg følelsesmessig til eleven. Slik kan læreren være en aktiv hjelper for barnets relasjoner til andre. Dermed er det avgjørende å lære barn og forholde seg til følelser. Barn må lære både å forstå og kontrollere egne følelser samt klare å tyde andres følelsesuttrykk, for å kunne fungere sosialt (Nordahl & Drugli, 2016, s. 3).

2.4 Norsk forskning om betydningen av et sosialt læringsmiljø

I 2011 leverte Nordahl med kollegaer en rapport som har gjort en undersøkelse av læringsmiljø med godt læringsutbytte for begge kjønn. Undersøkelsen tok utgangspunkt i 3200 norske barns opplevelse av egen trivsel og atferd samt lærernes vurdering av sosial kompetanse og skolefaglige presentasjoner. Barna kom fra 5. -10. trinn i grunnskolen. Denne studien viser fire felles kjennetegn *for et godt læringsmiljø*. Det er tydelig klasseledelse, anerkjennelse fra lærer til elev, positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer og god struktur på undervisninga (Nordahl et al., 2011).

I Norge har vi hatt en utvikling av sosialteknologi i grunnskolen og i videregående skole der programmer for endring av sosial kompetanse har vært rådende (Grimsæth & Irgan, 2016, s. 44).

Resultater og evalueringer fra to programmer «Respekt» og «PALS» er i løpet av det siste året, blitt publisert i flere artikler, og de er fagfellevurdert. Begge programmene er også vurdert av det elektronisk vitenskapelige tidsskriftet «Ungsinn» (Eng, 2015) som gir oversikt over virksomme tiltak for barn og unge innenfor psykisk helse gitt av eksperter. PALS er klassifisert som et funksjonelt virksomt tiltak som utgjør evidensnivå 3 (av fem mulige). Respekt er på evidensnivå 4, og er dokumentert som effektivt(Eng, 2015).

Respektprogrammet er på systemnivå i grunnskolen, og har som mål å redusere mobbing og andre typer problematferd og resultere i et *bedre læringsmiljø* (Antonsen & Ertesvåg 2010).

I en studie til «Respektprogrammet» (Ertesvåg og Roland, 2015) tas det utgangspunkt i en undersøkelse av 85 norske skoler. Etterpå ble «Respektprogrammet» intervenert.

Intervensjonen gikk over to og et halvt år. Studien omfattet 18 767 elever og 1932 lærere.

Elevene ble spurt om forekomst av mobbing. Lærerne deres ble spurt om aspekter ved den profesjonelle kulturen ved skolen, og deres oppfattede autoritet i skolen. Det viste seg at

skoler med den høyeste andelen av mobbing, har den svakeste ledelsen, færre

lærersamarbeidsaktiviteter og dårligere lærertilhørighet sammenlignet med skoler med den

svakeste andelen av mobbing (Ertesvåg og Roland, 2015, s. 210) På skoler med høyeste andel

av mobbing, opplevde lærere at de hadde mindre autoritet enn på skoler med lavere andel av

mobbing. Lærere som opplevde et godt læringsmiljø samarbeidet mer med andre lærere enn

lærere som ga uttrykk for et mindre godt læringsmiljø.

PALS står for positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. I Norge har vi

215 PALS skoler. Sørli og Ogden har publisert en studie som er den første studien i verden

som ser modellen under ett (Sørli og Ogden, 2015). Resultatene er hentet fra 28

intervensjonsskoler og 20 sammenligningsskoler. Elevene kommer fra 4. – 7. trinn.

Forskningen deres viser at omfanget av mer og mindre alvorlig problematferd reduseres

betydelig både i og utenfor klasseromskonteksten. Analyser viser også at PALS bidrar til et

bedre klassemiljø og økt inkludering av utfordrende elever (s. 215). PALS har størst effekt på

atferd som eksternaliserer, og på barn med innvandrerbakgrunn er utbyttet særlig positivt.

Resultatene er signifikant mer positiv i forhold til risikoelevens utvikling av atferd. Men

PALS hadde ikke effekt på sosiale ferdigheter. Elevene utviklet *ikke sin sosiale kompetanse*

selv om negativ atferd ble redusert. Det viste seg at bare 8 av intervensjonsskolene hadde tatt

bruk programmet «Steg for Steg» for å fremme sosiale ferdigheter. Dette programmet skulle

interveneres først.

«Steg for Steg» har som mål å forbedre barns *sosiale kompetanse* gjennom positiv sosial

ferdighetstrening samt redusere impulsiv og aggressiv atferd (Utdanningsdirektoratet & Sosial

og - helsedirektoratet, 2006, s. 47). 65 % av landets skoler har kjøpt inn dette programmet

som retter seg mot alle elever. Flere norske og internasjonale studier viser at programmet har

gitt lovende resultater (Ogden, 2015, s. 263).

2.5 Internasjonal forskning om betydningen av et sosialt læringsmiljø

2.5.1 Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole

Etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i Oslo har Nordenbo med flere har gjort et systematisk review fra årene mellom 1998 og 2007 i den pedagogiske og utdanningsvitenskapelige forskningen i verden. Bakgrunnen for oppdraget gikk i korte trekk ut på å innfri forventninger knyttet både til læringens innhold, foreldres ønsker om tilpasset undervisning og oppdragelse samt krav fra arbeidsmarkedet om grunnleggende ferdigheter hos barn- og unge.

Kunnskapsdepartementet hadde som utgangspunkt at de fleste studier rundt barns læring, viser at læreren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for hva elevene lærer, og var opptatt av hvilke lærerkompetanser som kunne øke elevenes læring (Nordenbo et al., 2008, s. 7). Departementet ville ha læringsutbytte målt på sosiale ferdigheter og ikke bare på for eksempel karakterer (ibid., s.15). De gikk for et bredt syn på læring, det gjaldt både kunnskaper, ferdigheter og holdninger (ibid., s. 22).

Videre var de opptatt av at kompetanse er et begrep som spenner over både holdninger, kunnskap og ferdigheter som kan hjelpe til med å løse problemer eller utrette oppgaver (ibid., s. 16). Ytterligere ble begrepet spesifisert til begrepet «manifest kompetanse» ved å inneholde ferdigheter, holdninger og omfattende viten slik disse fremstår gjennom *handlinger* i gitte kontekster (ibid., s.22). Når undersøkelsen blir gjort, er det ut fra en forståelse om bruk av begrepet «manifest kompetanse» og ikke ut fra formal kompetanse. Pedagogiske personale i spesialundervisning og andre spesialpedagogiske institusjoner er ikke tatt med i reviewet (ibid., s.22).

De undersøkte ut fra den best tilgjengelige evidens de kunne fremskaffe av hvilke lærerkompetanser som øker *sosial* og faglig læring hos barn.. De fant ut at det som gjelder, er at læreren må inneha relasjonskompetanse, regjledelseskompetanse og didaktisk kompetanse (ibid., s. 87).

En lærer som besitter relasjonskompetanse har tro på at eleven har et potensiale for å lære og viser barnet interesse, respekt, toleranse og empati. På den måten gis det elevstøttende ledelse som viser seg å fremme både motivasjonen og aktiviteten hos eleven for å lære (ibid., s. 84).

Videre øker læringen til eleven, når læreren tar i bruk regler for klassens arbeid. Atferdsregler injiseres ved undervisningens oppstart, og etter hvert er det elevene som lager reglene og opprettholder dem. Læreren følger opp timene med en klar plan, ser til at det arbeides på en

ordentlig måte og skifter mellom ulike aktiviteter. Han passer på å ta elevene med på valg og strukturering av aktiviteter. Ved å utarbeide en detaljert plan som gir mest mulig tid til undervisning og mindre tid til administrative rutiner, samt gi effektiv undervisning med repetisjon og hurtige tilbakemeldinger, fremmes læring. Slik utøver læreren sin regelledelseskompetanse (ibid., s. 84).

Didaktisk kompetanse innebærer å ha kompetanse i å undervise i alminnelighet og i de særskilte fagene (ibid., s. 88).

2.5.2 Visible Learning

I 2009 publiserte forskeren John Hattie studien «Visible Learning» (Hattie, 2009) som fortsatt rager som en av de største i verden. Han har gjennomført 800 metaanalyser av hva som gir positivt og mindre positivt læringsresultat hos eleven. Det som får høyest score for elevens læringsresultat, er deres evne til å vurdere egne prestasjoner (Hattie, 2009, s. 44). Nest på lista kommer viten om at barn tenker slik Piaget har skissert i sine stadier. Det betyr at læreren må ha kunnskap om hvordan elevene tenker på de ulike stadiene og velge forklaringsmåter og materiell ut fra elevens nivå (ibid., s.43). På tredjeplass på rangeringslista finner vi at læreren må se nødvendigheten av å bruke evidensbaserte data gjennom å fremskaffe formative evalueringer av programmer (ibid., s. 181)

Videre må læreren må ha klare standarder for undervisning (ibid., s. 112), og han må kunne lede klassen på den måten at han kan håndtere bråk og uro i undervisningen (ibid., s.102). Lærernes tydelighet kommer høyt på rangeringslista (ibid., s.126). Det handler blant annet om evnen til organisering og forklaringer, kunne gi eksempler og guidet praksis samt ha en tydelig tale i forhold til vurdering av elevenes læring. Det er viktig å fortelle elevene hensikten med lærestoffet og gi dem forestillinger om hva det betyr å lære seg dette stoffet (ibid., s. 125).

Et godt lærer-elev-forhold viser seg å ha stor betydning for et godt læringsresultat. Det påpekes at det er viktig med respekt for elevens bakgrunn og at elevens erfaringer blir ønsket velkommen i klasserommet Læreren må inneha evnen til å lytte, til empati, vise omsorg og til å være hensynsfull overfor andre (ibid., s. 118). Disse egenskapene bærer bud om at læreren selv må inneha god sosial kompetanse da de representerer de sosiale ferdighetene.⁶

Alle disse lærerkompetansene gir *stor* effekt på læring.

⁶ Se 2.1 Sentrale begreper

I forhold til bruk av sosiale læringsprogram i skolen viser de en lav til middels effekt (s. 149-151).

2.5.3 Strategier som gir et godt læringsmiljø

Michael Sjøgaard Larsen har sammen med kollegaer utført en studie som tok for seg spørsmålet:

«Hvad er effekten af, at man inkluderer børn med særlige behov i grundskolens almindelige undervisning, og hvilke pædagogiske metoder anvendt hertil viser sig at have positiv effekt?»

(Larsen et al., 2012, s. 21)

Analysen ble utført på 42 undersøkelser som var gjort i Australia, New Zealand, Canada, USA, skandinaviske land samt andre nordeuropeiske land etter at Salamanca erklæringen kom i 1994 (Unesco, 1994) som inneholder et syn om at alle barn med særskilte behov skal ha tilgang til vanlige skoler som skal legge til rette for og ta hensyn til barnas behov.

Bakgrunnen for de geografiske valgene var at landenes oppbygning av et skolesystem og ei spesialundervisning, har en struktur som ligner på danske forhold og dermed kan det generaliseres (ibid., s. 23).

I begrepet inkludering legger de til grunn en aktiv deltakelse i læringsfellesskapet med optimalt utbytte og ei utvikling av positivt selvbilde for alle elever (ibid., s. 22). Barna som de forsket på var i alderen 6- 17 år, og innbefattet både barn med og uten særlige behov. Barn med særlige behov hadde blitt henvist til spesialundervisning med grunn i utviklingsforstyrrelser og sosiale, psykiske og miljøbetingede vanskeligheter (ibid., s. 21). Videre skilte de begrepet effekt i delene kognitiv og sosial. Kognitiv effekt omfattet virkning på elevenes faglige utvikling mens sosiale effekter var effekter på elevenes sosiale ferdigheter og på klassens sosiale miljø.

De kom fram til noen strategier som viser seg å ha god effekt på inkludering og dermed på læringsmiljøet, og fremla disse i en egen publikasjon som fikk tittelen «Viden om inklusion» (Dyssegaard & Larsen, 2013). Strategi 1 går ut på å tilpasse undervisningen så den kan tilegnes av alle elever med ulike hjelpemidler og metoder. Et felles verdigrunnlag på skoler er betydningsfullt og utgjør strategi nr. 2.

Strategi 3 omhandler at alle lærere må gis pedagogisk tilgang til å få til inkludering gjennom evidensbaserte undervisningsmetoder. Strategi 4 tar for seg ei tolærerordning som omfatter en

allmennlærer og en spesiallærer som arbeider i team der begge underviser og støtter opp rundt alle elever.

Den femte strategien innbefatter bruk av lærerassistenter som har blitt utdannet til å hjelpe med inkludering av enkeltelever eller ei mindre gruppe elever, men også til støtte for hele klassen. Det er avgjørende for et godt resultat at assistentene inngår i teamet med lærerne og deltar på planlegging og evaluering av undervisningen. Elevundervisning og gruppearbeid under lærerens veiledning, har vist seg å ha god effekt, og utgjør den sjette strategien.

Til slutt strategi 7 som omfatter inklusjonstiltak rettet mot elever med diagnosen ADHD eller lignende atferd og sosialt- emosjonelle vanskeligheter. Det viser seg å ha effekt på inkludering dersom intervensjonene er evidensbaserte, og der hvor det gis positiv atferdsstøtte. Da sees ikke eleven som et problem, men det leites etter å gjøre endringer i systemet, miljøet og med manglende kompetanse. Metoden kalles også for Positive Behavioral Support (PBS). Elevenes oppgaver må tilpasses hans faglige og sosiale nivå med klare målsettinger og mulighet for at eleven kan registrere egen atferd for å utvikle selvledelse. I Danmark er det egne lærere som er utdannet til å arbeide med disse elevene, men de kan også gi støtte til alle elevene. De kalles AKT-lærere, og er lærere som arbeider innenfor områdene atferd, kontakt og trivsel (Kristensen & Nielsen, 2011, s. 4)

2.6 Å bygge kompetanse

2.6.1 Dyder og styrker

Psykologen Martin Seligman introduserte i 1988 begrepet « positivt forebyggende arbeid» (Hauger, 2009, s. 16). Det hevdes at det finnes en samling av menneskelige egenskaper som fungerer som buffer mot psykiske og sosiale problemer. Når disse aktiviseres hos mennesker i en risikosone, vil det åpnes for et effektivt forebyggende arbeid. Seligman er opptatt av at behandling av en lidelse er langt mer krevende og vanskelig å få til enn forebygging er. Dette henter han belegg fra å mene ut fra det siste hundre årets offentlige helsetiltak (Seligman & Tangeraas, 2009, s. 37).

Seligman forsket på fenomenet «lært hjelpeløshet», og fant ut at *økt* fokusering på de forhold som gjør at barn og unge ikke mestrer livene sine, gjør at for flertallet av dem øker hjelpeløsheten. Hans forskning viser at en av tre personer gir aldri opp uansett hva slags problemer de utsettes for (Seligman & Tangeraas, 2009, s. 33). Seligman kom på sporet av en type diskusjonsferdigheter som alle barn og unge besitter, men som de ofte bruker på en feil måte. Å kunne bruke disse på en riktig måte, utgjør det han kaller for «lært optimisme». Dersom man lærer 10 år gamle barn hvordan de kan tenke og agere optimistisk, vil

forekomsten av depresjon *halveres* når de er i puberteten (ibid., s. 37). Det viser seg at de forbedringene som er blitt gjort for å forebygge psykiske lidelser, i stor grad handler om å anerkjenne de menneskelige ressursene til pasientene. Det handler om et sett av kompetanser, kvaliteter og evner, både til sosiale ferdigheter, fremtidsrettethet, håp, mot, tillit, arbeidsmoral og evnen til å oppleve flyt (ibid., s.37). Han påpeker videre at utøvelsen av disse styrkene bidrar til en buffer mot de påkjenningene som medfører fare for psykisk sykdom, også for de som er arvelig disponert for depresjon.

Han er altså svært opptatt av forebygging, og da ved å fokusere på styrker og dyder hos mennesket. Det levnes ingen tvil om at ved å identifisere og forsterke et barns dyder og styrker, kan det hjelpes til å takle det livet kan by på av motgang uten å bli syk, men derimot leve et tilfredsstillende liv og ta i bruk sitt høyeste potensiale (ibid., s. 38).

Seligman har sammen med flere forskere funnet fram til seks dyder som kan representere de euroasiatiske tradisjonene. De omfatter visdom og kunnskap, mot, kjærlighet og medmenneskelighet, rettferdighet, måtehold, åndelighet og transcendens (ibid., s.136). For å oppnå hver av disse dydene, finnes det flere veier. Disse veiene kalles styrkene. Han skiller mellom talenter og styrker. Styrker er i motsetning til talenter, moralske egenskaper. Han sier at mens talenter er mer medfødte egenskaper, kan styrkene bygges opp og utvikles videre selv om de ikke er noe særlig tilstede fra begynnelsen av (ibid., s. 137). Videre anser han styrker som mer viljestyrte enn talenter. Vi kan ikke erverve et talent ved å bruke viljen vår, men vi kan velge hvorvidt vi vil tilegne oss en styrke, bruke den og utvikle den videre.

For hver dyd finnes veier eller styrker. Styrkene er målbare og mulig å tilegne seg, også for barn.

Fra barnet er i sju års alderen vil det være mulig å registrere og identifisere styrker Det er utviklet egne skjemaer, også for barn for å kartlegge dem (ibid., s.228). Styrkene i forhold til dyden *visdom og kunnskap* er nysgjerrighet, kjærlighet til kunnskap, dømmekraft, oppfinnsomhet, sosial intelligens. Med hensyn til dyden *mot* er veiene tapperhet, utholdenhet og integritet. Den tredje dyden representert hos barnet som *medmenneskelighet* kan nåes gjennom styrkene vennlighet og kjærlighet. For dyden *rettferdighet* er veiene fellesskapsfølelse, rettskaffenhet og lederskap. Dyden *måtehold* inneholder styrkene selvbeherskelse, forsiktighet og ydmykhet. Til slutt finner vi dyden *transcendens* som har veiene skjønnhetssans, takknemlighet, håp, åndelighet, tilgivelse, humor og lekenhet og

livsglede (Seligman & Tangeraas, 2009, s. 243, 244). På skolen kan disse styrkene øves på og utvikles under veiledning og i trygge rammer (ibid., s. 141).

2.6.2 Styrker og dyder sett i forhold til områdene innenfor sosial læring⁷

Et barn må ha utviklet tilstrekkelige evner til samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet for å kunne ha det godt sosialt (Nordahl & Drugli, 2016; Ogden, 2015, s. 76).

Å ha evne til samarbeid vil blant annet si at barnet kan dele med andre, hjelpe andre, kan vise hensyn og høflighet. Det innebærer også å følge regler og beskjeder (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 1). Denne evnen kan knyttes sammen med styrkene medmenneskelighet og fellesskapsfølelse (Seligman & Tangeraas, 2009, s. 244).

For området selvhevdelse handler det om å kunne uttrykke selvvinnsikt og uavhengighet, ta sosial kontakt på en grei måte, be om hjelp, hevde sine rettigheter og skaffe seg venner (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 1). De styrkene som passer opp mot selvhevdelse, er dømmekraft, sosial intelligens, tapperhet, vennlighet og håp (Seligman & Tangeraas, 2009, s. 231-235,240).

Å ha adekvat evne til selvkontroll betyr å kunne tilpasse seg fellesskapet, takle konflikter og uenigheter på en brukbar måte, utsette egne behov og uttrykke følelser på en grei og situasjonstilpasset måte. Det dreier seg om å kunne vente på tur og ha evne til å forstå seg selv og egne følelser (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 2) Her kan evnen til selvkontroll forbindes med styrkene fellesskapsfølelse, rettskaffenhet, selvbeherskelse, forsiktighet og ydmykhet (Seligman & Tangeraas, 2009, s. 235-239).

Å ha tilstrekkelig evne til empati betyr å kunne kjenne igjen og skille mellom egne og andres følelser, lytte, ta den andres perspektiv, vise omtanke og respekt for andres synspunkter og følelser, kunne glede seg over andres prestasjoner og kunne rose andre (Lassen, 2014, s. 69,70; Webster-Stratton & Okstad, 2005, s. 263- 264, 282-285). Videre heter det at dersom elevene skal utvikle empati, bør de treffe på empatiske lærere (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 1). Styrkene som kan høre sammen med evnen til empati, er dømmekraft, sosial intelligens, integritet, vennlighet, kjærlighet, takknemlighet, tilgivelse, åndelighet, humor og lekenhet og livsglede (Seligman & Tangeraas, 2009, s. 230-232, 234-235,238-243).

Å vise ansvarlighet betyr å kunne ta ansvar for egen læring, utføre oppgaver inkludert de som er felles, vise aktelse for egne og andres arbeid og eiendeler (Utdanningsdirektoratet, 2016d,

⁷ Se 2.1 Sentrale begreper

s. 2). De styrkene som kan kobles opp mot ansvarlighet er nysgjerrighet, kjærlighet til kunnskap, dømmekraft, oppfinnsomhet, sosial intelligens, perspektiv, utholdenhet, rettskaffenhet, lederskap, fellesskapsfølelse, integritet og vennlighet (Seligman & Tangeraas, 2009, s. 229- 237). Da er de 24 styrkene plassert innenfor områdene i sosial læring.

2.6.3 Å bygge gode læringsmiljø

I kjølvannet av utviklingen av positiv psykologi som Seligman er en talsmann for, utvikler det seg læringsmiljø i skolen som bærer preg av å bygge på det eleven får til (Cooperrider, 2012; Fredrickson & Fowler, 2001; Hauger, 2009; Kristensen & Nielsen, 2011; Langslet, 2004).

En tilnæringsmåte « Appreciative Inquiry» (AI) (Cooperrider, 2012, s. 90) eller anerkjennende undersøkelse til skoleutvikling har som målsetting å utvikle fremragende organisasjoner (Hauger, 2009, s. 37). Det betyr organisasjoner som henter fram det gjeveste hos individer ved å undersøke når de er på sitt beste. Det arbeides med å oppdage *ønsket* om løsning som ligger i et problem. Deretter jobbes det løsningsfokusert med det samme problemet. Et av prinsippene i AI er *alltid* å arbeide mot det du ønsker deg mer av. Det er ikke å studere et problem for så å jobbe med løsning av det. Det som fungerer, er bedre å ta tak i enn hvilke problem som finnes. Alle mennesker har noe som de får til godt, og finner man det, legges grobunn for å få til mer av det som virker. Dette prinsippet deles av psykolog Gro Johnsrud Langslet med hennes løsningsfokuserte tilnærming til å skape endringer (Langslet, 2004).

Flere kommuner i Norge har gjort erfaringer med AI- arbeid i skolen for å skape bedre miljø i klasser (Hauger, 2009). I en skoleklasse der miljøet bar preg av utestengning og mange konflikter, fikk alle elevene, lærerne og foreldrene utdelt et verktøy som gjorde at de måtte betrakte det som skjedde i skolehverdagen gjennom en positiv og relasjonell linse (Hauger, 2009, s. 60-70). Verktøyet for å få til dette var ei minnebok. Alle skulle få positive minner fra hverandre. Elevene jaktet i par på positive situasjoner i skolehverdagen som de skulle ta bilde av, og lime inn i minneboka si. Alle kunne også skrive og tegne i minneboka. Samtidig arbeidet lærerne med fokus på å samtale med elevene om hva de satte stor pris på, hva de var gode til og fikk til å gjøre. Slik ble alle barna inkludert i anerkjennende læringsprosesser som førte til at relasjonene ble endret og utestengningen opphørte. Elevene ga uttrykk for at de satte stor pris på å få venner, og det kom tydelig fram at skolen er et sted vennskap etableres. Endringen førte også til et bedre faglig læringsmiljø. Det ble færre konflikter og mer arbeidsro. Det ble bedre undervisningsstunder etter pauser. Klassen fortsatte med minnefangerstundene selv om miljøet ble godt.

2.6.4 Positiv følelser og opplevelser som kompetanse

Som nevnt i «Minnerfangeprosjektet» var det avgjørende å jakte på det som er positivt. I et samfunn kan det stilles spørsmål om dette er like gunstig for alle. Ved å fokusere på det som er bra og som barnet får til, kan det være at vi oppdrar barna våre til å bli mennesker som tror at de kan mestre og få til alt. Dermed kan fallet bli svært stort hvis de mislykkes med noe.

Det er liten tvil om at alle har et behov for å få ubetinget anerkjennelse og aksept, og at mennesker formodentlig utvikler seg best i et miljø preget av positivitet og ubetinget anerkjennelse (Rønsholdt et al., 2013, s. 168).

Skolen bærer preg av å ha et perspektiv som oftest setter søkelyset på elevens mangler (Kristensen & Nielsen, 2011). Mye av denne tenkninga henger sammen med et individualistisk og patologisk syn på mennesket (Rønsholdt et al., 2013, s. 32). Seligman kaller denne tankegangen for sykdomsmodellen (Seligman & Tangeraas, 2009, s. 37). Når problemene plasseres inn i eleven, betyr det at tross av foranderlige omgivelser og relasjoner, består problemet uendret hos barnet.

Barbara Fredricksons forskning har vist at positive følelser har viktige funksjoner. Teorien er kjent som «broaden - and - build theory of positive emotions» (Fredrickson & Fowler, 2001, s. 219). Positive følelser vider ut tanke- og handlingsrepertoaret og bygger personlige, ressurser. Hun er opptatt av at lek som er lyst forbundet med glede, bygger *varige* ressurser som dekker både det fysiske, sosiale og intellektuelle området. Det samme gjelder for andre positive følelser som kjærlighet, stolthet, interesse og tilfredshet (ibid., s.220). Videre reduseres negative følelser av positive følelser som er en buffer mot depresjoner.

Å arbeide med å utvikle og sette fokus på positive følelser har betydning i forhold til å bygge vennskap, gir bedre fysisk helse, mer kjærlighet og bedre prestasjoner (Fredrickson & Fowler, 2001, s. 224; Seligman & Tangeraas, 2009, s. 53). Med et slikt perspektiv er det innlysende at det er viktig å jobbe med positive følelser og opplevelser i skolen. Da spør vi ikke hva er problemet med eleven, men hva kan barnet utvikle og danne seg til under de beste betingelsene. En slik tankegang vil befeste troen på at arbeid med positive følelser og opplevelser bygger elevenes sosiale og faglige kompetanse, og fremmer sosial mestring.

2.7 Sosialkonstruktivisme

Denne studien har et vitenskapsteoretisk perspektiv som nærmer seg det som kan kalles for *en* sosialkonstruktivistisk synsvinkel. I det ligger en erkjennelse om at virkeligheten preges av vår erkjennelse av den (Fuglsang & Bitsch Olsen, 2004, s. 349). Dette synet representerer et

tankegods om at samfunnsmessige fenomener er *foranderlige*, da de er skapt gjennom historiske og sosiale prosesser. AI⁸ - anerkjennende undersøkelse - bygger på en slik tankegang, og kan med rette kalles for en sosialkonstruktivistisk måte å se verden på (Rønsholdt et al., 2013, s. 168). Vi får mulighet til å bygge opp vårt liv i dialog med andre, gjennom å se hva vi evner å få til. Vi kan lage oss en ny virkelighet med å fokusere på om det finnes andre og muligens mer konstruktive måter å leve og tenke på.

Videre knyttes forståelsen av dette perspektivet opp mot vår bruk og nytte av språket. Språk er en forutsetning for tenkning, da språket og dets begreper har betydning for hva vi er i stand til å tenke. Språket blir også sett på som handling i det sosialkonstruktivistiske synet, i form av at det å si noe, for eksempel å gi et løfte, er ensbetydende med å gjøre noe (Fuglsang & Bitsch Olsen, 2004, s. 351). Å bruke språket i en dialog gjennom å fokusere på det vi klarer, er essensen i AI. Vår viten er avhengig av den sosiale og kulturelle konteksten som den oppstår i, og er ikke evig og allmenngyldig (Fuglsang & Bitsch Olsen, 2004, s. 351).

Lev Vygotskys teorier kan også passe inn i dette synet da han sier at læring skjer gjennom å delta i et miljø der språket er selve grunnlaget for å få det til. Han understreker det dialogiske samarbeidet, og den hjelpen som den voksne gir med å tilpasse den til barnets behov (Evenshaug, 2000, s. 125,126). Denne hjelpen kaller han for stillasbygging, og den ansees som nødvendig for barnets utvikling. Ved hjelp av stillasbygging kan barnet mestre oppgaver som det ellers ikke ville klart, og dette området av slike oppgaver kaller han for den proksimale eller nærmeste utviklingssonen (Vygotsky et al., 1978, s. 86). Ifølge Vygotsky finner vi at barnet lærer innenfor denne utviklingssonen, og derfor er det av betydning å stimulere barnet til samarbeid og samspill med andre.

2.8 Sammendrag av lærerens betydning for elevens sosial mestring

For å få tilgang til elevenes livsverden, trenger læreren elevenes tillit (Schiefløe, 2015; Webster-Stratton & Okstad, 2005). Læreren kan bidra til barns sosial mestring ved å legge til rette for sosialt samvær (Nordahl & Drugli, 2016). Lærerens vektlegging av emosjonell læring bidrar til regulering av barns følelser og atferd (Hundeide, 2003; Ogden, 2015; Rønsholdt et al., 2013; Webster-Stratton & Okstad, 2005).

Forskning både i Norge og andre land slår fast at læreren må inneha relasjonskompetanse, regelledeleskompetanse og didaktisk kompetanse (Hattie, 2009; Nordahl et al., 2011; Nordenbo et al., 2008). Alle disse lærerkompetansene har stor effekt på læring, og det

⁸ Se 2. 5.3 Å bygge gode læringsmiljø

impliserer også å gjelde for sosial læring. Læreren må også inneha evnen til å lytte, vise omsorg, være hensynsfull overfor andre og være empatisk (Hattie, 2009), altså selv inneha sosial kompetanse. Noen forskere ser lærerens sosiale kompetansen som en del av relasjonskompetansen til læreren (Nordenbo et al., 2008). Manifest kompetanse er kompetansen satt ut i handling (Nordenbo et al., 2008). Lærerens handlingskompetanse har betydning for alle kompetanseområdene, og er avgjørende i forhold til å kunne styrke alle elevers mulighet til et sosialt fellesskap (Grimsæth & Irgan, 2016)

Et felles verdigrunnlag på skoler har stor betydning for å få til et optimalt læringsmiljø, og lærerne må tilpasse undervisningen slik at den kan tilegnes av alle elever (Larsen et al., 2012). Hvis intervensjonene er evidensbaserte, og der hvor det gis positiv atferdsstøtte kan det lykkes å gi alle barn et godt læringsmiljø (ibid., 2012)

Å identifisere og forsterke et barns dyder og styrker har betydning for å gi barn et best mulig liv (Seligman & Tangeraas, 2009). På skolen kan og bør disse sosiale områdene som styrkene representerer, trenes på og utvikles under veiledning og i trygge rammer (Nordahl & Drugli, 2016; Seligman & Tangeraas, 2009)

Alle mennesker har noe som de får til godt, og finner læreren det i samarbeid med eleven, legges det grunnlag for å få til mer av det som virker (Cooperrider, 2012). Å samtale med elevene om hva de setter stor pris på, hva de er gode til og får til å gjøre, kan være med på å endre et læringsmiljø i riktig retning (Hauger, 2009). Å arbeide med å utvikle og sette fokus på positive følelser i skolen, har betydning i forhold til å bygge vennskap, gir bedre fysisk helse, mer kjærlighet og bedre prestasjoner (Fredrickson & Fowler, 2001; Seligman & Tangeraas, 2009; Webster-Stratton & Okstad, 2005).

Det er avgjørende å ha fokus på hva barnet kan utvikle og danne seg til under de beste betingelsene og ikke plassere problemer inn i eleven (Kristensen & Nielsen, 2011; Rønsholdt et al., 2013; Seligman & Tangeraas, 2009). Sosial læring skjer i samspill med andre (Nordahl & Drugli, 2016; Ogden, 2015), og språket er kilden for å få det til (Vygotsky et al., 1978). Den voksne har en sentral rolle som modell for sosial læring (Henderson & Thompson, 2011; Hughes et al., 2001; Lassen, 2014; Nordahl & Drugli, 2016). Den beste måten å gi eleven tro på at han kan fungere i lag med andre og lykkes sosialt, er at læreren gir reelle samhandlingsoppgaver (Barneombudet, 2017; Nordahl & Drugli, 2016; Ogden, 2015)

3 Metodisk fremgangsmåte

I dette kapitlet er formålet å greie ut for samt begrunne valg av metoder for utvalget av informanter, datainnsamlingen og analysen.

Jeg gir en nærmere begrunnelse for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, samt ei vurdering av studiens kvalitet. Valget mitt av kvalitative metoder, åpner for en vitenskapsteoretisk basis som kan knyttes opp mot fortolkende retninger som fenomenologi⁹, hermeneutikk¹⁰ og sosialkonstruktivisme¹¹ (Thagaard, 2013, s. 5, 33).

Jeg har tre forskningsspørsmål, og jeg skal velge ut de metodene som jeg anser som mest hensiktsmessig til å svare på dem:

1. Hvordan kan læreren best hjelpe barn med å mestre sosialt?
2. Hvordan fremstår begrepene sosial læring og sosial kompetanse i studieplanen ved UiT til 1.- 7. trinns lærere?
3. Hvilken undervisning kan finnes i sosial læring og sosial kompetanse i dag på barnetrinnet?

3.1 Utvalget av informanter

For forskningsspørsmål 1 og 3 tenker jeg at enhver lærer på barnetrinnet kan gi nyttig informasjon og sin forståelse av forskningsspørsmålene gjennom individuelle intervju. Slik jeg ser det handler det ikke om at læreren *må* ha ei spesiell stilling, videreutdanning, interesser, alder, kjønn eller mange års erfaring for å kunne svare på spørsmålene (Se vedlegg 2). Derfor knyttet jeg storparten av utvalget av informanter til de som har brukt den studieplanen jeg har undersøkt (Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2016). Da vet jeg noe om hva informantene i løpet av utdanningen har fått opplæring i, sett i forhold til undervisning i sosial læring og sosial kompetanse. Til sammen har jeg fire informanter.

Når det er sagt så tenker jeg at disse forholdsvis nyutdannede lektorene muligens har annen arbeidserfaring og eventuelt utdanning, derfor vil jeg spørre dem om hvorvidt de har det. Å ha jobbet etter videregående skole, er ei erfaring, og kan kanskje være med på å styre et yrkesvalg.

⁹ Se 3.3 Fenomenologi og hermeneutikk

¹⁰ Se 3.3 Fenomenologi og hermeneutikk

¹¹ Se 2.7 Sosialkonstruktivisme

Kjennskap til deres studieplan kan være et positivt utgangspunkt for intervjuene, blant annet fordi vi kan avklare begreper ut fra at vi har felles referanser i studieplanen. Begrepene fremstår forhåpentligvis gjenkjennbar for lektorene. Jeg valgte derfor å kontakte lærere som har fulgt studieplanen, og brukte vitenarkivet Munin som tilgang til å finne lærere. Munin har åpen tilgang til navn. Jeg tok kontakt med personer som jeg fant e-post tilgang til. Det gjorde jeg ved å søke på navnene deres gjennom Google.

En informant skiller seg likevel fra resten av utvalget på et punkt. Vedkommende har ikke hatt studieplanen for 1. – 7. trinn, men derimot for 5. – 10. trinn. Jeg har valgt å ta informanten med siden personen beretter i forhold til forskningsspørsmål 1 og 3. Det oppsto en misforståelse mellom meg og informanten vedrørende hvilken studieplan vedkommende hadde fulgt. Intervjuet var foretatt før den ble oppklart, og jeg anser dette intervjuet som verdifullt for to av mine forskningsspørsmål.

Valget av utvalg har også sammenheng med at de er representanter for fremtidens lærerstand, og må muligens forholde seg til begrepene sosial læring og sosial kompetanse på en mer bindende måte etterhvert. Her jamføres Ludvigsen - utvalgets forslag av de nye kompetanseområdene som *skal* inneholde sosial kompetanse (NOU 2015:8, 2015, s. 22), og Stortingsmelding 28 som går inn for å prioritere folkehelse og livsmestring som tema i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). På den måten ligger dette utvalget i forkant av en utvikling som vil innbefatte en ny læreplan. Jeg finner det interessant å undersøke deres studieplan, for å forsøke å finne ut hvorvidt begrepene sosial læring og sosial kompetanse er tatt med i planen, og hvordan planen eventuelt tilnærmer seg forskningsspørsmål 1.

Et ankepunkt mot utvalget kan være at de ikke har arbeidet så lenge som lærere, og ikke har så mye erfaring fra praksis. Det er da betydningsfullt at de kjenner skolevesenet fra sin egen skolegang og utdanning. Det viser seg også at de fire informantene mine hadde tidligere arbeidserfaring. Tre av dem hadde arbeidet i skolen. Informanten fra intervju 1 hadde arbeidet som assistent i grunnskolen og på SFO i fire år. Læreren fra intervju 2 hadde jobbet et år som ufaglært lærer på privatskole, 4. -10-. trinn. Intervju 4 ble utført med en lærer som hadde arbeidet i ti år i grunnskolen som vikarlærer. I tillegg hadde disse tre informantene annen arbeidserfaring over flere år. Informanten fra intervju 3 hadde annen arbeidserfaring, til sammen 12 år. Mine informanter omtales også som lektor, intervjuobjekt eller lærer, og

kobles opp til intervjuene med et tall. Informant 1/ lærer 1/ er den som deltok i intervju 1, og tilsvarende kobles også resten av informantene.

3.2 Kvalitative metoder

3.2.1 Semistrukturert intervju

Med å lage en kvantitativ undersøkelse rundt forskningsspørsmål 1 og 3 frykter jeg at spørsmålene vil kunne bli ledende, da svarene må velges fra faste svaralternativ. Dermed er det nærliggende at jeg bør intervju noen lærere med åpne spørsmål, der det gis rom for å utdype svarene med å få og stille nye spørsmål. Dette er noe som kjennetegner en kvalitativ metode (Thagaard, 2013). Jeg ønsker å oppnå en forståelse av et sosialt fenomen, og det er også ei målsetting ved kvalitative tilnæringer (Thagaard, 2013, s. 11).

Jeg er interessert i å finne ut hvordan læreren *best* kan hjelpe barn med å mestre sosialt, og da tenker jeg at det kan være greit å ha et utgangspunkt for samtalen. Utdanningsdirektoratet har laget noen råd til læreren om hvordan han kan arbeide med det sosiale læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Jeg har laget en intervjuguide tematisk oppbygd ut fra rådene, som er godkjent av NSD (se vedlegg 1). Intervjuguiden er i henhold til disse temaene hentet fra rådene og ut fra mine forskningsspørsmål:

- 1) Begrepet sosial kompetanse
- 2) Å fremme sosial kompetanse
- 3) Lærerens rolle: positiv og negativ oppmerksomhet
- 4) Kartlegging av klassens sosiale miljø og sosiale relasjoner
- 5) Begrepet sosial mestring
- 6) Å fremme sosial mestring

Intervjuguiden er videre utviklet med åpne spørsmål som stilles til alle informantene (se vedlegg 2). Med åpne spørsmål tenker jeg på at jeg ikke skal ha noen direkte føringer i spørsmålsstillingen eller ledende spørsmål.

Sentralt i intervjuguiden finnes tanken om at det må skje ei *avklaring av begreper* før jeg kan spørre hvordan det arbeides med de områdene som begrepene representerer. Derfor spør jeg for eksempel om hva informanten legger i begrepet «sosial kompetanse» før jeg spør om hvordan det arbeides med denne kompetansen. Videre unngår jeg helt å bruke hvorfor-

spørsmål, og det har sammenheng med at de stiller store krav til informanten, og mange kan oppleve slike spørsmål som vanskelig. Hvorfor- spørsmål er ofte egnet til å få frem sammenhenger, men noen mennesker vet ofte ikke hvorfor de gjør som de gjør, og kan komme i forsvar hvis de blir bedt om å forklare sine handlinger (Esterberg, 2002, s. 99, 100; Lassen, 2014, s. 90).

Jeg er opptatt av hva informantene *selv* legger i begrepene sosial læring, sosial kompetanse og sosial mestring. For meg blir det avgjørende å forsøke å få frem hvordan de jobber med disse områdene i hverdagen. Derfor spør jeg om hvordan de jobber med dette til daglig, for da har jeg større sjanse for å få informasjon om disse områdene (Thagaard, 2013, s. 104, 105). Jeg må prøve å få hentet fram den kunnskapen de har om hvordan de arbeider, og jeg må passe på at spørsmålene ikke blir for teoretiske og høytstående, for da tror jeg ikke jeg vil få slik informasjon. På denne måten forsøker jeg å dekke forskningsspørsmål 1 og 3. Dette kan kalles for et semistrukturert intervju (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 119). Siden jeg er opptatt av å få frem informantens syn, synes jeg denne intervjuformen passer godt.

For å få frem deres opplevde viten, velger jeg individuelle intervju. Det kunne være interessant å gjøre et fokusgruppeintervju, for på den måten få frem ulike perspektiver og meningsbegrunnelser på hvordan barn best kan hjelpes til å mestre. Årsaken til at jeg valgte det bort, handler om at jeg mener at en samtale mellom to stykker er mer egnet til å gå i dybden, og det blir enklere å følge opp informantens svar.

3.2.2 Prøveintervju og forberedelser til intervjuene

Jeg gjennomførte et prøveintervju med en annen student som er førskolelærer, og fikk noen tilbakemeldinger på spørsmål, og måten jeg spurte på. Jeg tok til meg tipsene, og endret på det som var nødvendig. Blant annet lærte jeg at det kan være greit å få en myk start på intervjuet med å la informantene notere ned hva de arbeider med til daglig. Da kan de skrive hvorvidt de er kontaktlærer eller timelærer og hvilke fag de underviser i. jeg ba dem også om å notere ned hvorvidt de hadde annen arbeidserfaring enn som lektorer samt hvor lenge de har arbeidet som lektor på barnetrinnet. Dette skapte ei god ro i starten av intervjuet, og vi fikk småpratet litt og ble litt bedre kjent før lydopptakeren kom på.

Intervjuet med min medstudent ble tatt opp, og var svært nyttig å lytte på før jeg gikk i gang med de egentlige intervjuene. Jeg ble mer bevisst på måten min og samtale på, og lærte av det. Jeg ble klar over at det er fort gjort å avbryte intervjuobjektet når jeg selv ble ivrig på å

formidle noe. Jeg synes at jeg ble flinkere til å ikke avbryte i neste intervju, og har hatt en stigende kurve i så henseende i fortsettelsen.

3.2.3 Tekstanalyse av studieplan og intervju

For å kunne svare på forskningsspørsmål 2, vil jeg gjøre en tekstanalyse med vekt på innholdsanalyse av nåværende studieplan for integrert mastergradsprogram - lærerutdanning 1.- 7. trinn ved UiT. Det vises til en analyse som systematisk gjennomgår innholdet av dokumentet med tanke på å kategorisere og registrere det innholdet som er relevant for problemstillinga og med et kvalitativt preg (Grønmo, 2016, s. 181). Et annet navn vil være dokumentanalyse. Et kjennetegn ved dokumentanalyse er at teksten må vurderes i forhold til den konteksten den er skrevet i (Grønmo, 2016, s. 177,178; Thagaard, 2013, s. 59), og det må jeg ta høyde for å gjøre. Det blir av betydning å undersøke mer om studieplanens bakgrunn, som opprinnelse og innholdet i lys av konteksten.

Jeg konsentrerer meg videre om innholdet knyttet opp mot forskningsspørsmål 2. Da blir det viktig å undersøke tekstene i studieplanen som omhandler sosial læring og sosial kompetanse. Jeg vil forsøke å se helheten av forskningsproblemet, men samtidig blir det nødvendig å dele opp begrepene i mindre deler for å få oversikt over materialet. Jeg støtter meg til Grønmos syn på kvalitativ innholdsanalyse, spesielt der han formidler at det er mulig å fastsette kategorier ut fra forskningsspørsmålet og vurdere og tolke med referanse i forskningsspørsmålet (Grønmo, 2016, s. 179).¹²

Jeg vil også utføre en systematisk gjennomgang av intervjutekstene i forhold til en kvalitativ innholdsanalyse. Her kommer jeg også til å gjøre kontekstuelle vurderinger. I dette arbeidet vil jeg generere kategoriene ut fra det reelle innholdet i de transkriberte tekstene, slik Grønmo påpeker er mulig å gjøre (Grønmo, 2016, s. 179), fordi jeg er opptatt av å undersøke meninga i det som blir sagt, og antar ingen svarer det samme. Derfor må jeg undersøke hver uttalelse, og kan ikke fastsette kategorier eller temaer før jeg nøye har undersøkt hva de sier. Det blir viktig å lese gjennom alle svarene jeg har fått på mine intervju spørsmål flere ganger.

Ved siden av analysearbeidet, har jeg en logg hvor jeg skriver ned tanker jeg gjør meg både i forhold til datainnsamlingen og i forhold til selve analysearbeidet. Den kan være grei å ta med i arbeidet under tolkning og drøfting av data.

¹² Se 3.2.5 Syn på analysearbeid av studieplanen

Videre må jeg bestemme hvordan jeg vil fremstille resultatene i undersøkelsen. Analysen vil bære preg av dette valget. En temabasert beskrivelse vil kunne få frem synene til alle deltakerne. Da er jeg i sporene på det som kan kalles for en *temasentrert tilnærming* (Leseth & Tellmann, 2014, s. 156; Thagaard, 2013, s. 157, 181)

Jeg kommer til å lage meg et oppsett som har to kolonner, en på hver side av den transkriberte teksten. På høyre side av teksten, skriver jeg stikkord eller koder fra meningsinnholdet i akkurat det utsagnet (Thagaard, 2013, s. 158). På venstre side lager jeg etter hvert tittelen på den bestemte kategorien som koden passer inn i. Jeg leter etter *mønstre* i svarene. Slik vil jeg arbeide med alle de fire intervjuene, og støtter meg til en arbeidsgang forklart av Patel og Davidson (Patel & Davidson, 2011, s. 123, 124) og av Thagaard (Thagaard, 2013, s. 158-162).

De fremstiller en strategi som tar utgangspunkt i en induktiv metodologi som vokste frem på slutten av 1960 tallet og som har utviklet seg i flere greiner. Den heter «Grounded Theory», og mange som bruker den, arbeider med en *åpen koding* som omfatter analyse, undersøkelse, identifisering av begreper, sammenligninger og kategorisering av data (Brinkmann, 2014, s. 88). Teoretikerne bak denne tankegangen er Strauss og Corbin. De omtaler åpen koding som mer enn bare å sette navn på ei setning fra rådata, for forskeren må lete etter de rette ord som begrepsmessig forklarer det han tror teksten angir. En kategori kan representere et felles tema. Forskeren begynner altså uten koder og kategorier, og fastsetter de etter at han har lest og arbeidet gjennom materialet (Corbin & Strauss, 2012, s. 6).

Det er viktig for meg å understreke at jeg lar meg inspirere av Corbin og Strauss i forhold til at de starter med åpen koding og så snevrer inn feltet. Jeg har ikke planlagt å generere ny teori slik forskere som bruker «Grounded Theory», har som mål å gjøre. Jeg har et mer fenomenologisk design, tar utgangspunkt i eksisterende teorier, og er opptatt av informantenes meninger knyttet til erfaringer med undervisning i sosial læring og sosial kompetanse i skolen og kunnskaper de har ervervet seg innenfor dette feltet. Det blir derfor viktig allerede i starten av kodingsarbeidet, og ha det for øye at kodene skal inneholde en *meningskondensering*, det vil si at jeg formulerer meningene deres på en kortere måte, altså finner få ord som kan uttrykke det de sier. Her støtter jeg meg til Kvale & Brinkman (Brinkmann, 2014, s. 89).

Den åpne kodinga beveger seg videre til en analyse av forholdet mellom kodene og skiller mellom kodenes abstraksjonsnivå. Forskeren spesifiserer og navngir kategorier som kodene

kan innpasses i. Han arbeider med å se på forholdet mellom kategoriene. Jeg vil undersøke nærmere ved å stille spørsmål til de ulike kategoriene om hva de representerer, for å gjøre forklaringene av fenomenet mer presis og heldekkende. Samtidig må jeg understreke at jeg vil prøve å lage kategoriene ut fra de grunntankene som intervjuobjektene reiser, og det blir derfor ei føring på at informasjon om samme tema samles i en kategori. Det kan bli anledning til å slå sammen kategorier eller dele de mer opp. Det blir svært viktig å sjekke datamaterialet på nytt når jeg har kategoriene klar for å se om alle sitatene passer inn. Dersom det samsvarer godt, er kategoriene brukbare og representerer informantenes syn (Nilssen, 2012, s. 94).

Jeg ser etter et sitat som kan passe til å representere en spesiell kategori. Denne spesielle kategorien representerer et mønster beskrevet som et tema. Dersom jeg ikke finner noe slikt felles sitat, kan jeg ta med flere sitater for å illustrere. Jeg vil presentere kategoriene og relasjonen mellom kategoriene ved bruk av sitater og kommentarer.

Den tredje fasen innenfor kodingsarbeidet kan resultere i en presentasjon av en eller flere kategorier som representerer forskningens hovedtemaer. Jeg oppfatter at Thagaard, Patel og Davidson i sine beskrivelser av denne arbeidsmåten mener at det ikke nødvendigvis må resultere i *en* kjernekategori (Patel & Davidson, 2011, s. 123, 124; Thagaard, 2013, s. 182).

Disse tre kodingsfasene kan bli å gå over i hverandre. Det kan være at jeg oppdager underveis at jeg ikke har fått med meg alt materialet, og må gå tilbake til for eksempel den åpne kodingsfasen igjen. Mer informasjon om koder og kategorier redegjøres for i synet på analysearbeidet, og vil nå bli presentert henholdsvis for studieplanen og for intervjuene.

3.2.4 Syn på analysearbeid av studieplanen

Jeg velger å se ordet *sosial* som en kategori i analysen, fordi dette ordet er sentralt i forskningsspørsmål 2. Sosial kan implisere både ordninger som løfter frem fellesskapet og egenskaper ved individet (Skirbekk, 2014). Dermed treffer ordets betydninger godt med definisjonen jeg bruker av sosial kompetanse¹³.

Samtidig finner jeg *alle* kombinasjoner ordet sosial er skrevet i, ved å bruke det som en kategori, og vil dermed også kunne finne om sosial knyttes opp mot læring og kompetanse. Av den grunn blir det ikke nødvendig å bruke ord som inngår i definisjonen av sosial kompetanse som sosiale ferdigheter, sosiale kunnskaper, sosiale holdninger, eller sosiale miljøer som egne kategorier. Dersom det oppstår treff mellom sosial og disse kombinasjonene vil jeg se nøye på de treffene i analysen, selvsagt også dersom det oppstår treff på begrepene

¹³ Se 2.1 Sentrale begreper

sosial kompetanse og sosial læring.. Jeg vil også se etter om ordkombinasjonen sosial mestring får treff da dette begrepet er sentralt i oppgavens problemstilling

Jeg kommer til å konsentrere meg om de treffene som oppstår i de obligatoriske fagene, fordi da representerer treffene samtlige studenter. Jeg får to treff på kategorien Sosial som er i det valgfrie faget samfunnsfag, og som jeg dermed ikke analyserer.

Jeg koder kategorien Sosial opp mot læringsresultat, faglig innhold og praksisoppdrag i andre fag. Disse kodene henter jeg fra studieplanen. De oppstår i denne sammenhengen fordi ordet sosial fremkommer i tekster fra studieplanen knyttet opp mot læringsresultat, faglig innhold og praksisoppdrag i andre fag.

Videre har jeg valgt ut *mestre* som en kategori i analysen, fordi dette ordet har en avgjørende betydning for forståelsen av begrepet sosial kompetanse da det er en meningsbærende enhet i definisjonen av dette begrepet¹⁴. Kategorien *mestre* kodes mot eget emne da ordet mestre fremstår i dokumenter i planen som omhandler enkelte emner. I analysen vil det derfor bli nødvendig å gå spesifikt inn på emnene og studere de. Emnene fremkommer i profesjonsfaget i planen både andre og tredje året i utdanninga (Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2016, s. 19,21).

3.2.5 Syn på analysen av intervjuene

Siden alle intervjuobjektene får de samme åpne spørsmålene som utgangspunkt for samtalen, kan det formodentlig gis mulighet for gjentakelse og etterprøvbarehet av intervjuguiden. Det er informantenes oppfatninger som vil bli løftet frem i analysen. Like fullt er jeg klar over at min forforståelse virker inn på måten jeg spør og samtaler, og kan sees på som en tilgang til å tolke og forstå datamaterialet. Slik sett har jeg både et fenomenologisk og hermeneutisk ståsted¹⁵ i studien (Thagaard, 2013, s. 40-41).

Videre er det også anledning i analysen til å sammenligne intervjuobjektene oppfatninger siden jeg har de samme åpne spørsmålene til alle jeg intervjuer, men fordi jeg i transkripsjonsarbeidet ser at jeg følger hver informant videre med oppfølgingsspørsmål som tar utgangspunkt i deres livsverden, er det muligens mer rimelig å sammenholde deres oppfatninger.

Analysen av intervjuene starter allerede når jeg forfatter intervjuguiden siden jeg der lager spørsmål som er med å forme innholdet av intervjuene. Analyse betyr å løse opp et

¹⁴ Se 2.1. Sentrale begreper

¹⁵ Se 3.3 Fenomenologi og hermeneutikk

sammensatt hele i dets enkelte deler. I utarbeidelsen av spørsmålene, tenker jeg ut hvordan jeg vil dele opp problemstillinga mi for å få den besvart.

Jeg har valgt et fenomenologisk¹⁶ ståsted, og dermed er det nødvendig å transkribere intervjuene fullstendig. Jeg velger også å skrive dem ut på dialekt siden dette blir mest autentisk. Da unngår jeg å oversette ord og uttrykk, og dermed eventuelt ta bort ei mening. I utskrivning av sitatene brukes det ulike tegn som har ei mening, og jeg valgte å markere ord med trykk på og pauser, fordi det kan markere hva de legger vekt på. En apostrofe i starten av et ord betyr at informanten legger ekstra trykk på ordet, for eksempel 'går. En parentes med prikk i etter et ord betyr at de kommer en pause, for eksempel (.), og at pausen varer omtrent 0,5 sekunder. Dersom to prikker varer pausen dobbelt så lenge. Varer pausen lengre, er det markert med antall sekunder i parentesen.

Jeg starter kodingsarbeidet med intervju 1 og arbeider meg gjennom det. Jeg koder hvert utsagn som omhandler det samme og setter disse kodene sammen i en kategori. Slik gjør jeg med samtlige intervju. For eksempel i intervju 1 har jeg blant annet kodene, «Hvordan man skal være med hverandre», «Hvordan møte andre mennesker» og «De sosiale kompetansemålene er lik grunnleggende ferdighet» og «De sosiale kompetansemålene er like viktig som fag» som gir kategorien «Grunnleggende ferdighet i å være sammen med andre og like viktig som fag».

For intervju 2 sin del har jeg disse kodene under utsagn som berører samme spørsmålstema som kodene jeg viser til i intervju 1. De er «Lære seg ferdighetene», «Samhandling er stikkordet» og «Ta vare på seg selv og andre» som resulterer i kategorien «Ta vare på seg selv og andre gjennom å utøve ferdighetene i handling».

I intervju 3 er kodene «Håndtere situasjoner ved å utvikle evner til å sette seg inn i andres situasjon», «Samarbeid i praktiske øvelser ga fin dialog» og «Selvhevdelse, selvkontroll, samarbeid, empati og ansvarlighet er områdene» tilknyttet samme spørsmålstema som intervju 1 og 2. Her blir kategorien «Ta andres ståsted gjennom samtale rundt de sosiale kompetanseområdene».

Da gjenstår kodene for intervju 4 under samme spørsmålstema. De er «Ferdigheter til å fungere i lag», «Kunne agere sammen med andre» og «God sosial kompetanse sitter i minnet». Disse transformeres til kategorien «Kunnskap om hvordan du skal handle sammen med andre og evne til å gjøre det»

¹⁶ Se 3.3 Fenomenologi og hermeneutikk

Jeg sitter igjen med fire kategorier som representerer hva informantene legger i *begrepet sosial kompetanse*. Jeg sammenholder disse og ser etter fellestrekk. Det er mulig å lage en felles kategori her, og den kaller jeg «*Grunnleggende syn, ferdighet og kunnskap i å omgås med andre*» Jeg sjekker alle sitatene til kategoriene som førte til denne kategorien, og finner at de passer inn i den.

I 4.4 presenterer jeg kategoriene som fremstiller slik jeg oppfatter informantenes syn på hvordan læreren best kan hjelpe barn med å mestre sosialt. Kategoriene vil da rette seg mot forskningsspørsmål 1 som utgjør oppgavens problemstilling. Ved å studere lærerens oppfatninger, trekkes essensen av deres meninger ut. Fremstillingen vil gå veien om hva informantene legger i og hvordan de anvender begrepene sosial læring, sosial kompetanse og sosial mestring samt deres syn på hvordan de ser sine elever og gir eventuelt negativ oppmerksomhet. I 4.5.4.1 vil jeg sammenholde deres oppfatninger av hvordan de best kan hjelpe barn med å mestre sosialt.

3.3 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologiens utgangspunkt er enkeltpersoners egne opplevelser. Målet er å oppfatte den dypere meningen i individets erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40). I denne studien er det forskningsspørsmål 1 om hvordan læreren best kan hjelpe barn med å mestre sosialt, som studeres. Gjennom analyse, tolkning og drøfting av intervju med lærere og av deres studieplan, ønsker jeg å få innsikt i deres forståelse av forskningsspørsmål 1. Jeg har til hensikt å skjønne hvordan læreren *best* kan hjelpe barn til sosial mestring gjennom de perspektivene som intervjuobjektene reiser. Da har jeg tilnærmet meg et fenomenologisk ståsted (Thagaard, 2013, s. 40,41). Ved å berette om de trekk som er felles ved de erfaringer intervjuobjektene har, kan jeg forhåpentligvis utvikle en mer essensiell forståelse av forskningsspørsmål 1.

Hermeneutikk kan oversettes til å bety tolkningslære, der det er grunnbetingelsene for vår eksistens som studeres, tolkes, og som vi forsøker å forstå (Patel & Davidson, 2011, s. 28). Mitt hermeneutiske ståsted har å gjøre med at jeg nærmer meg informanten subjektivt utfra min egen forforståelse¹⁷ (Patel & Davidson, 2011, s. 29). Jeg ser på helhet og deler i analysen av intervju og dokument og gjennom synsvinklene til informantene og meg selv. På den måten forsøker jeg å danne meg en grundig forståelse av problemstillinga (Patel & Davidson, 2011, s. 30).

¹⁷ Se 3.4 Min forforståelse

I denne sammenheng har spørsmålene jeg stiller en hermeneutisk karakter da de følges opp med nye spørsmål for å klargjøre meningen med det som blir sagt (Thagaard, 2013, s. 108). Jeg oppdaget underveis at det kunne være greit og oppsummere litt av det jeg oppfattet som essensen av et svar, for å få intervjuobjektet til å utdype svaret, og for å sjekke om jeg hadde forstått vedkommende rett. Det hjalp også å spørre om de hadde noe mer å tilføye (Lassen, 2014, s. 97). *Aktiv lytting* er en viktig strategi i samtalen for å få frem intervjuobjektens synspunkter. Når det lyttes aktivt er man åpen, tar ikke ting for gitt og informanten kommer i fokus og får stå frem (Lassen, 2014, s. 82). Det stiller krav til den som intervjuer om å være fullstendig til stede, og om å ikke avbryte informanten.

Det er betydningsfullt å ha fokus på den sosiale interaksjonen som skjer mellom intervjuobjektet og intervjuer da den vil prege prosessen og kunnskapen som kommer ut av denne forskningen. Dette mer konstruktivistiske¹⁸ perspektivet fremhever at kunnskapen dannes i relasjonen mellom dem (Thagaard, 2013, s. 45)

3.4 Min forforståelse

Jeg har ei oppfatning av at forståelse og kunnskap kommer til uttrykk gjennom språket, og vil dele mitt syn på hva jeg legger til grunn for det. Min forståelse av mennesket innebærer at vi først og fremst ikke er individuelle. Vi fødes inn i en sosial relasjon, og livet er en bevegelse innenfor relasjoner. Pusten vår er det første og det siste uttrykket vårt, fra vi første gang vi trekker den inn til vi ånder ut. Språket vårt er også et uttrykk. Et språk kan ha lyd slik talespråket har, men kan også være lydløst som mimikk, dans og skrijving. Vi trenger uttrykk for å skape mening, og for å beskrive virkeligheten. Vi uttrykker oss gjennom kroppen, og språk er en sosial aktivitet. Da er det mulig slik jeg ser det at kunnskap og forståelse dannes i relasjonen mellom oss.

Min forforståelse bærer preg av min habitus. Den erfaringen jeg har ervervet meg med barn kommer fra erfaring med egne og andres barn. Jeg har arbeidet som lærer på barnetrinnet i mange år.

3.5 Studiens kvalitet

Min oppfatning er at kvaliteten av det som blir sagt i intervjuene er et produkt av mine spørsmål og min måte å stille dem på, det som skjer mellom meg og informantene og det jeg hører, som er fortalt meg ut fra min posisjon som intervjuer.

¹⁸ Se 2.7 Sosialkonstruktivisme

Det er av betydning å vurdere kvaliteten på datamaterialet i forhold til forskningsspørsmålene siden datamaterialet skal brukes til å besvare forskningsspørsmålene (Grønmo, 2016). Derfor må en beregne om datamaterialet er aktuelt for forskningsspørsmålene, og om det er pålitelig. Det er derfor av betydning å vurdere både forskningsetikk og datakvalitet. Betraktninger som har vært sentrale i forskningsprosessen følger i 3.5.1, 3.5.2 og 3.5.3. Jeg velger å gå inn på studiens reliabilitet før jeg vurderer validiteten da datamaterialets gyldighet avhenger av påliteligheten (Grønmo, 2016).

3.5.1 Studiens etikk

Jeg har meldt og fått godkjent behandlingen av personopplysninger (Se vedlegg 1). Utvalget ble skriftlig informert om prosjektet og samtykker skriftlig til deltakelse. Jeg var opptatt av å lage et oversiktlig og informativt informasjonsskriv til dem (Se vedlegg 3). Det hadde også betydning at de samtykker skriftlig til å delta i studien. Det gjør det mer ryddig, da både de og jeg vet hva avtalen går ut på, og hva de samtykker til.

Siden mine informanter er lærere, har de taushetsplikt. Det ble derfor svært viktig å gjennomføre intervjuene slik at det ikke ble registrert taushetsbelagte opplysninger. Jeg valgte å bruke lydopptaker, og spurte i hvert enkelt tilfelle om det var i orden. Jeg snakket med informantene om at vi skulle unngå å bruke eget navn, alder, kjønn, navn på elever, skole og lignende. Mine informanter ble altså ikke registrert med navn i lydopptaket, og når jeg transkriberte intervjuene passet jeg godt på at ingen stedsnavn eller andre lignende opplysninger ble registrert.

Jeg oppbevarer listen med personopplysninger /koblingsnøkkelen nedlåst under prosjektperioden. Når dette prosjektet er avsluttet innen 7.07 2017, skal innsamlede opplysninger anonymiseres. Det innebærer at jeg sletter digitale lydopptak og at direkte personopplysninger som navn/koblingsnøkkel makuleres. Jeg har ikke registrert identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som for eksempel bosted, arbeidssted, alder og kjønn.

3.5.2 Studiens reliabilitet

Jeg gjør en kvalitativ studie av min problemstilling, og ifølge Grønmo er det ikke så enkelt å sjekke pålitelighet i en slik studie sammenlignet med om studien hadde vært kvantitativ. Her kan påliteligheten i sistnevnte studier sjekkes ved å bruke standardiserte metoder (Grønmo, 2016, s. 248). Da blir det avgjørende at datamaterialet kan stå på egne bein, og ikke bygger på forskerens subjektive skjønn eller på tilfeldigheter. Derfor har jeg vært opptatt av å få frem

informantenes syn på forskningsspørsmål 1 og 3, og ikke lagt vekt på å presentere mitt eget syn i intervjuene. Jeg har vært veldig nøye på dette feltet.

Etter hvert skal resultater presenteres i denne studien, og da er jeg svært bevisst på at det materialet som legges fram, ikke kan identifiseres. Jeg har spurt samtlige informanter om det er i orden at jeg kontakter dem igjen hvis det er noe jeg opplever som uklart eller trenger å få utdypet. Alle samtykket til det. Da fikk jeg også muligheten til å sjekke om jeg har oppfattet dem korrekt. En slik kontakt kan styrke studiens pålitelighet, det vil si reliabiliteten til prosjektet (Postholm, 2005, s. 132, 133).

Et annet moment som er med på å skape pålitelighet, er at jeg har gjort lydopptak av samtale. Jeg slipper å stole på min hukommelse og eventuelle notater, og kan høre lydopptaket flere ganger. Når det er skrevet ned, er det en viktig og forhåpentligvis pålitelig kilde i prosjektet, da jeg kan vurdere utskriftene kritisk. (Grønmo, 2016, s. 250).

Når jeg skriver er jeg bevisst bruken av god henvisningsskikk. Dette er definert og klargjort i en innstilling fra « De nasjonale forskningsetiske komiteer» (Thagaard, 2013, s. 24,25). Der kommer det fram at vi er ansvarlig for å levere mest mulig nøyaktig henvisning til den litteraturen som brukes med å henvise til sidetall, forfatter og årstall for at kontroll og etterprøving av referanser skal bli mulig slik at plagiat kan unngås. Spesielt skal dette gjøres i forhold til sidetall, forfatter og årstall når vi henviser til definisjoner, spesielle poeng i teksten og sitater. Dersom vi henviser til en undersøkelse i sin helhet eller generelle poeng som er gjennomgående, rekker det med forfatter og årstall.

Jeg vil forsøke å redegjøre åpent for valg, problemer, styrker og svakheter med denne undersøkelsen. Når jeg presenterer og drøfter resultatene mine, vil jeg prøve og gi en sannferdig, balansert og reflektert fremstilling. Jeg velger å skille analysen av datamaterialet fra tolkninga, for at lærerutsagnene skal bli beskrevet uten en direkte tolkning av dem. På den måten åpnes det for at andre lesere kan tyde og finne mening i disse utsagnene, og jeg får en mulighet til å studere analysen noe på avstand før jeg tolker den. Det vil forhåpentligvis være med på å fremstille studien som pålitelig og troverdig.

Under arbeidet med å finne kategorier i analysen av intervjuene, vil jeg være nøye med å kontrollere at sitater som brukes for å fremstille informantenes syn, er representative for hele gruppa.

3.5.3 Studiens validitet

Validitet eller gyldighet av en kvalitativ studie handler om å tolke og forstå innholdet av en livsverden, oppdage hendelser, beskrive oppfatninger eller en kultur. Egentlig handler validitet av en kvalitativ studie om hele forskningsprosessen (Patel & Davidson, 2011, s. 105)

Det dreier seg om jeg makter å hente fram informantenes livsverden for å kunne gjøre en pålitelig tolkning, og hvordan jeg anvender og bruker min forforståelse under hele prosessen. Om jeg klarer å få frem relasjonen mellom det som er normalt, typisk og det spesielle vil også kunne påvirke studiens validitet. Er den tolkningen jeg presenterer pålitelig, eller finnes det kanskje flere ulike tolkninger som kan være troverdige?

Videre vil det være hensiktsmessig å kombinere flere metoder som intervju og dokumentanalyse, for å få belyst studienes problemstilling som både svar på forskningsspørsmål 2 og 3 leder fram til (Se modell¹⁹). De ulike metodene som blir brukt støtter muligens opp om problemstillinga, og bidrar på hver sin måte til å gi svar på den. En slik fremgangsmåte kan kalles triangulering, og er en strategi som kan sikre validitet i studien (Patel & Davidson, 2011, s. 107).

¹⁹ Se 2.1 Sentrale begreper

4 Analyse av studieplan og intervju

Hensikten med dette kapitlet er å legge fram analysen jeg har gjort gjennom å presentere empirien i form av datamaterialet ved bruk av de kategoriene og kodene jeg fant. De vil bli beskrevet i tekst med utskrift og kommentarer hentet fra studieplanen samt sitater og kommentarer fra intervjuene. Analyseprosessen for tekst er presentert i 3.2.3. Syn på analysearbeid av studieplanen er omtalt i 3.2.4, og på intervjuene i 3.2.5.

Kapitlet starter med en redegjørelse for bakgrunnen til studieplanen. Konteksten intervjuene er foretatt i, vil også bli omtalt og vurdert i et eget underkapittel²⁰. Under punkt 4.2.6 og 4.6 oppsummeres funn fra henholdsvis studieplan og intervju.

4.1 Studieplanens bakgrunn

Høsten 2010 startet universitetet i Tromsø et forsøk med 5-årige grunnskolelærerutdanninger med master som fikk navnet Pilot i Nord. Det ble integrert mastergradsprogram på lærerutdanninga både på 1. - 7. trinn og på 5. - 10. trinn.

Denne studien ser på planen for 1. – 7. trinn. Masteren i denne studieplanen betegnes som ei lærerutdanning som er både forskningsbasert, integrert og rettet mot en profesjon (Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2016, s. 5).

I forbindelse med at Høgskolen i Tromsø skulle fusjonere med Universitetet, var det et ønske om ei ny helhetlig lærerutdanning. Bak dette ønsket lå også rapporter og evalueringer om daværende lærerutdanning som ikke hadde nådd mål. Styringsgruppa for fusjonen mellom Høgskolen og Universitetet i Tromsø oppnevnte våren 2008 medlemmer til ei arbeidsgruppe for utvikling av en pilot for ei ny lærerutdanning. Alle medlemmene var eksterne og inngikk i dialog med fagmiljøene ved Universitet og Høgskolen i Tromsø. Arbeidsgruppa besto av en rektor fra en barneskole på Tromsøya, en førsteamanuensis fra Høgskolen i Finnmark som var sekretær i gruppa, en professor fra Åbo Akademi (Vasa i Finland) som ledet gruppa, en dosent fra NTNU og en høgskolelektor fra Høgskolen i Sør-Trøndelag (UiT, 2008, s. 4).

Det nasjonale organet for kvalitet i utdanninga (NOKUT) hadde i 2006 gjort ei evaluering av den norske lærerutdanninga, og gruppas arbeid skulle i hovedsak bygge på denne evalueringa (UiT, 2008, s. 4).

²⁰ Se 4.1.1 Konteksten rundt intervjuene

NOKUT la frem føringer om *en tydeligere profesjonskompetanse, større differensiering og høyere kompetanse, og en styrket praksiskvalitet.*

Innstillinga fra arbeidsgruppa bygde også på andre offentlige dokumenter knyttet til norsk lærerutdanning, og her kan nevnes blant annet Stortingsmelding nummer 16 (2001-2002) med tittel «Kvalitetsreformen om ny lærerutdanning, Mangfoldig - krevende – relevant» og Stortingsmelding nummer 16 (2006–2007) med tittel «... og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring», Stortingsmelding nummer 31 (2007–2008) som heter «Kvalitet i skolen», samt NOU nummer 16 (2003) med betegnelse «I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle» og NOU nummer 3 (2008) med tittel «Sett under ett - Ny struktur i høgere utdanning».

I tillegg valgte de blant annet å benytte seg av forskninga som Dansk Clearinghouse har gjort i forhold til lærerkompetanser²¹, og de gikk gjennom Rammeplanen for lærerutdanninga fra 2003. Her fremkom sosial kompetanse, didaktisk kompetanse, faglig kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse som viktige områder å få med i en ny lærerutdanning, og arbeidsgruppa var også opptatt av at læreren måtte ha kompetanse i å lede. For å sikre at disse kompetansene blir sentrale i lærernes profesjonelle utrustning, mente arbeidsgruppa at en forsknings og utviklings-orientering (FoU) bør gjennomsyre alle deler av lærerutdanninga. Studentene må få kunnskap om forskningsmetoder, kjennskap til aktuell forskning innenfor pedagogikk og fagdidaktikk og danne seg evnen til kritisk refleksjon.

Studentene må bli bevisste på den utviklinga samfunnet gjennomgår med tanke på globalisering, IKT og medienes rolle. Skolens samfunnsoppdrag og samfunnets styring av skolen gjennom lover, forskrifter og planer må inngå i orienteringa. Det legges vekt på et flerkulturelt perspektiv i den profesjonsbyggende samfunnsorienteringa (UiT, 2008, s. 9).

Målet var å skape en balansert profesjonsinnretning på lærerutdanninga. Profesjonsfaget²² ble navnet på faget som skulle knytte pedagogikk og praksis sammen

Arbeidsgruppa forsvarte at vektleggingen av profesjonsfaget og grunnleggende ferdigheter er viktig for å bygge kompetanse som er nødvendig for lærere å inneha når de skal undervise elevene på barnetrinnet. Gruppa var også opptatt av å se til Finland, og hva som kunne gjøre at dette landet får gode resultater. Kompetanse og beredskap for tidlig innsats overfor elever

²¹ Se 2.5.1 Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole

²² Se 4.2.2 Innhold av kategoriene

som har en annerledes utvikling, men også som en allmenn plattform for alle elever til å bygge høy utdanningskvalitet på, ble sett på som avgjørende faktor som Norge kunne adoptere.

Grunnleggende ferdigheter var foreslått som eget fag av arbeidsgruppa og tenkt å utgjøre 30 studiepoeng siste året. Slik ble det ikke, isteden er undervisning om grunnleggende ferdigheter fordelt over fagene «Fra plan til praksis», et tverrfaglig obligatorisk prosjekt som kalles «Lærerrollen i møte med skolens mangfold», praksisfaget, og i tillegg også under det valgfrie faget naturfag. På samme tid utgjør grunnleggende ferdigheter sammen med fag et eget kompetanseområde i studieplanen.

4.2 Studieplanens fremstilling av sosial læring og sosial kompetanse

4.2.1 Koder og kategorier

Jeg gjorde arbeidet med å finne frem til koder ved å søke på ordet «sosial» i hele planen. Jeg benyttet meg av datamaskinens søkeprogram for PDF- filer. Da fikk jeg opp hvilke sider i planen ordet fremkom på.

Med nøyere gjennomlesninger av disse sidene, ser jeg at ordet «sosial» trer frem i tekster som omhandler tre ulike begreper. De tre begrepene er «læringsresultat», «faglig innhold» og «praksisoppdrag i andre fag». Jeg sorterte all tekst som omfattet ordet «sosial», og som kunne knyttes til de tre begrepene hver for seg.

Alt som fremkom ble satt opp i et skjema²³ som var delt i tre kolonner. Den første kolonnen består av sidetallet og fag/emnenavnet, og hvorvidt det er mulig å velge faget/emnet. Den midterste kolonnen dekker det tilhørende tekstinnholdet som inneholdt navnet på kategorien. Den tredje kolonnen inneholder koden til kategorien som representerer et utdrag av kategoriens tekstinnhold.

Jeg velger å vise et eksempel av skjemaet for kategorien *Sosial* og koden «læringsresultat» slik at arbeidsgangen skal fremstå mer konkret og forståelig.

²³ Se tabell 1: Sosial

Tabell 1: Sosial

Side og fag/emne	Tekstinnhold	Læringsresultat (kode)
s. 6 <i>Forordet i planen</i>	Etter endt studium og oppnådd grad skal studentene ha følgende læringsresultater: en inngående kunnskap om mangfoldet blant elever, både i ulike <i>sosiale</i> , flerkulturelle og flerspråklige kontekster, i faglige forutsetninger og i måter å lære på	Kunnskap om elevers mangfold i ulike sosiale kontekster
s.16: <i>Fra plan til praksis</i>	Studenten skal ha kunnskap om barns <i>sosialisering</i> i skolen	Kunnskap om barns sosialisering
s. 19: <i>Å mestre mangfoldet</i>	Studenten skal ha kunnskaper om samarbeid mellom skole og hjem i et samfunn med et mangfold av familieformer, <i>sosiale</i> og kulturelle kontekster	Kunnskap om samarbeid mellom skole og hjem samt sosiale kontekster
s. 19: <i>Å mestre mangfoldet</i>	Studenten skal ha ferdigheter i å samarbeide med foreldrene om planlegging og gjennomføring av et foreldremøte som ivaretar et <i>sosialt</i> , kulturelt og religiøst mangfold	Ferdigheter i samarbeid med foreldre rundt foreldremøte som ivaretar et sosialt mangfold
s. 19: <i>Å mestre mangfoldet</i>	Kompetanse: Studenten skal ha teoretisk kunnskap som gir grunnlag for en utvidet didaktisk refleksjon knyttet til det individuelle, <i>sosiale</i> og kulturelle mangfoldet i elevgruppen	Kompetanse i form av teoretisk kunnskap knyttet til det sosiale mangfoldet i elevgruppa
s. 25: <i>Skole, samfunn og kultur</i>	forståelse for skillet mellom formell og uformell <i>sosialisering</i> innenfor og utenfor institusjonene, inkl. mediens rolle (skillet mellom skole og "livets skole" – også livets skole i skolen)	Forståelse for skillet mellom formell og uformell sosialisering
s. 110: <i>Samfunnsfag (fagvalg)</i>	Studenten skal ha kunnskaper om <i>sosiale</i> system og normer, politikk og kulturelt mangfold	Kunnskap om sosiale systemer

Slike skjemaer ble laget også for kodene faglig innhold og praksisoppdrag i andre fag sett i forhold til kategorien *Sosial* (Se vedlegg 4 og 5).

På tilsvarende måte gjennomførte jeg arbeidet med kategorien *Mestre*. Gjennomlesninger av teksten for denne kategorien viste at ordet fremkom i tilknytning til emner i planen. Jeg brukte derfor «eget emne» som koden her. Et oppsett²⁴ følger for kategorien *Mestre*.

Tabell 2: *Mestre*

<i>Side og fag/emne</i>	<i>Tekstinnhold</i>	<i>Eget emne (kode)</i>
s. 8 <i>Profesjonsfaget</i>	Profesjonsfaget består av emnene: <i>fra plan til praksis, å mestre mangfoldet, skolen som lærende organisasjon, bacheloroppgave, skole, samfunn og kultur, metode og mastergradsoppgave.</i>	Å mestre mangfoldet
s. 9 <i>Fagoversikt</i>	Å mestre mangfoldet (20 stp.)	20 stp.
s.15 <i>Å mestre mangfoldet</i>	Å mestre mangfoldet. Profesjonsfag 2. studieår. 20 studiepoeng	Profesjonsfag
s.19 <i>Profesjonsfag 2. året</i>	Navn: Å mestre mangfoldet: Tilpasset undervisning og læring i grunnskolens 1.–7. trinn	Tilpasset undervisning og læring i grunnskolens 1. – 7. trinn
s.21 <i>Profesjonsfag 3. studieår</i>	Faglig innhold: Emnet bygger på og viderefører emnet” Å mestre mangfoldet”, og spesielt den delen av dette som omhandler læringsmiljø på gruppe- og klassenivå. I det foreliggende emnet vil studentene videreutvikle sin forståelse, sine ferdigheter og sin kompetanse i å organisere, lede og utvikle undervisnings- og læringsprosesser på gruppe- og klassenivå. Det legges særlig vekt på hvordan skolen fysisk, organisatorisk og kulturelt kan utformes, ledes og utvikles for å ivareta sitt samfunnsmandat.	Viderefører emnet «Å mestre mangfoldet», spesielt den delen av det som omhandler læringsmiljø på gruppe- og klassenivå, utvikle kompetanse i å organisere, lede og utvikle undervisnings- og læringsprosesser på gruppe- og klassenivå

²⁴ Se tabell 2: *Mestre*

4.2.2 Innhold av kategoriene

Ordet *sosial* har tolv treff på søket i studieplanen. Når treffene sees i forhold til fag/ emner i studieplanen, finner jeg emnene «Fra plan til praksis», «Å mestre mangfoldet», «Skole, samfunn og kultur» «Praksis 2. året» og «Samfunnsfag». Av disse inngår emnene «Fra plan til praksis», «Å mestre mangfoldet» og «Skole, samfunn og kultur» i profesjonsfaget. De utgjør til sammen 70 studiepoeng, som er halvparten av profesjonsfagets poengsum. Profesjonsfaget er obligatorisk, og omfatter emnene «Fra plan til praksis», «Å mestre mangfoldet» «Skolen som lærende organisasjon», «Bacheloroppgave», «Skole, samfunn og kultur» «Metodeemne for grunnskolelærerutdanninga» og «Mastergradsoppgave».

«Praksis 2. året» inngår i praksisdelen som er obligatorisk, strekker seg over 6 uker og gir ikke egne studiepoeng. Det tilsvarer om lag 27 % av praksisdelen. Emnet «Samfunnsfag» er et fagvalg som utgjør 15 studiepoeng, og det er ikke obligatorisk.

Når kategorien Sosial²⁵ knyttes opp mot læringsresultat i studieplanen, handler det om at studenten skal ha kunnskap om elevers mangfold i ulike *sosiale* kontekster, barns *sosialisering* og samarbeid mellom skole og hjem rundt blant annet i *sosiale* kontekster. Videre skal han ha kunnskap om *sosiale* systemer og forståelse for skillet mellom formell og uformell *sosialisering*. Studenten skal ha ferdigheter i samarbeid med foreldre rundt foreldremøte som ivaretar et *sosialt* mangfold. Han skal erverve seg kompetanse i form av teoretisk kunnskap knyttet til det *sosiale* mangfoldet i elevgruppa.

Kategorien *Sosial*²⁶ koblet opp mot faglig innhold viser at studenten skal utvikle en basiskompetanse rundt *sosiale* utfordringer med vekt på tilpasset opplæring, forebygging og håndtering av atferdsproblematikk og mobbing. Videre skal studenten gjøre en refleksjon over skolens rolle og samfunnsmandat i lys av *sosiale* utviklingstrekk. Han skal utføre og få godkjent praksisopplæring knyttet opp mot elevens *sosiale* læring på 2. trinn. Derneft skal studenten utvikle en samfunnsvitenskapelig verdensanskuelse og tilnærming i læringsarbeidet som innebærer blant annet *sosialantropologi*.

I tilknytning mellom kategorien *Sosial*²⁷ og praksisoppdrag i andre fag fremkommer det at studenten må lage et elevportrett basert på observasjoner og kartlegginger innenfor det profesjonsfaglige området *sosial* kompetanse.

²⁵ Se tabell 1: Sosial i 4.2.1 Koder og kategorier

²⁶ Se vedlegg 4

²⁷ Se vedlegg 5

Jeg fikk fem treff på søket i studieplanen for ordet *mestre*. Når disse kobles opp mot fag/emner i studieplanen, nevnes profesjonsfaget. Kategorien *Mestre*²⁸ klassifiseres mot koden «eget emne». Det som da fremkommer av tekstinhold knyttet opp mot denne koden er i henhold til profesjonsfaget 2. studieår som heter «Å mestre mangfoldet» og en fortsettelse av dette emnet 3. studieår heter «Skolen som lærende organisasjon».

Emnet «Å mestre mangfoldet» utgjør om lag 14 % av profesjonsfaget. Emnet «Skolen som lærende organisasjon» representerer omlag 14 % av profesjonsfaget.

4.2.3 Sammentreff mellom studieplanen og begrepene sosial læring og sosial kompetanse

I studieplanen er ordkombinasjonene nevnt for begge begrepene en gang:

Hovedtema for praksisopplæringen i andre studieår er eleven på 1.-2. årstrinn, elevmangfoldet og elevenes møte med skole og fag. Dette omhandler: elevenes faglige, sosiale, kulturelle og personlige læring på 1.-2. årstrinn

(Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2016, s. 60)

Profesjonsfaget: «Elevportrett fokuselev» basert på observasjoner og kartlegginger innenfor profesjonsfaglige områder som sosial kompetanse, motorisk kompetanse, læringsstrategier, samt kompetanse i lesing, skriving og matematikk (høst) Norsk/matematikk: «Fagtekst fokuselev» med fordyping innenfor lesing, skriving/matematikk (vår)

(Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2016, s. 61)

Begge tekstutsnittene er hentet fra emnet «Praksis 2. året» (Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2016, s. 60, 61). Sosial læring fremkommer ut fra koden «faglig innhold» og sosial kompetanse knyttes til koden «praksisoppdrag i andre fag» (Se henholdsvis vedlegg 4 og 5). Det slås fast i planen at sosial kompetanse er et profesjonsfaglig område. Dermed har det betydning å lære om sosial kompetanse i forhold til utøvelse av læreryrket. Dette skal gjøres gjennom observasjoner og kartlegginger av en valgt fokuselev.

Videre sidestilles sosial læring med læring innenfor fag, og innenfor det kulturelle og det personlige. Et søk på ordkombinasjonene kulturell/e læring og personlig/e læring ga ingen flere treff i planen. Planen sier derfor ikke noe mer direkte om hva den legger i kulturell og personlig læring.

Et videre søk på kulturell/e ga elleve treff på kulturell og seksten treff på kulturelle. Med søkeord personlig og personlige fikk jeg et treff for hver av dem, men ingen av disse hadde

²⁸ Se Tabell 2: Mestre i 4.2.1 Koder og kategorier

med læring av noen form å gjøre. De omhandler studentenes yrkesetiske refleksjoner og vurderinger.

Derimot er det en sammenheng mellom emnet «Skole, samfunn og kultur» og kategorien Sosial. Det er to treff i henhold til kodene læringsresultat²⁹ og faglig innhold³⁰. Under læringsresultat handler det om en forståelse for skillet mellom formell og uformell sosialisering. For faglig innhold dreier det seg om refleksjon over skolens rolle og samfunnsmandat i lys av sosiale utviklingstrekk.

Det blir derfor av interesse å studere nærmere i hvilke sammenhenger søkeordene kulturell og kulturelle står i. For søkeordet kulturell finnes samtlige treff bortsett fra to under de tre emnene som alle har tittelen «Skole, samfunn og kultur» (Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2016, s. 25-31).

Avviket her er bruk av ordgruppa «kulturell organisasjon» under praksisfag 4. året og «kulturell bakgrunn» under faget påbygging norsk.

Vedrørende søkeordet kulturelle finnes alle treffene bortsett fra fem i tilknytning til emnene «Skole, samfunn og kultur». Det er ordgruppa «den kulturelle læring» som er omtalt tidligere under 4.1.2 som ikke er under emnene «Skole, samfunn og kultur» samt ordkombinasjonen «kulturelle kompetanser» i faget engelsk, ordgruppa «kulturelle bakgrunn» i faget religion, livssyn og etikk, «kulturelle kontekster» og «kulturelle mangfoldet» i emnet «Å mestre mangfoldet»

Ettersom begrepet «kulturell læring» er av interesse, vil jeg undersøke alle kombinasjonene av kulturell/e i emnene «Skole, samfunn og kultur». Her finner jeg kombinasjonene «kulturell variasjon» tre ganger og «kulturell kapital» seks ganger. Videre er sammensetningene «kulturelle redskaper» tre ganger, «kulturelle forutsetninger» tre ganger og «kulturelle forståelsesmåter» tre ganger samt «kulturelle utviklingstrekk» representert under emnene.

Jeg sitter derfor igjen med begrepene *kulturell kapital*, *kulturelle forståelsesmåter* og *kulturelle redskaper* som jeg mener kan ha betydning for begrepet kulturell læring. Disse fremstår hovedsakelig i emnene «Skole, samfunn og kultur». Jeg velger derfor å undersøke nærmere disse emnene og da spesielt hva som legges i begrepet *kulturell kapital* her, i første omgang fordi det nevnes oftest. I planen fremstår det som et *fenomen* (Institutt for

²⁹ Se tabell 1 i 4.2.1

³⁰ Se vedlegg 4

lærerutdanning og pedagogikk, 2016, s. 25, 29, 31) og som et *begrep* (Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2016, s. 26, 29, 31).

Begrepet kulturell kapital omtales på følgende måte i planen, og her inngår både begrepet kulturelle redskaper og kulturelle forståelsesmåter. Dermed innbefattes de i begrepet kulturell kapital:

Den kulturpedagogiske utfordringen kan fanges opp gjennom begrep som makt, avmakt, disiplinering og myndiggjøring. Skolens målsetting er å gi elevene kulturelle redskaper for å kunne ta ansvar for eget liv og det samfunn de tilhører. Samtidig innebærer skole og lærerarbeid også maktutøvelse med konsekvenser som varierer ikke bare ut fra elevenes individuelle, men også kulturelle forutsetninger. Begrepet kulturell kapital vil være et viktig inntak til å analysere slike konsekvenser og til å utvikle studentenes forståelse av skillet mellom analytiske (f.eks kulturelle og relasjonelle) og normative (f.eks egenskaps- og individorienterte) forståelsesmåter.

(s. 26, 29, 31)

Fenomenet kulturell kapital fremstilles på denne måten i planen under overskriften «Studenten skal ha»:

innblikk i begrepet og fenomenet kulturell kapital, inkl. dets betydning for de unges identitet

(s. 25, 29, 31)

Tabell 3, som vist i teksten under, gir en skjematisk oversikt over antall treff på ordkombinasjonene kulturell kapital, sosial læring og sosial kompetanse.

Tabell 3	Antall treff
Kulturell kapital	6
Sosial læring	1
Sosial kompetanse	1

4.2.4 Kategorien Mestre sitt forhold til kategorien Sosial

Jeg viser til 3.2.4 og 4.2.2 hvor bakgrunnen for kategorien Mestre fremkommer. Emnene «Å mestre mangfoldet» og «Skolen som lærende organisasjon» er begge obligatoriske og er i sammenheng med hverandre.

Når jeg ser kategoriene Sosial og Mestre i forbindelse med hverandre, er det flere sammentreff som fremkommer, da under kodene «læringsresultat» og «faglig innhold». Disse to kodene tilhører kategorien Sosial³¹.

Emnet «Å mestre mangfoldet» omhandler tilpasset undervisning og læring i grunnskolen. Her er det både innenfor kunnskaper, ferdigheter og kompetanser at mestring knyttes til sosial. Studenten skal sitte igjen med følgende læringsresultat om:

- samarbeid mellom skole og hjem i et samfunn med et mangfold av familieformer, sosiale og kulturelle kontekster
- samarbeide med foreldrene om planlegging og gjennomføring av et foreldremøte som ivaretar et sosialt, kulturelt og religiøst mangfold
- ha teoretisk kunnskap som gir grunnlag for en utvidet didaktisk refleksjon knyttet til det individuelle, sosiale og kulturelle mangfoldet i elevgruppen

(Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2016, s. 19)

Videre pekes det på under faglig innhold:

Emne vil gi en basiskompetanse i pedagogiske problemstillinger knyttet til barns utvikling og læring individuelt og i samspill med andre. Sosial- og spesialpedagogiske utfordringer gjennomgås med vekt på tilpasset opplæring samt forebygging og håndtering av atferdsproblematikk og mobbing. Konteksten vil være læreren som leder av et fellesskap preget av kulturelt og flerreligiøst mangfold.

(Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2016, s. 20)

Emnet «Skolen som lærende organisasjon» er bygd på og følger opp emnet «Å mestre mangfoldet». Det viderefører spesielt den delen som omhandler læringsmiljø på gruppe- og klassenivå, utvikle kompetanse i å organisere, lede og utvikle undervisnings- og læringsprosesser på gruppe- og klassenivå (Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2016, s. 21). I dette emnet er det ingen koblinger mellom kategoriene Mestre og Sosial.

4.2.5 De resterende koblingene for kategorien Sosial i studieplanen

Studieplanen skriver under forordet at etter endt studium og oppnådd grad skal studentene ha følgende læringsresultater:

- en inngående kunnskap om mangfoldet blant elever, både i ulike sosiale, flerkulturelle og flerspråklige kontekster, i faglige forutsetninger og i måter å lære på

³¹ Se tabell 1 i 4.2.1 og vedlegg 4

Da gjenstår en binding for kategorien «Sosial³²» i det obligatoriske emnet «Fra plan til praksis». Studenten skal ha et læringsresultat i form av kunnskap om barns sosialisering i skolen. Jeg fikk ingen treff på ordkombinasjonene «sosiale ferdigheter», «sosiale kunnskaper», «sosiale holdninger», «sosial mestring» eller «sosiale miljøer». Studieplanens emner «Skole, samfunn og kultur», «Å mestre mangfoldet» og «Praksis andre studieår» omhandler dermed begrepene sosial kompetanse og sosial læring.

4.2.6 Funn i studieplanen

Jeg fremhever funnene ved å sette dem i kursiv.

Sosial læring fremkommer en gang under faglig innhold i denne praksisplanen sammen med faglig, kulturell og personlig læring. Det registreres at sosial læring er skilt fra kulturell og personlig læring. Likedan sees det at sosial læring er skilt ut fra faglig læring, noe som også skjer i grunnskolens planer.

Sosial kompetanse regnes som et profesjonsfaglig område, og har et treff i planen og da under praksisplanen for andre året.

Det er dermed klart at praksisdelen av utdanningen har betydning for å erverve seg kunnskaper om sosial kompetanse og sosial læring i skolen.

Videre søk på kulturell og personlig læring ga ingen flere treff. Under søk på kulturell/e dukket begrepet og fenomenet kulturell kapital opp, og det vil bli ytterligere forklart i 5.2.2. Et funn i denne forbindelsen er at *sosial kompetanse oversettes til kulturelle redskaper*. Se nærmere begrunnelser i 5.2.2.

Her er også et funn representert ved at *sosial læring er læring i samspill med andre*. En forklaring av funnet følger i 5.2.1. Dette funnet er tett forbundet med at studenten skal utvikle en basiskompetanse innenfor emnet barns utvikling og læring samt vil konteksten være læreren som leder av et fellesskap. Sammenhengen mellom kategoriene Sosial og Mestre viser også til at studenten må ha kompetanse i å samarbeide med foreldre i sosiale kontekster. Han må ha utviklet evnen til å gjøre didaktiske refleksjoner rundt det sosiale mangfoldet i elevgruppa.

4.3 Konteksten rundt intervjuene

³² Se tabell 1 i 4.2.1

Alle intervjuene bortsett fra ett fant sted på informantenes arbeidssted. Det ble av praktiske årsaker utført hjemme hos meg. Jeg kjente ingen av informantene på forhånd, og hadde fått kontakt med dem gjennom å bruke Munin³³ som inngangsport.

Informantene fant selv et eget rom på sitt arbeidssted hvor vi kunne samtale alene og uten forstyrrelser. Samtlige av dem stilte opp etter arbeidstid, og ga inntrykk av at de hadde tid til å gi et intervju. Atmosfæren opplevde jeg som rolig, god og avslappet.

Av flere grunner anså jeg det av betydning å få opplysninger om hva de arbeidet med til daglig på barnetrinnet, og ba dem derfor skrive ned noen stikkord om det på et ark. Det ble starten på vårt møte, og kunne forhåpentligvis føre til at vi fikk en konsentrert og rolig begynnelse på intervjuet. Å skrive fører ofte til at en samler seg, og det merket jeg selv når jeg var med på et prøveintervju utført av en kollega. Samtidig kan det være en døråpner for intervjuet. Opplysninger om hva en jobber med, er kanskje lettere å dele i starten av en samtale enn for eksempel faglige begreper og synspunkter. Vi fikk en liten prat rundt dette før vi begynte på selve intervjuet.

I tillegg var en viktig grunn at arbeidsoppgavene som lærer på barnetrinnet kan oppleves noe forskjellig som kontaktlærer kontra timelærer. En timelærer har ofte flere klasser å forholde seg til mens en kontaktlærer vanligvis arbeider i en klasse. Kontaktlæreren er den som er pålagt å ha faste samtaler med de foresatte og med elevene. Kontaktlæreren har dermed ansvar for å kartlegge elevene faglig og eventuelt sosialt. Det kan dermed slutes at kontaktlæreren har oftere kontakt med sine elever enn en timelærer har.

Informant 1 og 2 er kontaktlærere mens de andre to er timelærere. Lærer 2 har arbeidet et og et halvt år som lektor mens resten har jobbet et halvt år som lektor.

Til sammen representerte informantene tre barneskoler i samme kommune. En av skolene ligger i distriktet mens de andre to er bynære skoler. Før vi startet selve intervjuet, informerte jeg om at vi burde unngå å bruke navn på personer, arbeidssted og andre benevnelse i henhold til taushetsplikten. Slike eventuelle, opplysninger ville uansett bli anonymisert under transkriberingen av intervjuene.

³³ Se 3.1 Utvalget av informanter

4.4 Informantenes syn på hvordan læreren best kan hjelpe barn med å mestre sosialt

4.4.1. Hva forbinder de med sosial læring?

Lærer 1 knytter sosial læring til hvordan man skal være mot hverandre. Læreren fra intervju 2 omtaler sosial læring som alt som ikke har med fag å gjøre, men der essensen er samhandling og konfliktløsning. Lærer 3 uttrykker at sosial læring er oppdragelse og sosialisering der målet er at elevene skal få til å samarbeide, ta hensyn, vise respekt og empati. I intervju 4 kommer det fram at læreren mener at å drive sosial læring kanskje er det viktigste læreren gjør. Faglige kunnskaper kan barn i større grad tilegne seg selv, men det å omgås andre er ikke like lett å tilegne seg selv. Det må man arbeide med i et fellesskap, og dersom det sosiale grunnlaget er arbeidet med, kommer det faglige lettere til.

Informantene ga alle uttrykk for at de så på sosial læring i skolen som ei viktig læring som gjorde elevene bedre i stand til å takle samværet nå og i fremtiden, og navnet på kategorien som samlet deres syn på hva de forbandt med sosial læring ble «*Rusta til å takle livet*».

Navnet fremkommer også i utsagnet fra en av de spurte, noe som vises i et felles sitat som kan representere meningsinnholdet i denne kategorien:

-Æ tenke jo på oppdragelse, ja (.) og lære dem om å bli rusta til å takle livet og kunne sosialiseres, kunne ja (.) samarbeide med andre menneska, kunne delta, ja lære sæ rett og slett korsen samfunn fungere, ja, evne og ta hensyn, respekt, vise empati, bry seg om, ikkje mer, ja (.)litt det her med korsen man skal fungere i samfunnet videre.

(Fra intervju 3)

4.4.2 Hva legger de i begrepet sosial kompetanse?

Som vist og forklart i 3.2.5 ble det en felles kategori med merkelapp «*Grunnleggende syn, ferdigheter og kunnskap i å omgås med andre*» for deres oppfatninger av begrepet sosial kompetanse. Her følger et sitat som illustrerer kategorien:

-Det e jo på en måte , altså kompetanse e jo å kunne nåkka eller på en måte ha ferdigheta til å kunne utøve ting, 'så, ferdigheta tel å kunne fungere sosialt, tenke æ , det å kunne gå inn for det, men det e jo egentlig bare det å 'kunne 'vite kordan du skal handle sammen med andre, å handle i samfunnet, men ikkje bare vite det, men kunne gjøre det, tenke æ, Eh ja, hvis det skal bli, hvis man har god sosial kompetanse , (..) så vet man jo kordan man skal fungere, man treng jo ikkje å sette sæ ned og lure hver gang på kordan skal æ gjøre i den her situasjonen, det bare kommer, det e helt naturlig for dæ, 'så ja (3)

(Fra intervju 4)

4.4.3 På hvilke måter ser de sine elever?

Under dette punktet vil jeg presentere kategoriene fra hvert intervju først, fordi de viser at informantene har forskjellig, men også noe overlappende syn på hvordan de ser sine elever.

Fra intervju 1 kommer kategorien «Start dagen med mulighet for individuelle samtaler etter lærers observasjoner». Kategorien som omfatter informant 2 sine måter å se eleven på heter «Anerkjenne og fremheve det positive og elevenes følelser». For informant 3 sin del er navnet «Skarpt blikk og hukommelse med å være medmenneskelig og være leder». I intervju 4 fremkommer kategorien «Ha antenne på og være en venn som de kan være trygge på og ser at bryr seg». Svarene fra informantene, slik jeg vurderer det, har en kategori felles. Den kaller jeg «*Med antenne og blikk for den enkelte*», og her følger et sitat som kan beskrive den:

-Ja, eh, æ tenke nåkka av det viktigste e at æ sjøl e engasjert og på en måte bryr mæ, eh, det e kanskje det viktigste for at mye på det 'sosiale, måten, ha litt sånn antenne ute, eh, for mye kan jo, altså mye foregår jo ute i friminutt, altså det e ting som æ må fange opp for å hjelpe dem med det sosiale, det e kanskje ikkje det første æ ser når dem sitt med en pult. Eh med at æ på en måte må følge med i alle overganga der vi gjør andre type ting enn bare å sitte og lese, så tenke kanskje må være, følge med, det e kanskje det aller viktigste. Eh, så e det jo også nåkka med at når dem ser at man bryr sæ så åpne dem sæ mer, altså veldig sånn, æ holdt på si, være litt venn med elevan, ikkje en sånn venn at dem får alt som dem vil, men faktisk ser at man e en venn, eh, det synes æ e veldig viktig, eh, (..) ja, men det e vel kanskje det der med å ja, at dem kjenne sæ trygg på 'mæ, ja det e kanskje det viktigste, (..) god dialog begge veia, æ vet ikkje, ja.(.)

(Fra intervju 4)

4.4.4 På hvilke måter gir de eventuelt negativ kritikk?

Her finner jeg at svarene utdypes med forskjellige forståelser på hvordan negativ oppmerksomhet kan gis, men et trekk går igjen. Svarene er ensartede med hensyn til at tilbakemeldinger av negativ art til elevene, må gis en til en. Det er derfor en felles kategori som får navnelappen «*Individuelle samtaler*». Informantene er også tydelig på at disse individuelle samtalene skal gjøres mest mulig diskret, noe som også uttrykkes i dette sitatet:

-Ja, æ har valgt at æ ikke skal gjøre det overfor andre eleva, vi har jo det her åpne skoleprosjektet som vil si at mellom klasserommene e det en åpning, som gjør at æ kan forlate klassen min fordi at det e en lærer som ser til de andre elevan fra andre sida, så æ tar alltid eleven ut på et grupperom, ikke i gangen fordi æ synes ikke gangen egne sæ til det, det kan være andre eleva der som går og ser og det gjør æ å når det e noe ekstra positivt, ekstra skryt, de andre elevan vet ikke kofor æ tar ut, det kan like gjerne være skryt, æ har jo et grupperom tilknyttet klasserommet mitt, sånn at det e veldig 'greit å bruke det ved sånne samtala.(.)

(Fra intervju 1)

4.4.5 Hva legger de i begrepet sosial mestring?

Vi er kommet godt i gang med intervjuet når begrepet sosial mestring blir løftet frem som et spørsmål til lærerne i form av hva de legger i dette begrepet. To av informantene kjenner på at det er egentlig dette vi har samtalt om hele tiden. Tre av de fire informantene bruker verbet «klare» som et synonym til mestre. Samtlige lærere gir uttrykk for at mestring er noe som bør trenes på. Sosial mestring handler slik de ser det om kontakt med andre mennesker. Lærerne er opptatt av at den sosiale mestringa dreier seg om *håndtering av den sosiale kontakten*, og det blir også navnet på denne kategorien. Svarene deres viser dette mønsteret.

Her følger et sitat fra intervju 4 som kan illustrere dette forholdet:

-Ja, mestring e jo å håndtere det rett og slett, altså få det til, sosial mestring kan være det å klare å leke med de andre for eksempel, eh, det kan være sosial mestring på mange områda, men eh ja, for noen e det jo ingen problem på en måte, men noen treng å øve sæ på basale ting som å spørre om å leke i lamme andre, altså koble seg til å leke med andre og sånn.(.)

4.4.6 Hvordan kan de best hjelpe barn med å mestre sosialt?

Så følger studiens hovedspørsmål: - Hvordan kan du best hjelpe barn med å mestre sosialt?

Fra tidligere svar har jeg fått signaler om at de anser sosial læring i skolen som et betydningsfullt område³⁴. To av lærerne gir tydelig uttrykk for at de ønsker seg mer tid sammen med elevene til å følge dem opp sosialt. En av lærerne formidler at der hun arbeider er det avsatt tid om morgenen før undervisningstida starter til å være med elevene sosialt. Den siste av lærerne kjenner på at hun er i så mange klasser at tiden ikke strekker til, så bak denne ytringen ligger det muligens et ønske om mer tid til sosialt samvær med elevene.

Læreren ser, spør og støtter barnet, men det er viktig å la det finne ut og tenke litt selv i og over situasjoner som kan være utfordrende, formidler en av de andre lærerne. Samme lærer er opptatt av at det tas utgangspunkt i elevenes opplevelse og forståelse av den sosiale kontakten og arbeides videre med, for da blir det nært for dem og lettere og gjør noe med.

En av de resterende informantene beretter at å bruke rollespill, tett foreldrekontakt, trekke fram det positive, anerkjenne følelser og vise dem at hun ser, er ingrediensene for å støtte barna i å ta hånd om den sosiale kontakten.

³⁴ Se 4.4.1 Hva forbinder de med sosial læring?

Fra den siste læreren understrekes viktigheten av å vise barna at hun er menneskelig akkurat som de er ved å sette ord på egne følelser. Hun sier videre at gjennom ord så blir man klok. Det å snakke om ting og situasjoner, og gi av seg selv, hjelper og bidrar til at barna også kan mestre det sosiale. Barna må læres til å sette ord på og beskrive sine følelser, og forstå at de ikke er de eneste som føler slik de gjør, og på den måten normaliseres væremåten.

Selv om mine fire informanter ordlegger seg og tar noe forskjellig ståsted, er det en essens som kan trekkes ut av deres oppfatninger. De er alle opptatt av at læreren er en aktiv deltaker i å hjelpe barna til å håndtere den sosiale situasjonen. Navnet på denne kategorien blir «Å være en aktiv deltaker i barnas livsverden», og utgjør dermed et funn i forhold til problemstillinga, og kan fremstilles med følgende sitat.

- ... så æ trur at det å snakke om ting og situasjoner, og gje av mæ sjøl, så trur æ at det hjelpe og bidrar tel at dem også kan mestre det sosiale, å, ja det trur æ, æ har tru på at gjennom ord så blir man klok, det å lære sæ å sette ord på ting, sette ord på følelser, beskrive det, det vil også bidra til å normalisere det, det handle om å normalisere ting, at det e ikke du e ikke den eneste i verden som føle det sånn, men det e viktig at vi prate om det, det trur æ e viktig, mm.

(Fra intervju 3)

4.5 Undervisning som finnes i sosial kompetanse i dag på barnetrinnet

Etter å ha intervjuet de fire lektorene, har jeg fått et grunnlag for å kunne relatere deres svar til mitt forskningsspørsmål: -Hvilken undervisning kan finnes i sosial kompetanse i dag på barnetrinnet?

Jeg tar derfor utgangspunkt i deres ytringer³⁵, og da spesielt rundt hvordan skolene kartlegger klassens sosiale miljø³⁶, hva de forbinder med sosial læring³⁷ og sosial kompetanse³⁸, hvordan de arbeider med å fremme sosial kompetanse³⁹ og sosial mestring,⁴⁰ fordi jeg vurderer at disse punktene kan ha betydning for deres utøvelse av denne undervisninga.

En skole som legger vekt på å kartlegge sine elever, er interessert i å finne ut hvor elevene befinner seg, og for fagene matematikk, samisk og norsk er denne kartlegginga blitt obligatorisk hvert år på barnetrinnet.

³⁵ Se intervjuguide, vedlegg 2

³⁶ Se 4.5.1 Ulike metoder for å kartlegge

³⁷ Se 4.4.1 Hva forbinder de med sosial læring?

³⁸ Se 4.4.2 Hva legger de i begrepet sosial kompetanse

³⁹ Se 4.4.2 Hva legger de i begrepet sosial kompetanse og 4.4.6 Hvordan kan de best hjelpe barn med å mestre sosialt?

⁴⁰ Se 4.4.5 Hva legger de i begrepet sosial mestring? og 4.4.6 Hvordan kan de best hjelpe barn med å mestre sosialt?

Derfor finner jeg det interessant å spørre mine informanter hvordan kartlegginga av det sosiale miljøet foregår. Den er obligatorisk på barnetrinnet 7. årstrinn i form av en undersøkelse som heter «Elevundersøkelsen», og jeg er opptatt av å undersøke hvorvidt disse skolene tar i bruk mer kartlegging av det sosiale enn denne undersøkelsen.

4.5.1. Ulike metoder for å kartlegge

For en av lærerne er kartlegging det at flere ser i lag, og hun bruker spesielt leirskoleoppholdet som et eksempel. Da har de voksne tid og god anledning til å samtale rundt elevens sosiale miljø og deres relasjoner. Læreren nevner også at de har «Elevundersøkelsen», som er anonymisert, men likevel gir et bilde på klassens sosiale klima. Hun trekker fram de faste samtaletimene med de foresatte og barnet som også egner seg for å kartlegge barnets sosiale miljø.

En av de andre informantene formidler at hun har tatt i bruk flere metoder for å kartlegge elevenes sosiale miljø. Skolen bruker fast sosiogrammet for å se om alle elevene har noen å være i lag med. I tillegg har hun brukt Rolands elevundersøkelse i forhold til om elevene blir mobbet eller mobber andre. Dessuten har hun hatt hjelp av og samarbeid med skolens ledelse, de foresatte og kommunens team for å kartlegge elevene sine.

De resterende lærerne er ikke kontaktlærere, og har derfor ikke ansvaret med å utføre kartlegging. Den ene av dem forteller at elevene blir spurt noe om sitt sosiale miljø i skolens faste trivselsundersøkelse, og at kontaktlærer samtaler om elevens trivsel, også med de foresatte. Den andre timelæreren beretter at noen klasser bruker nettverkskart. Ellers anser hun det som at det kan bli noe synsing uten faste samtaler og rutiner for å kartlegge elevenes sosiale miljø.

Jeg samlet lærernes ytringer til kategorien «*Ulike måter å kartlegge på ut over Elevundersøkelsen*». Følgende sitat kan vise dette forholdet:

-ja æ trur det e gjort litt forskjellig, trur kanskje vi burde hatt en bedre rutine på det, ofte trur æ at det blir litt mere, på en måte, synsing fra vårres side,(..)

(Fra intervju 4)

4.5.2 De sosiale områdene og kompetansemålene

For den ene skolen er sosial læring fokusområde i år, og hele skolen arbeider med de fem områdene som kan utgjøre sosial læring⁴¹. Skolens lærere er dermed pålagt til å undervise i sosial læring, og denne læringa finner sted i alle skolens fag. Lærer på denne skolen

⁴¹ Se 2.1. Sentrale begreper

understreker at skolen har arbeidet med disse områdene før, men fra i år av er dette arbeidet satt mer i system. Områdene skal inn i planarbeidet på skolen, og skolen arbeider for å vise at de jobber med de sosiale områdene, både i form av plakater, forestillinger og andre rekvisitter. Når målene står på ukeplanen, fører det til at de er lettere å ta tak i og samtale rundt.

Lektoren fra en av de andre skolene bekrefter at skolen arbeider med sosiale områder og har sosiale kompetansemål på ukeplanen. Hennes trinn har valgt ut områder og arbeide med over en tre til fire ukers periode. Hun understreker at det hun har lært om å undervise i sosial kompetanse i stor grad er formet og hentet fra hennes arbeid som assistent på skolefritidsordningen. Hennes metoder innbefatter mye bruk av forhåndsveiledning- og oppfølgingssamtaler i arbeid med elevene. Det kan finne sted når elevene trenger hjelp til å få venner, eller er i en konflikt med noen.

Den tredje skolen har også faste sosiale kompetansemål som står på ukeplanen og årsplanen. Hvert mål varer en måneds tid. Lektoren informerer om at planen over den sosiale læringa med målene kommer fra nettverket i kommunen. Vedkommende lærer samtaler med elevene om målet, og slike mål som å rydde og holde det fint rundt seg gjennomføres og måles. Andre mål kan være vanskeligere å måle, men de tas opp. Dersom det går an å bruke rollespill til å eksemplifisere og vise målet, velger læreren å gjøre det. Ellers er lektoren opptatt av at den sosiale læringa skjer hele tida, og som lærer tar vedkommende tak i situasjoner og behov der og da. De har de fem sosiale områdene⁴² som Utdanningsdirektoratet har foreslått som arbeidsområder.

Samtlige lærere bekrefter altså at de arbeider etter sosiale kompetansemål som også skrives på ukeplaner og årsplaner. En felles kategori som representerer et funn i min undersøkelse, får merkelappen:

«Undervisning med fastsatte sosiale kompetansemål innenfor områdene empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet foreligger, og samtale og dialog er de mest brukte metodene. Den kan finne sted ut fra situasjoner og behov i det daglige arbeidet».

Jeg velger å illustrere denne undervisningen deres med følgende sitat:

-Det e kommunen sine, vi har vel tatt utgangspunkt i de når vi har laga dem til skolen da, først i et fastlandsnettverk, og så kom det til skolen da, og så e det sånn da at det kan komme et mål som vi har jobba kjempe mye med, og nu e det ikkje behov for og jobb mer med det i denne klassen, veldig behov for og jobb med noe heilt anna, så blir det litt sånn, det og bruk tid på det, berre for at det står i den planen, når det ikkje e ett behov da, vi har

⁴² Se 2.1. Sentrale begreper

endtl opp med at vi har mål for kvar måned, så kan du sjøl regulere innad i måned for kordan det e, men så har vi ansvarsområder, denne måned e det ansvarlighet, denne måned e det samarbeid, denne måned e det (4)

(Fra intervju 2)

4.5.3 Deres arbeid med å drive frem sosial kompetanse

Deres oppfatninger kommer klarere frem når vi snakker om hvordan de fremmer sosial kompetanse. Lærerne er opptatt av at for å få belyst grunnleggende syn, ferdigheter og kunnskap i å omgå andre⁴³, må de gå foran som et godt eksempel.

En av lærerne ser på seg selv som et forbilde for elevene. En annen er opptatt av å bruke rollespill som metode, og hun går ofte inn i en rolle når hun skal være med på å synliggjøre holdninger, ferdigheter og kunnskaper innenfor det sosiale området. Vedkommende tar i stor grad i bruk anerkjennelse og tar tak i det som er positivt. Den tredje læreren fremhever viktigheten av at læreren aktivt passer på at alle blir inkludert i aktiviteter og gruppearbeid. Den fjerde omtaler seg som å være et ideelt eksempel, og hun anser forhåndsveiledning og oppfølgingssamtaler som den beste måten hun kan hjelpe elevene til å ta hånd om den sosiale kontakten⁴⁴. Det handler om å gi elevene mulighet til å løse konflikter på egen hånd, og læreren anser det som viktig og riktig at elevene trenes til å ordne opp selv, men med litt hjelp på forhånd og en samtale etterpå om hvordan det gikk. Samtlige lærere er opptatt av at dette fremmes ved bruk av dialog i samtaler med elevene.

Kategorien som representerer dette forholdet fikk benevnelsen «*Læreren er en rollemodell for elevene der undervisninga også kan finne sted ut fra situasjoner og behov*», og slik kan den illustreres:

- Æ trur no det er viktig at æ går fram som et eksempel i hvert fall, at hvis elevan ser at æ misse - at æ snakke høyt eller strengt eller sånt, æ må vise med min egen væremåte kordan man skal være mot andre, æ tenke det e veldig viktig og at æ vise de respekt fordi at æ forvente respekt fra dem og at æ vise de med måten æ e på kordan man skal være mot kvarandre, æ synes at det e veldig, veldig viktig.

(Fra intervju 1)

⁴³ Se 4.4.2 Hva legger de i begrepet sosial kompetanse?

⁴⁴ Se 4.4.5 Hva legger de i begrepet sosial mestring?

-Æ prøve jo å se dem, æ prøve å se det positive først og fremst, å vi hadde en foreleser som sa: - noen eleva må du leit med løkte for og lupe etter for å finn det positive, men du du skal leit, du skal finn og du skal fremhev det! Å, det gjær æ også, så prøve æ veldi og anerkjenn følelsan demmes og det her æ ser, e en sint så kan æ si: - Nu ser æ at du e sint, oi nu e du sint, det å prøv og jobb, anerkjenn elevan sine, åsså som sinte, de følelsan, men selvfølgelig mest positive å trekke frem, (..)

(Fra intervju 2)

De ser altså på seg selv som en person som har betydning i forhold til å ruste elevene til å takle livet.

4.6 Funn fra intervjuene

Her deler jeg funnene opp ut fra forskningsspørsmål 1 og 3. Videre er funnene fremhevet ved at de er skrevet i kursiv.

4.6.1 Hvordan læreren best kan hjelpe barn med å mestre sosialt

Lektorene omtaler sosial læring som at den gjør elevene i stand til å være *rusta til å takle livet*. Sosial kompetanse ser de på som *grunnleggende syn, ferdighet og kunnskap i å omgås med andre*. For dem er sosial mestring *håndtering av den sosiale kontakten*.

De ser sine elever ved å *ha antenne og blikk for den enkelte*. Negativ oppmerksomhet bør gis i *individuelle samtaler*. For å fremme sosial kompetanse er *læreren en rollemodell for elevene der undervisninga i sosial læring og sosial kompetanse også kan finne sted ut fra situasjoner og behov*.

De kan best hjelpe barn med å mestre sosialt ved å være en aktiv deltaker i deres verden.

4.6.2 Hvilken undervisning kan finnes i sosial læring og sosial kompetanse i dag på barnetrinnet

Lektorene gir uttrykk for at det er noe *ulike måter å kartlegge elevenes sosiale miljø på ut over Elevundersøkelsen*. Det varierer innad på skolene og mellom skolene. Elevundersøkelsen er obligatorisk for alle skolene.

De arbeider med områder innenfor sosial læring på årsplanene. Det gjøres gjennom faste kompetansemål. Kompetansemålene kan undervises i ut fra samtaler, dialog, men også i form av plakatlagning, bruk av rekvisitter, forestillinger og rollespill og gjennom situasjoner og behov som oppstår i det daglige arbeidet. *Undervisning med fastsatte sosiale kompetansemål innenfor områdene empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet foreligger, og samtale og dialog er de mest brukte metodene i denne undervisninga. Læreren er en rollemodell for elevene der undervisninga i sosial læring og sosial kompetanse også kan finne sted ut fra situasjoner og behov.*

5 Presentasjon av hovedfunn og tolkning av alle funnene i datamaterialet

Jeg har valgt å prøve og skille tolkninga fra selve analysen, fordi det vurderes som mer oversiktlig og transparent. Hensikten med dette kapitlet er å relatere tolkning til å oppdage *mening* i funnene sett i forhold til teori og begreper. Jeg viser til 4.2.6, 4.6.1 og 4.6.2 hvor alle funn fra henholdsvis studieplan og intervju presenteres.

Mine funn fra analysen av studieplanen og intervjuene vil bli sett i forhold til kapittel 1 og 2, samt Opplæringsloven. Nå beskrives først hovedfunnene i studien, men av praktiske grunner vil tolkning finne sted ut fra hvert forskningsspørsmål.

Hovedfunnene i forhold til problemstillinga er representert ved tre felles kategorier og ut fra modellen:



Felleskategoriene er

«Å være en aktiv deltaker i barnas livsverden»

«Håndtering av den sosiale kontakten»

«Læreren er en rollemodell for elevene der undervisninga i sosial læring og sosial kompetanse også kan finne sted ut fra situasjoner og behov»

Gjennom modellen fremkommer også funnene «*rusta til å takle livet*» fører til «*grunnleggende syn, ferdighet og kunnskap i å omgås med andre*» som fører til sosial mestring samt «*læring i samspill med andre*» fører til «*kulturelle redskaper*» som fører til sosial mestring.

Funnene i forhold til forskningsspørsmål 2 er «*Sosial kompetanse oversettes til kulturelle redskaper*» og «*Sosial læring er læring i samspill med andre*», og er som vist, også gjengitt under hovedfunn av problemstillinga. De vil bli tolket under punkt 5.2. Her blir det nødvendig å hente inn teori rundt begrepet og fenomenet kulturell kapital. Slik kan muligens en forståelse av dette fenomenet og begrepet, forklare ytterligere om sosial læring og sosial kompetanse.

For forskningsspørsmål 3 er funnene gitt ved tre felles kategorier, og de tolkes under 5.3 med ett unntak. Kategorien i midten her utgjør et hovedfunn og tolkes derfor under 5.1

«*Ulike måter å kartlegge elevenes sosiale miljø på ut over Elevundersøkelsen*»

«*Læreren er en rollemodell for elevene der undervisninga i sosial læring og sosial*

kompetanse også kan finne sted ut fra situasjoner og behov» og «*Undervisning med fastsatte*

sosiale kompetansemål innenfor områdene empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet foreligger, og samtale og dialog er de mest brukte metodene i denne undervisninga».

Funnet «Læreren er en rollemodell for elevene der undervisninga i sosial læring og sosial kompetanse også kan finne sted ut fra situasjoner og behov» utgjør som nevnt også svar på problemstillinga, og jeg redegjør denne forbindelsen nærmere i 7.1.

5.1 Tolkning av hovedfunn som svar på problemstillinga: **Hvordan kan læreren best hjelpe barn med å mestre sosialt?**

Å finne mening i lærernes oppfatninger handler om å forsøke å forstå betydninga de legger i sine ytringer. Jeg ser flere veier fram til denne forståelsen. En vei handler om å sammenholde lærernes direkte svar på forskningsspørsmål 1/problemstillinga, som utgjorde spørsmål 8 i intervjuguiden⁴⁵, og om å tolke deres forståelse av begrepet sosial mestring som også var spørsmål 7 i intervjuguiden.

En del av tolkningssvaret er representert ved henholdsvis to felles kategorier: «Å være en aktiv deltaker i barnas livsverden» og «Håndtering av den sosiale kontakten».

Læreren må ha elevenes tillit for å kunne få tilgang til deres livsverden⁴⁶. For å få tillit, må læreren selv inneha tilstrekkelig god sosial kompetanse da hans kyndighet til å vise omsorg og empati⁴⁷ vil spille inn. Lærers handlingskompetanse⁴⁸, relasjonskompetanse⁴⁹, og hans evner til å bygge elevenes kompetanse⁵⁰ blir også av betydning for å kunne få til en aktiv deltakelse og for å kunne hjelpe elevene med håndtering av den sosiale kontakten.

I denne tydinga vil funnet som er representert ved felleskategorien «Læreren er en rollemodell for elevene der undervisninga i sosial læring og sosial kompetanse også kan finne sted ut fra situasjoner og behov» også være et svar på problemstillinga, fordi det handler om lærerens hjelperrolle⁵¹. Kategoriene «Med antenne og blick for den enkelte» og «Individuelle samtaler» henger sammen med dette funnet.

En annen vei til denne forståelsen går gjennom *modellen* i 2.1. Når et barn begynner på skolen, entrer det et nytt fellesskap og læringsmiljø. Eleven har med seg sin bagasje i form av

⁴⁵ Se vedlegg 2

⁴⁶ Se 2.3 Livsverden

⁴⁷ Se 2.6.2 Styrker og dyder sett i forhold til områdene innenfor sosial læring og mestring

⁴⁸ Se 2.2.1 Lærers handlingskompetanse

⁴⁹ Se 2.5.1 Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole

⁵⁰ Se 2.6.1 Dyder og styrker

⁵¹ Se 2.3.1 Lærers rolle

kunnskaper, holdninger og syn på seg selv og andre, og har erfaring i mestring ut fra de miljøene han kommer fra. Nå tar barnet disse erfaringene inn i et nytt miljø, og skal få til å fungere med de andre. Ifølge modellen oppnås sosial mestring på skolen ut fra at det foregår sosial læring her også. På den måten utvikles den sosiale kompetansen til eleven ytterligere, og han blir bedre i stand til å lykkes i sosiale relasjoner.

Gjennom modellen fremstår disse kategoriene fra intervjuene i forhold til hverandre og kan tydes slik som modellen. «Rusta til å takle livet» fører til «grunnleggende syn, ferdighet og kunnskap i å omgå andre» som fører til sosial mestring.

Ut fra funn i studieplanen og ifølge modellen finnes det også mening i hvordan læreren best kan hjelpe barn med å mestre sosialt. «Læring i samspill med andre» fører til «kulturelle redskaper» som fører til sosial mestring.

5.2 Tolkning av funnene i studieplanen som svar på forskningsspørsmål 2: **Hvordan fremstår begrepene sosial læring og sosial kompetanse i studieplan for integrert mastergradsprogram- lærerutdanning 1.-7.trinn ved UiT?**

5.2.1 Sosial læring er læring i samspill med andre

Det kan virke som at studieplanen anser sosial læring som en egen del, og ikke del av den faglige, personlige og / eller av den kulturelle læringa siden planen skiller ut sosial læring fra de øvrige «læringene». Det finnes ikke flere enn dette ene treffet på selve begrepet sosial læring i planen.

Ved nærmere ettersyn kan det være at planen betrakter sosial læring som en del av begrepet læring, og dermed bruker begrepet læring i en kontekst istedenfor sosial læring.

Sammentreffet mellom kategoriene Mestre og Sosial om at læreren skal utvikle en basiskompetanse⁵² er med å bekrefte denne tankegangen. Da vurderes det at denne basiskompetansen blant annet har å gjøre med lærerens evne til å arbeide med sosial kompetanse og sosial læring siden «*læring i samspill med andre*», viser til ei læring som skjer mellom flere aktører.

Sett i sammenheng med avklaringa av begrepene sosialt læringsmiljø og sosial læring⁵³, skjer denne type læring mellom individer. Barn utvikler sosiale ferdigheter gjennom andre barn og fra voksne. Læringa skjer i et samspill, og bekreftes av Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen.⁵⁴

⁵² Se 4.24 Kategorien Mestre sitt forhold til kategorien Sosial og 4.2.6 Funn i studieplanen

⁵³ Se 2.1 Sentrale begreper og 2.2 Sosialt læringsmiljø sett i forhold til læringsmiljø

⁵⁴ Se 2.7 Sosialkonstruktivisme

5.2.2 Sosial kompetanse er oversatt til kulturelle redskaper

Et videre søk på personlig og kulturell læring førte frem til fenomenet og begrepet kulturell kapital⁵⁵. Sammenlignet med begrepene sosial læring og sosial kompetanse, fremstår begrepet og fenomenet kulturell kapital som å ha en mer sentral plass i studieplanen⁵⁶.

Ut fra omtalen i planen av begrepet kulturell kapital⁵⁷ slås det fast at «skolens målsetting er å gi elevene kulturelle redskaper for å kunne ta ansvar for eget liv og det samfunn de tilhører» (Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2016, s. 26, 29, 31).

Her kan ordlyden sammenlignes og likestilles med utdrag av formålsparagrafen der det heter at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet»(Opplæringsloven, 1998, s. §1-1). Kulturelle redskaper representerer dermed «kunnskap, dugleik og holdningar». «Kunnskap, dugleik og holdningar» i denne sammenhengen kan jamstilles med definisjonen av sosial kompetanse⁵⁸.

Det betyr at sosial kompetanse er definert som *kulturelle redskaper* i studieplanen. Det skal arbeides med dette området⁵⁹ både i praksis andre studieår, og i profesjonsfaget siden det regnes som et profesjonsfaglig område.

En forklaring av begrepet og fenomenet kulturell kapital kan dermed gi mening til hva slags forståelse og kunnskaper studentene skal ha om sosial kompetanse da det forutsettes at kulturelle redskaper står i sammenheng med kulturell kapital.

Begrepet og fenomenet kulturell kapital kobles til den franske sosiologen Pierre Bourdieu. Han er opptatt av at kapital kan sees ut fra fysiske, økonomiske, kulturelle og / eller sosiale perspektiver gjennom at den oppfattes, anerkjennes og gis verdi av sosiale aktører. Han definerer kapital som symbolsk kapital, og ser på staten som utøveren av symbolsk kapital (Bourdieu & Prieur, 1996, s. 61,62).

Kulturell kapital er ifølge Bourdieu de ressursene mennesket disponerer i form av språk, atferd, sosiokulturelle ferdigheter, kunnskaper og ambisjoner. Han forbinder disse ressursene med oppvekstmiljø og sosialisering, men også til den intellektuelle middelklassens generelle, kulturelle håndgrep i kontrollen over skolene, mediene og kulturlivet. Mulighetene til å lykkes i utdanningssystemet og kunne få økonomiske goder avhenger i stor grad av den kulturelle kapitalen.

⁵⁵ Se 4.2.3 Sammentreff mellom studieplanen og begrepene sosial læring og sosial kompetanse

⁵⁶ Se tabell 3i 4.2.3

⁵⁷ Se 4.2.3 Sammentreff mellom studieplanen og begrepene sosial læring og sosial kompetanse

⁵⁸ Se 2.1 Sentrale begreper

⁵⁹ Se 4.2.3 Sammentreff mellom studieplanen og begrepene sosial læring og sosial kompetanse

Siden fordelingen av kulturell kapital er ulik i befolkninga, er den med på å reprodusere sosial ulikhet. Gjennom å ha rik tilgang på kapital kan en nærme seg goder og ønskede personer, men også holde avstand til uønskede personer og saker. De som er fattig på kapital har ikke slike muligheter. De er låst til miljøet de lever i, og holdes på avstand fra goder (Bourdieu & Prieur, 1996, s. 154).

5.3 Tolkning av funnene som svar på forskningsspørsmål 3:

Hvilken undervisning kan finnes i sosial læring og sosial kompetanse i dag på barnetrinnet?

Å kartlegge elevenes sosiale miljø ved å ta i bruk metoder som innbefatter mer enn synsing, kan gi læreren verdifull informasjon i forhold til elevenes nettverk⁶⁰. Læreren kan få greie på hvilke elever som har lite eller ikke noe særlig vennetilgang på skolen. Siden kartlegging av barnas nettverk ennå er en valgfri oppgave, kan læreren komme til å mangle kunnskaper om elevenes sosiale miljø. Når informantene forteller at det er ulike måter å kartlegge på, og i noen tilfeller lite nettverkskartlegging, kan det gi mening til at sosial læring ikke har samme status som faglig læring.

Skolene har faste sosiale kompetansemål laget ut fra Utdanningsdirektoratets forslag til inndeling av den sosiale læringa⁶¹. Det forteller at disse skolene følger opp endringene i formålsparagrafen⁶² selv om LK-06⁶³ ikke gir føringer om faste sosiale kompetansemål og en nasjonal plan i sosial læring.

Det er videre klart at det ikke er den enkelte lærer på disse skolene som har vektlagt arbeidet med sosial læring. Det gjelder for skolene generelt, og det gis inntrykk av at det er styrt gjennom faste nettverk som skolene deltar i.

For at elevene skal utvikle kompetanse sosialt, brukes det undervisningstid til å samtale om månedens sosiale kompetansemål, og målet trekkes inn i annet arbeid i mer hverdagslige hendelser. Informantenes stemmer rundt hva læreren kan gjøre for å fremme denne kompetansen sies i form av kategorien «Læreren er en rollemodell for elevene der undervisninga i sosial læring og sosial kompetanse også kan finne sted ut fra situasjoner og behov», og treffer godt med teorien rundt lærerens handlingskompetanse⁶⁴ og lærerens rolle

⁶⁰ Se 2.2 Sosialt læringsmiljø sett i forhold til læringsmiljø

⁶¹ Se 2.1 Sentrale begreper

⁶² Se 1.1 Bakgrunn

⁶³ Se 1.1 Bakgrunn

⁶⁴ Se 2.2.1 Lærerens handlingskompetanse og 2.3.1 Lærerens rolle i barnas livsverden

6 Drøfting

Intensjonen med dette kapitlet er å drøfte funnene sett i forhold til oppgavens forskningsspørsmål. Her debatteres tolkning av 5.1, 5.2. og 5.3 i henholdsvis 6.1, 6.2 og 6.3. Drøfting av 6.1 og 6.3 er i henhold til kapittel 1 og 2 og i forhold til Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Diskusjon av 6.2 vil bli sett i sammenheng med teori fra kapittel 1 og 2, studieplanen og dens bakgrunn.

6.1 Drøfting av svar på forskningsspørsmål 1: Hvordan kan læreren *best* hjelpe barn med å mestre sosialt?

En kan spørre om det egentlig er slik at læreren alltid kan være en aktiv deltaker i barns livsverden. Det innebærer at eleven kan stole på læreren, og være sikker på at læreren støtter han. Eleven trenger ikke å kontrollere at læreren gjør som han sier og lover. I lærer – elev forholdet handler det om affektiv og relasjonell tillit siden elev og lærer er knyttet til hverandre med emosjonelle bånd (Hundeide, 2003; Schiefloe, 2015; Webster-Stratton & Okstad, 2005).

På den ene siden kan læreren vise eleven at han har tiltro til han og støtte eleven i sin utvikling. Informantenes utsagn fremstiller at det gjøres med antenne og blikk for den enkelte⁶⁵. Det handler om å bry seg om eleven og være en person han kan kjenne seg trygg på. Det krever at læreren har evne til å akseptere eleven på en positiv og ikke fordømmende måte (Larsen et al., 2012; Nordahl & Drugli, 2016; Webster-Stratton & Okstad, 2005). Hjelperens holdninger blir sentrale, og ifølge Rogers (1990) referert i (Henderson & Thompson, 2011; Lassen, 2014) handler det om evnen til kongruens, ubetinget anerkjennelse og evnen til empati.

Det betyr i praksis at læreren ikke irettesetter en elev gjentatte ganger eller gjør en elev til syndebukk foran de andre elevene. Læreren unngår bruk av latterliggjøring, og gir ikke opp eleven. Det fordrer at læreren er bevisst sin egen rolle som klassens leder, og den som har ansvar i forhold til å bidra til å skape og bygge et godt sosialt klassemiljø (Grimsæth & Irgan, 2016; Hattie, 2009; Hauger, 2009; Larsen et al., 2012; Nordahl & Drugli, 2016; Nordahl et al., 2011; Nordenbo et al., 2008; Ogden, 2015). Læreren innehar sosial kompetanse, relasjonell kompetanse og handlingskompetanse (Grimsæth & Irgan, 2016; Lund, 2017; Nordenbo et al., 2008).

⁶⁵ Se 4.4.3 På hvilke måter ser de sine elever?

På den andre siden må ikke læreren være enig med eleven eller dele hans syn og oppfatninger, men han anerkjenner eleven uten betingelser. Han gir eleven en positiv støtte (Fredrickson & Fowler, 2001; Larsen et al., 2012; Lassen, 2014; Nordahl & Drugli, 2016; Nordahl et al., 2011; Seligman & Tangeraas, 2009; Sørli & Ogden, 2015). Å gi positiv støtte til en elev, handler om å bygge eleven opp. Det innebærer at læreren fokuserer på å bidra til å utvikle elevens positive selvbilde. Den voksne vektlegger dermed den emosjonelle dimensjonen, og det kan bidra til at elevens følelser og atferd reguleres bedre (Hundeide, 2003; Ogden, 2015; Rønsholdt et al., 2013; Webster-Stratton & Okstad, 2005). Forskning viser at det kan gjøres ved å lære barn å tenke og handle mer optimistisk (Seligman & Tangeraas, 2009). Et positivt selvbilde kjennetegner ofte barn som har lett for å få venner (Ogden, 2015)

I flere grunnskoler i kommuner i Norge og i andre land arbeides det etter Seligman sine prinsipper. En tilnæringsmåte er AI (Cooperrider, 2012; Hauger, 2009; Rønsholdt et al., 2013). En annen inkluderingsmetode brukt blant annet i Danmark er PBS (Larsen et al., 2012). For begge metodene er det et syn på mennesket som ligger til grunn. Eleven sees ikke på som en person med mangler og et problem. AI leter alltid etter elevens styrker (Cooperrider, 2012; Hauger, 2009; Kristensen & Nielsen, 2011; Rønsholdt et al., 2013), for å bygge på det eleven mestrer. PBS er opptatt av å gjøre endringer i systemet, miljøet og med manglende kompetanse. Eleven selv må ha et tilpasset opplegg og mulighet til å registrere atferden sin for å kunne utvikle ledelsen av seg selv (Larsen et al., 2012).

Når læreren ser eleven som et selvstendig individ med mestringskapasitet, blir han muligens i bedre stand til å skjønne elevens atferd, og evner å akseptere at eleven har rett til å føle samt håndterer at han har følelser. At læreren slik prøver å se verden gjennom elevens øyne, anmoder at hans egne holdninger, syn og kunnskap settes i søkelyset. Lærers sosiale kompetanse, hans egen habitus (Bourdieu & Prieur, 1996) har betydning for og lykkes i å være en aktiv deltaker i barns livsverden.

Dermed stilles spørsmålet om hvorvidt læreren kan lære elevene om empati uten selv å være empatisk. Ifølge de som har ansvar for utvikling innenfor skole, bør det være ei forutsetning for å kunne utvikle empati hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Læreren bør selv kunne gå foran som et godt eksempel. Ifølge informantene er han en rollemodell.⁶⁶ Han må ha tilstrekkelige evner til å lytte, skille mellom egne og andre sine følelser, se en situasjon fra

⁶⁶ Se 4.5.3 Deres arbeid med å drive frem sosial kompetanse

andres ståsted for å kunne fange opp hvordan eleven har det (Lassen, 2014; Webster-Stratton & Okstad, 2005).

Det levnes heller ikke tvil om at han må kunne vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter, kunne rose sine elever og glede seg over det de får til. Respekt og omtanke handler blant annet om at han tar eleven til side når negative beskjeder skal gis. I denne oppgaven har informantenes syn på dette fått navnet «Individuelle samtaler»⁶⁷

En annen sak er spørsmålet om evnen til å kunne oppfatte andres følelser, kan læres. Noen forskere anser det sannsynlig at det er en medfødt egenskap (Lassen, 2014, s. 69; Rønsholdt et al., 2013). Muligens kan det være en forklaring til at noen lærere kommer til kort i klassen, og i verste fall selv utsetter elevene for krenkelser, og at barn krenker og mobber hverandre.

En annen mulig forklaring på at krenkelser og mobbing finner sted, kan være at det ikke arbeides med å lære elevene til å håndtere følelser. Et barn er ikke et ubeskrevet blad når det starter på skolen, men har med seg sin sosiale kompetanse og sine sosiale mestringserfaringer. For at barnet skal lykkes i å fungere i lag med andre og finne seg venner på skolen, må det legges til rette for det. Her har læreren en viktig oppgave i løpet av skoledagen. Han bør påse at elevene har noen å være i lag med både ute på turer og i friminuttene, men også inne når det arbeides og legges opp til for eksempel gruppearbeid og samhandlingsøvelser (Nordahl & Drugli, 2016; Rønsholdt et al., 2013). Bruk av samhandlingsoppgaver er dessuten viktig i seg selv for å utvikle tro på egen sosial mestringsevne (Barneombudet, 2017; Nordahl & Drugli, 2016; Ogden, 2015).

De sosiale ferdighetene kan og skal øves på (Utdanningsdirektoratet, 2016b). De er ikke ferdig dannet når barnet er 6 år (Nordahl & Drugli, 2016; Ogden, 2015). De kan endres fram til voksen alder, og det fører til at læreren har et ansvar for at opplæring av sosiale ferdigheter finner sted. Læreren skal ikke overlate den til elevene (Nordahl & Drugli, 2016). Han skal derimot ruste dem til å takle livet⁶⁸ ifølge lektorenes intervjuer, men har han ressurser i form av tid, syn og kunnskap til å gjøre det?

Ogden med flere er opptatt av at ikke alle lærere støtter inkludering (Ogden, 2015), og at barn som mangler sosial kompetanse, tas ut av klassen og i noen tilfeller blir flyttet ut av skolen (Grimsæth & Irgan, 2016; Ogden, 2015). En lærer som opplever at en elev blir mye eller helt borte fra klassemiljøet, kan kjenne på følelsen og konsekvensene av at han ga opp eleven. Da

⁶⁷ Se 4.4.4 På hvilke måter gir de eventuelt negativ kritikk?

⁶⁸ Se 4.4.1 Hva forbinder de med sosial læring?

spørs det hvor mye støtte han eventuelt fikk fra de andre lærerne og ledelsen på skolen. Forskning fra Norge viser at de skolene som har minst mobbing, også har det beste støtteapparatet samt det beste læringsmiljøet (Ertesvåg & Roland, 2015).

Dermed er det viktig å få på plass ei undervisning som tar høyde for å bruke tid på å arbeide med elevenes sosiale kompetanse. Informantene så på sosial kompetanse som grunnleggende syn, ferdigheter og kunnskap⁶⁹ i å omgås andre, på lik linje med de andre grunnleggende ferdighetene barn skal tilegne seg. Dette synet setter sosial kompetanse på kartet. Det betyr at å kunne samarbeide, ta og få ansvar, utøve selvkontroll og vise empati overfor andre (Utdanningsdirektoratet, 2016b) er like betydningsfullt å lære seg som regning, lesing, skriftlig fremstillingsevne og bruk av digitale verktøy.

Tatt i betraktning at skolen skal bygge på *felles* verdier som nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd, solidaritet, ytringsfrihet, åndsfrihet, respekt for menneskeverdet og naturen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 20; Opplæringsloven, 1998), er det i alles interesse at disse verdiene innøves i et læringsfellesskap.

Verdiene står i samsvar med de seks dydene og de 24 styrkene som Seligman har vært med på å hente frem (Seligman & Tangeraas, 2009). Det er fullt mulig å forbinde verdiene med de sosiale læringsområdene beskrevet i 2.6.2. Det er verdt å merke seg at forskning viser at utøvelsen av et felles verdigrunnlag i skolen har stor betydning for at *alle* elever skal få et optimalt læringsutbytte og ei utvikling av positivt selvbilde (Larsen et al., 2012).

Håndtering av den sosiale kontakten er hva informantene legger i begrepet sosial mestring. Skolen er en møteplass der barn kommer sammen, og er nødt til å forholde seg til hverandre. Enkelte barn mestrer fint å få seg venner og lykkes i sosiale situasjoner, og det er oftest barn som er sosialt kompetente (Nordahl & Drugli, 2016; Ogden, 2015)

Noen barn får problemer med å finne seg til rette i skolemiljøet og få gode sosiale relasjoner. De kan oppleve utestengning. Læreren blir en sentral person for disse barna, fordi han er den som er til stede når barnet har problemer i interaksjonen med de andre (Webster-Stratton & Okstad, 2005). Bjørn Hauger viser til med «Minnerfangprosjektet» at det er mulig å snu et klassemiljø med stor grad av konflikter og utestengning til et trygt og godt miljø. Gevinster er videre at elever som hadde blitt holdt utenfor, opplevde å få venner og det resulterte også i et bedre, faglig læringsmiljø (Hauger, 2009).

⁶⁹ Se 4.4.2 Hva legger de i begrepet sosial kompetanse?

På den andre siden viser «Minnerfangeprosjektet» at å jakte på det som er positivt og som elevene mestrer godt, er med på å bygge gode læringsmiljø. Barbara Fredricksons forskning rundt teorien om positive følelser gir faktisk et alibi for å bruke tid i skolen på at for eksempel lek i ulike former, har en misjon som er langt større enn opplevelsen av glede der og da (Fredrickson & Fowler, 2001). Her dekkes både det sosiale, det intellektuelle og det fysiske aspektet ved læringsmiljøet.

6.2 Drøfting av forskningsspørsmål 2:

Hvordan fremstår begrepene sosial læring og sosial kompetanse i studieplan for integrert mastergradsprogram- lærerutdanning 1.-7.trinn ved UiT?

6.2.1 Sosial læring er læring i samspill med andre

En annen mulig forklaring på læring i samspill med andre, kan være at det handler om kulturell læring som planen også bruker som begrep. Under tolkning av begrepet sosial kompetanse⁷⁰, ble det overbevisende at sosial kompetanse kan oversettes til kulturelle redskaper. På den måten kan læring i samspill med andre ha like mye å gjøre med kulturell som sosial læring. Muligens har planen et syn på at de ferdighetene som oppnås kan sammenfattes med ordet sosiokulturelle ferdigheter slik Bourdieu ser dem (Bourdieu & Prieur, 1996).

Når det er sagt, er kyndighet i pedagogiske problemstillinger knyttet til blant annet læring i samspill med andre, og fører til at læreren må inneha kompetanse i å lede et fellesskap og også i sosiale utfordringer⁷¹. Sosiale – og spesialpedagogiske utfordringer settes i sammenheng med tilpasset opplæring, forebygging og håndtering av atferdsproblematikk og mobbing. De sosiale utfordringene knyttes opp til atferd og mobbing, og slik sett kan det utledes en formodentlig, rimelig slutning på hva læring i samspill kan være. Dette kan handle om lærernes kompetanse i å forebygge at noen faller utenfor det sosiale fellesskapet.

Kompetansen er beskrevet av Grimsæth og Irgan som handlingskompetanse⁷²(Grimsæth & Irgan, 2016). De uttaler at denne kompetansen blant annet har å gjøre med at læreren må ha teoretiske kunnskaper og evne til å handle i forhold til samspillsvansker. Dermed handler læring i samspill om det sosiale miljøet i klassen og på skolen, og kompetansen handler også om å kunne lære i fra seg sosialt.

⁷⁰ Se 5.2.2 Sosial kompetanse er oversatt til kulturelle redskaper

⁷¹ Se 4.2.4 Kategorien Mestre sitt forhold til kategorien Sosial

⁷² Se 2.2.1 Læreren handlingskompetanse.

Men er det virkelig slik at et godt sosialt læringsmiljø hovedsaklig har å gjøre med lærerens ledelseskompetanse og med hans handlingskompetanse?

Forskere som Nordahl med flere⁷³ setter opp evner til ledelse og struktur på undervisninga, og god relasjon samt anerkjennelse av eleven som de viktige ingrediensene for å få til et godt sosialt læringsmiljø (Nordahl et al., 2011). Nordenbo med flere⁷⁴ fant ut at den sosiale læringa øker, når læreren har kompetanse i forhold til relasjoner, regelledning og didaktikk (Nordenbo et al., 2008).

Hattie⁷⁵ beskriver at dersom læreren fremstår tydelig og i stand til å håndtere bråk, og selv innehar en god sosial kompetanse, kan det gi et godt læringsmiljø (Hattie, 2009).

Disse forskerne har gjort omfattende studier i store deler av verden, og det interessante er at det handler om lærerkompetanser som må være på plass for å skape et godt læringsmiljø.

Alle er enig om at læreren må besitte ledelseskompetanse, men han må ha noe mer i tillegg. Selv om Nordahl (Nordahl et al., 2011) og Nordenbro (Nordenbo et al., 2008) benytter begrepet relasjoner og Hattie (Hattie, 2009) muligens mer definerer en sosial kompetanse, er det liten tvil om at det dreier seg om at læreren har kompetanse i å støtte opp rundt alle elevene slik at ingen faller ut. Han har kompetanse til å handle.

Sett i forhold til studieplanens bakgrunn, opererte arbeidsgruppa med *sju* kompetanseområder i sitt forslag til utdanninga. De var kompetanser innenfor didaktikk, relasjoner, språk- og kommunikasjon, system, ledelse, endring og utvikling samt yrkesetikk. Disse områdene ble koblet med orienteringer som skulle inngå i profesjonsfaget. Det var individ -, sosial -, didaktisk -, samfunn - samt forsknings og utviklingsorientering (UiT, 2008, s. 29, 30).

Studieplanen har totalt *åtte* kompetanseområder. Disse områdene skal utvikles i praksisopplæringen og i fagstudiene. (Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2016, s. 53, 56). Det er kompetanser innenfor fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse og læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon, endring og utvikling samt forskning og utvikling.

Dersom vi ser bort ifra kompetansene innenfor fag og grunnleggende ferdigheter, er det en god del sammenfallende områder her. De som ikke finnes gjengitt i studieplanen er *relasjons- og systemkompetanse*.

⁷³ Se 2.4 Norsk forskning om betydningen av et sosialt læringsmiljø

⁷⁴ Se 2.5.1 Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole

⁷⁵ Se 2.5.2 Visible Learning

Derimot har studieplanen to områder som ikke er beskrevet i kompetanseområdene til profesjonsfagsmodellen som arbeidsgruppa lagde. Det er skolen i samfunnet samt forskning og utvikling. Disse to områdene ble av arbeidsgruppa foreslått som orienteringer innenfor profesjonsfaget, men er altså i studieplanen omgjort til kompetanseområder.

6.2.2 Sosial kompetanse er oversatt til kulturelle redskaper

Å se på sosial kompetanse som kulturelle redskaper, kan overføres til at sosial kompetanse kjennetegnes av den bakgrunnen du har, og at tilgangen på denne kompetansen er styrt av din bakgrunn, noe som Bourdieu omtaler (Bourdieu et al., 1995; Bourdieu & Prieur, 1996).

Lærerne får betydning i forhold til hvordan de møter barn fra ulike kulturer, og spesielt de barna som er fattig på kapital. Dersom skolen reproducerer middelklassens holdninger, kunnskaper og ferdigheter, vil disse barna ikke kjenne og finne sin kultur i skolen. De vil ikke ha de samme mulighetene til å gjøre det godt i utdanningssystemet selv om de har de samme individuelle forutsetningene som barn fra middelklassen.

Å studere begrepet og fenomenet kulturell kapital nærmere gir på den andre siden betydning og innhold til begrepet sosial kompetanse. Studieplanen formidler at skolen utøver makt overfor elever, og at denne maktutøvelsen gir konsekvenser som varierer ut fra elevenes kulturelle og også individuelle forutsetninger (Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2016, s. 26, 29, 31). At planen tydeliggjør maktutøvelsen kan dermed være med på å bevisstgjøre lærerstudentene, og gi dem større forståelse for at elevenes forutsetninger avhenger av flere enn bare individuelle faktorer.

Sett i sammenheng med fenomenet kulturell kapital, blir utvikling av et barns identitet å avhenge både av miljøet og sosialiseringen som skjer hjemme og på skolen. Det er dermed et felles og sosialt anliggende, og ikke bare et individuelt.

Sammenhengen mellom kategoriene Sosial og Mestre⁷⁶ viser også til at studenten må ha kompetanse i å samarbeide med foreldre i sosiale kontekster. Han må ha utviklet evnen til å gjøre didaktiske refleksjoner rundt det sosiale mangfoldet i elevgruppa. I tilknytning til funnet fra studieplanen om at sosial læring er læring i samspill med andre, vises viktigheten av et samarbeid mellom skole og hjem. Det fordres at læreren har samarbeidskompetanse og didaktiske refleksjonsevner i sosiale kontekster.

⁷⁶ Se 4.2.4 Kategorien Mestre sitt forhold til kategorien Sosial

Sosial læring og sosial kompetanse vil være viktige ingredienser i utviklingen av et barns identitet. Ifølge Seligman⁷⁷(Seligman & Tangeraas, 2009) er det avgjørende med fokus på hva individet er i stand til å mestre istedenfor hva det ikke makter å få til. Han er opptatt av at barns styrker må fremelskes, for på den måten kan individet få større kraft til å takle livet og nå mot sitt høyeste potensiale. Dydene kan settes i sammenheng med innholdet av hva god sosial kompetanse er, og styrkene blir dermed dimensjonene innenfor den sosiale læringa⁷⁸.

Når jeg sammenligner kompetanseområdene i studieplanen med Rammeplanens områder⁷⁹, er ikke sosial kompetanse nevnt med navn innenfor kompetanseområdene mens alle de andre områdene i Rammeplanen er representert i studieplanen! Det kan formodentlig være en forklaring på hvorfor ordkombinasjonen sosial kompetanse ikke har flere treff i planen⁸⁰ da sosial kompetanse ikke utgjør et eget kompetanseområde i studieplanen.

6.3 Drøfting av svar på forskningsspørsmål 3

Hvilken undervisning kan finnes i sosial læring og sosial kompetanse i dag på barnetrinnet?

Her til lands er det fortsatt opp til den enkelte lærer og skole hvorvidt de vil bruke kartleggingsmateriellet som Utdanningsdirektoratet foreslår.(Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det kan resultere i at læreren ikke har den reelle oversikten over hvilke elever som ikke har venner.

På den ene siden kan det skyldes at læreren ikke har tid til å bruke dette kartleggingsmateriellet, for det krever muligens at noe annet av undervisninga må vike. Ifølge Utdanningsdirektoratets råd til læreren vil et slikt materiale være overkommelig tidsmessig sett (Utdanningsdirektoratet, 2016a). På den andre siden legges muligens ei slik kartlegging bort, fordi den ikke er obligatorisk.

Eller kan ei mulig forklaring være at læreren mangler kunnskaper om betydningen av sosial kompetanse i skolen, og det derfor blir noe tilfeldig hva som prioriteres i den sosiale opplæringa (Ogden, 2015). Sett i sammenheng med at det også er frivillig hva som skal

⁷⁷ Se 2.6.1 Dyder og styrker

⁷⁸ Se 2.6.2 Styrker og dyder i forhold til områdene innenfor sosial læring

⁷⁹ Se 4.1 Studieplanens bakgrunn

⁸⁰ Se 4.2.2 Innhold av kategoriene og 4.2.3 Sammentreff mellom studieplanen og begrepene sosial læring og sosial kompetanse

vektlegges i opplæringen av sosiale ferdigheter (Ogden, 2015), kan det stilles spørsmål ved om sosial læring har samme posisjon som faglig læring.

Med ny læreplan på trappene vil muligens kampen måtte stå mellom det skole - Norge som mener at sosial læring fortrenger den faglige læringa i skolen, og de som er overbevist om at å bruke tid på å skape trygge, gode læringsmiljø, også gir gode faglige læringsresultat.

Det finnes forskning fra Norge og fra andre land som støtter opp rundt sistnevnte gruppe (Ertesvåg & Roland, 2015; Hattie, 2009; Larsen et al., 2012; Nordahl et al., 2011; Nordenbo et al., 2008).

Skolene som lektorene representerer har tatt sosial læring på alvor og beveget seg i den retninga Utdanningsdirektoratet forfekter (Utdanningsdirektoratet, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d). De arbeider alle ut fra de fem dimensjonene innenfor sosial læring, og med faste kompetansemål og planer.

Like fullt mangler skolen i dag en nasjonal plan innenfor sosial læring (Ogden, 2015), og det er ingen garantier for at sosiale sider ved elevenes læring og utvikling kommer inn som en del av kompetansemålene i fagene. Departementets vurdering tilsier at sosial læring ikke skal få større plass innenfor kompetansemålene selv om Utdanningsforbundet og utvalget som har arbeidet med Stortingsmeldinga, ønsker det (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29).

Å bruke dialog og samtale som undervisningsmetoder innenfor sosial kompetanse, forteller om at denne kompetansen må arbeides med kontinuerlig gjennom skoledagene. Dette er ikke et emne som avsluttes på for eksempel tredje trinn, men følger eleven ut hele skoleløpet.

Sosial kompetanse utvikles i lag med andre mennesker. Det er ikke en kompetanse hvor et godt resultat kommer ut fra et individuelt arbeid. Derfor er språket de viktigste middelet for å fremme denne kompetansen. Den utvikles i rommet mellom mennesker, og gjennom ord kan vi handle (Evenshaug, 2000; Fuglsang & Bitsch Olsen, 2004; Vygotsky et al., 1978).

Dermed er lærerens handlingskompetanse helt nødvendig for at barns sosiale kompetanse skal kunne utvikle seg. Situasjoner i hverdagen som omhandler sosial kompetanse bør gripes tak i av læreren. Med sin erfaring, sine kunnskaper og sitt skjønn kan læreren være med å bidra til at alle elevene får et godt og sosialt fellesskap, og ikke faller ut av det (Grimsæth & Irgan, 2016).

7 Avslutning

I avslutningskapitlets punkt 7.1 er siktemålet å gi et svar på problemstillinga i form av hovedfunnene sett i lys av drøftinga som gjøres i kapittel 6. Deretter følger 7.2 som omhandler et kritisk blikk på modellen og teorigrunnlaget. Oppgaven avsluttes med 7.3 som inneholder noen ytringer om veien videre samt rundt forholdet mellom funn i denne studien og studier innen forskningsfeltet rundt lærerens kompetanser.

7.1 Svar på problemstillinga

Essensen av lærernes svar viser at læreren best kan hjelpe barn til å fungere i lag og lykkes sosialt gjennom å være en aktiv deltaker i barns livsverden, og innebærer at han bistår dem med håndtering av den sosiale kontakten med andre barn. Læreren gir barnet reelle, sosiale mestringsoppgaver, for han forventer at det skal klare å omgås andre og lykkes sosialt. Da ser læreren etter elevens styrker og bygger på det eleven mestrer. Gjennom å gi eleven ubetinget anerkjennelse og positiv støtte samt lære barnet å tenke og handle mer optimistisk., kan derfor læreren best bidra til å bygge elevenes selvbilde. Et felles verdigrunnlag i skolen er også med på å utvikle et positivt selvbilde. Barn som har utviklet et godt selvbilde, samarbeider tilfredsstillende med andre og får venner. Svarene på hvilken undervisning vi kan finne i sosial læring og sosial kompetanse i dag, ga også et syn på hvordan læreren best kan hjelpe barn med å mestre sosialt. Læreren kan best hjelpe barn med å fungere og lykkes sosialt gjennom å være en rollemodell for elevene der undervisninga i sosial læring og sosial kompetanse også kan finne sted ut fra situasjoner og behov. Med undervisning menes da opplæring med fastsatte sosiale kompetansemål innenfor områdene empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Å være en rollemodell innebærer at læreren kan oppfatte, forstå og romme hvordan elevene har det. Det handler om evne til å lytte, skille mellom egne og andres følelser og oppfatte andres følelser. Det er av betydning å arbeide med å fremme barns følelsesbevissthet gjennom dialog og samtaler Læreren bør være empatisk for å kunne gi barnet den beste bistand til sosial fungering.

Med utgangspunkt i modellen⁸¹ fremkommer at ved å ruste elevene til å takle livet, utvikles grunnleggende syn, ferdighet og kunnskap i å omgås med andre som igjen fører til sosial mestring. Å betrakte sosial kompetanse som en grunnleggende kompetanse, innebærer at læreren best kan hjelpe barn til å mestre sosialt ved å se på evnene til samarbeid, å få og ta

⁸¹ Se 2.1 Sentrale begreper og 5. Presentasjon av hovedfunn og tolkning

ansvar, utøving av selvkontroll og selvhevdelse samt evnen til å vise empati overfor andre som like betydningsfulle og viktig som de andre grunnleggende ferdighetene i skolen.

Studieplanens svar på hvordan begrepene sosial læring og sosial kompetanse fremstår, sett i forhold til modellen er at læring i samspill med andre fører til kulturelle redskaper som leder til sosial mestring. Læring i samspill utøves i klassen, og har å gjøre med klassens og skolens sosiale læringsmiljø. Lærens handlingskompetanse får betydning i forhold til sosiale utfordringer og forebygging. Læreren har evne til å vise skjønn og handle i forhold til samspillsvansker slik at ingen faller utenfor det sosiale fellesskapet. Kulturelle redskaper knyttes til den kulturelle kapitalen, og kjennetegnes av elevenes bakgrunn. Videre er det rimelig å slutte at de kulturelle redskapene ikke bare har å gjøre med individuelle og personlige forutsetninger, men også med et felles og sosialt anliggende. Barns identitet utvikles i det sosiale rommet, og selvbildet er nært knyttet til identitet.

Samlet sett gir drøftinga av problemstillinga en oppfatning av at lærerens handlingskompetanse og sosiale kompetanse er viktig faktorer i forståelsen av hvordan læreren best kan hjelpe barn til å mestre sosialt, samt at hjelpen gis best ved at den skjer via dialog og samtaler i relasjonen mellom han og barnet, og gjennom at læreren ser til at barnet aktivt deltar i det sosiale miljøet.

Da gjenstår det å vurdere svaret på problemstillinga i henhold til studiens målsetting. For mitt vedkommende har arbeidet med dette temaet ført til at jeg har fått mer kunnskap om hvordan jeg som lærer kan arbeide med å hjelpe barn til sosial mestring. Jeg er blitt mer bevisst på hva jeg kan endre i min praksis, og har forstått at det er viktig og lov til å bruke undervisningstid for å arbeide med sosial læring og sosial kompetanse i skolen.

7.2 Et kritisk blikk på oppgavens tolkninger, teorigrunnlag og modellen.

Informantenes ytringer og studieplanens innhold rundt begrepene sosial læring og sosial kompetanse er tolket av meg, og jeg er innforstått med at andre vil kunne tolke datamaterialet i retninger som er forskjellig fra min. Min forforståelse har vært førende for både valg av teori og måten jeg har arbeidet med datamaterialet på. Jeg har forsøkt å være mest mulig transparent ved å skille analysen fra tolkning, og tolkning fra drøfting. Årsaken til dette skillet har også å gjøre med at leseren skal ha mulighet til å danne seg egne oppfatninger, før jeg kommer med mine tolkninger og drøftinger. Likevel vurderer jeg mine tolkninger som relevante, og at jeg er oppriktig og tro i min framstilling av teori og datamaterialet. Derfor har jeg brukt mye tid på å gjengi kilder med sidehenvisninger og vært nøye på at alle felles sitat som brukes er representative for informantene.

Med hensyn til teorivalget mitt, vil jeg komme med noen betraktninger. Jeg bruker teori som både omfatter positiv psykologi i form av synet til Seligman på lært optimisme og et mer sosialkonstruktivistisk perspektiv med teori hentet fra Vygotsky og fra tankegodset bak anerkjennende undersøkelser. Jeg ser en sammenheng mellom teoriene da de er opptatt av å rette blikket mot menneskets ressurser og de gode mestringsstrategiene, i for å finne en persons styrker og bygge på dem. På den måten fremmes også sosial mestring.

Kritikk av positiv psykologi kan være at fokuset rettes mot individet og dets mulighet for endring uten å se så mye på relasjonene individet har til andre. Kort sagt kan positiv psykologi innbefatte et syn om at hver person alene er ansvarlig for sin egen utvikling (Rønsholdt et al., 2013, s. 165). Ifølge en av kritikerne til positiv psykologi, psykologiprofessor Barbara Held kan det sterke fokuset på at å leve mer optimistisk er nøkkelen til alt, føre til at mennesker som ikke makter å hente fram positive perspektiver, får det verre (Held, 2004, s. 12). Det kan se ut som det er et skille mellom sosialkonstruktivismen og positiv psykologi som handler om synet på sannheten. De fleste positive psykologer antar at sannheten finnes, mens sosialkonstruktivismen er opptatt av at sannheten skapes (Held, 2002). Det kan være at vi forfekter et individualistisk menneske syn selv om vi er opptatt av å se etter styrker og ressurser hos et individ (Rønsholdt et al., 2013, s. 166)

I modellen⁸² anvender jeg sosial læring som fundamentet for å utvikle sosialkompetanse og sosial mestring. Modellen er ei *forenkling* av hvordan jeg oppfatter forholdet mellom begrepene sosial læring, sosial kompetanse og sosial mestring. Selv om jeg vurderer at grunnlaget ligger i at individer lærer fra hverandre, utelukker jeg ikke at vi allerede som nyfødte har anlegg for en sosial kompetanse som en forutsetning for at sosial læring kan finne sted, og at utvikling av sosial kompetanse fører til mer sosial læring. På den måten kan pilene i modellen gå begge veier mellom sosial kompetanse og sosial læring. Å mestre sosialt er ei utvikling som pågår hele livet, og da er det også innlysende at pilene i modellen kan gå i begge retninger også i forhold til sosial mestring.

7.3 Veien videre

Det har kommet uttalelser gjennom NOU (NOU 2015:8, 2015) og noen av Stortingets meldinger (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2017), og de sier noe om utviklingen fremover innenfor området sosial læring og sosial kompetanse i skolen. Jeg har fått forståelsen av at

⁸² Se modellen under 2.1 Sentrale begreper

undervisning i temaet livsmestring skal inn i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Innholdet i emnet er ikke ferdig skissert, men det skal gis både et individuelt, samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Opplæringen i livsmestring skal sees i sammenheng med utviklingen av skolefellesskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing. Her omtales ikke lærernes rolle eksplisitt. Videre hevdes det at sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, følelse av egenverd og mestring, og at denne tilhørigheten til et fellesskap kan redusere risikoen for psykiske og sosiale problemer. Det er ei kjensgjerning at andelen elever som sier de føler seg ensomme har økt fra 7% i 2003 til 14 % i 2015(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Økningen utgjør ei dobling på 12 år, og i farvannet av denne øker muligens tallene for å utvikle angst og depresjoner.

For å bøte på og forebygge angst -og depresjoner blant barn, er det viktig å finne effektive intervensjoner. Med en ny læreplan på trappene der sosial læring og sosial kompetanse blir satt mer på dagsorden, vil skolen klart kunne være en arena for forebygging av psykiske vansker. I Stortingsmelding 28 heter det at barn behøver å utvikle et positivt selvbilde som åpner for muligheter og valg dersom de skal være i stand til å mestre livet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 20). Forskning som nevnt under drøfting av forskningsspørsmålene (Larsen et al., 2012; Seligman & Tangeraas, 2009) , viser at utviklingen av et positivt selvbilde kan gjøres gjennom å lære barn og tenke og handle mer optimistisk og gjennom utøvelse av et felles verdigrunnlag.

For å handle mer optimistisk, er det av betydning å se hva som ligger forut for ei handling. Sosialkonstruktivismen peker på at språk kan være handling og er ei forutsetning for tenkning(Fuglsang & Bitsch Olsen, 2004). Videre er vi kjent med at positive følelser bygger personlige ressurser og utvider vårt tanke- og handlingsrepertoar(Fredrickson & Fowler, 2001). Disse elementene sett i sammenheng, forteller at følelser, tanker og handling står i forhold til hverandre. På sikt ser jeg for meg at skolen muligens kan ta i bruk metoder innenfor og tankegodset til for eksempel AI eller PBS for å hjelpe barn til å handle mer optimistisk, men det vil kreve et skifte i synet på hvordan barn kan hjelpes.

Likevel virker det som vi nå har startet på veien mot et slikt skifte, for nå skal livsmestring inn som eget emne i skolen, og jeg gjør meg forhåpninger om at innholdet blir preget av ei undervisning som gir elevene verktøy for å mestre livet. Slik jeg ser det, bør det åpnes for mer tverrfaglig samarbeid i skolen for å hjelpe barn til å mestre livet. Allerede finnes lavterskeltilbud som kan gis som klasseromsundervisning, og som tar hensyn til at følelser

knyttet til kroppens reaksjoner, tanker og handlinger står i et gjensidige forbindelser til hverandre. Mitt håp er at livsmestringsemnet åpner for bruk av for eksempel et verktøy som er lett tilgjengelig, lett å lære seg, og som barn opplever at de har nytte av. Et slikt verktøy er i bruk i enkelte kommuner i Norge, og heter «Psykologisk førstehjelp» (PF). Bærum kommune har gjort en brukerevaluering av deres klasseromsundervisning på 5. - og 8. trinn i PF, og den er positiv (Kvarme, 2017, s. 174). I denne kommunen er det helsesøstre som står for selve innlæringa av verktøyet til elevene mens læreren skal være en aktiv deltaker i opplæringa til elevene. På den måten kan læreren ta verktøyet i bruk i dagligdagse situasjoner i klassen. Ideen bak PF er å styrke elevenes egne mestringsstrategier (Kvarme, 2017, s. 186). PF åpner opp både for vennskap, språkstimulering og bedret psykisk helse. Ifølge det elektronisk vitenskapelige tidsskriftet «Ungsinn» sin vurdering fra 2013 er PF vurdert på evidensnivå 2 (Eng, 2015). Det regnes da for å være et tiltak som er godt beskrevet, samt at det foreligger en forstandig tankegang om at tiltaket har effekt, men at det ikke finnes publiserte studier som viser at tiltaket leder til ønskede forandringer. For tiden pågår en slik effektstudie der datainnsamlingen er ventet å være ferdig i løpet av mars 2018 (Haugland et al., 2017).

I Stortingsmelding 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) som kom 23.03 2017, er det foreløpig lite som kan tyde på at sosial kompetanse blir å stå sentralt i alle kompetanseområdene slik Ludvigsen-utvalget anbefaler for fremtidens skole. Det kan ta tid før sosial kompetanse blir sett på som et grunnleggende syn, ferdighet og kunnskap i å omgås med andre, slik informantene i denne studien formidlet. Lektorene som hadde fulgt studieplanen for 1. -7. trinn ga uttrykk for at de satt igjen med et positivt utbytte i forhold til studiets undervisning om det sosiale læringsmiljøet i skolen En av dem ga uttrykk for at vedkommende hadde lært veldig mye i utdanninga, og trakk frem at de arbeidet med flere perspektiver i forhold til sosialt læringsmiljø, og at de lærte seg å lese forskningsartikler. En av de andre vurderte praksisperiodene som mest lærerik i forhold til tema, og den tredje informanten var opptatt av at vedkommende har lært seg å tenke at vi skal være med å utdanne fremtidens mennesker som må være rustet, også sosialt. Mine funn i denne studien bekrefter forskning gjort av Hattie (2009), Larsen med flere (2012) og Nordenbo med flere (2008) om at lærere som har kunnskap om sosial kompetanse, utvikler en aktuell og tilpasset handlingskompetanse.

Litteraturliste:

- Antonsen, T. E., & Ertesvåg, S. K. (2010). Godt læringsmiljø og bedre læring gjennom implementering av skoleomfattende tiltak? *Spesialpedagogikk*, 3, 31-44.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Oslo: Barneombudet.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring : intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bourdieu, P., Nicolaysen, B. K., & Wacquant, L. J. D. (1995). *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse* (2. oppl. utg.). Oslo: Samlaget.
- Bourdieu, P., & Prieur, A. (1996). *Symbolisk makt : artikler i utvalg*. Oslo: Pax.
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative intervju*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bøhler, L. (2016). *Barn, miljø og helse : Risiko- og helsefremmende faktorer*. Lesedato 21.09 2016. Hentet fra file:///C:/Users/Bruker/Documents/barn-miljo-og-helse-pdf-%202016.pdf.
- Cooperrider, D. L. (2012). The Positive Arc of Systemic Strengths: How Appreciative Inquiry and Sustainable Designing Can Bring Out the Best in Human Systems. *Journal of Corporate Citizenship*, 2012(46), 71-102.
- Corbin, & Strauss (2012). Analyzing Data for Concepts. In: *Basics of Qualitative Research (3rd ed.): Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 159-194 Hentet March 3, 2017, fra. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781452230153>
- Crosby, J. W. (2011). Test Review: F. M. Gresham & S. N. Elliott "Social Skills Improvement System Rating Scales." Minneapolis, Minnesota--NCS Pearson, 2008. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 292-296.
- Dyssegaard, C. B., & Larsen, M. S. (2013). Viden om inklusion.
- Eng, H. (2015). Ungsinn. Hentet 12.05 2017, fra Regionalt kunnskapssenter for barn og unge – nord (RKBU Nord) ved UiT Norges arktiske universitet: <https://www.ungsinn.no/>.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2015). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 195-214.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. Boston: McGraw-Hill.
- Evenshaug, O. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi : Spørsmål og oppgaver* (Rev. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Forster, J. (2005). *Focusing on strengths and hope at school and home*. Innlegg på Spring Conference. Lesedato 19.10 2016, hentet fra file:///C:/Users/Bruker/Documents/FOCUSING%20ON%20STRENGTHS%20AND%20HOPE.pdf
- Fossum, S., & Mørch, W.-T. (2005). "De utrolige årene" ; empirisk dokumentert og manualisert behandling av atferdsforstyrrelser hos små barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 42(3), 195-203.
- Fredrickson, B. L., & Fowler, R. D. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fuglsang, L., & Bitsch Olsen, P. (2004). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene : på tværs af fagkulturer og paradigmer* (2. udg. utg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Furman, B., & Hagen, R. (2000). *Det er aldri for sent å få en lykkelig barndom*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Grimstæth, G., & Irgan, T. (2016). Og bakom står læreren. *Bedre skole*, 3, 42-48.
- Grøholt, B., Sommerschild, H., & Gjærum, B. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Hauger, B. (2009). *Det gode elevmøtet! : skolen som arena for tidlig intervensjon og positivt forebyggende arbeid : teori, praktiske eksempler og metoder*. Sandefjord: Borgestadklinikken.
- Haugland, B. S. M., Raknes, S., Haaland, A. T., Wergeland, G. J., Bjaastad, J. F., Baste, V., et al. (2017). School-based cognitive behavioral interventions for anxious youth: study protocol for a randomized controlled trial.(Report). *Trials*, 18(1).
- Held, B. S. (2002). The tyranny of the positive attitude in America: Observation and speculation. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 965-991.
- Held, B. S. (2004). The negative side of positive psychology. *The Journal of Humanistic Psychology*, 44(1), 9-46.
- Henderson, D. A., & Thompson, C. L. (2011). *Counseling children* (8th ed., international ed. utg.). Belmont, Calif.: Brooks/Cole.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden : sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Illeris, K., & Nordgård, Y. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. (2016). *Studieplan for integrert mastergradsprogram lærerutdanning 1.- 7. trinn*. Upublisert manuskript.
- Istance, D. (2002). *Schooling for the future - trends, scenarios and lifelong learning*. Upublisert manuskript.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S. K., & Westrheim, K. (2008). *Utvikling av sosial kompetanse : veileder for skolen* ([Rev. utg.] følgende personer har deltatt i arbeidet med å revidere veilederen: Hanne Jahnsen, Sigrun Ertesvåg, Kariane Therese Westrheim. utg.). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kristensen, R., & Nielsen, J. (2011). *PUMA Pædagogisk udredningsmateriale til AKT- og specialundervisning : pædagogisk udredning og bevidning af elevkompetencer. Kvalificering af handlemuligheder i et relationelt perspektiv*. Herning: Special-pædagogisk.
- Kunnskapsdepartementet, N. (2016). *Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet* (vol. nr 28(2015-2016)). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Kunnskapsdepartementet, N. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Lesedato 27.04 2017. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?q=L%C3%A6relyst-%20tidlig%20innsats%20og%20kvalitet%20i%20skolen>.
- Kvarme, L. G. (2017). *Sårbare skolebarn : trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. Bergen: Fagbokforl.
- Langslet, G. J. (2004). *Gi hverdagen et løft!* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, M. S., Brørup Dyssegaard, C., & Tiftikci, N. (2012). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet.
- Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning : kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- LK 06. (1993). *Generell del av læreplanen*. Lesedato 17.10 2016. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>.
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Bedre skole*, 1, 20-25.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T., & Drugli, M. B. (2016). Relasjoner mellom elever. Hentet 5.12 2016, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>.
- Nordahl, T., Løken, G., Knudsmoen, H., Aasen, A. M., & Sunnevåg, A.-K. (2011). Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller.

- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard S, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole : et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (2. opl. utg.). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole -Fornyelse av fag og kompetanser* (file:///C:/Users/Bruker/Documents/nou2015.pdf).
- Ogden, T. (2012). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. Hentet 22.11 2016, fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Formålet med opplæringa*. Lesedato 18.10. 2016. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder : att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4. uppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Rønsholdt, J., Bech, E. M., Groot, A., & Godrim, F. (2013). *Relationspsykologi i praksis* (2. udg. utg.). Frederikshavn: Dafolo.
- Schiefloe, P. M. (2015). *Sosiale landskap og sosial kapital : nettverk og nettverksforskning* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Seligman, M. E. P., & Tangeraas, T. M. (2009). *Ekte lykke : den nye positive psykologien*. Oslo: Universitetsforl.
- Skirbekk, S. (red.). (2014). *Store norske leksikon*.
- Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2015). School-wide positive behavior support–Norway: Impacts on problem behavior and classroom climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 202-217.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- UiT (2008). Profesjonelle lærere på alle trinn. Hentet 15.02.2017, fra https://uit.no/Content/79165/Laerertidning_forslag.pdf.
- Unesco, (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action and Special Needs Education*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Utdanningsdirektoratet (2016a). Elevenes sosiale kompetanse - hva kan du som lærer gjøre? Hentet 19.09 2016, fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/struktur-og-regler/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 23.11 2016). Elevenes sosiale kompetanse, fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/>.
- Utdanningsdirektoratet (2016c). Hva er et godt læringsmiljø? Hentet 5.12 2016, fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>.
- Utdanningsdirektoratet (2016d). Hva er sosial kompetanse? Hentet 19.09 2016, fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>.
- Vetlesen, A. J. (red.). (2016).
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Webster-Stratton, C., & Okstad, K. A. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Gregor Maxwell
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet



9006 TROMSØ

Vår dato: 13.12.2016

Vår ref: 50973 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50973	<i>Betydningen av et sosialt læringsmiljø i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gregor Maxwell</i>
Student	<i>May Jorun Martinsen</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 07.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

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

Vedlegg 2: INTERVJUGUIDE

- 1) Hva forbinder du med sosial læring i skolen?

- 2) Hva legger du i begrepet sosial kompetanse?

- 3) Hva er ditt utgangspunkt som lærer for å fremme sosial kompetanse i ditt daglige arbeid?

- 4) På hvilken måte ser du dine elever til daglig?

- 5) På hvilken måte gir du eventuelt negativ oppmerksomhet?

- 6) På hvilken måte kartlegger du/skolen klassens sosiale miljø?
(Stikkord: spørreskjema, nettverkskart)

- 7) Hva legger du i begrepet sosial mestring?

- 8) Hvordan kan du best hjelpe barn med å mestre sosialt i ditt daglige arbeid?

- 9) Har du noe å tilføye?

- 10) Er det greit at jeg kontakter deg på mail dersom det er noe jeg trenger å spørre mer om?

- 11) Hvilket utbytte har du hatt av utdanninga sett i forhold til det du har lært om det sosiale læringsmiljøet i skolen?

Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i studien

«Betydningen av et sosialt læringsmiljø i skolen»

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som deltaker i studien er du med på et intervju der vi samtaler om hvordan det undervises i sosial kompetanse, og hvordan du mener barn best kan hjelpes til å mestre sosialt. Jeg ser for meg at en slik samtale vil ta en times tid. Data vil registreres gjennom lydopptak, og bli lagret på forsvarlig og forskriftsmessig måte.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være veilederen min og jeg som har tilgang til datamaterialet som ikke vil inneholde navn. Alt vil behandles konfidensielt, og anonymiseres i publikasjonen av masteravhandlingen.

Prosjektet skal etter planen publiseres innen 7.07 2017. Denne dato vil alle opplysninger og datamateriale bli forkastet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har spørsmål til prosjektet, ta kontakt gjennom informasjonen under.

Kontaktinformasjon:

Veileder ved UiT: Førstemanuensis Gregor Maxwell

E-post: gregor.maxwell@uit.no

Tlf.: 77058360

Student ved UiT: May Jorun Martinsen

E-post: mma050@post.uit.no

Mobil: 96231705

Dersom du kunne tenke deg å *delta* i studien, ta kontakt med meg. På vårt møte kan vi ordne et skriftlig samtykke slik som det som er vist under.

Med hilsen May Jorun Martinsen

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og lest informasjon om studien, og er villig til å delta som informant i studien.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Sosial

Side og fag	Tekstinnhold	Faglig innhold(kode)
s. 20: <i>Å mestre mangfoldet</i>	Emne vil gi en basiskompetanse i pedagogiske problemstillinger knyttet til barns utvikling og læring individuelt og i samspill med andre. <i>Sosial-</i> og spesialpedagogiske utfordringer gjennomgås med vekt på tilpasset opplæring samt forebygging og håndtering av atferdsproblematikk og mobbing. Konteksten vil være læreren som leder av et fellesskap preget av kulturelt og flerreligiøst mangfold.	Basiskompetanse rundt sosiale utfordringer med vekt på tilpasset opplæring, forebygging og håndtering av atferdsproblematikk og mobbing
s.26: <i>Skole, samfunn og kultur</i>	Den samfunnsmessige utfordringen innbyr til refleksjon over to grunnleggende spørsmål. Det ene er det overordnede spørsmålet om hvilken skole samfunnet ønsker og trenger. Det andre er spørsmålet om samfunnsaktiv skole på ulike nivåer (sted, nettverk, region, globalt). Det første tar for seg skolens rolle og samfunnsmandat i lys av <i>sosiale</i> , kulturelle, teknologiske og andre utviklingstrekk. Det andre er opptatt av hvordan elevene kan rustes til å delta i utøvende virksomheter i en skole som tenker globalt og handler lokalt.	Skolens rolle og samfunnsmandat i lys av sosiale utviklingstrekk
s. 60: <i>Praksis 2. studieår</i>	Hovedtema for praksisopplæringen i andre studieår er eleven på 1.-2. årstrinn, elevmangfoldet og elevenes møte med skole og fag. Dette omhandler: elevenes faglige, <i>sosiale</i> , kulturelle og personlige læring på 1.-2. årstrinn	Elevenes sosiale læring på 1. – 2. årstrinn
s. 110: <i>Samfunnsfag (fagvalg)</i>	Det faglige innholdet vil være både av disiplinifaglig (herunder bl.a. fagdisipliner som sosiologi, <i>sosialantropologi</i> , statsvitenskap og samfunnsgeografi) og samfunnsfagdidaktisk karakter. Dette innebærer en samfunnsvitenskapelig verdensanskuelse og tilnærming i læringsarbeidet.	

Vedlegg 5

Sosial

Side og fag

Tekstinnhold

Praksisoppdrag i andre fag(kode)

s.61: <i>Praksis 2.</i> <i>studieår</i>	Profesjonsfaget: «Elevportrett fokuselev» basert på observasjoner og kartlegginger innenfor profesjonsfaglige områder som <u>sosial kompetanse</u> , motorisk kompetanse, læringsstrategier, samt kompetanse i lesing, skriving og matematikk (høst) Norsk/matematikk: «Fagtekst fokuselev» med fordyping innenfor lesing, skriving/matematikk (vår)	Lage et elevportrett basert på observasjoner og kartlegginger innenfor området sosial kompetanse
---	---	--