



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Sosial kompetanse

Hva er det, og hvordan arbeides det med det?

Eirik Svendsrud Lieng

Masteroppgave i spesialpedagogikk...PED-3901...Mai 2021

Forord

I løpet av de to siste semestrene har jeg undersøkt læreres forståelse av, og hvordan de jobber med sosial kompetanse. Prosessen har vært utfordrende, omfattende og lærerik. Jeg har fått et enda dypere innblikk i et felt jeg hadde så vidt vært innom tidligere, og tar med meg erfaringene og kunnskapen når jeg nå skal inn i arbeidslivet. Jeg vil takke mine informanter som til tross for en hektisk, annerledes hverdag tok seg tid til å bidra til at prosjektet kunne gjennomføres, og tusen takk til min veileder Karin som gjennom hele prosessen har gitt god veiledning og kommet med både råd og motiverende ord. Jeg vil også takke min kjære storesøster som har deltatt i utallige interessante og givende diskusjoner om tema, og som har hjulpet meg masse med å få tak i informanter. Til slutt vil jeg takke øvrig familie og venner som har hjulpet meg med å koble av mellom slaga.

Sammendrag

Jeg har gjennomført en kvalitativ masterstudie. Formålet med studien var å besvare problemstillingen «hvordan forstår og arbeider lærere med sosial kompetanse?», samt forskningsspørsmålene «hvordan påvirker Læreplanen 2020 og Fagfornyelsen arbeidet med sosial kompetanse? A) Forebyggende arbeid i klasserommet, og B) Tilpasset opplæring og spesialpedagogiske tiltak.» For å besvare dette har jeg innhentet datamateriale gjennom å intervju fem informanter, hvor to av de var kontaktlærere og de resterende tre var spesialpedagoger. To av spesialpedagogene jobbet på en forsterket avdeling, mens siste var tilknyttet en ordinær klasse. Jeg gjorde noen funn som tilsa at lærerne hadde en lik oppfatning av begrepet. Empati, samarbeidsevne og sinnemestring ble de mest sentrale kategoriene. Når det gjaldt hvordan de jobbet med sosial kompetanse, kom jeg frem til at mange av tiltakene for å inkludere de som strever dreier seg om å segregere de over til tryggere grupper eller klasser. Tiltakene i klassen handlet om å skape et godt og trygt nok miljø til at alle tør å utfordre seg sosialt.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Begrepsavklaring.....	5
2.1	Sosiale ferdigheter.....	5
2.2	Sosial kompetanse.....	5
3	Hva er sosial kompetanse?.....	7
3.1	Oppsummering.....	10
4	Kartlegging.....	13
4.1	Hvorfor kartlegge?.....	13
4.2	Hva bør kartlegges?.....	13
4.2.1	Situasjonsfaktorer.....	14
4.3	Hvordan kartlegge?.....	14
4.3.1	Formell og uformell kartlegging.....	14
4.3.2	Formell kartlegging.....	15
4.3.3	Social skills rating system (SSRS).....	15
4.3.4	Systematisk observasjon og funksjonsanalyse av atferd.....	16
4.3.5	The Elementary Social Behavior Assessment (ESBA).....	16
5	Tiltak.....	19
6	Teorikapittel.....	23
6.1	Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	23
6.1.1	Mikronivå.....	24
6.1.2	Makronivå.....	25
6.1.3	Mesonivå.....	26
6.2	Sosialkognitiv læringsteori.....	27
6.2.1	Sosialkognitiv læringsteori i lys av sosial kompetanse.....	29
7	Forskningsdesign og metode.....	31
7.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	32

7.2	Hermeneutikk	32
7.3	Metode for datainnsamling.....	35
7.4	Utvalg og tilgjengelighet.....	36
7.5	Utforming av intervjuguide	36
7.6	Gjennomføring av intervju	37
7.7	Studiens kvalitet	41
7.8	Forskningsetikk	41
7.9	Informert samtykke	41
7.10	Konfidensialitet	42
7.11	Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet	42
7.12	Reliabilitet	43
7.13	Validitet.....	44
8	Presentasjon og drøfting av funn.....	47
8.1	Hvordan forstår lærere sosial kompetanse?	48
8.1.1	Empati	48
8.1.2	Sinnemestring.....	49
8.1.3	Samarbeidsevne.....	49
8.1.4	Oppsummering	49
8.2	Tiltak	50
8.2.1	Klasseledelse	50
8.2.2	Skape et trygt klassemiljø	53
8.2.3	Konkrete tiltaksmodeller	54
8.2.4	Oppsummering	55
8.3	Samarbeid.....	56
8.3.1	Samarbeid med foreldre	56
8.3.2	Samarbeid internt	58
8.3.3	Oppsummering	59

8.4	Har de en plan for alle?	59
8.5	Tidlig innsats	60
8.6	Inkludering	61
8.7	Hvordan det jobbes med inkludering og sosial kompetanse	63
8.7.1	Oppsummering	64
8.8	Fagfornyelsen	65
8.8.1	Betydning for de som er fritatt	65
8.8.2	Tverrfaglig fokus	66
8.8.3	Oppsummering	67
8.9	Hvor kommer tiltakene fra?	67
8.10	Konklusjon	70
9	Hva jeg har gjort, hva jeg har lært og hva som har vært lurt	73
10	Litteraturliste	75

1 Innledning

Dagens skole har en overordnet oppgave som er å hjelpe elevene med å bli dannet til å delta i det demokratiske samfunnet vi lever i. For å lykkes med dette benyttes virkemidler som oppdragelse, undervisning og sosialisering. Enkelte elever sliter med en eller flere av disse tilnærmingene og har derfor behov for tilrettelegging. Det er også skolens oppgave å sørge for å tilpasse for de som er i ferd med å falle utenfor. Dette er nedfelt i opplæringsloven §1-2.

Typiske utfordringer for disse elevene kan være bråk og uro til mer alvorlige disiplinproblemer som mobbing, skoleskulk og i ekstreme tilfeller vold og fysisk utagering. Media har satt søkelys på lærerens arbeidsmiljø, som indikerer at dette er en utfordring som må tas på alvor. Dette har også blitt tematisert politisk, noe som har bidratt til å utvikle forskjellige strategier som skolen har ansvar for å gjennomføre innenfor sine rammer. Her ligger det en forståelse av at pedagoger med god kompetanse kan lykkes med å hjelpe disse barna (Imsen, 2014). Mitt prosjekt vil ha fokus på at sosial kompetanse kan læres, og derfor kan perspektivet beskrives som sosialkognitivt.

Skolen har et todelt mandat; utdanning og danning. Skolefagene kvalifiserer for studier og arbeid, men læringen foregår i en sosial kontekst som former morgendagens mennesker. I samarbeid med hjemmet skal skolen bidra til at elevene utvikler et demokratisk sinnelag, i tråd med samfunnets humanistiske verdier. Norge er forpliktet til å følge FN-konvensjonens holdninger om menneskerettigheter og har ratifisert barnekonvensjonen. Derfor skal barnekonvensjonen gjennomsyre virksomheten til både barnehagen og skolen.

Opplæringsloven er blitt tuftet på dette verdigrunnlaget, jfr. opplæringslovens formålsparagraf §1-1. I formålsparagrafen fokuseres det på å gi elevene historisk kulturell innsikt og forankring, og å åpne dører til samfunnet i nåtid og fremtiden. I tillegg skal den bygge på grunnleggende verdier i humanistisk og kristen arv og tradisjon, som for eksempel respekt for menneskeverd, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Skolen skal også gi innsikt i kulturelt mangfold og fremme likestilling og demokrati. Elevene skal få utvikle holdninger som gjør dem i stand til å mestre livene sine og til å delta i samfunnet. Alle disse verdiene er sentrale i sosial kompetanse som begrep (Barnekonvensjonen, 1991, artikkel 18 og 29).

Dagens debatter om skole handler ofte om skolens mandat som en dikotomi, og begreper som koseskolen og omsorgsskolen er blitt brukt som kontraster til kunnskapsskolen. Skolens fagfornyelse handler om å redusere motsetningen mellom fag- og danningsperspektivet. Det bygger på at all læring skjer i en sosial kontekst hvor man lærer hvem man er i relasjon til andre. Dette er bakgrunnen for at jeg også er interessert i å undersøke hvordan fagfornyelsen påvirker lærernes arbeid med sosial kompetanse.

Læreplanens overordnede del har også fokus på menneskeverdet. Her står det at skolen skal ta hensyn til elevers mangfold og tilrettelegge for at alle opplever tilhørighet i skolen og samfunnet. Alle kan oppleve å skille seg ut. Derfor er skolen avhengig av å verdsette og anerkjenne ulikheter. Det er skolens ansvar å sørge for at alle oppnår en følelse av å være en del av skolens samfunn, også de som har opparbeidet en sterk sosial kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Da Kunnskapsløftet kom med den nye læreplanen i 2006, var man relativt konkrete på hva elevene skulle lære i hvert enkelt fag i samtlige trinn i hele grunnskolen. Kunnskapsløftet fokuserte på målbar kunnskap som har stått sterkt de siste årene. Det resulterte i et grunnlag for å sammenligne elevene både nasjonalt og internasjonalt. Et eksempel på dette er PISA-undersøkelsen, hvor lesing, matematikk og naturfag sammenlignes. Det overordnede målet er å evaluere skolesystemets evne til å forberede elevene til nye studier, yrkesliv og aktiv samfunnsdeltakelse i de ulike landene. Barn med ulike lærevansker fritas fra disse testene, noe som skapte en følelse av ekskludering. Kritikken antydte at man utviklet en «juksekultur» mot barnets beste, og slik sett et brudd på norsk lov.

Sosial kompetanse har også blitt mer resultatorientert. Dette vises i Elevundersøkelsen, hvor elevene mellom femtetrinn og tredjeåret på videregående får ytret sin mening om trivsel, motivasjon, arbeidsforhold og læring, skole-hjem-samarbeid, støtte fra lærer, vurdering for læring, medvirkning, regler på skolen, trygt miljø og rådgiving. Svarene på undersøkelsen samles inn til skolen, kommunen og staten. Formålet er å legge grunnlaget for skolens forbedringer innenfor de aktuelle temaene (Hattie og Yates, 2014).

Ønsket om en sterkere nasjonal styring gjennom mål som er klart definerte og resultatundersøkelser har lagt grunnlaget for at det blir styrt sterkere nasjonalt, og skolen har fått et krav om å arbeide mer kunnskaps- og forskningsbasert. Dette arbeidet dreier seg ikke bare om fag, men også om utvikling av blant annet sosial kompetanse. Resultatene på Elevundersøkelsen og Nasjonale prøver har vist at man ikke er der man forventet å være og at norsk skole har svært mange elever som ikke opplever et godt læringsmiljø. Det kan være mange årsaker til dette, blant annet mobbing, bråk og uro. Disse resultatene har ført til kravet om at skolen skal være en kunnskapsbasert og målrettet virksomhet (Hattie og Yates, 2014).

Hattie er blitt kritisert av andre forskere. Bakgrunnen for kritikken er at pedagogikk ikke skal være forskningsbasert forstått som kvantitativ forskning, som når man tar utgangspunkt i elevundersøkelsen og nasjonale prøver. At skolen ble kritisert for å være lite kunnskapsbasert på områdene læringsmiljø og utvikling av sosial kompetanse førte til at man i Norge begynte å satse på forskning på feltet. Forskningen kom primært til å handle om å utvikle programmer og tiltak som ble implementert i skolene. De mest kjente er PALS, De utrolige årene, Olweus, Zero og LP-modellen (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen, Rørnes, 2006).

Forskning og utprøving av såkalt kunnskapsbasert tilnærming på området sosial kompetanse har nok bidratt til en større bevissthet om viktigheten av å arbeide målrettet med å skape et godt sosialt klima for læring i skolen. Den kan også ha bidratt til å forsterke motsetningen mellom faglig og sosial læring. Dersom arbeidet med sosial kompetanse blir sett på som «et fag» i skolen istedenfor en kontinuerlig læringsprosess som skjer parallelt med undervisning i skolefagene, kan satsingen virke mot sin hensikt.

I dag er livsmestring og folkehelse implementert i skolen som et av de tverrfaglige temaene som skal gi elevene kompetanse i å fremme god helse, både psykisk og fysisk. Det skal også gi elevene mulighet til å ta ansvarlige livsvalg. Når elevene er i barne- og ungdomsårene er det avgjørende at de utvikler et positivt selvbilde og en trygg identitet. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Tanken bak dette temaet er at elevene skal lære å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk samt forbruk og

personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I den nye læreplanen som gradvis innføres fra august 2020, inngår livsmestring og folkehelse som tverrfaglig tema. Dette handler om en fagfornyning hvor det å gå i dybden i faget også innebærer å inkludere dannelsesperspektivet. Hvordan man løser dette, virker å være opp til hver enkelt skole eller lærer.

På bakgrunn av denne introduksjonen er det ingen tvil om at skolen har et stort ansvar for å både gjøre elevene faglig kompetente, men kanskje et enda viktigere ansvar for å lære elevene sine å bli gode borgere, og å ta del i det store samfunnet vi alle er en del av. Noen av problemområdene er definert, og den nye læreplanen søker å gjøre noe med nettopp dette. Svarene ser ut til å være fagfornyelse og at man skal arbeide mer tverrfaglig. Sosial kompetanse og oppdragelse skal være integrert i all faglig virksomhet. Ny læreplan og fagfornyelse er en ramme og et bakteppe for oppgaven, men fokuset er å vinne en forståelse om hvordan skolen arbeider med sosial kompetanse. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan forstår og arbeider lærere med sosial kompetanse?

Jeg har også kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

Hvordan påvirker Læreplanen 2020 og Fagfornyelsen arbeidet med sosial kompetanse?

- A) Forebyggende arbeid i klasserommet**
- B) Tilpasset opplæring og spesialpedagogiske tiltak**

2 Begrepsavklaring

Når jeg har lest meg opp på begrepet sosial kompetanse har jeg funnet en rekke ulike definisjoner og teorier. Begrepet blir definert på mange ulike måter, noe som har ført til at det nesten finnes like mange teorier som forskere på området (Ogden, 2018). På bakgrunn av dette har jeg valgt å legge frem noen av de definisjonene jeg mener dekker begrepet på en best mulig helhetlig måte.

2.1 Sosiale ferdigheter

Begrepet sosiale ferdigheter er et begrep som kommer opp nesten like ofte som sosial kompetanse. I følge Ogden (2018) er sosiale ferdigheter viktige komponenter for en god sosial kompetanse, samtidig som kompetansen er summen av ferdighetene. I tillegg til dette handler det også om å vite når, hvordan og hvor man skal ta i bruk ferdighetene. Til tross for at sosiale ferdigheter er viktig for å bygge sosial kompetanse, er kompetansen noe mer enn summen av de sosiale ferdighetene.

Spence (1995) trekker frem noe han kaller mikrososiale ferdigheter, og mener at det trengs for all sosial aktivitet. Han omtaler det som grunnleggende ferdigheter. Eksempler på disse ferdighetene er øyekontakt, regulering av avstand og nærhet til andre, turtaking og bevissthet om betydningen av kroppsholdning, kroppsspråk og stemmeleie. Dette er noe som er lett å ta for gitt og man blir ofte først bevisst på mangelen på disse ferdighetene hos barn med alvorlige funksjonshemminger, som autisme eller psykiske helseproblemer. På neste nivå kan ferdighetene beskrives som enkelthandlinger. Eksempler på dette er at man tilbyr seg å hjelpe andre, eller generelle ferdigheter som å bruke fritiden konstruktivt. Det kan også være ferdigheter av høyere orden, for eksempel empati.

2.2 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et begrep som binder sammen atferd og miljø, fordi kompetansen alltid må ses i forhold til noe eller noen. Handlingene og ferdighetene blir som regel positivt vurdert av foreldre, lærere og jevnaldrende som samhandler med barnet. Et barn med god sosial kompetanse har ferdigheter til å bryte ned andres ønsker og forventninger, samtidig som det

balanserer egne behov mot hensynet til andre. Dette gjøres på en måte som gjør at de når egne mål, uten at andre sliter med å akseptere dette. Et eksempel på dette er når de ønsker å være med venner i stedet for foreldre, eller kjemper om oppmerksomheten til læreren med sine klassekamerater. Gjennom hele oppveksten trenger barn nye eller bedre organiserte ferdigheter for å mestre viktige utviklingsoppgaver (Ogden, 2018).

3 Hva er sosial kompetanse?

Sosial kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger man trenger for å mestre ulike sosiale miljøer (Utdanningsdirektoratet, 2018). De hevder også at det er en forutsetning for vennskap og sosial integrering og ser på det som en ressurs for å mestre stress, samt en viktig faktor for å motvirke utviklingen av problematferd.

Begrepet kan også forklares som summen av å mestre sosiale ferdigheter som andre vurderer som viktige i gitte situasjoner. Ferdighetene er viktige for hvordan eleven har det på skolen, men også for hvordan eleven greier seg i samfunnet og senere i arbeidslivet, sier Arnesen (2017). Hun legger til at sosial kompetanse utvikles over tid, og at det handler om å vise ansvarlighet, leve seg inn i andres situasjon, ha selvkontroll, kunne samarbeide, hevde seg selv positivt, kommunisere og inkludere alle.

Weissberg og Greenberg (1998) Definerer sosial kompetanse som evne til å integrere tenkning, følelser og atferd for å løse sosiale oppgaver og å utvikle seg positivt. Dette er på mange måter i tråd med Garbarino (1985), som definerer det som

«Et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste situasjoner som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes» (s.80).

Ogden (2015) bruker «Kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap» som definisjon.

Disse definisjonene snakker mye om ferdigheter, uten å nevne noen spesifikke ferdigheter man faktisk har behov for. Derfor skal jeg nå presentere noen ferdigheter man behøver for å oppnå det jeg til nå har nevnt.

En elev med god sosial kompetanse har evnen til å tolke ulike signaler og å tilpasse sin egen atferd etter andre mennesker, men også samfunnets kulturer og verdier sier Schlundt, McFall, & Research (1985). Sosial kompetanse blir av Bornstein, Bellack & Hersen (1977) beskrevet som å opprettholde vennskap, vise omtanke, være hensynsfull og oppmerksom, samt å løse konflikter på en måte som gjør at begge parter blir ivaretatt.

Ogden (2018) skiller mellom personlige, mellommenneskelige og oppgaveorienterte ferdigheter. Personlige ferdigheter er å kunne uttrykke og kontrollere følelser og å vise selvtillit eller positiv selvoppfatning. Mellommenneskelige ferdigheter viser du når du kan akseptere autoriteter, starte samtaler med eller samarbeide med andre. Dersom man mestrer dette kan relasjonene man danner utvikles til sosiale relasjoner. Oppgaveorienterte ferdigheter har du dersom du kan arbeide målrettet og fullføre oppgaver, følge beskjeder og regler og jobbe selvstendig.

Urnes (2018) skriver at å ha en god sosial kompetanse er forebyggende for psykiske helseplager og at det er avgjørende å ha en god sosial kompetanse for å utvikle en god livskvalitet og velvære. (Ogden, 2018) skriver at sosialt kompetente barn er ikke bare føyelige og tilpasser seg andre. De er også selvhevdende og uttrykker meninger, ønsker og behov på en tydelig måte. Det omfatter også avvisningsferdigheter, som å kunne si ifra når de opplever at noe er urettferdig

Sosial kompetanse kan defineres som et sett av ferdigheter og kunnskaper som mennesker trenger for å omgås andre på en positiv måte (Talgø, 2020). Eksempler på sosiale ferdigheter er samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet (Utgarden, 2020).

Hukkelberg (2020) knytter en sammenheng mellom sosial kompetanse og atferdsproblemer. Atferdsproblemer kan utvikles som en utagerende atferd, raserianfall og irritabilitet. Videre hevdes det at stor grad av atferdsproblemer ofte betyr at eleven også har lav sosial kompetanse.

Å forstå sosial kompetanse og kompetansens påvirkning av relasjoner, påvirker hvordan barn møter andre mennesker og i hvor stor grad man inkluderes i sosiale sammenhenger. Et barn

som har atferdsvansker, strever ofte med å aksepteres av og å passe inn med andre barn. Talgø (2020) forklarer dette med at de strever med å ta hensyn og å samarbeide. For å hjelpe disse barna, kreves det tiltak mot å redusere problematferden, men også mot å øke den sosiale kompetansen.

Videre viser studien til Talgø (2020) at foreldre anser jenter som mer sosialt kompetente enn gutter. Foreldrene var også enige i definisjonen av begrepet og dro frem empati, samarbeid og selvkontroll som sentrale ferdigheter. Hukkelberg (2019) forklarte at å forstå problemer og behov hos venner, samt det å bli sett opp til var sentrale ferdigheter.

Utgarden (2020) presenterte en forskning som viste at barns sosiale ferdigheter gradvis øker over tid. Hun er enig i at jenter gjennomgående har bedre sosiale ferdigheter enn gutter, men viser at gutter har større utvikling enn jenter fra fjerde til syvende-klasse. Dette kan bety at ulikhetene utjevnes noe etter tid. Utgarden (ibid) presenterte også en gruppe som gjaldt 14% av elevene. I denne gruppen var det en noe overraskende negativ utvikling i sosiale ferdigheter over tid. Denne gruppen bestod av flest jenter. Disse ansås å være i høy risiko for å ekskluderes sosialt, samt andre negative utfall som sosial angst, svake skolefaglige prestasjoner og utagerende atferd. I denne gruppen kunne en veldig nær relasjon til lærerne bidra til nedgang i sosial kompetanse over tid (Utgarden, 2020).

Den siste gruppen i Utgarden (2020) sin forskning bestod også av 14% av elevene. Denne gruppen inneholdt elever som skåret dårligst på sosiale ferdigheter i fjerdeklasse, men på slutten av syvendeklasse ble de ansett som de mest sosialt kompetente elevene. Disse elevene dro stor nytte av positive relasjoner til jevnaldrende, kombinert med et godt, rolig klassemiljø. Også disse elevene ble påvirket mer negativt enn positivt av nære relasjoner til lærerne.

Grunnlaget for sosial utvikling legges tidlig i livet. En av de første milepælene er å kunne gjenkjenne ansikter. Senere utvikles evnen til å lese ansikt for å forstå hvordan andre har det, såkalt kognitiv empati. Dette, sammen med emosjonelt engasjement bidrar til å utvikle empati, som beskrives som innlevelse og medfølelse med andre. Andre milepæler er turtakning, sosial gjensidighet når man utveksler lyder, ord og bevegelser. Joint attention, for

eksempel å lese bok sammen, eller at en voksen kommenterer hva barnet peker på. Disse milepælene er viktige for å forstå og bekrefte barnets sosiale utvikling. De legger også grunnlag for sosial ferdighetstrening (Beauchamp & Anderson, 2010), (Blair, 2005), (Tomasello, 1995; Tomasello & Carpenter, 2007).

3.1 Oppsummering

Ut ifra dette vil jeg oppsummere med at man har god sosial kompetanse dersom man evner å bygge relasjoner med andre mennesker, det være seg jevnaldrende så vel som voksne. Man må kunne samarbeide med andre, vise empati, vente på tur og ta hensyn til andres behov, samt å tåle og tape og å løse konflikter på en måte som ivaretar alle parter. Under dette ligger en evne til å inngå kompromisser og å «svelge kameler». Et sosialt kompetent barn vet også hvordan man skal trøste andre og dele på leker og lignende.

Jeg forstår sosial kompetanse som de ferdighetene man trenger for å kunne omgås andre mennesker på en lite konfliktfylt måte. Man er sosialt kompetent dersom man kan opprettholde vennskap, vise hensyn og omtanke, lese kroppsspråk, tilpasse atferden sin etter hvem man omgås med og hevde egne meninger på en positiv måte. Dette handler ikke bare om enkle meninger, men også de meninger hvor man risikerer å såre andre, eller si ifra at man er uenig med noen. Dersom man ender med å såre noen, vil et sosialt kompetent barn forstå at det andre barnet ble lei seg og besitte tilstrekkelig empati og sympati til å kunne trøste og løse situasjonen på en god måte.

Et barn som strever med sosial kompetanse vil ofte streve med å leke sammen med andre barn uten å selv ta styringen, og det vil ofte være problematisk å la andre bestemme. Dette kan føre til vansker med å skaffe seg og å holde på venner, fordi de andre barna opplever seg overkjørt og ignorert. Dette kan føre til at et barn med lav sosial kompetanse opplever dårlig trivsel på skolen og en liten grad av tilhørighet, noe som kan bidra til psykiske plager og en tung hverdag. Derfor er det viktig å ha sosial kompetanse for å trives med seg selv og for å forebygge psykiske plager.

Begrepet handler om det man må kunne for å fungere sammen med andre mennesker. Det oppleves som viktig å ha fokus på at det ikke kun er i leken man har behov for sosial kompetanse, men i alle situasjoner man må kommunisere eller samhandle med andre mennesker. Dette gjelder heller ikke bare medelever, men også lærere og andre som jobber på skolen. Som pedagog er dette noe det er viktig å være klar over. At en elev oppleves som frekk og uhøflig mot lærere behøver ikke være et tegn på dårlig oppdragelse. Det kan også bety at eleven er usikker på hvordan man samarbeider med voksne, og har kanskje et større behov for veiledning innenfor dette enn kjefte og irettesettelser.

Mitt inntrykk er at elever som sliter med sosial kompetanse, ofte sliter på skolen både faglig og sosialt (Ogden, 2018). Dette kan følge hverandre og lede eleven inn i en dårlig spiral. Derfor er det viktig at disse elevene får veiledning i hvordan man bør oppføre seg for å skaffe seg venner på skolen, som kan føre til økt trivsel. En elev som mangler empati kan dessuten slite med å se at den har gjort noe mot en medelev som kan oppleves som negativt for medeleven, og dermed slite med å se hvorfor man ikke skal behandle andre på denne måten. Dette opplever jeg som viktig å iverksette tidlige tiltak mot, slik at man raskt lærer seg hvordan man skal behandle andre for å trives bedre sosialt. Som en følge av at de har vansker med å se dette, kan fort all irettesetting oppleves som urettferdig kjefte. Dette kan føre til at de ikke tar det til seg i så stor grad som er ønskelig.

4 Kartlegging

Denne delen skal handle om teorier om hvordan man kan avdekke at en elev sliter med å opparbeide seg en sosial kompetanse. I mange tilfeller er det nok relativt tydelig hvem som strever med dette, men det er likevel viktig å være bevisst over hensiktsmessige måter å avdekke vanskene på en så helhetlig måte som mulig. Begrunnelse for dette vil jeg komme nærmere inn på i dette kapitlet.

4.1 Hvorfor kartlegge?

Hovedmålsetting med kartlegging er å identifisere elever som trenger hjelp og støtte så tidlig som mulig. Så tidlig intervensjon som mulig har vist seg å være effektivt for barn med atferdsproblemer (Walker mfl., 2004). Skoler med for dårlige rutiner risikerer å mislykkes med å fange opp risikoutsatte barn. Dersom man lykkes med å kartlegge så tidlig som i førskolealder kan disse barna gjøre store fremskritt med tilpassede og virksomme tiltak før problemene får utviklet seg skikkelig (Ogden, 2015, s. 34).

Et viktig mål for kartlegging er å forstå hvorfor atferden forekommer, altså dens funksjonelle grunnlag. Dette forutsetter at all atferd har en funksjon, altså oppleves relevant eller meningsfull for den som utfører den. En elev som er vanskelig på skolen, forsøker kanskje å mestre noe den opplever som vanskelig, eller er utrygg og har påkjenninger som vekker negative reaksjoner (Nordahl, 2010).

4.2 Hva bør kartlegges?

Problematferd har i hovedsak to funksjoner fra en elevs perspektiv. Enten ønsker de å oppnå noe de opplever som positivt, eller så vil de unngå eller utsette noe ubehagelig. Av de vanligste er ønsket om å oppnå oppmerksomhet, enten fra medelever eller lærere, eller at de ønsker å slippe unna vanskelige skoleoppgaver. På samme måte kan utagering gi eleven en følelse av sosial mestring, fordi det kan gi bekreftende oppmerksomhet fra enten lærer eller medelever. Det er imidlertid viktig å legge til at funksjonelle sammenhenger ikke er det samme som årsaksforhold. Det handler mer om at sannsynligheten for at en hendelse utløser en annen (Ogden, 2015, s. 35).

4.2.1 Situasjonsfaktorer

Problematferd påvirkes av situasjonsfaktorer. Det vil si av hvor eleven er, hvem de er med og når den forekommer. Det er for eksempel mer vanlig at problematferden oppstår i ustrukturerte situasjoner i friminutt enn under undervisning, og de skjer sjeldnere når eleven er med elever eller lærere de liker godt. Elevenes atferd kan påvirkes av den sosiale oppmerksomheten de får av lærer eller medelever. Dette gjør det viktig å vurdere hvilke situasjoner atferden oppstår i (Ogden, 2015, s. 36).

4.3 Hvordan kartlegge?

I kartlegging må man avgjøre hvor mye og hva slags informasjon man behøver for å få et helhetlig bilde av elevens fungering i sitt miljø. Den mest omfattende kartleggingen kalles multimetode, multiinformant og multisetting. Dette betyr at man benytter flere kartleggingsmetoder, spør flere informanter og undersøker flere settinger. Under dette ligger det en omfattende kartlegging som vil føre til at man får et stort bilde av elevens fungering. Innenfor sosial kompetanse er det trolig svært hensiktsmessig å kartlegge eleven for eksempel på skolen, hjemme og på fritidsaktivitet, altså i miljø hvor eleven ofte er. Dersom man lykkes med å finne et mønster av hva eleven sliter med sosialt i de ulike situasjonene, kan man ha større forutsetninger for å lykkes med å fatte tiltak som fungerer. Videre må man vurdere hva, hvem, hvordan og hvor lenge man skal observere (Ogden, 2015, s. 38). Det er mye som kan kartlegges. For eksempel evne til samarbeid, lærevansker, holdninger eller atferd. Resultatene av kartleggingen avspeiles i prioriteringene. Derfor skriver Ogden (2015) at man også må prioritere informanter. Noen ganger trengs kun lærervurdering, mens andre har man behov for elev- og foreldrevurdering. Ulike informanter bidrar med ulike perspektiver, fordi alle vurderer eleven individuelt (s. 39).

4.3.1 Formell og uformell kartlegging

Kartleggingen kan gjøres enten formell eller uformell. En måte en lærer kan systematisere en uformell kartlegging av klassen sin er å bruke en sjekkliste hvor man vurderer elevene ut fra kjente indikatorer på mangel på sosial kompetanse. Dette innebærer at man skriver opp

punkter man ser på som viktige og evaluerer om elevene innfrir disse eller ikke. For eksempel om de trekker seg tilbake sosialt, blir utestengt og avvist, mobber eller mobbes, viser lite empati eller samarbeidsevner med medelever eller viser annen problematferd (Ogden, 2015, s. 41). Dette er en effektiv måte å kartlegge alle i klassen, og elever som skårer på ett eller flere punkter kan være kandidater for grundigere kartlegging. Videre skriver Ogden (2015) også at man kan spørre om hva slags atferd som forårsaker bekymring, hva eleven gjør når den er vanskelig, hvilke situasjoner som blir vanskelige sosialt, hvem eleven er med når det ikke går bra og hvilke situasjoner som går bra (s. 42).

4.3.2 Formell kartlegging

Når man skal kartlegge enkeltelever bør man kartlegge om vanskene skyldes ferdighetsproblemer, utføringsproblemer eller manglende øving og praktisering (Gresham og Elliott, 2008). Dersom det er ferdighetsproblemer mangler eleven de sosiale ferdighetene som kreves i den aktuelle situasjonen. Utføringsproblemer er det dersom man vet at eleven behersker ferdighetene, men av ulike årsaker ikke tar de i bruk. Det skilles mellom at eleven ikke kan og ikke vil, og elever som trenger mer undervisning eller mer motivasjon. En annen årsak kan være at eleven ikke har fått tilstrekkelig tid til å øve inn gode vaner (Ogden, 2015, s. 43). Dette perspektivet er i tråd med sosial læringsteori, som jeg kommer nærmere inn på i prosjektets teorikapittel.

4.3.3 Social skills rating system (SSRS)

Dette er et kartleggingssystem som er blitt brukt i flere norske forskningsprosjekter for å studere individuelle forskjeller i sosiale ferdigheter (Ogden, 1995; Ogden og Sørli, 2001; Backe-Hansen og Ogden, 1998; Ogden, 2003). Systemet bygger på vurderinger av sosiale sammenhenger fra multiinformant og multisetting. Det består av tre likeverdige versjoner som dekker førskole, skolealder og ungdomsalder. Man kartlegger sosial kompetanse i samhandling med både voksne og jevnaldrende av begge kjønn, og den har lærer- og foreldrevurderinger av problematferd og lærevurdering av skolefaglig funksjonsnivå. Modellen går ut på at man gjør atferdsvurderinger og kartlegger elevens samarbeidsferdigheter, selvkontrollferdigheter, selvhevdelsesferdigheter, empati og

ansvarlighet. I en ny, revidert versjon er det lagt til kommunikasjon og engasjement (Ogden, 2015 s. 45).

4.3.4 Systematisk observasjon og funksjonsanalyse av atferd

Barna som skårer høyt på de standardiserte atferdsvurderingene blir observert direkte. Dette gjøres både i strukturerte situasjoner som i undervisningen og i ustrukturerte situasjoner som i skolegården. Dette utføres av en som ikke jobber med klassen til vanlig for at man skal kunne ha et så åpent blikk som mulig. Man benytter denne observasjonen for å identifisere hva som utløser og vedlikeholder atferden, samt hvilke konsekvenser atferden har og hvordan konsekvensene påvirker atferden (Ogden, 2015, s. 45).

4.3.5 The Elementary Social Behavior Assessment (ESBA)

Dette er et observasjonsskjema som er kvalitetsvurdert av Arnesen, Smolkowski, Ogden og Melby-Lervåg (2017). De vurderte det å være lett å bruke, at lærerne fanger opp de elevene som strever ved å bruke det og at det er egnet for hele barnetrinnet og skoler over hele landet. For å finne svar på dette hadde de med nærmere 800 elever og 151 elever med på studien, på forskjellige skoler og i forskjellige klasser. Elevene ble observert og vurdert to ganger med åtte ukers mellomrom, for å undersøke samsvaret mellom lærernes vurdering av de samme elevene på de samme spesifikke ferdighetene på to ulike tidspunkt. Forskerne konkluderte med at det var samsvar og at skjemaet derfor hadde god stabilitet. Skjemaet viste seg også å ha god kvalitet uavhengig av hvor i landet det ble brukt.

I denne evalueringen evaluerte Arnesen, Smolkowski, Ogden og Melby-Lervåg (2017) både SSRS og ESBA. De kom frem til at ESBA dekket nok til å vurdere elevens sosiale ferdigheter og at man derfor kunne bruke det skjemaet som tok ett til to minutter per elev, snarere enn å bruke tyve minutter med SSRS. Håpet med ESBA er at man skal kunne øke forståelsen for hva hver enkelt elev strever med for å kunne iverksette tidlig innsats. Forskningen viste at det krever lite innsats for å løfte en elev fra «Grunn for bekymring» til «Mestring». Dette er godt for alle parter, og kan forebygge mistriivsel og mistillit til skolen.

Når man skal tilpasse undervisningen for elever, må den være basert på kunnskap om elevens læringsforutsetninger, funksjonsnivå og sosiale kontekst. Man må altså hjelpe eleven fra der den er i dag og sette mål om at eleven skal nå så langt som mulig. Atferd og skolefaglige prestasjoner, motivasjon og selvoppfatning, samt påvirkning fra elevens mikromiljø er de viktigste tingene man må kartlegge før man skal iverksette tiltak. Kartleggingen bør skje så tidlig som mulig og munne ut i tiltak (Ogden, 2015, s. 56). Kunnskapsbasert kartlegging av sosial kompetanse forutsetter at man anvender både et utviklingspsykologisk og et didaktisk læringsperspektiv.

5 Tiltak

I følge opplæringsloven §1-2 har alle elever rett til opplæring tilpasset egne evner og forutsetninger. De har ulike faglige forutsetninger og forskjellig kulturell og sosial bakgrunn. Derfor må skolen arbeide aktivt for å tilpasse læringsmiljøet til disse variasjonene.

Kartlegging som problemløsning kan avdekke hvordan individer og hendelser bidrar til at problemer utvikles eller forsterkes og hvordan enkeltelevers atferd påvirkes av hvordan andre oppfører seg. Læring av sosiale ferdigheter bidrar til at barn mestrer viktige utviklingsoppgaver som å etablere varige vennskap, tilpasse seg skolen og omgås voksne (Ogden, 2015, s. 76).

Skolen påvirker elevene primært gjennom regler, normer, forventninger og konsekvenser. Ogden (2015, s. 104) kaller dette sosial struktur. De uformelle strukturene i skolen handler om rutiner og handlingsmønstre. Dette er lærernes måte å organisere skolen på. Elevene har kontroll og normer for hva slags atferd og hvilke elever som aksepteres. Lærerne behøver å kartlegge dette for å kunne iverksette så nøyaktige tiltak som. Uformell struktur stiller høyere krav til strukturering fra skolen, skriver Ogden (ibid). Videre skriver han at respons på tiltak og skoleomfattende positiv atferdsstøtte er de viktigste perspektivene for å tilpasse undervisning og læringsmiljø for elever med utfordringer innenfor læring og sosial hevdelse. Respons på tiltak handler om tilpasning av undervisning og andre tiltak ut fra elevens forutsetninger og behov. Tett samarbeid, individuelle tilpasninger, nøyaktig kartlegging og prioritering og evaluering av tiltak skal sørge for at man treffer hver enkelt elev best mulig med tiltakene (ibid).

Positiv atferdsstøtte handler om kommunikasjon mellom ansatte og elever og foreldre basert på positive tilbakemeldinger på ønsket atferd, kontra tilsnakk for uønsket atferd. Dette skal gjelde på hele skolen, ikke bare i klasserommet. Det betyr at alle jobber på samme måte (Ogden, 2015, s. 106). Dette er i tråd med teoriene jeg skal presentere i neste kapittel. I modellen er det fokus på å endre systemer og organisasjonsstruktur kontra å endre elever. Dette gjøres gjennom et positivt påvirkningskraftig læringsmiljø hvor man har klare rutiner og forventninger, undervisning og oppmuntring av sosial egnet atferd, reduksjon og motarbeiding av problematferd og forebygging av fremtidige regelbrudd. (Ogden, 2015, s. 106). Samtidig viser forskning at ingen enkeltstrategi eller prosedyre virker på alle elever, og

at man derfor må anvende en kombinasjon av strategier for å nå ut til alle elever. (Algozzine mfl., 2010, i Ogden, 2015, s. 107).

De to forskningsartiklene jeg viste til da jeg presenterte begrepet sosial kompetanse, konkluderte samlet sett med at de fleste elever påvirkes i størst grad av gode muligheter for positivt samspill med medelever, kombinert med et godt læringsmiljø i klasserommet, snarere enn en-til-en-relasjoner med lærerne. Å styrke relasjoner mellom elevene oppleves å være et spesielt viktig tiltak. Lærerne bør være spesielt oppmerksomme på elever som er for nære eller avhengig av dem, til tross for at oppførselen ellers er bra. Barn som er for avhengig av eller tilknyttet til voksne, kan bli hjelpeløse og uerfarne i sosialt samspill med jevnaldrende (Utgarden, 2020). Noen elever kan forstyrres av uro og problemer med atferd i klasserommet. Dette viser viktigheten av god klasseledelse og godt klassemiljø, ikke bare for skolefaglig kompetanse, men også livsviktige sosiale ferdigheter, i følge Sørli, Hagen og Nordahl (2020).

Det finnes en rekke skoleomfattende programmer og tiltak i skolen hvor man arbeider strukturert for å redusere risiko eller styrke kompetanse. Disse tiltakene omtales ofte som forskningsbaserte eller evidensbaserte, og har dokumentert gode resultater i evalueringstudier (Ogden, 2015, s. 111). Et utvalg av disse skal jeg kort presentere nå.

Læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP-modellen) går ut på at skolen kartlegger forhold i læringsmiljøet som opprettholder problemer og iverksetter tiltak som er ment å fremme skolefaglig og sosial læring ved å endre pedagogisk praksis (Ogden, 2015 s. 112). Olweus skal skape et hjemme- og skolemiljø basert på positiv interesse og engasjement fra de voksne, kombinert med faste rammer for uakseptabel atferd og konsekvent bruk av konsekvenser for regelbrudd (Ogden, 2015, s. 113). Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS) skal styrke barns sosiale kompetanse for å forebygge og mestre atferdsproblemer. Modellen består av et tiltaksprogram hvor innholdskomponentene er forhåndsdefinerte og rettet mot alle elever. Den inneholder også et opplæringsprogram for de ansatte og skoleomfattende implementeringsstrategier for gjennomføring og vedlikehold av endring (Ogden, 2015, s. 114) De to siste tiltakene jeg kort vil ta med er Respekt, som er et program rettet mot læringsmiljøet. I Respekt arbeides det med disiplin, konsentrasjon,

mobbing, rasisme, vold, negativ gjengdannelse og ugyldig fravær. Skolen skal utvikle egne aktiviteter, både som organisasjon, i klassene og individuelt. Målet er et omsorgsfullt skolemiljø med klare standarder for akseptabel atferd (Ogden, 2015, s. 111). Sist kommer SMART oppvekst, som har fokus på å skape robuste barn og unge som skal takle livet i medgang og motgang. Fokusområdet i SMART oppvekst er fellesskapets betydning for at barn og unge skal lykkes i livet. Programmet handler om menneskers opptredener og handlinger i alle møter med mennesker (SmartOppvekst, u.å.)

Det er en forskjell på å ta i bruk tiltak basert på forskning og tiltak som er basert på gode intensjoner.

6 Teorikapittel

Innenfor begrepet sosial kompetanse finnes det mange ulike teorier og perspektiver som forsøker å beskrive et sammensatt fenomen. Man må se på det både fra et individperspektiv og et systemperspektiv. Mangel på sosial kompetanse påvirker både helse, trivsel og læring, og både lov- og læreplanverk pålegger skolen å ha fokus på at elever skal oppleve et godt læringsmiljø i skolen. Dette betyr at man må se på både hvorfor eleven som individ opplever det sosiale som vanskelig, og hva systemet rundt eleven har bidratt med for å påvirke eleven til å oppleve disse vanskene. Under dette ligger det en anerkjennelse om at eleven både påvirker og blir påvirket av omgivelsene og miljøet man vokser opp i. Det ligger også en mulighet for positiv læring og utvikling i dette perspektivet. På bakgrunn av dette har jeg valgt å benytte meg av Uri Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell når jeg skal undersøke hvordan skolene arbeider med sosial kompetanse.

6.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Når man skal kartlegge hvorfor en elev strever sosialt, er det viktig å undersøke forhold både individuelt og i systemet eleven befinner seg i (Furlong, Gilman, & Huebner, 2014). I min oppgave blir det aktuelt å se etter faktorer ved skolen, klassen eller i vennegjengen som fører til at eleven ikke mestrer å bli en del av det sosiale fellesskapet, eller om det er faktorer ved eleven selv som er årsak. Det er avgjørende å finne ut av dette når man skal iverksette relevante tiltak. Å iverksette tiltak rettet mot å lære eleven å skaffe seg venner kan skape uheldige ringvirkninger og påvirke eleven mest negativt dersom det er et ekskluderende klassemiljø som er den egentlige årsaken til elevens utfordringer.

Bronfenbrenners utviklingsmodell har utgangspunkt i mennesket og systemene menneskene inngår i og påvirkes av. Han hevder at det er forbindelser og interaksjon mellom de nære fysiske omgivelsene og omgivelsene på nasjonalt og lokalt nivå. Nivåene deles inn i fire. Mikronivået er innerst og handler om elevens nærmeste omgangskrets og miljø, og så går det ut til meso-, ekso-, og makronivå (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenners teoretiske utgangspunkt og ide er interaksjonistisk. Det betyr at det er samspillet mellom individ og system som fører til gjensidig påvirkning og at resultatet av det komplekse samspillet skaper menneskenes sosiale livsbetingelser. Man må søke kunnskap om individet og de systemene individet inngår i, ifølge Bronfenbrenner (1979).

6.1.1 Mikronivå

Bronfenbrenners modell har mennesket i sentrum. I dette er det en erkjennelse av at systemenes substans er mennesker og handling. Dette gjør at de ikke er statiske eller umulige å forandre (Bronfenbrenner, 1979). Dette betyr at de forskjellige nivåene skiftes ut flere ganger i løpet av livet når man går inn i nye livsstadier.

Typiske eksempler på mikronivåer i løpet av en oppvekst er barnehage, grunnskole, høyskole og arbeidsplass. Andre eksempler er familie, vennegjeng, fotballag og nabolag. Skolen blir sett på som mikronivå i denne sammenhengen fordi det er et nærmiljø og en arena elevene ofte er en del av. Her knytter mange vennskap og bekjentskaper til medelever og lærer av både hverandre og av skolen som system. Elevene på grunnskolen er på skolen mellom 24 og 28 timer i uka, og det er et viktig miljø for elevene å lære både kunnskap og å bli en medborger i samfunnet (Rørnes, 2009).

Alle de ulike miljøene har viktige påvirkninger på et menneskets oppvekst. Man blir i stor grad preget av miljøene man er en del av (Bronfenbrenner, 1979). For å overføre dette til arbeidet med sosial kompetanse tolker jeg det som at min hensikt med denne oppgaven er å se på hvordan de ulike miljøene bidrar til å hjelpe et menneske med å utvikle sosial kompetanse.

Tanken er at alle de ulike faktorene i ethvert miljø kan og bør tilpasses slik at man får gitt elevene den oppveksten de trenger for å bli samfunnsdyktige medborgere. Min oppgave vil ha mest fokus på hva skolen som mikronivå kan bidra med for å hjelpe elever som har utfordringer sosialt. For å få til de beste tiltakene er skolen avhengig av en annen påvirkningskraft på mikronivå, nemlig foreldrene og familien. Dersom skolen er flinke til å involvere foreldrene i samarbeidet om utvikling av tiltak og tilrettelegging for barnet, vil man da ha to påvirkninger på mikronivå for å utvikle barnet på ønsket måte. Dette er fordi familien

ofte fungerer som et filter for miljøpåvirkninger. Den kan enten forsterke, dempe eller nøytralisere effekten av andre påvirkninger. Samtidig er barna kanskje mest sårbare for negative påvirkninger i familien enn for belastninger de utsettes for fra andre steder (Ogden, 2015, s. 50). Derfor er det så viktig for skolen å få foreldrene med på laget når de skal utarbeide tiltak for elever med lav sosial kompetanse.

6.1.2 Makronivå

På makronivå kan vi se samfunnet eleven er en del av. I dette tilfellet blir det kommunen som bakteppe for mine informanter, for å få en bedre forståelse av hva og hvordan de jobber med sosial kompetanse i praksis.

I beskrivelsen av hvordan makronivå påvirker utviklingen i skolen er man inne på et komplisert område som omhandler forholdet mellom politikk og fag. Røvik, Eilertsen og Furu (2014) viser til at mens Sverige har tradisjon for et sterkt skille mellom politikk og fag, har vi i Norge en modell der direktoratene er underlagt politisk styring fra departementene. I Norge har vi en sterkere politisk styring av skolene og det gir konsekvenser for hvordan skolen skal jobbe med ulike områder. Det er ikke innenfor rammen av denne oppgaven å gå i dybden av organisering på makronivå, men det er nødvendig å ha bevissthet om at dette har konsekvenser for hvordan skolen kan jobbe med sosial kompetanse.

Kunnskapsdepartementet «Gir de politiske styringssignaler i form av formulering av direktoratets virksomhetsmål, prioriteringer og hva som skal være særskilte aktiviteter i kommende år. Direktoratet på sin side rapporterer om aktivitetene og resultatene i lys av de opptrukne målene» (Røvik, Eilertsen og Furu 2014, s. 92). Dette er et styringsprinsipp som gjerne defineres som mål- og resultatstyring. Dersom regjeringen sier at det er viktig å jobbe mot mobbing i skolen, følges dette opp av direktoratet som får ressurser til forskning og fagutvikling. Kommuner og skoler blir bedt om å tilbakemelde resultatet av arbeidet. Dette gjøres i elevundersøkelsen. Dette gjør det interessant å søke kunnskap om hvilke politiske føringer som gjelder innenfor sosial kompetanse – enn videre hvordan direktoratet har fulgt opp dette.

Atferden til barn med manglende sosial kompetanse blir ofte opprettholdt av en problematisk samhandling med omgivelsene rundt. Eksempler på dette er i familien, på skolen og på fritidsaktiviteter. Dersom det blir konfliktfylte transaksjoner mellom disse miljøene, sprer det seg ofte som ringer i vann. Problemet mellom eleven og læreren sprer seg til problemer mellom foreldrene og læreren, lærer og kolleger eller mellom lærer og skolen. Et kjent problem er at barnet oppfører seg annerledes i ulike settinger, for eksempel hjemme og på skolen. Dette kan gjøre at atferden er vanskelig å analysere, og føre til at foreldrene har et annet bilde av barnet sitt enn skolen har, som igjen kan føre til at skolen får skylden. Dette er svært uheldig for det videre samarbeidet (Ogden, 2015).

6.1.3 Mesonivå

Mesonivået ses på som samspillet mellom nærmiljøene. Et eksempel på dette kan være skole-hjem-samarbeid (Rønningen, 2003). Dette er et sentralt punkt i dette prosjektet fordi dette samarbeidet er svært viktig i alt arbeid med barn på skolen, noe som gjenspeiler det at transaksjonene i miljøene sprer seg som ringer i vann. Dette gjør det interessant for mitt prosjekt å se på hvordan samspillet mellom barnas nærmiljøer fungerer for å oppnå overordnede mål som sosial kompetanse.

6.2 Sosialkognitiv læringsteori

I sosialkognitiv læringsteori blir innlæring og praktisering av atferd adskilt. Barn lærer mange sosiale ferdigheter, men innenfor denne teorien tas den ikke i bruk før den er funksjonell eller bekreftes på andre måter. Premisser for generalisering og atferdsendringens varighet er viktige temaer innenfor sosialkognitiv læringsteori. Dette betyr at selv om barnet har tilegnet seg en ferdighet innenfor et miljø, er det ingen garanti for at den samme ferdigheten blir praktisert på et senere tidspunkt, eller i et annet miljø. Dersom man prioriterer å lære bort ferdigheter barnet faktisk har bruk for daglig, er det økt sannsynlighet for at de lærte ferdighetene tas i bruk. Eksempler på dette er sosiale ferdigheter som bidrar til å skaffe barnet venner (Ogden, 2009, s. 59). Barn lærer sosiale ferdigheter gjennom observasjon.

Ferdighetene styrkes gjennom praktisering, øvelse og respons. Denne teorien hevder at barn tilegner seg sosial kompetanse gjennom modellæring. Dette innebærer at de imiterer voksne og jevnaldrende modeller (Ogden, 2009, s. 60).

Bandura (1977) hevder at barn og unges fungering beskrives som et resultat av at man blir gjensidig påvirket av miljø, arbeid, tenkning og andre personlige faktorer. Atferden påvirkes av måten man tenker på. Det samme kan sies om miljøet. Samtidig som miljøet både påvirker barnets tenkning og atferd. Som et eksempel påvirkes et barns TV-vaner av preferanser, men også av hvilke tilbud som er tilgjengelig. På samme måte som tilbudet påvirkes av hva man vil se, påvirker det man ser tenkning og preferanser.

Et annet viktig begrep er selvregulering. Dette handler om individets motivasjon og hvordan man regulerer atferden etter indre standarder, samt hvordan man evaluerer egne handlinger. De individene som regulerer seg selv, lever opp til egne forventninger kontra andres. Innen sosialkognitiv læringsteori har kognitive prosesser fått en mer sentral plass. Det betyr at man vektlegger hvordan barn og unges bearbeiding av informasjon og tenkning påvirker sosial atferd (Ogden, 2018).

Sosial læringsteori har hentet sine grunnleggende begreper fra Skinner og operant betingning. Denne teorien handler om at atferd formes og vedlikeholdes av konsekvensene som følger etter atferden gjennom forsterkninger. Når et individ lærer, er det aktivt. Det opererer i sitt miljø og påvirker sine omgivelser, samtidig som omgivelsene påvirker individet ved å

respondere med forsterkende konsekvenser (Retvedt, 1993). I denne teorien utvides forståelsen av atferd fra et ensidig ytre forsterkningssystem til å også handle om indre, kognitive og emosjonelle sider.

Man kan ikke avgjøre om det er skjedd en atferdsendring før man observerer endringen gjennom synlig atferd. Man kan forsøke å påvirke eleven så mye man vil, men dersom man ikke har sett noen observerbar endring i atferden, har det enda ikke skjedd en atferdsendring. Det meste av atferd er lært gjennom at eleven påvirker og blir påvirket av andre, først og fremst gjennom de forsterkninger individet selv mottar på sin atferd. Dersom man mottar positiv forsterkning (ønsket respons) på handlingene sine, øker sannsynligheten for at man gjentar disse handlingene ved en senere anledning (Retvedt, 1993).

En handling kan ikke vurderes av en selv før den er vurdert av andre. Dette skjer gjennom en form for respons. Likevel er psykologiske egenskaper sekundære sammenlignet med ytre atferd. Det betyr at psykiske handlinger er en betraktning av sosiale vilkår man lever under. I stedet for utvikling kan man like gjerne snakke om en innvikling, hvor indre personlighetstrekk setter seg fast og læres som en konsekvens av handlingene og hvordan de man omgås med reagerer på disse (Retvedt, 1993).

Individet vil også påvirke miljøet med sine personlighetstrekk. Det er hensiktsmessig med ønsket atferd fordi man blir i stand til å leke med medelever og delta i læringsaktiviteter. Man forsøker å beskrive hva barnet gjør når det gjør ulike handlinger kontra hva barnet er. Dette innebærer et forsøk på å gjøre atferden funksjonell og gjøre den tilgjengelig for observasjon og endring. Man kan kun beskrive andres reaksjon på en atferd dersom man kan beskrive den konkrete atferden (Retvedt, 1993).

En atferdskjede er en kjede av ulike samtidige og etterfølgende hendelser som forsterker atferden. Dette skjer kontinuerlig og gir atferden en mening. Vi kan med andre ord si at atferdens mening oppstår gjennom respons og forsterkninger fra andre mennesker. Dette blir kalt for den signifikante kommunikasjon. Et barn som utfører uønsket atferd møtes med straffende reaksjoner og oppleves som utenfor gruppa. Hvis dette gjøres lenge nok kan man

bli en ikke-elev. Det må være et minstemål av intersubjektivitet mellom aktørene for at man kan tilhøre et fellesskap. Man må derfor skaffe seg kunnskap om hvilke signaler som utløser den bestemte atferden og hvilke reaksjoner eleven mottar på atferden for å kunne endre den. Dette kan man lage en atferdsanalyse av, hvor man kan finne et mønster i opprettholdende og forsterkende faktorer. Antakelsen besvares først hvis man endrer noe ved den forutgående eller etterfølgende situasjonen (Retvedt, 1993, s. 240).

For å finne ut av årsaker til utviklingen av atferdsmønstret må man kjenne til barnets oppveksthistorie og forsterkningsmiljø. Barnets forhold til betydningsfulle omsorgspersoner er særlig viktig. Innenfor denne teorien er man mer opptatt av opprettholdende faktorer enn man er av historie, og det er mer fokus på mulighet for endring av forsterkningsbetingelsene (Retvedt, 1993, s. 240).

En forsterker er noe som får personen til å fortsette med handlingen. Når en handling etterfølges av en forsterkning, øker sannsynligheten for at samme handling gjentas. Det blir skilt mellom positiv og negativ forsterkning. En positiv forsterkning er å tilføre belønning. En negativ forsterkning er å fjerne en negativ forsterker. Ta bort straffen, ubehaget eller trusselen om ubehag. Derfor vil ignorering være negativ forsterkning, fordi man tar bort oppmerksomhet i form av mas og trussel fra en situasjon under forutsetning av at slik oppmerksomhet virker forsterkende på uønsket atferd. Da øker sannsynligheten for at uønsket atferd ikke gjentas, fordi forsterkningen er tatt bort (Retvedt, 1993, s. 241).

6.2.1 Sosialkognitiv læringsteori i lys av sosial kompetanse

For å knytte denne teorien over til sosial kompetanse, forstår jeg det som at barn lærer seg sosial kompetanse gjennom å være sammen med andre barn og voksne. Læringen skjer gjennom at de observerer hva hverandre gjør, og hva slags respons andres atferd får fra de man samhandler med. For eksempel når en klassekamerat gjør noe snilt mot en medelev i klasserommet og mottar ros eller annen positiv respons. Dette kan være både fra medeleven men også fra læreren som blir sett på som en rollemodell. Andre barn oppfordres på denne måten til å vise den samme atferden og de samme handlingene som det barnet som først gjorde den, og opplever at noe positivt hender som følge av dette. For å endre et barns

handlingsmønster må man forstå hva som utløser atferden og hvilken respons eleven ønsker å motta ved denne atferden. Dersom man forstår dette, kan man enklere gjøre små, effektive justeringer.

Utfordringen blir for elever som for eksempel mangler empati. Disse kan ha vansker med å forstå at andre påvirkes positivt når man selv viser positiv atferd eller at man ikke selv makter å vise den samme atferden av andre utenforstående årsaker, for eksempel at man selv avvises eller har andre uoppdagede vansker.

Innenfor denne teorien vil ikke elever som utfører uønsket atferd motta positive forsterkninger. De mottar kanskje også straff eller negativ forsterkning, noe som kan oppleves urettferdig dersom man ikke forstår hvorfor, eller hva de skal gjøre annerledes. Derfor er det viktig å tilpasse forsterkning og respons til hvert enkelt barn for å ivareta barnets menneskerettigheter. Å forsterke negativ til barn som ikke forstår årsaken kan virke mot sin hensikt og oppleves urimelig og svært umotiverende. I disse tilfellene kan andre tilnærminger ha større effekt. Dette er også et interessant utgangspunkt for dette prosjektet.

7 Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan min forskning er gjennomført, samt de metodiske valgene som er blitt tatt i forskningsprosessen for å få besvart problemstillingen min. Kapitlet vil bestå av seks delkapitler; vitenskapsteoretisk forankring, metode for datainnsamling, utvalg og tilgjengelighet, utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervju og studiens kvalitet.

Da jeg i denne oppgaven skulle bestemme meg for hvilken metode jeg ønsket å bruke hadde jeg først og fremst valget mellom å benytte kvalitativ eller kvantitativ metode. Jeg fant argumenter for begge deler.

En kvantitativ oppgave kunne vært relevant fordi det finnes mye godt grunnlag og talldokumentasjon på ulike tiltak, som for eksempel PISA og Elevundersøkelsen. En positivistisk tilnærming kunne vært relevant i en slik oppgave. Da ville jeg hatt et ønske om å oppta lover og regler jeg kan forutsi fremtiden med, og jeg ville hatt mer fokus på årsak-virkning-forbindelser, samt at jeg hadde benyttet forhåndsutprøvde forskningsmetoder for å entre forskingsfeltet. I en positivistisk tradisjon vil man være opptatt av at det finnes et faktagrunnlag som kan måles. Eksempler på dette er mobbefrekvens og målrettede tiltak til dette. Utviklingen av programbaserte tiltak baseres gjerne på et slikt faktagrunnlag. Kritikken mot disse tiltakene er nettopp at de forankres i en positivistisk tradisjon istedenfor å ta høyde for det meningssøkende og fortolkende mennesket. Pre- og postmålinger viser imidlertid at slike målrettede tiltak kan bidra til å redusere atferdsproblemer i skolen. Fordi tiltakene kan vise til målt effekt, blir de gjerne definert som forskningsbaserte.

I mitt tilfelle har jeg ingen forhåndsutprøvde metoder. Jeg vil ha forskningsspørsmål, teoretisk referanseramme, hypoteser, metoder og begreper forhåndsbestemt i den forstand at jeg har lest meg opp på ulike teorier om arbeidet med sosial kompetanse. Jeg har også fått noen hypoteser om hvilke typer arbeid som kan ha bedre effekt enn andre, men jeg vil ikke få det så målbart som man gjør i en fullt ut positivistisk tilnærming. Dette er fordi dette arbeidet omhandler mennesker som alle er ulike og har ulike behov og forutsetninger. Jeg ønsket imidlertid å få en dypere forståelse av hvordan det blir arbeidet med sosial kompetanse, og

hvorfor akkurat de tiltakene som blir brukt, prioriteres fremfor andre. Jeg var ikke bare interessert i å finne ut hvilke tiltak som fungerer, men også hvorfor akkurat de som fungerer, gjør det. Som jeg har poengtert i denne oppgaven er det også tydelig at det er ulike definisjoner på sosial kompetanse, så det virker også sannsynlig at ulike tiltak vil ha ulik effekt på ulike steder. Det meste kommer an på elevene man arbeider med. Som følge av dette er refleksjonene og de bakenforliggende tankene som styrer handlinger eller tiltak de mest interessante for mitt forskningsprosjekt, og derfor har jeg valgt å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt.

7.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteori handler om måten man forstår virkeligheten på (Postholm, 2010, s. 21). Den vitenskapsteoretiske forankringen jeg som forsker velger å benytte har betydning for hva jeg søker informasjon om. Dette danner grunnlaget for forståelsen jeg utvikler i løpet av hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 37). I mitt forskningsprosjekt er jeg interessert i å finne ut av hvordan dagens lærere arbeider med sosial kompetanse, og hvilke tiltak de opplever som effektive og ineffektive. Dette er en forståelse som samsvarer med beskrivelsen av kognitivismetradisjonen, hvor mennesket blir betraktet som ansvarlig og aktiv handlende. Kunnskapen blir også oppfattet som en konstruksjon av forståelse og mening som blir skapt når mennesker møter hverandre (Postholm, 2010, s. 21).

Kvalitative metoder viser fleksibilitet for spontanitet og tilpasninger. Det er også en mindre formell relasjon mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Jeg anser dette som den beste måten for meg for å få innsikt i min problemstilling. Det vitenskapelige utgangspunktet jeg har for intervjuet, vil være hermeneutisk. Det betyr at jeg fokuserer på betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2018, s. 40).

7.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken bygger på intensjonen om å forstå meningen i eksistensen og har som oftest tekst som empirisk grunnlag. Denne tankegangen drives av at eksistensen har en innboene

mening, og at meningen kan tas opp gjennom en innsiktsfull tolkning. Man kan forstå betydningen av å være et menneske dersom man forstår mennesket grunnleggende. Dette gjør at man kan fange opp viktige aspekter av fenomenet menneskelighet (Mattsson, 2013)

Alle hermeneutiske metoder handler om å tolke de uttrykk mennesker og verden tilbyr i formålet om å nå en meningsfull forståelse. I hermeneutikken undersøker man feltet innenfra (Mattsson, 2013, s. 2). I mitt tilfelle betyr dette perspektivet at jeg søker å ta opp arbeidet med sosial kompetanse gjennom en innsiktsfull tolkning. Dersom jeg forstår de grunnleggende tankene til arbeidet med sosial kompetanse kan jeg forhåpentligvis forstå betydningen av arbeidet, og igjen fange opp viktige aspekter som er avgjørende å ta hensyn til i dette arbeidet.

I en hermeneutisk oppgave blir det vektlagt at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at man kan tolke et fenomen på ulike nivåer. Dette er i tråd med innledningen min på dette kapitlet. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at en mening kun kan forstås i sammenhengen det vi studerer er en del av, og at hver del blir forstått i lys av helheten. Dette kan sammenlignes med at man leser en kultur som en tekst, med formål om å oppnå en gyldig forståelse av tekstens mening. Etter jeg gjennomførte intervjuene transkriberte jeg alt som ble sagt, før jeg tolket denne transkriberingen. Dette ble som en dialog mellom meg og teksten, hvor min oppmerksomhet var rettet mot meningen i teksten. Handlingene i teksten ble av meg tillagt en spesiell mening, og de ble forstått som tegn som gir kunnskap om en underliggende struktur (Fangen 2010, s. 217 i Thagaard, 2018, s. 37).

Da intervjuetekstene var transkribert, skulle teksten tolkes. Dette ble gjort på flere plan. Jeg hadde allerede fått to tolkninger fra å gjennomføre intervjuet. En fra informanten gjennom dens fortelling, og en fra min egen tolkning av hva jeg hadde blitt fortalt. Neste steg ble det som kalles for en annengradsfortolkning (Thagaard, 2018, s. 37).

I en annengradsfortolkning avdekkes handlingenes symbolske betydninger. Det betyr at jeg igjen fortolket det informanten fortalte meg, bare at jeg på dette nivået leste det som jeg var blitt fortalt, istedenfor å være en del av samtalen. Dette ga meg bedre tid til å se mer nøyaktig på hva som ble sagt, og jeg fikk muligheten til å tolke en allerede tolket virkelighet, samtidig

som jeg fikk mulighet til å gjenspeile teoretiseringene mine. Etter dette, skjedde enda en tolkning som blir kalt tredjegradsfortolkning (Thagaard, 2018, s. 37).

I en tredjegradsfortolkning ble mine tolkninger knyttet til teori, som viser en betydning som ligger bak handlingen. Det var altså her jeg knyttet det som ble sagt opp mot den teorien jeg på forhånd hadde lest når jeg har skrevet denne oppgaven. Formålet her var å avdekke skjulte sannheter som informanten ikke kjenner til. Dette kalles mistankens hermeneutikk (Thagaard, 2018, s. 37).

I fortolkningen skiftet jeg mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper, hvor de erfaringsnære beskrev hvordan informantene forsto sine egne handlinger, mens de erfaringsfjerne ble knyttet til samfunnsvitenskapelig teori. Disse fortolkningene går altså ut over hvordan deltakerne forstår egne handlinger og kalles dobbel hermeneutikk. Dette er fordi jeg fortolket en allerede fortolket virkelighet (Thagaard, 2018, s. 38).

I hermeneutikken blir altså meningsinnholdet vektlagt, og man går langt i å betrakte handlinger som fortolkningsbare tekster. Det er viktig at jeg som forsker både beskriver atferdsmønstre og min egen fortolkning av den settingen jeg studerer. Handlinger kan vurderes både fra hva de kommuniserer innenfor en kultur, og i relasjon til handlingenes konsekvenser (Thagaard, 2018, s. 38).

Jeg valgte å benytte hermeneutikk i tolkning og behandling av datamaterialet mitt fordi jeg ønsket å få frem betydningen og fortolkningen av folks handlinger gjennom å gå enda lenger inn i meningsinnholdet enn det første man finner. Jeg ønsket en forståelse av arbeidsmetoder som følge av kontekstene elevene er en del av i sin skolehverdag. Jeg var bevisst på at jeg hadde egne forkunnskaper og tanker om sosial kompetanse, og derfor måtte jeg se handlingene i den konteksten de oppstår i. I dette prosjektet er det skolens arena.

7.3 Metode for datainnsamling

For å besvare min problemstilling fant jeg det mest relevant å intervjuere lærere og pedagoger på barnetrinnet, da dette var aldersgruppen jeg avgrenset prosjektet til. Jeg fikk også to informanter som jobbet på en avdeling som var blandet, men kalt for ungdomstrinnet. Jeg valgte å intervjuere disse fordi de jobbet på en forsterket avdeling hvor elevenes sosiale ferdighetsnivå var på nivå med barnetrinnet. Derfor var det nødvendig med tiltak som var adekvate til barnetrinnet på samme måte. Tanken min med å gjennomføre intervjuer var å få et bilde av hvordan sosial kompetanse ble arbeidet med i praksis.

Det vil være vanskelig å si at mine fem intervjuer er generaliserbare, men det var heller ikke formålet med min oppgave. Likevel sitter jeg igjen med et inntrykk av at siden jeg hadde informanter fra store deler av landet, gir dette et større bilde enn om jeg hadde hatt informanter som alle kom fra samme sted. Opplysningene jeg samlet inn bidro til å besvare mitt prosjekts epistemologiske spørsmål om hvilken kunnskap jeg oppnår gjennom min forskning, nemlig hvordan sosial kompetanse arbeides med i praksis. Observatører som leser min forskning kan danne seg et bilde av dagens praksis, og – sammen med annen forskning – kan de danne seg et inntrykk av om arbeidet som gjøres er godt nok eller ei.

Thagaard (2018, s. 58) skriver at intervju er en velegnet metode for å tilegne seg informasjon om hvordan mennesker forstår og opplever seg selv og sine omgivelser. Dette anså jeg å være en adekvat metode for meg for å tilegne meg kunnskap om hvordan lærere jobber med sosial kompetanse. Mitt mål med intervjuene var å innhente informasjon om intervjuobjektets livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22).

Kvale og Brinkman (2015) hevder at et intervjudesign omfatter å planlegge intervjuets prosedyrer og teknikker. I min oppgave sammenlignet jeg mine informanters svar opp mot hverandre. Dette ga meg et behov for en viss struktur i intervjuene med forhåndsbestemte temaer, slik at jeg var sikker på at svarene kunne sammenlignes. Jeg ønsker derimot ikke å strukturere for mye, i frykt for å miste muligheten til å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Som følge av dette ønsket jeg en delvis strukturert tilnærming, hvor jeg bestemmer temaene på forhånd, men med en rekkefølge som tilpasses etter hvilken vei intervjuet går (Thagaard,

2018, s. 97). Det var viktig med fleksibilitet for å knytte spørsmålene etter hver enkelt informant sine forutsetninger. En utfordring ved denne typen intervju er at det lettere kan skli over til andre temaer. Dette er noe jeg etter beste evne forsøkte å være bevisst på.

7.4 Utvalg og tilgjengelighet

Jeg bestemte meg ganske tidlig for at jeg ønsket å snakke med lærere med ulik erfaringsbakgrunn. Jeg ønsket å snakke med både noen lærere som var relativt nyutdannede, men også de som har vært i feltet en stund. Dette var for å undersøke om det var noen ulike verdisyn og om de hadde noen annerledes tanker. Jeg kom i kontakt med en skole som hadde en egen avdeling for elever med behov for spesiell tilrettelegging på mange områder. Her jobbet de mye med sosial kompetanse, noe som ga meg store forhåpninger om å få til en reflektert samtale. To av informantene mine var fra denne skolen.

Jeg strevde en stund med å få tak i informanter som hadde tid til å stille til intervju, som følge av at mange lærere hadde veldig mye å gjøre på tidspunktet intervjuene ble gjennomført med stengte skoler og elektronisk undervisning på grunn av COVID-19. Jeg skrev et innlegg på en Facebookside med nesten 70.000 medlemmer fra hele Norge. Facebooksiden heter «Undervisningsopplegg», og er i hovedsak tiltenkt lærere som deler erfaringer og undervisningsopplegg til alle slags klassetrinn. Ut fra innlegget jeg skrev kom jeg i kontakt med tre informanter med ulik erfaring og utdanning. De var også fra tre forskjellige steder i landet. Dette gjorde at jeg fikk et større sammenligningsgrunnlag og et større bilde på hvordan ting faktisk blir gjort. Utvalget jeg til slutt endte opp med var tre spesialpedagoger og to lærere. To av lærerne var kontaktlærere, mens en var faglærer med tidligere erfaringer som kontaktlærer.

7.5 Utforming av intervjuguide

I min utforming av intervjuguide leste jeg meg opp på hva teorien sier om forskningsmetoder i samfunnsvitenskap. Denne teorien handlet blant annet om hva man bør tenke på når man skal stille spørsmål, altså hvordan de bør og hvordan de ikke bør formuleres, samt hvordan man kan etablere en relasjon til informantene. I tillegg til dette gikk jeg gjennom

intervjuguiden med veilederen min, samt at jeg øvde på å stille spørsmålene til andre før intervjuene ble gjennomført, slik at jeg skulle være best mulig forberedt og trent på en setting som for meg var helt ny. Jeg har en del lærere i min omgangskrets, så jeg fikk til å øve med noen som faktisk hadde realistiske svar. Dette føles å ha hjulpet på evnen til å stille oppfølgingsspørsmål og har gitt treningen en så autentisk opplevelse som mulig. Dette gjorde også at jeg fikk modifisert spørsmålene noe, slik at de omhandlet det jeg faktisk var på jakt etter å få svar på.

Før jeg utformet spørsmålene hadde jeg lest meg opp på temaet sosial kompetanse, slik at jeg hadde en god forståelse for hva jeg faktisk var interessert i og nysgjerrig på, og for at spørsmålene mine skulle være relevante til dette. Den endelige intervjuguiden inneholdt elleve spørsmål, med til sammen fjorten oppfølgingsspørsmål (se vedlegg 1, Intervjuguide). En av bøkene jeg leste som handlet om utforming av intervjuguiden, var Christoffersen og Johannesen (2012). De delte opp spørsmålene i faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål og avslutning. Dette var en struktur jeg valgte å følge, fordi jeg oppdaget at det gjorde det enklere å vite når jeg skulle stille spørsmål og hvordan jeg skulle legge opp og strukturere intervjuet. Christoffersen og Johannesen (2012) skrev også at man bør bevisstgjøres på hvordan man responderer til informantens svar for å sikre informantens tillit. Dette handlet blant annet om kroppsspråk, så jeg forsøkte å tenke over å ikke nikke for mye anerkjennende, da dette kunne bidra til at jeg formet hvilke svar jeg «likte» hos informanten. Da intervjuene mine ble gjort over Teams, spilte nok kroppsspråket mitt noe mindre inn enn det hadde gjort om jeg fysisk møtte informantene, men det var likevel noe jeg var bevisst på.

7.6 Gjennomføring av intervju

Samtlige intervjuer ble gjennomført i løpet av 10 dager. På grunn av Koronapandemien ble også samtlige intervjuer gjennomført elektronisk på Teams. Dette gjorde at informantene hadde mulighet til å sitte på et sted hvor de selv var komfortable, og ble en ting mindre jeg behøvde å ta stilling til.

De fleste informantene spurte på forhånd om det var noe de trengte å forberede i noen grad. Da kunne det vært et alternativ for meg å gi de spørsmålene på forhånd, men det valgte jeg å ikke gjøre fordi jeg tenkte at det kunne gjøre intervjuet mer strukturert enn hva jeg ønsket. På spørsmålet om forberedelser henviste jeg isteden til problemstillingen min og presiserte at jeg ønsket å snakke om deres forståelse av begrepet sosial kompetanse og erfaringer rundt tiltak knyttet til det.

På forhånd hadde jeg sendt ut et skjema hvor de skulle signere for samtykke av å bli med på intervjuet og at det ville bli gjort lydopptak. På dette skjemaet stod det også informasjon om deres rettigheter og en kort beskrivelse av prosjektet. Skjemaet ligger vedlagt i oppgaven (vedlegg 3). Som følge av at informantene hadde signert skjemaet på forhånd valgte jeg å ikke bruke tid på å snakke om det før intervjuet startet. Jeg innledet samtlige intervjuer med å spørre om de hadde noen spørsmål eller kommentarer før vi startet, før jeg gikk i gang med intervjuet.

Første spørsmål handlet om informanten selv, deres egen utdanningsbakgrunn og jobb. Jeg valgte å starte intervjuet med dette spørsmålet fordi jeg følte det var relevant for å kunne kategorisere ulike tiltak til ulike arbeidsoppgaver, men også for å få i gang samtalen. Jeg har den oppfatning av at alle er glad i å snakke om seg selv, og å innlede med å la informanten gjøre dette håpet jeg å kunne gjøre de litt varme i trøya og å senke skuldrene litt, for så å lettere snakke videre ut i intervjuet.

Neste spørsmål handlet om hva slags forståelse de hadde av begrepet sosial kompetanse. Jeg valgte å ha dette spørsmålet tidlig i intervjuet for å tidlig sikte oss inn på temaet, men også fordi det var et sentralt spørsmål i mitt prosjekt. Tanken bak å spørre «hvordan forstår du begrepet sosial kompetanse» var at informanten selv kunne velge hvilken retning de ville ta da de begynte å snakke om temaet. Noen brukte relativt kort tid på å definere begrepet og gikk raskere over på hvordan de arbeidet med det, mens andre ga meg flere definisjoner.

Etter dette spørsmålet ble den videre rekkefølgen variert etter hva informantene snakket om. Jeg forsøkte å finne en gylden middelvei på når jeg skulle gi bekreftende respons som «ja»,

«mhm» og så videre, og følte i stor grad at samtalene fløyt bra. Det hente hos flere informanter at de stilte spørsmål som «skjønner du hva jeg mener?» eller «ikke sant?». Årsaken til det er jeg noe usikker på, men jeg følte jeg fikk gitt bekreftelse på at jeg hang med i samtlige intervjuer, og stilte ved en anledning spørsmål om informanten kunne forklare litt mer da jeg ikke helt hang med på hva som ble sagt.

Jeg opplevde at informantene stort sett forsto spørsmålene jeg stilte og hvor jeg ville. I de første intervjuene tok jeg meg selv i å stille flere spørsmål samtidig, noe som gjorde at noe informasjon kan ha falt litt bort. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å tenke på å være mer presis i spørsmålsstillingen i de neste intervjuene og heller stille oppfølgingsspørsmål dersom det var noe mer rundt det temaet jeg lurte på. Det hendte noen ganger at også informantene stilte spørsmål til hva jeg mente til enkelte spørsmål, men etter en kort presisering hang de raskt med igjen. Det gjorde også at jeg fikk presisert det spørsmålet ytterligere til neste informant.

Jeg skrev som nevnt et innlegg på Facebooksiden «Undervisningsopplegg» for å få tak i informanter. Et poeng i dette er at selv om jeg skrev innlegget, så var det de tre informantene som aktivt tok kontakt med meg etter å ha lest det. Terskelen for å bla videre etter å ha lest det er lavere enn om jeg for eksempel aktivt hadde kontaktet de mer personlig gjennom en mail eller lignende. Når de likevel valgte å ta kontakt og bruke en time på mitt prosjekt, kan det både si noe om motivasjonen for å snakke, men også at de følte de hadde noe å komme med til dette temaet. For eksempel var det en informant som nylig hadde startet opp med SMART oppvekst på skolen og som følge av det ønsket å stille til intervju med meg. Flere av de sa også at de selv hadde erfart hvor vanskelig det kan være å få tak i informanter til et prosjekt, og at det var en av grunnene til at de ønsket å hjelpe meg. Det at de ønsket å hjelpe mener jeg står sentralt i premisset for intervjuet. Det kan si noe om deres egen trygghet og innstilling før intervjuet, og satte et premiss for vår relasjon.

De to andre informantene kom jeg i kontakt med via min søster som kontaktet de på vegne av meg fordi hun mente at de passet godt til å besvare min problemstilling etter å ha hatt mange samtaler med meg om prosjektet.

Dette var altså bakgrunnen for relasjonen min til mine informanter. De fra Facebook hadde jeg ingen kjennskap eller relasjon til på forhånd, mens jeg kun hadde søsteren min som utgangspunkt for de to andre.

Å gjennomføre intervjuene elektronisk gikk stort sett greit. I det første intervjuet var det litt uvant å plutselig se en «fremmed» person på skjermen, og jeg visste ikke helt hvordan jeg skulle starte samtalen, om jeg skulle gå for litt småprat først, eller om jeg skulle gå rett på sak. Dette var noe jeg vente meg mer til etter hvert intervju, og noe som i og for seg gikk fint. Det var ofte slik at samtalen gikk litt tregt før intervjuet, mens etter intervjuet var tonen ganske annerledes. Jeg antar at det var fordi man hadde snakket seg litt varm i løpet av den timen vi hadde.

7.7 Studiens kvalitet

Denne delen skal handle om forskningsetikk, reliabilitet og validitet. I delen om forskningsetikk skal det handle om hvilke etiske retningslinjer og tanker jeg måtte gjøre meg da jeg gjennomførte studiet. Reliabilitet og validitet handler om hvorvidt studien er pålitelig, troverdig og generaliserbar

7.8 Forskingsetikk

I et kvalitativt forskningsprosjekt må man forholde seg til en del etiske retningslinjer. Det er også forventet at jeg viser en god etisk praksis gjennom prosjektet. Jeg må være nøyaktig og redelig i presentasjonen av funn (Thagaard, 2018, s. 20). For å få lov til å gjennomføre intervjuene, måtte jeg søke til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), fordi det er snakk om et studie med nær kontakt mellom forsker og det jeg studerer. Det gjør at det faller under personopplysningsloven fra 2001. Dette er også i tråd med De nasjonale forskningsetiske komiteer (Nesh 2016) som presiserer at «Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren skal respektere forskningsdeltakerens autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse» (Thagaard, 2018, s. 22). I svaret på søknaden min, stod det at:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.03.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

I et intervju kan jeg få en relativt nær kontakt med informantene mine. Dette fremmer krav til meg om informert samtykke, konfidensialitet og å oppgi hvilke konsekvenser det har å delta i mitt forskningsprosjekt (Thagaard, 2018, s. 22).

7.9 Informert samtykke

Å gi mine informanter et informert samtykke betyr at «forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjon, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om

følgene av å delta i prosjektet.» (NESH, 2016, s. 13). Et informert samtykke innebærer også å gi alle informantene mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst, uten å måtte oppgi grunn. NESH presiserer at «Når forskningen omhandler personopplysninger må forskeren innhente samtykke fra de som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig.» Jeg innfridde dette prinsippet ved å sende ut et samtykkeskjema til mine informanter. I dette skjemaet hadde jeg kort presentert forskningsprosjektet mitt, samt opplyst om muligheten til å trekke seg når som helst dersom de skulle ønske dette.

7.10 Konfidensialitet

For å gjennomføre en forsvarlig forskningspraksis presiserer NESH at «Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert. I bestemte situasjoner må forskningen likevel balansere taushetsplikt og meldeplikt.» Dette innebærer et krav om å holde mine informanters identitet skjult og at opplysningene jeg har om de skal oppbevares forsvarlig og med en garanti for at ingen andre får tilgang til denne informasjonen (Thagaard, 2018, ss. 24-26). Når jeg skal presentere funnene fra intervjuene må også dette gjøres på en måte som sikrer deltakernes anonymitet. I mitt prosjekt vil jeg bytte ut navnet på informant og informantens arbeidsplass med tallkoder for å sikre dette.

7.11 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Her sier NESH (2016, s. 19) følgende: «Forskeren har ansvar for å unngå at forskningsdeltakerne blir utsatt for alvorlig fysisk skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger som følge av forskningen.» Dette henger sammen med grunnverdier som NESH (2016, s. 12) fremhever: «Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren skal respektere deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse.» Et intervju på Teams vil naturligvis ikke være noen risiko for fysisk skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger, men jeg må fremtre med en grunnleggende respekt for menneskeverdet til mine informanter, samt deres autonomi, integritet, frihet og

medbestemmelse. Jeg har et ansvar for å beskytte deltakernes integritet ved å sørge for at de ikke opplever noen negative konsekvenser ved å delta i mitt prosjekt (Thagaard, 2018, s. 26).

I mitt tilfelle er det vanskelig å se noen særlige negative konsekvenser som kan oppstå, annet enn dersom de er misfornøyd med hvordan skolen som institusjon arbeider med sosial kompetanse, eller kanskje man ikke er fornøyd med samarbeidet med kollegene sine. Derfor er det viktig at jeg sikrer informantens anonymitet, slik at andre kolleger ikke opplever å bli angrepet eller hengt ut av informanten i min oppgave. Jeg anser sannsynligheten for at dette kan forekomme som mindre jo fler informanter jeg får tak i. Likevel kan det tenkes at informantens kolleger fikk med seg at jeg har fått tak i deres kollega som informant, som kan vekke en nysgjerrighet hos de for å lese prosjektet når det er ferdig.

På en annen side er det ikke sikkert at dette leder til negative konsekvenser, men kanskje heller økt bevissthet om at samarbeidet ikke er bra nok, som kan føre til et ønske om endring fra kollegiene. Dette kan skape gode ringvirkninger gjennom hele skolen. Dette, i tillegg til at et intervju om dette temaet kan bidra til økt bevissthet rundt arbeidet med sosial kompetanse, kan også gi informanten noen positive konsekvenser av å delta i mitt prosjekt. Det vil likevel sannsynligvis være en skjevhet i fordelingen av utbytte fra denne samtalen, mest sannsynlig i mitt favør.

Jeg vil også legge til en melding jeg fikk fra en informant jeg hadde avtalt å snakke med, men som ikke ble noe av likevel. Denne informanten avsluttet samtalen med en melding om at å planlegge intervjuet hadde fått informanten til å tenke gjennom egen praksis, noe som informanten opplevde som nyttig. Dette kan også være noe jeg gjorde hos de andre informantene.

7.12 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen er pålitelig eller ei. Den knytter seg til hvor nøyaktig man har vært med å samle inn data til undersøkelsen; hvilke data man bruker, hvordan man samler den inn og hvordan man bearbeider den (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Da jeg skulle samle inn data valgte jeg å benytte lydopptaker for å kunne høre

samtalen med informantene flere ganger. På denne måten kunne jeg gjengi det som ble sagt så presist som mulig, samt at jeg kunne analysere det som ble sagt flere ganger og sørge for at forståelsen min ble så presis som mulig. I tillegg til lydopptakene skrev jeg notater underveis i intervjuet, som en sikkerhet for at dersom lydopptakene mot formodning ikke skulle fungere ville ikke intervjuet være bortkastet. Disse notatene ble i transkribering- og analyseringsfasen heller brukt til å minne meg selv på hvilke tanker jeg fikk underveis i intervjuet, og hjalp meg med å koble svar sammen med hverandre.

I følge Thagaard (2018) skal forskning være transparent for å sikre dens reliabilitet. Forskning er transparent når man har gjennomgått hvert enkelt steg i forskningsprosessen så nøyaktig som mulig, slik at andre også kan gjennomføre den samme forskningen. Dette innebærer at man også redegjør for litteraturen man støtter seg til gjennom hele prosjektet, samt hvordan man selv forstår litteraturen (s. 202). Som nevnt tidligere i dette metodekapitlet, strevde jeg litt med spørsmålsstillingen i enkelte intervjuer, og stilte til tider flere spørsmål i ett. Dette førte til at noen av temaene jeg ville snakke om tidvis bortfalt litt, og da jeg tok meg i det og var bevisst på det til senere intervjuer, førte det til at noen informanter fikk noe bedre stilte spørsmål enn andre. Dette kan i noen grad ha bidratt til å påvirke svarene, selv om jeg i det store og hele har en oppfatning av at samtlige intervjuer berørte de viktigste temaene for min forskning. For å sikre at jeg forsto hva informanten mente de gangene noe var litt uklart, forsøkte jeg å oppsummere det jeg forstod, for så å spørre om jeg da hadde forstått det riktig. Dette bidro i noen anledninger til å klarne opp i uklarheter og å sikre oppgavens reliabilitet.

7.13 Validitet

I begrepet validitet ligger det at man skal evaluere studiens gyldighet (Thagaard, 2013, s. 23). Dette betyr at man skal vurdere om dataene man har samlet inn har gode indikasjoner på temaet man undersøker. For mitt prosjekts del handler det om læreres forståelse av sosial kompetanse og hvordan de arbeider med dette. Forholdet mellom det fenomenet man forsker på og den konkrete dataen som finnes på feltet fra før, kalles av Christoffersen og Johannesen (2012) for begrepsvaliditet. Det er noe jeg har sikret gjennom at jeg har lest meg opp til en god forståelse av begrepet og selektert ut de artiklene og den litteraturen jeg har funnet mest relevant. Siden problemstillingen min handlet om hvordan lærere forstod og arbeidet med sosial kompetanse, sitter jeg igjen med at den mest adekvate metoden til dette formålet var å

snakke med lærere om akkurat dette, fremfor andre metoder. Dette begrunnet jeg nærmere i innledningen til metodekapitlet. Jeg valgte også å benytte de samme begrepene som informantene i analysedelen, slik at jeg skulle forhindre at det ble noen misforståelser der. Jeg brukte også noen direkte sitater fra informantene i presenteringen av funn for å understreke poenget så nøyaktig og tydelig som mulig.

Det er også et begrep som heter ytre validitet. Dette handler om det å kunne generalisere utvalget sitt, altså å kunne anslå sannsynligheten for at de resultatene jeg sitter igjen med fra min oppgave vil være sannsynlige svar hos alle andre skolene i Norge. Dette vil naturligvis ikke være tilfellet fordi jeg kun har snakket med 4 ulike skoler, men jeg mener likevel at det er en styrke for generaliseringen at informantene arbeidet på ulike steder i landet, enn hva det hadde gjort om samtlige informanter var fra samme sted. Det var naturligvis ikke hensikten med mitt prosjekt å kunne generalisere funnene, selv om det ble interessant å se på hvordan 4 ulike landsdeler arbeidet med de samme målene.

8 Presentasjon og drøfting av funn

Da jeg var ferdig å transkribere intervjuene startet jeg prosessen med å kode datamaterialet. Hovedmålet med dette arbeidet er å finne frem til begreper som best mulig gir uttrykk for tekstens meningsinnhold (Thagaard, 2013, s. 159). I denne prosessen blir helheten plukket fra hverandre før den blir analysert med hensikt om å få en dypere innsikt og en mer helhetlig forståelse av fenomenet som forskes på (Postholm, 2010, s. 105).

Jeg gjennomførte et semistrukturert intervju. Det betyr at spørsmålene mine ikke ble stilt på nøyaktig samme måte eller på samme tidspunkt i intervjuene. Derfor gikk jeg først gjennom intervjuene for å markere funn jeg mente var sentrale for min problemstilling, i tillegg skrev jeg stikkord til hva jeg tenkte funnene handlet om. Deretter sorterte jeg funnene inn i gradvis smalere kategorier. For eksempel gjorde jeg en rekke funn som beskrev hva empati innebærer, som gjorde at jeg satt igjen med en empati-kategori. Denne prosessen er inspirert av forskningsmetoden «Grounded theory» (Nilsen, 2014, s. 87).

Grounded theory deles i tre faser; åpen, aksial og selektiv koding. I åpen koding sorteres datamaterialet i ulike koder. I neste faset blir datamaterialet gruppert i temaer med formål om å bli mer håndterbare eller presise. For eksempel var det slik jeg kom frem til empati-kategorien. I selektiv koding presenteres hovedtemaene i forskningen. Hele prosessen kan raskt gå over i hverandre, og er ikke en steg-for-steg-prosedyre (Postholm, 2010, s. 90). I dette studiet fungerte denne prosessen som et utgangspunkt for håndteringen av datamaterialet.

Kvalitativ forskning preges av både induktive og deduktive tilnærminger (Thagaard, 2013, s. 197). I induktive fremgangsmåter blir det opprinnelige datamaterialet supplert med nye undersøkelser for å fremheve mønstre og sammenhenger. Deduktive metoder tar derimot utgangspunkt i teoretiske perspektiver, og man skifter ofte mellom å rette oppmerksomheten mellom utforskning av meningsinnholdet i empirien og å anvende teoretiske begreper (Thagaard, 2013, s. 187). I min analyse har jeg vekslet mellom teori og data for å skape en mening i analysen. Postholm (2010) beskriver dette som den hermeneutiske sirkelen. Jeg har analysert mitt materiale med utgangspunkt i representerte temaer, noe som går igjen i mine intervjuer (Thagaard, 2013, s. 181).

Mitt utgangspunkt har altså vært det overordnede temaet sosial kompetanse. Temasentrerte analyser har blitt kritisert for å løsrive utsnitt fra tekster fra studiets deltakere, noe som forhindrer et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2013, s. 181). Min tilnærming har bidratt til å ivareta datamaterialets helhet, til tross for dette.

Gjennom kodingen kom jeg frem til følgende hovedkategorier: «Sosial kompetanse». Denne kategorien hadde «Empati», «Samarbeidsevne» og «Sinnemestring» som underkategorier. Neste hovedkategori het «Tiltak» og hadde «Klasseledelse», «Skape et trygt klassemiljø», «La eleven prøve og feile på trygt nivå» og «Konkrete tiltaksmodeller» som underkategorier. Hovedkategori nummer tre het «Samarbeid», med «Skole-hjem», «Internt på skolen» og «Enighet» som underkategorier. Hovedkategori nummer 4 het «Inkludering» og hadde «Forskjellen på elever med og uten behov for spesialpedagogisk tilrettelegging» og «Inkludering» som underkategorier. Til slutt kom kategorien med navn «Fagfornyelsen». Denne kategorien hadde «De som ikke følger den», «Tverrfaglig fokus», «Medbestemmelse» og «Ikke helt i gang enda» som underkategorier. Tabellen jeg lagde i min koding ligger vedlagt i denne oppgaven (Vedlegg 2).

8.1 Hvordan forstår lærere sosial kompetanse?

Siden begrepet inneholder ordet «kompetanse», innebærer det at det er visse ferdigheter man må besitte for å inneha kompetansen. Jeg endte opp med tre underkategorier i den aksiale kodingen etter å ha gjennomført kodingen som beskrevet: Empati, sinnemestring og samarbeidsevne. Disse kategoriene har jeg valgt å dele opp i delkapitler til dette kapitlet.

8.1.1 Empati

Mine informanter kom med eksempler på empati som handlet om å kunne tolke hvordan andre har det og handle ut fra det. Dette var en ferdighet som var sentral hos Informant 5. Samtidig trekker både informant 4 og 5 frem ået å kunne samarbeide og være tålmodig som empatiske egenskaper for sosial kompetanse. Informant 5 forklarte det slik:

Det med empati tror jeg er veldig, veldig viktig for å kunne ha det bra, og også det at du vil bli en person som andre har lyst til å være med og, da. Altså, og det å kunne klare og forstå

andre, andres behov, andres følelser, eh og så er det det her med, ikke sant om, samarbeid, her er helt enkle ting som å vente på tur ikke sant, det med å lytte, og forholde seg til regler ikke minst, da.

Videre er det å ha selvironi, kunne si unnskyld og takk, behandle alle med respekt, være en god klassekamerat, skape og bevare vennskap, skape relasjoner med gjensidig empati, forstå andres følelsesuttrykk og å se seg selv i et større bilde blitt tatt opp som nødvendige ferdigheter under empati-kategorien.

8.1.2 Sinnemestring

Jeg vil dra frem et sitat fra informant 1 for å belyse viktigheten av sinnemestring: «Hvordan eleven kommuniserer egne følelser og tanker, og da går det også veldig på språkkompetanse selvsagt, men hvordan er det denne eleven håndterer sine egne følelser og tanker, og videreformidler det...». Dette handler også mye om evnen til selvregulering. Informant 3 dro også opp at man må kunne være høflig med andre, selv om man ikke kan være bestevenn med alle i klassen. Sinnemestring har også en tett sammenheng med neste kategori, som handler om å kunne samarbeide.

8.1.3 Samarbeidsevne

Denne kategorien krever egenskaper som å finne rollen sin i en gruppe som ikke går utover egen autonomi, som ble dratt frem av informant 5. Informant 4 snakket om at man må kunne forholde seg til ulike miljøer, besitte sosiale ferdigheter for å mestre å delta i samfunnet og å kunne generalisere ferdighetene sine til nye situasjoner. Fra informant 1 kom det at man må forstå sosiale kontekster, mens Informant 2 nevnte det å ha kunnskap om relasjoner, ha det godt med seg selv og andre, samt å kunne gjennomføre en interaksjon som gagnar flere parter.

8.1.4 Oppsummering

Informantene gir uttrykk for entydig forståelse av begrepet sosial kompetanse når det gjelder de hovedkomponentene man trenger for å være sosialt kompetent. Det er viktig å vite hvordan du snakker med andre mennesker for å danne deg en relasjon, og det er også viktig å kunne vise empati. Dersom du ikke har kunnskap om hvordan man overfører ferdighetene til nye

kontekster, er ikke ferdigheten i seg selv så betydningsfull, og man kan også stille spørsmål rundt om man i realiteten har lært ferdigheten i disse tilfellene. Dette indikerer en sosiokulturell tilnærming. Ifølge dette perspektivet vil barn lære mange sosiale ferdigheter, men de tas ikke i bruk før den er funksjonell eller bekreftes på andre måter. Man må kunne praktisere lærte ferdigheter i ulike miljøer før de er helt innlært. Dette krever en forståelse av ulike sosiale kontekster og en kunnskap om seg selv. Dette gjør det vanskelig å rangere ferdighetene, fordi alle ferdighetene må fungere sammen.

8.2 Tiltak

Tiltakene har som formål å hjelpe elevene med å utvikle ferdighetene jeg har nevnt tidligere. Ved spørsmål om hvordan informantene jobbet for at elevene skulle få øve på sosial kompetanse, fikk jeg ulike svar. Dette kan indikere at de jobber ulikt med sosial kompetanse, avhengig av den enkelte lærers pedagogiske og didaktiske virksomhet. Elevene utvikler sosial kompetanse som et resultat av den pedagogiske virksomheten de er en del av. Virksomheten påvirkes av lærernes kompetanse. Dermed fremgår arbeidet med sosial kompetanse på et mer ubevisst plan. Elevene som ikke utvikler kompetansen, mottar en respons preget av dette. Disse elevene blir uromomenter som forstyrrer den gode praksis; ro i klasserommet og god faglig virksomhet. Dette gjør at disse elevene enten ekskluderes, eller møter reaksjoner som forsterker atferden mer enn de bidrar til at de inkluderes.

8.2.1 Klasseledelse

Informant 1 arbeider med å hjelpe eleven med elevens konkrete vanske, for eksempel med å utvikle språk for å øke elevens forutsetninger for å delta i en rollelek. Dette gjøres ved grunnleggende språk- og begrepslæring og kan styrke elevens evne til å knytte seg til andre og å lykkes sosialt. Informant 3 fulgte denne tankegangen, men hadde en litt annen tilnærming.

Ettersom informant 3 jobbet på en SMART-skole, var tiltakene naturligvis preget av dette. SMART-opplegget har et stort fokus mot å bygge på elevens mestring og sterke sider snarere enn hva som ikke er bra nok. Dersom en elev for eksempel taklet dårlig det å bli flau, eller synes det var vanskelig å si takk på en ordentlig måte, kunne de trene på dette gjennom å lage

en ring og gi komplimenter. Mottakeren av komplimentene skulle deretter takke med blikk-kontakt og et smil til avsender av komplimentene. På denne måten vil man ikke bare få øvd på det nødvendige, men man vil også bidra til det å fylle opp elevenes «seiersbank», som var noe informant 1 var opptatt av. Informanten hevdet at det er utfordrende å lære en elev å tape som er et mål på sosial kompetanse dersom eleven bestandig tapte. Derfor ønsket han også å rette fokuset mot det eleven var god til og det den mestret:

«En del av det å styrke den sosiale kompetansen til mine elever i spesialpedagogikken, handler om å også gi dem noen seiere... hvis de har et par seiere å gå på, så er det mye lettere å takle et tap».

Informant 3 fokuserte på å ta elevene i å gjøre gode ting og å respondere med ros. Også informant 4 og 5 jobbet med SMART-oppvekst, og hadde en del av disse tiltakene. I tillegg benyttet de seg av rollespill og sosiale historier for å la elevene øve på spesifikke situasjoner innenfor trygge rammer.

Informant 2 og 3 jobbet med å reflektere over situasjoner både før og etter de oppsto. For eksempel kunne de reflektere over hvilke sosiale egenskaper de måtte vise før de skulle ut på klassetur, eller i etterkant av en konflikt for å løse opp i konflikten. Det krever god klasseledelse for å få til en slik diskusjon og lærerne må være tydelige og la alle parter av konflikten komme til ordet. Underveis i diskusjonen kan det også være hensiktsmessig at læreren, gjennom sin ledelse, tydeliggjør og påminner elevene hvilke egenskaper de trenger for at diskusjonen ikke skal eskalere til en krangel.

Ved eller før konflikter som utestengning i friminutt, kom informant 1 med et tiltak som handlet om å gi elevene verktøy for å løse en situasjon. Det kunne være før situasjonen eskalerte, som å fortelle en elev som ville være med å spille fotball at han måtte gå bort og spørre om å få være med, eller etter situasjonen hadde eskalert ved å gripe inn og fortelle at de er nødt til å bli enige om hvem som spiller hvor og hvordan de skal spille. På denne måten tvinges elevene til samarbeid samt å inkludere alle som ønsker å være med. Hovedpoenget til informanten med dette tiltaket var at ikke alt skulle være så lærerstyrt, fordi det kunne være å gjøre elevene en bjørnetjeneste og en innstilling om at det bare var å hente en lærer ved slike situasjoner, så ville læreren ta styringen og ordne opp. Klasseledelse i en slik situasjon er

viktig fordi elevene trenger en tydelig leder som gjør det klart at de må samarbeide for å finne en løsning, ellers ville alle tape på det ved at aktiviteten ble avbrutt av læreren og ingen lærer noen ting.

Dette tiltaket ble også fulgt opp av informant 2, som kunne fortelle at de var opptatt av at alle skulle få delta i en diskusjon i klassen, enten om det var i gruppe eller i plenum. For noen elever var det en tendens til å ville gå videre litt raskere enn alle var klar for i en diskusjon, men ved en tydelig klasseledelse som gjør det klart at man ikke går videre før alle har fått sagt sitt, kan man bidra til å gi flere elever en følelse av å være en del av klassen, snarere enn hvis de som snakket høyest fikk bestemme hver gang. Dette kunne for eksempel også gjøres ved å spørre de som snakket minst først i diskusjonen.

Informantene mine snakket også om å etablere klasseregler, tilrettelegge for fellesskapsfølelse, gi rom for ulikheter og å skape et trygt klassemiljø. Disse tiltakene forutsetter en god og tydelig klasseledelse. I etableringen av regler er det viktig å fokusere på å la alle komme til ordet. Lykkes man i å etablere gode klasseregler hvor alle elevene har deltatt, kan det gi et større ønske om å følge disse reglene, fordi man har fått et eierskap gjennom å bli utformet på klassens premisser, heller enn om klassen får en haug med regler tredd over seg av læreren første skoledag.

En godt reflektert klasse kan ha bedre forutsetninger for å lage gode, realistiske og forebyggende klasseregler. At alle er enige i hva slags atferd som aksepteres, kan kobles til Bronfenbrenner gjennom at klassen påvirker hver enkelt elev på mikronivå til å oppføre seg på en måte som er i henhold til klassereglene. Videre kan en god og inkluderende klasseledelse bidra til at klassen utvikler en aksept og forståelse for alle ulikhetene som oppstår i en klasse. Dersom det blir akseptert at noen er litt mer annerledes enn andre, kan det også bidra til at de elevene som føler seg utenfor trives bedre i klassemiljøet. På denne måten kan elevene påvirke hverandre til å bli gode samfunnsborgere.

Funnene viser at lærere synes å ha forståelse av klasseledelse som viktig. Eksemplene viser også at de praktiserer en ledelse basert på relasjonsbygging, positiv forsterkning, regelstyring

og tilpasset opplæring. Kunnskapen synes å være mer i handling enn i teoretiske begreper knyttet til hva og hvorfor en autorativ klasseledelse kan bidra til å utvikle sosial kompetanse. Lærere som benytter tiltak som for eksempel SMART-oppvekst, viser til programmet, noe som igjen forsterker inntrykket av behovet for å språkfeste den gode profesjonskunnskapen. Det er ikke SMART, men lærerens profesjonelle holdninger og handlinger som gir god praksis.

8.2.2 Skape et trygt klassemiljø

En god klasseledelse er en forutsetning for et trygt klassemiljø. Informant 4 kom med et utsagn på dette nivået som jeg mener beskriver viktigheten av et godt klassemiljø. Informanten arbeidet på en forsterket avdeling, hvor de segregerte elevene ved å ta de ut av den ordinære klassen og plassere de inn i en ny klasse hvor elevene er selektert etter utviklingsnivå.

Vi er på en måte en egen gruppe, og det kan være fint fordi at det er mange av de som har vært i ordinære klasser, og fulgt sitt trinn og blitt mer og mer ensom og som gjør noe med selvbilde og identitet og sånn det også. Og når de da kommer i en gruppe, så får de venner, de får tilhørighet, noen av de kan øve seg på å få være kjærester, ja. de får mer et samspill som er likeverdig, da. De føler seg mer inkludert fordi man kan være inkludert til enslighet.

...

..jeg er veldig opptatt av at vi skal ha rom for ulikheter og ulike behov, for det er barn med spesielle behov eller utfordringer som skal være i klassen fordi det er der de føler tilhørighet og det er der de har det bra, og da skal de få lov å være der, men de som på en måte føler seg ensom og som ikke får oppleve det sosiale fellesskapet, vennskap, bursdager, de må også få lov å tilhøre en klasse eller en gruppe som gir de tilhørighet, og gir de livsmestring, rett og slett. Og som gjør at de kommer ut på andre siden som, med sosial kompetanse og mester liva sine, fordi man skal ikke integrere til enhver pris, i ordinære trinn.

Det er et dilemma i norsk skole at det benyttes segregeringstiltak, til tross for opplæringslovens budskap om inkludering. Mine informanter er tydelige på at det er

nødvendig for elevenes muligheter til å utvikle sosial kompetanse. Dilemmaet er om den gode hensikten tjener intensjonen om full samfunnsdeltakelse i et lengre perspektiv. Det er også nødvendig å få frem en diskusjon om inkludering av barn med særskilte behov fordrer andre rammebetingelser enn det som ligger til grunn for ordinær klassesdeling.

Et godt klassemiljø legger forutsetningene for at elevene kan mestre det sosiale på sine premisser. Informant 4 og 5 jobbet mye med å la elevene øve internt på trygge medelever før de utfordres til å oppsøke en elev de ikke var like trygg på. Dette gjorde de for å utvikle ferdigheten. De utstyrte også elevene med hjelpeverktøy for å mestre selvregulering. Dette innebar å gi elevene strategier de kunne benytte dersom enkelte situasjoner ble for vanskelig, som å forlate klasserommet dersom man ble sint.

Informant 1 styrket elevens faglige posisjon gjennom å arrangere prosjekter i en til en-undervisningen. Formålet med dette er å gi eleven følelsen av å være eksperten og å kunne lære de andre medelevene. Dette har til hensikt å danne nye relasjoner elevene seg imellom på andre premisser.

8.2.3 Konkrete tiltaksmodeller

Flere av informantene benyttet seg av konkrete tiltaksmodeller. Selv om man i forskningen forsøker å sette fokus på viktigheten av å anvende forskningsbaserte tiltak, er det fortsatt slik at de tusen blomster blomstrer i norsk skole (St.meld. nr. 6, 2019-2020).

Tiltakene som brukes er Stamp, Psykologisk førstehjelp, Hjelpehånda, Film og video, Steg for Steg, Tegneseriesamtaler, Hjelpehånda, Kat-kassen, Livsmestring på NRK SUPER, Lær meg språk, Link til livet, Skolens elevkanal med digitale ressurser, Klassen på NRK, Rollespill, LearnLab, og støttesamtaler. Informant 3 fortalte at de var en SMART-skole, noe som innebar at dette var den metoden de sverget til.

8.2.4 Oppsummering

Det finnes svært mange måter å arbeide med sosial kompetanse. Tiltakene handler om å utstyre elevene med nødvendige ferdigheter for å mestre det sosiale. De handler også om å la elevene øve innenfor trygge rammer, noe som hos de fleste elevene krever et inkluderende og godt klassemiljø hvor ulike behov og oppførsel aksepteres. For de elevene som ikke mestrer det sosiale i klassen, kan det å segregere de til et nytt inkluderende miljø være effektivt. Et annet poeng er å rette fokus mot elevens mestring og sterke sider. Dette kan gjøre det motiverende for eleven å prøve og feile, fordi mestringsfølelsen er til stede. Mine informanter virker enige i at det viktigste er å få tiltakene inn i skolehverdagen generelt.

Flere av tiltakene kan knyttes til sosialkognitiv læringsteori gjennom å forsterke elevens ønskede atferd med enten ros eller ønsket respons fra både medelever og lærere. Dersom man mottar dette på atferden sin, oppfordres man til å gjenta atferden. Her er det imidlertid viktig å være obs på at noen mottar ønsket respons gjennom å vise problematferd. I disse tilfellene kreves det en årvåken lærer som avlærer atferden før den utvikles til å bli elevens handlingsmønster for å oppnå sosial kontakt. Her kommer klasseledelsen inn i bildet, fordi et godt klassemiljø kan skape en enighet om akseptabel atferd hvor man ikke gir ønsket respons til elevene som ikke følger denne normen.

En elev som strever litt med noe, kan også gjennom dette perspektivet se hvordan andre som lykkes med den samme atferden gjør det, og gjennom å se hva de roses for, kan de oppfordres til å prøve det samme. Informant 3 snakket for eksempel også om at hun ofte tar elevene i å gjøre gode ting, og kan rose disse elevene for det i plenum. En av tankene bak dette er å på denne måten oppfordre andre elever til å gjøre det samme, med fristelsen av å motta ros foran klassen liggende til grunn. Dersom en elev strever med å konsentrere seg eller ikke får til å vise den samme atferden, kan læreren likevel forsterke atferden til denne eleven dersom man ser at den prøver å vise ønsket atferd.

Hva gjelder den eller de elevene som benytter problematferd for å oppnå sosial status, er det viktig å iverksette raske tiltak som skal lære disse elevene andre, mer ønskelige strategier for å hevde seg sosialt. I disse tilfellene bør man først fokusere på å forstå hvorfor eleven agerer som den gjør, og hva som er utløsende faktorer. Her kommer altså kartleggingen jeg har

skrevet om tidligere i oppgaven inn i bildet. Denne kartleggingen og utforming av videre tiltak, krever samarbeid både med foreldre og eventuelt andre instanser.

8.3 Samarbeid

Denne kategorien er sentral i denne forskningen fordi samtlige tiltak krever at man samarbeider, både internt på skolen og med foreldre og andre eventuelle instanser. Det kunne vært en del av tiltakskapitlet, men det anses å være en så sentral del at det passer best som et eget delkapittel. Jeg vil henvise til min problemstilling, hvor del to omhandler hvordan skolen arbeider for å oppnå de overordnede målene rundt sosial kompetanse. Dette gjør at det er naturlig å vie plass til en presentasjon av informantenes samarbeid.

8.3.1 Samarbeid med foreldre

Foreldresamarbeid er viktig for at skolen skal få et så helhetlig bilde av eleven som mulig, men også for å vise foreldrene at man gjør sitt for at deres barn skal ha det best mulig faglig og sosialt på skolen.

En utagerende elev krever kartlegging fra skolen rundt hvorvidt eleven reagerer likt hjemme og i eventuelt hvilke situasjoner det forekommer. Dette gjør at man kan oppdage mønstre for å bryte opp i og forebygge for utageringen. Sammen med foreldrene kan man komme frem til en felles løsning som er mer hensiktsmessig for eleven. Dette er også i tråd med Bronfenbrenner fordi man samarbeider på flere nivåer for at eleven skal oppnå et overordnet mål. Det er også mulig å se en kobling til sosiokulturell læringsteori. Dette på grunnlag av at det handler om å lære eleven å kjenne igjen like situasjoner og å lære å overføre lærte ferdigheter mellom disse situasjonene.

Dette krever at foreldre, skolen og andre miljøer eleven ofte befinner seg i samarbeider om en felles strategi for å oppfordre eleven til å benytte de lærte ferdighetene. Det er likevel store ulikheter også i foreldresamarbeidet, og dessverre er det ikke alle foreldre som er like engasjerte. Dette er en utfordring i dette arbeidet.

Informant 1 fortalte at de har samarbeidsmøter med foreldrene. I disse møtene blir eleven kartlagt både på skolen og hjemme, og man deler erfaringer med tiltak. Informant 2 dokumenterer all sosial trening i et referat som tas opp på utviklingssamtaler med foreldrene to ganger i året. Dette dreier seg også om å dele erfaringer og å dele informasjonen for å ha større forutsetninger for å lykkes på begge fronter.

Informant 3 jobber med sosial kompetanse med foreldrene både i plenum på foreldremøter og individuelt gjennom utviklingssamtaler. På foreldremøtene presenterer de hvordan de jobber med smartegenskapene, noe som også gikk igjen hos informant 5. I tillegg til dette har informant 3 ulike øvelser hvor foreldrene skal velge mellom fire av egenskapene som beskriver deres barn best, samt komme med eksempler på hvordan deres barn viser disse egenskapene. På denne måten blir både foreldrene og de andre foresatte kjent med elevene fra nye perspektiver. På individuelt nivå jobber de med at foreldrene, eleven og læreren selv skal plukke ut to hver av egenskapene de mener beskriver eleven best, for å få en kartlegging av eleven fra flere perspektiver.

Informant 4 og 5 jobber tett med foreldrene gjennom samtaler og kontaktbøker, som var noe informant 3 også snakket om. I tillegg til dette er foreldrene ofte med på utforming av individuelle opplæringsplaner, og de forsøker å komme til enighet om hvordan de skal møte og jobbe med eleven. Informant 5 la til at foreldrene ofte benytter de samme verktøyene hjemme, og derfor forsøker skolen å veilede foreldrene i dette arbeidet, samt å berolige foreldrene om at mye av atferden er vanlig for barnets alder.

Jeg var også nysgjerrig på hvorvidt informantene opplevde at foreldrene var enige i arbeidet de gjorde med sosial kompetanse, eller om det hendte at foreldrene kunne være uenig i skolens opplevelse av barnet deres. Til dette, svarte informant 5:

«De ser ikke den siden som det vi ser på skolen, og at det.. å forklare det, da. Det kan være en utfordring, men foreldrene er ganske sånn, altså.. de tror jo ikke at vi bare finner på ting. Så det er jo gjennom at man har samtaler da, at man, altså så forstår de jo at jo, de kan jo se for seg barnet sitt være sånn og sånn, og at det at det er en ganske vanlig problemstilling også. Foreldrene er veldig, eh, de, altså de lytter og de

eh, ja, de ønsker å, at de har liksom tillit til da, at vi gjør de riktige valgene, og så er det veldig fint at de kan fortelle om hva som skjer hjemme.»

8.3.2 Samarbeid internt

Mine informanter representerer både spesialpedagoger og kontaktlærere. Dette blir interessant som følge av at informant 1 hevdet at kontaktlærere ofte er mer fokusert på utfordringer enn løsninger i arbeidet med sosial kompetanse, og at de på hans team ofte kommer med innspill, erfaringer og forslag som ofte blir kontakt- og faglærernes ansvar å gjennomføre, og at samarbeidet tidvis er vanskelig. Informanten hevdet også at spesialpedagogene og faglærerne ofte oppfatter elevene ulikt. Dette begrunnes med at de ser eleven i ulike settinger og at eleven er tryggere i mindre grupper. Informanten reflekterte at de har ulike interesser av elevens atferd, og at faglærerne setter mer pris på stillhet. Informant 3 kom med et annet perspektiv på dette. Det handlet om at de hadde fått klarsignal fra ledelsen om å prioritere å bygge klassemiljø og sosial kompetanse fremfor det faglige i starten. Dette var fordi ledelsen var enige i at det var en forutsetning for å lykkes med det videre skolearbeidet. Det er vanskelig å konkludere, men det blir likevel betimelig å undre på om dilemmaet fra informant 1 hadde vært like aktuelt med denne skoleledelsen.

Informant 4 legger til at det kan være ulike tiltak til sosial kompetanse i spesialpedagogikken og i klasserommet. Dette begrunnes med at det krever mer tid og forberedelser, men legger til at dette er noe som vil gå lettere etter hvert, og at de er på god vei. Informanten er enig med informant 1 i tidsbruksspørsmålet og for stort faglig fokus, men hevder at det er gode muligheter for å få til begge deler, dersom man får det sosiale inn i skolehverdagen, som er i tråd med ledelsen til informant 3.

Til slutt vil jeg dra inn et sitat fra informant 5, som snakker om holdningene norsk skole har til de elevene som faller litt utenfor:

Jeg tenker at man må være litt mer åpne for ulikheter, og det er jo holdningsarbeid egentlig, og det tenker jeg er viktig, det trengs i norsk skole. Hvorfor må han lære det og det for å passe inn i samfunnet? Hva er det som er viktig med akkurat det? Det er ikke bare å øve på det, det er jo holdninger, og hvordan voksne snakker om barn som

utfordrer også. Barna lærer ingen ting av «nei, det er ikke lov å slå, si unnskyld». Men det er sånn typisk som mange lærere gjør. Gjør det de er vant med, fordi de har ikke fått den dypere forståelsen av hva sosial kompetanse er, og hvordan det brukes i skolen, og hva som foregår i hjernen til en 6-åring. Hva kan man forvente? Hva gjør man hvis et barn slår? Kanskje man kan være litt mer undrende og nysgjerrig på hva grunnen er, da. Enn å gå rett på «fy, skam». Og det er jo gjerne holdningsarbeid og ja, jeg vet ikke.. litt sånn gammel oppdragerpedagogikk. Man skal ikke slå, men man skal lære å løse konflikter på en annen måte, og da må du lære det, da. Når man lærer hva som ikke er greit, må man gi de et verktøy om hva du kan gjøre istedenfor. Det stopper ofte på «fy, si unnskyld», og så blir man den eleven som slår, og da har man som voksen gitt eleven den rollen, da. Også ovenfor medelever.

8.3.3 Oppsummering

Det som går igjen hos mine informanter, er det med fokuset de har på arbeidet. Alle informantene har fokus på sosial kompetanse, men så er det interessant å se at de med spesialpedagogisk fokus er relativt samstemte i at det ikke jobbes godt nok med det i det dagligdagse klasserommet. Det blir vanskelig å sette mine informanter opp mot hverandre, fordi de ikke jobber på samme skole, ei heller i samme kommune. Det er viktig å legge til at fordi informant 1, 4 og 5 hevder at deres skoles ordinære tilbud har for svakt fokus på sosial kompetanse i hverdagen, betyr ikke det at det er tilfellet hos informant 2 og 3. Informant 3 har tvert imot et godt innspill rundt dette, når informanten tar opp det med at ledelsen har gitt de grønt lys til å ha økt fokus på dette arbeidet i hverdagen.

8.4 Har de en plan for alle?

Inntrykket jeg sitter igjen med, er at enkelte elever faller mellom to stoler. Det virker å være et mangelfullt opplegg for elever med behov for en mer spesialpedagogisk tilnærming, enn hva som er mulig å oppnå innenfor rammene for tilpasset opplæring i klassen. Disse elevene kunne mulig få et bedre tilbud om spesialpedagog-teamet og de øvrige lærerne forbedret samarbeidet rundt sosial kompetanse.

Et undervisningsopplegg der de faglig og sosialt sterke elevene kunne samarbeidet og samhandlet med elevene som tas ut av klassen, kan kanskje gi et godt utbytte for flere elever.

Fra samtlige av mine tre informanter med spesialpedagogisk fokus er det et uttalt ønske om å få til mer av dette, men de hevder at de blir møtt av unnskyldninger basert på faglig fokus og tidsbruk fra de andre lærerne. Disse unnskyldningene er i og for seg legitime, men dersom skoleledelsen hadde vært enige med spesialpedagogene, kan det tenkes at dynamikken i dette arbeidet hadde endret seg til det mer positive i dette formål. Her kan man også se en kobling til Bronfenbrenner, hvor ledelsen fungerer som eksonivået.

Dersom man øker fokuset på sosial kompetanse fra eksonivå i sin virksomhet, pålegges de ansatte på skolen å øke fokuset på dette. Dette kan for eksempel gjøres ved å ta seg tid til å få med alle elever i felles aktiviteter med fokus på både faglige mål, men også at elevene kan bli kjent med hverandre under nye premisser. Dette kan føre til at elever med lav sosial status kan utvide sitt mikronivå, slik at de tør og prøve og feile sosialt med flere elever. Dette kan, i tråd med tiltakene jeg har presentert, føre til at elevene blir mer sosialt kompetente.

8.5 Tidlig innsats

For elever som mottar spesialundervisning virker det mest effektive tiltaket å være å minke klassestørrelsen. Lærerne i disse klassene benytter metoder som virker å være godt gjennomtenkt og faglig godt begrunnet, men det er likevel verdt å sette spørsmålsteget til hvor realistiske disse tiltakene er for samtlige skoler. Tiltaket fører til flere klasser, økt lærerbehov og økte utgifter for skolene. På bakgrunn av dette virker det mer realistisk å jobbe systematisk med sosial kompetanse så fort elevene begynner på skolen gjennom samarbeid med foreldre om kartlegging av eleven, og tverrfaglig samarbeid om hvordan man kan hjelpe elevene best mulig, også med tanke på inkludering. Ved å iverksette tidlig systematisk innsats med en aksept for ulikheter, kan man bidra til å gi flere elever en tilhørighetsfølelse i klassen, istedenfor å ofte ta ut enkeltelever, fordi de ikke passer inn i normen i klassen. Dette fordrer et tett samarbeid, men virker å være mulig dersom man har et fokus på tidlig innsats, i tråd med Bronfenbrenners utviklingsmodell.

8.6 Inkludering

Dette er også et delkapittel som henger tett sammen med de foregående, hvor jeg har vært inne på at den mest suksessfulle opplæringen av elever som strever med sosial kompetanse, ser ut til å være å bli segregert fra resten av den ordinære klassen. Her vil jeg komme nærmere inn på informantenes refleksjoner rundt dette temaet.

Informantene mine fikk spørsmål om de opplevde noen ulikhet i behovet for å jobbe med sosial kompetanse rundt elever med andre behov kontra de som uten problemer henger med i den ordinære undervisningen. Her var det også noen uenigheter og ulike synspunkter.

Informant 1 og 2 var enige i at elever som er faglig svake, enklere faller utenfor i det sosiale. Informant 1 hevdet at elevene ofte dro paralleller mellom faglige og sosiale prestasjoner, med konklusjonen om at dersom du var svak faglig, var du også svak sosialt.

Informant 2 så en tendens til at de elevene som er svakere sosialt havnet lett utenfor fellesskapet fordi de ofte holdt seg for seg selv. Dette kan kobles mot det informant 4 og 5 sa om at de elevene som mottar et ordinært tilbud stort sett lærer sosial kompetanse gjennom å prøve og feile, mens andre elever har behov for en dypere forståelse av ferdighetene og å øve på disse over tid, før de kan praktisere de i fellesskapet. Her ligger det et skjæringspunkt mellom inkludering og tilpasset opplæring, som også informant 1 påpekte gjennom å si at de hadde to lovparagrafer som strider mot hverandre, og siktet da til opplæringsloven 9a-1 og opplæringsloven §5-1, med rett til psykososialt miljø og rett til faglig utbytte. I noen tilfeller må informanten ta eleven ut av klasserommet for å gi eleven et faglig utbytte, og da bryter de med den andre paragrafen om psykososialt miljø. Informanten omtalte dette som en veldig vanskelig balansegang som de hele tiden jobber med:

Så derfor så er det veldig viktig for meg, for eksempel at eh eleven får spespedundervisning i klasserommet. Eh så langt det er mulig, og så langt det er fruktbart, fordi det vil også på en måte styrke deres sosiale posisjon..

Dette begrunnet informanten med at elevene forstår at en elev er svak faglig dersom den bestandig går ut av timen i en bestemt time. Informanten vektla å gi eleven en følelse av å være en del av klassen. Derfor forsøkte informanten så langt det lot seg gjøre å tilpasse undervisningen til eleven i klasserommet.

Av informant 4 blir det sagt at de elevene som faller utenfor, ofte får liten trening i sosial kompetanse. Dette er i tråd med at man må ha et nivå å øve på som passer elevens eget nivå. Dette kan føre til at man blir nødt til å, i enkelte tilfeller, ta eleven ut av klasserommet for å øve på nettopp dette. Da kan det også være viktig å tenke på det som informant 4 sier om at man ikke kan lære et barn sosial kompetanse gjennom å øve seg kun på en voksen. Man trenger å øve seg på elever på sin egen alder, slik at ikke den overgangen blir for stor igjen: «En voksen person kan aldri ha like stor drivkraft eller skape like stor drivkraft og motivasjon som det å få seg en venn eller å være sammen med andre barn.»

Videre snakket informant 4 om fordelene med å ta elevene ut av den ordinære klassen og over i en forsterket avdeling, noe som i utgangspunktet ikke høres inkluderende ut, men informant sa:

Vi er på en måte en egen gruppe, og det kan være fint fordi at det er mange av de som har vært i ordinære klasser, og fulgt sitt trinn og blitt mer og mer ensom og som gjør noe med selvbilde og identitet og sånn det også. Og når de da kommer i en gruppe, så får de venner, de får tilhørighet, noen av de kan øve seg på å få være kjærester, ja. De får mer et samspill som er likeverdig, da. De føler seg mer inkludert fordi man kan være inkludert til enslighet.

Informanten legger også til at dette ikke betyr at alle elever som ikke makter helt å henge med på den ordinære undervisningen skal tas ut i slike tilpassede klasser, fordi:

Jeg er veldig opptatt av at vi skal ha rom for ulikheter og ulike behov, for det er barn med spesielle behov eller utfordringer som skal være i klassen fordi det er der de føler tilhørighet og det er der de har det bra, og da skal de få lov å være der, men de som på en måte føler seg ensom og som ikke får oppleve det sosiale fellesskapet, vennskap, bursdager, de må også få lov å tilhøre en klasse eller en gruppe som gir de tilhørighet, og gir de livsmestring, rett og slett. Og som gjør at de kommer ut på andre siden som, med sosial kompetanse og mester liva sine, fordi man skal ikke integrere til enhver pris, i ordinære trinn.

Informant 3 så derimot liten korrelasjon mellom elevenes faglige og sosiale prestasjoner i sin klasse. Om dette skyldes at de jobber kontinuerlig med sosial kompetanse gjennom den generelle skoledagen, eller det som informant 1 snakket om angående at man ser elevene i

ulike situasjoner er vanskelig å slå fast, men informant 3 kunne dra opp et konkret eksempel om en elev hun hadde som var godt likt og sterk faglig. Eleven slet likevel med å takle å tape. I tilfeller som dette, kan det tenkes at å ta denne eleven ut av klassen kan være et for drastisk tiltak, og man kan slite med å finne en hjemmel for det også. I slike tilfeller kan det nok være mer fruktbart med en form for tilpasset opplæring i klasserommet, hvor man får øvd på å takle et tap innenfor trygge rammer med liten risiko for at det skal eskalere.

Informant 5 kom med ytringer om at de ønsket å arrangere flere muligheter for at deres avdeling kunne inkluderes mer med de andre klassene, men at de ofte ble møtt av unnskyldninger som for eksempel at de hadde for tett timeplan å ta hensyn til. Dette kan vende tilbake til det holdningsarbeidet informantene siktet til tidligere.

8.7 Hvordan det jobbes med inkludering og sosial kompetanse

Informantene har vært innom hvordan de jobber med å lære elevene sosial kompetanse ved å ta de ut av klasserommet, men det er også interessant å se på hvordan de hjelper de elevene som fortsatt blir inkludert i den ordinære klassen.

Informant 2 hevdet at ved å inkludere alle elevene i klassefelleskapet, skapte de sosial læring for alle elevene. De jobbet kun med sosial kompetanse i klasserommet kontra å ta elevene ut for å trene på det utenfor klassen. Noen av tingene de jobbet med var å inkludere alle elevene i diskusjoner gjennom å la alle få ordet, de lot alle få lese høyt, samt at de sørget for at alle inviterte enten alle elevene eller alle av samme kjønn i bursdager. Et annet tiltak de gjorde, var å bruke de sterkere elevene som en inkluderingsressurs gjennom at de fikk fortelle de andre elevene om timens opplegg mål før timen begynner. På denne måten opplevde informantene at:

Det gagnar de svake fordi at de får en annen relasjon med de i klassen fordi at mange av de holder jo seg litt sånn helt sammen med de andre svake, fordi at det er mye av det samme språket, mye av den samme formuleringen eh og en sånn mangel på verbal kommunikasjon. ehm men da kan jeg snakke med de andre i klassen, og så kan jeg spørre mer om hjelp, og de andre sterke elevene blir ressurser.

Informant 3 kunne fortelle at de hadde en miljøarbeider med i klassen, som, til tross for at eleven ikke hadde enkeltvedtak, brukte mest tid på én elev. Året før hadde de ikke lyktes med å inkludere denne eleven i klassemiljøet, fordi eleven alltid var ute av klassen. De lyktes heller ikke med å tilpasse undervisningen i stor nok grad til å gi denne eleven et faglig utbytte. Løsningen de hadde kommet frem til, var å ha en miljøarbeider sammen med denne eleven i klasserommet. På denne måten slapp eleven å bestandig måtte ut, noe informanten fortalte at fungerte godt. På denne måten fikk de også vist en større aksept for alle elevene at noen elever syns ting er vanskeligere enn andre, og at det er helt normalt og greit. Det skapte altså en mer aksept for ulikheter i klassen, noe som gagnar alle parter.

Et annet tiltak både informant 2 og 3 snakket om, var det med å ta ut flere elever, så det ikke alltid bare er de som må ut for å få et tilstrekkelig utbytte som blir tatt ut, men at flere også opplever det. Dette gjør de for å minske den følelsen elevene kan få om at det alltid er de samme som må ut, og for å følge opp alle elevene litt tettere i perioder.

8.7.1 Oppsummering

Inkluderingsspørsmålet virker å være et sentralt spørsmål i arbeidet med sosial kompetanse. Hele essensen i arbeidet er det å skulle lære elevene å samhandle med andre jevnaldrende. For å få til dette, er man nødt til å få muligheten til å øve på det. Inntrykket jeg har fått fra mine informanter til denne forskningen, er at det avgjørende er å la elevene øve på et nivå som for dem er trygt. For de fleste elever vil et trygt nivå være i klasserommet med klassen man er trygg på, men for noen kan klassen være en arena hvor de kun opplever nederlag og det å ikke strekke til og å aldri være god nok. For disse elevene handler det nok mye om å skape et nytt, inkluderende miljø hvor de også får den trygghetsfølelsen de både fortjener og behøver. Ut ifra informasjonen jeg har hentet inn, sitter jeg også igjen med inntrykket av at et godt klassemiljø er sentralt for å lykkes med inkluderingen. Dette gjelder ikke bare i de ordinære klassene, men også i de klassene som skapes når man tar elevene ut av det ordinære tilbudet. Dette stiller store krav til lærerne om å ha god klasseledelse, og det ser ut til at samtlige informanter deler samme oppfatningen om at et godt klassemiljø er viktig for å lykkes med alt arbeid, ikke bare det om sosial kompetanse.

Mye av de samme tingene jeg drøftet i kapitlet om samarbeid er også relevant til dette kapitlet. Inntrykket jeg sitter igjen med, er at dersom det forekommer en holdningsendring i norsk skole hvor man fokuserer mer på å inkludere alle i den samme undervisningen, vil det gagne alle elevene. Det er fordi de sterke elevene vil få et videre og mer samfunnsorientert syn på at man er forskjellige, og at det er helt greit at ikke alle er like flinke til det samme, men at det ikke betyr at man kun skal omgås dem som er på sitt eget nivå. På denne måten kan progresjonen gå saktere for alle.

Poenget med at det kreves en holdningsendring og et mer tverrfaglig syn på undervisningen blir interessant i forbindelse med at skolen er under utvikling, og at det i august 2020 kom en ny reform, Fagfornyelsen. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte hva denne kan bety for arbeidet med sosial kompetanse.

8.8 Fagfornyelsen

Fagfornyelsen trådte som nevnt i kraft august 2020, men den er likevel ikke helt innprentet i skolen enda. Jeg fant det likevel interessant å undersøke hvordan mine informanter mente at den påvirket, eller kom til å påvirke deres arbeid med sosial kompetanse. Enkelte av informantene til mitt prosjekt arbeidet med elever som hadde fritak fra den ordinære læreplan, da også fagfornyelsen, men det kom likevel frem at de arbeidet med den.

8.8.1 Betydning for de som er fritatt

For eksempel sa informant 1 at han plukket ut det som var relevant for hans elever, med eksempler som rett til medbestemmelse og medborgerskap i sin undervisning. Dette innebar at han lot elevene være med på å bestemme rekkefølgen på oppgavene, eller at han tilpasset stoffet til å omhandle temaer som elevene hadde interesse i.

Informant 5 hevdet at de hadde kommet veldig langt med fagfornyelsen, og at de hadde kommet lenger enn de andre, ordinære klassene. Dette ble begrunnet med en sjef som var veldig opptatt av fagfornyelsen, men også at det er viktig å være med på utviklingen. Til tross for at de ikke inngår i fagplaner, hadde de jobbet mye med overordnet del, dybdelæring og tverrfaglig tema. Videre kunne informanten fortelle at fagfornyelsen veldig ofte var i tråd med

måten de allerede jobbet på. For eksempel gjennom dybdelæring og hva man skulle fokusere på. Informanten fortalte også om et prosjekt de hadde fått muligheten til å prøve gjennom fagfornyelsen. Dette prosjektet skulle gjennomføres på 6 uker og hadde fokus på dybdelæring. Temaet var gruppeidentitet, og elevene viste at det hjalp. Informanten så forandringer i gruppa, og det opplevdes som terapeutisk for noen elever. Noen elever turte også å stå foran klassen og si noe, som ikke hadde for vane å gjøre dette. For læreren sin del, økte det fokus på å stille åpne spørsmål, gjøre undervisningen mer spennende og å fange opp elevenes innspill.

På den andre siden, kom informanten med betraktninger om at målene må være tilpasset til hvilke elever det er snakk om:

Jeg har jo sett læreplaner med sosial kompetanse med sånne, altså mange mange mål, som jeg har tenkt at.. jeg tror jeg så en fra 1.klasse, hvor jeg tenkte at halvparten av disse målene kan du ikke forvente av en oppegående voksen en gang. Sånn der, så.. det skaper jo nesten mer nederlag enn muligheter, hvis man har for mange mål og for høye mål, og så er det liksom.. hva er det man skal, ja, man må plukke ut det man tenker er viktigst, da. for å, hvis man tenker ja, livsmestring, da. «okei, hva er det det egentlig er?» er det noen som mestrer livet sitt fullt ut? Er det et mål, på en måte, eller sånn, det er jo veldig sånn forskjellig fra menneske til menneske, hva eh, hva man er fornøyd med, hva man trenger og hva som er viktig. Og da kommer igjen det med å jobbe med hvert enkelt barns styrker, da. Og evner og interesser, og så få frem det med at de må få lov til å være kreative og.. altså de må få lov til å gjøre og finne ut av ting litt selv. Og kunne tenke litt selv, og erfare og feile.

8.8.2 Tverrfaglig fokus

Informant 2 snakket om at fagfornyelsen hadde bidratt til at det ble mer opp til eleven å utforske enn det var til læreren å informere. Dette kunne skape mer undring og nysgjerrighet, og en evne til å tenke større. Informanten snakket også om at dette kunne bidra til at tankegangen til elevene ble litt mer fristilt.

For å knytte det over til sosial kompetanse, snakket informant 4 om at fagfornyelsen ga skolen en god anledning til å nå flere mål samtidig, dersom man tillot seg å tenke på alle faglige temaer man måtte innom. Dette kunne for eksempel gjøres gjennom å la elevene

medvirke mer, som informant 1 snakket om, noe som igjen kunne bidra til at elevene utviklet mer sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Både informant 2, 3, 4 og 5 var enige i at det at man hadde pensum man måtte igjennom, bidro til å begrense tiden man hadde til å utvikle sosial kompetanse, dersom man ikke så mulighetene for å få til begge deler ved å tenke mer tverrfaglig, noe som fagfornyelsen tilrettelegger for i større grad enn tidligere.

8.8.3 Oppsummering

Mitt inntrykk av fagfornyelsen er at den tilrettelegger godt for mye av arbeidet mange av mine informanter mener er den mest hensiktsmessige for å lære sosial kompetanse.

Informantene snakket om muligheter for dybdeløring og for å kunne jobbe mer tverrfaglig i undervisningen. Det kan se ut som at det å løsrive seg i større grad fra pensum og faglige mål blir lagt mer opp til i forbindelse med fagfornyelsen, noe som virker å være hensiktsfullt for å lære sosial kompetanse, som jeg har nevnt tidligere.

Det er også interessant at de som jobber med elever med fritak fra den ordinære læreplan, har kommet lenger på vei med fagfornyelsen. Her kan man også stille spørsmål rundt holdningene som er i norsk skole i dag.

Fagfornyelsen virker å være et godt redskap for sosial kompetanse. Informantene ser ut til å ha troa på at tverrfaglig fokus og dybdeløring kan bidra til at man oppnår flere mål enn man gjorde tidligere. Utfordringen er at det ennå er tidlig i løpet, og det gjenstår å se hvordan fagfornyelsen kommer til å påvirke arbeidet i fremtiden når den er mer involvert i den hverdagslige skolehverdagen enn det den er nå.

8.9 Hvor kommer tiltakene fra?

Det som er verdt å stille spørsmål ved rundt skolenes tiltak, er hvorvidt de stammer fra teoretiske begrunnelser, eller om de baseres på kvalifisert synsing av hva som kan fungere. For å få svar på dette spørsmålet, stilte jeg mine informanter spørsmål om de visste noe om det var ledelsen på skolen som hadde konkludert med at det er veien de skal gå, eller om de

har fått frie tøyler til å iverksette de tiltakene de selv finner mest relevante til deres problemstillinger.

Informant 1 sier at de ikke har noe spesifikk strategi, fordi problemene innad på skolen er for ulike, og at det var opp til hvert storsteam, i denne informantens tilfelle gjelder det første- til fjerde-trinn. De forsøker å gjøre den sosiale utviklingen i klasserommet med de faglige aktivitetene de holder på med så langt det lar seg gjøre, kunne informanten fortelle.

Informant 2 snakket om at deres opplegg med å la klassen være med på å etablere regler for hvordan de skal bedre de sosiale forholdene på skolen. Informanten kunne også fortelle at dette bygget på Olweus-programmet, som hadde en formel at man går gjennom et tema, før de lar klassen være med på å etablere reglene. Dette Olweus-programmet har en vitenskapelig dokumentert effekt, og dreier framfor alt seg om de voksnes holdninger, atferd og rutiner, samt bruk av personalets tid. Informanten fortalte også at dette opplegget var et opplegg de kjørte fordi kommunen hadde sagt seg enig i at de skulle bruke det.

For informant 3 sin del, så var de som nevnt en SMART-skole. Dette betyr at de har sagt seg enige i å bruke SMART-oppvekst som sin konkrete tiltaksmodell for sosial kompetanse. En av grunntankene i SMART-oppvekst er å bygge et fellesskap hvor alle skal oppleve en tilhørighet, livsglede og håp. Innenfor klassemiljø er tanken i SMART at barn selv kan være med på å forme sine egne oppvekstmiljøer, og at man kan, ved hjelp av en trygg voksen, identifisere hvordan elevene selv ønsker å ha det i klassen, og hvordan de kan samarbeide for å komme dit. Det at denne informantens skole har valgt å gå for SMART-programmet, betyr at de velger et program som, gjennom forskning, har funnet ut den veien de mener at er veien å gå for å lære barn sosial kompetanse. Dette betyr altså at denne skolens tiltak og jobbing med sosial kompetanse er kunnskapsbasert.

Informant 4 og 5 jobbet på samme skole, så derfor finner jeg det dekkende å trekke frem det informant 5 sa på dette punktet. Det var nemlig at de i kollegiet er mange lærere med ulik bakgrunn og erfaringer. Informanten kunne ramse opp elleve ulike tiltaksmodeller de brukte, gjerne litt om hverandre. Dette innebar at de gjerne tok det de mente var det beste fra alle

tiltakene og brukte disse. På denne måten munner utgangspunktet for tiltakene ut av teoretiske modeller, samtidig som de gjennom erfaring og en form for kvalifisert synsing, ved at de har vært på ulike kurs og fått opplæring i ulike tiltak, utformer de tiltakene de mener de lykkes best med til de bestemte elevene. Dette handler altså om at de ansatte stadig får påfyll i «verktøykassen» med tiltak, og så er det opp til de selv å vurdere hva de mener fungerer best i de aktuelle tilfellene. Oppsummert forstod jeg det som at de benytter en form for kunnskaps- og erfaringsbasert forklaring på tiltak de iverksetter.

Informanten viste også til et eksempel på hvordan de kom frem til de ulike tiltakene. Det handlet om at det finnes masse bra verktøy, men at essensen er å finne noe som passer for en selv. Denne informanten hadde kommet over psykologisk førstehjelp, og endt opp med å kurse de andre lærerne og helsestasjonen. Informanten hadde større tro på å gjøre det på denne måten enn at ledelsen på skolen skal komme med tiltak, fordi det gir en bedre eierskapsfølelse. Informanten la også til at det er fint å kunne samarbeide og øve seg litt om og på ulike tiltak.

Fra mine informanter sitter jeg altså igjen med at skolene har mange gode, teoretisk baserte tanker og tiltak for hvordan man skal arbeide med sosial kompetanse, samtidig som det virker å avhenge litt av hvor opptatt hver enkelt lærer er av dette temaet på hvor god kvalitet tiltakene har. Informant 5 virker for eksempel å være godt engasjert innenfor dette temaet, og finner på eget initiativ frem til nye, kunnskapsbaserte tiltak som hun også ved et eksempel lærer resten av skolen. Det er nok for optimistisk å tenke at alle skoler eller pedagogiske virksomheter har slike ansatte, og ofte er det nok et flertall av lærere som holder seg til tiltak de har lang erfaring med, som kan føre til at de til slutt blir utdaterte, uten at de endrer seg av den grunn. Jeg stilte også spørsmål til informantene om de opplevde enighet internt på skolen i viktigheten av sosial kompetanse, noe samtlige kunne bekrefte at de gjorde. Det som derimot var noe ulikt, var hvordan de skulle jobbe med det. Dette vender tilbake til poenget mitt, at enkelte kanskje kunne hatt godt av en oppfriskning i hva som finnes der ute, slik at de kunne være sikre på at deres tiltak var forankret i ny forskning.

8.10 Konklusjon

Ved å gjennomføre dette prosjektet har jeg dannet et inntrykk av at skolene har mange gode, vitenskapelig begrunnede handlingsplaner og tiltak. Det jeg også har sett er at kvaliteten virker å påvirkes i for stor grad av hvor opptatte de som jobber med elevene er av å fokusere på sosial kompetanse og deres vilje til å holde seg oppdatert på nye tiltak og forskning. Mange vil heller prioritere faglig baserte, mer målbare krav fra både skolens ledelse og samfunnet rundt, og er mer opptatt av at elevene skal prestere godt og få gode karakterer.

I litteraturen jeg har brukt til dette prosjektet, har jeg vært inne på blant annet www.forskning.no. I utgangspunktet er dette en side med forskningsartikler knyttet til helse. Derfor er det interessant at det også finnes en rekke artikler der som er svært relevante for skolen. Det ville vært interessant å visst hvor mange som jobber i skolen i dag som er kjent med at man faktisk kan finne en del relevante, forskningsbaserte artikler her for deres virksomhet. Et styrketegn på denne typen forskning, er at helsesektoren har tradisjoner for å være forskningsorientert. Dette betyr at den forutsetter et bredere kunnskapsperspektiv hvor man har fokus på at man både skal lære noe og forstå det, altså at man ikke bare skal vite hva man skal gjøre for å for eksempel lære barn sosial kompetanse, men også hvorfor man skal iverksette akkurat disse tiltakene. I den pedagogiske verden har man større tradisjoner for en mer sosiokulturell og fortolkende læring. Det blir ikke riktig å si at den ene tilnærmingen er mer riktig enn den andre, men heller at man kan vurdere å kombinere de. Dette krever et samarbeid på alle nivå, også mellom direktorater på makronivå. Skolelovens §9A; barnas arbeidsmiljølov, er tydelig på sammenhengen mellom helse, trivsel og læring– og at det i sterkere grad bør ligge til grunn for praksisen i skolen.

Jeg mener det avsluttende sitatet i delkapitlet om samarbeid beskriver situasjonen i dagens skole på en god måte. Her påpekes viktigheten av å gi elevene en forståelse av hvorfor man ikke skal slå andre, og fokusere på å gi eleven verktøy man heller kan ta i bruk hvis man opplever frustrasjon eller blir sint. Å arbeide på denne måten virker å ha en bedre effekt dersom man i tillegg samarbeider både internt, tverrfaglig og med foreldre for å finne mer adekvate utveier for eleven. Dette er som nevnt i tråd med utviklingsmodellen til Bronfenbrenner på mikronivå.

På makronivå finnes det en forventning om at lærere skal arbeide profesjonelt med klasseledelse og tilpasset opplæring i dette øyemed. Utdanningsdirektoratet har hatt en rolle i å bidra til at lærerne øker deres kompetanse på dette området. I tillegg innføres en ny læreplan, hvor fagfornyning retter fokuset mot å koble fag og sosial kompetanse forstått som oppdragelse til demokrati og samfunnsdeltakelse. Det er usikkert hvor mye av refleksjonene som er blitt reflektert og implementert i skolen. Det hele virker som nevnt å avhenge av hva hver enkelt skoleleder og lærer tar i bruk av ny kunnskap. Jeg har også sett at skoler som har valgt å ta i bruk konkrete tiltakspakker, virker å i sterkere grad jobbe målrettet med sosial kompetanse.

Videre kan man også benytte sosiokulturell læringsteori til å gi eleven noen positive forsterkninger i form av ros eller andre goder de gangene eleven benytter de strategiene man ønsker å lære bort i riktige situasjoner. Det er imidlertid viktig å ikke rose for mye, slik at det er rosen som er elevens motivasjon for å vise den ønskede atferden. Hovedmålet må være at eleven ønsker å benytte seg av lærte ferdigheter som en konsekvens av at eleven ønsker å hevde seg sosialt.

Gjennom å snakke med 5 informanter fra totalt 4 ulike skoler og i 4 ulike landsdeler, sitter jeg også igjen med inntrykket av at det ser ut til at man er på vei til å øke fokuset på sosial kompetanse. Det kommer frem at læreplanen og fagfornyelsen enda er nye, og de ser ikke helt ut til å ha festet seg i skolen som en radikal ny praksis. Mine informanter har også gitt meg en forståelse av at lærerne allerede har en grunnleggende forståelse av samspillet mellom faglig læring og sosial kompetanse.

Det som går igjen er å oppfordre elevene til å selv tørre og prøve seg frem sosialt, fordi akkurat denne biten ikke kan være for lærerstyrt for å få best mulig effekt. Lærerne har ansvaret for å veilede og lære bort strategier og holdninger som skal fremme et inkluderende fellesskap basert på at man ønsker å omgå hverandre og å kunne vise hverandre gjensidig respekt i et inkluderende klasse- og skolemiljø. De har også et ansvar for å legge til rette for at elevene omgås elever med et likeverdig ferdighets, funksjons- og holdningsnivå, slik at så mange som mulig tør å lære og få seg venner. Til syvende og sist må eleven selv ønske å hevde seg sosialt, men det er opp til skolen å tilrettelegge for dette ønsket.

Det som kan etterspørres, er hvordan forventningene til skolen følges opp gjennom å gi gode rammebetingelser for barn med særskilte behov for oppfølging. Inkludering handler om holdninger, men også handlinger på alle nivåer i utviklingskjeden.

9 Hva jeg har gjort, hva jeg har lært og hva som har vært lurt

Da jeg startet med å arbeide med dette prosjektet hadde jeg et inntrykk av hvordan skolene forstår og arbeider med sosial kompetanse. Som en konsekvens av dette var mange av mine intervju spørsmål basert på mine antakelser fra egen arbeidserfaring, men også på teori jeg hadde lest. For eksempel hadde jeg et inntrykk av at mange jobber med det sosiale i friminutt og i de aktivitetene i skolen som ikke er så lærerstyrte, og at fagfornyelsen kunne tilrettelegge for at man fikk satt av mer tid til sosial kompetanse i skolehverdagen. På bakgrunn av dette, kombinert med å lese meg ytterligere opp på temaet, utformet jeg en innledning hvor jeg så på hva som var skolens ansvar rundt sosial kompetanse. Svaret på dette er at skolen har et stort ansvar for å tilrettelegge for sosial mestring, men at de gjennom å samarbeide med de som er involverte i elevens miljø, må tilrettelegge for at eleven får utviklet disse ferdighetene i et miljø som er tilpasset eleven. For de fleste elevene, er et slikt nivå det ordinære klassetilbudet, men det interessante ble de elevene som ikke opplevde tilstrekkelig sosial mestring i disse miljøene. Ut fra dataen jeg samlet inn til dette prosjektet, var svaret for disse elevene å segregere elevene inn til et nytt, inkluderende miljø, tilpasset disse elevenes ferdighetsnivå.

Jeg startet denne prosessen med å fordype meg i temaet omtrent et halvt år før jeg begynte å skrive. I begynnelsen famlet jeg litt i blinde, og strevde med å finne en god struktur på hvordan jeg skulle gjennomføre prosjektet. Etter hvert fikk jeg hjelp av veilederen min til hvordan jeg skulle starte, og på den måten fikk jeg en bedre struktur på arbeidet. Jeg startet med å skrive meg til en forståelse av hva sosial kompetanse handler om, og skaffet meg et inntrykk av hva jeg ville forske videre på ut ifra dette. Jeg hadde det metodiske utgangspunktet på plass da jeg for alvor begynte arbeidet, fra skissen jeg skrev våsemesteret 2020. Da alt dette var på plass, begynte prosessen med å innhente informanter. Som jeg nevnte i metodekapitlet, var dette en svært utfordrende prosess. Da jeg fikk et tips om å forsøke å innhente informanter på Facebook, skjedde det et lite gjennombrudd i arbeidet mitt. Jeg fikk raskt tak i informanter, og da jeg kom i gang med intervjuene, gikk arbeidet radig frem mot en konklusjon.

Gjennom denne prosessen har jeg lært at det finnes mange andre tiltak, men at de aller fleste tiltakene baseres på de samme grunntankene, som er tilrettelegging for mestring og å oppfordre eleven selv til å ville lykkes sosialt. Det handler også om å motivere eleven til å selv ønske å ta små steg ut av komfortsonen, noe som er avgjørende for at eleven skal ta steg sosialt. Denne motivasjonen virker å fremmes best gjennom positive forsterkninger og at man fokuserer på hva eleven mestrer. Dersom det skulle skjære seg ved visse anledninger, er min oppfatning at man gjennom å minne elevene på hvilke situasjoner eleven har kommet godt ut av har størst forutsetninger for at eleven ønsker å prøve igjen. Dersom man i skolemiljøet generelt har skapt en aksept for ulikheter og at elevene godtar at noen har større vansker innenfor noen felt enn andre, sitter jeg igjen med oppfattelsen av at det er enklere for elevene å akseptere seg selv og sitt ferdighetsnivå.

Etter å ha skrevet denne oppgaven sitter jeg igjen med et vitenskapelig begrunnet utgangspunkt for å arbeide med sosial kompetanse. I slutfasen av prosjektet ble jeg ansatt i en spesialklasse hvor jeg håper å få stor nytte av å ha gjennomført dette prosjektet. Jeg føler meg trygg på at mine erfaringer og den nye kunnskapen jeg har opparbeidet meg, kan bidra til at jeg har gode forutsetninger for å hjelpe elever med å utvikle en god sosial kompetanse. Jeg vil være opptatt av at lærernes arbeid med sosial kompetanse påvirkes av mange og ulike faktorer, og at samarbeid på ulike nivå er helt nødvendig for at møtet med skolen skal være basert på kun den enkelte lærers gode intensjoner. Å være kunnskapsøkende og alltid åpen for at det å være pedagog er å befinne seg i en evigvarende hermeneutisk virvelvind.

10 Litteraturliste

- Algozzine, B., Danuic, A.P. & Smith, S.W. (2010). *Preventing problem behaviors. Schoolwide programs and classroom practices*. 2. Utgave. California: Corwin.
- Arnesen, Smolkowski, Ogden og Melby-Lervåg. (2017). *Validation of the elementary social behaviour assessment: teacher ratings of students' social skills adapted to Norwegian, grades 1-6*.
- Backe-Hansen, E. & Ogden, T. (1998). *10-åringer i Norden- Risiko, kompetanse og oppvekst*. København: Nord forlag.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Beauchamp, M,H og Anderson, V. (2010). *SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills*. Psychological Bulletin, 136(1), 39–64. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1037/a0017768>. (Hentet: 05.04.2021).
- Blair, R. J. R. (2005). *Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. Consciousness and Cognition: An International Journal*, 14(4), 698–718. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.06.004> (Hentet 02.04.2021).
- Bornstein, M. R., Bellack, A. S., & Hersen, M. (1977). *Social-skills training for unassertive children: A multiple-baseline analysis*. Journal of Applied Behavior Analysis, 10(2), 183–195.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Christoffersen, L., Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene. (2018). Tilgjengelig fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/> (Hentet: 01.02.2021).
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. 2. utgave. Fagbokforlaget. Bergen.

- Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, E. S. (2014). *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2. Utgave.). New York: Routledge.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus , Ohio : Charles E. Merrill.
- Gresham, F.M. & Elliott, S,N. (2008). *The Social Skills Improvenemt System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Hattie, J. Og Yates, G. (2014). *Visible learning*. (Goveia, I,C. oversetter). *Synlig læring- hvordan vi lærer*. (Opprinnelig utgitt 2009).
- Hukkelberg, S., Ogden, T. (2019) *What is social competence? An investigation into the concept among children with antisocial behaviours. Emotional and Behavioural Difficulties*. Tilgjengelig fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632752.2019.1687168?journalCode=rebd20>. (Hentet: 08.05.2021).
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.) Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, (Overs.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- L'Abate, L, Milan, M,A. (1985). *Handbook of social skills training and research*. New York: Wiley.
- Mattsson, M. (2013). *Vetenskapsteoretiske valg*. I Mary Brekke, Tom Tiller (2013), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6. (2019 –2020). *Melding til Stortinget. Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.
- Nilsen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T,M,B, og Rørnes, K. (red). (2006). *Forebyggende instanser i skolen. Rapport fra forskergruppe oppnevnt av*

Utdanningsdirektoratet og Sosial- og Helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier.

Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13åringer*. Rapport 3. Oslo: BVU.

Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport. Oslo: KUF.

Ogden, T. (2003). *The Validity of Teacher Ratings of Adolescents' Social Skills*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 63-76.

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

Ogden, T. (2015) *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2018). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. Tilgjengelig fra: <http://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/> (Hentet 11.02.2021).

Ogden, T., Sørli, M,A. (2001). *Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv*. Tilgjengelig fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00291463.2001.11863997?journalCode=rnpyl9> (Hentet 25.02.2021).

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

Retvedt, O. (1993). *Sosial læringsteori. En forståelse av læring og samspill*. I Aasen, J., Baardseng, S,E. Og Engen, T,O. (red). (1993). *I emning. Artikler om pedagogikk*. Oslo: Opplandske Bokforlag.

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

Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige «mobbeviruset». Hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole? Strategi – planer - tiltak*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Røvik, K,A, Eilertsen, T,V og Furu, E,M. (red). (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse, implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

SMART oppvekst. (u.å). Hva er SMART oppvekst? Hentet 04.05.2021 fra:

<https://smartoppvekst.no/hva-er-smart-oppvekst/>.

Spence, S. H. (1995). *Social skills training: Enhancing social competence with children and adolescents: Users guide*. Windsor: Nfer-Nelson.

Sørli, M,A., Hagen, K, A. & Nordahl, K,B. (2020). *Development of social skills during middle childhood: Growth trajectories and school-related predictors*. Tilgjengelig fra:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21683603.2020.1744492> (hentet 12.03.2021).

Talgø, K,H. (2020). *Hva betyr sosial kompetanse for barn?* Tilgjengelig fra:

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-nasjonalt-utviklingscenter-for-barn-og-unge-nubupartner/hva-betyr-sosial-kompetanse-for-barn/1620617> (Hentet: 10.05.2021).

Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. 4. utgave, 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave, 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget.

Tomasello, M. (1995). *Joint attention as social cognition*. I Moore, C & Dunham, P, J. (red.), *Joint attention: Its origins and role in development* (s. 103–130). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Tomasello, M., og Carpenter, M. (2007). *Shared intentionality*. *Developmental Science*, 10(1), 121–125. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x>. (Hentet:23.11.2020).

Urnes. (2018). *Den interaktive hjernen hos barn og unge. Forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander*. Gyldendal forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen, 2006*.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Forebyggende-innsatser-i-skolen-2006/> (Hentet 08.02.2021).

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Barns trivsel- Voksnes ansvar*. Tilgjengelig fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/5-Sosial-kompetanse/> (Hentet 06.02.2021).

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Elevundersøkelsen*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/> (Hentet 08.02.2021).
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *PISA*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>. (Hentet 08.02.2021).
- Utdanningsdirektoratet. (u,å). *Om overordnet del*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob> (Hentet 10.05.2020).
- Utgarden, I-H. (2020). *De andre i klassen betyr mer for sosial utvikling enn forholdet til læreren*. Tilgjengelig fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-nasjonalt-utviklingssenter-for-barn-og-unge-nubu-partner/de-andre-i-klassen-betyr-mer-for-sosial-utvikling-enn-forholdet-til-laereren/1765134> (Hentet: 10.05.2021).
- Vartun, M. (2017). *Så enkelt kan læreren vurdere barnas sosiale ferdigheter*. Tilgjengelig fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogiske-fag/sa-enkelt-kan-laereren-vurdere-barnas-sosiale-ferdigheter/340017> (Hentet 10.05.2021).
- Walker, H., Ramsey, E., & Gresham, F.M. (2004). *Antisocial behaviour in school. Evidence based practices 2nd edn*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). *School and community competence-enhancement and prevention programs*. I W. Damons, I: Siegel, E. & Renninger, K.A. (Eds.). *Handbook of Child Psychology: Vol 5. Child Psychology in Practice*, 5th edn. New York, John Wiley.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Faktaspørsmål:

1. Hva er din utdanningsbakgrunn, og hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Har du ansvaret for en klasse, eller er det enkeltelever?

Introduksjonsspørsmål:

3. Hva er sosial kompetanse for deg?

Overgangsspørsmål:

4. Hvordan arbeider du med sosial kompetanse?

Nøkkelspørsmål

5. Har dere noen spesifikk strategi for arbeidet med sosial kompetanse?
 - 5.1 Er det for eksempel på timeplanen?
 - 5.2 Hvordan gjennomføres dette i praksis?
 - 5.3 Vet du hvor denne strategien kommer fra? Er det f.eks. kommunen som gir dere denne?
 - 5.4 Involverer dere foreldrene i dette arbeidet?
6. Hvilke tanker har du og dine kollegaer utvekslet angående sosial kompetanse?
 - Blir det vektlagt i noen stor grad i deres hverdag?
7. Er det en felles enighet mellom deg og dine kollegaer om hvordan dere skal jobbe med sosial kompetanse?
 - Kan du fortelle litt mer om dette?
 - Involverer dere foreldrene i dette arbeidet?
8. Har Fagfornyelsen påvirket ditt eget arbeid med sosial kompetanse?
 - 8.1 Kan du eventuelt si noe om hvordan?
 - 8.2 Opplever du ambisjonene og påleggene som realistiske?

8.3 Kan du fortelle noe om hvorfor ikke, evt.?

9. Hvilke tanker har du rundt å jobbe med sosial kompetanse med de elevene du har ansvaret for?

9.1 Opplever du det som viktigere, vanskeligere, enklere enn med andre elever?

10. Hvordan stiller du deg til tanken om tilpasset opplæring og inkludering for elevene i din klasse?

8.1 I hvor stor grad jobber dere for å inkludere de elevene dere har sammen med de andre elevene på skolen?

8.2 Hva er grunnen til dette?

8.3 Har dere noen spesielle gode/dårlige erfaringer med dette fra tidligere?

Avslutning

11. Er det noe du ønsker å tilføye eller si noe om avslutningsvis?

Vedlegg 2

Kodingstabell

Åpen koding	Aksial koding - Underkategorier	Selektiv koding -kjerne kategorier
<p>Ha selvironi og kunne si unnskyld</p> <p>Behandle alle med respekt</p> <p>Være en god klassekamerat</p> <p>Kunne bevare vennskap</p> <p>Skape relasjoner og vennskap med gjensidig empati</p> <p>Forstå andres følelsesuttrykk</p> <p>Forstå empati</p> <p>Se seg selv i et større bilde</p> <p>Kunne si takk</p> <p>Kunne forstå, sette ord på, forholde seg til og håndtere egne følelser</p> <p>Være høflig med medelever</p> <p>Balansere identitet og gruppeidentitet</p> <p>Finne sin rolle i gruppa som ikke går utover egen autonomi</p> <p>Forholde seg til ulike miljøer</p> <p>Vente på tur</p> <p>Fungere sosialt med andre</p> <p>Tilpasse deg en gruppe</p> <p>Besitte sosiale ferdigheter for å mestre å delta i samfunnet</p>	<p>Empati</p> <p>Sinnemestring</p> <p>Samarbeidsevne</p>	<p><u>SOSIAL</u></p> <p><u>KOMPETANSE</u></p>

<p>Kjenne på følelsen av at man kan hevde seg, men samtidig være ydmyk for flertallet.</p> <p>Tilrettelegge for at elevene skal mestre det sosiale på sine premisser.</p> <p>Tørre å prøve og feile</p> <p>Øver først, før det blir mer konkret.</p> <p>Velger ut trygg øveperson, rollespilt først. Lite krav eller press, men en utfordring.</p> <p>Styrke elevens faglige posisjon</p> <p>Hjelpeverktøy knytter til selvregulering</p> <p>SMART Oppvekst, Stamp, Psykologisk førstehjelp, Hjelpehånda, Film og video, Steg for Steg, Tegneseriesamtaler, Hjelpehånda, Kat-kassen, Livsmestring på NRK SUPER, Lær meg språk, Link til livet, Skolens elevkanal med digitale ressurser, Klassen på NRK, Rollespill, LearnLab, Støttesamtaler</p>	<p>La eleven prøve og feile på trygt nivå</p> <p>Konkrete tiltaksmodeller</p>	
<p>Samarbeidsmøter</p> <p>Utviklingssamtaler</p> <p>Digital meldingsbok</p> <p>Bruker SMART-egenskaper på foreldremøte</p>	<p>Skole-hjem</p>	<p><u>SAMARBEID</u></p>

<p>Foreldrene går gjennom egenskapene og beskriver sitt barn ut fra disse.</p> <p>Kontaktbøker og samtaler</p> <p>Foreldrene er med på å utforme mål for IOP.</p> <p>Bli enige om hvordan de møter og jobber med eleven</p> <p>Presenterer SMART på oppstartmøte med foreldrene.</p> <p>Utviklingssamtaler</p> <p>Veileder foreldre som bruker samme verktøy hjemme</p> <p>Beroliger foreldrene om at mange av vanskene er vanlige</p> <p>Snakker med eleven og foreldre og finner bakenforliggende faktorer</p> <p>Forteller eleven og foreldrene om situasjoner eleven mestret</p> <p>Kontaktlærere ser ofte mer utfordringer enn løsninger</p> <p>Spesped kommer med innspill, erfaringer og forslag, kontakt- og faglærere utfører</p> <p>Tidvis utfordrende å samarbeide</p> <p>Lærerne jobber mot samme mål</p> <p>Ulikhet i arbeidet. Uenighet i tidsbruk.</p> <p>Ulik oppfatning hos han og fag/kontaktlærere</p>	<p>Internt på skolen</p> <p>Enighet</p>	
---	---	--

<p>Ser eleven i ulike settinger, eleven oppfører seg ulikt i ulike settinger</p> <p>Fått klarsignal fra ledelsen om å prioritere skolemiljø og sosial kompetanse</p> <p>Lærere ser ofte fler utfordringer</p> <p>Opplevs å være på god vei</p> <p>Enighet i begrep</p> <p>Uenighet i muligheter</p> <p>Behov for holdningsarbeid</p>		
<p>De fleste har en naturlig progresjon og lærer gjennom prøving og feiling</p> <p>De svakere elevene havner lett utenfor</p> <p>Sammenheng mellom faglig og sosialt svake elever.</p> <p>De svake havner lett utenfor, fordi de holder seg for seg selv</p> <p>Elever uten spespedbehov lærer gjennom å prøve og feile, andre trenger dyp forståelse og øvelse over tid</p> <p>De som faller utenfor får liten trening.</p> <p>Like viktig for alle elever. informant ser ingen sammenheng mellom fag og sosial kompetanse</p> <p>Burde jobbes mer med i skolen generelt</p> <p>Mye vansker kunne vært forebygget dersom man tilpasset mer i klasserommet</p>	<p>Forskjellen på elever med og uten behov for spesialpedagogisk tilrettelegging</p>	<p><u>Inkludering</u></p>

<p>«Skulle ønske vi begynte med SMART i 1.klasse»</p> <p>Alle lærer sosial kompetanse gjennom verdisyn</p> <p>Inkludering skaper sosial læring for alle</p> <p>Jobber med alle elevene ved å jobbe med spespedelever, fordi de skaper aksept og forståelse</p> <p>Gagner klassen som helhet å inkludere mest mulig</p> <p>Øver på sosial kompetanse i klasserommet, ikke utenfor</p> <p>Bruker de sterke som en inkluderingsressurs</p> <p>Alle skal inviteres i bursdager, lese høyt og delta i diskusjon</p> <p>Tar ut flere elever for å ikke alltid bare ta ut de svake</p> <p>Inkluderer elev med miljøarbeider</p> <p>«Du kan bli inkludert til enslighet»</p> <p>Må få øvd på sosial kompetanse med adekvate mennesker for å lære det.</p> <p>Bedre å inkluderes i tilpasset miljø og mestre enn å inkluderes i vanlig miljø og bare mislykkes.</p> <p>Avdelingen gir fellesskapsfølelse og «oss mot dem»</p> <p>Ønsker å inkludere mer med skolen, møtes av utfordringer og tight timeplan.</p>	<p>Inkludering</p>	
---	--------------------	--

<p>Plukker ut det relevante, som medbestemmelse og medborgerskap Fritatt, men har likevel kommet kjempelangt med den. Lenger enn de andre.</p> <p>Viktig å være med på utviklingsarbeidet</p> <p>Jobber mye med overordnet del og dybdelæring</p> <p>Blir mer tverrfaglig</p> <p>Mer opp til eleven å utforske enn læreren å informere</p> <p>Fristiller tankegangen</p> <p>Åpner for å nå fler mål samtidig.</p> <p>Hvis man får bort alle faglige temaer, kan man nå fler kompetansemål når man lar eleven medvirke -> mer sosial kompetanse og ferdigheter.</p> <p>Pensum begrenser tiden til sosial kompetanse hvis du ikke ser mulighetene.</p> <p>Rusher mindre gjennom</p> <p>Ut med bøker, fokus på mer sosial og emosjonell kompetanse</p> <p>Går mer i dybden</p> <p>Jobbet allerede mye som den etterspør, men fikk en mer forståelse for tverrfaglige prosjekter.</p> <p>Tverrfaglig prosjekt om gruppeidentitet:</p>	<p>De som ikke følger den</p> <p>Tverrfaglig fokus</p> <p>Dybdelæring</p>	<p><u>FAGFORNYELSEN</u></p>
--	---	------------------------------------

<p>Mer muligheter for å gjøre det spennende for elevene.</p> <p>Flere elever turte å si noe høyt.</p> <p>Lar elevene bestemme rekkefølgen på arbeidsoppgavene</p> <p>Åpner for at gode innspill kan endre undervisningens fokus</p> <p>Hører, snakker og leser om den, har ikke begynt å bruke den enda</p> <p>Stor fornying, lettere å bruke det trygge</p> <p>«Det tar nesten 10 år fra en reform til den er implementert, og da går vi over på ny reform»</p>	<p>Medbestemmelse</p> <p>Ikke helt i gang enda</p>	
--	--	--

Vedlegg 3

Informasjonsskriv Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet

«Arbeid med sosial kompetanse»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere jobber med sosial kompetanse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål:

Min hensikt med denne studien er å få en dypere forståelse om hvordan lærere forstår eller tolker sosial kompetanse og iverksetter handling for å nå skolens overordnede målsetting. Jeg har som hensikt å få et innblikk i hvordan skolen generelt jobber med å lære elevene sosial kompetanse, samt hvilke ekstra tiltak som finnes for de som ikke får tilstrekkelig utbytte av det ordinære tilbudet.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Universitetet i Tromsø, og opplysningene skal kun brukes til dette formålet.

Min problemstilling er:

Hvordan forstår og arbeider lærere med sosial kompetanse?

Jeg har også kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

Hvordan påvirker Læreplanen 2020 og Fagfornyelsen arbeidet med sosial kompetanse?

- A) Forebyggende arbeid i klasserommet
- B) Tilpasset opplæring og spesialpedagogiske tiltak

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har en jobb som er svært relevant og interessant for min oppgave.

Hva innebærer deltakelse i studien, og hva skjer med informasjonen om deg?

Intervjuet vil vare i omtrent en time. Jeg vil bruke båndopptaker underveis i intervjuet, for å være sikker på at jeg får med meg ordrett hva som blir sagt til jeg skal tolke intervjuet. Spørsmålene du vil bli stilt i intervjuet, vil omhandle dine erfaringer og tanker rundt sosial kompetanse. All behandlingen av dataen kommer til å foregå på min datamaskin, som kun meg og min veileder vil ha tilgang til. Materialet vil bli slettet når oppgaven leveres Mai 2021. Alle personopplysninger vil bli anonymisert, og all informasjon som blir behandlet vil

behandles konfidensielt. Jeg må søke om godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), som vil sørge for at jeg gjennomfører studien i henhold til deres retningslinjer.

Frivillig deltakelse

Å delta i denne studien er helt frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra den, uten å oppgi årsak. Dersom du ønsker å trekke deg, vil all din data bli slettet, så lenge den ikke er analysert og anonymisert.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste, atskilt fra øvrige data. Dette vil også føre til at du ikke vil bli gjenkjent i publikasjonen.

Dine rettigheter

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

- - innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- - å få rettet personopplysninger om deg,
- - å få slettet personopplysninger om deg, og
- - å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dersom du ønsker å delta, eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Eirik Svendsrud Lieng på telefonnummer 99557836. Min veileder i prosjektet heter Karin Rørnes.

Med vennlig hilsen Eirik Svendsrud Lieng

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

___ å delta i intervju

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

_____ (Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Sosial kompetanse. Hva blir gjort, og hva kan gjøres bedre?

Referansenummer

557170

Registrert

09.02.2021 av Eirik Svendsrud Lieng - eli044@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Karin Rørnes, karin.rornes@uit.no, tlf: 93449603

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eirik Svendsrud Lieng, eiriklieng@hotmail.com, tlf: 99557836

Prosjektperiode

20.08.2020 - 15.06.2021

Status

02.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

02.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.03.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

NSD V/Anne Marie Try Laundal

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

