



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

*Skolen som arena for utvikling av sosial kompetanse -  
hvordan forstår og arbeider lærere med utvikling av  
sosial kompetanse hos elever i grunnskolen?*

Cathrine M. M. Knutsen

Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7.trinn. Mai 2018







## **Forord**

I løpet av det siste halve året har jeg undersøkt hvordan lærere forstår og arbeider med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen. Prosessen har vært veldig lærerik, og den har gitt meg innsikt i et felt jeg hadde lite kunnskap om fra tidligere. Jeg tar med meg alt jeg har lært når jeg snart skal ut å praktisere læreryrket.

Tusen takk til mine informanter som stilte opp til intervju og gjorde det mulig for meg å undersøke mitt tema, og tusen takk til min veileder Astrid som gjennom hele prosessen har veiledet meg og kommet med gode råd. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til! Jeg vil også takke mine medstudenter for fem fine studieår ved Universitetet i Tromsø, og mine nærmeste for all støtte i masterperioden. Dere er gull verdt!



## **Sammendrag**

Jeg har gjennomført en kvalitativ masterstudie med det formål å besvare forskningsspørsmålet «hvordan forstår og arbeider lærere med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen». Studien tar utgangspunkt i det jeg anser som relevant litteratur, teori og forskning innenfor temaet sosial kompetanse, og er basert på semistrukturert intervju som metode. Datamaterialet mitt består av tre intervjuer med fem informanter - som alle arbeider på småtrinnet i grunnskolen. Noen sentrale funn fra studien er at lærernes forståelse av sosial kompetanse samsvarer med teori og lovverk, til tross for at informantene har lite innsikt i hvordan sosial kompetanse fremkommer i læreplanen – og hvordan de sosiale planene på skolen er utarbeidet. Når det gjelder hvordan lærere arbeider med utvikling av sosial kompetanse hos elevene, er opplæringen basert både på langsiktige planer og tilpasset de behov som oppstår i elevgruppa underveis. Tilpasningene som gjøres tar utgangspunkt i elevgruppa som en helhet, og arbeidet er basert på mye gjentakelse og repetisjon, samt gradvis progresjon. Lærerne melder fra om at de er bevisste sin rolle som forbilder for sine elever, og relasjonsarbeid, tydelig ledelse og samarbeid med både kollegaer og elevenes hjem trekkes frem som sentralt i arbeidet med utvikling av sosial kompetanse hos elevene.



# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>I</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>III</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	1
1.2 Presisering og avgrensning av forskningsspørsmål.....	2
1.3 Oppgavens oppbygning.....	3
<b>2 Teori og relevant litteratur</b> .....	<b>5</b>
2.1 Læring i et sosiokulturelt perspektiv.....	5
2.2 Sosial kompetanse.....	6
2.2.1 Definisjon og forståelse av sosial kompetanse.....	7
2.2.2 Læreplan og lovverk.....	9
2.2.3 Veien videre og utfordringer fremover.....	11
2.2.4 Oppsummering.....	12
2.3 Sentrale prinsipper i norsk skole.....	13
2.3.1 Tilpasset opplæring.....	13
2.3.2 Klasseledelse.....	14
2.3.3 Tiltak for utvikling av sosial kompetanse .....	16
2.3.4 Oppsummering.....	20
<b>3 Forskningsdesign og metode</b> .....	<b>23</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	23
3.2 Metode for innsamling av data.....	24
3.3 Utvalg og tilgjengelighet.....	24
3.4 Utforming av intervjuguide.....	25
3.5 Gjennomføring av intervju .....	26
3.6 Transkribering og analyse av datamateriale.....	27
3.7 Studiens kvalitet.....	31
3.7.1 Forskningsetikk .....	31
3.7.2 Reliabilitet og validitet .....	32
<b>4 Presentasjon og drøfting av funn</b> .....	<b>35</b>
4.1 Sosial kompetanse.....	35
4.1.1 Samhandling.....	35
4.1.2 Trivsel.....	36
4.1.3 Oppsummering.....	37
4.2 Sosial kompetanse i læreplanen.....	38
4.2.1 Gjennomgående .....	38
4.2.2 Læreplan = fag.....	39
4.2.3 Rom for tolkning.....	39
4.2.4 Oppsummering.....	40

# Sammendrag

4.3	<i>Tiltak for utvikling av sosial kompetanse</i> .....	42
4.3.1	Skolens plan .....	42
4.3.2	Kontinuerlig arbeid.....	44
4.3.3	Oppsummering.....	44
4.4	<i>Lærerens rolle</i> .....	46
4.4.1	Å være et godt forbilde.....	46
4.4.2	Samarbeid.....	47
4.4.3	Oppsummering.....	49
<b>5</b>	<b>Diskusjon</b> .....	<b>51</b>
5.1	<i>Hvordan forstår lærere sosial kompetanse</i> .....	51
5.2	<i>Hvordan arbeider lærere med utvikling av sosial kompetanse</i> .....	53
<b>6</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>55</b>
6.1	<i>Konklusjon</i> .....	55
6.2	<i>Veien videre</i> .....	56
<b>7</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>57</b>



## 1. Innledning

Første kapittel består av tre delkapitler; *begrunnelse for valg av tema, presisering og avgrensning av forskningsspørsmål og oppgavens oppbygning.*

### 1.1 Begrunnelse for valg av tema

Som framtidig lærer er en av mine viktigste oppgaver å sørge for at mine elever rustes til å ta del i samfunnet. Dette presiseres i Opplæringsloven på følgende måte; *elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet* (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Slik jeg forstår det, burde utvikling av sosial kompetanse være gjennomgående i alt vi gjør i skolen. ettersom det i aller høyeste grad handler om å utvikle gode (med)mennesker, som står opp for seg selv og sine handlinger, og som bryr seg om andre og tar del i samfunnet rundt seg. Med dette utgangspunktet har jeg undersøkt hvordan lærere forstår og arbeider med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen. En av årsakene til at sosial kompetanse er et aktuelt tema i skolen i dag, er at systematisk skoloring er blitt et stadig større innslag i barn og unges tilværelse. Skolen kan ikke lengre ses på som en mellomstasjon i livet, det er et samfunn i miniatyr som må favne hovedtrekkene fra samfunnet utenfor (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 11). I løpet av mine fem år som lærerstudent syntes jeg sosial kompetanse har fått lite fokus i utdanningen. Det er imidlertid ingen tvil om at temaet sosial kompetanse er viktig, og det presiseres blant annet av Utdanningsdirektoratet slik;

*Skolen er en sosial arena der barn og unge tilbringer mye tid. Derfor må skolen, i samarbeid med foresatte, hjelpe barn og unge inn i konstruktive sosiale utviklingsprosesser. Tiltak som fremmer sosial utvikling, må bygge på et solid teoretisk og metodisk fundament. Derfor trenger vi ny forskning som kan underbygge skolens arbeid på dette feltet* (Jahnsen, Westrheim, Idland, Nordahl, & Ertesvåg, 2008, s. 6).

Vi trenger altså tiltak som bygger på solid teoretisk og metodisk fundament, skal vi tro Utdanningsdirektoratet, som er vårt statlige forvaltningsorgan for utvikling av grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, u.å). Allerede i 1999 stilte Ogden spørsmålet om tiden var moden for en sosial læreplan i skolen, et spørsmål som enda ikke er besvart, nitten år senere (Roaldset, 2014, s. 61). I dag består arbeidslivet av stadig flere menneskebehandler service-, utdannings- og omsorgsykker, og følgelig stilles det stadig større krav til relasjonsferdigheter

etter endt skolegang (Ogden, 2015, s. 249). For tiden er en ny læreplan under utvikling, og i NOU 2015:8, en utredning som tar for seg hvilke kompetanser som vil være viktige i fremtidens skole, blir fire kompetanseområder trukket frem som særlig viktige (Ludvigsen, et al., 2015). Ett av disse kompetanseområdene er «å kunne kommunisere, samhandle og delta», og slik jeg forstår dette er det et eksempel på at utvikling av sosial kompetanse må vies mer tid i skolen. I september 2017 ble ny overordnet del til den nye læreplanen fastsatt. Denne overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2), og jeg har mange forventninger til hvordan sosial kompetanse vil komme til uttrykk i denne planen.

I løpet av de siste månedene har jeg studert den gjeldende læreplanen, opplæringsloven og andre sentrale styringsdokumenter frem og tilbake. Allikevel sitter jeg fortsatt med et inntrykk av at sosial kompetanse fremstår som et vagt og diffust kompetanseområde, til tross for at skolens sosiale målsetninger skal være gjennomgående i disse styringsdokumentene. Denne påstanden støttes blant annet av Roaldset (2014, s.61);

*Generelt sies det ofte at skolens sosiale mål er implisitte i skolens daglige virke, at disse målene på en eller annen måte finnes igjen i alle fag. Men det synes å mangle klare, konkrete planer for innhold og arbeidsmåter når det gjelder skolens sosiale læringsmål.*

Kan det altså tenkes at dette er en oppfatning som lærere i grunnskolen også støtter eller kjenner seg igjen i...?

## **1.2 Presisering og avgrensning av forskningsspørsmål**

Det er flere grunner til at jeg har valgt å undersøke dette temaet; for det første ønsker jeg større innsikt i hvordan man kan arbeide med sosial kompetanse i skolen. I tillegg til det ønsker jeg å undersøke om det stemmer at lærere i skolen opplever dette kompetanseområdet som vagt og diffust, slik som jeg gjør. Jeg håper også at min oppgave kan være et lite bidrag til et økt fokus på sosial kompetanse i skolen fremover, ettersom jeg tenker at det vil bli viktig. Med utgangspunkt i dette, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål; *Hvordan forstår og arbeider lærere med utvikling av elevenes sosiale kompetanse i grunnskolen?*

Forskningsspørsmålet mitt er sammensatt av to separate spørsmål, henholdsvis «hvordan forstår lærere begrepet sosial kompetanse» og «hvordan arbeider lærere med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen». Jeg opplever at disse to spørsmålene har nær tilknytning, og at jeg gjennom å undersøke hvordan lærere *arbeider* med sosial kompetanse vil kunne få en dypere innsikt i hvordan lærere *forstår* sosial kompetanse – og omvendt. Med utgangspunkt i denne forståelsen har jeg valgt å behandle alt i ett spørsmål. Når jeg skal svare på mitt forskningsspørsmål, vil jeg imidlertid behandle spørsmålene hver for seg.

Det er mange aspekter ved dette temaet som jeg kunne tenkt meg å se nærmere på, men med hensyn til tid og kapasitet har jeg avgrenset oppgaven min til å omhandle lærere som jobber på småtrinnet. Jeg har også valgt å bruke følgende definisjon for å avgrense sosial kompetanse;

*Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap (Ogden, 2015, s.228).*

Jeg inkluderer altså både *kunnskap, ferdigheter og holdninger* i min forståelsen av begrepet sosial kompetanse. Jeg har valgt å fokusere på elever som en enhetlig gruppe, uten spesielle hensyn til grupper som på ulike måter avviker eller skiller seg ut. Jeg har heller ikke belyst temaet mobbing, til tross for at jeg anser det som et svært nærliggende tema til utvikling av sosial kompetanse. Årsaken til dette er at jeg ville unngå å berøre et såpass omfattende tema overfladisk – som jeg opplever at jeg ville vært nødt til å gjøre dersom jeg skulle inkludert det også i oppgaven min.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven består av seks kapitler; i det første kapitlet redegjør jeg for tema og relevans, avgrensninger og oppgavens struktur. Andre kapitler tar for seg teori og relevant litteratur for å forstå mitt utgangspunkt for denne oppgaven, samt tidligere forskning på området. Kapittel tre omhandler studiens forskningsdesign og metode, og tar for eksempel for seg vitenskapsteoretisk forankring, metode for innsamling av data (forarbeid, undervisningsarbeid og etterarbeid), utvalg og tilgjengelighet, samt forskningsetikk og forskningens troverdighet. I

## Innledning

fjerde kapittel analyserer jeg og kommer med mine tolkninger og funn og drøfter disse, mens jeg i femte kapittel drøfter problemstillingen *hvordan forstår og arbeider lærere med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen*. I det sjette og siste kapittelet konkluderer jeg og kommer med mine forslag til veien videre innenfor feltet.

## 2 Teori og relevant litteratur

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori og litteratur jeg støtter meg til i mitt prosjekt, og som jeg anser som viktig for å besvare mitt forskningsspørsmål - *hvordan forstår og arbeider lærere med utvikling sosiale kompetanse hos elever i grunnskolen*. Kapittelet er delt i tre delkapittel; *læring i et sosiokulturelt perspektiv*, *sosial kompetanse* (definisjon, læreplan og lovverk og utfordringer fremover) og til slutt *prinsipper for skolens praksis* – hvor jeg kopler arbeidet med sosial kompetanse til sentrale prinsipper som for eksempel tilpasset opplæring, klasseledelse og skole-hjem-samarbeid.

### 2.1 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Det råder sterk uenighet blant forskere om hvordan fenomenet læring skal avgrenses og forstås (Säljö, 2016, s. 32). I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv, hvor sosial interaksjon ses på som en sentral komponent for at læring skal skje. Det prinsipielt viktige i dette læringsperspektivet er at kunnskap og erfaringer først eksisterer og blir synlige i kommunikasjon mellom mennesker (Säljö, 2016, s. 113). Ofte snakker man om sosialisering som en passiv prosess, hvor omgivelsene overfører oppfatninger, kunnskaper og teorier til barnet. Dette stemmer imidlertid ikke med det sosiokulturelle læringsperspektivet, hvor barnet selv er en aktiv part i sosialiseringprosessen – og omgivelsene utgjør omstendighetene hvor barnet utvikler sin identitet, sine interesser, sin kompetanse og sine synspunkter i samspill med andre (Säljö, 2016, s. 114).

En av de viktigste representantene for det sosialkulturelle læringsperspektiv gjennom alle tider, er den russiske psykologen Lev S. Vygotskij (1896-1934). For Vygotskij og det sosiokulturelle læringsperspektivet er språket vårt viktigste redskap, som kan gi oss tilgang til verden på mange ulike måter (Säljö, 2016, s. 111). Vygotskij så på språket som et *kulturelt redskap*, et redskap som kan benyttes både for å kommunisere, men også for å utvikle sin evne til å tenke, resonere og løse problemer (Moen, 2013, s. 252). Dette beskrives av Säljö som at vi utvikler oss som tenkende skapninger ved å delta i kommunikasjon, og ved å gjøre oss kjent med språk, tenkning, ideer og praksiser (2016, s.112).

Vygotskij er blant annet kjent for sin teori om den nærmeste utviklingszone (Säljö, 2016, s. 106). Denne teorien baseres på at det vi allerede kan og behersker gir oss tilgang til ny kunnskap og nye ferdigheter, dersom vi får hjelp eller støtte, og at dette er måten vi utvikler

oss på (Säljö, 2016, s. 118). I pedagogisk litteratur benyttes ofte metaforen *stillasbygging* for å beskrive den «støtten» som trengs for å utføre oppgaver man ellers ikke ville klart på egen hånd. Metaforen stillasbygging er hentet fra bygningsbransjen, hvor stillaser benyttes som et verktøy slik at håndverkeren er i stand til å utføre oppgaver han ellers ikke ville ha klart (Moen, 2013, s. 259). Overført til læringssituasjoner i klasserommet vil stillaser fra mer kompetente barn eller voksne være med på å støtte eleven slik at oppgaver som ellers kun ville klart med hjelp utenfra- blir tilgjengelige for eleven på egen hånd (Moen, 2013, ss. 258-259). På denne måten vil elevene bli i stand til å utføre stadig mer avanserte oppgaver på egen hånd.

En av årsakene til at dette læringssynet har vakt interesse og fått oppmerksomhet i skole- og forskningssammenheng, er mangfoldssituasjonen vi i dag har i skole og utdanning (Säljö, 2016, s. 126). Det er flere årsaker til at det sosiokulturelle læringssynet og Vygotskijs tanker er aktuelt i dette tilfellet hvor jeg undersøker læreres forståelse av og arbeid med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen; for det første på grunn av den sentrale plassen språket har som «avgjørende» for ny innsikt, ettersom jeg søker tilgang til mine informanternes forståelse gjennom språket, og for det andre på grunn av den sentrale plassen språket, kommunikasjonen og stillasene har i sosial utvikling i skolen.

## 2.2 Sosial kompetanse

Jeg vil nå definere sosial kompetanse, gjøre rede for tidligere forskning innenfor temaet sosial kompetanse som er av interesse for min studie, og si noe om hvordan denne kompetansen vektlegges og beskrives i læreplaner og lovverk i norsk skole. Deretter vil jeg si noe om veien videre og utfordringer fremover innenfor feltet sosial kompetanse i skolen.

Når jeg skulle starte med litteratursøk i Google Scholar prøvde jeg flere ulike kombinasjoner med begrepet sosial kompetanse. Jeg startet å søke på kun «sosial kompetanse», men kom etter flere ulike søk frem til at «Sosial kompetanse + skole» gir meg flest treff, fortrinnsvis 23 900 (29.03.2018) - noe som indikerer at dette er et tema det er skrevet mye om. Endrer jeg innstillingene til å kun vise publikasjoner etter 2014, får jeg totalt 11 200 treff. En del av disse funnene er unyttige i forhold til min problemstilling, og omhandlet for eksempel spesifikke diagnoser, problematferd og kjønnsforskjeller. Det fins imidlertid flere interessante funn som belyser læreres forståelse av og arbeid med sosial kompetanse i skolen direkte eller indirekte.

Det er for eksempel gjort flere kvalitative masterstudier i Norge i løpet av de siste fem årene som undersøker tema sosial kompetanse på ulike måter – for eksempel med problemstillinger som hvordan lærere kan støtte elever som sliter med sosiale relasjoner, hvordan pedagoger i skolen opplever å jobbe med utvikling av sosiale ferdigheter i skolen, og hvordan skolen kan tilrettelegge for arbeid med elevenes sosiale utvikling. Kort oppsummert er noen av funnene i disse oppgavene at det i den norske skolen er et for høyt fokus på måloppnåelse av teoretiske ferdigheter (Pettersen, 2016, s.53), at fokus på relasjonsbygging og utvikling av godt læringsmiljø er viktige faktorer for å støtte opp om elever som strever med sosial kompetanse (Andersen, 2017, s.66) og at lærere opplever det som svært betydningsfullt å prioritere arbeid med elevenes sosiale kompetanse (Unsvåg, 2015, s.82).

I 2014 publiserte tidsskriftet *Bedre skole* en artikkel med tittelen «Den sjette grunnleggende ferdighet: sosiale ferdigheter». I denne artikkelen argumenterer Roaldset for at læring av sosiale ferdigheter i skolen er like viktig som å lære å lese, regne og skrive. Videre skriver han at vi trenger en skole som prioriterer både de teoretiske skolefagene, de praktisk-estetiske fagene og personlige og sosiale verdier, og at det ofte blir en kunstig motsetning mellom det å prioritere elevenes faglige kompetanse og det å prioritere elevenes sosiale kompetanse (2014, s.63). Deretter etterlyser han konkrete planer for innhold og arbeidsmåter når det gjelder skolens sosiale læringsmål, og foreslår at sosiale ferdigheter kan være en egen grunnleggende ferdighet i læreplanen (Roaldset, 2014, s. 61). Roaldset mener at denne opplæringen per i dag er for usystematisk og lite målrettet, og slik jeg forstår det argumenterer han for at utvikling av sosial kompetanse trenger en større og tydeligere plass i læreplanen.

### **2.2.1 Definisjon og forståelse av sosial kompetanse**

Det finnes ingen definisjon på sosial kompetanse med allmenn oppslutning (Ogden, 2015, s.228). Jahnsen, Westrheim, Idland, Nordahl & Ertesvåg viser til at kompetansebegrepet - til tross av at det er godt innarbeidet i dagligtalen vår, ofte har et mangfoldig og uklart innhold (2008, s.10), og dette samsvarer med min forståelse av begrepet. Jeg velger imidlertid å støtte meg til Ogdens definisjon i dette tilfellet, som tidligere nevnt i kapittel 1.2;

*Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap (Ogden, 2015, s. 228).*



Ogdens definisjon presiserer på en ryddig måte at kompetansebegrepet innebærer både kunnskap, ferdigheter og holdninger, i tillegg til tanker, følelser og atferd. Det er altså på ingen måte en enkel kompetanse - verken å beskrive eller å bli kompetent i, og det er for meg forståelig at begrepet kan virke litt uklart. Det kan imidlertid brytes ned til å dreie seg om blant annet sammensatte ferdigheter som å tilpasse seg, påvirke og dekke egne behov, regulere oppmerksomhet, følelser og atferd, samt oppleve seg selv som kompetent, akseptert og respektert (Ogden, 2015, s. 229).

Det fins ulike måter å snakke om sosiale ferdigheter på, og i skole- og opplæringsituasjoner er det mest hensiktsmessig å se nærmere på det som Ogden (2015, s.229) beskriver som de interpersonlige ferdighetene, fortrinnsvis samarbeid, empati, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet. Disse ferdighetene stammer fra en studie og et program med mål om å kartlegge og styrke barns sosiale ferdigheter (Elliott & Gresham, 2002, s. 12). Studien tok utgangspunkt i 43 sosiale ferdigheter som foreldre og lærere identifiserte som viktige, og ferdighetene ble så delt inn i fem «interpersonlige områder» som jeg nevnte ovenfor. I den opprinnelige studien av Elliott og Gresham fikk disse ferdighetene akronymet «CARES», (C= cooperation/samarbeid A=assertion/selvhevdelse R= responsibility/ansvarlighet= E= empathy/empati S= self-control/selvkontroll) .

Ogden (2015, s.244-248) presenterer disse fem interpersonlige områdene fra Elliott og Greshams studie på en tydelig måte, og nedenfor har jeg prøvd å gjengi essensen i dette;

- *Samarbeidsferdigheter* omhandler blant annet det å kunne dele, hjelpe og følge regler og beskjeder. Samarbeidet har to dimensjoner; fortrinnsvis *samarbeid mellom likeverdige parter* (eksempelvis mellom elever) og *asymmetrisk samarbeid* (eksempelvis mellom elev og lærer/voksen)
- *Empati* handler om å kunne vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter, og er vesentlig for å kunne etablere nære relasjoner.
- *Ansvarlighet* dreier seg om å holde avtaler og forpliktelser, samt vise respekt for eiendeler og arbeid. Det forutsetter tillit og medbestemmelsesrett.
- *Selvkontroll* handler om å bringe følelser under tankemessig kontroll, og beskrives ofte som impulskontroll. Det krever at man kan vente på tur og utsette egne behov.
- *Selvhevdelsesferdigheter* omfatter å hevde egne meninger og rettigheter på positive og tydelige måter, ta initiativ, presentere seg og motstå negativt gruppepress.

Selvhevdelse handler altså både om å kunne uttrykke selvstendighet og autonomi, men også om å ta initiativ og kontakt.

*Disse fem ferdighetsdimensjonene fungerer som indikatorer på sosial kompetanse og dekker de viktigste gruppene av sosiale ferdigheter som barn og unge benytter seg av i samhandling med andre* (Ogden, 2015, s. 248). I «Utvikling av sosial kompetanse – veileder for skoler» (Jahnsen, Westrheim, Idland, Nordahl, & Ertesvåg, 2008, s. 11) blir disse fem ferdighetsområdene som jeg presenterte ovenfor fremstilt, og det er god grunn til å regne med at disse områdene er sentrale i arbeid med sosial kompetanse i mange norske skoler i dag, ettersom denne veilederen fra 2008 fortsatt er det nyeste og mest konkrete veiledningsverktøyet fra Utdanningsdirektoratet.

### **2.2.2 Læreplan og lovverk**

For å forstå hvilken plass sosial kompetanse har i dagens skole, er det nødvendig å starte med et lite tilbakeblikk. Tradisjonelt sett har sosial kompetanse blitt beskrevet med medisinske begreper, og dette er sannsynligvis noe av årsaken til at det først i nyere tid er kommet inn i læreplaner i skolen (Jahnsen, Westrheim, Idland, Nordahl, & Ertesvåg, 2008, s. 13). For å undersøke hvordan sosial kompetanse har blitt fremstilt i den norske skolen, har jeg gjort et lite dypdykk i de læreplanene som har eksistert i løpet av de siste tre tiårene. Dette har gitt meg nyttig informasjon om hvordan man har beskrevet sosial kompetanse i norsk skole i denne perioden.

Den første læreplanen jeg har sett nærmere på er M87. Den behandler praktisk, sosialt og kulturelt arbeid som et eget fagområde med minstetimeantall, og fagområdet som omhandler utvikling av sosial kompetanse hos elevene blir kalt arbeid med fellesskapet. Området består av begreper som for eksempel ansvar, samarbeid, innsikt, vise omsorg og ta initiativ, og morgensamlinger, fadderordninger, fellesaktiviteter på tvers av klassetrinn og arrangement der både elever og foreldre deltar blir nevnt som forslag til aktiviteter som kan fremme fellesskap (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, ss. 90-92). Den andre læreplanen jeg har sett nærmere på, var L97. Den har en litt annen struktur enn den førstnevnte, og har ikke et eget fagområde som omhandler sosialt arbeid. Under *prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen* blir det imidlertid presisert at elevenes samarbeids- og samhandlingsferdigheter skal styrkes både i formelle og uformelle sammenhenger. Det trekkes også frem at elevene lærer av hverandre når de arbeider sammen, og utvikler sosiale

ferdigheter og får innsikt i demokratiske arbeidsformer. I tillegg til dette, blir kommunikasjon trukket frem som noe elevene lærer ved å drøfte ideer, lytte til andres synspunkt og uttrykke egne tanker og meninger. Samvær mellom aldersgrupper blir også trukket frem som sentralt for utvikling av samarbeidsferdigheter, omsorg og ansvarfølelse (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, ss. 62-63). I den generelle delen av læreplanen er det presentert syv ulike mennesketyper som opplæringen har som formål å utvikle, og en av disse mennesketyper er «det samarbeidende mennesket». Her presiseres følgende; *en persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som de er med på å forme dem* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 40).

Denne generelle delen av læreplanen fra L97 er videreført til LK06. LK06, eller *kunnskapsløftet*, har sosial og kulturell kompetanse som et eget område under *prinsipper for opplæringen*; her presiseres det at opplæringen skal legge til rette for øvelse i ulike former for samhandling, problem- og konflikthåndtering, samt bidra til sosial tilhørighet og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 3). Det fins imidlertid ingen retningslinjer for hvordan disse målene skal nås, i motsetning til i de to forgående læreplanene. I kompetansemålene i fag finnes enkelte sosiale målsetninger som for eksempel at *elevene skal samhandle med andre i ulike aktiviteter* (Utdanningsdirektoratet, 2015d). En av utfordringene med at det ikke eksisterer noen retningslinjer for hvordan målene skal oppnås i LK06, kan være at ulike skoler opererer med ulike tilnærminger til området sosial læring i skolen (Jahnsen, Westrheim, Idland, Nordahl, & Ertesvåg, 2008, s. 14). Det kan altså tenkes at intensjonene med planen ikke kommer tilstrekkelig til uttrykk i opplæringen, fordi at planen er uklar og gir rom for tolkning.

LK06 representerte på mange måter et skifte i norsk læreplantradisjon når den ble innført, og en av de største forskjellene fra tidligere læreplaner var at fokuset ble flyttet fra innholdet i opplæringen til måloppnåelse etter endt opplæring (Ludvigsen, et al., 2014). En læreplan er først og fremst et dokument som beskriver det man ønsker skal skje i undervisningen, og det kan følgelig være forskjeller mellom *den oppfattede læreplan* – slik den er tolket av ulike skoler, og *den formelt vedtatte læreplanen* – med de intensjoner og perspektiver den representerer (Nordahl & Overland, 2015, s. 47). Det er altså svært mange måter å forstå og tolke læreplanen på, så lenge man forholder seg til lovverket. Indirekte forstår jeg dette slik at jo mer åpen og vag en læreplan er, jo mer av forståelsen og tolkingen overlates til mottakeren

– i dette tilfelle skolene. I veilederen for utvikling av sosial kompetanse som ble utgitt av Utdanningsdirektoratet i 2008, ble det beskrevet at sosial kompetanse ikke ble vektlagt som forventet i forhold til de utfordringene barn og unge ble stilt ovenfor i samfunnet (Jahnsen, Westrheim, Idland, Nordahl, & Ertesvåg, 2008, s. 6). Det er mulig å tenke seg at det fortsatt er et problem i dag, dersom det var et problem for ti år siden – og det fortsatt ikke fins noen mer konkrete verktøy for utvikling av sosial kompetanse i skolene.

### 2.2.3 Veien videre og utfordringer fremover

Jeg vil nå si litt om hvilke utfordringer vi står ovenfor i forbindelse med sosial kompetanseutvikling i skolen, og hva som eventuelt kan være veien videre. For noen vil det kanskje være fristende å tenke tilbake på M87 – når sosial utvikling var et eget timeplanfestet område, og si at sosial kompetanse fremkom «tydeligere» da enn i dag. Nyere forskning har imidlertid vist at det ikke er tilstrekkelig å isolere læring av sosial kompetanse til enkelte timer eller perioder, men at arbeidet må være systematisk og foregå over tid dersom det skal gi ønskede effekter (Jahnsen, Westrheim, Idland, Nordahl, & Ertesvåg, 2008, s. 35). Kanskje er det derfor at de nyere læreplanene nettopp ikke har timeplanfestet denne kompetansen, og at det for mange fremkommer som et noe utydelig kompetanseområde.

En utfordring fremover kan bli den globale trenden vi er i ferd med å dreies mot, med større krav til spesialisering, konkurranse og økt liberalisering – og denne dreiningen kan bli et hinder for sosial utvikling som vektlegger fellesskap mellom elevene (Jahnsen, Westrheim, Idland, Nordahl, & Ertesvåg, 2008, s. 6). I disse dager er en ny læreplan under utvikling, og 1. september i 2017 ble en ny *overordnet del for grunnopplæring* i norsk skole fastsatt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Denne utdyper verdigrunnlag og overordnede prinsipper for opplæringen, og må ses i sammenheng med opplæringsloven og resten av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Under kapittel 2, *prinsipper for læring, utvikling og dannelse*, fins *sosial læring og utvikling* som et eget delkapittel. Her presiseres det at *elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Jeg opplever det som en positiv utvikling at «formelle og uformelle sammenhenger» fra LK06 er erstattet med «undervisning og andre aktiviteter», dette fremstår for meg som et mye tydeligere språk. Jeg syntes også det er positivt at begreper som for eksempel kommunikasjon, dialog og fellesskap trekkes frem, og at det blir beskrevet at alle er ansvarlige for hverandres trivsel, utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet,

2017, s. 10). Ettersom læreplanen fortsatt er under revidering og det kun er denne overordnede delen for grunnopplæringen som er fastsatt, er det vanskelig å si noe om hvordan læreplanen i sin helhet vil gi uttrykk for sosial kompetanse. Det er imidlertid mulig å si at den delen som allerede er fastsatt gir håp for resten av planen. Et eksempel på dette er sitatene nedenfor: det første er hentet fra LK06, mens det andre er hentet fra den nye overordnede delen for grunnopplæring;

- 1) *Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres* (Utdanningsdirektoratet, 2015a).
- 2) *Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

I det første eksemplet benyttes ord som for eksempel *verdigrunnlag* og *bred kulturforståelse*. Etter min oppfatning er dette ord som ofte opptrer med ulike forståelser og ulike definisjoner, og for min egen del syntes jeg det er vanskelig å tenke meg til hva *et tydelig verdigrunnlag* og *en bred kulturforståelse* helt konkret vil kunne bety i opplæringen. Det andre eksemplet inneholder også ord som er knytte til flere definisjoner og forståelser, som for eksempel *empati* og *vennskap*. I dette tilfellet presiseres det imidlertid hva som legges i begrepene, nemlig tanker, følelser og erfaringer, og det oppleves mye mer konkret og gjennomførbart å legge til rette for utvikling av empati og vennskap mellom elevene enn til å utvikle tydelig verdigrunnlag og bred kulturforståelse hos elevene.

### **2.2.4 Oppsummering**

I denne delen av kapitlet har jeg gjort rede for hvilken definisjon på sosial kompetanse jeg støtter meg til, i tillegg til at jeg har redegjort for hvordan denne kompetansen kommer til uttrykk i læreplaner og lovverk i norsk skole. Jeg har også sagt noe om hvilke utfordringer som kan oppstå fremover, og sett kort på den nye læreplanen som er under planlegging i disse dager. Til sammen har dette gitt meg en god oversikt over hvordan man har beskrevet og jobbet med sosial kompetanse i norsk skole i de siste 30-40 årene, og dette vil fungere som et bakteppe når jeg nå skal finne ut hvordan lærere forstår sosial kompetanse. Videre vil jeg nå redegjøre for noen overordnede prinsipper som er sentrale i norsk skole, og som jeg anser som relevante i arbeidet med utvikling av sosial kompetanse i skolen.

## 2.3 Sentrale prinsipper i norsk skole

Skolen skal (Utdanningsdirektoratet, 2015b):

- *Fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar*
- *Medverke til at lærarar står fram som tydelege leiarar og førebilete for barn og unge*
- *Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmar helse, trivsel og læring*
- *Leggje til rette for samarbeid med heimen og sikre at foreldre/føresette får medansvar i skolen*

Alle prinsippene ovenfor finner vi i læreplanen LK06, og de har som formål å medvirke til å klargjøre skoleeiers ansvar om at opplæringen skal være i samsvar med blant annet lover, forskrifter og menneskerettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Grunnen til at jeg har valgt å ta med disse prinsippene her, er at jeg ser dem som sentrale i arbeidet med utvikling av sosial kompetanse i skolen. Jeg tenker at tilpasset opplæring, tydelig klasseledelse og arbeid med relasjoner og læringsmiljø, samt samarbeid med både elevenes hjem og kollegaer er viktige faktorer som vil kunne komme til uttrykk når jeg senere skal samtale med lærere om hvordan de forstår og arbeider med utvikling av sosial kompetanse hos sine elever.

### 2.3.1 Tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring er forankret i lovverket på følgende måte: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven* (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Prinsippet innebærer at alle barn og unge skal ha samme muligheter og rettigheter i skolen. For de fleste elever vil denne retten oppfylles gjennom det ordinære opplæringstilbudet, mens elever med spesielle behov for tilpasning kan få denne retten gjennom spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2015, ss. 20-21). Prinsippet om tilpasset opplæring og inkludering er en motsetning til tidligere prinsipper om segregering og integrering (Nordahl & Overland, 2015, s. 14), og symboliserer at skolen har rom for alle – uavhengig av evner og forutsetninger.

I pedagogisk litteratur skilles det gjerne mellom en smal og en bred tilnærming til prinsippet om tilpasset opplæring, hvor den smale tilnærmingen omhandler enkeltindivider, mens den brede tilnærmingen omhandler det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen (Nordahl & Overland, 2015, s. 22). Innenfor den brede tilnærmingen til tilpasset opplæring betraktes

læring ut fra et systemperspektiv, og systemperspektivet ivaretar i særlig stor grad at alle elever står i en interaksjon med de omgivelsene de til enhver tid er i (Nordahl & Overland, 2015, ss. 28-29). I dette tilfellet er den brede tilnærmingen til tilpasset opplæring mest aktuell, da jeg ser elevgrupper som en helhet og ikke tar spesielle hensyn til enkeltelever i denne fremstillingen.

Prinsippet om tilpasset opplæring bygger på syv verdier; *inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng* og *medvirkning*. Sammenlagt innebærer disse syv verdiene målsetninger om at alle elever skal oppleve at de er en del av et fellesskap med trygge rammer, at deres kompetanse, erfaringer og potensiale blir tatt i bruk – og at de får medvirke i ting som angår dem selv. I tillegg skal alle elevene få oppleve variasjon i undervisningen, og at det fins sammenheng mellom de ulike delene av opplæringen (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Verdier kan forstås som grunnleggende goder et samfunn eller et fellesskap ønsker å vektlegge, og ved å lese lover og læreplaner kan vi få et inntrykk av hva det norske samfunnet ønsker skal prege skolen (Håstein & Werner, 2015). Ettersom prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i lov og læreplan, kan disse verdiene si oss noe om hvordan vi ønsker å fremstille den norske skolen. Det er allikevel viktig å være klar over at det eksisterer en rekke gode intensjoner og vedtatte nasjonale målsettinger, men at veien fra nasjonale intensjoner og planer til pedagogisk praksis ofte er lang (Nordahl & Overland, 2015, s. 31). Slik jeg ser det, handler både inkludering, verdsetting og medvirkning om fellesskap og samhandling, og følgelig har prinsippet om tilpasset opplæring nær tilknytning til sosial kompetanseutvikling i skolen.

### **2.3.2 Klasseledelse**

Klasseledelse har vært en helt sentral dimensjon i skolediskursen i løpet av de siste tiårene, til tross for at begrepet ikke er entydig eller lett observerbart (Nordahl, 2010, s. 151). Klasseledelse handler om den vanskelige balansegangen mellom struktur og frihet, og mellom læreres behov for kontroll og elevenes ønske om autonomi (Ogden, 2012, s.5). Ogden definerer klasseledelse på følgende måte; *Klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene* (2012, s.17). Målsetninger som ofte er gjengangere i beskrivelser av klasseledelse, er for eksempel å fremme elevenes sosiale kompetanse og prososiale atferd, samt skape trivsel og samhold blant elevene (Ogden, 2012, s. 18). I følge Ogden (2012, s.27), fins det ti retningslinjer for god klasseledelse; henholdsvis



*planlegging og bruk av fysisk miljø, å skape gode relasjoner, formidling og praktisering av forventninger, regler og rutiner, strukturert og direkte undervisning, pedagogisk bruk av ros, oppmerksomhet og oppmuntring, elevaktivitet og elevmedvirkning, proaktiv og forebyggende klasseledelse, beskjeder og konsekvenser, og korrigerende utagerende atferd.*

Dersom man ser god klasseledelse som et overordnet prinsipp, handler altså både om miljø, relasjoner, struktur og evner til å stoppe, korrigere og endre atferd, undervisning eller metoder ved behov. I tillegg til alt som er nevnt ovenfor, innebærer god klasseledelse også et godt samarbeid mellom kollegaer og god dialog med foreldre. Dette poengteres for eksempel av Nordahl, som sier at man gjennom utveksling av erfaringer og strategier mellom kollegaer – uavhengig av de er knyttet til positive eller negative opplevelser, vil kunne utvikle seg som lærer og tørre å være mer eksperimentell og ta flere sjanser i klasserommet (2010, s. 163). Dette vil kunne ha positive konsekvenser for både lærer og elever. I tillegg vil god foreldrekontakt – med en felles forståelse om at begge parter vil det beste for sitt barn, være en helt avgjørende faktor for hvor godt man lykkes med sin ledelse (Nordahl, 2010, s. 164). Kontakt mellom skolen og elevenes hjem har tidligere hatt en lei tendens til å kun bli informasjon fra skolens side, men det er viktig å være bevisst på at dette forholdet bør oppleves som respektfullt og likeverdig av begge parter, og at dialog og medvirkning er sentrale stikkord for denne kontakten (Nordahl, 2010, s. 164).

Det fins mange dimensjoner innenfor læreryrket som eksisterer «i det skjulte». Den relasjonelle dimensjonen er ikke timeplanfestet og lokalisert i tid og sted, men den gjennomsyrrer alle fag og all pedagogisk virksomhet i skolen (Moen, 2016, s. 12). Relasjoner kan defineres på flere ulike måter, og i dette tilfellet har jeg valgt å støtte meg til blant annet Skrøvset, Mausehagen & Slettbakk (2017, s.28), som sier at relasjoner skapes i kommunikasjon og interaksjon med andre, og defineres gjennom det sosiale samspillet som foregår mellom mennesker. I en forlengelse av dette velger jeg også å ta med Drugli (2012, s.48) sin forståelse av positive relasjoner mellom lærer og elev, som er kjennetegnet ved blant annet høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom. Slike relasjoner vil føre til generell trivsel på skolen og læring hos elevene, og kan fungere som en beskyttelsesfaktor for elever med ulike vansker (Drugli, 2012, s. 18). Det er gjort flere studier som har vist at positive relasjoner mellom lærere og elever er viktige, for eksempel for konsentrasjon, interesse og motivasjon for skolearbeid, i tillegg til at det kan fungere som en beskyttelsesfaktor mot utvikling av sosioemosjonelle vansker (Moen, 2016, s. 13). Drugli

snakker også om hvordan sosiale relasjoner har stor betydning for menneskers helse ved at de influerer på emosjonell, atferdsmessig og kognitiv fungering (2012, s.21).

Det er flere undersøkelser som har rettet søkelyset mot den betydning relasjonen mellom elev og lærer har for elevens læring og situasjon i skolen (Nordahl, 2010, s. 134). Relasjonene mellom lærer og elev har sammenheng med hvordan elevene opplever undervisningen, hvordan de trives og atferden de viser på skolen (Nordahl, 2010, s. 136). Ansvar for relasjonen mellom lærer og elev ligger hos læreren, og et viktig aspekt for relasjonen er tillit. Elevene må oppleve at de kan snakke med læreren, at læreren lytter, holder avtaler og er positivt innstilt til elevene. Elevene må dessuten oppleve at læreren er forutsigbar og troverdig, og at sentrale behov blir dekket (Nordahl, 2010, s. 139). Elevene skal oppleve at de har tilhørighet i skolen, og det forutsetter at de blir sett av læreren. Å se elevene sine handler om å være oppmerksom, delaktig og interessert – og det kan for eksempel innebære anerkjennende blikk, et klapp på skulderen eller et spørsmål i løpet av en skoledag (Nordahl, 2010, s. 141). Det er altså grunn til å tro at det er sammenheng mellom hvordan elevene trives, hvilken atferd de viser og relasjonen de har til sine lærere. I min studie tenker jeg at relasjonen mellom lærer og elever kan være støttende i den forstand at læreren går foran som et godt eksempel og viser empati og omsorg for sine elever – og følgelig at læreren setter en standard for hvordan man snakker til hverandre og er med hverandre.

Slik jeg forstår klasseledelse, handler det blant annet om lærerens evne til å legge til rette for utvikling av gode relasjoner med sine elever (og mellom sine elever), om det læringsmiljøet og den læringskulturen som eksisterer i klassen og samarbeidet mellom kollegaer og mellom lærer og elevenes hjem. Dette er avgjørende faktorer for at det skal kunne skje læring og sosial kompetanseutvikling hos elevene, ettersom læreren i aller høyeste grad er et forbilde og en rollemodell for sine elever.

### **2.3.3 Tiltak for utvikling av sosial kompetanse**

Det fins mange forskjellige måter å arbeide med utvikling av sosial kompetanse. Til nå har jeg sett litt på definisjon og bruk av begrepet sosial kompetanse i skolen, læreplaner og lovverk, også har jeg redegjort for noen prinsipper jeg anser som grunnleggende for utvikling av sosial kompetanse i skolen. I dette delkapitlet vil jeg sammenfatte noen metoder som benyttes i skolen i dag. Alle metodene jeg nevner her tar utgangspunkt i en bred tilnærming til tilpasset

opplæring – med fokus på elevgruppa som helhet, ikke spesifikt rettet mot enkeltelever (Nordahl & Overland, 2015, s. 22).

De siste årene har det vært vanlig å ta i bruk ulike varianter av opplæringsprogrammer i sosiale ferdigheter. Noen av disse programmene er utviklet spesifikk for elever som trenger mer individualiserte og intensive opplæringsplaner, mens de aller fleste av disse programmene vil kunne være nyttig for alle barn – uavhengig av om de strever med det sosiale eller ikke (Ogden, 2015, s. 262). Eksempler på disse programmene som Ogden nevner, og som jeg som lærerstudent er kjent med fra praksis, er blant annet *steg for steg*, *ART* (aggression replacement training) og *dinosaurskolen/de utrolige årene*. *Steg for steg* er et universelt program, det ble opprinnelig introdusert som et voldsforebyggende tiltak, men har etterhvert blitt omtalt som et sosialt ferdighetsopplæringsprogram. Det har som formål å utvikle elevenes bevissthet omkring egne følelser, empati, impulskontroll, problemløsningsferdigheter og ferdigheter i sinnekontroll (Ogden, 2015, ss. 262-263). *ART* ble opprinnelig utviklet som et program for alternativ til aggresjon, og målgruppen er særlig elever som har utviklet atferdsproblemer eller som står i fare for å utvikle problemer. Den norske utgaven av programmet har som målsetning å øke sosial kompetanse gjennom ferdighetsopplæring, sinnemestring og moralsk resonnering, og lærere er nødt til å ha kurs for å undervise i det (Ogden, 2015, ss. 265-266). *Dinosaurskolen* og *de utrolige årene* er et todelt program, hvor *dinosaurskolen* er ment for forebygging i klasserommet, mens *de utrolige årene* er et lærerprogram for opplæring og trening i klasseledelse (Ogden, 2015, s. 267). I tillegg benyttes disse programmene i individuelle opplegg for foreldre og barn med spesielle behov (Regionalt kunnskapsenter for barn og unge Nord (RKBU Nord), 2013). Lærere må bli «sertifiserte» for å undervise i dette programmet, og skoler som følger dette programmet er nødt til å forplikte seg til å følge den opprinnelige versjonen. Elevene får praktiske oppgaver og deltar i samtaler om problemløsning, regulering av sinne, empati, lekeferdigheter og diverse andre sosiale ferdigheter (Ogden, 2015, s. 268).

Opplæringsprogrammene jeg har nevnt ovenfor er hovedsakelig rettet mot utvikling av sosial kompetanse, men det fins også flere programmer som har mer spesifikt fokus på forebygging av problematferd og mobbing. Flere av disse har et formål om å forebygge problematferd og samtidig styrke eller utvikle sosiale ferdigheter, og er sånn sett mer generelle. I følge Jahnsen, Westrheim, Idland, Nordahl, & Ertesvåg (2008, s.42) er mye sosial kunnskap implisitt og vanskelig å skulle bryte ned i konkrete atferdsmål hvor man kan enkelt måle endringer. Den

typen programmer som jeg har nevnt ovenfor kan – dersom de brukes på en hensiktsmessig måte for den skolen de benyttes på, fungere som et godt utgangspunkt for utvikling av sosial kompetanse. Det er imidlertid viktig å være klar over at det ikke utelukkende er positive erfaringer med denne typen opplæringsprogrammer;

*Evaluering av sosiale opplæringsprogrammer er ikke entydig positive, og den største utfordringen dreier seg om overføring av læring. Spørsmålet er hvordan man skal sikre varige læringsresultater slik at det som læres tas i bruk i nye situasjoner.(...)  
Gode opplæringsprogrammer dukker ikke opp fiks ferdige og betryggende evaluert, de må utvikles, tilpasses, prøves ut, systematisk evalueres og justeres (Ogden, 2015, s. 280).*

Det er med andre ord en utfordring at opplæringsprogrammer må utvikles, tilpasses, prøves ut, justeres og evalueres, slik jeg forstår Ogden ovenfor. Det kan tenkes at dette kan gi negative konsekvenser som for eksempel at skoler som starter opp med denne typen programmer ikke gir dem en reell sjanse – og ikke får implementert dem i sin praksis.

Det fins mange gode strategier som kan benyttes i opplæringen, og som ikke er spesifikk knyttet til et bestemt program. Glavin & Lindbäck har for eksempel utarbeidet en bok med tittelen *Å undervise i sosial kompetanse*. I boka argumenteres det for at ferdighetsopplæring må bygges rundt aktiv bruk og repetisjon av de lærte ferdighetene dersom det skal ha verdi (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 19). I denne boka finner vi for eksempel opplegg for å lære seg konkrete skoleferdigheter som for eksempel «å rekke opp en stille hånd» eller «å følge beskjeder», med oversikt over hvem som har hovedansvar for innlæringen, hvordan foresatte kan inkluderes, hva som er målet for opplæringen og hvordan man kan følge opp de som ikke klarer disse ferdighetene. Det fins også eksempler på leker som kan benyttes i innlæringen, og hvordan man kan innlede, følge opp og trene på de ulike ferdighetene (Glavin & Lindbäck, 2014, ss. 56-60). Noen vil kanskje stille spørsmål ved at å rekke opp en stille hånd og følge beskjeder regnes som eksempel på sosial kompetanseutvikling, men i dette tilfellet forstår jeg disse ferdighetene som å kunne ta hensyn til andre og følge beskjeder - som jo i høyeste grad er eksempel på sosiale ferdigheter, og som i tillegg er et glimrende eksempel på hvordan sosial kompetanseutvikling kan og bør være gjennomgående i alt man gjør i skolen.

I tillegg til øvelser som omhandler innlæring av konkrete skoleferdigheter, inneholder boka et eget opplegg for å utvikle bevissthet omkring elevenes egne og andres følelser, med en

modell kalt *Den «magiske» trekanten*. Denne modellen viser at de tre elementene tanke, følelse og handling påvirker hverandre gjensidig, og at vi ved å være bevisst på dette kan forebygge for eksempel angst og depresjon (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 69). Sosial problemløsning (DIVE), strategi for sinnemestring (STOPP) og styrking av samarbeid og vennskap er også sentrale tema i boka, og disse vil jeg redegjøre for nå.

DIVE står for definerer, idédugnad, valg og evaluering – og det er en metode for å løse problemer i samspill med elevene, hvor man definerer et problem, har idédugnad for å finne mulige løsninger på problemet, tar valg og evaluerer hvordan de valgene man gjorde fungerte (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 82). STOPP er en strategi for sinnemestring i klasserommet, som består av fem steg. Det første steget i STOPP er å bruke stopphånden, for å konkret vise at det som foregår må stoppe. Det andre steget er å finne en måte å roe seg ned på, for eksempel ved å puste godt ned i magen eller telle til ti inni seg (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 104). Det neste og tredje steget er å finne en løsning for å gjenvinne kontroll i situasjonen, mens det fjerde steget er å prøve på nytt. Det innebærer at man finner en annen metode for å gjenvinne kontroll, dersom den første metoden man prøvde ikke virker (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 105). Metoder som virker vil være situasjonsbestemt, og følgelig vil det være nyttig å lære elever flere metoder for håndtering av ulike situasjoner. Det femte og siste steget i STOPP er praktisering av ferdigheten i små grupper. Her vil elevene få mulighet til å se eksempler på hvordan ferdigheten kan praktiseres i naturlige situasjoner, og følgelig se hvordan de kan reagere (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 105). Det vil være mulig å benytte seg av ulike deler av denne strategien – avhengig av hvilke behov elevene har.

Glavin og Lindbäck trekker frem fire viktige momenter for at samarbeid skal fungere (2014, ss. 116-117); det første momentet er positiv gjensidig avhengighet mellom de som skal samarbeide. Dette vil si at alle som er en del av samarbeidet må ha et ønske eller et mål om at det skal lykkes. Det andre momentet er individuell og kollektiv ansvarlighet – og det vil si at alle føler et ansvar for at gruppa skal lykkes. Det tredje momentet er positiv samhandling – det omhandler at alle parter i samarbeidet må ville hverandre vel, gi komplimenter og lytte til hverandre. Det fjerde og siste momentet som trekkes frem, er at elevene mestrer grunnleggende delferdigheter som kreves for å omgå hverandre. Et eksempel på en delferdighet til samarbeid, er vennskap. Det vil si at elevene er nødt til å beherske delferdigheten vennskap for å kunne beherske samarbeid. Vennskap er en svært sammensatt ferdighet som kan være vanskelig å øve på (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 119). For små barn

kan det være vanskelig å sette ord på hva som kreves for å være en venn, men Glavin og Lindbäck nevner noen overordnede kjennetegn på en god venn som det kan være nyttig å jobbe med i tidlig skolealder (2014, s.118):

- Å dele med andre
- Å se andres behov i leken
- Å vente på tur i fellesaktiviteter
- Å ikke ødelegge en lek som er i gang
- Å hjelpe andre, og løse problemer uten krangling og slåssing
- Å ikke hensynsløst hevde seg selv

Som tidligere nevnt er modellering og gjentatt øvelse en viktig del av innlæringen av sosiale ferdigheter, i følge Glavin og Lindbäck (2014). I en artikkel fra tidsskriftet *Bedre skole* fra 2015 skriver imidlertid Glavin og Lindbäck om hvordan det er vanlig at sosial kompetanse blir begrenset til bare å handle om de ferdighetene som de tenker seg skal inngå i sosialt kompetent atferd når skoler skal utarbeide sosiale planer. Dette er ferdigheter som vi også gjerne finner igjen i skolens ordensreglement, som ulike påbud og forbud, og det er med på å skape et utilstrekkelig eller et amputert kompetansebegrep – hvor vi får en mengde opplæringsmål som ikke er knyttet til konkrete læringsaktiviteter (2015, ss. 51-52). De beskriver også hvordan forskning har vist at ferdighetslæring bygger på aktiv bruk og repetisjon av de ferdighetene som er lært (Lindbäck & Glavin, 2015, s. 52). For meg har dette en klar parallell til Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging. Overordnet kan man si at både opplæringsprogrammer og generell, sosial ferdighetstrening kan være nyttig for å utvikle elevenes sosiale kompetanse – dersom de benyttes på en hensiktsmessig måte. En hensiktsmessig måte vil jeg i dette tilfellet beskrive som tilpasset det utviklingsnivået og de behov elevgruppa har.

### **2.3.4 Oppsummering**

Jeg har nå redegjort for teori og litteratur som jeg støtter meg til i mitt prosjekt, for å besvare forskningsspørsmålet *hvordan forstår og arbeider lærere med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen*. Jeg har sagt noe om hvilket læringsperspektiv jeg støtter meg til, hvordan sosial kompetanse fremkommer og har fremkommet i læreplan og lovverk i løpet av de siste tiårene, og jeg har koplet arbeidet med sosial kompetanse til sentrale prinsipper som for eksempel tilpasset opplæring og klasseledelse. Jeg har også sagt noe om noen tiltak som

eksisterer for utvikling av sosial kompetanse i skolen i dag, og jeg vil nå starte å gjøre rede for hvordan min forskningsprosess har foregått.





### 3 Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvordan jeg har gjennomført min forskning, samt de metodiske valgene jeg har tatt i min forskningsprosess – for å besvare forskningsspørsmålet *hvordan forstår og arbeider lærere med utvikling av elevenes sosiale kompetanse*. Kapitlet består av syv delkapittel; *vitenskapsteoretisk forankring, metode for innsamling av data, utvalg og tilgjengelighet, utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervju og studiens kvalitet*.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Slik jeg forstår vitenskapsteori, handler det om rammer for vår forståelse av virkeligheten (Postholm, 2010, s. 21). Forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva det søkes informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 37). I mitt forskningsprosjekt er jeg ute etter læreres forståelse av begrepet *sosial kompetanse*, og følgelig forstår jeg kunnskap som et menneskelig produkt, som kan hjelpe oss å forstå og forklare verden. Denne forståelsen samsvarer med beskrivelsen av kognitivismetradisjonen – hvor mennesker blir betraktet som aktivt handlende og ansvarlige, og kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker (Postholm, 2010, s.21).

Jeg har valgt et kvalitativt design hvor jeg ønsker å snakke med lærere som jobber i grunnskolen. Kvalitative metoder er fleksible i den forstand at de i stor grad tillater spontanitet og tilpasning i interaksjon, samt at relasjonen mellom forsker og informant er mindre formell (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17), og jeg vurderte det til å være den best egnede metoden for å gi meg innsikt i hvordan lærere forstår og arbeider med sosial kompetanse. Mitt vitenskapelige utgangspunkt ligger innenfor en *fenomenologisk* tilnærming – jeg tar utgangspunkt i mine informanternes subjektive beskrivelser og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40). Mine videre tolkninger og bearbeiding av mine data er imidlertid hermeneutisk, da jeg ønsker å fremheve betydningen av og fortolkning av folks handlinger, gjennom å utdype et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013, s. 41).

### **3.2 Metode for innsamling av data**

I følge Thagaard (2013, s.58) er intervju en velegnet metode for å gi informasjon om hvordan personer opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Det vil altså være en passende metode for å gi meg innsikt i hvordan lærere forstår og arbeider med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen. Målet med det kvalitative intervjuet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Den metoden for kvalitativt intervju som jeg mener vil kunne gi meg mest innsikt i min studie, karakteriseres ved en delvis strukturert tilnærming. En slik tilnærming er basert på at de temaene man ønsker å spørre om er fastlagt på forhånd, mens rekkefølgen bestemmes underveis (Thagaard, 2013, s. 98). En av fordelene med å ha en delvis strukturert tilnærming i kvalitative intervjuer, er at det legges opp til interaksjon mellom forsker og informant. Samtalen vil følgelig oppleves som mer naturlig av begge parter, og det er større rom for at informanten får snakke om det som er ønskelig å snakke om. På denne måten vil også tilliten mellom forsker og informant styrkes (Thagaard, 2013, ss. 98-99). En annen fordel med delvis strukturert tilnærming i intervjusituasjonen, er at det dels finnes en struktur. På den måten har jeg som forsker mulighet til å styre tema og spørsmål, og følgelig sørge for at alle mine informanter får en del like spørsmål. Dette vil forenkle analyseprosessen med tanke på muligheten til å kunne sammenligne og systematisere mine funn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). En mulig utfordring med en delvis strukturert tilnærming slik jeg ser det, er at intervjuet kan «skli ut» og over i andre tema enn det som er planlagt. Jeg opplevde imidlertid ikke dette som en utfordring selv, og det kan ha en sammenheng med at jeg i forkant av de planlagte intervjuene gjorde flere testintervju, hvor jeg blant annet fikk øvet på hvordan jeg kunne hente tema opp igjen dersom det «skled ut».

### **3.3 Utvalg og tilgjengelighet**

Jeg bestemte meg ganske tidlig i prosessen for at jeg ikke så det som formålstjenlig å intervju lærere som har særlig god kompetanse eller særlig fokus på sosial kompetanse, ettersom jeg tenker at dette er et tema som alle lærere i grunnskolen jobber med og har god innsikt i – uavhengig av deres bevissthet omkring det. I samråd med veileder kom jeg frem til at jeg ønsket å ta kontakt med 3 skoler. Jeg tenkte at dette ville kunne gi meg et overkommelig antall informanter, som ville kunne gi meg god innsikt omkring tema med den tiden jeg hadde til rådighet, med utgangspunkt i forståelsen om at et utvalg er tilstrekkelig stort når studier av flere enheter ikke syntes å gi ytterligere forståelse av det fenomenet vi

studerer (Thagaard, 2013, s. 65). Det ble totalt tre intervjuer og fem informanter i min studie, som planlagt, til tross for at sykdom var med på å utsette prosessen med innhenting av datamateriale. Jeg har avgrenset forskningen min til å omhandle lærere på småtrinnet, ettersom jeg tenker at et godt grunnlag for utvikling av sosial kompetanse starter så tidlig som mulig. Tilgangen til mine informanter var basert på det som av Thagaard (2013, s.61) beskrives som tilgjengelighetsutvalg, og den fikk jeg ved at veileder tok kontakt med rektor på noen skoler hun tenkte kunne være aktuelle, som jeg i ettertid kontaktet med en formell henvendelse på mail. Alle de tre rektorene veileder hadde vært i kontakt med var positive, og henviste meg videre til noen av deres ansatte som kunne være aktuelle kandidater. Et potensielt problem med tilgjengelighetsutvalget, er at det er en tendens til at disse utvalgene er representert av personer som er fortrolige med forskning, og som ikke har noen problemer med innsyn i sin livsverden (Thagaard, 2013, ss. 62-63). Det er en mulighet for at de informantene jeg fikk tilgang til er representativ for dette potensielle problemet med tilgjengelighetsutvalg, ettersom tre av de var relativt nylig ferdig utdannet (i løpet av de 5 siste årene), mens de to resterende hadde nylig tatt eller holdt på med videreutdanning.

Når jeg opprettet første kontakt med informantene, startet jeg med å sende ut samme informasjon som jeg tidligere hadde sent ut til rektorene (se vedlegg 2, «Informasjon om prosjektet»). Jeg takket også for at dem kunne delta på min studie, og presiserte at det ikke stiltes noen spesielle krav til forberedelse. Vi avtalte så tid og sted for intervju. Jeg åpnet opp for at informantene kunne delta alene eller sammen med en kollega dersom det var ønskelig. Bakgrunnen for dette er at jeg gjennom praksis har fått inntrykk av at mange lærere samarbeider tett på sitt trinn, og jeg tenkte at det kanskje ville oppleves som mindre intervenerende å delta dersom man har med seg en kollega - og følgelig at det ville være lettere å få tilgang til informanter. Av samme årsak, altså tilgang, valgte jeg også å dra til mine informanters arbeidsplasser for å møte dem. Tanken bak dette var at det forhåpentligvis ville være lettere for de jeg skulle intervjuer og dele sine tanker og erfaringer dersom de befant seg i kjente omgivelser.

### **3.4 Utforming av intervjuguide**

Når jeg skulle begynne å utforme intervjuguide, startet jeg med å lese meg opp på teori om forskningsmetoder innenfor samfunnsvitenskap. Jeg leste for eksempel om hvordan man kan skape relasjoner til sine informanter, hvordan man bør og bør unngå å stille spørsmål, samt

hvordan man bør legge opp sine spørsmål. I tillegg til den teoretiske bakgrunnen, hentet jeg inspirasjon og råd gjennom samtaler med veileder og medstudenter, og jeg gjennomførte ved flere anledninger testintervju i denne prosessen, for å vurdere kvaliteten på de spørsmålene jeg hadde utformet, og hvorvidt de kunne gi meg den informasjonen som var nødvendig for å besvare forskningsspørsmålet mitt om hvordan lærere forstår og arbeider med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen.

I forkant av forberedelsen på utforming av intervjuguide, hadde jeg brukt tid på å lese meg opp på temaet sosial kompetanse, slik at jeg skulle ha et godt teorigrunnlag for å stille relevante spørsmål. Den endelige intervjuguiden bestod av 10 hovedspørsmål, og hadde omtrent like mange oppfølgingsspørsmål eller underspørsmål (se vedlegg 1, «Intervjuguide»). Jeg fulgte Christoffersen og Johannesen (2012, ss.80-81) sin struktur for utforming av intervjuguide, og delte spørsmålene i intervjuguiden min i ulike deler; innledning, faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål og avslutning. Jeg gjorde meg også opp noen tanker omkring hvordan jeg skulle respondere når informantene gav sine svar, for å sikre tillit i intervjusituasjonen. Jeg kom for eksempel fram til at jeg ønsket å svare bekræftende med for eksempel å nikke og svare «ja», «mm» og «ok» på det mine informantene delte (der hvor jeg opplevde det som naturlig), selv om jeg leste fra flere ulike metodiske kilder at man skal være forsiktig med det, for at man ikke skal være med på å forme de svarene informantene gir (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 83). Grunnen til jeg allikevel valgte å gjøre det på denne måten, var at jeg ønsket at informantene skulle oppleve tillit i intervjusituasjonen. Jeg var imidlertid bevisst både underveis i intervjuene og i ettertid når jeg transkriberte på å legge merke til om min måte å respondere formet de svarene informantene gav meg, og jeg har ikke funnet noen tegn som tyder på dette.

### **3.5 Gjennomføring av intervju**

Som allerede nevnt valgte jeg å møte informantene på deres egne arbeidsplasser, og tidspunkt for møte ble avtalt med informantene på mail. Jeg valgte å ikke gi ut spørsmålene til informantene i forkant av intervjuene, da jeg ønsket tilgang til de umiddelbare refleksjonene informantene gjorde seg når spørsmålene ble stilt i intervjusituasjonen. Intervjuene startet med en gjennomgang av tema, omfang, skjema som måtte signeres og informasjon om informantenes rettigheter. Videre presiserte jeg at jeg var ute etter informantenes tanker og meninger, og at det følgelig ikke var noen *riktige* eller *gale* svar. Jeg informerte også om

muligheten til å trekke seg når som helst, og om at jeg ville sende transkriberingen av intervjuet til informantene i ettertid, slik at de kunne komme med innspill eller kommentarer dersom de så noe de ønsket å endre eller si noe mer om. Deretter satte jeg på lydopptakeren, og startet med noen faktaspørsmål som omhandlet utdannelse og undervisning for å få samtalen i gang. Deretter kom vi over på spørsmålene som omhandlet sosial kompetanse. Jeg var bevisst på min egen rolle som intervjuer, og prøvde å få informantene til å dele mest mulig uten min innvirkning. Der hvor jeg opplevde det som passende stilte jeg oppfølgingsspørsmål, men ellers holdt jeg meg til spørsmålene fra intervjuguiden jeg hadde utarbeidet i forkant.

Jeg opplevde stort sett at jeg klarte å stille spørsmålene mine slik at informantene forstod hva jeg mente uten noen nærmere forklaringer, men det var noen tilfeller hvor jeg fikk spørsmål som for eksempel «svarte jeg rett nå?», noe som jeg oppfattet som at informantene var litt usikre på hvilke svar jeg ønsket. I alle tilfellene hvor jeg fikk disse spørsmålene svarte jeg så godt jeg kunne at svarene var bra. Det ene intervjuet ble avbrutt omtrent halvveis, og jeg opplevde det som litt vanskelig å «hente opp» tema for samtalen igjen etter dette. Når jeg i ettertid har hørt gjennom transkripsjonen, har jeg fått bekreftet den følelsen jeg satt med i etterkant av intervjuet - om at informanten ikke virket helt tilstede i samtalen etter denne hendelsen.

Alle mine intervju ble gjennomført på skoler jeg ikke hadde kjennskap til fra før, og det har selvfølgelig både fordeler og ulemper. En av fordelene, slik jeg opplevde det, var at jeg hadde få forventninger; jeg kom til skolene uten noen som helst formeninger om hva som var spesielt bra eller dårlig med de. En av ulempene var nok imidlertid at det at jeg ikke visste så mye om hvordan informantene, skolene og stedene hvor intervjuene skulle gjennomføres så ut, nok var med på å gjøre meg litt usikker og tilbakeholdene særlig i starten av intervjuene. Det var særlig i første intervju dette opplevdes som en ulempe eller utfordring, og det har nok sammenheng med at det var litt usikkerhet knyttet til det å skulle gjennomføre «formelt» intervju for første gang.

### **3.6 Transkribering og analyse av datamateriale**

Når jeg hadde gjennomført intervjuene, startet jeg med transkriberingen fra muntlig til skriftlig form med en gang, mens inntrykkene og refleksjonene jeg hadde gjort meg fortsatt

var friskt i minne. Spørsmålet om hva som er korrekt transkripsjon er umulig å besvare, da det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212), og det er en vurdering hver enkelt må gjøre i sin forskning. Jeg oversatte stort sett intervjuene mine til bokmål, med unntak av enkelte dialektord som jeg syntes kunne være med på å endre meningsinnhold dersom de ble oversatt. Jeg lagde meg også tidlig et system for hvordan jeg ønsket å markere korte pauser, lange pauser, nølinger og eventuelle andre meningsbærende funn. Dette systemet fulgte jeg i alle mine tre transkripsjoner. Jeg hørte så gjennom opptakene og så gjennom transkriberingene flere ganger, for å kontrollere at det jeg hadde skrevet ned var blitt korrekt. Jeg var forberedt på at transkriberingen ville være tidkrevende, og at det var mange aspekter ved den som potensielt sett ville kunne bli frustrerende. Jeg opplevde imidlertid at prosessen gikk ganske problemfritt.

Når jeg var ferdig med transkribering av alle intervjuene mine, startet jeg prosessen med å kode datamaterialet mitt. I følge Thagaard er dette en metode som har lang tradisjon innenfor kvalitativ forskningsanalyse, og som handler om å finne frem til begreper som er best mulig egnet for å gi uttrykk for meningsinnholdet i teksten (2013, s.159). Denne prosessen innebærer at en helhet blir plukket i stykker for deretter å bli analysert, og hensikten med dette er å få en dypere innsikt og mer helhetlig forståelse av fenomenet som er studert (Postholm, 2010, s. 105). Jeg startet analysen med å markere funn i mitt datamateriale som jeg opplevde som sentrale, for så å skrive kort i margen hva jeg tenkte dette handlet om. Deretter forsøkte jeg å undersøke fenomenet så åpent som mulig, før jeg sorterte funnene mine i gradvis smalere kategorier. Dette beskrives av Postholm (2010, ss.87-90) som *grounded theory-koding*. Denne kodingen foregår i tre faser; i den første fasen, *åpen koding*, blir datamateriale sortert i ulike koder. I neste fase må datamateriale grupperes i tema eller kategorier for at de skal bli håndterlige og presise, og dette skjer gjennom *aksial koding*. Her utformes termene som blir brukt på de ulike kategoriene slik at de kan omfatte flere begreper. Deretter følger *selektiv koding*, hvor kjerne-kategorier som omfatter forskningens hovedtema kategoriseres. Denne analyseprosessen kan ikke ses på som en steg-for-steg-prosedyre, fordi at de ulike analysefasene kan gå over i hverandre (Postholm, 2010, s. 90). Det kan imidlertid fungere fint som et utgangspunkt for håndtering av datamateriale, og det er slik jeg har valgt å benytte den i min studie.

*Kvalitativ forskning preges både av induktive og deduktive tilnærminger* (Thagaard, 2013, s. 197). I *induktive* fremgangsmåter blir det opprinnelige datamaterialet supplert med nye undersøkelser for å fremheve mønster og sammenhenger, mens det i *deduktive* fremgangsmåter blir tatt utgangspunkt i teoretiske perspektiver i analysen. Den analytiske prosessen preges ofte av at vi skifter oppmerksomheten mellom å utforske meningsinnholdet i empirien og å innarbeide teoretiske begreper (Thagaard, 2013, s. 187), og jeg har vekslet frem og tilbake mellom data og teori for å skape mening gjennom hele prosessen. Dette beskrives av Postholm (2010, s.178) som *den hermeneutiske sirkelen*. Analysen jeg har gjort temasentrert, og det betyr at jeg har analysert datamaterialet med utgangspunkt i temaer som er representerte, og som går igjen i de ulike intervjuene jeg har gjort (Thagaard, 2013, s. 181) – i mitt tilfelle med utgangspunkt i det overordnede temaet sosial kompetanse. Temasentrerte analyser kritiseres for å løsrive utsnitt av tekster fra ulike deltakere i undersøkelsen, og følgelig for ikke å ivareta et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2013, s. 181). Jeg tenker imidlertid at den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen jeg har benyttet i studien er med på å sørge for at det helhetlige perspektivet i datamaterialet ivaretas. Nedenfor følger en oversikt over hvordan jeg har kategorisert min analyse;



<b>Åpen koding</b>	<b>Aksial koding - underkategorier:</b>	<b>Selektiv koding - kjerne kategorier:</b>
Ruste til samfunn Samhandling Samhold Innrette seg Innordne seg Fungere selv og sammen med andre Trivsel	Samhandling  Trivsel	⇒ <b>Sosial kompetanse</b>
Gjennomgående Ikke fag-spesifikt eller timeplanfestet Forebyggende Program for utvikling av SK Krav (ledelse og kommune) Forskjeller Ikke der vi henter inspirasjon	Gjennomgående  Læreplan = fag  ”Rom for tolkning”	⇒ <b>Læreplanen</b>
Plan for læringsmiljø Lekevenn/avtaler Klassemøter Årshjul med arrangement Felles konfliktløsning Læringsvenn Rollespill Fadderordning	Kontinuerlig arbeid  Skolens plan  Tilpasset elevers behov	⇒ <b>Tiltak for utvikling av sosial kompetanse</b>
Verdsetter og prioriterer Utfordrende Foreldrekontakt Egen påvirkningskraft – å være et godt forbilde Ta barna på alvor Klar plan Starter med lærere	Å være et godt forbilde  Samarbeid med hjem  Samarbeid med kollegaer	⇒ <b>Lærerens rolle</b>

### 3.7 Studiens kvalitet

I dette kapitlet skal jeg diskutere kvaliteten på studien min. Kapitlet består av to delkapitler; i det første delkapitlet, *forskningsetikk*, presenterer jeg de etiske hensynene jeg har tatt underveis i prosessen. I det andre delkapitlet, *reliabilitet og validitet*, beskriver studiens pålitelighet, troverdighet og generaliserbarhet.

#### 3.7.1 Forskningsetikk

All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøer så vel som i relasjon til omgivelsene (Thagaard, 2013, s. 24). En av de første tingene jeg gjorde når jeg skulle starte med prosjektet mitt, var at jeg undersøkte om mitt prosjekt var meldepliktig. Dette gjorde jeg ved å søke til NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, som er personvernombud for universiteter, høyskoler og andre forskningsinstitusjoner (Thagaard, 2013, s. 25). På bakgrunn av det jeg hadde meldt inn, fikk jeg en forenklet vurdering i retur (denne kan leses i sin helhet i under «vedlegg 3»);

*Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet (Kiberg & Myklebust, 2017)*

I tillegg til dette, fins det tre grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis som er gjennomgående i metodisk litteratur; fortrinnsvis informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjekt (Thagaard, 2013, s. 26). *Informert samtykke* omhandler informantens mulighet til å trekke seg fra studien når som helst i forskningsprosessen, samt informert og fritt samtykke (Thagaard, 2013, s. 26). Informert samtykke vil imidlertid alltid ha noen begrensninger, ettersom det ikke fremkommer for personen som samtykker til deltakelse i studien hvordan forskeren kommer til å analysere og tolke data (Thagaard, 2013, s. 27). I min studie har jeg ivaretatt prinsippet om informert og fritt samtykke ved at informantene har skrevet under på deltakelse – samt rett til å trekke seg fra studien når som helst dersom de ønsker, i tillegg til at jeg har sendt transkribering til informantene i etterkant, slik at de har fått mulighet til å melde fra dersom det var noe de ønsket å endre eller korrigere.

*Konfidensialitet* handler om anonymisering av deltakelse i prosjektet, samt spørsmål om gjenbruk og lagring av informasjon. I mitt prosjekt ivaretok jeg dette ved at jeg skrev under på skjema om taushetsplikt på de aktuelle skolene jeg besøkte, og presiserte for mine informanter at alt av datamateriell og personopplysninger ville bli oppbevart på min private bruker på universitetets server, og i mitt private skap med lås på – i samsvar med NSD sine retningslinjer. Datamaterialet mitt er dessuten hele veien anonymisert med informant 1-5. Når det gjelder *konsekvenser av å delta i forskningsprosjekt*, ble min studie vurdert til å ha lav grad av personvernulempe – noe som vil si at det i ingen eller svært liten grad ble spurt private eller personlige spørsmål, eller spurt spørsmål på en slik måte at informantene ville oppleve spesielle utfordringer ved å delta i studien. En konsekvens vil imidlertid være at datamaterialet som fremkommer i min masteroppgave vil være basert på min tolkning og forståelse, og følgelig at noe kan ha blitt misforstått eller feiltolket av meg. Faren for at dette skjer akkurat i mitt prosjekt er imidlertid ikke noe større enn at det oppstår i et hvert forskningsprosjekt som krever fortolkning, og det er en risiko ved et hvert forskningsprosjekt.

### **3.7.2 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013, s. 23). Reliabiliteten knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Når jeg samlet inn mine data valgte jeg å benytte meg av lydopptaker, slik at jeg hadde muligheten til å høre samtalen mellom meg og mine informanter flere ganger, og følgelig få en mer presis og utdypet forståelse av mitt datamateriale. Jeg gjorde også en såkalt *member check*, som i følge Postholm (2010, s.132-133) handler om at informantene i studien fikk se over transkriberingen jeg hadde gjort, og følgelig fikk muligheten til å uttale seg om eventuelle feil, mangler eller mistolkninger som har oppstått som en følge av intervjuet. Jeg fikk imidlertid ingen tilbakemeldinger på dette fra mine informanter, noe som enten kan bety at de var tilfredse med de svarene de hadde gitt, eller at de ikke har sett over – og altså ikke gjort denne kontrollen. Jeg velger å tro at ingen tilbakemeldinger er et tegn på at ting så greit ut, ettersom jeg i mailen jeg sendte ut skrev tydelig at de måtte ta kontakt dersom det var noe de ønsket å tilføye, «oppklare» eller eventuelt fjerne – og følgelig at ingen tilbakemelding er et signal på at ting opplevdes som greit.

Et annet viktig poeng for å styrke studiens pålitelighet, er i følge Thagaard (2013, s.202) er at jeg har gjort forskningsprosessen *gjennomsiktig*. Det vil si at jeg har beskrevet alle stegene i forskningsprosessen min grundig, og at jeg har redegjort for hvilken litteratur jeg støtter meg til underveis, og hvordan jeg har forstått litteraturen. I forkant av selve studien gjorde jeg ved gjentatte anledninger prøveintervju, noe jeg opplevde som nyttig trening til jeg skulle gjennomføre intervjuene med informantene mine. Jeg deltok også som prøveinformant for noen av mine medstudenter, som jeg følte var en nyttig erfaring med tanke på å klare å gjøre intervjusituasjonen «behagelig» for mine informanter, og begge disse erfaringene har etter min mening vært med på å styrke påliteligheten i min studie. Dersom jeg skal trekke frem en ting som jeg skulle ønske jeg hadde vært mer bevisst på i intervjuprosessen for å styrke studiens pålitelighet, så er det nok måten jeg stilte spørsmål på. Selv om jeg var godt forberedt og hadde ferdig formulerte spørsmål opplevde jeg særlig i det første intervjuet at spørsmålene mine noen ganger ble litt for innviklet, og dette kan selvfølgelig ha påvirket i hvilken grad svarene jeg fikk var gode.

Når det gjelder studiens validitet, handler det om forskningens gyldighet (Thagaard, 2013, s. 23) – altså hvorvidt dataene er gode indikasjoner på det fenomenet som er undersøkt, i dette tilfellet hvordan lærere forstår og arbeider med sosial kompetanse. Relasjonen mellom fenomenet man undersøker og de konkrete data kalles gjerne begrepsvaliditet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24), og i mitt tilfelle har jeg økt begrepsvaliditeten ved for eksempel å få god oversikt over den litteraturen som fins i det fagfeltet jeg har undersøkt, og ved selektiv utvelgning av det jeg anser som god og relevant litteratur. Det kan diskuteres om studiens validitet ville vært enda bedre dersom jeg hadde benyttet meg av observasjon som metode også, og kanskje sett på om det var samsvar mellom læreres forståelse av sosial kompetanse og læreres arbeid med utvikling av sosial kompetanse i klasserommet. Jeg føler imidlertid ikke at det var hensiktsmessig, ettersom målet mitt ikke var å finne samsvar mellom forståelse av og arbeid med sosial kompetanse hos mine informanter, men heller få en egen forståelse for hvordan sosial kompetanse forstås og arbeides med - av lærere i grunnskolen. Når det gjelder utvalget mitt, var det basert på tilgjengelighet. Det kan tenkes at mine informanter er representative for en av ulempene med denne typen utvalg, altså at de er særlig fortrolige med forskning og innsyn i sitt arbeid. Jeg har imidlertid ikke sett noen tegn på dette i mitt datamateriale.

Når det gjelder ytre validitet, også kjent som *generaliserbarhet*, handler det om hvorvidt tolkninger som er gjort i den enkelte studien kan gjelde også i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 23). Det er viktig å presisere at generalisering ikke har vært et poeng i denne studien. Studien min er som nevnt basert på en fenomenologisk-hermeneutisk forståelse, og mine meninger og min forståelse av det jeg har undersøkt har oppstått i den konteksten det ble studert, og er følgelig ikke direkte overførbart til andre kontekster. Det er allikevel mulig at funnene mine kan være et interessant bidrag til feltet, og at de kan relateres til arbeid med sosial kompetanse i grunnskolen mer generelt (eller eventuelt til andre studier av arbeid med sosial kompetanse), ettersom mine funn drøftes i lys av teori og andre studier.

## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet skal jeg først beskrive mine funn som er relevante for problemstillingen *hvordan forstår og arbeider lærere med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen*, og deretter vil jeg drøfte disse funnene i lys av teori. Kapitlet tar utgangspunkt i de kategoriene jeg utformet i min analyse i kapittel 3, henholdsvis *sosial kompetanse, sosial kompetanse i læreplanen, tiltak for utvikling av sosial kompetanse og lærerens rolle*. Som tidligere nevnt i kapittel 3 er datagrunnlaget mitt i denne studien basert på fem ulike informanter som jobber på småtrinnet. Informantene er anonymisert ved at jeg refererer til de som informant 1-5.

### 4.1 Sosial kompetanse

Dette kapitlet tar for seg mine informanternes forståelse av begrepet sosial kompetanse i skolen. Kapitlet er delt i to delkapitler – *samhandling* og *trivsel*.

#### 4.1.1 Samhandling

Når jeg spør mine informanter om hva de tenker på når jeg sier sosial kompetanse, kommer det frem flere interessante tanker;

*Jeg tenker på... elevenes samhandling og samhold med.. med andre elever, og voksne. Og deres måte å..., eller, når vi underviser i sosial kompetanse så tenker jeg liksom at vi ruster dem til samfunnet. Til å fungere i samfunnet.... Og her på skolen så går det jo veldig mye i hvordan man skal omgås hverandre og.. ja.. lære empati og samhandling og.. ja..(Informant 1)*

I sitatet ovenfor ser vi hvordan informant 1 beskriver sosial kompetanse. Informant 2 bekrefter det informant 1 sier, og legger til at det også omhandler å kunne innrette seg og innordne seg i forhold til de rutiner og regler som gjelder, i tillegg til å lære seg å ikke alltid få viljen sin. For informant 3 handler sosial kompetanse om flyt i omganger mellom både barn og voksne, samt det å evne å se seg selv i ulike situasjoner, og vurdere sine egne reaksjoner. Dette fremkommer for eksempel i følgende utsagn, hvor informant 3 forteller om en elev som gjennom felles konfliktløsning i klassen opplevde at han hadde handlet feil i en konflikt;

*I forrige uke hadde vi en sånn konflikt som vi måtte tegne på tavla, og da var det en..en av guttene som ble.. helt stille. Også når jeg spurte han hvorfor han ble så stille*

*så sa han nei fordi at nå ser jeg det at det var kanskje feil det jeg gjorde, og jeg burde ha gjort noe annet..(Informant 3)*

I tillegg trakk informant 3 frem at sosial kompetanse handler om å kunne fungere sammen med både mange og få. Informant 4 beskriver sosial kompetanse mer overordnet som alt som inngår i relasjonsarbeid og trivsel i skolen, og beskriver hvordan denne kompetansen danner grunnlaget for at læring i det hele tatt kan skje. Informant 5 bekrefter det informant 4 sier, og snakker i tillegg om at det for dem har vært viktig å arbeide med hvordan man er med hverandre og hvordan man har det sammen helt siden elevene startet på skolen – og at dette har like sterkt fokus for dem i dag, to år senere.

Slik jeg oppfatter utsagnene fra mine informanter, bunner de i en felles forståelse av at sosial kompetanse først og fremst omhandler samhandling. Det omfatter slik jeg ser det interpersonlige ferdigheter som for eksempel samarbeidsferdigheter, empati, selvkontroll og ansvarlighet. Som nevnt tidligere handler samarbeidsferdigheter om å kunne dele, hjelpe og følge regler og beskjeder, mens empati handler om å kunne vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (Ogden, 2015, s.244). Ansvarlighet dreier seg om å holde avtaler og forpliktelser, samt vise respekt for eiendeler og arbeid, mens selvkontroll handler om å kontrollere følelser og atferd (Ogden, 2015, s.244). Som tidligere nevnt kommer det frem i to av intervjuene at skolens sosiale arbeid er utarbeidet med utgangspunkt i de fem interpersonlige ferdighetene som nevnes av blant annet Ogden (2015), Elliott og Gresham (2002) og Jahnsen m.fl. (2008). Allikevel opplever jeg at selvhevdelse som kompetanseområde ikke fremkommer i noen av mine informanternes utsagn om sosial kompetanse. I følge Ogden (2015, s.246-247) handler selvhevdelse både om å kunne uttrykke selvstendighet og autonomi, men også om å ta initiativ og kontakt. Dette er interessant, og det gir meg inntrykket av at forståelsen av begrepet selvhevdelse i skolen er mer snevert enn begrepet slik det fremstår i den litteraturen jeg støtter meg til.

#### **4.1.2 Trivsel**

Med utgangspunkt i mine informanternes utsagn og den teorien jeg har valgt, forstår jeg trivsel som et slags samspill mellom læring, miljø og relasjoner. Informant 4 presiserer for eksempel at trivsel er en sentral faktor for at læring skal foregå; *Ja og vi tenker at det skjer ikke noe læring uten at dem trives, og da må dem kunne fungere i lag.* Dette er i tråd med Nordahl (2010, s.136), som beskriver hvordan relasjonen mellom lærer og elev har sammenheng med

hvordan elevene opplever undervisningen, hvordan de trives og hvordan atferd de viser på skolen.

Informant 2 viser til hvordan «å ha det bra» og «at det er godt miljø» er viktig for å lære, og snakker videre om hvordan det at noen elever ikke har det bra går ut over hele elevgruppa:

*Jeg kan jo si at for min egen del så har akkurat det med godt klassemiljø vært min kjeppest i alle år. Så det har jeg bestandig.. hold på å si «satt det foran det andre», for at jeg tenker at hvis ikke det er et godt miljø og eller.. at ungene har det bra, altså hver enkelt har det bra så går det jo utover læringen. Også bruker jeg også å si til foreldrene at da går det jo utover.., jeg bruker å si det at hvis én ikke har det bra så har jo, så har vi det ikke bra.. (..) det er jo akkurat som i en familie – hvis en ikke har det bra så går det jo liksom ut over alle og man blir litt sår av det.*

Det som informant 2 har beskrevet ovenfor samsvarer med opplæringsloven, hvor det står beskrevet at de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen har betydning for elevenes læring, helse og trivsel, og at et godt læringsmiljø blant annet inneholder gode relasjoner mellom lærer og elev, klasseledelse, samarbeid med elevenes hjem og kultur for læring blant elevene (Opplæringslova, 1998). I dette tilfellet blir både relasjoner, samarbeid og ledelse trukket tydelig frem i informantens utsagn.

### **4.1.3 Oppsummering**

Samlet sett kommer det altså frem at informantene mine tenker på sosial kompetanse som evner til å samhandle og være en del av et fellesskap, i tillegg til å ta hensyn til andre og regulere seg eller tilpasse seg til de rundt seg. Slik jeg forstår dette, samsvarer det med Ogdens beskrivelse av de interpersonlige ferdighetene samarbeid, empati, selvkontroll, ansvarlighet (2015, s.244-248). Jeg har også fått inntrykket av at mine informanter ser på trivsel som grunnlaget for læring i skolen, og at utvikling av sosial kompetanse for dem er en sentral del av arbeidet med elevenes trivsel i skolen. Det har ikke fremkommet noen store forskjeller eller motsetninger i mine informanters forståelse innenfor kategorien sosial kompetanse.



## 4.2 Sosial kompetanse i læreplanen

For å besvare hvordan lærere forstår og arbeider med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen, ønsket jeg blant annet å rette fokuset mot læreplanen og lovverket i skolen. Jeg stilte derfor mine informanter spørsmål om hvordan de opplever at sosial kompetanse vektlegges i den gjeldende læreplanen, LK06, og om de har noen spesielle forventninger eller ønsker til den nye læreplanen som er under planlegging i disse dager. For å sammenfatte funnene mine omkring læreplanen, har jeg laget tre delkapitler; *gjennomgående, læreplan = fag og rom for tolkning*.

### 4.2.1 Gjennomgående

Det første jeg la merke til når jeg snakket med mine informanter om hvordan sosial kompetanse fremkom i læreplanen, var at ingen av informantene gav inntrykk av at læreplanen var et godt verktøy for arbeid med denne kompetansen.

*Hmm.. Ja, nå har jeg nå jobbet i mange år og.. jeg er... Jeg vet ikke, jeg har bestandig følt at det har vært viktig, så jeg har jo liksom aldri tenkt at så og så mye tid skal vi bruke på det.. Jeg tenker at det er en viktig del av det arbeidet vi gjør, og det ..ja. Noen ganger bruker man mye tid på det og noen ganger bruker man litt mindre tid på det.., men at det liksom.. hva skal jeg si, at det er liksom med oss allikevel i..i alle fagene og..ja.. (Informant 2).*

Når jeg spør mine informanter om hvordan de syntes sosial kompetanse vektlegges i LK06, så sier informant 1 at det kommer sterkt frem i læreplanen, men at det samtidig «forsvinner litt» siden det ikke hører til noe spesifikt fag, og det ikke er timeplanfestet. Informant 2 bekrefter det informant 1 sier, men i sitatet ovenfor får jeg inntrykket av at h\*n snakker mer generelt om hvordan sosial kompetanse fremstår i læreplaner enn akkurat i LK06, noe som blant annet kommer frem med «nå har jeg jobbet i mange år». Begge informantene opplever at sosial kompetanse er noe de bruker mye tid på i hverdagen, men at det samtidig er situasjonsbetinget og at det tas «når det trengs». Informant 3 syntes at læreplanen har høyt fagfokus, og tror i likhet med Jahnsen m.fl (2008, s.14) at en utfordring med mangel på retningslinjer i læreplanen kan være at ulike skoler opererer med ulike tilnærminger til området sosial læring i skolen. Informant 4 og 5 mener begge at sosial kompetanse er for lite vektlagt i læreplanen,

og informerer om at de på deres skole har en egen sosial plan som dekker utvikling av sosial kompetanse.

#### **4.2.2 Læreplan = fag**

Som nevnt i kapittel 4.2.1 sier informant 3 at det er høyt fagfokus i læreplanen, og viser også til at skolen har en egen plan de ser til for utvikling av sosial kompetanse;

*Det er et litt vanskelig spørsmål..., nå har jo vi veldig fagfokus i., når vi ser i læreplanen. Her har vi jo egen.. egen plan for sosial kompetanse, hvor vi tar frem de her fem ferdighetene..som er (.....) Ooog... Det er jo..., jeg tenker at det er jo..., hvordan det kommer frem i læreplanen...jeg tror nok det at vi har...har stort fagfokus, også blir det litt sånn opp til hver enkelt skole hvordan man velger å jobbe med den sosiale kompetanse.. (Informant 3).*

Også informant 4 og 5 informerer om at læreplanen for dem først og fremst er kompetansemålene, og at det er skolens sosiale plan de støtter seg til i planlegging av arbeid med det sosiale. De sier også at det er «tilfeldig» dersom de har noen føtter innenfor læreplanen i det sosiale arbeidet de gjør, og ettersom begge to er relativt nylig utdannet har de ikke fullstendig oversikt over hvordan skolens sosiale plan er utarbeidet. De skryter imidlertid av skolen de arbeider på, og sier at de har vært heldig hele veien ved at det har vært høyt fokus på det sosiale - og at samarbeid mellom kollegaene er et sentralt moment i dette arbeidet på deres arbeidsplass. Dette trekkes også frem av Nordahl (2010, s.163), som vektlegger utveksling av erfaringer og strategier mellom kollegaer for utvikling, uavhengig til om erfaringer er positive eller negative.

#### **4.2.3 Rom for tolkning**

Informantene har ulike erfaringer med hva som fins av planer på de ulike skolene, og det blir diskutert at det kan være en utfordring at mye ansvar overlates til skolene selv – dersom skolene ikke har egne, gode planer for arbeid med sosial kompetanse. Informant 1 og 2 viser til hvordan skolen tidligere har støttet seg til sosiale opplæringsprogram som for eksempel Steg for steg, Zippys venner og Olweus, men forteller at ingen av disse programmene er i bruk i sin helhet i dag. De mener allikevel at en del av lærerne på skolen fortsatt benytter seg av deler av disse programmene i den sosiale opplæringen på skolen. I likhet med informant 3, svarer også informant 4 og 5 at de har egne planer på skolen som de henter inspirasjon fra, og at de opplever læreplanen som vag eller lite inspirerende når det gjelder sosial kompetanse;

*... altså, vi har jo på en måte også.., hva skal jeg si – lokale planer på hvert trinn da, som vi jobber med hvert år, og oppdaterer i forhold til arbeidet gjennom skoleåret. Så hvert trinn har hver sin også, i tillegg til at det er en sånn her..hva skal jeg si.. «paraplyplan», som rommer hele skolen, også skal hvert trinn da jobbe med sine egne, som oppdateres (Informant 4).*

Ingen av mine fem informanter meldte om at de benyttet seg av LK06 eller den tilhørende veilederen for utvikling av sosial kompetanse når de planlegger undervisning med tema sosial utvikling for sine elever. Alle presiserte at de planene de benyttet seg av på skolene var utarbeidet med utgangspunkt eller «i tråd med» læreplanen og opplæringsloven, men ingen av dem opplever læreplanen som spesielt nyttig eller inspirerende i dette arbeidet;

*For skolen har jo egentlig en egen psykososial plan, så det er på en måte den vi..bruker når vi jobber med sosial kompetanse. Vi har ikke egentlig noe..altså.., om vi har noen føtter innenfor LK-06 i det hele tatt.. Da er det helt tilfeldig.. Ja det har jeg faktisk ikke tenkt på.., for vi har liksom kommet litt til dekket bord på det.., det sosiale arbeidet, eller det som er lagt ned i det psykososialet her. Og vi har egentlig bare videreført det, og gjort det litt sånn som vi ønsker. Ehm.., men klart – hadde det stått enda mer i LK-06.. som vi kanskje ikke helt vet om, mest sannsynlig så tror jeg nok at vi er innenfor med det vi holder på med, for vi har et veldig høyt fokus på det. Og at det implementeres i alt vi gjør på skolen egentlig.. (Informant 5).*

I dette sitatet fra informant 5, kommer det frem at det er skolens egne psykososiale plan som benyttes i arbeidet med sosial kompetanse. Det fremkommer også at informant 4 og 5 er fornøyde med måten skolen håndterer arbeid med sosial utvikling, og at de i liten grad har reflektert over hvordan plass læreplanen har oppi det hele, ettersom de i stor grad har videreført det arbeidet som har eksistert på skolen siden før de begynte å jobbe der.

#### **4.2.4 Oppsummering**

Når det gjelder mine informanters opplevelse av hvordan sosial kompetanse fremkommer i LK06, får jeg inntrykket av at mine informanter i likhet med Dag Roaldset mener at LK06 har for høyt fokus på elevenes faglige kompetanse, og at sosial kompetanse får for lite plass i læreplanen. I kapittel 2.2.2 skrev jeg om hvordan det kan tenkes at intensjonene i LK06 ikke kommer tilstrekkelig til uttrykk i opplæringen ettersom de er uklare og gir rom for tolkning, og at det ikke eksisterer retningslinjer for hvordan målene skal nås (Jahnsen, Westrheim,

Idland, Nordahl, & Ertesvåg, 2008, s. 14). Skal jeg tro mine informanternes utsagn, virker det som intensjonene som omhandler sosial læring i LK06 er ukjente for dem, og at de i mangel av konkrete verktøy i læreplanen støtter seg til skolens sosiale plan. Jeg får til dels inntrykket av at informantene mine forholder seg litt ukritisk til de planene skolene benytter i arbeid med sosial kompetanse – og at det følgelig er skolens ledelse som har størst betydning for hvordan det arbeides med utvikling av sosial kompetanse rundt om. To av mine informanter har erfaring fra forskjellige skoler, og de viser til ulike erfaringene med hvordan skoler arbeider med og vektlegger den sosiale kompetanseutviklingen hos elevene. På en av skolene kommer det dessuten frem at arbeidet med sosial utvikling er inspirert av sosiale opplæringsprogrammer som skolen har hatt kjennskap til tidligere, og for meg virker det som om disse lærerne har trukket ut det de opplevde fungerte med disse programmene og videreført det i egne planer. Dette samsvarer til dels med det Ogden skriver (2015, s. 280) om at sosiale opplæringsprogrammer på tilpasses, justeres og evalueres ut fra skolens behov – men det virker som om det i dette tilfellet er snakk om justeringer og tilpasninger lærerne gjør hver for seg, ikke i fellesskap.

Til tross for at mine informanter melder fra om lite kjennskap til sosial kompetanse i læreplanen, og for skolens ledelse som svært betydningsfulle for hvilket fokus arbeid med sosial kompetanseutvikling får – har jeg et samlet inntrykk av at mine informanter ser viktigheten med å arbeide med sosial kompetanseutvikling hos sine elever, og at de prioriterer det, både planlagt og uplanlagt. Det fremkommer ingen forventninger til den nye læreplanen hos noen av informantene, utover at de etterlyser et større fokus på sosial kompetanse.

### 4.3 Tiltak for utvikling av sosial kompetanse

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mine funn som omhandler tiltak for utvikling av sosial kompetanse. Funnene er hovedsakelig innhentet i mitt datamateriale gjennom spørsmålet «hva gjør du/dere i det daglige, som kan være med på å utvikle deres elevers sosiale kompetanse», og jeg har sammenfattet funnene i to kategorier, henholdsvis *skolens plan og kontinuerlig arbeid*.

#### 4.3.1 Skolens plan

*Vi tar utgangspunkt i den her som heter sosiale måleark for vår skole, og som ble laget tidligere. Og her går de inn på de..., det er jo fem sentrale begreper vi jobber med, eh. Så det er jo selvkontroll, empati, samarbeid, selvhevdelse og ansvar. Og innenfor de da er det da laget kriterier og mål, og de målene trekker vi fram hver uke på ukeplanen, vi lager kriterier sammen med ungene, vi har egentlig hvilke kriterier vi tenker at burde være, så vi styrer dem litt der på den kriteriebiten..., men dem kommer med sitt og vi kan på en måte...ja..., flette sammen det dem sier da, ja. Til de kriteriene vi ønsker da. Men at de målene er jo der. Og dem jobbes med hver uke, foreldrene får informasjon på ukeplan med hva det er vi jobber med, hvorfor vi jobber med det..., hvorfor det er så viktig, også av og til har vi hatt oppgaver hjem til foreldrene, slik at de må involveres i det. Og...,ja. (Informant 5).*

Når det gjelder hva mine informanter gjør i det daglige for å utvikle elevenes sosiale kompetanse, kommer det frem mange interessante funn. Informant 1 og 2 nevnte blant annet at de har lekevenn, hvor elevene ruller på hvem de skal leke sammen med i friminuttet, i tillegg til loggskrivning etter friminuttene av og til. De nevner også at det eksisterer trivselsgrupper utenom skoletid som foreldrene har tatt initiativ til, og at de jobber mye med ulike elevsammensetninger på tvers av klassedelinger. De har også høyt fokus på at elevene skal bli trygge i klassen, og elevene er ofte med på å vurdere seg selv i ulike sammenhenger. Informant 3 nevner klassemøter og trivselsfremmende tiltak som for eksempel at de hver fredag i siste økt ruller på hvem elevene sitter sammen med, for så å gjøre en hyggelig aktivitet med sin nye læringspartner – eksempelvis en lek. Denne informanten nevner også at de har felles konfliktløsning i klassen dersom det oppstår uenighet i løpet av skoledagen, en metode som for meg ligner veldig på DIVE av Glavin og Lindbäck (2014, s.82). Da gir denne læreren sine elever mulighet til å fortelle hva som har skjedd dersom de er involvert i

konflikten eller har sett konflikten, også tegner de situasjonen opp på tavla, og diskuterer mulige løsninger i fellesskap. For denne læreren er dette et nyttig verktøy for å rydde opp i eventuelle konflikter og involvere elevene i mulige løsningsforslag. Informant 4 og 5 nevner gruppesamtaler, lek, dramatisering, lekeavtaler og aksjoner ved behov som deres viktigste verktøy for å være med på å utvikle elevenes sosiale kompetanse. For dem er også nøye planlegging og felles planer en sentral del i dette arbeidet, som tidligere nevnt.

Når jeg snakker med mine informanter om hvilke målsetninger eller planer for sosial kompetanse de har, hvordan disse er valgt ut og om de er presentert for elevene, kommer det frem at det i alle tilfellene er snakk om planer som er utarbeidet på skolen som regjerer. Det nevnes blant annet planer for uker, måneder, halvår og hele skoleår, og informant 1 og 2 viser til en plan utarbeidet av dem selv på trinnet, inspirert av programmer som Zippys venner, Steg for steg og Olweus. De presenterer mål for elevene, og elevene er ofte med på å vurdere seg selv i måloppnåelse. De nevner også at mye av arbeidet de gjør på dette området foregår basert på behov, og følgelig at de ikke alltid presenterer mål for elevene tydelig i forkant, dersom det de snakker om for eksempel er basert på en hendelse i et friminutt. Informant 3 viser til skolens plan, som er utarbeidet av kollegiet på skolen. Planen er inspirert av en annen skole i området som har hatt gode erfaringer med sin plan, og er deretter tilpasset til den aktuelle skolen. Målene som skal gjennomgås i de ulike periodene er presentert for elevene, men informant 3 opplever at arbeidet med vurdering av måloppnåelse ofte faller litt bort til fordel for andre ting. Informant 4 og 5 benytter seg også av skolens sosiale plan, som de har justert og tilpasset det de opplever som behov på sitt trinn. De viser i likhet med informant 3 til de fem ferdighetsområdene samarbeid, empati, ansvarlighet, selvkontroll og selvhevdelse – som fungerer som overordnede kompetanseområder når de planlegger «sosialt arbeid». De har laget målsetninger for de ulike kompetanseområdene i de periodene de gjelder, men involverer elevene i dette arbeidet i oppstarten med nye kompetanseområder. De nevner for eksempel at elevene kom opp med forslaget om «å si unnskyld med hjertet» når de arbeidet med å si unnskyld på trinnet. De gir skriftlige tilbakemeldinger til elevenes foresatte på ukeplanen stort sett ukentlig, ettersom dette er et ønske fra skolens ledelse. Av og til har elevene lekser hvor de skal vise at de behersker ulike sosiale ferdigheter, og ofte er dette lekser som krever involvering av noen hjemme. Dette krever godt samarbeidet med elevenes hjem, og disse lærerne opplever at dette er med på å sørge for at elevenes foresatte er mer involverte og støttende i skolens arbeid. På denne skolen hvor informant 4 og 5 jobber, arbeider de med ulike tema over perioder på for eksempel en måned. Når perioden nærmer

seg slutten har de en oppsummering hvor de gjennomgår de sosiale målene for perioden i fellesskap med elevene, og vurderer hvorvidt de har nådd de ulike målene. Informant 4 og 5 mener at de har mye hjelp i de sosiale planene skolen har utarbeidet.

#### 4.3.2 Kontinuerlig arbeid

Når det gjelder hva mine informanter konkret gjør for å utvikle elevenes sosiale kompetanse, er et sentralt tema gjennom alle intervjuene at arbeidet er kontinuerlig og foregår over tid, og denne forståelsen samsvarer med nyere forskning som har vist at det ikke er tilstrekkelig å isolere læring av sosial kompetanse til enkelte timer eller perioder, men at arbeidet må være systematisk og foregå over tid dersom det skal gi ønskede effekter (Jahnsen, Westrheim, Idland, Nordahl, & Ertesvåg, 2008, s. 35). For informant 4 og 5 er det viktig å få frem at arbeidet med sosial kompetanse har fulgt dem fra de startet med sine elever, på 1.trinn;

*Det er litt sånn, vi jobber kanskje litt sånn i bolker.., at en periode så sender vi hjemmelekse i sosial.. hva skal man kalle det, sosialt arbeid../sosial kompetanse, og så legger man det ned ei stund og bare på en måte har det på ukeplan og snakker om det med elevene på skolen og...ja, kan vi hente det opp igjen. Også går dem jo på en måte i loop de her temaene.. (informant 4).*

*Det er i hvert fall et kjempeviktig tema som.. må jobbes kontinuerlig med. Det er ikke noe man kan stoppe å jobbe med, å bare tenke at nå går det på skinner så nå lar vi det bare.., eller nå fortsetter vi bare med fag.. (Informant 5).*

Informant 3 snakker også om hvordan skolens sosiale plan er basert på kontinuerlig arbeid, og hvordan kravene til de ulike ferdighetene som skal beherskes stiger med økende alder;

*Jeg har i klasserommet slike plakater for de fem forskjellige – hvordan mål som blir forventet at ungene skal oppnå på de forskjellige trinnene, så det er jo..det er jo en sånn differansiert plan.. Så en syvendeklassing skal jo ha en større kompetanse enn en førsteklassing selvfølgelig.*

#### 4.3.3 Oppsummering

Når det gjelder hvordan mine informanter jobber med utvikling av elevenes sosiale kompetanse i det daglige, fremkommer det at det veksles mellom planer og målsetninger for uker, perioder, trinn og for hele skoleår. En del av dette arbeidet er overordnet på skolene, som for eksempel at 4.trinn er ansvarlige for fadderordning med 1.trinn, eller diverse

aktiviteter som fremstilles i skolens årshjul og gjelder for alle elever. Arbeidet informantene gjør helt konkret på sine trinn veksler mellom nøye planlagte temaer og målsetninger som for eksempel «arbeid med empati» og «jeg kan si unnskyld» til tilfeldig arbeid som oppstår underveis og som dermed er aktuelt når det oppstår (for eksempel hvordan spørre om hvordan man kan bli med på lek i friminuttet dersom leken allerede er i gang). En del av det planlagte arbeidet er basert på retningslinjer, programmer eller planer som eksisterer overordnet på skolen. Overordnet får jeg inntrykket av at alle mine informanter arbeider kontinuerlig med utvikling av sosial kompetanse, og i alle intervjuene gis det uttrykk for at arbeidet foregår over tid. Dette forstår jeg som at elevene aldri blir ferdiglært innenfor et kompetanseområde eller en ferdighet – men at opplæringen er basert på repetisjon og videreutvikling av kompetanse, slik som blant annet Glavin og Lindbäck trekker frem (2015, s.52).



## 4.4 Lærerenes rolle

Den fjerde og siste kategorien jeg utarbeidet med utgangspunkt i mitt datamateriale, har fått den overordnede tittelen lærerenes rolle. Kategorien er basert på spørsmålet om det var noe spesielt informantene ønsket å trekke frem som muligheter, utfordringer eller spesielt viktig ved å jobbe med sosial kompetanse hos sine elever. På dette spørsmålet var det noen svar som gikk igjen hos alle informantene, og disse omhandlet blant annet lærerenes rolle og samarbeid med elevenes hjem. Med utgangspunkt i disse svarene har jeg utformet to underkategorier – *å være et godt forbilde* og *samarbeid*.

### 4.4.1 Å være et godt forbilde

Alle mine informanter trekker frem hvordan lærere er rollemodeller for sine elever, og viser til at vi som lærere har et ansvar om å være bevisst denne påvirkningskraften, og bruke den på en positiv måte;

*altså jeg tenker jo at man... må jo være superbevisst på det å være et godt forbilde selv. Altså vi har jo utrolig stor påvirkningskraft i et klasserom. Ehm....ja.... oooog.... både med..ja...ja.. så ja, vi må være gode forbilder først og fremst. Og vi må – vi må være lyttende til elevene, og ta de her... ta konfliktene på alvor (Informant 3).*

For informant 3 handler det å være et godt forbilde først og fremst om å gå foran som et godt eksempel – som snakker pent om elever, kollegaer og foreldre, og som viser empati, tar ansvar og overholder avtaler, gir elevene tillit og respekterer andres eiendeler og handler konsekvent – eller opptrer «behersket og rutinert» ved behov (som er forutsigbar i sitt handlingsmønster ved for eksempel regelbrudd eller dårlig oppførsel hos elevene). I det neste sitatet er det informant 4 og 5 som reflekterer over hva den innsatsen de og den andre læreren på trinnet har lagt ned har betydd for hvilken elevgruppe de har i dag;

*I5: hadde vi ikke vært forberedt på hva vi skulle gjøre og hvordan vi skulle ha det, så hadde vi kanskje ikke endt opp der vi er nå med dem i tredje, og har en sånn fantastisk gjeng som vi har.*

*I4: Nei vi tenker jo det da, at ja det kan være.., altså elever har ulike ting som gjør at dem utfordrer eller ikke, men vi har jo også potensielle.. altså potensielle «tikkende bomber» da, som vi.. som vi må.., hva skal man si, legge til rette for at skal fungere som dem gjør.*

*I5: Mm.*

I4: *Så vi.. vi tenker jo at altså man må..man må tenke at det starter med oss, med lærerne.*

I tilfellet ovenfor snakker informant 4 og 5 om hvordan det å være et godt forbilde for dem mye har handlet om å ha tydelige rutiner og rammer, og klare planer for hvordan de har ønsket å ha det og hva de har ønsket å oppnå med elevgruppa. Disse informantene snakker også om at de har en felles standard på trinnet, som innebærer at alle lærerne har utarbeidet en felles rutine for oppstart, avslutning og eventuelle regelbrudd, slik at det er forutsigbart og trygt for elevene – uavhengig av hvilken lærer som er sammen med elevene. Informant 1 trakk frem samarbeid med foresatte, i tillegg til gode relasjoner med både voksne og elever som særlig viktig for sin del i arbeidet med sosial kompetanse. Informant 2 snakket om hvordan godt klassemiljø har vært kjepphesten i alle år, og sammenligner klassefelleskapet med en familie. Denne læreren trekker også frem viktigheten av å ha god kontakt med elevenes foresatte, og at voksne både på skolen og hjemme har et ansvar for å snakke pent om skolen, læreren og de andre ungene på skolen.

#### **4.4.2 Samarbeid**

I dette tilfellet er det snakk om to former for samarbeid; samarbeid mellom lærere og samarbeid mellom lærer og elevenes hjem. Samarbeid mellom kollegaer kommer for eksempel frem i dette utsagnet;

*Vi må være enige om hva vi gjør, og at vi gjør det likt. For hvis jeg gjør det på en måte og .... gjør det på en annen måte, så vil det jo ikke gangne oss i det hele tatt.. At dem ser at hvis det er ... som har undervisningen, så er det akkurat de samme reglene vi skal forholde oss til, og akkurat de samme.. det er det samme.. forutsetningene er like om jeg er der eller om h\*n er der (Informant 5).*

For disse lærerne er samarbeid mellom dem med på å skape trygge rammer for elevene - med tydelige forventninger og forutsigbare reaksjoner fra de voksne dersom det skjer regelbrudd eller det oppstår uønsket atferd. Slik jeg forstår disse utsagnene, handler det om flere av de ti retningslinjene Ogden presenterer som sentrale for god klasseledelse, henholdsvis formidling og praktisering av forventninger, regler og rutiner, strukturert undervisning, samt beskjeder, konsekvenser, og korrigerende av utagerende atferd (2012, s.27). Dette samarbeidet er også med på å gjøre lærerne til tydelige ledere, ettersom de har støtte i hverandre.

God foreldrekontakt, med en felles forståelse for at begge parter vil det beste for barnet, er også en viktig faktor for å lykkes i lærerrollen, i følge mine informanter. Informant 1 og 5 fremhever dette slik;

I1: *Ja. Også har vi jo mye kontakt med hjemmet. Det er jo ganske sånn lavterskel.. sånn, på å ta kontakt begge veier..*

I5: *Ja det er vel noe av det viktigste ja. Også bare det at dem, ja ikke nok med det at vi skriver på ukeplan liksom, men at vi faktisk samtaler med dem – ringer dem eller, hvis det er noen ting.*

I det neste sitatet er det informant 4 som forteller om hvordan de på tredje trinn forholder seg til de bestemmelser som er satt på deres arbeidsplass. De er opptatt av at foreldrene skal være involvert i det sosiale arbeidet de gjør på skolen, og de prøver å «fordele» informasjon om dette arbeidet på en slik måte at foreldrene ser nytten av det også;

*Ja, det er jo et ønske fra ledelsen at det skal vises litt om psykososialt miljø på hver ukeplan. Men sånn som vi tenker så er det mye i perioder, og spesielt når vi gjør sånn her aksjoner der vi tenker at vi for eksempel en uke så øver vi på .. ja, selvhverdelse, og skal kunne trekke elevnavn som skal kunne si noe om et gitt tema der og da, at vi jobber intensivt med noe en periode, og da kan det stå mye på en ukeplan flere uker på rad, også kan vi da roe ned noen uker, at det blir...vi har vært litt sånn, det sklir særlig til slutt. Vi tar det litt på skjønn også, vi kan ikke på en måte mase for mye om det og, at foreldrene tenker at «åå, det her gidder vi ikke å lese». Vi tenker at det er jo viktig, men vi opplever at dem kanskje ikke helt..ja. (Informant 4).*

For informant 2 er det viktig å trekke frem den påvirkningskraften og det ansvaret også foreldrene har for å være gode rollemodeller eller forbilder for sine barn. Disse forventningene til foreldrene bruker denne informanten å tydeliggjøre for foreldregruppa på første foreldremøte, i tillegg til at det legges opp til at også foreldrene skal bli godt kjent for barna sin del;

*Også tror jeg det her med hvor viktig det er at foreldrene kjenner hverandre.. og kjenner hverandre sine unger. Det har jeg liksom brukt å tatt opp når dem har begynt og snakket mye om det hvor viktig det er. Ja. prate pent om skolen, prate pent om de andre ungene i klassen, og... for jeg tror at det ligger mye der, altså hvis foreldrene er kjent så tør dem å ta kontakt med hverandre hvis det nå er noe. Ja.. (Informant 2).*

#### **4.4.3 Oppsummering**

Kategorien «lærerens rolle» er basert på mitt spørsmål til mine informanter om hva de anså som muligheter, utfordringer eller spesielt viktig ved å arbeide med utvikling av sosial kompetanse hos sine elever. Alle mine fem informanter belyste viktigheten av at læreren er bevisst sin rolle som forbilde, og følgelig går foran som et godt eksempel. Det fremkom også at samarbeid med både kollegaer og elevenes hjem er sentrale faktorer for å lykkes i dette arbeidet. For informant 4 og 5 er det viktig med «en felles standard» - hvor de gjør en del av de samme strukturelle tingene for å være tydelig i sin ledelse, mens informant 1 presiserer at kommunikasjon mellom skolen og elevenes hjem må være basert på åpen dialog – hvor begge parter kan ta kontakt, uavhengig av om det gjelder positive eller negative ting. Til tross for at jeg får inntrykket av at informantene mine arbeider på tre ulike skoler med svært ulikt fokus på utvikling av sosial kompetanse, får jeg inntrykket av at alle mine informanter er svært reflekterte og bevisste omkring hvordan de selv fremstår som tydelige ledere og gode forbilder for sine elever når det gjelder sosial kompetanseutvikling.



## 5 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg sammenfatte mine funn og besvare forskningsspørsmålet mitt om hvordan lærere forstår sosial kompetanse og hvordan lærere arbeider med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen, og drøfte det opp mot relevant litteratur. Som nevnt tidligere vil jeg behandle spørsmålet mitt som to separate spørsmål når jeg skal besvare dem, henholdsvis *hvordan forstår lærere sosial kompetanse* og *hvordan arbeider lærere med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen*.

### 5.1 Hvordan forstår lærere sosial kompetanse

I kapittel 2 skrev jeg at jeg støtter meg til Ogdens definisjon av begrepet sosial kompetanse, som innebærer både kunnskap, ferdigheter og holdninger, i tillegg til tanker, følelser og atferd (2015, s. 229). Det dreier seg blant annet om sammensatte ferdigheter som å tilpasse seg, påvirke og dekke egne behov, regulere oppmerksomhet, følelser og atferd, samt oppleve seg selv som kompetent, akseptert og respektert (Ogden, 2015, s. 229). Dette samsvarer i stor grad med den forståelsen av sosial kompetanse som mine informanter gir uttrykk for, som er basert på å mestre ferdigheter som å vise empati, samarbeide og samhandle, ta ansvar og tilpasse seg. Alle mine informanter vektlegger bevissthet, språk og holdninger for denne forståelsen, og de ser på sosial kompetanse som et viktig, sammensatt og gjennomgående tema i deres daglige arbeid. Slik jeg oppfatter det har denne forståelsen hos informantene grunnlag i lovverk og læreplan, til tross for at det ikke fremkommer hos noen av informantene at læreplanen er en sentral del i arbeidet med utvikling av sosial kompetanse.

Som tidligere nevnt gir informantene uttrykk for at de interpersonlige ferdighetene empati, samarbeid, ansvarlighet og selvkontroll er sentrale i deres arbeid med utvikling av elevenes sosiale kompetanse, mens selvhevdelse som kompetanseområde i liten grad fremkommer i informantenes forståelse. I følge Ogden (2015, s.246) handler selvhevdelse både om å kunne uttrykke selvstendighet og autonomi, men også om å ta initiativ og kontakt. I mitt datamateriale fremkommer forståelse av å ta initiativ og kontakt, men ikke uttrykkelse av selvstendighet og autonomi. Det er flere mulige årsaker til at ikke selvhevdelse fremkommer som like sentralt som de fire andre interpersonlige ferdighetene som nevnes i litteraturen; en mulig årsak kan være at selvhevdelse ikke «samsvarer» med de verdier vi ønsker at skal prege skolen. Verdier kan forstås som grunnleggende goder et samfunn eller et fellesskap ønsker å vektlegge, og ved å lese lover og læreplaner kan vi få et inntrykk av hva det norske samfunnet

ønsker skal prege skolen (Håstein & Werner, 2015). Opplæring i norsk skole er basert på verdier som for eksempel inkludering og verdsetting (Håstein & Werner, 2014, s. 29), og det kan tenkes at selvhevdelse kommer i konflikt med disse verdiene – og at det dermed tones ned i sosial kompetanseutvikling i skolen. En annen mulig årsak kan være at ulike opplæringsprogrammer i sosiale ferdigheter har vært flittig brukt i norsk skole de siste årene, og kanskje har disse programmene hatt lite fokus på selvhevdelse. Dersom disse opplæringsprogrammene har som målsetning å øke sosial kompetanse gjennom for eksempel ferdighetsopplæring, sinnemestring og moralsk resonnering, slik som for eksempel ART (Ogden, 2015, ss. 265-266), eller utvikle elevenes bevissthet omkring egne følelser, empati, impuls kontroll, problemløsningsferdigheter og ferdigheter i sinnekontroll, slik som Steg for steg (Ogden, 2015, ss. 262-263), kan det tenkes at selvhevdelse er noe tonet ned i disse programmene.

Da jeg gikk i gang med denne oppgaven hadde jeg noen forventninger til at mine informanter ville kunne ha vanskeligheter med å sette ord på hva de legger i begrepet sosial kompetanse, og at de kanskje også ville ha vanskeligheter med å beskrive konkret hva de gjør i det daglige for å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Jeg opplevde ikke at mine informanter hadde vanskeligheter med disse tingene, men jeg opplevde at mine informanter ofte benytter alternative begreper som sosialt arbeid, sosiale ferdigheter og sosial læring i stedet for betegnelsen sosial kompetanse. Det fremkom for eksempel i følgende utsagn; *Det er litt sånn, vi jobber kanskje litt sånn i bolker.., at en periode så er det en periode med at vi sender hjemmelekse i sosial.. hva skal man kalle det, sosialt arbeid../sosial kompetanse...* (Informant 4). Det fins flere lignende eksempler som det ovenfor i mitt datamateriale, hvor mine informanter retter på seg selv når de bruker andre betegnelser enn kompetanse om det sosiale arbeidet. Dette forstår jeg som at kompetansebegrepet for flere av mine informanter fremstår som litt uklart, slik som blant annet Jahnsen m.fl beskrev i veileder for utvikling av sosial kompetanse (2008, s.10).

I teorikapitlet i denne oppgaven beskrev jeg hvordan sentrale prinsipper som tilpasset opplæring, tydelig klasseledelse, arbeid med relasjoner og læringsmiljø, samt samarbeid med både elevenes hjem og kollegaer er viktige faktorer som vil kunne komme til uttrykk når jeg skulle intervju mine informanter om deres forståelse av sosial kompetanse. Alle disse prinsippene ble på ulike måter nevnt som sentrale i mine informanters forståelse av hva sosial kompetanse i skolen innebærer, og dette kommer jeg mer inn på når jeg skal besvare

forskningsspørsmålet «hvordan arbeider lærere med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen».

## **5.2 Hvordan arbeider lærere med utvikling av sosial kompetanse**

Når det gjelder lærernes arbeid med utvikling av sosial kompetanse hos elevene, er det sammensatt av både langsiktig planlegging i form av årsplaner og periodeplaner, og behov som oppstår underveis i elevgruppa – som for eksempel at elevene strever med å inkludere hverandre i lek. En del av det planlagte arbeidet er basert på retningslinjer, programmer eller planer som eksisterer eller har eksistert på skolen. Overordnet sett har dette arbeidet grunnlag i sentrale prinsipper for opplæringen slik som relasjonsarbeid, tilpasset opplæring og fokus på godt læringsmiljø. Mine informanter virker svært reflekterte omkring hvordan deres rolle som lærere innebærer ansvar om å være gode rollemodeller for deres elever, og samarbeid trekkes også frem som en viktig faktor for dette arbeidet, både mellom lærere og elevenes hjem og lærere seg i mellom. Sammenlagt samsvarer denne forståelsen hos informantene med de målsetningene Håstein og Werner (2014, s.29) beskriver at prinsippet om tilpasset opplæring bygger på, som for eksempel at alle elever skal oppleve at de er en del av et fellesskap med trygge rammer, at deres kompetanse, erfaringer og potensiale blir tatt i bruk – og at de får medvirke i ting som angår dem selv.

Slik jeg forstår det, er arbeidet med sosial kompetanse først og fremst basert på en bred tilnærming til tilpasset opplæring. Innenfor den brede tilnærmingen til tilpasset opplæring betraktes læring ut fra et systemperspektiv, og systemperspektivet ivaretar i særlig stor grad at alle elever står i en interaksjon med de omgivelsene de til enhver tid er i (Nordahl & Overland, 2015, ss. 28-29). Det fremkommer ikke på noen måte i mitt datamateriell at noen elever har særegne ordninger for denne opplæringen, og som tidligere nevnt fremstår samhandling og fellesskap som sentrale begreper i lærernes forståelse av sosial kompetanse i denne studien.

Når det gjelder utvikling av sosial kompetanse over tid, fremkommer det at informantenes forståelse samsvarer med Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingszone; opplæringen bygger på forståelsen av at vi utvikler oss ved å få hjelp eller støtte til å gradvis strekke oss til å klare flere ting på egen hånd – og følgelig at vi gradvis vil beherske mer avanserte ting på egen hånd (Säljö, 2016, s. 118). Det fremkommer også at ferdighetslæring bygger på aktiv



bruk og repetisjon av de ferdighetene som er lært, slik som blant annet Lindbäck og Glavin tar opp i sin artikkel fra 2015 (s.52). På to av de tre skolene jeg gjennomførte intervju på, var de fem interpersonlige ferdighetene fra blant annet veilederen for sosial kompetanse overordnet det sosiale arbeidet på skolen. På to av skolene hadde også diverse sosiale opplæringsprogrammer vært i bruk tidligere, og noen av informantene på disse skolene meldte fra om at de fortsatt var inspirerte av disse programmene når de planla arbeid med sosial kompetanse hos elevene. Når jeg stilte spørsmål ved hvorfor skolene hadde gått bort fra disse opplæringsprogrammene i dag, kom det frem at det hadde vært en del utskiftninger av ledelse på skolen, og at dette var en av konsekvensene. Ogden (2015, s.280) argumenterer for at opplæringsprogrammer må utvikles, tilpasses, justeres og evalueres slik at de passer på den skolen eller i den elevgruppa de skal benyttes. Slik jeg oppfatter utsagnene fra de informantene som melder fra om at de benytter seg av opplæringsprogrammer, er det samsvar med deres bruk av programmene og Ogdens «anbefaling». Ellers kan jeg kjenne igjen noen av tiltakene informantene melder fra om at de arbeider med fra Glavin og Lindbäck (2014), slik som for eksempel sinnemestringsstrategien STOPP, problemløsningsstrategien DIVE og «kjennetegn på en god venn».

## 6 Avslutning

I dette kapitlet vil jeg først sammenfatte min studie og mine funn, deretter vil jeg si noe om eventuelle veier videre i dette feltet.

### 6.1 Konklusjon

Denne studien har hatt som formål å besvare forskningsspørsmålet «hvordan forstår og arbeider lærere med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen?». Med utgangspunkt i den litteraturen jeg har valgt og funn i mitt datamateriale, har jeg kommet frem til at lærere forstår begrepet sosial kompetanse i samsvar med sentral teori av blant annet Ogden (2015). Forståelsen samsvarer også med lovverk, til tross for at informantene melder fra om lite innsikt i hvordan sosial kompetanse fremkommer i læreplanen. Informantene etterlyser dessuten tydeligere retningslinjer fra «øvre hold», selv om det fremkommer at deres forståelse først og fremst avhenger av hvordan skolen vektlegger den sosiale kompetansen. På de tre skolene jeg har vært å intervjuet har lærerne i liten grad hatt innsyn eller medvirket i hvordan skolens sosiale plan er utarbeidet. Når det gjelder hvordan lærere arbeider med utvikling av sosial kompetanse hos elevene, er opplæringen basert på både langsiktige målsetninger og nøye utarbeidede planer, og tilpasset de behov som oppstår i elevgruppa underveis i løpet av dager, uker og perioder. Tilpasningen tar utgangspunkt i elevgruppa som en helhet, og noen ganger blir sosiale opplæringsprogrammer som lærerne har kjennskap til fra tidligere benyttet i denne opplæringen. Arbeidet er basert på gradvis progresjon, samt gjentakelse og repetisjon. Informantene melder dessuten fra om at de er bevisste hvordan de selv er rollemodeller for sine elever, og at de arbeider mye med hvordan de fremstår for elevene – gjennom for eksempel relasjonsarbeid, tydelig ledelse og samarbeid med kollegaer og elevenes hjem.

Da jeg gikk i gang med prosjektet til masteroppgaven, hadde jeg noen tanker og forventninger om hva jeg skulle finne ut og hvordan mine informanter ville respondere. Spørsmålene jeg ønsket å finne ut av ble laget tidlig i prosessen, og de er i stor grad basert på mine forventninger etter å ha lest teori. Jeg hadde for eksempel forventninger om at informantene mine potensielt sett ville ha lite å komme med, eller at de ville streve med å sette ord på hva de konkret gjør for å utvikle elevenes sosiale kompetanse, ettersom læreplanen omhandler dette temaet som såpass vidt og vagt. Med bakgrunn i disse refleksjonene skrev jeg innledningsvis i denne oppgaven at jeg ønsket å finne ut om lærere i grunnskolen opplever det

sosiale kompetanseområdet som like vagt og diffust som det jeg gjorde når jeg gikk i gang med denne oppgaven. Svaret på dette er både ja og nei. Ja fordi lærerne etterspør konkrete planer, tiltak og tydeligere retningslinjer fra læreplaner og lovverk, og nei fordi de likevel poengterer at det er en kompetanse de vektlegger og jobber kontinuerlig med, både på klasseroms- og skolenivå.

### **6.2 Veien videre**

Ut fra funnene i studien kan det være mulig å komme med forslag om to veier videre; veien videre innenfor samme eller lignende tema, eller veien videre for å videreutvikle læreres forståelse av og arbeid med sosial kompetanse i skolen.

Når det gjelder veien videre innenfor samme eller lignende tema, syntes jeg det kunne vært interessant å sett nærmere på om min opplevelse av at selvhverdelse er et noe glemt kompetanseområde kan stemme; det kommer stadig avisoverskrifter og artikler på nett om hvordan skolen «avler frem generasjon prestasjon», og hvordan stadig flere unge strever med prestasjonspress og psykisk helse (Skaalvik & Federici, 2015). Er dette en utvikling som kunne vært annerledes dersom vi hadde hatt større fokus på selvhverdelse – eller sosial kompetanse i det hele tatt, i skolen...?

Når det gjelder veien videre for å videreutvikle læreres forståelse av og arbeid med sosial kompetanse i skolen, tenker jeg først og fremst at den nye læreplanen som snart skal tre i kraft må være tydeligere enn den forrige. Som jeg beskrev i kapittel 2.2.3 gir i hvert fall den nye overordnede delen for opplæringen som er ferdigstilt noen håp om et tydeligere og mer konkret språk enn den gjeldende, noe som kan være interessant å undersøke når den nye planen trer i kraft. Det er også mulig å tenke seg en utvikling hvor det legges flere føringer fra staten, fylker eller kommuner til utarbeidelse av planer for utvikling av sosial kompetanse – for eksempel basert på tydelige og gode utarbeidede maler, og at det legges til rette for at skolene må utarbeide og tilpasse sosiale planer for sine skoler og sine behov. I NOU 2015:8 kan vi lese følgende anbefaling for hvordan arbeidet med lokale læreplaner bør se ut i fremtiden, og jeg tenker at dette også er svært relevant med tanke på skolens og lærerens forståelse av og arbeid med sosial kompetanse;

*Ulikhetene i kapasitet og kompetanse hos skoler og skoleiere viser betydningen av at læreplaner, støtte og veiledningsmaterieell, kompetanseutvikling og støtte til lokalt*

## Avslutning

*baserte utviklingsprosesser ses i sammenheng. For å realisere innholdet i læreplanene er det viktig med god sammenheng mellom det nasjonale og det lokale læreplanarbeidet (Ludvigsen, et al., 2015, s. 92).*

Uavhengig av hvordan veien utvikler seg videre i dette feltet, er det liten tvil om at temaet sosial kompetanse i aller høyeste grad vil være aktuelt også i fremtidens skole. Denne masterstudien har fått meg til å reflektere over det ansvaret som medfølger det at skolen som institusjon blir en stadig større del av barn og unges liv, og jeg vil derfor avslutte denne oppgaven med et ønske om at dette kompetanseområdet vil få større plass i skolen i tiden som kommer.



## Litteraturliste

- Andersen, K. P. (2017). *Lærerenes rolle i forhold til elever som sliter med sosiale relasjoner* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2451624> 13.04.2018
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. (E. Lindberg, Overs.) Oslo: Kommuneforlaget.
- Glavin, P., & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Håstein, H., & Werner, S. (2015). Sentrale verdier for tilpasset opplæring. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/> 21.03.2018.
- Jahnsen, H., Westrheim, K. T., Idland, K., Nordahl, T., & Ertesvåg, S. K. (2008). Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil\\_Sos\\_kompetanse.pdf](https://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf) 20.12.2017.
- Kiberg, D., & Myklebust, S. T. (2017, desember 19). Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning. Bergen. (Se vedlegg).
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#0> 14.02.2018
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: L97*. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0> 14.02.2018
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf> 25.04.2018

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Overs.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lindbäck, S. O., & Glavin, P. (2015). Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole. *Bedre skole: tidsskrift for lærere og skoleledere*(1), ss. 50-56.
- Ludvigsen, S., Elverhøi, P., Gundersen, E., Indregard, S., Ishaq, B., Kleven, K., . . . Øye, H. (2014). *NOU 2014:7: Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1> 03.04.2018
- Ludvigsen, S., Elverhøi, P., Gundersen, E., Indregard, S., Ishaq, B., Kleven, K., . . . Øye, H. (2015). *NOU 2015:8: Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1> 24.04.2018
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir, & I. Hybertsen Lysø (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (ss. 251-265). Trondheim: Akademika.
- Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner: en fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal akademisk .
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 27.november 1998. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1) 04.04.2018
- Pettersen, T. J. (2016). *Mr. No one: om sosial kompetanse i en teoretisk skolehverdag (mastergradsavhandling, NORD universitet)*. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2437220/Pettersen\\_masteroppgave.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2437220/Pettersen_masteroppgave.pdf?sequence=1) 13.04.2018
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Regionalt kunnskapssenter for barn og unge Nord (RKBU Nord). (2013). De utrolige årene - målgruppe og tilbud. Hentet fra :<https://dua.uit.no/forsiden/malgruppe/> 07.05.2018

- Roaldset, D. (2014). Den sjette grunnleggende ferdighet: sosiale ferdigheter. *Bedre skole: tidsskrift for lærere og skoleledere*(1), ss. 58-63.
- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. (I. C. Goveia, Overs.) Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen*. Hentet mai 3, 2018 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skrøvset, S., Mausethagen, S., & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Unsvåg, S. F. (2015). *Sosial kompetanse på timeplanen? Sett fra et elevperspektiv: Hvordan og i hvilken grad blir sosial kompetanse «innlemmet» i skolehverdagen?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/299381/Unsvaag\\_Sissel\\_Furuly.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/299381/Unsvaag_Sissel_Furuly.pdf?sequence=1&isAllowed=y) 13.04.2018
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/sosial-og-kulturell-kompetanse/> 14.02.2018.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen: læringsplakaten*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/> 03.05.2018.
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> 22.01.2018
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04): kompetansemål etter 4.årssteget*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-4.-arssteget> 25.04.2018.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Om Udir*. Hentet fra: <https://www.udir.no/om-udir/> 27.04.2018.





# Vedlegg 1

## Intervjuguide

### Faktaspørsmål

1. Hva er din utdanningsbakgrunn, og hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilke fag underviser du i dette skoleåret?

### Overgangs- og nøkkelspørsmål

3. Når jeg sier sosial kompetanse, hva tenker du på?
4. Hvordan opplever du at denne kompetansen vektlegges i den gjeldende læreplanen?
5. Har dere en felles plan eller et felles program for utvikling av sosial kompetanse på skolen
  - Kan du fortelle litt mer om dette?
  - Er foreldre delaktige og får opplæring i programmet/skolens plan?
6. Hva gjør du som kan være med på å utvikle elevenes sosiale kompetanse?
7. Har du/dere mål for uka/måned/året i sosial kompetanse?
  - I så fall, hvordan avgjør du/dere hva som skal være tema?
  - Inngår disse målene i noen spesielle fag, eller jobbes det med ”utenom”?
  - Presenteres elevene for disse målene konkret?
  - Er elevene med på å vurdere seg selv i måloppnåelse?
8. Hvilke tanker har du omkring det å jobbe med utvikling av sosial kompetanse med dine elever
  - Muligheter, utfordringer, viktighet etc...
9. Hvilke forventninger har du til den nye læreplanen når det gjelder sosial kompetanse?

### Eventuelt

10. Er det noe mer du ønsker å tilføye eller si noe om?



## Vedlegg 2

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## *”Hvordan forstår og arbeider lærere med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen?”*

### **Bakgrunn og formål**

Jeg heter Cathrine Knutsen, og studerer mitt 5.studieår på master i lærerutdanning 1.-7.trinn ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Våren 2018 skal jeg skrive mastergradsoppgave, og i den forbindelse søker jeg etter lærere på småtrinnet som kan være informanter til mitt prosjekt. Jeg ønsker å undersøke følgende forskningsspørsmål: *Hvordan forstår og arbeider lærere med utvikling av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen?*

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Prosjektet mitt er kvalitativt, og jeg ønsker å gjennomføre intervju med lydopptak, enten individuelt eller i grupper. Intervjuene vil vare i underkant av en klokke, og transkriberes fra muntlig til skriftlig form når de er gjennomført. I etterkant vil informantene motta mine notater, slik at det vil være mulig å korrigere eventuelle misforståelser.

Spørsmålene vil omhandle hvordan du forstår, arbeider med og opplever utvikling av sosial kompetanse i skolen. Det vil ikke stilles noen krav til spesiell forberedelse.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til datamateriale og informasjon om informanter, og datamateriale vil anonymiseres og oppbevares brukernavn- og passordbeskyttet på enheter som kun jeg har tilgang til. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2018. Alt av datamateriale og personopplysninger vil slettes og makuleres så snart oppgaven er godkjent.

## **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du ta kontakt på mail: [ckn001@post.uit.no](mailto:ckn001@post.uit.no), eller på telefon: 48 17 41 40. Min veileder, Astrid Unhjem, kan også kontaktes på mail: [astrid.unhjem@uit.no](mailto:astrid.unhjem@uit.no), eller på telefon: 77 64 61 82.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3



Astrid Unhjem

9006 TROMSØ

Vår dato: 19.12.2017

Vår ref: 57790 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

## Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>57790</i>	<i>Skolen som arena for utvikling av sosial kompetanse.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Astrid Unhjem</i>
<i>Student</i>	<i>Cathrine Knutsen</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

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

- når projektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

#### Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i projektet

Dersom projektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

#### Opplysninger om projektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om projektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved projektslutt

Ved projektslutt 01.07.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

### Gjelder dette ditt prosjekt?

#### Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

#### Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

#### Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med projektet!

Vennlig hilsen

Dag Kiberg

Sri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Sri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / [Sri.Myklebust@nsd.no](mailto:Sri.Myklebust@nsd.no)