

MASTEROPPGAVE I YRKESPEDAGOGIKK MAI 2015

Wenche Glimrud og Kinga Lukawska

SOSIALE FERDIGHETER

Hvordan kan kontaktlærere og elever arbeide med sosiale ferdigheter i
grunnskolen?



*«Jeg har lært at høflighet spiller en stor rolle om hvordan andre ser på meg som person.
Mye av det jeg har lært for meg å innse at det er lite som skal til for å være høflig og
tilfredsstillende de rundt meg, og det blir en god stemning rundt de det gjelder»*

(Sic.) elev

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Veiledere: Mette Høye og Marit Lensjø

Forord

Denne masteroppgaven har gitt oss en mulighet til å etablere et systematisk arbeid med sosiale ferdigheter på mellomtrinnet i grunnskolen. Vi fikk rom for å gjøre endringer i egen yrkespraksis og reflektere over vårt pedagogiske arbeid.

Vi har gjennomført et pedagogisk utviklingsarbeid og forsket på et tema vi er opptatt av. Resultatet av dette arbeidet er en enkel modell som kan anvendes i arbeidet med sosiale ferdigheter av andre lærere og pedagoger.

Dette studiet har vært en spennende og utfordrende reise, både på det faglige og personlige plan. Erfaringer og refleksjoner fra denne reisen tar vi med oss videre til vår hverdag i skolen. Dette er et bidrag til at opplæringen med sosiale ferdigheter kan fornye vår undervisningspraksis innenfor tema vi brenner for.

Vi takker lærere, elever og veiledere for at denne oppgaven ble til.

Wenche Glimrud

Kinga Lukawska

Oslo, 3.mai 2015

Sammendrag.

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i våre erfaringer som kontaktlærere i barneskolen. Vi opplever stadig flere elever enn tidligere som har store utfordringer med til å kunne samarbeide, forholde seg til et felleskap med felles regler og å utøve selvkontroll i ulike skolesituasjoner. I vårt arbeid med unge mennesker er vi opptatt av utvikling av både faglige og sosiale ferdigheter. Denne masteroppgaven hadde som mål å utarbeide et pedagogisk verktøy, som skal gi den enkelte lærer muligheten til å arbeide forebyggende med elevenes holdninger. Verktøyet vi utarbeidet fikk navnet HASS-modellen hvor forkortelsen omhandler ferdigheter som: høflighet, ansvarlighet, selvkontroll og samarbeid. Vi hadde som mål å gjennomføre og dokumentere et systematisk arbeid med sosiale ferdigheter i grunnskolen. Utprøvingen skulle gi oss et grunnlag for å etablere en felles praksis med systematisk arbeid i disse ferdighetene på vår arbeidsplass. Problemstillingen for masteroppgaven er:

«*Hvordan kan kontaktlærere og elever arbeide med sosiale ferdigheter i grunnskolen?*»

Vi ønsket at andre kontaktlærere skulle gjennomføre dette utviklingsarbeidet i egne klasser. Innsamlet data i form av elevlogger, observasjoner, elevskjemaer og intervjuer er utgangspunktet for evaluering av dette prosjektet. Dette ga oss innsikt i hvilke erfaringer elever og lærere får med systematisk undervisning i sosiale ferdigheter. Etter avslutningen av prosjektets tredje aksjon, var elevene ganske samstemte i sin konklusjon at klasse miljøet var blitt bedre og at undervisning med sosiale ferdigheter burde fortsette, de så nytten av det de hadde lært. Tilbakemeldingene fra elevene gjorde at vi valgte å utvide arbeidet med HASS-modellen. I den neste aksjonen skulle elevene få en mulighet til å praktisere alle ferdighetene på ulike arenaer. Målet var å praktisere denne nye kunnskapen andre steder med andre aktører.

En undrende kommentar kom frem i det siste intervjuet vi gjorde med lærere: *sosiale ferdigheter er også mangelvare hos voksne*. Lærerens rolle er ikke lett å utfylle når vi vet at vi som voksne nødvendigvis ikke besitter de samme verdier og holdninger.

Summary

This thesis is based upon our experience as contact teachers in elementary school. We register that an increasing number of pupils experience major challenges concerning the ability of cooperation being a part of a social community with mutual rules and exercising self-control in various situations at school. In our work with young people, we focus the development of both academic and social skills. The purpose of this thesis was to develop an educational tool, a tool that should give each single teacher the opportunity to work preventively with the attitudes of the pupils. The tool we developed was named the HASS Model. The acronym HASS is formed by the (Norwegian) words for the skills politeness, responsibility, self-control and cooperation. Our objective was to conduct and document a systematic work with social skills in elementary school. The trial would provide a basis for establishing a common practice of systematic work in these skills in our own workplace.

“How can class tutors and pupils work with social skills in elementary school?”

We wanted other class tutors to conduct this evolving work in their own classes. The evaluation of the project is based on accumulated data from, student logs, observations, student forms and interviews, and this has given us an insight in what experiences pupils and teachers get from systematic teaching in social skills. After completing the third action of the project, the pupils were quite similar in their conclusion. They concluded that the class environment had improved and that teaching with social skills should continue, as they could see the benefit of what they had learned. Based on the feedback from the pupils, we chose to expand our work on the HASS model. In the next action, the aim was to give the pupils an opportunity to practice all the new knowledge in different arenas with different people.

A bemused comment came forward in the last interview we conducted with teachers; *«Social skills are also scarce in adults »* The teacher's role is not easy to complement when we realize that we as adults not necessarily possess the same values and attitudes.

1.0	<u>INNLEDNING</u>	1
1.1	Målet for masteroppgaven.....	2
1.2	Problemstilling.....	4
1.3	Avgrensning av masteroppgaven	4
1.4	Oppbygging av masteroppgaven	4
2.0	<u>HASS-MODELLEN, ET VERKTØY FOR ARBEID MED SOSIALE FERDIGHETER</u>	6
2.1	Veien til HASS-modellen, oppsummering av tredje aksjon.....	6
2.2	Presentasjon av HASS-modellen.....	16
2.3	Utvidelse av HASS-modellen, femte aksjon.....	20
3.0	<u>SAMFUNNSMANDAT</u>	22
3.1	Kvalitet for læring	24
3.2	Lærerens rolle som oppdrager, profesjonsetikk	25
4.0	<u>PEDAGOGISKE GRUNNTANKER</u>	27
4.1	Historisk perspektiv på dannelse og oppdragelse.....	27
4.2	Sosiokulturelt perspektiv i vårt arbeid med sosiale ferdigheter	29
4.3	Progressivismens perspektiv i vårt arbeid med sosiale ferdigheter	32
5.0	<u>FORSKNINGSDESIGN OG METODE.</u>	35
5.1	Datainnsamling.....	36
5.2	Begrunnelse og valg av informanter og respondenter.....	37
5.3	Forskningsetiske hensyn.....	37
5.4	Reliabilitet og validitet	38
5.5	Tolkning av materiale.....	39
6.0	<u>DATAINNSAMLING OG PRESENTASJON AV RESULTATER</u>	40
6.1	Innføringsmøter med lærere, fjerde aksjon	43
6.2	Første intervju med lærere.....	43
6.2.1	Andre intervju med lærere.....	46
6.2.2	Tredje intervju med lærere	48
6.2.3	Intervju med lærer i praktisk-estetisk fag.....	51
6.3	Utvidet HASS-modell, femte aksjon.....	53
6.3.1	Resultater av elevskjemaer, femte aksjon	53
6.3.2.	Resultater av elevlogger og elevrefleksjoner, femte aksjon.....	60

7.0 DRØFTING OPP MOT PEDAGOGISKE GRUNNTANKER	69
8.0 OPPSUMMERING AV FJERDE OG FEMTE AKSJON	75
8.1 Kritisk blikk.....	76
8.2 Veien videre	77
Litteraturliste	78

Figurer:

Figur 1: HASS-modellen (Glimrud & Lukawska, 2013)

Figur 2: Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 20018)

Figur 3: Ansvarlighetsferdighet-skjema

Tabeller:

Tabell 1: Høflighetsferdighet, samlet resultat for gutter og jenter

Tabell 2: Høflighetsferdighet, ulikheter mellom gutter og jenter

Tabell 3: Ansvarlighetsferdighet, samlet resultat for gutter og jenter

Tabell 4: Ansvarlighetsferdighet, ulikheter mellom gutter og jenter

Tabell 5: Selvkontrollferdighet, samlet resultat for gutter og jenter

Tabell 6: Selvkontrollferdighet, ulikheter mellom gutter og jenter

Tabell 7: Samarbeidsferdighet, samlet resultat for gutter og jenter

Tabell 8: Samarbeidsferdighet, ulikheter mellom gutter og jenter

Tabell 9: De fire sosiale ferdighetene, samlet resultat for gutter og jenter

Tabell 10: De fire sosiale ferdighetene, ulikheter mellom gutter og jenter

Vedlegg:

1. Brev til arbeidsgiver
2. Intervjuguide for elever, tredje aksjon
3. Innføringsmøte med kontaktlærere, P.P presentasjon
4. Intervjuguide, lærere november og februar 2013-2014
5. Intervjuguide, lærere juni 2014
6. Intervjuguide, lærer praktisk-estetisk fag september 2014
7. Observasjonskjema lærer praktisk-estetisk fag september 2014

1.0 INNLEDNING

Masteroppgaven tar utgangspunkt i våre erfaringer som kontaktlærere i barneskolen. Vi har opplevd og erfart en utvikling i skolen hvor systematisk arbeid med sosiale ferdigheter er blitt mer nødvendig. En del av dette går ut på atferdsmessige forhold, men også å skape gode arbeids- og læringsforhold for både elever og lærere. Vi opplever flere elever i barneskolen enn tidligere som har store utfordringer i forhold til å kunne samarbeide, forholde seg til et felleskap med felles regler og utøve selvkontroll i ulike skolesituasjoner. I vårt arbeid med unge mennesker er vi opptatt av flere aspekter. Med dette mener vi utvikling av både faglige og sosiale ferdigheter. Vi mener at utvikling av slike ferdigheter hos elever bør ivaretas i mye større grad enn det vi erfarer i dag. Med utgangspunkt i dette ble vi inspirert til å gjennomføre et pedagogisk utviklingsarbeid og utprøving av systematisk arbeid med sosiale ferdigheter. Vi har gjennomført et prosjekt som til sammen består av fem aksjoner. Tidsperioden for dette arbeidet strekker seg fra høsten 2011 til våren 2014.

Vi begynte hele prosjektet med å finne ulike definisjoner på sosiale ferdigheter i faglitteraturen, første aksjon. Vi ble inspirert av Gresham og Elliot (1990) Social Skill Rating System som beskriver fem ferdighetsdimensjoner: empati, samarbeid, selvheldelse, selvkontroll og ansvarlighet.

Andre aksjon bestod av intervjuer med lærere om hva de mener om undervisning i sosiale ferdigheter.

I den tredje aksjonen gjennomførte vi et utviklingsarbeid med elevgrupper. Arbeidet gikk ut på å undervise systematisk i sosiale ferdigheter. Det er i hovedsak fire sosiale ferdigheter vi har jobbet med: høflighet, ansvarlighet, selvkontroll og samarbeid. Disse fire danner grunnlaget for det vi kaller HASS-modellen. Modellen er et enkelt redskap for å tilpasse undervisning i sosiale ferdigheter på mellomtrinnet. Modellen ble utarbeidet skoleåret 2012/2013, og i samarbeid med de elevene vi hadde, som delte sine erfaringer og opplevelser. Elevene definerte selv de fire ferdighetene gjennom dialog, rollespill, tankekart, loggbøker og film. Arbeidet med modellen var knyttet opp mot fagene religion, livssyn, etikk og samfunnsfag. Vi ønsket at denne modellen skulle brukes videre av andre lærere på vår arbeidsplass.

I den fjerde aksjonen involverte vi andre lærere som skulle prøve ut HASS-modellen i sin undervisning.

Den femte aksjonen bestod av å utvide HASS-modellen. Utvidelsen av modellen gikk ut på å praktisere de ulike ferdighetene på andre arenaer, og skape en refleksjon hos elevene rundt det man har praktisert. Denne masteroppgaven handler kun om fjerde og femte aksjon.

Lærere skal også oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltagelse i utviklingsarbeid (LK-06, s.27).

Masteroppgaven ga oss en mulighet til å gjennomføre og dokumentere et systematisk arbeid med sosiale ferdigheter. Vi mener at arbeidet har stor betydning for elevenes hverdag og i en fremtidig samfunnsdeltagelse. Denne oppgaven er kun en tilnærming til besvarelse på problemstillingen, og et forsøk på endring av undervisningspraksis. Modellen som vi har utarbeidet kan brukes av andre lærere som et verktøy for å få i gang systematisk arbeid innenfor tema. Prosjektet skal bidra til en helhetlig utvikling av eleven.

1.1 Målet for masteroppgaven

Denne masteroppgaven er rettet mot en endring av undervisningspraksis og mulighet for å skape en felles «kultur» for elever i sosiale samspill. Med tanke på at elever en gang i fremtiden skal møtes i ulike arbeidsoppgaver med felles oppfatning av hva det vil si å samarbeide for felleskapet og dets utvikling, bør systematisk trening av sosiale ferdigheter begynne på et tidlig tidspunkt i skolen. Det å kunne oppføre seg ordentlig ligger latent i oss alle, og alle har et potensiale for å utvikle disse ferdighetene. Det å være sosialt kompetent i forhold til sine jevnaldrende, vil også dreie seg om å mestre og å tilpasse seg bestemte miljøer i forhold til sosiale verdier, krav og normer på lik linje med det som finnes i sosiale miljøer mellom voksne (Udir,2014).

Vi møter ulike elever i skolehverdagen med ulike holdninger. Summen av deres holdninger og videre utvikling av disse er gitt læreren gjennom samfunnsmandatet. Skolens rolle som utdannings institusjon er forpliktet til dannelse av elever. Å se en slik prosess gjennom skolens perspektiv, ser vi at oppdragelse er en faktor som er relevant. Denne oppdragerrollen faller på læreren som sekundær oppdrager etter foresatte. Innsikt rommer alltid et moment av selverkjennelse, og utgjør et nødvendig aspekt ved det vi kaller erfaring i egentlig forstand. Innsikt er noe man kommer frem til. Å være innsiktsfull er i siste instans en bestemmelse av selve den menneskelige væren. Man tilegner seg erfaring-ved det ene eller det andre,

plutselig, uforutsigbart, men ikke uforberedt, og gyldig fra da av og frem til nye erfaringer. Det er dette Aristoteles mener med erfaringens allmennhet (Gadamer 2010, s.393).

Gjennom vår lærererfaring har vi en tro på at et større fokus på sosiale ferdigheter i skolen er nødvendig spesielt med tanke på samfunnsutviklingen hvor selvrealisering, medbestemmelsesrett og individfokus er større enn noen gang. Etter vår mening er det få og utydelig føringer på hvordan dette arbeide skal gjennomføres i forhold til retningslinjene. Det blir litt opp til hver enkelt lærer. Utbyttet av dette arbeidet mener vi er: økt læringstrykk, større fokus hos elevene i læringssituasjoner, færre konflikter mellom elever, større selvkontroll og bedre samarbeidsevne. Masteroppgaven er en videreføring av arbeidet med HASS-modellen og hvordan lærere kan tilpasse en opplæring i sosiale ferdigheter på mellomtrinnet i grunnskolen. Modellen kan tilpasses den enkelte lærer og elevgruppe ut i fra de forskjellige forutsetningene man måtte ha. Vi har opplevd ulik praksis på ulike skoler hvordan undervisningen med disse ferdighetene gjennomføres. For å møte ulik praksis har vi utarbeidet en modell. Den er ment som et verktøy for at den enkelte lærer kan tilrettelegge for et systematisk arbeid med sosiale ferdigheter. Etter den positive erfaringen vi opplevde i egne elevgrupper ønsket vi at andre kollegaer også skulle prøve ut HASS-modellen. To lærere på egen arbeidsplass, samt to andre lærere ved en annen skole ønsket å delta i prosjektet. I tillegg til å jobbe systematisk teoretisk og muntlig med disse ferdighetene i klasserommet, skulle det gjøres observasjoner i praktisk-estetiske fag, hvor en lærer skulle observere hvordan elevene tok i bruk de ulike ferdighetene. For å unngå en subjektiv tilnærming på besvarelsen av problemstillingen, valgte vi å skrive oppgaven sammen. Prosjektets innhold og gjennomføring er godt diskutert i forkant, samt drøftet oss imellom, og av andre lærere for å skape validitet og gyldighet for dette arbeidet. Et godt klassemiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og prososial adferd (Nordahl, 2005).

1.2 Problemstilling

Vi mener at systematisk arbeid med sosiale ferdigheter gir elevene en gevinst i alle sosiale relasjoner og arbeidsforhold. På nåværende tidspunkt, og senere i livet. Manglende sosial kompetanse kan påvirke negativt elevenes fremtidige utvikling på de ulike arenaer i livet.

I LK-06, generelle del leser vi følgende; Barn og unge må både forstå moralske krav og la dem bli ledende for sin vandel. Normene som gjelder i samfunnet i yrkesetikk, arbeidsmoral og forretningsskikk- har avgjørende innvirkning på samfunnets kvalitet.

Med utgangspunkt i dette har vi kommet frem til følgende problemstilling;

«Hvordan kan kontaktlærere og elever arbeide med sosiale ferdigheter i grunnskolen»?

1.3 Avgrensning av masteroppgaven

Dette utviklingsarbeidet er begrenset både i tid og omfang. Sosiale ferdigheter er et stort tema som kunne omfattet mye. Hele prosjektet er begrenset i tid til to skoleår. Antall elever som deltok utgjør ca. 120 til sammen. Vi har begrenset arbeidet til fire sosiale ferdigheter: høflighet, ansvarlighet, selvkontroll og samarbeid. Ferdighetene var adekvate i forhold til vår elevgruppe. Vi har valgt å avgrense oppgaven til elever på mellomtrinnet og fagene religion, livssyn, etikk og samfunnsfag ble benyttet på timeplanen. Læringsmålene i fagene omfatter blant annet sosial kompetanse, og ble derfor mest relevant i forhold til tema. Praktisering av ferdighetene ble målt på to områder, skole og fritid.

1.4 Oppbygging av masteroppgaven

Masteroppgaven består av åtte kapitler. Det første kapitlet består av innledning, problemstilling, utgangspunkt- og mål for oppgaven. Videre i kapittel to presenterer vi hvordan HASS-modellen ble til. Vi viser en illustrasjon av modellen og en beskrivelse av alle ferdighetene. I samme kapittel beskriver vi hvordan HASS-modellen ble videreutviklet, og hva som påvirket avgjørelsen om å arbeide videre med modellen. I del tre tar vi for oss samfunnsmandatet. Vi presenterer Utdanningsdirektoratet sine anbefalinger om sosial opplæring i skolen. Videre viser vi til Kunnskapsløftet og Opplæringsloven som styringsdokumenter. Kapittel fire består av pedagogiske grunntanker som er adekvate for prosjektet vi har gjennomført. Vi beskriver og ser nærmere på et historisk perspektiv i forhold til dannelse og oppdragelse av barn og unge. Pedagogiske retninger som sosiokulturelt- og progressivismens perspektiv er veiledende teorier. I kapittel fem presenterer vi metode og forskningsdesign for vårt arbeid.

Vi begrunner våre valg og beskriver etiske hensyn som var veiledende for prosjektet. I kapittel seks tar vi for oss en presentasjon av empiriske materiale. Intervjuer, loggbøker og elevskjemaer danner grunnlag for vår undersøkelse. Her beskriver vi også hvordan vi har arbeidet praktisk med en utvidet HASS-modell i klasserommet. I den syvende delen av oppgaven drøfter vi funn i forhold til pedagogisk teori fra kapittel fire. I kapittel åtte oppsummerer vi hele prosjektet og presenterer veien videre for arbeidet med HASS-modellen.

2.0 HASS-MODELLEN, ET VERKTØY FOR ARBEID MED SOSIALE FERDIGHETER

I dette kapittelet ønsker vi å presentere HASS- modellen som er et verktøy i arbeidet med sosiale ferdigheter i klasserommet. Denne modellen er et resultat av første, andre og tredje aksjon. Gjennom vår masteroppgave ønsket vi at andre kontaktlærere også skulle gjennomføre samme utviklingsarbeid i sosiale ferdigheter. Innsamlet data i form av logger, observasjoner, elevskjemaer og intervjuer ble utgangspunkt for å evaluere dette prosjektet. Utprøvingen vil gi oss innsikt i hvilke erfaringer elever og lærere får med systematisk undervisning i sosiale ferdigheter. Vi tar for oss prosessen frem til hvordan HASS-modellen ble til, presenterer modellen og forklarer hvordan vi har utvidet arbeidet med dette verktøyet.

2.1 Veien til HASS-modellen, oppsummering av tredje aksjon

Veien til HASS-modellen begynte allerede høsten 2011. Vi startet det pedagogiske utviklingsarbeidet med å komme frem til en teoretisk definisjon på sosiale ferdigheter i tråd med vårt læringssyn. Vi satte oss inn i ulike opplæringsprogrammer som omhandler dette tema. Vi så på forskningen som var gjort i forhold til de programmene som kunne vise til gode og dårlige resultater. Vi gjennomførte en kvalitativ undersøkelse med våre arbeidskollegaer, som var både kontaktlærere og faglærere. Her spurte vi om hva de la i de ulike begrepene: samarbeid, høflighet, ansvarlighet og selvkontroll. Vi spurte videre om hvordan de jobbet med sosial kompetanse hos elevene i sitt klasserom, og i hvor stor grad opplevde de at dette var et behov. Svarene vi fikk var i tråd med den førforståelsen vi hadde om at det var store forskjeller knyttet til hvor viktig den enkelte lærer synes arbeid med sosiale ferdigheter var. Noen av begrunnelsene som kom frem, var at ingen fag var timeplanfestet til dette arbeidet. Lærere så allikevel en sammenheng mellom undervisning i sosiale ferdigheter kontra læringsmiljø og læringsutbytte hos elevene. Vår erfaring fra klasserommet samsvarte med andre lærere.

For å få til en varig endring må man ha et planmessig og metodisk arbeid helt fra startfasen, oppfølging av de ulike aktivitetene, evaluering, prioritering og fornying av arbeidet. Fra startfase til endringsprosess er fullstendig innarbeidet i skolens virksomhet, tar det minimum 3-5 år (Fullan i Veileder for skolen, 2009, s.54-60).

Vi ønsket derfor å sette av tid til å jobbe mer systematisk og forebyggende i forhold til temaet. Målet var å gjøre oss noen erfaringer om hvordan vi selv og elevene opplevde å jobbe med dette. Planen var å tilrettelegge og tilpasse arbeidet bedre til vår undervisning i klasserommet.

Arbeidet med forebyggende tiltak står sentralt i opplæringen på barneskole, og undersøkelser viser at det er store forskjeller mellom skoler som har gode pedagogiske opplegg for å utvikle sosiale ferdigheter hos elever, og skoler som ikke har slike opplegg. (Veileder for skolen, 2009,s.54-60).

Gjennomføring av pedagogisk utviklingsarbeid, oppsummering av tredje aksjon

Skoleåret 2012/13 gjennomførte vi et pedagogisk utviklingsarbeid med følgende problemstilling: «Hvilke opplevelser har elever på 6. trinn i arbeid med sosiale ferdigheter?» Målet med arbeidet var å se på mulighetene for å kunne etablere en undervisningsform for sosiale ferdigheter som kunne tilpasses hver lærer og elevgruppe ut i fra de forskjellige forutsetningene man måtte ha. Det er først og fremst lærere på barnetrinnet som bevisst og systematisk trener elevenes sosiale ferdigheter (Lindberg & Ogden, 2009, s.27).

I Kunnskapsløftet, prinsipper for opplæring, kan vi lese følgende:

For å utvikle elevens sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns og arbeidslivet og i fritiden (LK-06, s.26).

Sitatet gir oss generelle føringer på undervisning i sosiale ferdigheter. Det eksisterer ingen fagplan, og det gir hver enkelt lærer frihet til å bestemme metoder og innhold selv. Det som er nedfelt i Kunnskapsløftet forplikter oss som lærere. Vi skal videreformidle verdier til barn og unge. Det hviler et stort ansvar på den enkelte lærer. Det er også et stort kulturelt mangfold i skolen i dag, elever med ulik etnisk bakgrunn. Et mangfold som kan gi utfordringer. Derfor så vi det som en viktig del av arbeidet vårt at elevene selv i første omgang skulle tolke og sette ord på hva sosiale ferdigheter er, og hva det betyr for dem.

Da vi skulle sette i gang utviklingsarbeidet i klasserommet var det viktig for oss å ha hovedfokus på en humanistisk orientert didaktikk. Kjennetegnet på denne formen er at det handler om forståelse og tolkning av menneske, deres livsverden, personlig modning og vekst. Aristoteles definerte begrepene moralsk viten og teknisk viten med utgangspunkt i anvendelsesoppgaven. Anvendelse betyr ikke det samme i disse to tilfellene. Han fremstilte den tekniske viten som kunne læres og tilegnes gjennom erfaring i for eksempel et håndverk, og den moralske viten som noe et menneske vet om seg selv (selvviten) i forhold til hvordan man handler gjennom sin oppdragelse og herkomst. Treffe den riktige moralske beslutningen på en konkret måte i ulike situasjoner (Gadamer 2010, s. 354-356).

Vi skulle ha fokus på temaer som hadde mening for elevenes dagligliv, og med tanke på aldersgruppen handler dette også mye om omsorg. Det var også viktig at det var elevene selv som fylte begrepene med innhold, slik at de ble meningsfulle for dem. Vi hadde en tro på at elevene kunne klare mye ved hjelp av oppmuntring hvis vi viste litt vei. Samtidig ønsket vi i samme prosess at de skulle være kritiske og reflekterende, og at de også satt igjen med følelsen av at dette var noe de hadde oppnådd i fellesskap. Det første vi gjorde var å kartlegge og beskrive elevgruppa i den didaktiske modellen slik at vi kunne tydeliggjøre for oss selv hvilke områder som var viktige å ha med, samt hvilke forutsetninger som lå i elevgruppa. Med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen, tok vi for oss følgende: elev forutsetninger, mål med prosjektet, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering (Hiim & Hippe 2001, s. 24).

Elev forutsetninger: dette var en elevgruppe som gikk på 6. trinn. Det var en elev som var sammen med klassen to dager i uken, tirsdag og fredag. I og med at eleven deltok i undervisning på en annen skole som hadde som mål å arbeide med sosial kompetanse og praktisk prosjekt, vurderte vi det som ikke nødvendig at eleven var deltager i klasseromsprosjektet.

Gruppen bestod av elever som var jevnaldrende. Noen var faglig sterkere enn andre, men alle elevene har samme skole og undervisningsbakgrunn, og ble vurdert som likestilt med de samme læreforutsetningene. En av elevene har derimot blitt plaget av en annen medelev over lengre tid. Denne elev gruppen hadde en skolegang som var preget av en ustabil undervisnings situasjon, og signaliserte dårlige sosiale relasjoner seg imellom. Derfor ønsket vi å ta tak i nettopp den delen av arbeidet med sosiale ferdigheter.

Mål med prosjektet: Målet med prosjektet hadde to budskap. Det første var å etablere systematisk arbeid med sosiale ferdigheter. Det andre var å forbedre sosiale relasjoner i elevgruppen for å skape et bedre læringsmiljø.

Rammefaktorer for prosjektet: For å gjennomføre det pedagogiske utviklingsarbeidet hadde vi behov for faste undervisningsøkter som var timeplanfestet. Arbeidet med sosiale ferdigheter ble forankret i skolefag som RLE, samfunnsfag og norsk. Vi valgte to faste undervisningstimer i uken som ble byttet med nevnte fag. Dette ga oss forankring i læreplanen. Vi søkte om samtykke for prosjektet hos ledelsen ved skolen, og fikk gjennomslag. Foreldre ble også informert på foreldremøtet.

Arbeidsmåter: Dette prosjektet handlet om å etablere felles definisjoner på de ferdighetene som vi valgte å arbeide med. For at elevene skulle få et eieforhold til prosjektet og innholdet, valgte vi å finne frem til felles definisjoner sammen med elevene. Arbeidsmåter som førte frem til dette var samtale i klasserommet, tankekart, rollespill, refleksjon over egne handlinger og felles gruppeintervju.

Innhold: I prosjektet ønsket vi å fokusere på elevmedvirkning i undervisningen. Det vil si at elevene skulle delta aktiv i planlegging av undervisningen samt praktisk gjennomføring i klasserommet. Dette ville gi oss en større innsikt i hva de forbandt med de ulike sosiale ferdighetene vi arbeidet med. Det vil si hva de mente med selvkontroll, ansvarlighet, samarbeid og høflighet. Samtidig mente vi at de styrket sin egen sosiale kompetanse gjennom interaksjon med andre elever.

Vi mener at det emosjonelle hos barn og gode relasjoner i klasserommet mellom elevene er et godt utgangspunkt for et godt læringsmiljø. I vårt arbeid som kontaktlærere i barneskolen er vi opptatt av en sammenhengende utvikling av emosjonelle og intellektuelle egenskaper hos elevene. Vi er bevisst på at et parallelt arbeid med begge dimensjoner gir en større helhetlig utvikling av personligheten hos elevene.

Undervisning i sosiale ferdigheter har fått en økende oppmerksomhet i norsk skole. Ved vår arbeidsplass har vi ikke etablert et slikt program, hvor kontaktlærere arbeider systematisk med sosial ferdighetstrening.

Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet sier;

Skolen skal: stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse. For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns og arbeidslivet og i fritiden (LK-06, s.25-26).

Prosjektets varighet var begrenset i tid, og det gav oss noen begrensninger i forhold til hvor mange ferdigheter vi kunne ha i fokus. Elevenes samspill i klasserommet indikerte hvilke ferdigheter som var viktig å prioritere. Prosjektet begynte høsten 2012 og på dette tidspunktet har vi kun kjent elevene i to måneder. Manglende trening i ferdigheter som: selvdisiplin, selvkontroll, høflighet, samarbeid og ansvarlighet pekte seg ut i denne gruppen. Vi valgte opplæring for hele klassen gjennom planmessig undervisning på samme måte som på de tradisjonelle fagområdene. Dette ga elever som trengte trening i sosiale ferdigheter en mulighet til å lære seg å utvikle disse, samtidig som de mer kompetente fikk bekreftet og styrket sider ved sitt sosiale samspill. Noe vi synes er like viktig, er å unngå stigmatisering av enkeltelever ved at en mindre gruppe elever tas ut av klassen for å få «trening» i sosiale ferdigheter.

Helhetlig utvikling av elevene

Vi tror at god læring er avhengig av driv og vilje hos den enkelte elev. Dette var sentralt og viktig for oss da vi skulle sette læringen i sosiale ferdigheter i system. Vi ville at elevene skulle oppdage sammenhenger i sin egen adferd ved hjelp av samtaler, rollespill og skriftlige tanker. Vi ønsket i størst mulig grad at elevene skulle korrigere seg selv og bli seg selv bevisst i sin egen hverdag. I følge Grendstad blir kunnskap et resultat av læring. Han mener at kunnskap blir personlig når individet må gi noe av seg selv. Kunnskapen blir ikke lenger noe upersonlig og fjernt, men noe individet har et forhold til, ikke minst berøres av. Han opererer

med fire veier som fører til personlig kunnskap: innlevelse, undring/kontemplasjon, jeg-du forhold og aktivt arbeid.

Grendstads tilnærming innebærer at både følelsesmessige, intellektuelle og psykomotoriske aspekter er integrert i undervisningsprosessen. Det vil si at eleven opplever samtidig en intellektuell og fysisk aktivitet i læring av fag og ferdigheter. Eleven opplever sine følelser og kroppsreaksjoner som arbeidet vekker i han. I følge Grendstad bygger konfluent undervisning på at læreren ser på hver enkelt elev som særegent og bærer i seg egne ressurser. Disse skal gjennom undervisning og veiledning frigjøres og brukes til det beste for seg selv, sine medmennesker og det samfunnet man lever i. Konfluent pedagogikk bygger på prinsippet: å lære er å oppdage. Å oppdage er en subjektiv prosess, det vil si at eleven selv kan oppdage det en selv vil lære. Læreren kan ha rollen som den som viser vei, peke på ting, gjøre eleven oppmerksom på forhold som er viktig for eleven. Erfaringslæring som et begrep blir ofte brukt som betegnelse på læringssituasjoner hvor prinsippet å lære er å oppdage, står i sentrum (Grenstad, 2012).

Utgangspunktet vårt for dette utviklingsarbeidet var å se nærmere på hvordan vi i eget klasserom kunne tilpasse en undervisning ut ifra hva var elevgruppenes behov for sosial trening. Utviklingsarbeidet bestod av tre faser. I den første fasen skulle vi sammen med elevene etablere felles definisjon på hver av ferdighetene. I den andre fasen skulle elevene presentere ferdighetene for de andre i elevgruppen gjennom rollespill, og til slutt skulle de evaluere sine opplevelser i felleskap gjennom et gruppeintervju. Underveis i prosessen skulle elevene også skrive en loggbok hvor de skulle beskrive, og eventuelt tegne opplevelsene sine.

Deler av undervisningsmetoden var også samtaler med elevene i form av ulike emner eller caser. Her skulle vi sammen med elevene i fellesskap drøfte moralske dilemmaer eller konflikter fra situasjoner som kan oppstå i klassen, skolen og hverdagen deres. Litt avhengig av hvilke innspill som kom frem. Eksempelene kunne være hvordan vi opplever å bli holdt utenfor felleskapet i klassen, eller hva det gjør med oss hvis vi blir baksnakket. Det kunne også være situasjoner fra forskjellig fagstoff, for eksempel spørsmål om rettfærdig fordeling av ressurser i verden eller hvorfor det blir krig. Her kunne det være ulike oppfatninger av hva som var rett og galt, men det var viktig at alle fikk lov til å komme med sine synspunkter og at konklusjoner på diskusjonen ikke var gitt på forhånd, hverken av elever eller lærer.

I et flerkulturelt skolesamfunn kan dette være en fin måte å håndtere vanskelige og sammensatte problemstillinger. Målet var ikke nødvendigvis å komme frem til et svar alle kan enes om, men å belyse problemet fra ulike perspektiv.

I tredje fase ble elevene introdusert for et nytt begrep. Her skulle de først ved bruk av tankekart selv definere ordet, og deretter komme med innspill på positive og negative situasjoner som kunne oppstå hvis begrepet var for eksempel å samarbeide, eller ikke å samarbeide. Etter hver økt fikk elevene skrive en logg hvor de skulle beskrive hvordan de hadde jobbet. Her kunne de både skrive og tegne ned sine opplevelser av timen. Underveis i prosjektet innså vi at det ble vanskelig å måle en effekt av undervisningen etter forholdsvis kort tid.

Elevenes tilbakemeldinger og refleksjoner etter endt prosjekt

Prosjektet ble avsluttet med at vi gjennomførte gruppeintervjuer. Elevgruppen som deltok i intervjuet ble delt i tre grupper; jentegruppe, guttegruppe og en blandet gruppe med både jenter og gutter. Vi valgte å dele det slik med tanke på å få frem ulikheter som kommer frem ved å intervjuer gutter alene og jenter alene. Det som ble bevisst valgt var faglig kompetanse i gruppene. De to første gruppene, jentegruppe og guttegruppe, hadde høy faglig kompetanse. Den siste gruppen var ikke like sterk faglig. Intervjuet ble gjennomført av oss begge til stede. En hadde rollen som observatør og den andre hadde ansvar for intervju. Underveis i intervjuene ble det naturlig at den som observerte også stilte noen utfyllende spørsmål. Det ble brukt lydopptak. For å sikre validiteten i vårt arbeid valgte vi å observere elevene i intervjusituasjonen med to voksne til stedet.

Fokuset vårt ble plassert på kroppsspråket hos elever. I tillegg noterte vi deler av de muntlige besvarelsene. Å observere kroppsspråket samtidig med å høre hva de svarte ga oss større validitet i vår undersøkelse. Dette kan gjenspeile seg i for eksempel i den tause kommunikasjonen de viste seg imellom via kroppsspråket. Intervjuer ble gjennomført i klasserommet hvor elevene hadde daglig undervisning. Noe vi tenkte skulle gi elevene trygghet. Det var satt av en halv time per intervju. Første intervju var med jentegruppen. Dette var en gruppe med faglig sterke elever. En av elevene derimot har vært utsatt for mobbing fra en tidligere elev i samme klasse. Vi plasserte oss i en halvsirkel forholdsvis nærme hverandre. Jentene viser tydelig gjennom kroppsspråket at de er litt spent men interesserte i det som skal skje, og sitter fremoverbøyd på stolene når spørsmålene stilles.

Jentene opplevde timene med sosiale ferdigheter som positive. De syntes det var gøy å gjøre noe som var annerledes. De mente at det har gått veldig bra, og at de har lært mye spesielt om høflighet og samarbeid.

Videre forteller de oss at de ikke kjente til begrepet sosiale ferdigheter før vi startet prosjektet. De sier også at de fant det interessant og det ble spennende å tenke over hvordan de oppførte seg. De var veldig klare på at det var mange som ikke tenkte over hvordan de oppførte seg. En elev sier *«dette interesserer meg mer enn andre fag. Alle i klassen trenger å kunne det, lære det, å vite det»*. Jentene kunne se at dette er noe de kunne anvende i sin egen hverdag, og sammen med andre. De ga klart uttrykk for at rollespillmetoden var det som var mest morsomt fordi dette gav de muligheten til å vise ulike eksempler på hvordan ferdighetene kunne utøves både positivt og negativt. Gjennom bruk av tankekart beskrev de også begrepene, og de syntes det var nyttig å høre hva de andre hadde skrevet. De lærte av hverandre. De ble bevisst sine egne handlinger og fikk bekreftelse på for eksempel hvor høflige de var. De reflekterte over egne handlinger og plasserte det i de ulike ferdighetene. En av jentene sier; *«når jeg gjør noe i hverdagen så tenker jeg. Hva var det jeg gjorde nå? Var det høflighet eller ansvarlighet»*. Og en av de andre tilføyer *«OJ, hvor høflig jeg egentlig er»*. Jentene var ivrige og viste med all tydelighet at de hadde mye på hjertet. De var enstemmige og sa klassemiljøet helt klart var blitt bedre. Eksemplene var mange. De sa også at de var blitt mer høflige med hverandre, tenkte over egne handlinger, og reflekterte over ferdigheten selvkontroll. Hva de selv kunne bidra med for å unngå unødvendige episoder.

En elev sa at *«hvis jeg er sur en dag kan jeg unngå å slenge stygge kommentarer fordi jeg bruker selvkontroll til å hjelpe meg»*.

Jentene var også tydelig på at det ble mindre baksnakking i klassen. Det var ingen forskjell på gutter og jenter her, mente de. På spørsmålet om de ønsker å arbeide med sosiale ferdigheter videre svarte jentene; ja. De vil absolutt jobbe mer med dette. I spørsmålet om hvilke områder de ønsket å jobbe videre med, kom ferdighetene høflighet og selvkontroll sterkest frem. Men de synes også at det å lære mer om de ferdighetene de allerede har jobbet med kunne vært fint. *«Det er mer jeg vil lære liksom»*. *«Høflighet og selvkontroll tror jeg at vi i klassen trenger å jobbe mer med»*. Samarbeid er også viktig sier de og nevner følgende eksempel. *«Noen på gruppesamarbeid skal alltid være sjef»*. *«Sett alle sjefene på en gruppe»*. Dette var noen av de mer spontane kommentarene.

En av jentene sa også at det kunne være morsomt hvis de kunne jobbe videre med rollespill, gøy å gjøre de tingene man egentlig ikke skal eller bør gjøre. De ga også klare tilbakemeldinger på at det er lurt å beskrive de ulike ferdighetene før man går inn i rollespillet. Da har man tenkt igjennom tingene i forkant.

«*Vi gjør først den skriftlige greia, før vi går inn i skuespill*». En elev tar også opp at en ferdighet vi kanskje kan jobbe med er «*mot og innsats*». Tørre å stå for egne meninger og å gjøre en innsats i samarbeidsoppgaver.

Det andre intervjuet var med guttegruppen. Intervjuet ble gjennomført på samme måte og samme sted som intervjuet med jentene. Elevene responderte her umiddelbart etter at vi stilte spørsmål. Vi opplevde at kroppsspråket var ganske formelt. De pratet korrekt, noen hadde armer i kors og de var veldig rolig. De satt foran oss og tok tydeligvis oppgaven på alvor.

En elev svarte at:» *arbeidet med sosiale ferdigheter har hjulpet å løse det problematiske i klassemiljøet*»: og en annen sa at «*det er bra at vi lærer hvordan vi skal oppføre oss*».

Videre kom det frem at de også mente det var bra å lære hva som er viktig å gjøre, vi fikk hjelp til det som var vanskelig i klassen. Rollespillet var visstnok det de syntes var mest morsomt, men de kunne ikke helt klart forklare gangen i hvordan de hadde jobbet i klasserommet. De husket både tankekart og samtalene. På bakgrunn av det som blir sagt var de veldig samstemte i forhold til at de synes klassemiljøet er blitt bedre, de behandlet hverandre bedre, greiere med hverandre, mer ro. De la merke til at selvkontroll hos hverandre var blitt bedre, smålyder var borte. Her var elevene helt enige i at klassemiljøet har forandret seg til det bedre.

Dette har de også svart litt på i det foregående spørsmålet, men eksemplene var flere: Vi skaper mindre konflikter, gutter og jenter er mer venner, og det er lettere å være på lag. De ønsket å jobbe videre med prosjektet i sosiale ferdigheter fordi de syntes det var morsomt. «*Klassemiljøet blir bedre og bedre og tilslutt blir det ingen konflikter*», sa en av elevene. «*Vi har fått gode vaner som vi kan ta med oss videre*» sa en annen. Elevene nevner spesielt selvkontroll og selvdisciplin som ferdigheter de ønsker å arbeide videre med. Fordi her mente en av elevene at det var fremdeles” ting” som vi burde jobbe med. Etter 20 minutter opplevde vi at elevene begynte å bli slitne og svarene ble kortere og kortere. Vi stiller et tilleggs spørsmål i forhold til at de ulike ferdighetene er hengt opp skriftlig i klasserommet,

om det er noen av disse de eventuelt kunne tenke seg å jobbe videre med. Da kom svaret; *høflighetsord* frem, som «*takk*» og «*vær*» så god.

Det tredje og siste intervju ble gjennomført med en blandet gruppe, både jenter og gutter. Noen elever var ikke etnisk norske, noen svært stille og innadvendte samt faglig svake. En av elevene hadde lett for å skape uro i klassemiljøet.

Da vi startet intervjuet var det lenge stille. Det vi også observerte var at det var ingen blikk kontakt med oss som intervjuet, og en av elevene satt med ansiktet vendt fra oss under nesten hele intervjuet. To av elevene satt tett sammen og hadde en del av sitt fokus på hverandre. Under intervjuet opplever vi det som nødvendig å stille ulike tilleggsspørsmål, og å bruke intervjuguiden i en litt løsere form for å få samtalen i gang. Elevene var veldig stille og vi måtte bruke noen ledende spørsmål. Vi spurte om de noen gang så på plakaten som hang i klasserommet. Dette er plakaten hvor elevene selv har vært med på å definere de ulike sosiale ferdighetene vi har beskrevet tidligere. Første svaret var nei, men en annen elev svarte at; noe var gøy og nyttig, at rollespill var morsomt men flaut. Noe som kom tydelig frem, var at de opplevde det som vanskelig å definere de ulike begrepene skriftlig. En elev brøt inn og sa: «*For å være ærlig så merker jeg ingen forskjell i klassemiljøet*». «*Vi merker kanskje litt forskjell, men den største forandringen er at vi har fått deg som lærer*». Elevene fikk en tilbakemelding om at dette kan vi snakke om ved en annen anledning, da vi merker at dette var et tema de hadde behov for å ta opp. På spørsmålet om de ville arbeide videre med prosjektet svarte elevene at det er for ofte slik det hadde vært, men gjerne en gang i måneden. Da vi spurte om hvilke ferdigheter de kunne tenke seg å jobbe videre med, svarte de nesten i munnen på hverandre, samarbeid og høflighet. Hvorfor de ønsker å jobbe med akkurat disse var fordi de syntes det var gøy og viktig. Viktig fordi samarbeid fører oss videre i skolearbeidet, og vi er avhengig av hverandre.

Et konkret eksempel som kom opp er hvordan gruppen samarbeidet i faget mat og helse. Hvis noen skjærer løk og begynner å gråte, så overtar andre i gruppa. (Glimrud & Lukawska, 2013).

Intervjuene ble gjennomført etter at prosjektet var avsluttet. Det skulle gi oss en bedre innsikt i elevenes opplevelser, erfaringer, og gi noen tilbakemeldinger på hva som kunne eventuelt gjøres annerledes og bedre i dette arbeidet. Vi ville at elevene skulle ha en aktiv rolle i forhold til utarbeidelse og forståelse av undervisningen, slik at de kanskje så en nytteverdi i å lære noe

som de kunne bruke i konflikter, samarbeid og i samspill med andre. John Dewey sier at det å bryte ut av sine opprinnelige begrensninger når det gjelder handling og følelser, er og å forstå seg selv utfra hva som gagnar den gruppen det hører til. Det finnes også en du -erfaring, hvor vi er ute etter det typiske i medmenneskets oppførsel og hvor vi på grunnlag av erfaring kan forutse den andre. Dette kaller vi menneskekunnskap, og som vi ser i sammenheng med at også elevene våre lærer av hverandre i det sosiale samspillet (Gadamer 2010, s.397-399).

2.2 Presentasjon av HASS-modellen

I denne delen av kapittelet presenterer vi HASS-modellen og ser nærmere på ferdigheter som er knyttet til denne modellen. Vi beskriver hvordan dette arbeidet har påvirket sosial utvikling i elevgruppen gjennom felles sosial læring. Ferdigheter som er valgt til denne modellen har sitt utgangspunkt i intervjuer gjennomført i perioden 2011-2013 med andre lærere og elever. HASS- modellen, står for ferdigheter som: høflighet, ansvarlighet, selvkontroll og samarbeid. Definisjoner på de fire ferdighetene ble utarbeidet sammen med elevgruppen som var knyttet til utviklingsarbeidet i sosiale ferdigheter, og beskrevet under punkt 2.1.

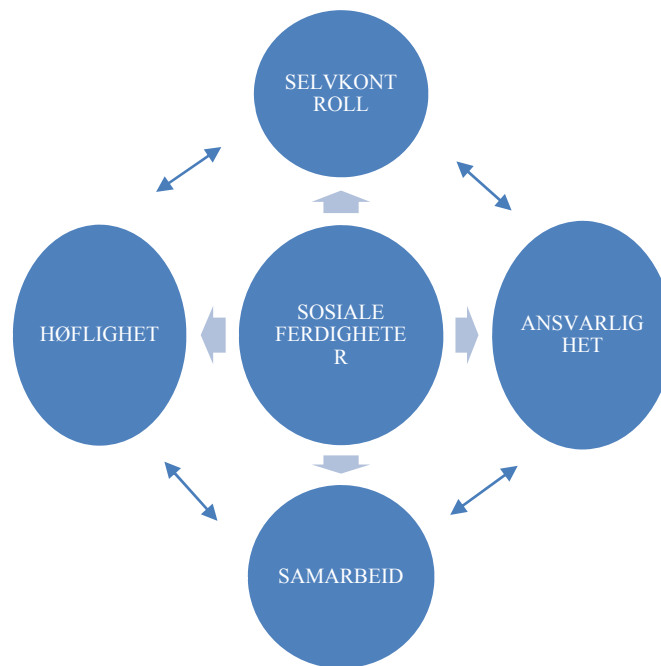


Fig.1. HASS-modellen (Glimrud & Lukawska, 2013)

Figuren viser de fire ferdighetsdimensjonene vi har knyttet opp til sosiale ferdigheter. De fire ferdighetene kan jobbes med i uavhengig rekkefølge. Det er ingen som kommer først eller sist, men alle knyttes opp mot fellesbegrepet sosiale ferdigheter.

Høflighet er å være dannet og ha god oppførsel. Det er å snakke og handle på en vennlig måte som gir andre en følelse av å bli verdsatt og respektert. Det er å møte andre med respekt. «Vær så snill», «tak», «unnskyld», «hei», «ha det bra», «vær så god» er ikke bare ord, men høflige uttrykk som viser folk at vi bryr oss om dem.

Du viser høflighet når du:

1. Viser andre at du verdsetter og respekterer dem.
2. Husker å være høflig mot eldre, foreldre, lærere og barn.
3. Tenker over hvordan det du gjør påvirker andre.
4. Spiser, snakker og beveger deg på en behagelig måte.
5. Ber om noe i stedet for å forlange det.
6. Hilser andre med et smil.

Ansvarlighet betyr at andre kan stole på deg. Du er villig til å stå til ansvar for handlingene dine. Når noe går galt og du gjør en feil, retter du det opp i stedet for å komme med unnskyldninger. Når du er ansvarlig, holder du avtalene dine. Du gjør alle oppgaver så godt som du kan. Ansvarlighet er evnen til å reagere på en klok måte. Det er et tegn på å bli stor.

Du viser ansvarlighet når du:

1. Tar avtalene dine på alvor.
2. Reagerer klokt og gjør ting etter beste evne.
3. Er villig til å gjøre din del.
4. Innrømmer feil uten å komme med unnskyldninger.
5. Er villig til å gjøre noe godt igjen.
6. Gjør så godt du kan uansett hva du gjør.

Selvkontroll betyr selvdisciplin. Selvkontroll får deg til å gjøre det du virkelig vil i stedet for å bli kastet hit og dit av følelsene dine. Du mister ikke kontrollen over deg selv når du føler deg såret eller sint, men velger hvordan du vil snakke og handle. Med selvdisciplin tar du ansvar for deg selv.

Du viser selvdisciplin når du:

1. Er løsrevet så følelsene dine ikke styrer deg.
2. Snakker og handler rolig når du er såret eller sint.
3. Får ting gjort på en ordentlig, effektiv måte.
4. Skaper dine egne vaner.
5. Gjør det som forventes uten at andre behøver å passe på deg.
6. Gjør ting til rett tid.

Samarbeid er å jobbe sammen for alles beste. Det er å være villig til å respektere andre og å følge regler som gjør alle trygge og lykkelige. Samarbeid er å være hjelpsomme mot hverandre og dele på byrden. Det er å slå seg sammen med andre for å klare noe en ikke klarer alene.

Du viser samarbeid når du:

1. Jobber godt sammen med andre.
2. Fritt tilbyr hjelpen og ideene dine.
3. Følger reglene.
4. Gjør ditt for å bevare et trygt og godt miljø.
5. Er uenig på en fredelig måte.
6. Ber om hjelp når du trenger det.

De ulike definisjonene er ikke statiske. Innholdet i definisjonene bør utarbeides sammen med elevgruppen det gjelder. Valget av hvilken ferdighet man ønsker å jobbe med, avgjør læreren ut ifra sin observasjon i klasserommet. Med tanken på helhetlig utvikling av elevene, har vi valgt ferdigheter som vi mener bør ha en sentral rolle på det tidspunktet i deres liv i forhold til alderstrinn. Sosiale ferdigheter er en del av sosial kompetanse som handler om hvordan barn og unge lærer å mestre ulike situasjoner i ulike kontekster på en sosial akseptabel måte. Samtidig utvikler de en beredskap for positiv mestring av fremtidige sosiale situasjoner. Disse samspillsituasjonene gir elevene videre utvikling og forandring av egne vaner eller reaksjonsmønstre. I et sammensatt samfunn spiller skolens praksis en avgjørende rolle som arena for sosial læring. Det er her eleven tilbys utviklingsmuligheter, og det er her kulturelle redskaper blir gjort tilgjengelig for eleven. Men det er viktig å få frem at eleven selv er aktøren i sin egen utvikling innenfor rammen for de sosiokulturelle muligheter (Saljø 2001, s.125-126).

I vårt prosjekt var alle elevene individuelle aktører. Alle hadde ansvaret for å bidra til å finne definisjoner på sosiale ferdigheter gjennom tankekart. Dette var organisert gjennom undervisning i klasserommet. Hver enkelt elev hadde som oppgave å lage tankekart på hver ferdighet og presentere det for de andre i klassen. Dette bidro til elevens utvikling av muntlig fremføring i klassen, noe som er en del av sosial læring. Gjennom å kunne presentere fagstoff for andre medelever, øker elevenes prestasjonsevne og selvtillit. Vi opplevde at samarbeidet i muntlig fremføring skapte mer trygghet elevene imellom.

2.3 Utvidelse av HASS-modellen, femte aksjon

I denne delen av kapittelet beskriver vi hvordan HASS-modellen ble videre utviklet og hva som påvirket avgjørelsen om å arbeide med denne redskapen videre. Etter endt prosjekt i sosiale ferdigheter våren 2013 med elevgruppen som er beskrevet, fikk vi gjennom elevintervjuer følgende tilbakemeldinger: elevene var ganske samstemte i sin konklusjon at klassemiljøet var blitt bedre, og at arbeidet med sosiale ferdigheter burde fortsette fordi de så nytte av det de hadde lært. Med bakgrunn i disse tilbakemeldingene valgte vi å utvide arbeidet med HASS-modellen. I den neste fasen skulle elevene få en mulighet til å praktisere alle ferdighetene på ulike arenaer. Vi utarbeidet elevskjemaer som fikk navn: høflighetsferdighet, ansvarlighetsferdighet, samarbeidsferdighet og selvkontrollferdighet. Elevene fikk en uke om gangen til å praktisere hver ferdighet. Skjema ble utlevert til elevene ved ukestart, og samlet

inn uken etter. Dette var en selvstendig oppgave med egen refleksjon. Hvert skjema viser til seks ulike eksempler knyttet til hver ferdighet.

Eksemplene ble utarbeidet sammen med elevene. Nå skulle de praktisere dette på skolen, hjemme og på fritiden. For hver dag i uken skulle de velge ulike eksempler for å praktisere. Videre skulle de notere i skjemaet, og oppsummere handlingene de hadde fokus på hver uke. Nederst på skjemaet kunne de beskrive eksempler på hvordan ulike handlinger ble praktisert. Vi flyttet prosjektet fra skolen og over til andre arenaer. Målet var å praktisere den nye kunnskapen andre steder med andre aktører. Videreføring av arbeidet med utvidet HASS-modell beskriver vi under punkt 6.3. I et samfunn i stadig endring stilles det hele tiden nye krav til de som skal fungere i samfunnet. Det stilles store krav til kompetanse når det gjelder mellommenneskelige anliggender. Våre elever er en del av dette samfunnet. Deres sosiale samspill avgjør hvordan ulike sosiale samhandlinger kan påvirke deres mellommenneskelige relasjoner.

3.0 SAMFUNNSMANDAT

I dette kapitlet presenterer vi Utdanningsdirektoratet sine anbefalinger om sosial opplæring i skolen. Vi refererer til egne erfaringer og det vi er forpliktet til som lærere gjennom Kunnskapsløftet og Opplæringsloven.

I skolen opplever vi som lærere noen ganger, og i større grad enn før at en del foresatte mener kanskje at det er de som har enerett på oppdragelsen. Noen vil nok også nøle med å bruke uttrykket oppdragelse, man bruker heller begrepet sosialisering. Kanskje vi gjør det for at begrepet oppdragelse eller ordet i seg selv er utfordrende, men ikke nødvendigvis klarere. Som et eksempel kan vi nevne at når formålsparagrafen for barnehagen i 2010 ble endret, ble ordet oppdragelse fjernet og erstattet med «fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling». Begrepene oppdragelse og sosialisering går i hverandre. Oppdragelse kan knyttes direkte til relasjonen mellom barn og foreldre eller elever og lærere. Sosialisering er en uformell måte å oppdra barn eller elever på i ulike kontekster. Vi kan dele sosialiseringen i tre kategorier: hjem(primære), skole, institusjoner (sekundær og formell) og den uformelle som skjer igjennom barn - og ungdomskultur, medier, nett og marked. Det systemet som kommer eleven nærmest «innpå livet» er mikrosystemet. Bronfenbrenner tenker på alle de situasjoner der eleven selv er tilstede eller direkte involvert. For at primærsoliseringen skal være gunstig for eleven, må nærpersonene og eleven kunne delta i positive og gjensidige utviklende samhandlinger. Eleven skal vokse seg inn i en kultur med rådende tradisjoner og normer. Denne prosessen kalles sosialisering. Dynamikken i denne sosialiseringsprosessen er at eleven på den ene siden skal utvikles til et selvstendig individ, og på den andre siden tilpasse seg samfunnets verdisystem (Bronfenbrenner, 1979).

Skolen derimot har oppdrageroppgaver og oppdragermandat i form av at vi skal gi elevene kunnskaper, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre sitt eget liv og delta i arbeids- og samfunnslivet.

I Kunnskapsløftet heter det at opplæringen skal gi elevene kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig(...)Det uttrykkes at det i skolen skal arbeides med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter, og det påpekes spesifikt at skolen ikke bare skal dreie seg om fag. Skolen skal ikke bare se til at elevene får skolefaglige kunnskaper, men også bidra til at elevene utvikler seg sosialt og personlig. På skolen skal elevene utvikle sosiale ferdigheter som samarbeid, selvkontroll, ansvar og empati for andre. Sosial kompetanse er det begrepet

som best beskriver det skolen og lærerne skal tilføre elevene. Sosial kompetanse er vi alle avhengige av for å kunne delta i sosiale fellesskap. Faglig og sosial læring i skolen foregår ikke uavhengig av hverandre. Forskning dokumenterer at det er en entydig positiv sammenheng mellom disse faktorene. Elever som lykkes godt sosialt, har også en tendens til å klare seg relativt godt faglig. Samtidig er det også slik at elever som er isolerte og ensomme i skolen, også vil få problemer med å konsentrere seg om faglig læring. Sosial og skolefaglig læring er i noen grad avhengig av hverandre. Skolens arbeid med å utvikle gode og inkluderende fellesskap vil ikke bare være positivt for elevenes sosiale og personlige utvikling, det vil også fremme undervisning og faglig læring. Skolens ansvar for elevenes sosiale og personlige utvikling står altså ikke i motsetning til ansvaret for elevenes faglige læring

(Udir, 2012).

Utdanningsdirektoratet anbefaler i arbeid med sosial kompetanse å ta utgangspunkt i følgende dimensjoner: empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Da vi begynte dette prosjektet høsten 2011 var føringer på arbeid med sosial kompetanse ikke etablert i så stor grad som det er i dag. Vi opplever at vi har tatt et skritt i riktig retning når vi leser at Utdanningsdirektoratets anbefalinger i arbeid med sosial kompetanse har samme inspirasjonskilde som vi valgte i våre aksjoner, Gresham&Elliott, » *Social Skills Rating System*». Vi valgte tre av fem dimensjoner som samstemmer med Utdanningsdirektoratet sine anbefalinger.

3.1 Kvalitet for læring

«Opplæringen må tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt»

(Udir 2012).

«Skolen har i arbeidet med en stadig mer mangfoldig elevgruppe som representerer ulike holdninger, verdier, atferd og språk og som har forskjellig etnisk, sosial og økonomisk bakgrunn» (Ogden i Udir, 2012).

Gjennom mange år med undervisningspraksis i skolen legger vi merke til at noe er i gang med å endres i elevenes væremåte samt uttrykksform. Vi observerer fravær på elementære høflighetskoder, utfordringer i samarbeid og selvkontroll, et behov for trening i sosialt samspill, elevene seg imellom, men også og eleven og voksne. I tillegg til dette erfarer vi at norsk skole har blitt flerkulturell. Med dette reflekterer norsk skole globalisert utvikling. Barn fra ulike kulturer møtes for å lære i samme klasserom. I et kulturelt mangfold møter vi ulike utfordringer i skolehverdagen samt i samfunnet for øvrig.

Kulturdannelse og tanken om allmennmenneskelig felleskap, på tvers av nasjoner, kulturer og religioner. En oppgave som er utfordrende og stiller store krav til oss alle. Ønske om dette samfunnet fører til at felles koder bør skapes for sosialt samspill. Oppgaven er sammensatt og det trengs en del samfunnsendringer på mange plan for å nå målet (Foros & Vetlesen 2012, s.89-104).

«God allmenndannelse vil si tilegnelse av kyndighet og modenhet for å møte livet-praktisk, sosialt og personlig; egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker, og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen» (Udir 2012).

Vi har satt søkelyset på hvordan vi i grunnskolen kan jobbe systematisk med sosiale ferdigheter. Vi mener at dette kan ha en positiv innvirkning på sikt for hvordan barn og unge mestrer hverdagen og et fremtidig yrkesliv.

I Stortingsmelding nr.30, Kultur for læring kan vi lese følgende;

Etter departementets oppfatning er det ingen motsetning mellom en faglig sterk opplæring og en opplæring som har som mål å fremme sosial kompetanse, personlig utvikling og dannelse. Arbeidet med å legge til rette for personlig utvikling hos elevene i et godt og utviklende læringsmiljø bør tvert imot intensiveres (St.meld.nr.30 (2003-2004)).

I tråd med vårt læringssyn tenker vi at det systematiske arbeidet med sosiale ferdigheter øker læringsutbytte, elevene får større arbeidsfokus, fører til færre konflikter mellom elever, større selvkontroll og bedre samarbeidsevne. Det eksisterer ingen fagplan i sosiale ferdigheter. Det gir i utgangspunkt hver enkelt lærer frihet til å bestemme metode og innhold selv så fremt ikke den enkelte skole får på plass en sosial læreplan man forplikter seg til å følge. Skolens oppgave er å bidra til arbeidet med personlig utvikling av elevene.

3.2 Lærerens rolle som oppdrager, profesjonsetikk

Lærerens rolle er delt opp i to hovedkategorier: fagundervisning og sosial trening på tvers av kulturer, meninger og sosial bakgrunn hos elevene. Det er ikke en enkel oppgave å forene alle de ulike delene for å ivareta en helhetlig utvikling av eleven. Rammefaktorer er ofte gitt av skoleeiere og en viss frihet står igjen til disposisjon hvor læreren kan omdisponere den til konkret handling i undervisningen.

I Kunnskapsløftets generelle del kan vi lese følgende;

Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden.

Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion nasjon eller posisjon. Dette grunnsyn er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskenes kår[...]

Barn og unge må både forstå moralske krav og la dem bli ledende for sin vandel. Normene som gjelder i samfunnet yrkesetikk, arbeidsmoral og forretningsskikk-har avgjørende innvirkning på samfunnets kvalitet [...] Opplæringen må altså klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler. Disse kan anskueliggjøres med utgangspunkt i Bibelen, men også ved eksempler fra andre religioner [...] Og skolens ansatte bør foregå med sitt eksempel. Det må være et tett samspill mellom fostringen i hjemmene, skolens opplæring og samfunnet som omgir den (LK-06, s.5-6).

Kunnskapsløftet er et veiledende dokument for det pedagogiske personalet i skolen, lærere og ledelsen. Det skal gi oss retningslinjer i forhold til hva som skal ivaretas i arbeidet med barn og ungdom. Utvikling av sosiale ferdigheter og det helhetlige mennesket står sentralt i det vi kan lese i LK-06. Kunnskapsløftet gir klare føringer som vi ser helt klart er i tråd og i sammenheng med vårt arbeid. Å jobbe systematisk med sosiale ferdigheter bør prioriteres i større grad fordi det har så store ringvirkninger. Læreryrket omfattes av en rekke lover, planer og retningslinjer. Det skal være veiledende for arbeidet i skolen. Disse sentrale retningslinjene har betydning for lærerens profesjonsetikk og utøvelse av yrket. Læreplanene er samfunnets kontrakt med lærere. Oppdragsgivere må sikre at lærere tar det ansvaret som pålegges dem i samfunnsmandatet. FNs barnekonvensjon gir også føringer for lærere og deres arbeid. Det innebærer blant annet at det lærere gjør skal være til elevens beste. Menneskelig utvikling og vekst, det vil si å utvikle unge mennesker, og gjøre dem til selvstendige mennesker er det sentrale (Ohnstad, 2010 s.39-47).

I det neste kapitlet vil vi presentere begreper som dannelse og utdanning i et historisk perspektiv. Vi vil også beskrive ulike pedagogiske retninger som går i takt med vårt læringssyn.

4.0 PEDAGOGISKE GRUNNTANKER

«Dannelse er det som er igjen etter at vi har glemt alt vi har lært.» (Ellen Key 2006)

I dette kapittelet ønsker vi å presentere begreper som dannelse og utdanning i et historisk perspektiv. I vår profesjon som lærere driver vi hovedsakelig med utdanning, men vår sekundære oppgave er dannelse blant elevene. Begge begreper er tett beslektet, og i vår yrkesutøvelse er det nesten umulig å avgrense disse to begrepene. Når vi som lærere tenker på at vi ønsker å utvikle elevenes personlige kunnskap hvor både følelser, intellektet og psykomotoriske aspekter er inkludert, bør denne kunnskapen oppstå i et samspill mellom lærer og elev. Den nærmeste utviklingssonen skal berøres og kunnskapen skal overføres i form av veiledning. Samarbeidet for elevenes del stopper ikke, men fortsetter og skal bygges videre på. Det elevene har tilegnet seg av ferdigheter i skolegangen, bør skape grunnlag for fremtidig sosial kompetanse. Vi mener at mennesket tar form gjennom en sosialiseringssprosess som varer hele livet. Dette blir personlighetsdannelse. Gjennom denne prosessen lærer vi oss normer, verdier, kunnskaper og ferdigheter som er viktig i det samfunnet vi er en del av. Dannelse handler om en bearbeiding og fordeling av menneskenaturen intellektuelt, moralsk og estetisk. Utdanning dreier seg først og fremst om en målrettet opplæring. Utdanningsveien er organisert og strukturert gjennom samfunnsmandatet. På slutten av utdannelsen arrangeres det eksamen, prøve eller test som kontrollerer om læringsmålene er nådd. Er eksamen bestått, er en ferdig utdannet og kvalifisert for å utøve et yrke. Dannelse i motsetning til utdanning har ikke noe spesifikt mål. Dette er en livslang prosess som er styrt innenfra, av interesse, lyst og kunnskap.

4.1 Historisk perspektiv på dannelse og oppdragelse

I dette avsnittet skal vi se nærmere på dannelsesprosessen gjennom tidene. Dette skal gi oss tilnærming til selve begrepet, men samtidig gi oss mulighet til å reflektere over egen dannelse. Vi har som mål i denne delen å gi leseren mulighet til å gripe inn med egen refleksjon. Dette for å skape mer forståelse for tema vi brenner for. Vi opplever at dette er et spennende tema og har sine røtter i antikkens Hellas. Begrepet dannelse var i utgangspunktet knyttet til barneoppdragelse, men etter hvert gjaldt det alle mennesker. På slutten av 1700-tallet skjedde en ny oppvåkning, det handlet om en dannelse til humanitet. Da tenkte man på personlighetsdannelse gjennom å studere gresk litteratur og kultur.

En dannende oppdragelse ville innebære å velge ut de erfaringene som er verd å bygge videre på, og det vil kreve dømmekraft. Slike vurderinger må offentligheten ta ansvar for gjennom diskusjoner og refleksjoner. På den måten kan det foregå en stadig rekonstruksjon av erfaringer, noe som vil være nødvendig for utvikling av både individet og demokratiet (Vaage 2000, s.31)

I vår tid handler dannelsesprosjekt mye om evnen til kritisk vurdering og evnen til å takle forskjellighet. Dannelse kan også beskrives som en reise, en individuell reise, som fører til personlig utvikling. Dannelsen begynner hjemme hos oss selv i det kjente, og fortsetter som en reise ut i det ukjente. Denne reisen gjør noe med oss og gir mulighet til refleksjon over det vi opplever. Dette blir for mange av oss en pendling mellom det kjente og det ukjente. Velger vi å holde oss kun til det kjente, stagnerer vi i egen utvikling. En samfunnsmessig og kulturell prosess der mennesket gjennom interaksjon med omverden og gjennom sin egen aktive virksomhet virker forandrende inn på kulturen (Brostrøm og Hansen 2003, s.85). Denne prosessen gir mennesket ny forståelse og nye holdninger som gjør at en forandrer seg. Dannelse er en prosess som ikke kan påtvinges, det er en aktiv virksomhet som er en del av personligheten. Brostrøm og Hansen nevner fire dimensjoner som de kaller dannelsens kjernepunkter: egen virksomhet, likeverdige dialog, forpliktende perspektiver og handling.

Egen virksomhet dreier seg om interaksjon med omverden. Dannelse er en prosess som ikke kan påtvinges. Den likeverdige dialogen, dreier seg om personlig engasjement, der det ikke handler om å memorere en mengde kunnskap, men engasjere seg selv i noe som berører. Det forpliktende perspektivet dreier seg om å være forpliktet på den innsikt og forståelse en har tilegnet seg. Handling, dreier seg om handlingskompetanse. Et dannet menneske har innsikt i hvordan det kan påvirke sine omgivelser. Det har myndighet og vilje til å gjøre noe. (Brostrøm og Hansen 2003.)

4.2 Sosiokulturelt perspektiv i vårt arbeid med sosiale ferdigheter

I denne delen skal vi se nærmere på Lev Vygotskij's sosiokulturelle perspektiv.

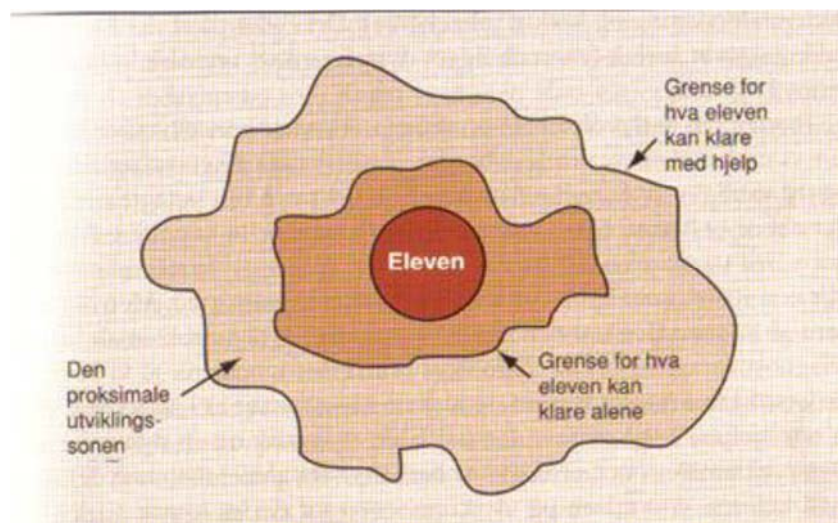


Fig. 2. Vygotskij's proksimale utviklingszone (Imsen, 2008, s. 259).

Figuren over definerer Vygotskij som den nærmeste utviklingssonen. Denne utviklingssonen ble definert som avstanden mellom hva eleven kan prestere på egen hånd og uten støtte, og hva eleven kan prestere under ledelse av en lærer. (Saljø 2001, s. 122-123)

Vygotskij's suggestiv tanke var at mennesker hele tiden utvikler og forandrer seg. Han mente at i enhver situasjon har mennesker mulighet til å overta og ta til seg -appropriere- kunnskaper fra andre medmennesker i samspillsituasjoner. Vi ønsket at elevene gjennom prosjektet i sosiale ferdigheter kunne samspille og lære nye kunnskaper fra andre medelever. Her var rollespillet en sentral arena. Ved å utøve ulike ferdigheter overfor hverandre, åpnet de samtidig for deres tanker og refleksjoner. Dette ga elevene et bredere perspektiv på hva høflighet eller samarbeid kunne være. Han mener også at kunnskap oppstår i et samspill mellom individet og det sosiale miljøet. I et sosiokulturelt perspektiv oppfattes menneskets utvikling som et samspill med andre mennesker. I følge Vygotskij var menneskets utvikling en sosialisering inn i en sammenheng med samspill og handlinger i en kommunikasjonskontekst. Han mener at modning har en betydning for læring og utvikling. Mennesker er først og fremst avhengige av et sosialt miljø for å utvikle seg selv og lære.

Språk som redskap

Vygotskij betraktet språket som et sosialt fenomen. I et sosialt samspill utvikles språket som et nødvendig kommunikasjonsmiddel. Språk formidler mening, og fremfor alt vekker det personligheten og skaper selvfølelsen hos alle. Språket former miljøet i våre hjem og skoler og på arbeidsplasser. Ord kan ha makt til å knuse eller til å inspirere til noe.

Barnets språk er altså i utgangspunktet sosialt, men etter hvert utvikler det i førskolealderen et egoistisk språk som har som funksjon å planlegge og styre handlingene. Både det egosentriske og det kommunikative språket er ytre språk, men utover i førskolealderen utvikler barnet det egosentriske språket til å bli et indre språk som planlegger framover og utgjør menneskets bevissthetsliv. (Vygotskij 1974, s. 367 i Solerød 2012).

I vårt arbeid med sosiale ferdigheter var vi opptatt av å utnytte elevenes potensiale og bruke skolen som arena og i et arbeidsfellesskap. Vi tenker at skolen er et miniatyrsamfunn som bør brukes aktivt til å øve på sosiale ferdigheter. I dette arbeidet var fokuset rettet mot språket. Språket ble redskapen for bevisstgjøring og kommunikasjon mellom elevene. Vygotskij opererer med to ulike typer begreper: spontane og akademiske. I en undervisningssituasjon er akademiske begreper brukt i større grad, noe som gir elevene et høyere bevissthetsnivå. Det vil si at læreren forklarer begrepene nøye og forventer at eleven har gjennomarbeidet begrepene sammen med læreren i innlærings situasjonen. Dette kan eleven bruke videre i selvstendig arbeid, og utnytte resultatene fra samarbeidssituasjoner i klasserommet. Slik vi forstår Vygotskij, er det i skolen elevene møter de akademiske begrepene. Læring av slike begreper vil alltid foregå ovenfra og ned. Det betyr at vi først blir introdusert for begrepene, og så får vi en forståelse for hva de betyr og hvordan de brukes. Læring i skolen kan man aldri bare bygges på personlig erfaring. De personlige erfaringene må konfronteres med kunnskaper som ikke nødvendigvis har noen tydelig forankring i elevens hverdag (Saljø 2001, s. 157). Et samfunn er basert på dialog, og språket blir et vesentlig verktøy til å formidle våre meninger og kommunisere med andre. I vårt arbeid har vi lagt stor vekt på elevenes egen definisjon av de ulike ferdighetene. Definisjonene besto av ord, skrift og språk. Vi bevisstgjorde elevene på hvordan ord og språk bør brukes for å anvende sosiale ferdigheter på en positiv måte. Ut ifra en sosiokulturell forståelse skjer læring og utvikling først og fremst i

relasjon til, og eller interaksjon med andre ved å delta i sosiale praksiser. Med sosial praksis mener vi i denne konteksten all undervisning i sosiale ferdigheter.

I vårt arbeid innebar dette både teoretisk- og praktisk undervisning med sosiale ferdigheter. Teoretisk arbeid gikk ut på å definere de ulike begrepene, men et praktisk arbeid ble for eksempel et rollespill eller en film.

Nærmeste utviklingssonen hos eleven

Vygotskij definerer den nærmeste utviklingssonen som avstand mellom det eleven kan prestere på egen hånd uten støtte, og det eleven kan prestere med hjelp fra en lærer eller en annen kvalifisert person. Vi kan tenke oss to nivåer i elevens utvikling. Det første er elevens aktuelle utviklingsnivå, eller det nåværende oppnådde kompetansenivået. Det andre nivået viser hva eleven er i stand til å oppnå under veiledning fra en lærer. Det er de to aktørenes forskjell i kunnskapsnivå som er betingelsen for bevegelsen (Saljø 2001, s.125). Vi ser på undervisning som et urealisert potensiale for å frigjøre elevens bevissthet. Undervisning kan frigjøre eleven fra situasjonsbundet handling og forståelse, representere en bevisstgjøring av den samfunnssammenhengen de vokser opp i, og utvikle elevens evne til selvregulering sammen med kreativitet. Vi kan tenke oss to nivåer i elevenes utvikling. Det første nivået er elevenes aktuelle utviklingsnivå, det utviklingsnivået som viser hva eleven kan mestre selvstendig, som et resultat av en bestemt, men avsluttet syklus. Forskjellen mellom det aktuelle nivået og det andre nivået, der eleven er i stand til å løse oppgaver under veiledning og ved lærerens hjelp, er sonen for nærmeste utvikling. Derfor bør all undervisning ha i seg en utviklingsverdi, hvor eleven kan forflyttes fra det aktuelle nivået til det andre nivået. Undervisningen skal derfor ikke være tilrettelagt mot det som er avsluttet, og som eleven kan løse uten veiledning fra læreren. Sonen for den nærmeste utviklingen reiser spørsmålet om imitasjon og samarbeid som grunnelementer i utviklingsprosessen. (Vygotskij i Bråten 1996, s.53-55). Vygotskij mener at pedagogikken må orientere seg mot morgendagen i barnets utvikling og vende seg bort fra gårsdagen. Læreprosessen i lek og undervisning er god dersom den går forut for barnets utvikling og vekker en rekke funksjoner som befinner seg på et modningsstadium som ligger i sonen for den nærmeste utvikling. Lek og undervisning kan selv bidra til at noe nytt oppstår. Barnet og eleven utfører via leken eller undervisningen et handlingsmønster som konstruktivt fremtvinger barnets og elevens utvikling (Vygotskij i Bråten 1996, s.54-55).

Vygotskij understreker at elevenes sosiokulturelle erfaringer og opplevelser spiller en viktig rolle i begrepsdanningen og begrepsutviklingen. Spontane begreper utvikler seg gjennom sosiale erfaringer i naturlige situasjoner i hverdagslivet. De blir også omtalt som hverdagslivets begreper. Spontane begreper er ubevisste begreper, fordi de er usystematiske. Utvikling av disse begrepene begynner med det konkrete og går til det generelle. Akademiske begreper kalt også som faglige eller vitenskapelige begreper, omtales som bevisste fordi det er systematikk i dem. Disse begrepene strekker seg fra det generelle til det konkrete. Forholdet mellom spontane og akademiske begreper er med andre ord slik at de gjensidig påvirker hverandre i utviklingen (Vygotskij i Bråten 1996, s.102-105). Vygotskij antok også at vitenskapelige begreper vokser fram i et systematisk samarbeid mellom lærer og elev, og at de innebærer et høyere nivå av bevisst forståelse og evne til å bruke begreper fritt og frivillig (Vygotskij i Bråten 1996, s.91).

4.3 Progressivismens perspektiv i vårt arbeid med sosiale ferdigheter

I denne delen skal vi se nærmere på John Dewey's ulike syn på utdanning, skole som institusjon og faginnhold i utdanningen. Vi skal se på hva Dewey mener med utdanningsprosessen hos elever og utvikling av individet, eleven. Disse teoriene blir også veiledende for oss i drøftingsdelen. I vårt arbeid var vi opptatt av å få elevene til å fungere etter beste evne i samspill med hverandre. Det fundamentale og mest berørte tema for Dewey i hans pedagogiske arbeid var: Hvilken verdi og rolle har utdanning og oppdragelse i den menneskelige erfaring og i samfunnet? Dette ser vi har en klar sammenheng med vårt arbeid med sosiale ferdigheter.

På begynnelsen av 1900-tallet oppsto en pedagogisk bevegelse som på mange måter var en motbevegelse til «den gamle skole». I Europa ble bevegelsen kalt reformpedagogikken og i USA progressivismen. Den ledende progressivist i USA var John Dewey. Dewey så på læringen som en kontinuerlig tilpasningsprosess. Dannelsesprosessen ikke hadde noe mål utenfor seg selv. Han brukte betegnelsen dannende oppdragelse om retningsbestemt oppdragelse. Vi ser nærmere på begreper som dannelse og oppdragelse i John Dewey sin definisjon. I et demokratisk samfunn har begrepene som dannelse og oppdragelse en rolle, han sier følgende:

Et demokrati er mer enn en styreform, det er først og fremst en måte å leve sammen på, en felles kommunisert erfaring. Det er ikke bare slik at sosialt liv er det samme som kommunikasjon, og dermed alt virkelig sosialt liv er dannende. Å kommunisere med sine omgivelser innebærer at en får en utvidet og forandret erfaring (Dewey i Solerød 2005, s.15).

Skolen er en viktig demokratisk institusjon som har som sin hovedoppgave å bidra til demokratiutviklingen. Dewey mener at demokrati begynner i skolen.

Her skal fremtidens samfunnsborgere møte noen verdier gjennom en formidler, læreren fortrinnsvis. Skolen og læreren har en stor rolle i forhold til å skape en god sosial arena og sameksistens, hvor hver enkelt har rett til å bidra med både ord og handling. Dewey mener også at en alltid skal gi diskusjonen og dialogen en sjanse, og det er viktig at vi i skolen praktiserer dette. Mangelen på et godt og demokratisk miljø vil påvirke de andre og skape et utfordrende og krevende miljø, som kan skade elevens helhetlige utvikling. Et demokratisk miljø bør være til stede uavhengig av mangfoldet og ulikheter i klasserommet.

For Dewey er demokrati en livsform preget av kommunikasjon. Dannelsesprosessen består av kommunikasjon mellom mennesker med ulik erfaring. I disse prosessene blir de involverte kjent med andres ståsted, hvordan de tenker og hva de føler. I «*Mitt pedagogiske credo*» forteller Dewey om at den eneste og egentlig utdanningen skjer gjennom stimulering av barnets evner og anlegg som følge av de sosiale situasjoner barnet befinner seg i. Disse kravene stimulerer barnet til å opptre som et medlem i dette felleskapet. Gjennom andres respons forstår barnet sosial betydning av sine handlinger. Verdien av handlingen faller tilbake på dem (Dewey 2005, egen oversettelse).

Utdanningsprosessen hos elever har to sider: en psykologisk og en sosiologisk. Den psykologiske siden er grunnleggende, fordi det er elevenes egne instinkter og evner som danner materialet og utgangspunktet for all utdanning. Eleven som skal utdannes er et sosialt individ, og samfunnet er en organisk enhet av individer. Hvis vi fjerner den sosiale faktoren hos eleven står vi igjen med en abstraksjon. Derfor bør utdanning begynne i en psykologisk innsikt i elevens ressurser, interesser og evner. Målet med utdanningsprosessen er hva kan de utrette i form av sosiale ytelser. For å sette i gang en utdanningsprosess blir fokuset rettet mot eleven og elevens personlighetsutvikling. Kunnskapstilegnelse blir mindre viktig enn personlighetsutvikling. Selvrealisering blir målet. (Vaage 2000, s.55-66).

Dersom staten skal organiseres til et demokratisk samfunn må begynnelsen være barnet. Hvis vi ser på barnet som et virkemiddel i politisk organisering, og en del av samfunnsstrukturen, ser vi at opplæring og utdanning er en viktig del av demokratidannelse. Interessen for barnet og utdanning som et middel til å forme barnet til samfunnsstrukturen kom tidlig og gjennomsyrt sivilisasjonen. Siktemålet var stadig at barnet skulle finne sin plass i den samfunnsstrukturen (Vaage 2000, s.180).

Da interessen for utdanning oppsto, har menneskene anerkjent at samfunnslivet kunne være gjenstand for intelligent styring. For å oppnå en slik styring ble barnet i fokus. Barnet ble forberedt til den formen for sosialt liv som var siktemålet (Vaage 2000, s. 181).

I sitt «*Pedagogiske credo*» sier han også at mye av dagens utdanning kommer til kort fordi det grunnleggende prinsippet om skolen som et samfunnsliv neglisjeres. Skolen oppfattes som et sted der er viss informasjon skal formidles, der visse ting skal læres og visse vaner dannes. Og verdien av dette betraktes som noe i en fjern fremtid (Vaage 2000, s.58-59). Med tanke på elevene som fremtidige samfunnsborgere, er vår yrkesgruppe spesielt ansvarlig for å overføre kunnskap som skaper et bedre fremtidig samfunn. Med dette mener vi ikke bare i form av fag, men også i form av verdier og holdninger. Dewey snakker også om det erfaringsbaserte læringsmiljøet, at det ikke har som hensikt å trene opp elevens ferdigheter mekanisk. Men å tilrettelegge for at de riktige hjelpemidlene er til stede slik at elevens fulle potensiale kan komme frem. Ved å styrke elevenes nåværende erfaringer, beriker læreren elevens fremtidige erfaring. (Dewey 2004, s.10-22).

Arbeidet med sosiale ferdigheter blir en viktig del av å utvikle elevenes potensiale. Ved å legge til rette for arbeidet i klasserommet, kan vi i større grad bidra til at denne utviklingen skjer.

5.0 FORSKNINGSDESIGN OG METODE.

I dette kapitlet skal vi presentere vår tilnærming til besvarelsen på problemstillingen. For å gjennomføre en vitenskapelig undersøkelse må vi støtte oss til et forskningsdesign og en metode. Framgangsmåten i denne strategien var å skape forventninger om hvordan virkeligheten ser ut, og dernest gå ut og samle inn empiri for å se om forventninger stemmer overens med virkeligheten. I arbeidet med problemstillingen: Hvordan kan kontaktlærere og elever arbeide med sosiale ferdigheter i grunnskolen? valgte vi aksjonsforskning. Vi ønsket å se nærmere på egen praksis som kontaktlærere. Vi ønsket å skape innflytelse på våre arbeidsoppgaver. I alle varianter av pedagogisk aksjonsforskning er det å vise og dokumentere demokratiske refleksjons- og utviklingsprosesser, knyttet til lærerarbeid, et grunn prinsipp (Hiim 2010, s.22). I aksjonsforskningen møtes forskere og praktikere i dialog. De ønsker å ta et tak i en ønsket utviklingsprosess. Dialog og konkrete samtaler fører til en ny og bedre praksis. Utviklingsdialog forteller at to parter vandrer sammen inn i det nye. Nøkkelfaktor i aksjonsforskning er dialog mellom forsker og praktiker (Tiller 2012, s. 25). Med dialog og utviklingsdialog mener vi all data innsamling i form av lærerintervjuer, elevintervjuer, elevskjemaer og elevlogg. Vårt prosjekt har bestått av fem aksjoner. I den første aksjonen kom vi frem til definisjoner på sosiale ferdigheter. Andre aksjon bestod av intervjuer med lærere om hva de mener om undervisning i sosiale ferdigheter. I den tredje aksjonen gjennomførte vi et utviklingsarbeid i klasserommet. Arbeidet gikk ut på å undervise systematisk i sosiale ferdigheter. I den fjerde aksjonen involverte vi andre lærere som skulle prøve ut HASS-modellen i sin undervisning. Den femte aksjonen bestod av å utvide HASS-modellen. Utvidelsen av modellen gikk ut på å praktisere de ulike ferdighetene på andre arenaer, og skape en refleksjon hos elevene rundt det man har praktisert.

Alle aksjoner har hatt en varighet på fire skoleår, og innebar ulike roller i dette tidsperspektivet. I prosessen har vi vært lærere og aktører i klasserommet, forskere i egen praksis i de ulike aksjonene, og veiledere for andre lærere som skulle prøve ut HASS-modellen. I etterkant av utarbeidelsen av HASS-modellen ble elevene med- forskere da de skulle jobbe systematisk med de ulike ferdighetsdiagrammene.

Metoden i vårt forskningsprosjekt ble kvalitativt intervju, observasjoner og elevlogg. Metoden er en måte å samle inn empiri, eller det man kaller data om virkeligheten. For å få svar på virkeligheten vi ønsket å undersøke, valgte vi deduktiv strategi, fra teori til empiri.

Forventninger ble i vårt tilfelle dannet på bakgrunn av tidligere empiriske funn og våre erfaringer i skolen.

Fortolkninger av virkeligheten mener vi er individuell og kontekstavhengige, og derfor valgte vi en kvalitativ metode i våre undersøkelser. Vi støttet oss til humanvitenskapen som i motsetning til naturvitenskapen ikke søker å avdekke naturens lover. Den har som mål å forstå hvordan og hvorfor menneskers opplevelser og handlinger er fulle av verdier (Giljen & Grimen, 2000).

Målet med denne masteroppgaven er derfor ikke å avdekke en sannhet som gjelder for alle, men ha i fokus å kunne forklare og avdekke hvordan elever og lærere opplever et systematisk og strukturert arbeid med sosiale ferdigheter. Vi valgte å benytte hermeneutikken som også er kalt tolkningslæren for å tolke alle intervjuene og elevloggene. En hermeneutisk situasjon er ofte bestemt gjennom de fordommene vi bringer med oss. Fordommene er nåtidssituasjonen, mens forståelsen må komme gjennom en prosess som blander de ulike horisontene sammen.

Når vi forsøker å forstå en tekst eller samtale, prøver vi å sette oss i det perspektivet som den andre har utviklet sin oppfatning innenfor. I denne sammenhengen betyr det å opparbeide seg et perspektiv, at man lærer seg å se utover det nære og altfor nære, ikke å se bort fra det. Men for at vi kan se bedre og innenfor en større helhet og riktigere dimensjon. Forutsetningen for å forstå og erkjenne en tekst eller en samtale, er at vi har en forutgående forståelse av tradisjonen - av fordommene våre, som Gadamer kaller det. Vi bærer alle med oss en individuell, kulturell og nasjonal arv, også når vi leser tekster. Dessuten er arven og fordommene i oss i en kontinuerlig endring fordi vi alle står i samspill med hverandre. All forståelse kan tolkes, og all tolkning innebærer en blanding av det kjente og det ukjente. Hermeneutikken handler om at man må forstå helheten ut fra delen, og delen ut fra helheten. Dette stammer fra antikkens retorikk, og gjennom den nyere hermeneutikken blitt videreført fra tale til forståelse, et sirkellignende forhold (Gadamer 2010, s.329-345).

5.1 Datainnsamling

Vi valgte å samle inn både kvalitative og kvantitative data for å utvikle og studere sosiale fenomener. For å få forståelse av sosiale fenomener innenfor temaet valgte vi lærere som kunne tolke den sosiale virkeligheten vi var opptatt av. Data ble samlet inn under de ulike aksjonene. Innsamling av primærdata, det åpne individuelle intervjuet var veiledende for oss. Innsamling av sekundærdata ble støttmateriell for å utdype fenomenet vi ønsket å undersøke.

Her er det logg- og elevskjema som ble benyttet. I hele prosjektet har det deltatt seks klasser og syv lærere. To lærere fra en annen skole i vår kommune, tre lærere fra vår skole og oss selv. Fem klasser på syvende trinn og en klasse på sjette trinn.

5.2 Begrunnelse og valg av informanter og respondenter

Valg av informanter til vårt forskningsprosjekt var styrt av fenomener vi ønsket å undersøke. De skulle tolke for oss den sosiale virkeligheten gjennom feltarbeid, observasjoner og åpne intervjuer. Disse åpne tilnærmingene hadde som mål å få fram hvordan informantene selv konstruerer virkeligheten, og få fram alle variasjoner og nyanser som lå i ulike fortolkninger.

Vi tok utgangspunkt i følgende kriterier for valg av informanter og respondenter

- Alle informantene er lærere på mellomtrinnet i barneskolen.
- Vi ønsket oss lærere som var opptatt av arbeidet med sosiale ferdigheter i klasserommet.
- En faglærer i praktisk – estetisk fag, som kunne gi oss konkrete eksempler på hvordan de ulike ferdighetene ble praktisert.
- Informantene skulle ha tilhørighet i samme kommune med tanke på at vi arbeider med samme lokale planer. Informanter fra forskjellige skoler skulle gi oss et innblikk i hvordan man arbeidet med sosiale ferdigheter.
- Vi ønsket også at informantene skulle ha et perspektiv på at sosiale ferdigheter er en del av fremtidig sosial kompetanse.
- Alle respondentene er elever fra mellomtrinnet.
- En gruppe av respondentene var vi kontaktlærere for.
- Informanter og respondenter vil i teksten videre være beskrevet som lærere og elever.

5.3 Forskningsetiske hensyn

Som forskere skulle vi i planleggingen av metoden ta hensyn til forskningsetiske krav. Disse ordnes i tre grupper: overfor individene som deltar i forskningen, overfor forskersamfunnet og overfor samfunnet mer allment. Kriteriene i den første gruppen fokuserer på følgende forhold; samtykket- informantene skal gis informasjon om hva de skal delta i, og at de fritt kan trekke seg fra undersøkelsen senere. Informantene og respondentene skal ikke utsettes for uforsvarlig belastning som for eksempel å stille sensitive spørsmål (Lund & Haugen, 2006).

I vår utprøving har vi hentet både muntlig og skriftlig samtykke. Rektor på vår skole ble informert både skriftlig og muntlig, samt informantene. Informantene fra naboskolen har samtykket muntlig i deltakelsen av prosjektet. De har også fått en skriftlig henvendelse via e-post. Alle respondentene, elevene i dette tilfelle, ble informert muntlig om prosjektet de var deltakere i. Informasjon ble også sendt i e-post til alle foresatte.

Alle intervju av informanter ble gjennomført med lydopptak. All transkribering og tolking av informanter og respondenter er anonymisert slik at det så langt det lar seg gjøre ikke er identifiserbart. Lydopptak, elevskjemaer og elevlogger er i etterkant oppbevart privat for å minske muligheten for at det kunne komme på avveie. Pliktetikken vektlegger først og fremst handlingene hos mennesker. Mennesket har et sett plikter som hun eller han må utføre uansett konsekvenser. For eksempel alltid å snakke sant selv om konsekvensene kan bli vanskelig for noen andre (Kant i Ohnstad 2010, s.27).

Vi tar utgangspunkt i at innsamlet data er basert på en sann opplevelse. Dette innebærer data i både ord og handling.

5.4 Reliabilitet og validitet

I denne delen av oppgaven tar vi for oss reliabilitet og validitet i aksjoner vi har gjennomført. Validitet er empirien som er gyldig og relevant, men reliabilitet forteller oss om en undersøkelse er pålitelig og troverdig (Jakobsen, 2011, s.19).

I vår masteroppgave skriver vi om opplevelser elever og lærere har etter endt prosjekt. Vår utprøving er gyldig kun for denne gruppen som deltok i undervisningen. Senere i oppgaven omtaler vi elevene som deltok i prosjektet som elevgrupper og trinn. Vi går bort i fra betegnelsen klasse for å få større validitet i prosjektet. Spørsmålene vi stilte i gruppeintervjuet hadde relevans i forhold til det vi ønsket å evaluere. Spørsmålene hadde tett sammenheng med temaer vi arbeidet med. Alle begreper som ble brukt i undersøkelsen var elevene kjent med. Pålitelighet og troverdighet kan vi måle gjennom de rammefaktorene som var felles for alle gruppene. Alle gruppene fikk like lang tid til disposisjon for å besvare spørsmål. De var informert om tidspunkt for intervju samtidig, slik at de hadde like lang tid til å forberede seg. For å sikre en større troverdighet i svarene ble det tatt lydopptak. Dette gjør transkriberingen mer pålitelig. All transkribering er gjennomført manuelt, det vil si at dataprogram ikke er benyttet. Svarene fra elevene er tilgjengelig for å lese flere ganger. Svarene fra lydopptak er

mer troverdig enn hvis vi valgte kun å notere det vi hørte. Tidspress i en slik situasjon kan føre til en tolkning uten mulighet for korrigerende i etterkant.

5.5 Tolkning av materiale

For å analysere alle tekster og transkribering av intervju, støttet vi oss til hermeneutikken. Hermeneutikken går ut på å forstå og ikke bare begripe intellektuelt. Å forstå andre mennesker ligger i oss fordi vi selv er mennesker og kan sette oss inn i hvordan andre tenker og føler. Vi kan se inn i oss selv, introspeksjon og derigjennom forstå andre menneskers følelser og opplevelser, empati. Tolkninger som bygger på at vi forstår andre, forekommer som vanlig innenfor humaniora- det vil si historie, litteraturvitenskap, kunsthistorie, men også i samfunnsorienterte områder som sosiologi, antropologi og jus. Denne vitenskapen som omfatter slik forståelsestolkningen kaller vi hermeneutikken (Thuren 2009, s.104-105).

6.0 DATAINNSAMLING OG PRESENTASJON AV RESULTATER

I dette kapittelet skal vi beskrive nærmere hvordan vi har samlet inn de ulike data fra fjerde og femte aksjon. Den fjerde og femte aksjonen har vi gjennomført parallelt. Fjerde aksjon handler om utprøving av HASS-modellen i andre elevgrupper på mellomtrinnet. Femte aksjon handler om praktisk arbeid med utvidet HASS-modell.

For å besvare problemstillingen har vi valgt ulike strategier. Vi har benyttet oss av kvalitative intervju med lærere, elevlogger og elevskjema som danner grunnlaget for analysen av den fjerde og femte aksjonen.

Både Opplæringsloven og Kunnskapsløftet gir retningslinjer på momenter og mål skolen bør legge til grunn for sitt arbeid med sosiale ferdigheter. Vår yrkespraksis i skolen viser ofte til at dette arbeidet nedprioriteres i forhold til andre teoretiske fag. Dette er vår egen referanse og erfaring. Etter å ha undervist i HASS-modellen, fikk vi lyst til å spre denne erfaringen til andre kollegaer på vår skole, men også en skole i nærmiljøet. Ved skolestart 2013-2014, var vi klare for å presentere både modellen og prosessen for andre lærere. Vi tok kontakt med vår enhetsleder og rektor ved vår skole juni 2013, og presenterte for henne resultat og erfaringer fra vårt prosjekt som da var gjennomført skoleåret 2012-2013. Hun viste interesse for arbeidet vi hadde gjennomført. Her kan vi nevne samtidig at i løpet av det samme skoleåret har det skjedd et bytte av enhetsleder, og vi var spente på hvordan vår nye rektor skulle ta imot prosjektet som allerede var etablert og godkjent av forrige rektor. Prosjektet ble godt mottatt av vår nye enhetsleder, og hun samtykket for at vi kunne fortsette med arbeidet videre fra høsten 2013, samt å involvere flere lærere ved skolen.

Vi har snakket, drøftet og analysert i lang tid i forveien om hvem vi ønsket å ha med på utprøvningsarbeidet. Hensikten var å frembringe kunnskap som var grundig utprøvd (Kvale & Brinkmann 2009, s.23). Det var naturlig for oss at lærere på mellomtrinnet var mest ønskelig. Vår vurdering av «HASS-modellen» og erfaringene vi hadde fått, tilsa at den er best tilpasset for elever fra femte, sjette og syvende trinn. Vi valgte å oppsøke lærere både på vår arbeidsplass og andre skoler personlig. Vi tenkte at det ville ha en bedre effekt når vi fikk anledning til å presentere HASS-modellen direkte. Da var det større mulighet til å stille spørsmål og få utfyllende svar, enn hvis vi valgte korrespondanse via e-mail eller telefon.

Vårt ønske var å velge maksimum fire klasser som skulle delta. Dette med hensyn til tidsrammen og det faglige innholdet i undervisningen. Det ble avsatt et skoleår til arbeidet og vi ønsket å være tilgjengelige for veiledning for alle involverte samtidig.

Fjerde aksjon: Høsten 2013, hadde vi gjort avtale med fire kontaktlærere, en på sjette trinn og tre på syvende trinn, hvor to av disse underviste på en av naboskolene. I tillegg har vi hatt en faglærer i praktisk-estetisk fag som fikk som mål å observere to klasser på syvende trinn fra vår skole hvor en av klassene hadde arbeidet med «HASS-modellen» forrige skoleåret, mens den andre klassen har nettopp begynt. Klassene var ikke likestilte i denne observasjonen. Det tenkte vi skulle gi mer dynamikk for faglærer som var observatør.

Vi ønsket å se hvordan elevene praktiserte sine sosiale ferdigheter i et praktisk fag. Målet var å ha en observasjon av begge gruppene over en lengre periode i en annen kontekst for å kunne se en sammenheng med det som var gjort i klasserommet med kontaktlærer. Vi var opptatt av om vi kunne se en effekt av den teoretiske undervisningen i klasserommet, overført til et praktisk fag. Derfor valget om praktisk-estetisk fag. Som innføring i arbeidet med «HASS-modellen», utarbeidet vi en Power-Point -presentasjon. Dette ble utgangspunktet for de andre kontaktlærerne. Vi stilte oss til veiledning underveis. Høsten 2013 ble prosjektet satt i gang og delt i to etapper. Første etappe skulle vare frem til juleferien 2013, og andre etappe fra januar til mai/juni 2014. Begge ble avsluttet med kvalitativt intervju av involverte lærere. Intervjuene ble gjennomført i to omganger. Første intervju ble gjennomført i november 2013, andre intervju februar 2014, og siste intervju i juni 2014.

Femte aksjon: Da vi kom til oktober 2013, fikk vi vite at en av kontaktlærerne har sagt opp sin stilling ved vår skole. Dette inviterte til at vi måtte tenke nye tanker og omstrukturere forløpet av utprøvingen, fjerde aksjon. Vi hadde fortsatt tre av fire elevgrupper igjen. Her måtte vi tenke kreativt. Fortsatt var vi kontaktlærere for to elevgrupper som hadde vært med i prosjektet forrige skoleår, og var med å utarbeide HASS-modellen, tredje aksjon. Denne elevgruppen har kommet lengst i prosessen og vi kom frem til at her kunne vi samle noen erfaringer på hvordan elevenes egenskaper som høflighet, ansvarlighet, selvkontroll og samarbeid ble praktisert i samhandling med andre medelever og voksne, både på skole og fritid. Vi utarbeidet elevskjemaer med de fire ulike sosiale ferdigheter fra HASS-modellen. På neste side presentere vi figur 3, som er et eksempel på skjema.

Ansvarlighetsferdighet



Navn:..... Uke:.....

Mandag Tirsdag Onsdag Torsdag Fredag Helg

Skriv et eller to eksempler på hvordan du har praktisert ferdigheten ansvarlighet?

LYKKE TIL MED Å PRAKTISERE FERDIGHETEN ANSVARLIGHET!

Du viser ansvarlighet når du:

- 1. Tar avtalene dine på alvor*
- 2. Reagerer klokt og gjør ting etter beste evne.*
- 3. Er villig til å gjøre din del.*
- 4. Innrømmer feil uten å komme med unnskyldninger.*
- 5. Er villig til å gjøre noe godt igjen*
- 6. Gjør så godt du kan uansett hva du gjør*

Fig 3. Ansvarlighetsferdighet.

Eleviskjemaer fikk navn etter ferdighetene elevene skulle ha i fokus. For eksempel høflighetsferdighet, ansvarlighetsferdighet, samarbeidsferdighet og selvkontrollferdighet. Disse har elevene praktisert en uke om gangen i en periode på fire uker.

I tillegg til elevskjema skrev eleven logg fra arbeidet med sosiale ferdigheter. Loggene ble skrevet i en egen bok og overlevert oss den siste skoledagen. Eksempler fra elevloggene presenteres under pkt. 6.3.2. Både kvalitative intervju med lærere, elevlogger og elevskjema dannet grunnlaget for analysen i fjerde og femte aksjon. Innsamling av data fra kontaktlærere og elever ble bearbeidet av oss. Her var det viktig å ha fokus på hvordan kontaktlærere og elever arbeidet med sosiale ferdigheter. Deres tanker og refleksjoner, samt erfaringer fra fjerde og femte aksjon er utgangspunkt for analysen. Resultater og analyser av all data blir presentert videre i dette kapittelet.

6.1 Innføringsmøter med lærere, fjerde aksjon

Innføringsmøtet med lærere ble gjennomført i to omganger. Første møte fant sted på vår skole og vi var begge tilstede. For å strukturere møtet valgte vi å bruke en digital presentasjon for å visualisere det vi ønsket å formidle. Neste møte fant sted på naboskolen, og strukturen for dette møtet var den samme. Innføringsmøtet med lærer i praktisk-estetisk fag fikk en annen form. Her skulle vi samle inn en annen type data, derfor ble samtalen sentral og det ble introdusert og forklart hvilke kriterier som skulle være i observasjonene.

6.2 Første intervju med lærere

Intervjuet ble gjennomført på slutten av arbeidsdagen i et tomt klasserom, og det ble brukt lydopptak. Informantene var forberedt, spørsmålene vi stilte har de fått en uke i forkant. Spørsmålene ble stilt om hverandre. Begge respondentene er høyskoleutdannet, men har lite erfaring fra undervisning og skole.

Spørsmål 1: Hvordan gikk gjennomføringen av prosjektet sosiale ferdigheter i din klasse?

Spørsmål 2: Hva tenker du om tidsperioden du hadde til disposisjon?

Spørsmål 3: Hvordan har dere arbeidet med dette prosjektet i praksis?

Den ene læreren synes det har gått kjempebra. Spesielt i forhold til å bruke dette tema i sammenheng med klassemøter. Elevgruppen vet helt klart hva de skal arbeide med i forhold til tema. Lærer er også mer forberedt. Rammene er der, å ha et fast tema er helt klart positivt. Elevene kommer med flere refleksjoner og er mer bevisste sin egen identitet. Vi har jobbet med ulike sosiale ferdigheter, elevene har definert begrepene både muntlig og skriftlig. Dette med forståelse av egen identitet kommer tydelig frem i forhold til selvdisiplin.

Elevgruppa forstår bedre sin egen rolle når man skal forandre noe med klassemiljøet. Spesielt når det gjelder samarbeid. Den andre læreren bryter ivrig inn og sier, ja det ser jeg også veldig tydelig. Ordet selvkontroll brukes ofte av elevene, og sees i sammenheng med at de kan beherske seg, la andre komme til ordet.

Lærerne er enig i at tidsperspektivet er ennå for kort til å se noen varig virkning i forhold til at elevene skal praktisere ulike ferdigheter. De har på en måte teorien og begrepene, men de greier ikke å overføre dette i praksis ennå. Vi har jobbet jevnlig med disse tingene, og vi kommer stadig tilbake til dette. En av lærere mener også at dette er et tema som må modnes for elevene, men at de ulike begrepene ligger litt i bakhånd og tas frem igjen etter en tid.

En av lærere kan fortelle at elevene har en egen tankekartbok hvor de har definert de ulike ferdighetene som de har jobbet med. Elevene skriver også egne mål i hva de skal bli bedre på av ulike ferdigheter, som for eksempler å rekke opp hånda, lytte, komme frem i klasserommet, hvilken rolle man har i baksnakking, og gjøre alle leksene. Det har vært viktig å få begrepene inn i sin egen situasjon. En praktisk situasjon kunne også være å stå i brannrekke. I skolesituasjon betyr dette at elevene har sine faste plasser i rekken ved eventuell en evakuering, storsamling eller å forflytte seg i skolebygget. Den andre læreren forteller at de også arbeidet med tankekart i klasserommet, men opplevde at elevene syntes det var vanskelig å definere de ulike begrepene uten hjelp. Vi har snakket mye, ta tak i ting fra hverdagen og brukt rollespill. De syntes det var morsomt med rollespill, men det ble veldig absurde scenarioer. Kanskje jeg burde ledet dem mer for at begrepene skulle komme tydeligere frem-et spørsmål hun har stilt seg selv. De skulle også notere hva de selv kunne bli bedre på i forhold til selvkontroll. Her ble jeg litt overrasket over hvor reflekterte noen av elevene var, mens andre syntes det var vanskelig. Dette fulgte vi opp etter et par uker. Jeg stilte spørsmålet om hvorvidt de hadde forbedret seg siden sist. Mange sa ja, tilleggsspørsmålet var om de hadde blitt mer bevisste dette med selvkontroll hos seg selv. Alle svarte ja bortsett fra en. Elevene ga også uttrykk for at de har blitt mer bevisste i samspillet seg imellom. De kan nå korrigere hverandre med bruk av begrepene. Motivasjonen er det jeg opplever som vanskeligst. Hva skal vi gjøre for at motivasjonen skal bli bedre for elevene? Elevene ønsker selv en forandring. Noen elever spør hvorfor er det nødvendig å jobbe med selvdisiplinen? Mens andre sier entydig ja at dette er viktig, spesielt i samarbeid.

Lærerne er enig i at det har vært nyttig i forhold til å ha konkrete sosiale ferdigheter å undervise i, men samtidig var det utfordrende fordi det er et stort tema.

Merker at det har gjort noe med meg, det har vært nyttig. Det å ha fokus på noe, dannelse av eleven, bevisstheten rundt tema.

Begrepene hjelper meg å holde fokus, og synligjør for elevene i konkrete situasjoner, det blir en helhet. Tidslinja blir lengre, det blir ikke bare sporadisk undervisning. Samtidig er det vanskelig å bryte tema i delmål for at eleven skal få en bedre forståelse. Tema er vidt, utfordringen ligger i å begrense det til områder som eleven kan kjenne seg igjen i, alder og modenhet har også betydning. Konkrete eksempler fungerer best for elevene. Det er vanskelig for eleven å se seg selv, dette gjelder også for voksne. Men det må holdes på et nivå som eleven kan kjenne seg igjen i.

Den andre læreren opplever at hun er blitt mye tryggere i klassemøtesituasjoner enn tidligere, fordi hun har noen faste definisjoner å forholde seg til. En støtte til å være ordstyrer.

Klassemøtene oppleves mye bedre. Men samtidig så visste jeg ikke helt hvilken vei definisjon av for eksempel begrepet selvkontroll kunne gå. Hun sier at jeg skulle gjerne ha lest mer om tema på forhånd. Jeg tror at jeg har lært like mye som elevene, spesielt å definere de ulike begrepene så tydelig. Jeg synes det er et kjempeviktig tema, det gjelder i alle situasjoner, hvilken rolle man har. Bevisstgjøring på å se sin egen rolle i det samfunnet vi lever i dag med all den egosentreringen som er gjeldene.

Spørsmål 5: Kan du se en sammenheng på utvikling av sosiale ferdigheter hos elever på mellomtrinnet med tanke på fremtidig sosial kompetanse?

Ja, det synes vi fordi evne til å samarbeide, ta egne valg, ikke la seg lede av gruppen henger sammen med begrepene ansvarlighet, selvkontroll og samarbeid. Kontrollere hva man sier og gjør. Egenskaper hos mennesket som er viktig uansett. Hvis du har i bakhodet begrepene samarbeid og selvkontroll, så er du bevisst din egen rolle når du forholder deg til andre mennesker. Å gjøre eleven bevisst på dette at alle er forskjellige og det er viktig å oppføre seg mot andre. Toleranse er vanskelig, godta at ikke alle skal gjøre det samme til enhver tid. Det tar tid å skjønne at det må være ulikt for at det skal være likt. Dette er noe vi voksne også kanskje må se nærmere på en gang i blant. Det å være sympatisk handler mye om evnen til samarbeid og refleksjon. Her tror jeg at foresatte kommer som rollemodeller i første omgang, refleksjonen kommer som neste trinn. Avhengig av hvordan foresatte responderer på evnen til refleksjon. Det er også viktig å arbeide med dette på skolen. Det er forskjell på hvordan man håndterer de ulike problemstillingene hjemme og på skolen.

Det å jobbe systematisk og grundig over tid er viktig, dette for at muligheten til å utvikle seg selv og gjenkjenne egenskapene, ta frem og bruke de ulike ferdighetene bevisst.

6.2.1 Andre intervju med lærere

Dette er to lærere fra den andre skolen i samme kommune som vi knyttet til utprøvingen av prosjektet. Intervju ble foretatt på et av skolens klasserom. Vi ble ikke forstyrret, og det ble foretatt lydopptak. En av lærere er utdannet faglærer i IKT, engelsk og økonomiske fag.

Hun har arbeidet både i privat og kommunal sektor, og vært kontaktlærer fem år i grunnskolen. Den andre læreren er språklærer i engelsk.

Hun er ikke etnisk norsk og har arbeidet tre år i Norge som kontaktlærer. Hun har undervist både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Følgende tre spørsmål ble besvart om hverandre.

Spørsmål 1: Hvordan gikk gjennomføringen av prosjektet sosiale ferdigheter i din klasse?

Spørsmål 2: Hva tenker du om tidsperioden du hadde til disposisjon?

Spørsmål 3: Hvordan har dere arbeidet med dette prosjektet i praksis?

Begge lærere sier at nok tid og å strukturere tider til å jobbe med tema er det første som de tenker på. De mener samtidig at den strukturerte tiden var viktig å få plass til i begge klasser. Tema sosiale mål ble satt på arbeidsplanen ganske raskt. De tok utgangspunkt i de fire ferdighetene som er beskrevet i HASS-modellen, underveis supplerte de med ferdigheten «selvhevdelse». Elevene blir effektive når de bidrar selv. Dette kom tydelig frem, dette var i form av elevenes loggbøker. Moralisering kontra elevens medvirkning. Et eksempel som blir nevnt er «hvordan ignorere andres forstyrrelser?» Her definerte elevene dette selv. Elevene skrev ned konkret hva forstyrrelser betyr for hver enkelt og hengte det opp i klasserommet. Læreren lagde en forstyrrelsesliste. Elevene snakket også om at dette var forstyrrelser de kunne oppleve andre steder i livet. Det å vise respekt var ett nytt aspekt som ble trukket inn. Dette er noe de må forholde seg til i mange andre anledninger også. Flere dimensjoner ble diskutert. Hver ferdighet ble bestemt av lærerne, og vurdert ut ifra kontekst og daværende behov i klassen. Et eksempel var når elevene skulle på felles skitur. Tema i denne perioden var «Hvordan samhandler du med andre mennesker som kanskje er annerledes enn deg?»

Det å si noe positivt om seg selv og andre høyt var vanskelig. Det skulle ikke være at de var flinke til å sparke fotball, men det skulle gå på person. Førsøket med å si noe positivt om seg

selv ikke var enkelt, men de prøvde. Fem positive ting om seg selv, en positiv ting om en medelev. Da kom svarene. Det som var flott med denne øvelsen var at de elevene som ikke var så populære fikk i alle fall en positiv tilbakemelding, og dette var tydelig å se på i ansiktsuttrykk og kroppsspråk at det gjorde noe med dem. Et annet morsomt eksempel var når elevene fikk beskjed om å gå til en spesifikk voksen pedagog som har lang erfaring i skolen, og si noe positivt. Etter kort tid kommer denne pedagogen til læreren og spør: «Hva har jeg gjort galt?», hun ble mistenksom. Elevene prøvde et forsøk til på en mannlig lærer, men da luktet vedkommende lunta og var forberedt. Mye av hensikten ble da selvfølgelig borte. Begge sier også at til og med voksne mennesker reagerer annerledes på komplimenter.

Elevene har også lært seg å hilse ordentlig hver morgen. Det er håndhilsning på hver enkelt elev, med et godt håndtrykk før de går inn i klasserommet. På ukeplanen gir elevene tilbakemelding om de har nådd de ulike målene sine i sosiale ferdigheter. Det er ikke alltid at de har det, men de er ærlige og skriver det også. Dette er med å bevisstgjøre en form for egenvurdering. Det suppleres skriftlig i elevens loggbok, men her er det store variasjoner. Begge lærere ser en forandring til det positive i klasserommet. Det er hvordan elevene er mot hverandre, og at andre lærere også merker dette. De sier at det kommer tydelig frem at elevene hjelper hverandre til å ta riktige valg i enkeltsituasjoner. Den ene læreren har en elev i klassen som fikk i oppdrag å si noe positivt om seg selv. Eleven ble opprørt av dette og var i ferd med å forlate klasserommet i sinne. Kontaktlærer fortalte at hvis ikke du er stand til det, skal vi andre gjøre det. Eleven har i etterkant blitt mye tryggere i klasserommet. Det andre eksemplet er at en elev som ikke alltid tar de riktige valgene, fikk hjelp fra en annen medelev til å ta valg som var mer fornuftig. Begge lærere er helt klare på at det er tiden i undervisningen som ikke strekker til. Vi bør ha timeplanfestet dette på linje med andre fag, jobbe proaktiv, ikke brannslukking. De har observert i kollegiet at målene som settes på a-planer i sosial kompetanse ofte er tilfeldig. Det blir ofte lite struktur, elevene har lite relevans til det de arbeider med. Lærerne har opplevd at elevene har definert begrepene og satt det inn i egen kontekst. Det blir relevant.

Spørsmål 4: Hva har du erfart i denne prosessen, i forhold til egen yrkesutøvelse?

Det er viktig å si noe positivt til hverandre, det gjør vi oftere – forteller en av lærerne. En av lærerne opplever en forandring både på personlig plan, og i forhold til andre hun samarbeider med. Hvordan er jeg ovenfor andre mennesker? Bevisst sin egen rolle i større grad.

Det nevnes også et konkret eksempel på eget arbeidsrom hvor flere kollegaer ofte sitter samtidig og jobber. Hun har blitt flinkere til å ignorere andres forstyrrelser. De sier: utfordringen er at vi skal faktisk undervise i noe som vi selv ikke er undervist i. Selv om man har en viss livserfaring blir det ikke det samme, undervisningen blir ikke systematisk og strukturert. Det snakkes om dannelse i utdanningssystemet, men det gis intet verktøy.

Det vi har jobbet med nå, er et verktøy. Nå som vi har arbeidet med dette en stund, legger vi sørgelig merke til at sosial kompetanse er det en del «mangelvare» hos andre voksne også, personer i utdanningssystemet og på andre arenaer.

Jo mer fokusert jeg har vært på dette har jeg lagt merke til både mine egne mangler og andres. Noen mennesker har disse tingene i seg, men andre må læres. Det er viktig å starte med seg selv, være positiv. Se at alle mennesker har en verdi. Få de til å være mer åpne for andre mennesker (sier en av lærerene).

Spørsmål 5: Kan du se en sammenheng på utvikling av sosiale ferdigheter hos eleven med tanke på fremtidig sosial kompetanse?

En av lærerene forteller at hun presenterte noen eksempler med å si noe positivt om seg selv inn i konteksten å søke jobb. Dette formidles til elevene, da responderte elevene annerledes og hadde plutselig mye å si. Et annet eksempel som blir nevnt er når du skal ut i jobb å treffe totalt ukjente mennesker. Hvordan forholde seg til dette, klare å ta initiativ til samtale, snakke med mennesker. En konkret øvelse de gjorde var at elevene skulle komme i dialog med andre på skolen som de i utgangspunktet ikke kjente, eller hadde snakket så mye med på trinnet. Resultatet av dette er at begge lærere ser at elevene er mer blandet i ulike sosiale handlinger på skolen, avstanden mellom elevene ble mindre. I arbeidet med samarbeidsdimensjonen ble det også knyttet til samspill mellom elever, og ikke kun elever man er venner med. Bevisstgjøre elevene på at det handler om evnen til å samarbeide med andre. Det at man ikke kan velge kollegaer i arbeidslivet, men at man også her lære seg til å samarbeide. I et samfunn er man avhengig av samarbeid. I gruppesamarbeid fikk også elevene ulike samarbeidspartnere hver gang.

6.2.2 Tredje intervju med lærere

Dette er de samme lærerene som i det andre intervjuet. Intervjuet ble gjennomført siste skoledag. Dagen var hektisk og vemodig da lærerene avsluttet skoleåret med 7.trinn. De bar også preg av at de var slitne, og kom en time for sent til intervjuet.

Årsaken var at elevene ikke ville gå hjem. Dette preget intervjuet og satte en ramme for i hvor stor grad de ga utfyllende svar. Selv om intervjuguiden var sendt en uke i forveien. Underveis ble det også lagt til noen utdypende spørsmål.

Intervjuet ble gjennomført i skolens bibliotek, og vi opplevde noe forstyrrelse av andre som kom og skulle gi ulike beskjeder. Det ble gjort lydopptak. Følgende spørsmål ble besvart om hverandre.

Spørsmål 1: Hvordan vil du oppsummere prosjektarbeidet med sosiale ferdigheter? Kan du gi eksempler på hva du har lagt merke til i samspill mellom elevene?

Spørsmål 2: Har du lagt merke til endringer i elevenes reaksjonsmønstre med tanke på ferdigheter i HASS-modellen?

Vi fortsatte med prosjektet «Sosiale ferdigheter» ennå en stund, men måtte begrense noe på grunn av at dette arbeidet kan være tidkrevende. Vi hadde andre pålagte arrangement fra ledelsen på skolen. Det kan nevnes at 7.klasse har mange ulike aktiviteter de skal igjennom i forhold til overgang til ungdomsskolen. Dette er ofte aktiviteter som kommer med litt korte frister. Fortsettelse av utprøvingen fant sted i andre semester i 7. klasse, mars til juni. Vi har vært flinkere til å bruke HASS-modellen og tilpasse utfra de forskjellige gruppene og elevene. I starten ble sosiale mål satt på arbeidsplanen i hver periode. Dette ble litt vanskelig å få til nå på slutten av skoleåret. Men vi har satt pris på den systematiske oppbyggingen, men vi tilpasset noe i forhold til klassens behov i ulike perioder. Elevene har vist og blitt vant til og satt pris på systematikken i arbeidet. De forstod hva det var snakk om når begrepet sosiale ferdigheter kom frem. Vi tok opp målene flere ganger i uken og gav praktiske eksempler på god og dårlig måloppnåelse. Et eksempel var i forhold til 17.mai feiringen. Da måtte vi snakke en del om hvordan vi skulle oppføre oss under nasjonalsangen. Vi skal ikke være opptatt av hva andre gjør, vi skal fokusere på oss selv. Vise respekt, og vi så resultatet på dagen. Et annet eksempel var julemessen: hvordan vise respekt i kirkerommet selv om man har en annen kultur- eller religiøs bakgrunn? De sier videre at etter en periode med systematisk jobbing med modellen, kommer relevans tydeligere frem både for lærere og elever. Med relevans mener vi hvilken ferdighet som er mest aktuell å jobbe med i akkurat denne perioden. Relevans mener dere det som er relevant for elevgruppen eller hva dere i felleskap på trinnet skulle jobbe med fremover? Her svarer de begge deler. Behovene er ulike hos de forskjellige gruppene, derfor må det tilpasses. Mange ulike episoder og hendelser skjer i en elevgruppe som påvirker valg av sosiale ferdighetsmål.

Et tredje eksempel som er et direkte resultat av å praktisere høflighetsferdigheten er at alle elevene på dette trinnet håndhilser hver dag i oppstart av skoledagen. Vi opplever at elevene er blitt tryggere på oss som voksne, det er lettere å ta kontakt med elever også i hverandres klasser. Det har oppstått en non verbal relasjon, det vil si at elevene kommuniserer bedre uten at man bruker mange ord. Et blick kan være nok for at eleven skjønner hva som forventes i en gitt situasjon.

Å arbeide med ansvarlighetsdimensjonen har gjort at klassene er et trinn og ikke klasse a og b. Færre konflikter mellom klassene. Vi som kontaktlærere på trinnet opplever at vi har fått en relasjon til alle elevene. Vi kan løse konflikter og diverse uoverensstemmelser med alle elever, ikke bare i egen klasse. Vi snakker med hverandres elever i mye større grad.

Hva med de andre ferdighetene? Et eksempel er når elevene blir presentert en større kartleggingsprøve i matematikk på slutten av skoleåret, hvor de ikke vil få noen resultater før de slutter. De protesterer høylytt selvfølgelig, og motivasjonen er helt klart ikke på topp. Lærerne mener at de gode resultatene i kartleggingsprøven har en overføringsverdi av det foregående arbeidet med sosiale ferdigheter spesielt knyttet opp mot ansvarlighet. En av lærerne mener at elevene har i større grad vist ansvar i forberedelsene, mer enn forventet og levert et godt resultat. Mener du at elevene har tatt ansvar for egen læring i større grad?

Ja, svarer læreren. De kan også fortelle at elevene tar mer ansvar for hverandre i ulike uteaktiviteter, viser omsorg og tar vare på hverandre selv om de i utgangspunktet ikke er i en nært vennskap.

Hva med selvkontrollferdigheten? Vi vet at det er spesielt guttene på 7.trinn som blomstrer litt på slutten av skoleåret. De vet helt klart når det er rom for å miste selvkontrollen. Den andre læreren mener at de skulle nok brukt litt mer tid på dette med selvkontroll, da dette er noe de ser helt klart behov for. Begge lærerne mener at jo tidligere man begynner å arbeide systematisk med sosiale ferdigheter jo bedre er det. Brukte dere ordet selvkontroll?

Ja, hvis det oppstod situasjoner som kunne knyttes til dette, brukte jeg ordet høyt og elevene forstod med en gang hva jeg mente. Jeg hadde en elev i klassen som hadde utfordringer med å la være å banne når han slo seg og lignende. Her opplevde jeg selv å klemme fingrene godt så det gjorde ordentlig vondt. Denne eleven observerte og jeg sa: du ser at jeg ikke sier stygge ord, jeg kontrollerer meg selv. OK da må jeg kontrollere meg selv også sa eleven. Selv på utviklingssamtaler var det noen elever som hadde skrevet ordet selvkontroll som sitt

forbedringspotensialet. Hva med ferdigheten samarbeid? Der har vi hatt et stort fokus. De er blitt mye flinkere til å organisere seg selv generelt, og samarbeide på tvers av vennskap. Vi har hatt mange samarbeidsoppgaver i løpet av året, og her kan jeg se en stor forbedring. Elevene ble satt i forskjellige grupper, forskjellig samarbeidspartnere hver gang og dette sa vi tydelig hvorfor, presiserte at dette kan også være en del av et fremtidig yrkesliv, det er veldig sjelden man kan velge sine samarbeidspartnere. Har dere snakket mye om samarbeid? Ja veldig, og konsekvenser. Et eksempel er når en elev ikke har gjort avtalt arbeid i et samarbeidsprosjekt og stiller blank. Konsekvensen er at det går ut over de andre. Eller når eleven ikke kommer til presentasjonen er «syke», og da må de andre elevene ta ansvar. Vi har også brukt mye vurdering i samarbeidsoppgaver, gi hverandre tilbakemeldinger på det som var positiv og negativ. Vi har også tatt opp spørsmålet om å jobbe systematisk med sosiale ferdigheter på vår skole i kollegiet. Dette ble mottatt uten så stor respons, men de var kanskje ikke i samme modus som oss. Men vi mener at dette må bevisst inn tidligere i opplæringssystemet, også fordi disse ferdighetene kreves i mye større grad i et senere arbeidsliv. Så hvis dere kan være med å påvirke dette i en eller annen form så er vi veldig fornøyde, avslutter lærerene.

6.2.3 Intervju med lærer i praktisk-estetisk fag

Faglærer i kunst og håndverkfaget har arbeidet i skolen i hele sitt yrkesliv. Undervist hovedsakelig i formgiving med vekt på mellomtrinnet. Hun har kun få år igjen før pensjonering, og har en lang yrkeserfaring i skolen. Hun er den eneste formgivingslærer på vår skole. Intervjuguide er gitt en uke i forveien. Hun har i tillegg observert de to forskjellige elevgruppene og fulgt hvordan de har praktisert de ulike sosiale ferdighetene i sine timer. Hun fikk et observasjonsskjema med veiledning på punkter og momenter vi var interessert i. Spørsmålene ble stilt om hverandre da vi så det som nødvendig ikke å tenke på strukturen. Dette ble en til en type samtale hvor intervjuguiden var veiledende. Lydopptak ble gjort. Følgende spørsmål ble stilt.

Spørsmål 1: Kan du si noe om hvordan observasjonen var gjennomført?

Spørsmål 2: Hvordan har elevene tatt imot beskjedene fra lærer?

Spørsmål 3: Hvordan arbeider de med oppgaven/produktet, ut i fra veiledningen som er gitt?

Spørsmål 4: Kan du gi eksempler på hvordan elevene har utøvd selvkontroll/selvdisiplin overfor lærer og andre medelever?

Spørsmål 5: Hvordan tar elevene ansvar for sitt arbeid?

Spørsmål 6: Har elevene vært høflige mot hverandre?

Innledningsvis sier hun at det er vanskelig å observere samtidig som man underviser. Det hadde vært mye enklere å observere hvis det var den eneste oppgaven hun hadde. En mer nøytral observasjon. Hennes undervisning går ut på at hun har elevene tett på seg under veiledning. Noe som gjør at det blir utfordrende å se elevene fysisk i like stor grad som hvis man underviser i et klasserom, hvor elevene som oftest sitter ved pulter. Undervisningsformen er annerledes enn teoretisk undervisning i klasserommet. Hun er bevisst at hennes måte å observere på i dette prosjektet ikke var optimalt. Hun går over til å svare på de neste spørsmålene uten at vi får et konkret svar på det første. Hun sier at til å begynne med var elevene minnet på at de deltok i et prosjekt hvor de ble observert. Læreren opplever at på det tidspunktet var elevene mer konsentrert og hadde fokus. Da de kom frem til vårsemestret, ble strukturen annerledes. Rammene var ikke like faste. Læreren observerte to 7.klasser. Hun opplevde at en av klassene var mer strukturert, og mer bevisst sine handlinger i forhold til egen atferd. De var rolig og mer engasjert i oppstart av undervisningen og oppryddingsfasen. Generelt mer «styr» med elevene i den andre klassen. Hva tror du var årsaken til at den ene klassen var mer rolig? Læreren sier at hun opplever at den ene klassen har arbeidet med sosiale ferdigheter mye lengre og er mer bevisst sin egen rolle. Under dette observasjonsprosjektet var en av klassene delt i tre grupper, med faste rydde- og arbeidsoppgaver. Hun observerte under prosessen at ferdigheten ansvarlighet var mer til stede hos elevene i den klassen som har jobbet lengre med sosiale ferdigheter. I de to ulike klassene var det i begge noen av elevene som ignorerte helt sine egne oppgaver som var knyttet til faget, og ikke tok ansvar. De fulgte dårlig med under demonstrasjon av oppgavene. Men det kom helt klart frem at den ene klassen viste større grad av ansvarlighet. Læreren vet av erfaring at syvende klasse er mer urolig, puberteten begynner å melde sin ankomst for fullt, og det er stor forskjell i modenhet. Her svarer hun at det er en merkbart forskjell, og en større andel ansvarlighet i den ene gruppen. Selvdisiplinen fungerte best til å begynne med i undervisningen, men mister sin kraft etter undervisningsøkta er godt i gang. Vi kan bemerke at undervisning i formgivningsfag tar sammenhengende tre undervisningstimer som til sammen tilsvarer 135 minutter. Har elevene vært høflige mot hverandre?

Stort sett ja, men noen elever var ikke høflige nok, og ikke i stand til å samarbeide med andre som de ble plassert i gruppe med. Hun konkluderer i sin observasjon at den gruppen som har jobbet systematisk med sosiale ferdigheter, viser en større evne til å samarbeide og til å ta ansvar.

6.3 Utvidet HASS-modell, femte aksjon

I denne delen av oppgaven skal vi presentere resultater av videre arbeid med HASS-modellen. Vi skal referere til ulike sitater fra elevene samt presentere besvarelse på hvordan de har utøvd de ulike sosiale ferdigheter på andre arena. Vårt mål i det videre arbeidet med HASS-modellen var å gi elevene mulighet til å tilegne seg og videreutvikle sosiale ferdigheter. Selv om prosjektet var praktisert over et skoleår, tredje aksjon, var det flere momenter i arbeidet med elevene, hvor vi så behovet for flere undervisningstimer i sosiale ferdigheter. Noen elever hadde behov for repetisjon av det vi lærte, mens andre hadde behov for å etablere flere ferdigheter. Sosial kompetanse er et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer. Det gir mulighet til å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, som bidrar til at trivsel økes og utvikling fremmes. (Garbarino 1985). I skolen er det ikke bare lærerne og skolen som institusjon som stiller krav til sosial kompetanse. Jevnaldrende barn og unge vil også stille sosiale krav til hverandre» (Frønes 2006).

I punkt 6.3.1. presenterer vi resultater av elevskjemaer og under punkt 6.3.2 presenterer vi resultater av elevlogger og elevrefleksjoner. Alle innsamlet data er resultater fra fjerde og femte aksjon.

6.3.1 Resultater av elevskjemaer, femte aksjon

Alle tabeller fra 1 til 8 viser elevenes besvarelse på hvordan de har utøvd de ulike sosiale ferdighetene i samspill med andre. Hver enkelt ferdighet har de hatt fokus på i en uke av gangen. Elevene har fylt ut et skjema den siste ukedagen hvor de oppsummerte sitt arbeid. Elevskjema ble utarbeidet av oss og er presentert under punkt 6.0. Vi ønsket at elevene skulle praktisere de ulike ferdighetene på andre arenaer enn skole. Alle eksempler på hver av ferdighetsdiagrammene ble utarbeidet sammen med elevene. Dette var et resultat av alle samtaler og dialoger med elevene i tredje aksjon. Disse er beskrevet under punkt 2.2.

Resultater av innsamlet elevskjemaer

I tabellene 1 til 8 viser vi til hvordan elevene har praktisert de ulike sosiale ferdighetene på andre arena. De grønne søylene viser først et samlet resultat for jenter og gutter. De røde søylene viser resultater for jenter, de blå søylene viser resultat for gutter. X-aksen viser til de seks ulike eksemplene under den enkelte ferdighet. Y-aksen viser antall elever på hver av eksemplene. Etter hver ferdighet tolker vi og oppsummerer resultatene.

Høflighetsferdighet

Du viser høflighet når du:

Eksempel 1. Viser andre at du verdsetter og respekterer dem.

Eksempel 2. Husker å være høflig mot eldre, foreldre, lærere og barn.

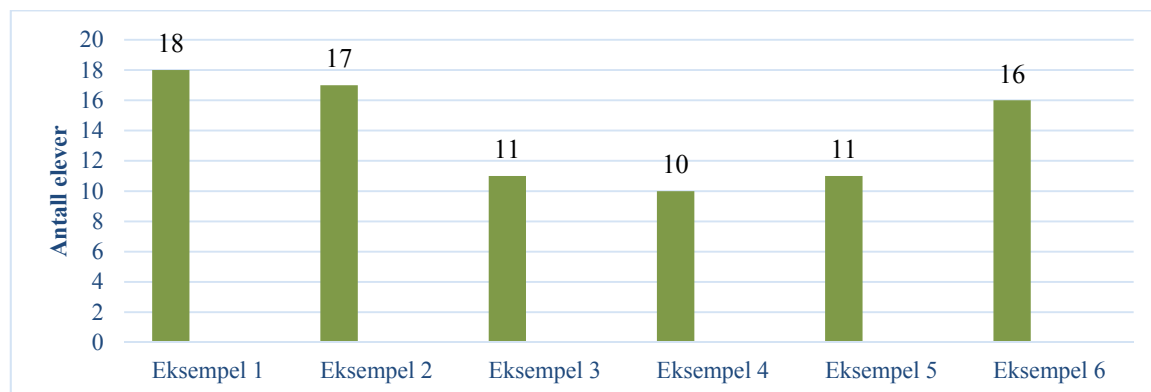
Eksempel 3. Tenker over hvordan det du gjør påvirker andre.

Eksempel 4. Spiser, snakker og beveger deg på en behagelig måte.

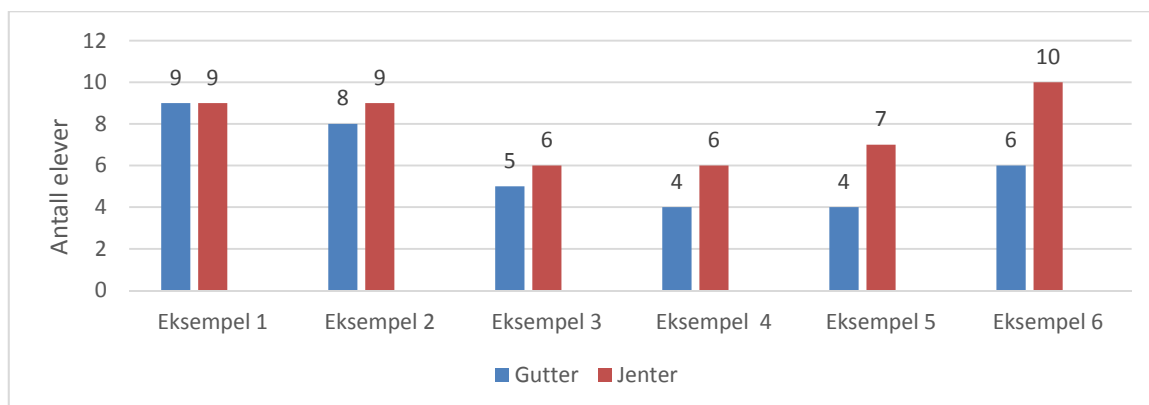
Eksempel 5. Ber om noe i stedet for å forlange det.

Eksempel 6. Hilser andre med et smil.

Tabell 1: Høflighetsferdighet, samlet resultat for gutter og jenter



Tabell 2: Høflighetsferdighet, ulikheter mellom gutter og jenter



Oppsummering av høflighetsferdigheter

I tabellene 1 og 2 kommer følgende eksempler frem, elevene har jobbet med å vise andre at de verdsetter og respekterer dem. Det vi leser videre er at elevene også synes at det å være høflig mot eldre, foreldre, lærere og barn er viktig. Hilse andre med et smil er også noe som kommer tydelig frem. Det vi ser er at jentene i større grad er opptatt av å hilse andre med et smil, samt spise, snakke og bevege seg på en behagelig måte.

Ansvarlighetsferdigheten

Du viser ansvarlighet når du:

Eksempel 1. Tar avtalene dine på alvor.

Eksempel 2. Reagerer klokt og gjør ting etter beste evne.

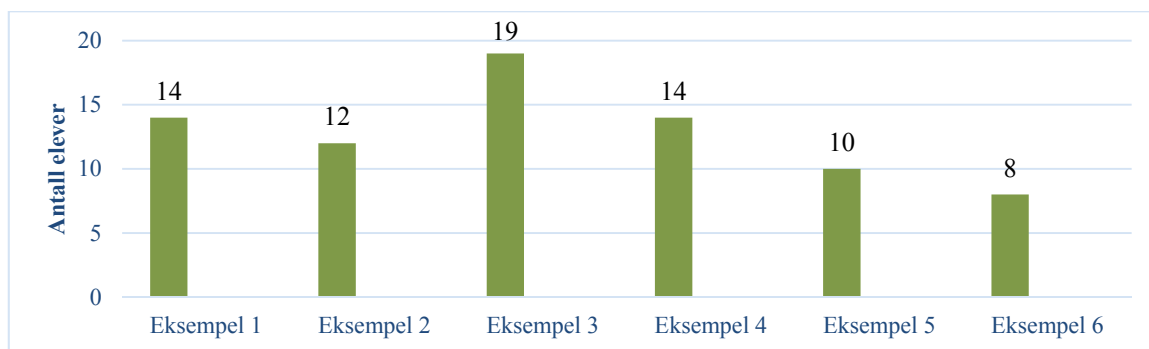
Eksempel 3. Er villig til å gjøre din del.

Eksempel 4. Innrømmer feil uten å komme med unnskyldninger.

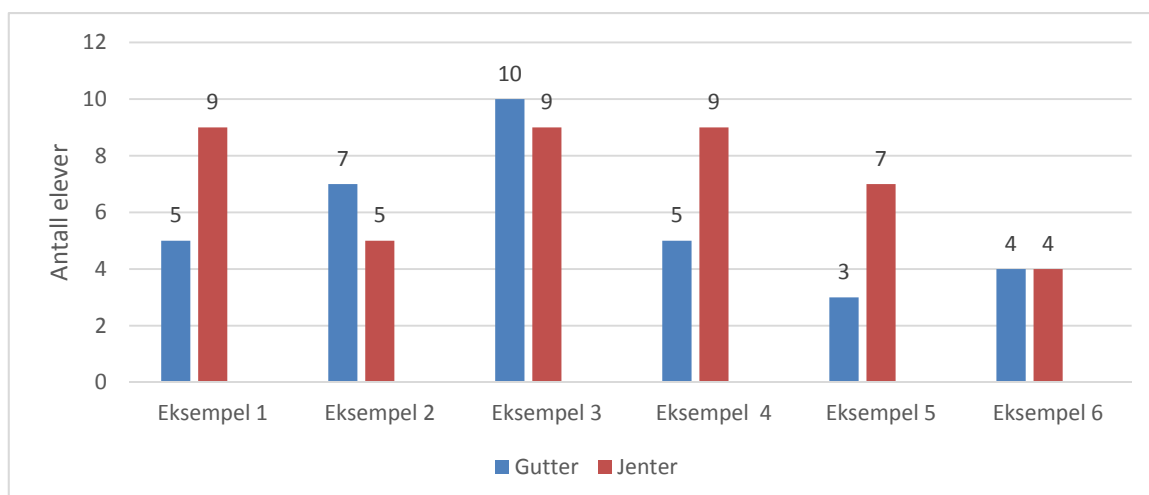
Eksempel 5. Er villig til å gjøre noe godt igjen.

Eksempel 6. Gjør så godt du kan uansett hva du gjør.

Tabell 3: Ansvarlighetsferdighet, samlet resultat for gutter og jenter



Tabell 4: Ansvarlighetsferdighet, ulikheter i resultater mellom gutter og jenter



Oppsummering av ansvarlighetsferdigheter

I tabellene 3 og 4 kommer følgende eksempler frem, elevene har jobbet med at de tar avtalene på alvor, er villig til å gjøre sin del og innrømme feil uten å komme med unnskyldninger. Det vi ser er at jentene i større grad har valgt å jobbe med, å ta avtaler på alvor, innrømme feil uten å komme med unnskyldninger og er villige til å gjøre noe godt igjen. Samtidig ser vi i resultatene at guttene har valgt å jobbe med egenskaper som å reagere klokt og gjøre ting etter beste evne.

Selvdisiplinferdighet

Du viser selvdisiplin når du:

Eksempel 1. Er løsrevet så følelsene dine ikke styrer deg.

Eksempel 2. Snakker og handler rolig når du er såret eller sint.

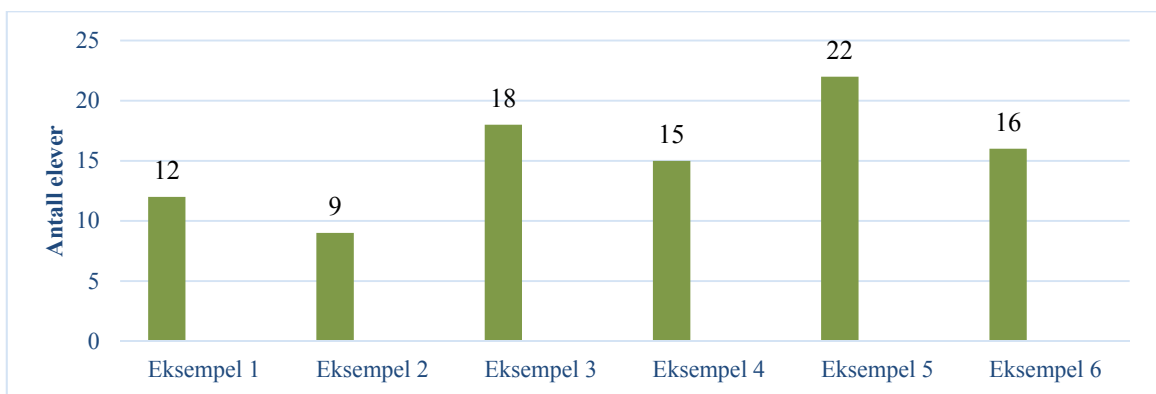
Eksempel 3. Får ting gjort på en ordentlig, effektiv måte.

Eksempel 4. Skaper dine egne vaner.

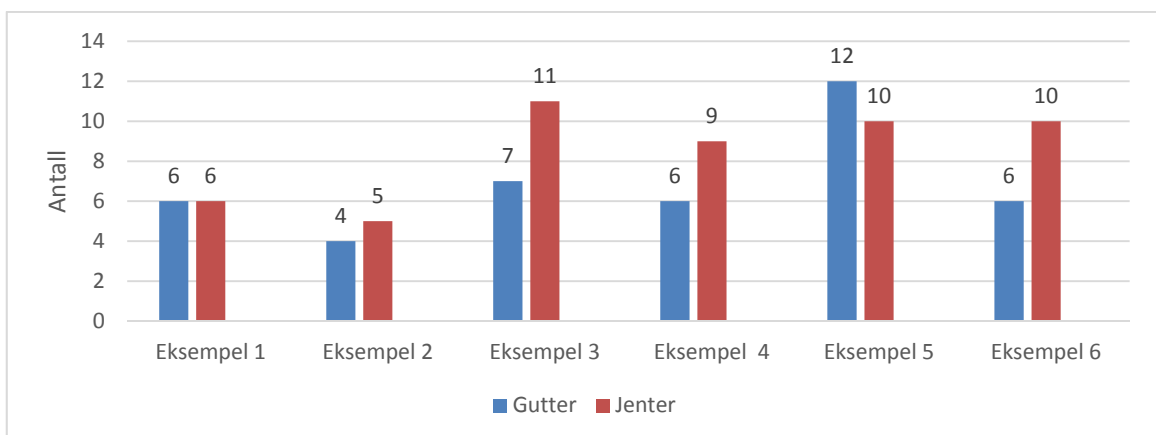
Eksempel 5. Gjør det som forventes uten at andre behøver å passe på deg,

Eksempel 6. Gjør ting til rett tid.

Tabell 5: Selvdisiplinferdighet, samlet resultat for gutter og jenter



Tabell 6: Selvdisiplinferdighet, ulikheter mellom gutter og jenter



Oppsummering av selvdisiplinferdigheter

I tabellene 5 og 6 kommer følgende eksempler frem, elevene har jobbet med å gjøre ting på en effektiv og ordentlig måte, å skape egne vaner og gjøre ting til rett tid. Det vi ser, er at jentene i større grad har valgt å jobbe med å gjøre ting på en ordentlig og effektiv måte, skape egne vaner og gjøre ting til rett tid. Guttene har derimot i større grad jobbet med å gjøre det som forventes uten at andre behøver å passe på.

Samarbeidsferdighet

Du viser samarbeid når du:

Eksempel 1. Jobber godt sammen med andre.

Eksempel 2. Fritt tilbyr hjelpen og ideene dine.

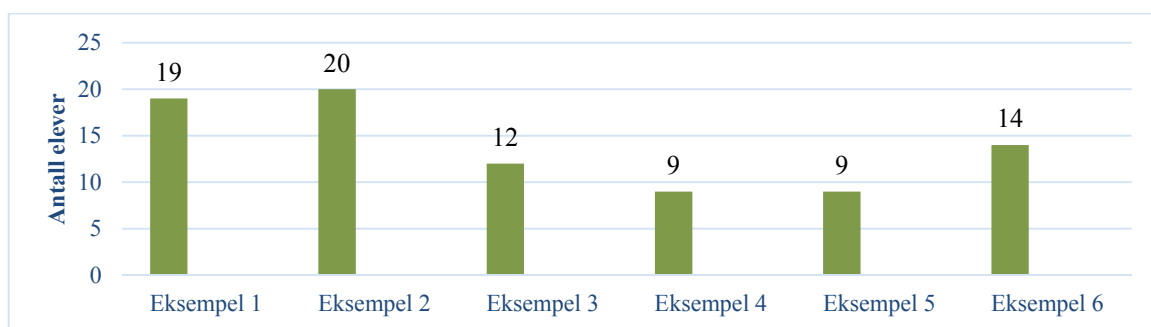
Eksempel 3. Følger reglene.

Eksempel 4. Gjør ditt for å bevare et trygt og godt miljø.

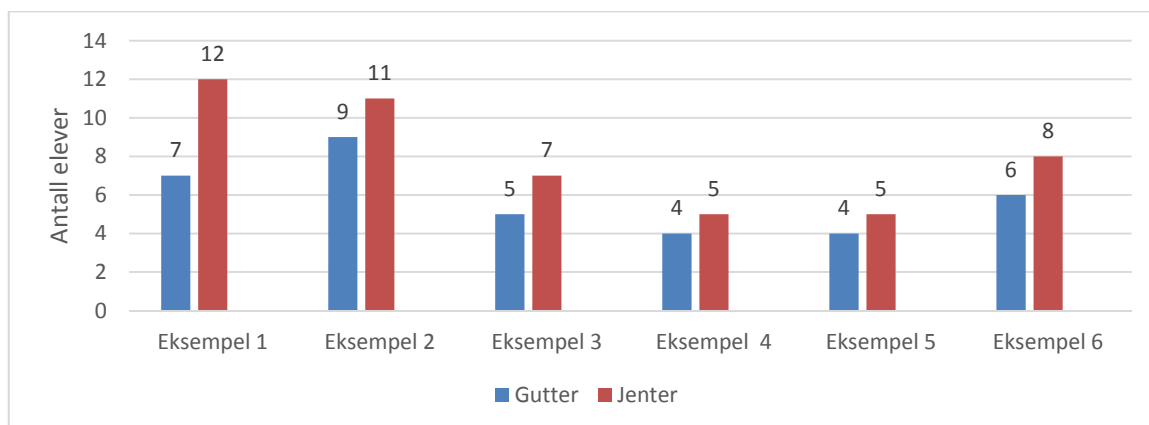
Eksempel 5. Er uenig på en fredelig måte.

Eksempel 6. Ber om hjelp når du trenger det.

Tabell 7: Samarbeidsferdighet, samlet resultat for gutter og jenter



Tabell 8: Samarbeidsferdighet, ulikheter i resultatene mellom gutter og jenter



Oppsummering av samarbeidsferdigheter

I tabellene 7 og 8 kommer følgende eksempler frem, her kan vi se at jentene har innenfor samarbeidsferdigheten i større grad enn gutter praktisert alle de nevnte eksemplene. Det som skiller seg ut mellom gutter og jenter er følgende, jentene jobber godt sammen, er villig til å tilby hjelp og dele ideene sine samt å følge regler.

6.3.2. Resultater av elevlogger og elevrefleksjoner, femte aksjon

I dette avsnittet presenterer vi resultater fra logger og refleksjoner elever har gjort. Loggene er delt i de fire ferdighetene som er beskrevet i HASS- modellen. De fleste elevene sier at de har blitt flinkere til å praktisere en eller flere av ferdighetene.

De to pilotgruppene som var med å utarbeide HASS-modellen samlet vi til en siste undervisningsøkt før vi avsluttet femte aksjon. Vi fortalte elevene at vi ønsket deres tanker og refleksjoner rundt hvordan de syntes det var å jobbe med de fire ferdighetene. Vi ønsket at de skulle trekke frem en eller flere ferdigheter som de hadde erfart. Erfaringen skulle si noe om endringene de hadde opplevd i deres egen adferd. Beskrivelsen skulle de gjøre i egne loggbøker. Elevenes notater er utgangspunktet for våre funn som vi beskriver i dette avsnittet. Her kommer eksempler på hva elevene har skrevet i sine loggbøker om arbeidet sosiale ferdigheter.

Høflighetsferdigheten

I arbeidet med høflighetsferdigheten har følgende kommet frem, elevene er bevisst sin egen høflighet, og hvordan andre oppfatter dem. De ble mer bevisst høflighet i sine egne relasjoner, noe som har betydning for sosialt samspill. *«Jeg har lært at høflighet spiller en stor rolle om hvordan andre ser på meg som person. Mye av det jeg har lært for meg å innse at det er lite som skal til for å være høflig og tilfredsstillende de rundt meg, og det blir god stemning rundt de det gjelder.»*

En elev har oppdaget at når han er høflig så blir andre høflig tilbake. *«Jeg har valgt høflighet fordi det er den ferdigheten jeg har fått mest utbytte av. Jeg får stor utbytte av høflighet for når jeg er høflig med andre blir de høflige tilbake.»*

Sitat gutt: *Før vi begynte med høflighet så tenkte jeg ikke over å holde opp døra for noen og si takk til folk som for eksempel hjelper meg eller gjør fine ting for meg. En av tingene kan for eksempel være hvis en holder døra for meg. Hadde dette vært for to år siden hadde jeg ikke sagt takk, mens i dag så ville jeg nok sagt takk. Bare på grunn av vi har snakket om det i klassen så føler jeg at jeg har blitt flinkere til å si takk og vise med ansiktsuttrykket mitt at jeg er takknemlig for hva de gjør for meg.*

Sitat gutt: *Hvis man skal ha PowerPoint presentasjon at når man er ferdig at man klapper og ikke står der og henger med leppa og kommer med stygge kommentarer. Man kan heller gå bort til personen å klappe på skulderen og si at det var bra presentasjon. At man er snill og ikke bare kommer og sparker en rett i leggen for ingen ting.*

Sitat jente: *Jeg hadde aldri tenkt på at jeg kunne stå å holde opp døra for noen eller si takk når noen gjorde det for meg. Men i dag holder jeg opp dører og smiler til kjente jeg møter. Jeg sa aldri hei når jeg gikk forbi noen, men nå gjør jeg det fordi jeg synes det er høflig og jeg vil få andre til å føle seg synlig og respektert. Når jeg hilser på mennesker jeg møter får det meg til å føle meg glad og høflig. Jeg blir ekstra glad når de hilser tilbake. Hvis man er litt trist så kan et enkelt hei være nok til å bli gladere. Det må vi huske på.*

Sitat jente: *Jeg syntes høflighet traff meg veldig på grunn av at jeg syntes jeg ikke var så flink til det, jeg var nesten litt redd for å si takk til andre. Jeg syntes også det var mye slenging med leppa av kommentarer fra andre om utseende! Om man er tykk eller tynn gjør jo ingen ting? Det var en jente i klassen som alle var imot selv om det egentlig ikke var noe galt med henne. Klassen løp rundt og skrek æ ... lus! Men etter to år med jobbing med høflighet, har det blitt mye hyggeligere å komme inn i klassen hvor elevene holder døra opp for deg, håndhilser på deg, alle er glade i garderoben og faktisk snakker positivt. Vi sier ofte takk til hverandre uten å være redd for det.*

En gutt forteller at han har lært hvordan han kan være høflig. «Før kunne jeg være mer frekk enn det jeg er nå. Jeg har lært mer om hvordan man skal være høflig»

Ansvarlighetsferdigheten

I arbeidet med ansvarlighetsferdigheten har følgende kommet frem: elevene mener at de er mer ansvarlig i forhold til å få mer utbytte av faglige undervisning. De har blitt mer bevisst sine egne valg i læringssituasjoner og klassemiljøet har blitt bedre.

Sitat gutt: *kan ta ut søpla eller rydde klasserommet så ville jeg ikke mede meg frivillig, fordi jeg for to år siden var jeg dårlig i ansvarlighet Eks. når læreren spør om noen bare ville kjapt hjem. Eller orket ikke gjøre det. I dag er jeg sånn hvis læreren spør om noen kan gå ut med søpla gjør jeg det, men det er ikke alltid så jeg må jobbe litt mer på det.*

Sitat gutt: *Før så var jeg ikke ansvarlig, gjorde ikke riktig valg og gjør feil reaksjon. For eksempel om noen gjør feil så ertet jeg. Eller ble fort sur eller ikke gjorde jobben min. Om jeg*

leverte ikke en oppgave i tide og kom med unnskyldninger. Men nå har jeg og klassen blitt bedre, det er bedre miljø. Nå har jeg gjort de riktige valgene og er ansvarlig.

En jente opplevde at hun ikke lærte noe nytt, men hun fikk mer innsikt i hva det betyr å være høflig og ansvarlig. *«Jeg mener selv at jeg ikke har lært noe nytt. Jeg har kanskje gått litt mer i dybde på hva det betyr å være høflig eller ansvarlig.»*,

Sitat gutt: *«For tre år siden hjalp jeg nesten aldri mamma hjemme fordi jeg var lat til det. Men etter vi snakka om det på skolen begynte jeg og hjelpe lit mere til. I dag gjør jeg det nesten helle tida»*

Selvkontrollferdigheten

I arbeidet med selvkontrollferdigheten har følgende kommet frem: elevene opplever at de har fått bedre impuls kontroll, mer fokus på sin egen urolighet. Noen opplever at de har bedre kontroll også på sine følelser og reaksjoner. To av guttene sier konkret: *«Jeg føler meg som en helt annen person»*, *«Jeg er en helt annen person enn det jeg var før»*.

Sitat gutt: *For to år siden bråkte jeg veldig mye i klasserommet og andre steder, jeg løp rundt og var rett og slett en bajas. Men etter at vi begynte å snakke om selvkontroll i klassen så sluttet jeg med å være bajas. Jeg tenkte at hvis jeg er en bajas på ungdomsskolen også, så går det ikke bra for meg. For da kommer jeg til å få anmerkninger og jeg kommer ikke til å klare å jobbe med det vi skal jobbe med fordi jeg ikke har fulgt med. Pluss at jeg ødelegger for de andre som prøver å konsentrere seg. Og nå er jeg mye bedre til å følge med og har rett og slett bare mye bedre selvkontroll. Det var også mye krangling og noen små slåsskamper før, men nå er alt mye bedre.*

Sitat gutt: *For meg har selvkontroll vært viktigst. Før var jeg veldig bråkete i timen, men nå har det roet seg veldig ned. Jeg var også veldig stor i kjeften og det har også blitt mye bedre.*

Sitat gutt: *Den ferdigheten som har gått mest inn på meg er selvkontroll fordi at for to år siden ble jeg fort sur og sint fordi de andre sa noe som var ment som en spøk, eller at jeg synes noe var urettferdig. Men nå føler jeg at jeg tenker meg mere om og tenker hvor alvorlig det egentlig er.*

Sitat gutt: *Jeg valgte selvkontroll fordi før vi lærte om selvkontroll var jeg nesten ikke i nærheten av selvkontroll. Jeg snakket nesten hele tiden og brydde meg om andres ting. Etter*

at vi lærte om selvkontroll så tenkte jeg WOW jeg må seriøst slutte å snakke så mye og bry meg om andres ting. Så tok det lite grann tid for å få en god selvkontroll, men det gikk bra fordi jeg er en helt annen person enn det jeg var før. Noen ganger mista jeg selvkontrollen. Når noen hadde ordet i klassen så begynte jeg å avbryte. Så sa jeg ops... Det skjedde flere ganger, men etter hvert slutta jeg. Når vi ikke lærte om høflighet så var jeg noen ganger høflig, men jeg er mer høflig nå. Jeg sier takk når noen holder døra opp for meg, og sier hei når andre sier hei.

Sitat jente: *Jeg valgte selvkontroll fordi jeg hadde utfordringer. I starten var det vanskelig men jeg har lært ganske mye. Når jeg hadde lært å ha selvkontroll så syntes jeg at det ble lettere for meg. Eksempel på selvkontroll for meg er å høre på andre og ikke buse ut med ting.*

Sitat jente: *«Jeg har blitt mye flinkere til å styre følelsene mine. Jeg blir ikke så fort sur, eller viser det ikke når jeg blir det.»*

Sitat gutt: *«Jeg slet en del med å være rolig i både timer og ellers, men jeg har fått en del fokus på akkurat dette og merker positive endringer.»*

Samarbeidsferdigheten;

I arbeidet med samarbeidsferdigheten har følgende kommet frem: elevene opplever at de har blitt mer hjelpsomme mot andre, stiller opp for hverandre og hører på andres meninger.

«For eksempel en gang samarbeidet jeg med en venninne og hun trengte hjelp med noe og det var etter skole tid. Da tenkte jeg ble med henne hjem så jeg ble med henne hjem og hun fikk hjelp av meg. Og det samme skjedde med meg og da var hun der for meg.»

En jente som er meget sterk faglig skriver at hun har åpnet for å ta imot innspill fra andre og setter pris på samarbeid. *For to år siden var jeg veldig opptatt av å gjøre ting selv, jeg ville gjøre alt så bra som mulig, og da ville jeg ikke ha verken hjelp eller innspill fra andre. I dag derimot har jeg blitt mye mer åpen for både hjelp og innspill, og jeg er mye mer åpen når det kommer til å samarbeide med andre.*

Sitat jente: *Jeg syntes jeg har forbedret meg mest når det gjelder samarbeid fordi; før pleide jeg å gjøre veldig mye når vi skulle samarbeide, men nå har jeg lært at de andre skal gjøre like mye. Så da har jeg blitt bedre til å få andre mer med på oppgaven. Jeg var heller ikke så flink til å planlegge når vi skulle bli ferdig, så andre måtte hjelpe meg med å bli ferdig i siste*

liten. Jeg har blitt flinkere til å snakke med andre, sånn at vi kan være hel sikre på å bli ferdig. Jeg har blitt flinkere til å si fra tidligere om jeg trenger hjelp så vi får gjort det ferdig. Jeg måtte også lære meg å høre på andres meninger, da har vi også fått levert et bedre resultat.

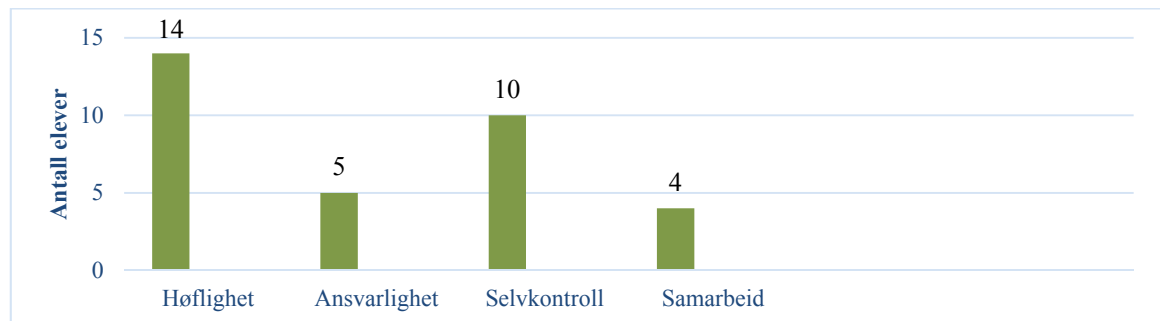
Sitat jente: *Jeg syntes det har pekt seg ut fordi det var ikke så godt samarbeid i klassen. Det var noe vi hadde prøvd oss på, men det på en «måte» forsvant. Hvis vi ikke hadde jobbet med dette så hadde ikke jeg vært som jeg er nå. Samarbeid er å støtte hverandre, jobbe sammen og hjelpe. Og hvis en ikke får det til så ikke bare se på, men hjelpe. Eller at en har gjort noe feil på fremføring så skylde på den, men støtte den og stå frem som en gruppe. Når man jobber sammen får man til noe man kanskje ikke hadde klart det selv. Det samme at alle må få være med å «bestemme» slik at ikke en får velge alt. Men bli enige om å fordele oppgaver likt, ikke slik at en får lite og den andre resten. For eksempel hvis for to år siden og jeg hadde hatt et prosjekt og kameraten min hadde misforstått hva hun/han skulle gjøre og gjorde det samme som meg hadde jeg latt hun/han gjøre det alene, men nå hadde jeg hjulpet. Det skjedde en gang at vi hadde gruppearbeid så var en syk da tok jeg litt av jobben hennes. Hvis det hadde skjedd for to år siden hadde jeg ikke gjort det.*

Sitat elev: *Nå er det nesten ikke noe problem å samarbeide. Før var det litt vanskeligere fordi jeg tenkte at det var bedre, roligere og mer effektivt alene. Men etter hvert som vi tok opp og snakket om temaet samarbeid innså jeg at jeg kunne ha tatt feil. Samarbeid krever at man gir av seg selv og alle andre. Iblant kan det være litt vanskelig. Det er fordi det kommer an på hvem man samarbeider med, egen innsats, andres innsats og miljøet hvordan man kommer overens. Gjennom tiden har jeg blitt mer åpen for samarbeid og alt faller på plass. Men en ting er sikkert, samarbeid krever at alle deltar og prøver, alle får være med å bestemme. Gjennom årene har jeg blitt bedre til å samarbeide, selv om det er vanskelig prøver jeg i det minste. Det er viktig med samarbeid i et vennskap, forhold, oppgaver og mye mer. Hvis jeg skal se tilbake for ca. to år siden ville jeg gjort mesteparten alene, men nå er jeg flink til å samarbeide fordi jeg lar alle bestemme, lytter, deltar og ikke minst er høflig, har selvkontroll og er ansvarlig for mine egne handlinger og ord.*

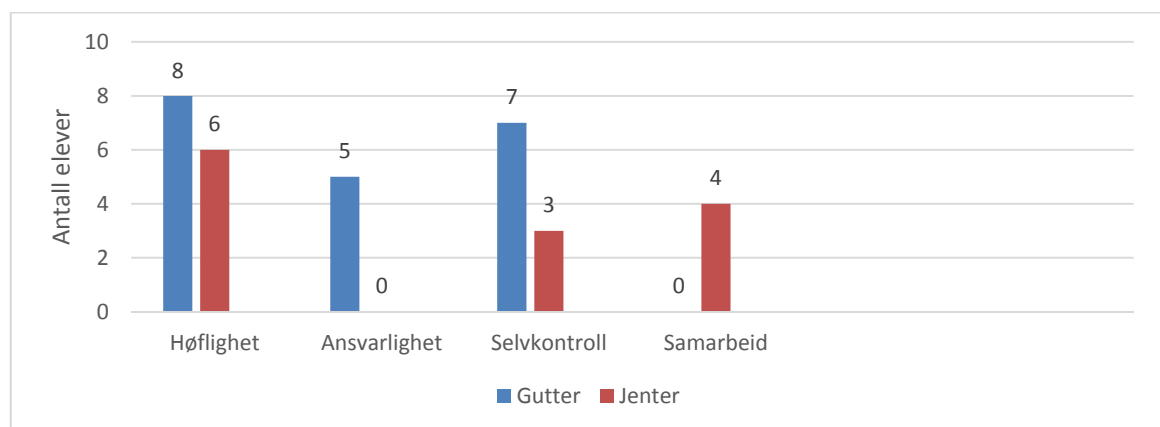
De to følgende tabeller viser resultater av elevenes refleksjoner i egne loggbøker. Her har de beskrevet hvilken av de fire sosiale ferdighetene som hadde truffet de mest. Disse resultatene referer til hva elevene har oppgitt i sine loggbøker som en oppsummering av prosjektet.

Tabellene har ingen sammenheng med tabellene under pkt 6.3.1. X-aksen viser de fire sosiale ferdighetene i HASS-modellen. Y-aksen viser til antall elever.

Tabell 11: De fire sosiale ferdighetene, samlet resultat for gutter og jenter



Tabell 12: De fire sosiale ferdighetene, ulikheter mellom gutter og jenter



Oppsummering av de fire ulike ferdighetene

Tabellene 11 og 12 viser i hvor stor grad elevene arbeidet med de fire ulike ferdighetene. Vi ser at höflighets- og selvkontrollferdigheten er det elevene var mest opptatt av. Det som er interessant er at guttene har i større grad vært opptatt av höflighet- og selvkontrollferdigheten. Samtidig ser vi også at ferdigheten ansvarlighet var noe guttene har praktisert, mens ferdigheten samarbeid var noe jentene har praktisert.

Her presenterer vi eksempler på elev refleksjoner som er hentet fra loggbøkene.

Min refleksjon

Ferdighet: Ansvarlighet/høflighet

Jeg føler at jeg har blitt bedre med ansvarlighet de siste årene.

Jeg har lært å begynne å hjelpe andre og unngå baksnakking.

Jeg har også lært å prøvd mitt beste til å være mer aktiv i klassen for eksempel å tekke opp hånden oftere enn før.

Jeg føler meg mer positiv og føler ingen tegn til negativitet.

Ansvarligheten og høfligheten har blitt bedre.

Jeg føler meg som en helt annen person.

Nå er det nesten ikke noe problem å samarbeide. Før var det litt vanskeligere fordi jeg tenkte at det var bedre, raskere og mer effektivt alene, men etterhvert

Som vi tok opp og snakket om temaet samarbeid innså jeg at jeg kunne ha tatt feil. Samarbeid krever at man gir av seg selv og alle andre. Iblant kan det være litt vanskelig. Det er fordi det kommer an på hvem man samarbeider med, egen innsats, andres innsats og miljøet/hvordan man kommer overens. Gjennom tiden har jeg blitt mer åpen for samarbeid og alt faller på plass. Men en ting er sikkert, samarbeid krever at alle deltar og prøver, alle får lov til å være med på å bestemme. Gjennom årene har jeg blitt bedre til å samarbeide, selv om det er vanskelig prøver jeg i det minste. Det er viktig med samarbeid i et vennskap, forhold, oppgaver og mye mer. Hvis jeg skal se tilbake for ca. 2 år siden, ville jeg ha gjort mesteparten alene, men nå er jeg flink til å samarbeide fordi jeg lar alle bestemme, lytter, deltar og ikke minst er høflig, har selvkontroll og er ansvarlig for mine egne handlinger og ord.

3. juni
2014

Høflighet

Jeg hadde aldri tenkt på at jeg kunne stå å holde opp døra for noen eller si takk når noen gjorde det på meg, men i dag holder jeg opp dører og smiler til kjente jeg møter. Jeg sa aldri hei når jeg gikk forbi noen, men nå gjør jeg det fordi jeg synes det er høflig og jeg vil få andre til å føle seg synlig og respektert.

Når jeg hilser på mennesker jeg møter får det meg til å føle meg glad og høflig. Jeg blir ekstra glad når dem hilser tilbake.

Hvis man er litt trist så kan et enkelt hei være nok til å bli gladere. Det må vi huske på.

I dette kapittelet har vi presentert et utvalg av innsamlet data i form av tabeller, elevsitater og elevrefleksjoner.

7.0 DRØFTING OPP MOT PEDAGOGISKE GRUNNTANKER

I dette kapittelet skal vi drøfte våre funn mot de pedagogiske grunntankene fra kapittel 4.0.

Problemstillingen er: «**Hvordan kan kontaktlærere og elever arbeide med sosiale ferdigheter i grunnskolen?**»

Utgangspunktet for utprøvningsprosjektet var, i første omgang, å etablere en undervisningsform i sosiale ferdigheter på mellomtrinnet. Innsamling av data i form av elevlogger og elevskjemaer pågikk parallelt med utprøvningsprosjektet med lærere. Intervjuene med lærere ble gjort i fire omganger, tidsperioden var ett år. Intervjuene skulle gi oss mer innsikt i elevenes opplevelser, erfaringer og tilbakemeldinger på hva som eventuelt kunne gjøres annerledes, og bedre i dette arbeidet.

Vi ser på dette arbeidet som en forberedelse til aktiv deltagelse hos elevene i et demokratisk samspill. Dette åpner for at våre funn blir drøftet imot Dewey`s tanker om det demokratiske samfunnet. Det fundamentale og mest berørte tema for Dewey i hans pedagogiske arbeid var: Hvilken verdi og rolle har utdanning og oppdragelse i den menneskelige erfaringen og i samfunnet? I tråd med Dewey`s pedagogiske syn skaper utdanning og oppdragelse en menneskelig erfaring. Lærere trekker frem at klassemøter får et bedre demokratisk samspill etter at arbeidet med sosiale ferdigheter har vært gjennomført. Med dette mener vi klassemøter som en start på et demokratisk samspill, og en arena hvor elevene utvikler ferdigheter som kan knyttets opp til en aktiv samfunnsdeltagelse. Skolen som demokratisk institusjon er pålagt dette gjennom samfunnsmandatet, og bidrar til denne utviklingen. Dewey mener at demokrati begynner i skolen. Det er her fremtidens samfunnsborgere møter verdier gjennom en formidler, fortrinnsvis læreren. En av lærerne forteller oss at elevene blir mer effektive når de opplever at de er med på å påvirke egen læringsprosess. Dette kom spesielt frem når elevene skulle skrive i egne loggbøker og definere for eksempel hvordan de kunne ignorere andres forstyrrelser. Her skrev elevene selv hva som forstyrret dem, og lærer laget en forstyrrelsesliste som ble hengt opp i klasserommet. Elevens medvirkning i stedet for moralisering, mener vi bidrar til en større personlig utvikling og kunnskap. Grendstad mener at denne type kunnskap ikke blir upersonlig og fjern, men noe eleven får et forhold til, og berøres av. Her blir både det følelsesmessige og intellektuelle integrert i undervisningsprosessen. Det blir også sagt at undervisning med sosiale ferdigheter utvikler elevens egen identitet, og gir bedre forståelse av egen rolle i det sosiale spillet i elevgruppa. Elevene har gitt uttrykk for at de har blitt mer bevisste i spillet seg imellom.

De kan korrigere hverandre ved bruk av begrepene. Konfluent pedagogikk bygger på prinsippet: å lære er å oppdage. I den sammenheng å oppdage er en subjektiv prosess for eleven. Eleven selv kan oppdage det en selv vil lære. Lærere i dette tilfellet skaper læringssituasjoner hvor dette prinsippet står i sentrum. To av lærerne trekker frem tidsperspektivet som en faktor. Både tidsrammen i klasserommet og tidslinjen, hvor lenge denne type undervisning skal foregå. De mener at tidlig innsats i arbeidet med sosiale ferdigheter er viktig. De mener også at arbeidet er tidkrevende, og det er ikke timeplanfestet. I takt med Vygotskij's tanke om den nærmeste utviklingssonen, hvor man flytter eleven fra eget ståsted til neste kompetansenivå er tidsperspektivet et viktig moment. Denne type veiledning fra læreren til eleven foregår over tid.

Med tanke på det praktiske arbeidet med HASS-modellen var det mange konkrete eksempler som kom frem under de forskjellige intervjuene. Følgende kom frem:

- Rollespill og samtaler var sentrale i undervisningskontekst.
- Arbeid med tankekart hvor elevene selv definerte de fire begrepene.
- Elevene satt selv egne mål til forbedring.
- Sosiale mål ble satt på arbeidsplan, de fire ferdighetene og selvhevdelse.
- Tilbakemelding på elevenes måloppnåelse.
- Kontaktlærere arbeidet aktivt med de ulike ferdighetene, ut ifra elevgruppens behov.
- En annen aktivitet var å kunne si noe positivt om seg selv og andre høyt i klassen.
- Systematisk med HASS-modellen, begrepene som høflighet, ansvarlighet, selvkontroll og samarbeid ble aktivt brukt i klasserommet.

I følge Vygotskij er språket et nødvendig kommunikasjonsmiddel. Arbeidet med elevene i klasserommet hvor tankekart, rollespill og samtaler ble benyttet, kan vi si at utviklingen av akademiske begreper var til stede. Språket hjelper til å formidle meninger, vekker personligheten og skaper selvfølelse. Språket blir en viktig faktor som former miljøet både på skole og fritid. Ord har makt til å knuse eller inspirere til positive handlinger. I prosjektet med sosiale ferdigheter har vi som lærere lagt mye vekt på skriftlig og muntlig formidling. Språket ble redskapen for bevisstgjøring og kommunikasjon mellom elevene.

Et samfunn er basert på dialog og språket blir et vesentlig verktøy til å formidle våre meninger og kommunisere med andre. Ut ifra sosiokulturell forståelse; læring og utvikling skjer først og fremst i relasjon til, eller interaksjon med andre ved å delta i sosiale praksiser. Med sosial praksis mener vi i denne konteksten all undervisning i sosiale ferdigheter.

Som vi har beskrevet tidligere er sosiale ferdigheter en del av sosial kompetanse. Det handler om hvordan barn og unge lærer å mestre ulike situasjoner på en sosialt akseptabel måte. Elevene utvikler en beredskap for positiv mestring av fremtidige sosiale situasjoner. Denne prosessen sammenligner vi med Vygotskij's proksimale utviklingssone. Modellen definerer avstanden mellom hva eleven kan prestere på egen hånd uten støtte, og hva eleven kan prestere under ledelse av en lærer. Med dette mener Vygotskij at elever i enhver situasjon kan appropriere kunnskaper fra andre medelever i samspillsituasjoner. Gjennom vårt prosjekt har vi kommet frem til at elevene har blitt mer bevisste samspillet seg imellom. Elevene blir mer reflekterte rundt sin egen motivasjon, stiller spørsmål om hvordan motivasjonen kan forbedres. De har blitt bevisst egen rolle når de forholder seg til andre mennesker. Men noen elever stiller også spørsmål om hvorfor det er viktig å arbeide med selvkontroll. Her har modningsaspektet relevans. De fleste elevene har en forståelse av verdien i forhold til selvkontrollferdigheten, andre trenger mer tid.

Erfaringene fra klasserommet med arbeidet i sosiale ferdigheter viser oss at refleksjon hos elevene er i gang, og de er på veien til å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter. Gjennom å appropriere kunnskap fra hverandre og veiledning fra lærer, er elevene i bevegelse mot sin nærmeste utviklingssone.

Vi ser på utdanning og oppdragelse i det pedagogiske arbeidet som et bidrag i elevenes utvikling og forberedelse til aktiv deltagelse i samfunnet. Dette har en sammenheng med vårt arbeid med sosiale ferdigheter i skolen. Utviklingsarbeidet vi har gjennomført blir ifølge oss en del av den dannende oppdragelse og samtidig retningsbestemt oppdragelse. Den retningsbestemte oppdragelsen er en innføring til et demokrati, og en måte å leve sammen på, en felles kommunisert erfaring. Vi ser på skolen som en demokratisk institusjon, hvor hovedoppgaven er å bidra til demokratiutviklingen. Dewey mener at demokrati begynner i skolen, og det er her fremtidens samfunnsborgere møter noen verdier gjennom en formidler, fortrinnsvis læreren. Han mener at diskusjonen og dialogen skal alltid gis en sjanse, og det er viktig at vi i skolen praktiserer dette. Med utgangspunkt i denne tanken opplever vi at prosjektet vi har gjennomført som involverte cirka 120 elever ikke kan besvare en sannhet,

men vi har ivaretatt Dewey`s demokratiske og pedagogiske tankegang. Vi ønsket i prosjektet å nå noen bestemte mål gjennom en retningsbestemt oppdragelse. Bevisstgjøring av elevene var også et mål slik at de kunne kommuniser i felleskap og skape erfaringer. Som en forberedelse til et demokratisk liv hvor alle lever sammen, ønsket vi at elevene gjennom dialog fikk praktisere og kjenne på fellesskapet. Elevene skulle gjennom andres respons forstå sosial betydning av egne handlinger. I følge Dewey er en utdanningsprosess rettet mot eleven og elevens personlighetsutvikling. Han mener at dersom staten skal organiseres til et demokratisk samfunn må begynnelsen være barnet, i dette tilfellet eleven. Eleven blir et virkemiddel i politisk organisering og en del av samfunnsstrukturen. Slik vi ser det blir opplæring og utdanning av elevene en viktig del av demokratidannelse. Med tanke på elevene som deltok i prosjektet og deres rolle som fremtidige samfunnsborgere, er vår yrkesgruppe ansvarlig for å overføre kunnskap og skape et fremtidig samfunn. Med dette mener vi ikke bare fagundervisning, men også undervisning i form av verdier og holdninger.

I følge FN`s barnekonvensjon står menneskets vekst og utvikling sentralt. Det vil si å utvikle unge mennesker, gjøre dem til selvstendige individer er sentralt. LK-06 legger vekt på at oppfostringen av elevene skal baseres på humanistiske verdier, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden. Når vi bruker begrepet humanistiske verdier mener vi likeverd, og at man behandles med verdighet.

Kunnskapsløftet sier også at barn og unge bør læres til å forstå moralske krav og la dem bli ledende for sin vandel. Opplæringen bør også klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler og skolens ansatte bør gå foran som et godt eksempel.

Lærerens rolle er delt i mange ulike arbeidsoppgaver. Det er ikke enkelt å ivareta alle de ulike delene og samtidig drive en helhetlig utvikling av eleven. Rammefaktorer i undervisningssituasjoner er gitt av skoleeier. En viss frihet står igjen som læreren kan omdisponere til konkret handling. Lærerens moralske dilemma er ofte en tanke om man er godt nok rustet for å utøve en sammensatt rolle. Styringsdokumenter og skoleeier forventer at eleven skal være hovedfokus. Egne verdier og holdninger er ofte veiledende for hvordan man utøver rollen og organiserer undervisning. Prioriteringer tar utgangspunkt i det læreren mener bidrar til elevenes posisjon og helhetlig utvikling. Med elevens posisjon mener vi elevens dagsform, faglig og personlig ståsted.

En undrende tanke dukket opp når en av lærere sier følgende: *sosiale ferdigheter er også mangelvare hos voksne*. Det gjenspeiler at lærerens rolle ikke er lett å utfylle når vi vet at vi som voksne ikke besitter nødvendigvis de samme verdier og holdninger.

I oppsummering av elevskjemaet høflighet kommer følgende frem: elevene har jobbet med å vise andre at de verdsetter og respekterer dem. Det vi leser videre er at elevene også synes at det å være høflig mot eldre, foreldre, lærere og barn er viktig. Hilse andre med et smil er også noe som kommer tydelig frem.

Jentene er i større grad mer opptatt av å hilse andre med et smil, samt spise, snakke og bevege seg på en behagelig måte. I tråd med konfluent pedagogikk blir kunnskapen personlig når individet må gi noe av seg selv. Elevene skal gjennom undervisning og veiledning frigjøres og brukes til det beste for seg selv, sine medmennesker og det samfunnet de lever i. Å oppdage er en subjektiv prosess, det vil si at eleven selv kan oppdage det en selv vil lære. I dette prosjektet var det erfaringslæring som var sentralt, prinsippet å lære var å oppdage.

I oppsummeringen av elevskjemaet ansvarlighet kommer følgende frem: elevene har jobbet med at de tar avtalene på alvor, er villig til å gjøre sin del og innrømme feil uten å komme med unnskyldninger.

Jentene har i større grad valgt å jobbe med å ta avtaler på alvor, innrømme feil uten å komme med unnskyldninger og er villig til å gjøre noe godt igjen. Samtidig ser vi i resultatene at guttene har valgt å jobbe med egenskapene som å reagere klokt og gjøre ting etter beste evne. Vi opplever at elevene har blitt mer bevisste ansvar for egne handlinger. Elevene blir sosialisert gjennom samspill og handling i en kommunikasjonskontekst. I denne utdanningsprosessen var fokuset rettet mot elev og elevens personlighetsutvikling. Elevene skulle gjennom andres respons forstå sosial betydning av sine handlinger.

I oppsummeringen av elevskjemaet selvdisciplin kommer følgende frem: elevene har jobbet med å gjøre ting på en effektiv og ordentlig måte, skape egne vaner og gjøre ting til rett tid. Jentene har i større grad valgt å jobbe med å gjøre ting på en ordentlig og effektiv måte, skape egne vaner og gjøre ting til rett tid. Guttene derimot jobbet i større grad med å gjøre det som forventes uten at andre behøver å passe på. Læring og utvikling skjer først og fremst i relasjon til andre. Interaksjon med andre og deltagelse i sosial praksis. Det vi erfarte når vi jobbet med denne ferdigheten, var at elevene skapte egne vaner.

Vi vet at i et erfaringsbasert læringsmiljø er ikke hensikten å trene opp elevens ferdigheter mekanisk, men gjennom å tilrettelegge de riktige hjelpemidlene slik at elevens fulle potensiale kommer frem.

I oppsummering av elevskjemaet samarbeid kommer følgende frem: her kan vi se at jentene i større grad praktiserte mer de nevnte eksemplene innenfor samarbeidsdiagrammet enn guttene. Det som skiller seg ut er følgende: jentene jobber godt sammen, er villige til å tilby hjelp og dele ideene sine samt å følge regler i større grad. Vi kan oppsummere det slik at jentene i større grad er pliktoppfyllende. De er mer villige til å dele sine egne ideer, er mer inkluderende og følger regler.

I takt med Dewey's tanke om demokrati, som begynner i skolen, skal elevene avtale verdier gjennom en formidler. Skolen og læreren skal ha som rolle å skape en god sosial arena og sameksistens. Her skal hver enkelt elev ha rett og mulighet til å bidra både i ord og handling. Samarbeidsperspektivet har en sentral rolle i undervisningen. Gjennom samarbeidsferdigheten hadde vi som mål å øve elevene på et demokratisk samspill. Å se den sosiale kompetansen i et kjønnsperspektiv vet vi at det stilles ulike krav til gutter og jenter. Derfor vil gutter og jenter få noe forskjellig sosial kompetanse. Det vi av erfaring vet er at kjønnene ikke utvikles likt. Noen av de personlige egenskapene hos jentene modnes tidligere i utviklingsprosessen. Erfaringene våre i dette prosjektet bekrefter dette til en viss grad.

I neste kapittel vil vi oppsummere hovedfunnene fra fjerde og femte aksjon.

8.0 OPPSUMMERING AV FJERDE OG FEMTE AKSJON

I dette kapittelet ønsker vi å oppsummere hovedfunnene fra lærere og elever, samt våre erfaringer.

Med tanke på skolen som en demokratisk institusjon hvor en av hovedoppgavene er å bidra til demokratiutviklingen, ønsket vi i prosjektet å nå noen bestemte mål gjennom en retningsbestemt oppdragelse. Retningsbestemt oppdragelse i denne sammenheng var å etablere undervisning i sosiale ferdigheter. Vi ønsket å bevisstgjøre elevene på at de er en del av fellesskapet og at de lærer gjennom egne erfaringer. Det vil si at elevene gjennom andres respons skulle forstå sosial betydning av egne handlinger.

Utdanning og oppdragelse har en verdi og rolle i den menneskelige erfaring og i samfunnet. Lærerne mener at systematisk arbeid med sosiale ferdigheter bør begynne tidlig i utdanningsløpet. Den bør timeplanfestes fordi arbeidet er tidkrevende. De mener at undervisningen med sosiale ferdigheter utvikler elevenes egen identitet, og gir bedre forståelse av egen rolle i det sosiale samspillet. Kontaktlærere i dette tilfellet skapte læringssituasjoner hvor aktivt arbeid med de ulike ferdighetene fant sted. I det praktiske arbeidet med sosiale ferdigheter bør man ta utgangspunkt i elevgruppens behov. Her kan man anvende rollespill, samtaler, tankekart, egne mål til forbedring, sosiale mål på arbeidsplan og tilbakemelding på elevens måloppnåelse. Lærerne har også praktisert i sin undervisning en aktivitet hvor elevene skulle si noe positivt om seg selv og andre høyt i klassen. Denne undervisningsformen bidro positivt til elevens utvikling av egen identitet. De la også vekt på at språket ble et viktig redskap for bevisstgjøring og kommunikasjon mellom elevene. Erfaringene deres fra undervisningen viser til at refleksjon hos elevene er i gang. Elevene er på vei til å tilegne seg ny kunnskap og ferdigheter. De approprierer ny kunnskap fra hverandre og veiledning fra lærer. Det skjer en bevegelse i deres nærmeste utviklingssone.

Et annet mål med undervisningen var at elevene skulle gi noe av seg selv. Gjennom undervisning og veiledning skulle de frigjøres og brukes til det beste for seg selv og andre medelever. De skulle jobbe med å vise andre at de verdsetter og respekterer dem. Dette har gitt elevene et mer bevisst ansvar for egne handlinger. Gjennom respons fra andre fikk de også en større forståelse og bekreftelse på dette. Elevenes interaksjon med andre og deltagelse i sosial praksis viste oss at de skapte egne vaner.

Et erfaringsbasert læringsmiljø og tilrettelegging for de riktige hjelpemidlene bidrar til at elevenes mulighet for å vise sitt fulle potensiale kan komme frem.

Vi som kontaktlærere har erfart at skolen og læreren skal ha som rolle å skape en god sosial arena. Hver enkelt elev bør få mulighet til å bidra i både ord og handling. Erfaringene våre i dette prosjektet bekrefter at samarbeidsperspektivet mellom kontaktlærer og eleven har en sentral rolle i undervisningen med sosiale ferdigheter.

8.1 Kritisk blikk

Etter at alle aksjoner med sosiale ferdigheter ble avsluttet i juni 2014, opplevde vi at tema sosial kompetanse i større grad enn før ble omtalt i ulike medier enn da vi startet opp dette arbeidet. Underveis i masterstudiet har det også kommet føringer fra Utdanningsdirektoratet om behovet for viktigheten av denne type arbeid. Dette opplevde vi som en positiv bekreftelse på temaet vi valgte.

Til tross for dette opplever vi at deler av prosjektet ikke ble optimalt. Følgende momenter kommer frem: En av lærerne som deltok i prosjektet fullførte ikke arbeidet med HASS-modellen gjennom hele skoleåret slik det var avtalt og ment. Læreren ble intervjuet kun en gang og vi manglet det siste intervjuet. I tillegg har den andre læreren som også deltok i prosjektet sagt opp sin stilling på vår arbeidsplass. Dette resulterte i at datainnsamlingen ikke ble fullstendig.

Læreren som skulle observere i praktisk-estetisk fag opplevde at observasjonen ble vanskelig å gjennomføre. Vi ser i etterkant at det hadde vært mer hensiktsmessig å lage et mer strukturert observasjonsskjema hvor lærer kunne krysse av på de punktene som var relevante i forhold til intervjuguiden som ble gitt. Det hadde kanskje gitt oss mer verdifulle data.

Det siste intervjuet som skulle gjennomføres på naboskolen ble satt til den siste skoledagen. Dette var ikke gunstig fordi avskjeden med elevene tok mye lenger tid og lærerene var emosjonelt påvirket. Vi vet av erfaring at de beste betingelsene for et intervju er når informanter eller respondenter er til stede i sine tanker.

Vi begrenset analysen av funn i forhold til elevene til momenter som var adekvat i forhold til problemstillingen. Våre pedagogiske grunntanker har i denne oppgaven i stor grad handlet om dannelse og oppdragelse av elever. Når drøfting av funn fant sted, oppdaget vi at vi manglet

pedagogisk teori på elevens modenhet og kjønnsperspektiv. Dette begrenset vår analyse og drøfting av funn.

8.2 Veien videre

Vi har nå hatt en samtale med vår enhetsleder om ideen å kunne etablere systematisk arbeid med sosiale ferdigheter på mellomtrinnet ved vår skole. Responsen har vært positiv og det ble kalt en gavepakke. Enhetsleder gir oss rom til å presentere prosjektet for alle lærere på 5-7.trinn, høsten 2015.

Satsningsområdet for vår skole er blant annet forebyggende holdningsarbeid. Dette gjelder både det pedagogisk personalet og elevene. I den forbindelse tenker vi at det å kunne presentere HASS-modellen til andre arbeidskollegaer, å få tilbakemeldinger om denne formen for undervisning i sosiale ferdigheter kan etableres fast, er spennende. Uavhengig av utfallet her, vil vi som har skrevet denne masteroppgaven jobbe aktivt med HASS-modellen videre.

Litteraturliste

- Askerøi E. (2009). *Masterhåndboken*.
Høgskolen i Akershus
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development*.
London: Harvard University Press.
- Brostrøm, S. & Hansen, M. (2003). *Didaktikk og dannelse*.
I: Arnberg, P. og Overland, B. (red.) *Pedagogikk-mangfold og muligheter*.
Oslo: Damm.
- Bråten, I. (1996). *Vygotskij i pedagogikken*.
Cappelen Akademiske Forlag
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*.
Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*.
New York: Dover Publication
- Dewey, J. (2005). *Moje Pedagogiczne credo*.
Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Zak».
- Eriksen, T.H. (2011). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge*.
(5.utg.ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Foros, P.B., Vetlesen A., (2012). *Angsten for oppdragelse: Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*.
Oslo: Didakta.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescents development. An ecological perspective*.
Ohio: Charles Merrill.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2000). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Glimrud, W. & Lukawska, K. (2013) *Hvilke opplevelser har elever på 6.trinn i arbeid med sosiale ferdigheter?*
Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Grendstad, N. M., & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*.
Oslo: Didakta.

- Gresham, F.M & Elliot, S.N. (1990). Minn.: *Social skills-rating system: Manual*
Circle Pinn. A.G service
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnæringer, eksempler og Kunnskapsfilosofisk grunnlag.*
Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere: Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*
Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi.*
Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I (2011). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. 2.utgave*
Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Key, E. (2006). *Barnets århundre: Den tidsløse pedagogikken.*
Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Anderssen, T.M.A.R.J.f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.*
Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006) *Forskningsprosessen.*
Oslo: Uipub AS.
- McClellan, A. (2004). *The motivated school.*
Paul Chapman Publishing.
- Ohnstad, F.O.(2010). *Profesjonsetikk i skolen. Læreres etiske ansvar.*
Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen.*
Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Saljø, R. (2001) *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv.*
Oslo: Cappelen.
- Thuren, T. (2009) *Vitenskapsteori for nybegynnere.*
Oslo: Gyldendal.
- Tiller, T. (2004) *Aksjonsforskning: I skole og utdanning.*
Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vaage,S., & Thorbjørnsen,K.M.(2000). *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken.. John Dewey i utvalg.* Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsløftet (2012) *Mål og innhold i grunnskolen.*
Pedlex

St.melding nr.30 (2002-2003) Kultur for læring,
Oslo: UFD

Haugstad O. (2014). *Kvalitets begrep i norsk skole.*
Utdanning 15, 59 (1), 46

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Utvikling av sosial kompetanse: Veileder for skolen.*

Hentet fra utdanningsdirektoratet. Lest 24.april 2015.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse/>

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse1/Laring-av-sosial-kompetanse/>

Vedlegg 1

..... skole
Rektor;.....
Avd.leder

....., oktober 2012

INFORMASJON OM MASTERSTUDIET VED HIOA- KINGA LUKAWSKA OG WENCHE GLIMRUD.

I forbindelse med at undertegnende gjennomfører en mastergrad i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, holder vi nå på med et prosjekt om elevenes trening i sosiale ferdigheter. Gjeldende prosjekt tar utgangspunkt i elever i klasser og

Temaet for dette prosjektet er; Systematisk arbeid med sosiale ferdigheter. Vi har tatt utgangspunkt i pedagogisk håndbok av Gresham & Elliott. Håndboken tar for seg ulike sosiale ferdigheter og hvordan vi kan arbeide med dette i klasserommet.

Målet med prosjektet er at dette skal bidra til et bedre læringsmiljø.

Vi har tilpasset dette til behovene vi ser blant elevene.

Undervisningstimer som går til dette prosjektet er samlet to timer per uke og vi knytter dette til fagene RLE/samfunnsfag/norsk og klassens time.

I denne forbindelsen ønsker vi å få et samtykke til gjennomføring av arbeidet.

På forhånd takk.

Med vennlig hilsen

Wenche Glimrud
Kinga Lukawska

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDEN FOR ELEVENE

1. Hvordan synes dere prosjektet med sosiale ferdigheter var?
 - a. Hva likte dere med disse timene?
 - b. Var noe positiv eller negativ?
 - c. Hva var vanskelig eller hva var lett?

2. Hvordan opplever du at klassemiljø er etter at vi har arbeidet med sosiale ferdigheter?
 - a. Har klassemiljø forandret seg etter at vi har arbeidet med sosiale ferdigheter?

3. Ønsker du at vi skal fortsette å arbeide med sosiale ferdigheter?
 - a. Hvilke ferdigheter vil du like at vi fortsetter å arbeide med? Her kan du nevne det vi har lært om eller noe annet.
 - b. Hvorfor akkurat denne ferdigheten?

Wenche og Kinga.

Vedlegg 3

Sosiale ferdigheter

Hvordan kan den enkelte lærer tilrettelegge og tilpasse for et systematisk arbeid med sosiale ferdigheter på mellomtrinnet?

- Forutsetninger og rammefaktorer.

Ingrid Lukavick og Marlene Østmark Hagemann | Dea og Helsevisu, 2017 © 2017

Eksempler:

- Høflighet
- Ansvarlighet
- Selvkontroll
- Samarbeid

Ingrid Lukavick og Marlene Østmark Hagemann | Dea og Helsevisu, 2017 © 2017

Eksempler metode:

- Grupesamtaler. (har eller mindre gruppe, gutter og jenter for seg, blandet.)
- Rollespill
- Film
- Logg
- Tankekart (tegne, skrive)
- Klassens time, Rle, samfunnsfag

Ingrid Lukavick og Marlene Østmark Hagemann | Dea og Helsevisu, 2017 © 2017

Hva ønsker vi at dere skal bidra med?

- Sette av tid i egen klasse til arbeid/undervisning med sosiale ferdigheter.
- Tilpasse arbeidet/undervisningen i forhold til elevgruppe og elevforutsetninger.
- Metodevalg er fritt
- Blikk på egen lærerrolle/forutsetninger.
- Muntlig tilbakemelding om hvordan undervisningen ble gjennomført, dele opplevelser og erfaringer fra klasserommet til underteignede i form av intervju/hydopptak.

Ingrid Lukavick og Marlene Østmark Hagemann | Dea og Helsevisu, 2017 © 2017

Hva kan vi bidra med:

- Erfaringsdeling.
- Viledning og innspill.
- Observasjon i klasserommet.

Ingrid Lukavick og Marlene Østmark Hagemann | Dea og Helsevisu, 2017 © 2017

Vedlegg 4

INTERVJUGUIDE LÆRERE

1. Hvordan gikk gjennomføring av prosjektet med sosiale ferdigheter i din klasse?
2. Hva tenker du om tidsperioden du hadde til disposisjon?
3. Hvordan har dere arbeidet med dette prosjektet i praksis?
4. Hvordan har arbeidet med etikk i klasserommet påvirket deg som person?
5. Hva har det gjort med din rolle som lærer?
6. Opplever du at det har skjedd en personlig utvikling med deg gjennom denne prosessen?
7. Hva har du erfart i denne prosessen, utbytte på ulike plan? (På personlig plan og i forhold til yrkesutøvelse)
8. Kan du se en sammenheng på utvikling av sosiale ferdigheter hos elever på mellomtrinnet med tanken på fremtidig yrkesutøvelse?

Mvh Wenche Glimrud og Kinga Lukawska.

Vedlegg 5

INTERVJUGUIDEN FOR LÆRERE PÅ MELLOMTRINNET I GRUNNSKOLEN, SISTE INTERVJU JUNI 2014.

1. Hvordan vil du oppsummere endt prosjektarbeid med sosiale ferdigheter? Kan du gi eksempler på hva du har lagt merke til i samspille mellom elevene.
2. Har du lagt merke til endringer i elevenes reaksjonsmønstre med tanken på ferdigheter som samarbeid, selvkontroll, høflighet og ansvarlighet?

Med samarbeid mener vi det å kunne dele, hjelpe, følge regler og beskjeder.

Selvkontroll forklares med å kunne vente på tur, inngå kompromisser og reagere egnet på erting.

Ansvarlighet dekkes av det å kunne kommunisere med voksne og å ha respekt for andres eiendeler og arbeid.

I Høflighet ligger omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter.

VI HAR ØNSKE OM MANGE EKSEMPLER PÅ DET DERE HAR LAGT MERKE TIL I DENNE PROSESSEN I FORHOLD TIL ELEVENES REAKSJONSMØNSTRE, MED DETTE TENKER VI PÅ RELASJONER I KLASSEROMMET BÅDE ELEVENE SEG I MELLOM, OG ELEVENE OG VOKSNE.

Mvh Wenche Glimrud og Kinga Lukawska.

Vedlegg 6

INTERVJUGUIDEN, FAGLÆRER I K&H FAGET, SEPTEMBER 2014.

1. Hvordan tok elever i mot beskjeder og instruksjoner fra deg som lærer?
2. Hvordan arbeidet elevene med oppgaven eller produktet, ut i fra veiledningen som ble gitt?
3. Hvordan viste elevene selvkontroll overfor lærer og andre medelever?
4. Hvordan tok elevene ansvar for sitt arbeid?
5. Var elevene høflig overfor hverandre?

Mvh Wenche Glimrud og Kinga Lukawska.

Vedlegg 7

OBSERVASJONSSKJEMA FOR FAGLÆRER I K&H FAGET.

Oppgaven går ut på at du observerer to klasser på sjuende trinn. Alle elever har gjennomgått teoretisk, og praktisk kurs i sosiale ferdigheter. Vi ønsker med utgangspunkt i dette å foreta en åpen, deltagende observasjon i naturlige omgivelser. Du er observatøren.

Det skal hovedsakelig observeres elevenes atferd i forhold til deres **selvkontroll**. Hvordan hver enkel behersker ulike situasjoner i samspill med andre elever i en kontekst. Konteksten her blir praktisk/estetisk arbeid på skolen.

Du bør skrive egen loggbok, hvor observasjoner fra ukentlig undervisning i begge klasser blir notert.

Dette bør man legge vekt på i observasjonen;

- Hvordan elever tar i mot beskjeder fra lærer?
- Hvordan arbeider de med oppgaven/produktet, ut i fra veiledningen som er gitt?
- Hvordan behersker de sine sanser ut i fra selvkontroll knappen?
- Hvordan viser de selvkontroll/selvdisiplin overfor lærer og andre medelever?
- Hvordan tar elevene ansvar for sitt arbeid?
- Opptrer elevene høflig overfor hverandre

Mvh Wenche Glimrud og Kinga Lukawska.