

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i profesjonspedagogikk.**

**August 2022**

**Sosial kompetanse**

Hvordan tilrettelegger og fremmer lærere sosial kompetanse i undervisningen?

Social competence

How does teachers facilitate and promote social competence in the classroom?

Tage Pedersen Dorholt

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## **Forord**

Så var enden på dette kapitlet slutt, etter seks år på OsloMet. Oppturen, eller desserten om du vil, kom til slutt da jeg kjente på enorm begeistring til temaet sosial kompetanse. Dette har vært en lang og tøff reise, som har gitt meg ny kunnskap som jeg anser som uvurderlig. Av den grunn må jeg takke mine informanter i denne oppgaven. Uten deres hjelp gjennom utfyllende besvarelser og lange resonnement, hadde jeg aldri tilegnet meg så mye kunnskap. Stor takk til dere!

Til slutt vil jeg takke min veileder Silje Hølland for dine konstruktive tilbakemeldinger og tålmodigheten din. Ikke alle hadde holdt ut, takk! Jeg vil også takke alle mine gode venner og verdens snilleste bror, som uten å nøle leste gjennom oppgaven min av ren velvilje. Du er rå.

## Sammendrag

I denne oppgaven utforsker jeg hvordan lærere fremmer og tilrettelegger for utvikling av elevenes sosiale kompetanse i undervisningen på mellomtrinnet. Gjennom denne studien får du belyst betydningen av sosial kompetanse gjennom styringsdokumenter, teori og tidligere forskning. Det blir blant annet presentert flere grunner til hvorfor god sosial kompetanse medbringer bedre grunnlag for å kunne klare seg og fungere i samfunnet.

Jeg har tatt utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode, der jeg har benyttet meg av semistrukturerte intervju. Grunnen til dette er fordi jeg var ute etter å få innblikk i lærernes tanker og deres praksis knyttet til hvordan de tilrettelegger for å fremme elevenes sosiale kompetanse i undervisningen. Jeg intervjuet totalt fire lærere. Innhentet datamateriale har blitt presentert og drøftet opp mot teoretisk bakgrunn.

Informantene i denne studien viser til omfattende innsikt for hva sosial kompetanse innebærer, samt hvordan man kan legge til rette for utvikling av sosial kompetanse i undervisningen. I tillegg viser de til mange gode grunner for hvorfor dette temaet er viktig. Samtidig viser informantene til variasjoner i sine tilnærminger til temaet, og hva de vektlegger. Likevel var det en felleskomponent for samtlige informanter, og det var *samarbeid*. På tross av variasjonene, viste informantene til omfangsrik innsikt i temaet gjennom deres metoder og tilnærminger. Gjennomgående blir blant annet relasjonskompetanse, engasjement, positiv gjensidig avhengighet, modellering og tilpasset opplæring nevnt. I tillegg tydeliggjør de betydningen av en klasseleder som klarer å legge til rette for et mestringsorientert miljø, som bygger på gode lærer-elev-relasjoner. Informantenes praksis gjenspeiler altså en autorativ leder som setter elevene i et positivt lys og utstråler varme, som samtidig kan sette grenser (Nordahl, 2010).

## **Abstract**

In this thesis, I explore how teachers promote and facilitate the development of pupils' social competence in teaching at intermediate level. Through this study, you will be able to shed light on the importance of social competence through management documents, theory and previous research. Among other things, several reasons are presented as to why good social competence provides a better basis for being able to manage and function in society.

I have started from a qualitative research method, where I have used semi-structured interviews. The reason for this is because I was looking to gain an insight into the teachers' thoughts and their practice related to how they facilitate the promotion of pupils' social competence in teaching. I interviewed a total of four teachers. Obtained data material has been presented and discussed against a theoretical background.

The informants in this study show great insight into what social competence entails, as well as how to facilitate the development of social competence in teaching. In addition, they point to many good reasons why this topic is important. At the same time, the informants point to variations in their approaches to the topic, and what they emphasize. Nevertheless, there was a common component for all informants, and that was cooperation. Despite the variations, the informants showed great insight into the topic through their methods and approaches. Relationship skills, commitment, positive interdependence, modelling and customized teaching among other things, are mentioned throughout. In addition, they make clear the importance of a class leader who is able to facilitate a mastery-oriented environment, which is based on good teacher-pupil relationships. The informants' practice thus reflects an authoritative leader who puts the pupils in a positive light and radiates warmth, who can also set boundaries (Nordahl, 2010).

## Innhold

<b>1. 1. Innledning</b>	<b>8</b>
1.1. Bakgrunn for valg av tema	8
1.2. Oppgavens oppbygging	9
<b>2. 2. Teorigrunnlag og tidligere forskning</b>	<b>11</b>
2.1. Hva er sosial kompetanse?	11
2.1.1. Danning og sosial kompetanse	13
2.2. Teoretiske perspektiver på sosial kompetanse	14
2.2.1. Behavioristisk læringsteori	14
2.2.2. Sosial kognitiv teori	15
2.2.3. Sosialkonstruktiv teori	16
2.3. Sosiale ferdigheter	16
2.3.1. Samarbeid	17
2.3.2. Selvhevdelse	19
2.3.3. Ansvarlighet	20
2.3.4. Empati	20
2.3.5. Selvkontroll	21
2.3.6. Kommunikasjon	21
2.3.7. Engasjement	22
2.4. Psykososiale faktorer	23
2.4.1. Emosjonell kompetanse/ferdigheter	23
2.4.2. Selvbestemmelsesteori	25
2.4.3. Kompetansefølelse	25
2.4.4. Genetikk	26
2.4.5. Systemteoretisk perspektiv	26
2.5. Lekens betydning for sosial kompetanse	27
2.5.1. Hva er lek?	27
2.5.2. Ulike typer lek	28
2.5.3. Digitalisering av lek	28
2.5.4. Lek på mellomtrinnet	29
2.6. Klasseledelse og læringsmiljø for sosial kompetanse	29
2.6.1. Relasjon	31

2.6.2	Selvoppfatning	33
2.6.3	Planlegging	34
2.6.4	Tilpasset opplæring	34
2.7	Problematferd i undervisningen	36
2.7.1	Redusering av problematferd i samarbeidsgrupper	38
<b>3.</b>	<b>3. Metode 39</b>	
3.1	Design og valg av metode	39
3.2	Informanter	39
3.3	Intervju som metode	40
3.4	Gjennomføring av undersøkelsen	41
3.4.1	Intervjuguide	41
3.4.2	Gjennomføring av intervjuene	42
3.4.3	Analyse av data	43
3.5	Vurdering av studiens kvalitet	45
3.5.1	Reliabilitet	45
3.5.2	Validitet	46
3.5.3	Metodiske begrensninger	48
3.5.4	Etiske refleksjoner	50
<b>4.</b>	<b>4. Analyse og drøfting av funn 53</b>	
2.1	Forståelse av sosial kompetanse	53
2.1.1	Lærernes bevissthet	56
2.1.2	Sammenhengen mellom sosial og faglig læring	59
2.2	Betydningen av sosial kompetanse	61
2.2.1	Lærerens rolle	61
2.2.2	Elevenes fremtid	64
2.3	Sosiale ferdigheter	67
2.3.1	Samarbeid	68
2.3.2	Selvhevdelse	72
2.3.3	Følelser	76
2.3.4	Empati	81
2.3.5	Kommunikasjon	86
2.3.6	Engasjement	90
2.3.7	Selvkontroll	96
2.3.8	Ansvarlighet	100

2.4	Klasseledelse og sosial kompetanse	104
2.4.1	Elever med utfordrende atferd	110
5.	<b>5. Oppsummering</b>	<b>117</b>
5.1	Forståelse av sosial kompetanse	117
5.2	Hvordan har informantene svart på tiltak i klasserommet	118
5.3	Svakheter med studien	119
5.4	Studiens relevans og videre forskning	119

# 1. Innledning

Læreres samfunnsmandat er å fremme elevers læring, utvikling og danning, og ifølge Utdanningsforbundet påvirker våre verdier, holdninger og handlinger dem vi arbeider for og med (Utdanningsforbundet). I dette mandatet ligger det mange sosiale dimensjoner. Det forteller oss at læreres oppgave inkluderer å utvikle elevenes sosiale kompetanse, slik at de kan mestre livene sine og blir demokratiske medborgere av samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017e).

Opplæringslova understreker betydningen av dette på følgende måte: «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.*» (Opplæringslova, 1998b). I tillegg er skolen, ifølge

Opplæringslova § 9A (1998), pålagt å jobbe for et godt psykososialt miljø, noe som inkluderer arbeid med elevenes utvikling av sosial kompetanse (Opplæringslova, 1998a). Utviklingen av sosial kompetanse skal altså gjennomsyre alt vi gjør i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

Det er med andre ord helt tydelig at sosial kompetanse er tungt vektlagt i styringsdokumentene. Med utgangspunkt i dette, har jeg valgt å undersøke hvordan lærere tilrettelegger og fremmer for utvikling av sosial kompetanse i undervisningen på mellomtrinnet. I denne studien håper jeg å få en bedre forståelse for hvordan sosial kompetanse kan utvikles hos elevene, få større innsikt i hvordan læreres praksis i arbeidet med sosial kompetanse er og forhåpentligvis få støttet min tanke om at dette er tema som det trengs mer forskning på. Problemstillingene min for denne studien lyder derfor som følger: «*Hvordan jobber lærere med å fremme og tilrettelegge for utvikling av elevenes sosiale kompetanse i undervisningen på mellomtrinnet?*».

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Den nye Læreplanen retter et solid fokus på sosial kompetanse. Den understreker at det å lære å lære er helt vesentlig, da dette gir grunnlag for læring gjennom hele livet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dybdelæring er også vektlagt, hvor målet er å tilegne seg tilstrekkelig faglig- og sosial kompetanse, slik at det blir enklere å forstå sammenhenger. På denne måten kan de bruke det de har lært i nye situasjoner, noe som blant annet fremmer de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring og demokrati (Kunnskapsdepartementet, 2017e). Disse tverrfaglige temaene skal gjennomsyre alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017e). Med utgangspunkt i dette, sier også Læreplanen i overordnet del under temaet «*Sosial læring og utvikling*» at «*Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid*



*med fagene og i skolehverdagen for øvrig»* (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Vi kan altså se at den nye Læreplanen har et betydelig fokus på at det skal utvikles sosial kompetanse sammen med den faglige læringen, som elevene skal kunne bruke og benytte seg av gjennom hele livet. For Læreplanen presiserer veldig tydelig at «*Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.*» (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Med andre ord tydeliggjøres sammenhengen mellom den faglige- og sosiale læringen i Læreplanen, og at denne kunnskapen skal brukes til å mestre livet samt bli en demokratisk medborger av samfunnet.

Det er blant annet et særlig fokus på å lære barn å ta vare på seg selv og hverandre, bygge gode relasjoner og være deltakende medlemmer i samfunnet i den nye Læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Ifølge Drugli (2013) er sosial kompetanse en viktig del av barns liv ettersom man stadig samhandler med andre mennesker, og fordi denne kompetansen handler om å lykkes godt i samspill med andre (Drugli, 2013). Den nye Læreplanen støtter Drugli (2013) i denne påstanden, hvor det står at «*Elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre.*» (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Med andre ord poengterer de betydningen av at elever lærer sammen med hverandre i sosiale situasjoner. Ifølge Helsedirektoratet (2015) er det helt avgjørende med god samhandling og integrering i klassen for elevenes motivasjon til å lære (Helsedirektoratet, 2015). Dersom eleven ikke har motivasjon til å lære, vil eleven verken ha faglig- eller sosialt utbytte i skolehverdagen, noe som kan ha sterk påvirkning på elevenes livsmestring (Helsedirektoratet, 2015).

## **1.2 Oppgavens oppbygging**

Denne oppgaven har jeg delt opp i fire ulike deler, nemlig teorigrunnlag og tidligere forskning, metode, analyse og drøfting av funn og oppsummering. I teorigrunnlag og tidligere forskning vil jeg belyse betydningen av sosial kompetanse. Kunnskapsdepartementet (2017) presiserer at skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling, og trekker samtidig inn at gjennom arbeid med fagene og i ellers i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Dette legger mye av grunnlaget for oppgaven, da jeg er interessert i å se hvordan lærere jobber med sosial kompetanse i undervisningen, altså med fagene. Denne utviklingen av både den sosiale og

faglige inkluderer dermed danning hos elevene, noe som understreker betydningen av samfunnsmandatet til lærere (Utdanningsforbundet). I metodekapittelet vil jeg vise hvordan jeg har gjennomført denne studien, og jeg har prøvd å være så transparent som mulig. Jeg har valgt å slå sammen analyse og drøfting av funn av praktiske årsaker, blant annet med hensyn til oppgavens omfang og for å unngå repetisjon. Derfor vil det bli naturlig å ta drøftingen underveis. Helt til slutt vil jeg oppsummere de funnene som ble gjort i analyse og drøfting av funn.

## **2. Teorigrunnlag og tidligere forskning**

I dette kapittelet skal jeg presentere teori og tidligere forskning om sosial kompetanse. Teorien og den tidligere forskningen som blir presentert i dette kapitlet har jeg valgt fordi den belyser betydningen sosial kompetanse har for elever i skolen. Jeg starter med en begrepsavklaring, der jeg viser til ulike definisjoner og perspektiver på sosial kompetanse. På denne måten vil begrepet bli belyst fra flere ulike perspektiver, og jeg vil avklare hvilken definisjon jeg ønsker å ta utgangspunkt i. Videre vil jeg ta for meg teoretiske perspektiver og tidligere forskning om sosial kompetanse, som skal gi et innblikk i mangfoldet av tilnærminger man kan ha til innlæring av sosiale ferdigheter. Deretter vil jeg gjøre rede for de ulike grunnleggende sosiale ferdighetene som inngår i det å være sosialt kompetent. Videre tar jeg for meg hvordan psykososiale faktorer kan påvirke elevenes innlæring av sosiale ferdigheter, samt hvilken betydning leken har for denne innlæringen. Mot slutten vil jeg se på hvilken betydning læreres klasseledelse har for å kunne fremme elevenes sosiale kompetanse. Der ser jeg blant annet på betydningen av relasjonsbygging, planlegging og tilpasset opplæring. Helt til slutt tar jeg for meg hvordan man kan tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever med problematferd.

### **2.1 Hva er sosial kompetanse?**

Et begrep som blir brukt mye i dagligtalen er sosial kompetanse, men hva betydningen av begrepet egentlig innebærer kan både være diffus og varierende (Jahnsen et al., 2008). Begrepet kan til og med oppfattes som relativt og komplekst. Felleskomponenten for flere forskere, som blant annet Lamer (1997), Drugli (2013), Damsgaard (2003), Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) og Ogden (2009), er at begrepet sosial kompetanse dreier seg om å kunne håndtere samspill med andre på en god måte, og lykkes med det (Damsgaard, 2003; Drugli, 2013; Lamer et al., 1997; Nordahl & Manger, 2005; Ogden, 2009). Med andre ord er sosial kompetanse grunnleggende i alle typer miljøer barn deltar i. I tillegg viser Lamer (1997) til at det ikke finnes en klar definisjon av begrepet sosial kompetanse (Lamer et al., 1997). En årsak til dette kan være at begrepet har blitt brukt i mange ulike fagtradisjoner. Likevel presenterer Elliot og Gresham (2002) i sin definisjon at empati, selvhevdelse, samarbeid, selvkontroll og ansvarlighet er de ferdighetene man må ha for å ha god sosial kompetanse (Elliot et al., 2002). I senere forskning blir også kommunikasjon og engasjement sett på som sosiale ferdigheter (Gresham et al., 2011). I

tillegg blir ferdigheter knyttet til lek, humor og glede løftet opp som betydningsfulle (Lamer et al., 1997).

Glavin og Lindbäck (2014) presiserer at sosial kompetanse handler om de ferdighetene som elevene tar i bruk når de skal omgås andre barn og voksne på skolen, hjemme og fritidsaktiviteter (Glavin & Lindbäck, 2014). Derfor dreier sosial kompetanse seg om å kunne forme seg og innfri krav fra ulike miljø, hvor man samtidig fremmer sine egne behov og ønsker på en effektiv og sosialt akseptabel måte (Glavin & Lindbäck, 2014). Trygghet og venner er to betydelige grunnpilarer i barn og unges liv, og av den grunn omhandler svære deler av den sosiale kompetansen seg om å skape varige relasjoner til andre barn og voksne, samt tilegne seg ferdigheter nok til å gjøre deltakelsen i ulike gruppeaktiviteter trygg (Glavin & Lindbäck, 2014). Glavin og Lindbäck (2014) hevder det er mer hensiktsmessig å definere sosial kompetanse som en generell sosial beredskap, eller et sosialt potensial som gjør det lettere for elevene å tilegne seg spesifikke sosiale ferdigheter (Glavin & Lindbäck, 2014). Det er med andre ord vanskelig å sammenfatte en klar definisjon av begrepet sosial kompetanse, da det komplekse samspillet mellom individuelle ferdigheter og miljømessige faktorer spiller inn. Mange forskere har prøvd å definere begrepet på sine egne måter, f.eks. har Garbarino (1985), ifølge Ogden, definert sosial kompetanse på denne måten:

*«Et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidige utvikling fremmes»*  
(Ogden, 2009, p. 206).

I denne definisjonen kan vi se at Garbarino (1985) legger stor vekt på ferdighetsaspektet (Ogden, 2009). Kultur og miljø blir i stor grad en underliggende faktor i dette begrepet. Likevel finnes det andre tilnærminger til sosial kompetanse. Schneider (1993) legger større vekt på elevenes evne til å utvikle egne mål (Ogden, 2009). I en slik tilnærming blir evnen til å justere og tilpasse sin sosiale atferd fremmet som en relasjonsbyggende evne (Ogden, 2009). Weissberg & Greenberg (1998) derimot, retter fokuset mot følelser (Ogden, 2009). De presiserer hvor viktig det er å kunne regulere disse, og de tankene som oppstår i tråd med disse, i de ulike sosiale settingene man opplever og erfarer (Ogden, 2009). De er altså opptatt av hvordan følelser, tenkning og

atferd kan integreres for å kunne utvikle seg positivt og ha større forutsetninger for å lykkes med sosiale oppgaver (Ogden, 2009).

Som vi ser finnes det mange ulike definisjoner og tilnærminger til begrepet, men jeg har valgt å støtte meg til Ogdens (2009) definisjon (Ogden, 2009). Denne definisjonen hevder jeg favner en annen helhet i begrepet sosial kompetanse. Slik definerer Ogden (2009) sosial kompetanse:

*«Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap»* (Ogden, 2009, p. 207).

Gjennom denne definisjonen viser Ogden (2009) til den sosiale kompetanses funksjon, hvor han tydeliggjør hvor essensiell denne kompetansen er for å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden, 2009). Det presiseres at det er helt nødvendig med et sett av ferdigheter, kunnskap og holdninger, samt blir vennskap og sosiale relasjoner en viktig del av definisjonen. I tillegg nevner andre forskere, som Gresham og Elliot (1987), at sosialt kompetente personer klarer å beherske ulike krav som møtes på, samt det å kunne delta og ta ansvar for seg selv og andre (Ogden, 2009).

### **2.1.1 Danning og sosial kompetanse**

Samfunnsmandatet til lærere inkluderer blant annet å fremme elevens danning, og danning er et begrep som brukes mye i styringsdokumenter og i konteksten av skole (Utdanningsforbundet). Ifølge Nordahl m.fl. (2009) betyr begrepet å forme, skape (Nordahl et al., 2009). Begrepet skal betegne både en prosess og et produkt, altså noe vi er, samtidig som det er en prosess vi aktivt tar del i. Et dannet menneske kjennetegnes på flere ulike måter, blant annet handler et dannet menneske på bakgrunn av gjennomtenkte, begrunnede valg og tar ansvar for sine egne handlinger (Klafki, 2001). Ifølge Klafki (2001) forstås danning som evnen til fornuftig selvbestemmelse (Klafki, 2001). Et dannet menneske anerkjenner andres standpunkter og viser evne til å ta andres perspektiv og se verden fra deres ståsted (Nordahl et al., 2009). Ifølge Straum (2018) er danningens hovedmål utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Straum, 2018). I

Læreplanen står det også at «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det er med andre ord klare sammenhenger mellom begrepet danning, og de forventninger som settes til utviklingen av elevenes sosiale kompetanse.

## **2.2 Teoretiske perspektiver på sosial kompetanse**

Når vi skal snakke om hvordan sosial kompetanse innlæres hos barn og unge, er det ifølge Glavin og Lindbäck (2014) vanskelig å komme foruten teoretiske perspektiver (Glavin & Lindbäck, 2014). De understreker at det er viktig å vite om slike perspektiver når vi samhandler med elever. Samtidig viser de til at sosiale ferdigheter burde innlæres på samme måte som andre skolefaglige ferdigheter (Glavin & Lindbäck, 2014). Eksempelvis vil det ikke være tilstrekkelig å kun prate om sosiale ferdigheter i plenum med klassen. Elevene trenger å prøve gjennom aktiv bruk av sosiale ferdigheter, samt repetere disse (Glavin & Lindbäck, 2014). Et fint eksempel på dette er å lære seg å knyte skolisser. Barnet lærer dette gjennom instruksjon av kompetent sko-knyter, som viser de ulike delene i prosessen, barnet prøver så ut disse delene, før det til slutt setter sammen delene til en helhetlig prosess. Akkurat på samme måte fungerer det med sosiale ferdigheter – det må repeteres så ofte at ferdighetene nærmest blir automatisert (Glavin & Lindbäck, 2014).

### **2.2.1 Behavioristisk læringsteori**

De siste 30-40 årene har behavioristiske tilnærminger møtt kritikk, da de anses å være instrumentelle, manipulerende og at de ikke tar inn over seg at barn fortolker sosiale situasjoner i meningsfylte helheter (Glavin & Lindbäck, 2014). Behavioristisk læringsteori tar utgangspunkt i at sosial læring skjer ved imitasjon av en sosial ferdighet (Glavin & Lindbäck, 2014). Samtidig sier Lillejord m.fl. (2013) at konsekvenser av elevenes handlinger er nøkkelen til læring, og da gjerne gjennom forsterkning (Lillejord et al., 2013). Slike forsterkninger kan være gjennom materielle, eller at den utprøvende atferden forsterkes gjennom positiv tilbakemelding (Lillejord et al., 2013). Da vil eleven stimuleres til å gjenta atferden. Dette skaper videre en mulighet til å automatisere den sosiale ferdigheten hos eleven, mens hvis uønsket atferd finner sted derimot, skal denne ignoreres (Glavin & Lindbäck, 2014).

For mange kan en behavioristisk tilnærming virke kunstig å gjennomføre i praksis, men gjennom en behavioristisk referanseramme vil det oppstå en induktiv prosess der lærer og elev samhandler (Glavin & Lindbäck, 2014). Under en slik interaksjon mellom lærer og elev vil de ulike sosiale ferdighetene bli innlært en etter en. En forutsetning for at dette skal fungere i praksis, er at lærer viser og forklarer alle delene en ferdighet er satt sammen av (Glavin & Lindbäck, 2014). På denne måten kan samtlige elever håndtere dem, uansett hvilke sosiale forkunnskaper de besitter. Slike enkeltferdigheter kan sammenlignes med byggesteiner, og muren representerer den sosiale kompetansen. Altså, når tilstrekkelig mengde av sosiale enkeltferdigheter er innlært, vil repertoaret til eleven være mye større, og han/hun vil gjennom kombinasjon av disse enkeltferdighetene være i stand til å håndtere mer komplekse sosiale utfordringer i samspill med andre elever (Glavin & Lindbäck, 2014).

### **2.2.2 Sosial kognitiv teori**

Innunder samspillet med andre elever blomstrer sosial kognitiv teori. Glavin og Lindbäck (2014) viser til forskning og erfaringer de har fra et utall klasserom hvor de hevder at direkte innlæring av sosiale delferdigheter er en nødvendig forutsetning for sosial kompetanse, men at ferdighetene dessverre ikke er tilstrekkelige forutsetninger (Glavin & Lindbäck, 2014). I belysning av dette er hovedpremisset i sosial kognitiv teori at barn lærer sosiale ferdigheter gjennom å handle sosialt og ved å observere andre barns og voksnes sosiale opptreden (Glavin & Lindbäck, 2014). Betydningen av å ha gode rollemodeller når elevene skal tilegne seg sosiale ferdigheter er signifikant, ettersom de motiveres til å selv opptre sosialt når andre rundt dem gjør det (Glavin & Lindbäck, 2014). En forutsetning for å kunne gjennomføre en slik tilnærming, er at læreren legger til rette for aktiviteter som støtter opp under sosial kognitiv teori (Glavin & Lindbäck, 2014). Med andre ord må det være rom for elevene å reflektere over hverandres, og egen, sosiale opptreden i undervisningen.

Bandura (1997) er en sentral talsperson innenfor sosial kognitiv læringsteori (Glavin & Lindbäck, 2014). Han har utviklet en sosial læringsteori der det befinner seg to begrep vi må bemerke oss, nemlig forventning om mestring og selvregulering (Glavin & Lindbäck, 2014). Forventning om mestring handler om den subjektive troen elevene har på at de kan mestre en sosial utfordring (Glavin & Lindbäck, 2014). Lillejord m.fl. (2013) understreker at forventning om mestring må

læres gjennom praktiske oppgaver, og ikke løsrevet fra det praktiske liv (Lillejord et al., 2013). Derfor kan denne ferdigheten bygges opp over tid ved at de lykkes sammen med andre barn. På denne måten kan eleven utvikle en forventning over hvordan egne sosiale forsøk vil bli mottatt i miljøet (Lillejord et al., 2013). Bandura (1997) er opptatt av at sosial læring skjer gjennom at personlige egenskaper, atferd og miljø påvirker hverandre gjensidig (Glavin & Lindbäck, 2014). Gjennom stadig tilrettelegging av slike gjensidige påvirkninger i undervisningen, kan elevene utvikle mer og mer stabile forventninger om å mestre ulike sosiale ferdigheter.

### **2.2.3 Sosialkonstruktiv teori**

Elevene vil ifølge Lillejord m.fl. (2013) trenge en støttespiller i gapet mellom det eleven allerede kan, og det eleven kan med støtte og hjelp (Lillejord et al., 2013). Dette kalles for «*den nærmeste utviklingssonen*», og den tar utgangspunkt i en gjensidig vekselvirkning mellom hvordan barnet oppfatter og konstruerer omgivelsene rundt seg, og den hjelpen det får av mer kompetente barn og voksne (Lillejord et al., 2013). De understreker at det er språket som er brobyggeren mellom eleven og den mer kompetente voksne, altså læreren (Lillejord et al., 2013). Videre poengterer de at kulturelle redskaper, som språk og teknologi, også påvirker utviklingen av kognitive evner i hver ny generasjon (Lillejord et al., 2013). Gjennom gjensidige dialoger mellom eleven og læreren, der det etableres et felles sosialt språk som er på elevens nivå, kan læreren sørge for at eleven mestrer aktivitetene. Etter hvert som språkhandlingene er internalisert, vil disse bidra til økt sosial kompetanse ettersom eleven vil ha et bredere handlingsrepertoar (Glavin & Lindbäck, 2014).

### **2.3 Sosiale ferdigheter**

Glavin og Lindbäck (2014) understreker at det finnes en måte å kategorisere sosiale ferdigheter på, og de er delt inn i fem ulike ferdighetsdimensjoner; samarbeidsferdigheter, selvkontrollferdigheter, selvhevdelsesferdigheter, empatiferdigheter og ansvarlighet (Glavin & Lindbäck, 2014). I senere tid har det blitt tillagt to nye ferdighetsdimensjoner: kommunikasjon og engasjement (Gresham et al., 2011). Disse sosiale ferdighetene anses å være sentrale og grunnleggende ferdigheter, og kan ses på som de viktigste byggesteinene i elevenes sosiale kompetanse (Gresham et al., 2011). Med disse som grunnpilarer, vil viderekomne og mer



avanserte sosiale ferdigheter ha større forutsetning for å etablere seg hos elevene (Gresham et al., 2011). Videre vil jeg gå nærmere inn på hver enkelt sosial ferdighet, men vil gå litt dypere inn på samarbeidsferdigheten. Grunnen til det er at samtlige lærere er godt kjent med denne ferdigheten, og vil mest sannsynlig ha flere tanker om hvordan det kan legges til rette for utvikling av denne ferdigheten.

### **2.3.1 Samarbeid**

Ifølge Gresham og Elliot (1990), Nordahl m.fl. (2005) og Ogden (2011) handler denne sosiale ferdigheten om å samarbeide med andre, hjelpe, dele og lytte (Gresham, 1990; Nordahl & Manger, 2005; Ogden, 2009, 2011). Det finnes flere ulike sosiale situasjoner der det er viktig å kunne samarbeide, blant annet i friminutt, lek, undervisningen og faglige aktiviteter. Samarbeid har bærer også med seg ansvarsaspekter, som å kunne følge regler, hjelpe hverandre og være gjensidig avhengig av hverandre (Ogden, 2009; Overland, 2007). Dersom en elev ikke mestrer å samarbeide, kan det føre til konflikter (Ogden, 2009).

Det forekommer tre type læringssituasjoner når elevene samarbeider i undervisningen: samarbeidspregete, konkurransepregete og individuelt orienterte læringssituasjoner (Aakervik et al., 2006). I konkurransepregete læringssituasjoner føler elevene at de konkurrer med hverandre for å oppnå de beste resultatene (Aakervik et al., 2006). De arbeider altså mot hverandre for å nå et mål som bare en eller noen få kan nå. I slike læringssituasjoner kan det resultere i at elevene vil forsøke å sabotere eller hindre andre klassekamerater å bli bedre enn en selv, og kanskje oppleve skadefryd dersom dette skjer (Aakervik et al., 2006). Over tid kan dette utvikle et negativt forhold til medelever, og i slike tilfeller vil det herske en negativ gjensidig avhengighet. I individuelt arbeid derimot, arbeider elevene for å nå sine egne individuelle læringsmål, uten at de har noen sammenheng med målene til de andre elevene i klassen (Aakervik et al., 2006). Læringssituasjoner som dette kan føre til at elevene blir veldig opptatt av om de har nådd målene sine, eller fått den karakteren de vil ha. Det blir viktig for eleven å fokusere på sine egeninteresser, og tanken om hvordan det går med de andre kan bli ubetydelig og uinteressant for eleven (Aakervik et al., 2006). Vi kan altså se et tydelige negative konsekvenser i begge disse læringssituasjonene, og den sammenheng er det interessant å se forskning som har vist at

samarbeid, sammenliknet med konkurranse og individuelt arbeid, fører til tre ting: Det første er bedre prestasjoner og større produktivitet, det andre er flere støttende, omsorgsfulle og forpliktende relasjoner og det tredje er bedre psykisk helse, sosial kompetanse, mer realistisk selvoppfatning og evne til å hankses med motgang og stress (Aakervik et al., 2006).

Lærere i skolen er godt kjent med samarbeid som metode, og ferdigheten løftes positivt fram av Kunnskapsdepartementet (2017) (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Det viktig å understreke at samarbeid innebærer at man arbeider sammen for å nå et felles mål, og prinsippet om å nå et felles mål understreker betydningen av positiv gjensidig avhengighet (Glavin & Lindbäck, 2014). Glavin og Lindbäck (2014) understreker at positiv gjensidig avhengighet er det viktigste momentet i alt samarbeid (Glavin & Lindbäck, 2014). Det er først oppnådd positiv gjensidig avhengighet når gruppemedlemmene innser at de er knyttet til hverandre på en slik måte at ingen kan lykkes dersom ikke alle på gruppen lykkes i å nå sine mål (Glavin & Lindbäck, 2014). Gjennom en slik tankegang kan elevene innse at innsatsen til hver enkelt ikke bare kommer en selv til gode, men er også fordelaktig for hele gruppen. Det skaper altså en forpliktelse til å sørge for at de andre, inkludert seg selv, lykkes. Dette forankres som kjernen i samarbeidslæring (Aakervik et al., 2006). I forlengelse av det, er det interessant å se at Aakervik m.fl. (2006) viser til at det rår en god del usikkerhet blant lærere om hva som skal til for å få en gruppe til å fungere (Aakervik et al., 2006). Samtidig vet de fleste lærere hva samarbeid dreier seg om, men de kan undervurdere hvilken effekt en systematisk fremleggelse av hva samarbeid er kan ha (Glavin & Lindbäck, 2014). I en slik fremleggelse tydeliggjør Aakervik m.fl. (2006) at det vil være hensiktsmessig å presentere de fem grunnleggende elementene ved effektivt samarbeid, nemlig positiv gjensidig avhengighet, inspirerende samspill ansikt til ansikt, individuelt ansvar, hensiktsmessig bruk av sosiale ferdigheter og prosessvurdering (Aakervik et al., 2006).

Det er flere tiltak som kan gjøres for å skape positiv gjensidig avhengighet blant elevene. Blant annet kan elevene bli positivt gjensidig avhengig av hverandre ved at læreren tilrettelegger for læringsmål der alle elevene blir ansvarliggjort, gjennom at samtlige på gruppa må prestere i samsvar med gitte kriterier (Aakervik et al., 2006). Gjensidig avhengighet kan altså skapes gjennom å bryte oppgaven opp i mindre deler, der hver enkelt har ansvar for en bit, hvor de små

bitene utføres i kronologisk rekkefølge (Aakervik et al., 2006). De kan også vurderes ut ifra en prosessvurdering basert på tidligere prestasjoner, for å se om samtlige på gruppa har lært noe (Aakervik et al., 2006). Et annet eksempel er at gruppens prestasjoner kan måles basert på lærerens forventninger, med utgangspunkt i gitte kriterier satt på forhånd (Aakervik et al., 2006). På denne måten blir elevene avhengig av at alle på gruppa får et stort nok læringsutbytte. Tanken blir da at *vi* klarte det, og ikke *jeg* (Aakervik et al., 2006). Den positive gjensidige avhengigheten forsterkes også gjennom at det er hele gruppa som får belønning ved at læreren roser hele gruppa som samlet enhet (Aakervik et al., 2006). På denne måten marker læreren tydelig at det er gruppen som har nådd målet.

Vi har altså fått understreket at positiv gjensidig avhengighet er nøkkelen til et godt samarbeid, og den fører med seg flere fordeler. For det første vil elevene innse at de deler en felles skjebne, der det er den samlede innsatsen som avgjør om alle vinner eller alle taper (Aakervik et al., 2006). Dette vil bidra til at samtlige opplever et personlig ansvar for resultatet og for å gjøre sin del av arbeidet. De vil altså anstrenge seg for det felles beste, slik at gruppen fullfører og mestrer oppgaven (Aakervik et al., 2006). Konsekvent fokus på gjensidig avhengighet vil i et langtidsperspektiv skape et miljø der felles innsats verdsettes høyere enn kortvarig personlig fordel (Aakervik et al., 2006). Sist, men ikke minst, vil det bringe frem en følelse av felles identitet gjennom medlemskap i gruppen (Aakervik et al., 2006). Gjennom felles forventninger om suksess og glede basert på gjensidig respekt og anerkjennelse for den innsatsen gruppemedlemmene gjør, vil elevene bindes sammen emosjonelt og skape en felles identitet (Aakervik et al., 2006). I slike tilfeller vil elevene kjenne på en stolthet både når andre medelever lykkes, og når en selv gjør det godt (Aakervik et al., 2006).

### **2.3.2 Selvhevdelse**

I denne dimensjonen er søkelyset på det å kunne uttrykke egne behov, følelser og meninger (Ogden, 2009). Det er viktig å kunne uttrykke en passelig mengde av selvhevdelse, slik at man ikke oppfattes som defensiv, utfordrende, manipulerende og provoserende (Ogden, 2009). Ifølge Pape (2001) er selvhevdelse en del av vår personlighet, som gjør at vi oppsøker og tar kontakt med andre (Pape & Svendsen, 2001). En god selvhevdelse vil være hvor positivt andre vurderer deg, og at man klarer å tilpasse og hevde seg i ulike sosiale settinger (Pape & Svendsen, 2001).

Ogden (2011) hevder at det handler om å ha sine egne meninger og fremme disse på en positiv og klar måte, til og med når man blir presset av andre (Ogden, 2009). Ifølge Nordahl m.fl. (2005) også om å kunne be om hjelp, motstå gruppepress, kunne stå for noe, skaffe seg venner og reagere positivt på andre (Nordahl & Manger, 2005). For å ta et konkret eksempel fra barns verden, så vil et selvhevdende barn si i fra dersom noen blir urettferdig behandlet, eller at regler er urettferdige og uttrykker sine meninger selv om andre er uenige med dem. Selvhevdelse handler om en individuell verdi der man fremmer egne behov, meninger og rettigheter på en positiv måte og ikke lar seg utnytte av andre, samt at man tør å si ifra (Ogden, 2009).

### **2.3.3 Ansvarlighet**

Ifølge Ogden (2009) handler ansvarlighet om å kunne overholde normene og reglene i alle typer omgivelser som et barn ferdes i (Ogden, 2009). Ofte vil dette omhandle normer og regler som skole, samfunn og familie lager. Ansvarlighet handler også om å kunne holde løfter, og et ansvarlig barn vil få mulighet til å få tillit og ansvar (Ogden, 2009). Det kan være flere ting som kan gjenspeile ansvarlig atferd, som f.eks. å være en god lytter og følge med når noen snakker, klare å be voksne om hjelp og spørre om lov til å låne andres ting (Ogden, 2009). Samtidig understreker Juul og Jensen (2003) at barn ikke kan gjennomføre ansvarsforhold alene, da læreren er nødt til å se hvert enkelt barns behov og grenser (Juul et al., 2003). Dette gjenspeiler betydningen av at lærere er godt forberedt, har tydelige struktur og klare rammer som er enkle for elevene å forholde seg til.

### **2.3.4 Empati**

Empati er bestående av en emosjonell og kognitiv komponent, ettersom empati er emosjonelle reaksjoner som samsvarer med andres følelser eller i den situasjonen man står i (Evenshaug & Hallen, 2000). Den emosjonelle komponenten handler om å kunne sette seg inn i andres situasjon, mens den kognitive komponenten dreier seg derimot om å se ting fra andres synspunkt (Ogden, 2009). Med andre ord kan vi si at denne dimensjonen handler om å vise respekt, omtanke og forståelse for andre, samt det å kunne sette seg inn i andres situasjon (Ogden, 2009). Empati synliggjøres for andre i de situasjoner hvor man viser medfølelse og omtanke for andre,

lytter, viser at man verdsetter andre og gir hyggelige tilbakemeldinger (Ogden, 2009; Overland, 2007). Sosial desentralisering er et viktig begrep i denne sammenhengen, og det handler om evnen til å rette oppmerksomheten til andre, noe som er helt avgjørende for å kunne vise og utvikle empati (Ogden, 2009). Elliot og Gresham (2011) understreker betydningen av denne ferdigheten da de poengterer at det er empati som er grunnlaget for å danne vedvarende og gode vennskap (Gresham et al., 2011). Eksempelvis blir elevene i samfunnsfag kjent med begivenheter som skjedd i løpet av historien, og i den anledning kan empatiferdigheter trenes gjennom dialog og refleksjon (Glavin & Lindbäck, 2014). For eksempel kan barns empati i praksis vises gjennom at de trøster hverandre, hører på hverandres problemer og rett og slett viser at de vil hverandre vel (Glavin & Lindbäck, 2014).

### **2.3.5 Selvkontroll**

En person med god selvkontroll klarer å kontrollere følelser og ha en tankemessig kontroll over sine egne følelser (Gresham, 1990; Nordahl & Manger, 2005) (Ogden, 2009). Det handler altså om å kunne regulere forholdet mellom atferd og følelser. En bevissthet rundt dette er helt essensielt, men ifølge Overland (2007) handler det samtidig ikke om å undertrykke følelser, men heller styre når og hvordan de skal uttrykkes (Overland, 2007). Når man møter uenigheter, motgang og konflikter vil dette være viktig. Gjennom god evne til kontrollere seg selv, vil man klare å ta hensyn og tilpasse seg andre, samt vente på tur (Overland, 2007). Når man blir frustrert, sint, fristet eller opplever nederlag vil denne egenskapen være spesielt viktig å ha, for å kunne løse situasjonen på best mulig måte (Ogden, 2009). Ifølge Gresham og Elliot (1990) er det å kunne mestre konfliktløsning og sinnemestring veldig viktig med tanke på selvkontroll (Gresham, 1990).

### **2.3.6 Kommunikasjon**

Et menneske som klarer å kommunisere godt, har riktig toneleie, høflighet, venter på tur til å snakke og holder øyekontakten i samtaler (Gresham et al., 2010). Med andre ord handler denne dimensjonen om å kunne kommunisere både verbalt og nonverbalt. Dette er noe som kan læres gjennom samtaler. Evanshaug og Hallen (2000) understreker at det er nødvendig å lære seg å

bruke språket på en adekvat måte, for at kommunikasjonen skal fungere i sammenhengen den skal brukes i (Evenshaug & Hallen, 2000). Dette underbygger eksempelvis innlæringen av grammatikken, da kommunikasjon er kontekstavhengig. Dette gjør at den sosiale prosessen fungerer godt, for når vi kommuniserer er det ønskelig at personen(e) vi kommuniserer med skal få tak i budskapet som formidles (Evenshaug & Hallen, 2000). Det er helt essensielt at man klarer å ta andres perspektiv og kunne dele en felles opplevelse for å få til dette (Evenshaug & Hallen, 2000). Ifølge Evanshaug og Hallen (2000) vil man alltid i en samtale justere kommunikasjonen, avhengig av hvem man snakker med, samt variere mellom å være mottaker og sender (Evenshaug & Hallen, 2000).

### **2.3.7 Engasjement**

Denne ferdigheten handler om å kunne ta initiativ med andre sosialt (Gresham et al., 2010). Ifølge Gresham m.fl. (2010) kan dette være å eksempelvis ta initiativ til å samhandle og samtale med andre, delta i aktiviteter, spørre om å få være med noen og få seg venner (Gresham et al., 2010). Et barn med adekvat sosial kompetanse innehar en slik dimensjon, og det synes gjennom at det prøver å få seg venner ved å etablere kontakt, samt er positivt oppmerksomme når de er i sosial samhandling med andre (Ogden, 2009). Dette er en ganske omfattende dimensjon, da initiativ kan vise seg i mange ulike former. Samtidig er det viktig å nevne at denne dimensjonen henger nøye sammen med evnen til å danne seg vennskap, og da er engasjement helt essensielt (Ogden, 2009). Samtidig henger den også sammen med selvhevdelse, god samarbeidsevne og være empatisk.

Nå har vi kartlagt hvilke ferdighetsdimensjoner som eksisterer innenfor sosial kompetanse, men det er samtidig viktig å vite når disse ferdighetene skal brukes. Det varierer fra situasjon til situasjon. Ifølge Jahnsen m.fl. (2008) klarer barn å tilpasse seg sosiale normer, dersom de innehar sosial kompetanse (Jahnsen et al., 2008). Det er vår oppgave fremme elevens sosiale kompetanse, og det er derfor viktig at vi vet hvordan elevenes sosiale kompetanse kan utvikles. Av den grunn vil jeg se på ulike perspektiver på hvorfor det er variasjoner i elevenes sosiale kompetanse. Videre vil jeg vise ulike tilnærminger og perspektiver innenfor sosial kompetanse, slik at vi kan få en bedre forståelse av hvordan sosial kompetanse utvikles.

## 2.4 Psykososiale faktorer

### 2.4.1 Emosjonell kompetanse/ferdigheter

Vi alle er utstyrt med et eget følelsesregister, og det er ifølge Glavin og Lindbäck (2014) viktig at vi er godt kjent med dette (Glavin & Lindbäck, 2014). De understreker at det kan være helt ødeleggende dersom en elev har uhensiktsmessige negative følelser, som f.eks. å ha sterk angst for å mislykkes på skolen (Glavin & Lindbäck, 2014). En slik type angst kan gi eleven «jernteppet», noe som kan føre til at eleven ikke får vist sitt fulle potensial (Glavin & Lindbäck, 2014). En slik angst kan følge med eleven inn i mange læringssituasjoner, og spesielt i sosiale situasjoner ettersom det er følelser som setter aktiviteten i sving og opprettholder den (Glavin & Lindbäck, 2014). Av den grunn hevder derfor Glavin og Lindbäck (2014) at følelser kan være den viktigste komponenten i all sosial læring på skolen (Glavin & Lindbäck, 2014).

Mange barn og unge vil reagere ulikt på samme sosiale utfordringer, og det er derfor viktig at lærere etablerer et felles følelsesspråk (Glavin & Lindbäck, 2014). Det innebærer at elevene må kunne sette navn på grunnleggende følelser, oppdage hvordan følelser kommer til uttrykk hos seg selv og andre, samt oppleve hvordan tanker, følelser og handlinger påvirker hverandre gjensidig (Glavin & Lindbäck, 2014). For å hjelpe elevene med å identifisere følelser både hos seg selv og andre, kan det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i det Glavin og Lindbäck (2014) kaller for den «magiske» trekanten (Glavin & Lindbäck, 2014). Dette er en tanke-følelse-handling-trekant som viser at de tre elementene gjensidig påvirker hverandre. Det som er interessant er at denne modellen er utviklet innenfor kognitiv atferdsterapi. Denne terapiformen forsøker å redusere uhensiktsmessige følelser, som f.eks. angst og depresjon, gjennom å påvirke både tankene og handlingene til pasientene. Det vises videre til at voksende tendenser til depresjoner, atferdsforstyrrelser, rusmisbruk og ensomhet tydeliggjør behovet for å legge vekt på det som flere betegner som den emosjonelle kompetansen (Lindbäck & Glavin, 2020). Ifølge Lindbäck og Glavin (2020) handler den emosjonelle kompetansen om elevenes evne til å gjenkjenne, sette navn på og regulere egne følelser (Lindbäck & Glavin, 2020).

I flere tilfeller vil elever bli stilt overfor sosiale utfordringer som de ikke føler de har tilstrekkelig sosial kompetanse til å løse (Glavin & Lindbäck, 2014). Dette kan eksempelvis være å bli med i en allerede etablert lek eller sosial aktivitet, hvor eleven kan tenke «dette klarer jeg ikke». En slik tanke kan føre til angst for å mislykkes hos eleven, som videre kan føre til en negativ tankespiral som resulterer i at eleven heller trekker seg unna situasjonen (Glavin & Lindbäck, 2014). Som lærer er det viktig at slike negative sirkler brytes, og det kan gjøres ved å gi eleven en passende utfordrende sosial oppgave (Glavin & Lindbäck, 2014). I slike tilfeller understreker Glavin og Lindbäck (2014) at det er lurt å velge en sosial oppgave som du vet eleven mestrer, f.eks. å sette i gang en lek som ligner på leker som elevene allerede leker (Glavin & Lindbäck, 2014). Å tildele eleven en spesiell rolle i leken som er tydelig definert, vil gjøre slike situasjoner mye enklere for eleven (Glavin & Lindbäck, 2014).

Glavin og Lindbäck (2014) understreker at følelsene kan ta litt overhånd, at de «løper løpsk», gjerne gjennom sinne, aggresjon og frustrasjon (Glavin & Lindbäck, 2014). Dette kan føre til at andre elever trekker seg unna, ikke har lyst til å omgås med dem, og det kan i tillegg være vanskelig å følge med på de beskjeder som læreren gir (Glavin & Lindbäck, 2014). I slike situasjoner hvor følelsene løper løpsk, er det ifølge Glavin og Lindbäck (2014) viktig at læreren anerkjenner følelser som sinne og frustrasjon (Glavin & Lindbäck, 2014). Med en anerkjennende tilnærming, vil det være lettere for eleven å ta tak i hva som har utløst følelsen gjennom verbal kommunikasjon (Glavin & Lindbäck, 2014). For nettopp gjennom verbal kommunikasjon kan problemet løses der og da, men dersom eleven viser et gjentakende reaksjonsmønster, må eleven gis nødvendige verktøy for å håndtere følelsene sine (Glavin & Lindbäck, 2014). Det kan være alt fra spesifikke tiltak for elever med gjentakende reaksjonsmønster, til mer overordnede forebyggende tiltak for klasse miljøet (Glavin & Lindbäck, 2014). Eksempelvis viser Glavin og Lindbäck (2014) til flere miljømessige faktorer som kan forhindre elevenes frustrasjon og sinne (Glavin & Lindbäck, 2014). Det kan være gjennom forutsigbarhet, oversiktighet, trygghet, opplevelsen av å bli sett, lest og forstått av læreren, mulighet for kontroll av situasjonen, reell innflytelse på egen situasjon og mulighet for å velge flere løsninger når en havner i en vanskelig følelsesmessig situasjon (Glavin & Lindbäck, 2014).



### **2.4.2 Selvbestemmelsesteori**

Deci og Ryan (1991) har understreket betydningen av sosial kompetanse gjennom sin teori, som de kaller selvbestemmelsesteori (Deci et al., 1991). Teorien prøver å forklare hvordan vi mennesker er, med utgangspunkt i personlighet og indre motivasjon (Deci et al., 1991). Maslow (1970) viser til at vi mennesker har grunnleggende behov som vi prøver og ønsker å få oppfylt (Nordahl & Manger, 2005). Han har utviklet en humanistisk teori om motivasjon som han har kalt for et behovshierarki (Nordahl & Manger, 2005). Denne teorien foreslår at vi mennesker er medfødt et hierarki av behov som styrer vår atferd og motivasjon (Nordahl & Manger, 2005). De mest grunnleggende behov er knyttet til å overleve, og ingen andre behov vil bli aktivert før overlevelsen er sikret (Nordahl & Manger, 2005). Her snakker vi om primitive fysiologiske behov, som mat og drikke, søvn, trygghet, kjærlighet og tilknytning. I den øvre halvdel av hierarkiet finner vi vekstbehov, som vil si komplekse estetiske og kognitive behov (Nordahl & Manger, 2005). Slike behov kalles selvaktualiseringsbehov, og dette kan representere sosial tilhørighet, relasjon, selvbestemmelse, kompetanse eller autonomi (Ryan & Deci, 2000). For at eleven skal klare å få en god psykologisk utvikling, må slike psykologiske behov være til stede (Ryan & Deci, 2000). Som nevnt er et av disse behovene sosial tilhørighet, som handler om å kunne ha et innpass i sosiale settinger i skolen. Dersom et barn ikke får trening gjennom ulike sosiale settinger ved at de ikke får innpass, vil læringen av sosiale spilleregler minimaliseres. Det er helt nødvendig at slike spilleregler er til stede for å kunne skape samhandling (Ogden, 2009).

### **2.4.3 Kompetansefølelse**

Når barnet er mellom seks år og til puberteten, utvikler det for alvor sin kompetansefølelse (Lillemyr, 2020). Kompetansefølelsen vil si en oppfatning av egen dyktighet på forskjellige områder (Lillemyr, 2020). Det er helt kritisk at elevene i denne fasen mestrer utfordrende oppgaver, fordi i dette aldersspennet er behovet for mestring stort (Lillemyr, 2020). Dersom eleven ikke klarer å mestre en oppgave, som da særlig de andre barna på samme alder klarer, kan det føre til en mindreverdighetsfølelse (Lillemyr, 2020). Mindreverdighetsfølelse kan videre føre til lav selvoppfatning, og vil hemme utviklingen mot en positiv, realistisk selvoppfatning (Lillemyr, 2020). På den andre siden vil positiv oppfatning av egen kompetanse øke motivasjonen for å fortsette å jobbe og klare oppgavene knyttet til området det gjelder, og dermed

styrke selvoppfatningen (Lillemyr, 2020). Lillemyr (2020) hevder at det hviler et stort ansvar på arenaer som hjemmet, skolen og samfunnet for å veilede og stimulere barnets forsøk på å klare utfordringer i denne alderen (Lillemyr, 2020). Ifølge Trøan og Heide (2005) kan det forventes innsats fra skolen for å kunne forstå barnets behov, slik at de på best mulig måte skal kunne møte barnet der de er og gi et godt læringsmiljø (Trøan, 2005).

#### **2.4.4 Genetikk**

Det er helt nødvendig at lærere klarer å utvikle og skape et godt læringsmiljø for elevene, ettersom Berg-Nielsen (2010) hevder at et individs personlighet er 50% genetisk bestemt og 50% påvirket av miljøet (Berg-Nielsen, 2010). Med andre ord preger både genetikk og miljø utviklingen av mennesker. Berg-Nielsen (2010) nevner at molekylet DNA inneholder en ribonukleinsyre som kalles RNA, og den har visstnok mye å si menneskers utvikling (Berg-Nielsen, 2010). Om denne ribonukleinsyren blir aktivert preges i stor grad av miljøet og om menneskets medfødte gener skal uttrykkes (Berg-Nielsen, 2010). Det kan føre til sårbarhet hos et barn dersom det blir preget av miljøpåvirkninger som omsorgssvikt eller utrygg tilknytning (Berg-Nielsen, 2010). En følge av denne sårbarheten, er at den kan by på sosiale utfordringer for et barn (Berg-Nielsen, 2010). Med andre ord har miljøet mye å si for barns utvikling og hvor godt de fungerer sosialt.

#### **2.4.5 Systemteoretisk perspektiv**

Det er bevist flere og ulike faktorer til at barn og unge lærer og utvikler seg i dag, blant annet forhold i individet, familien, skolen, jevnaldningsgruppen og samfunnet utenfor individet og de nære omgivelsene (Nordahl et al., 2009). Vi kan altså se at det eksisterer mange ulike sosiale systemer, hvor samtlige av de vil sette betingelser og rammer for hvordan vi handler. Ifølge Sameroff (2009) er vår utvikling basert på arvelige betingelser i samhandling med miljøet vi vokser opp i (Sameroff, 2009). Det er en gjensidig påvirkning mellom mennesker og samfunnet. Dette er hva vi kaller ulike sosiale systemer, og et helhetlig perspektiv som dette innebærer at hendelser i ett sosialt system lett kan få konsekvenser for hva som foregår i et annet sosialt system (Nordahl et al., 2009).

## 2.5 Lekens betydning for sosial kompetanse

### 2.5.1 Hva er lek?

Ifølge Lillemyr (2011) har den største utfordringen ved fenomenet lek vært at det er et begrep som er vanskelig å avklare, og som dessuten er krevende skille fra andre aktiviteter (Lillemyr, 2011). Det viser seg at lek har mange, og nokså ulike funksjoner, både for barn og voksne. Noen forskere hevder at leken må betraktes som et særtrekk ved mennesket, mens andre hevder at lek er den mest dominerende form for virksomhet, ettersom den har så stor betydning for barn og unges fysiske og psykiske utvikling (Lillemyr, 2011). Andre igjen, eksempelvis Olsbu (2009), ser leken først og fremst som et «her og nå-fenomen», ved at barnet «er i leken», men samtidig vektlegger at leken også har stor betydning for barnets framtidige utvikling (Olsbu, 2009). Av den grunn er det vanskelig å gi en entydig forklaring eller definisjon av lek som fenomen.

Lek kan arte seg på forskjellige måter, noe som gjenspeiler dens kompleksitet, og den kan noen ganger arte seg som en *problemløsningsprosess* (Lillemyr, 2011). Her får barnet utforsket miljøet og seg selv på en uhytidelig måte i en på-likksom-verden, i forhold til evner, behov, interesser og andre utfordringer. Lillemyr (2011) viser til at barn kan bruke lek som en livsfunksjon, gjennom å møte motgang eller erfare noe de ikke helt forstår (Lillemyr, 2011). Leken kan da benyttes til å bearbeide det som er vanskelig eller ikke forstås. F.eks. angst er en følelse barn kan slite med å sette ord på, og de opplevelsene barnet har knyttet til opplevelsene som frembringer angsten kan utspilles i en på-likksom-verden (Lillemyr, 2011). Dette hevder Lillemyr (2011) kan føre til at barnet, ved hjelp av leken, kan oppnå økt klarhet når det gjelder sosiale og emosjonelle problemer, slik at det kan håndtere situasjonen bedre i det virkelige liv senere (Lillemyr, 2011).

Leken vil for barn ofte være en utprøvningsprosess (Lillemyr, 2011). I mange tilfeller vil barnets verdier og normer bli satt på prøve, noe som fører til økt forståelse for problemer og konflikter som kan være vanskelig å forstå, f.eks. konflikter som gjelder samhandling mellom mennesker (Lillemyr, 2011). Gjennom blant annet slike situasjoner, understreker Lillemyr (2011) at barn utvikler en grunnleggende sosial kompetanse (Lillemyr, 2011). Han hevder at leken gir barn en unik mulighet til å prøve ut manglende innsikt og forståelse i en uforpliktende og lite risikofylt sammenheng, ettersom barna beveger seg i en på-likksom-verden (Lillemyr, 2011).

### **2.5.2 Ulike typer lek**

Hva som er karakteristisk for fenomenet lek kan virke enkelt å besvare, ettersom det ikke er vanskelig å finne eksempler på lek. Ifølge Lillemyr (2011) kan vi karakterisere lek ved å inndele i ulike typer lek (Lillemyr, 2011). Ifølge Ruud (2012) vil også dette være en hensiktsmessig tilnærming, da han hevder at flere definisjoner ser på lek som en avgrenset aktivitet med visse kjennetegn (Ruud, 2012). Vi deler gjerne inn i seks ulike lekstyper, og det er sansemotorisk lek, rollelek, regeltek, bevegelseslek, konstruksjonslek og databasert lek (Ruud, 2012). Lek kan fungere som et gunstig bindeledd mellom teori og praksis, ettersom aktiviteten i seg selv engasjerer barn (Ruud, 2012). Lillemyr (2011) understreker at lek også kan tjene mange funksjoner for barnet (Lillemyr, 2011). Lek kan for eksempel ha en problemløsende funksjon, ettersom barn utforsker miljøet og utfolder seg kreativt (Lillemyr, 2011). Det kan stimulere til utvikling på ulike områder, som for eksempel det intellektuelle, emosjonelle, sosiale, fysisk-motoriske osv. (Lillemyr, 2011). Lek kan utvikle og styrke barns identitet og selvfølelse gjennom en slags utprøvende funksjon, der barn prøver ut oppfatninger, verdier og normer (Lillemyr, 2011). Vi kan altså si at leken kan anses å være et viktig kultur- og samfunnsfenomen, ettersom lek bidrar til utvikling og læring med verdi for barna senere i livet.

### **2.5.3 Digitalisering av lek**

Lillemyr (2011) hevder at man kan kategorisere dataspill som lek, og presenterer flere grunner til dette (Lillemyr, 2011). Blant annet settes virkeligheten til side, siden handlingen foregår i en fiksjonsverden (Lillemyr, 2011). Det er ofte en skapt hovedperson som man skal identifisere seg med, noe som medfører at man går inn i en annen rolle sammenlignet med virkeligheten (Lillemyr, 2011). I moderne spill, som f.eks. Fifa eller Minecraft, eksisterer det også et sosialt perspektiv. I slike spill vil elevene få utforsket og utviklet sine sosiale ferdigheter, gjennom en plattform som er ufarliggjort ettersom de eksisterer i en «på-likesom-verden» (Lillemyr, 2011). Den teknologiske utviklingen griper også inn i utviklingsprosessen, da ny teknologi støtter nye samhandlingsmønstre og danner nettverk for kommunikasjon på tvers av klasserom, som strekker seg ut i samfunnet og over landegrensene (Lillejord et al., 2013). Dermed kan det være lettere for elever med mindre sosial kompetanse å utforske sine verdier og normer på en slik plattform (Lillemyr, 2011).

#### **2.5.4 Lek på mellomtrinnet**

Ungdomstiden spiser seg inn i perioden som tidligere ble klassifisert som barndom (Lillejord et al., 2013). Ifølge Lillejord m.fl. (2013) finnes det flere forskjellige grunner til at barn blir tidligere ungdom (Lillejord et al., 2013). Sett i fra et biologisk perspektiv, kan grunnen være at barn kommer noe tidligere i puberteten (Lillejord et al., 2013). Mer sannsynlige forklaringer kan være forankret i sosiale perspektiver. Eksempelvis har familiene blitt mindre med færre barn i familien, derfor er det sannsynlig at det er tettere kontakt mellom voksne og barn. Med andre ord blir det mer tid for barna til å tidligere ta etter foreldrenes vaner og rutiner (Lillejord et al., 2013). Barn i alderen fra 9-14år er i dag mer opptatt av aktiviteter og ting som tidligere hørte til ungdomstiden og voksenlivet (Lillejord et al., 2013). Lillejord m.fl. (2013) understreker at en grunn til dette er at barna har blitt avanserte teknologibrukere (Lillejord et al., 2013). De er til stadighet på nett og holder kontakt med hverandre gjennom ulike nettsamfunn og apper (Lillejord et al., 2013). På denne måten er det lett for barna å vedlikeholde sine sosiale nettverk fra rommene sine, uten å måtte fysisk møte andre mennesker. Med andre ord har ikke kroppsspråket noen betydning i denne sammenhengen. De holder seg orientert på hva som skjer i verden gjennom teknologiske gjenstander, eksempelvis gjennom Instagram (Lillejord et al., 2013). Gjennom ulike plattformer som dette, utvikler barn og unge egne forståelsesrammer og oppfatninger, samt kulturuttrykk, som kan stå i opposisjon til foreldrenes (Lillejord et al., 2013). Massemedier har altså en sentral plass i moderne oppvekst, og det er derfor nødvendig at både foreldre og lærere har innsikt og kunnskap om hvordan mediene påvirker sosialiseringen av den moderne generasjonen (Lillejord et al., 2013).

#### **2.6 Klasseledelse og læringsmiljø for sosial kompetanse**

Visser (2000) understreker at en lærer som klarer å håndtere atferd i klasserommet og som har god klasseledelse, er av avgjørende betydning (Dawson, 2000). Med andre ord er det ikke slik at god atferd i klasserommet kommer av seg selv. Han poengterer at godt lederskap spiller en essensiell rolle (Dawson, 2000). I et godt lederskap legger han at læreren er et godt forbilde og en god rollemodell som viser akseptabel sosial atferd og følger regler og normer på skolen, samt har en strukturert undervisning (Dawson, 2000). En god lederskikkelse som dette vil både kunne se og utnytte situasjoner som skjer i hverdagen. Ifølge Pape og Svendsen (2001) vil man på denne måten kunne gi elevene positive og gode samspillserfaringer hvis det for eksempel har oppstått

en konflikt i friminuttet, noe som bidrar til å lære og utvikle sosiale ferdigheter (Pape & Svendsen, 2001). Slike situasjoner har gunstige arbeidsforhold for å kunne ta tak i sosiale ferdigheter, og danne lærings situasjoner. Det kan eksempelvis være gjennom elevenes samspill i lek, men også i undervisningen.

Struktur er et sentralt ord når vi snakker om klasseledelse. En struktur som skaper trygghet og forutsigbarhet, er helt nødvendig for å skape et inkluderende læringsfellesskap (Restad & Sandsmark, 2021). Det er strukturen, og dens forutsigbarhet, som sikrer at elevene har lik tilgang til mulighetene, lik mulighet til å forstå og lik mulighet til å delta (Restad & Sandsmark, 2021). De beskriver det som evnen til å etablere verdier, positive forventninger, struktur og rutiner, som var omfavna med varme og omsorg (Restad & Sandsmark, 2021). Både Ogden (2012) og Restad og Sandsmark (2021) tydeliggjør at verdier, tydelige forventninger, rutiner, struktur og regler er kjennetegn på et strukturert klasserom (Ogden, 2012) (Restad & Sandsmark, 2021). I tillegg understreker Restad og Sandsmark (2021) betydningen av at disse faktorene er omfavnet med varme og omsorg, og beskriver dette som omsorgsfull kontroll (Restad & Sandsmark, 2021). På denne måten vil elevene mestre skolehverdagens rammer, som fungerer normdannende (Restad & Sandsmark, 2021). Restad og Sandsmark (2021) nevner samtidig at det kan være lurt å snakke om verdier og mål fremfor klasseregler, skoleregler eller avtaler (Restad & Sandsmark, 2021). De understreker at alle elever er ulike og trenger derfor ulik støtte for å forstå og etterleve regler og avtaler (Restad & Sandsmark, 2021). Av den grunn er verdier og mål et fint utgangspunkt for forståelse, snarere heller enn «politi på jakt etter regelbrudd» knyttet til klasseregler (Restad & Sandsmark, 2021).

Det er viktig å forstå hva som gir elevers handlinger mening, da handlinger er meningsfylte eller funksjonelle for personen som utfører dem (Ogden, 2012). Lærere må forstå hva som utløser handlingen, og hvilke positive eller negative konsekvenser som påvirker dem. Ogden (2012) understreker at lærere og elever påvirker hverandre gjensidig, og forsøker å tilpasse seg hverandre på både godt og vondt (Ogden, 2012). Dette understreker betydningen av lærere som forbilder og deres rolle i modellerings situasjoner, da eksempelvis aggressiv atferd ofte vil utløse en motaggesjon, på samme måte som respekt og forståelse ofte gjengjeldes i positive relasjoner (Ogden, 2012).

Den tryggheten og respekten som eksisterer mellom elevene og mellom lærere og elever, er helt avgjørende for hvordan elevene kan få adgang til å forstå seg selv og hverandre (Restad & Sandsmark, 2021). Denne tryggheten og respekten er grunnleggende premisser for hvordan elevene, gjennom sosiale og faglige fellesskap, utvikler måter å forholde seg til hverandre på som fungerer anerkjennende og som gir plass og rom til å både være sammen og å utvikle seg sammen (Restad & Sandsmark, 2021). En lærer som klarer å gi og frembringe trygghet og respekt, går inn under en autorativ lærerstil (Restad & Sandsmark, 2021). En autorativ lærerstil kjennetegnes ved at det er en balansegang mellom det å på den ene siden gi elevene en stor grad av varme, og kontroll og struktur i situasjonen på den andre siden (Nordahl, 2010). En slik type balansegang forutsetter at læreren har positive relasjoner til elevene (Nordahl, 2010). Den autoritative klasseledelsen stimulerer til en positiv utvikling hos elevene, både faglig og sosialt, gjennom funn fra pedagogisk forskning (Nordahl & Manger, 2005). Autoritativ klasseledelse er altså opptatt av to viktige prinsipper for god ledelse, nemlig positiv relasjonsbygging og grensesetting.

### **2.6.1 Relasjon**

Relasjoner handler om hva andre mennesker betyr for deg (Nordahl, 2010). Med andre ord understreker Nordahl (2010) at relasjon er noe mellommenneskelig, og at det kan utvikles gjennom samspill eller interaksjon med andre mennesker rundt oss (Nordahl, 2010). Han hevder at kjernen i den gode relasjon handler om å være et menneske, nemlig å kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl, 2010). Gjennom gode relasjoner med elevene sine, vil man ifølge Pianta (1999) ha en god strategi for å øke den sosiale kompetanse, ettersom en god relasjon til en voksen vil hjelpe for utviklingen av den sosiale kompetansen til eleven (Pianta, 1999). En god relasjon bygges på kommunikasjon, og av den grunn er det viktig at læreren tenker over kroppsspråket sitt i møtet med eleven (Jahnsen et al., 2008) Det er altså viktig at læreren viser interesse for eleven.

Empatisk nysgjerrighet er et begrep som omhandler lærerens vilje til å grave ut informasjon av en situasjon, og danne en dypere forståelse og et klarere bilde av utfordringen til eleven (Møller & Grøtan, 2012). En slik samtale har som hensikt å finne ut av opphavet til elevenes atferd, slik at det er lettere å veilede og utvikle elevens sosiale ferdigheter videre (Møller & Grøtan, 2012). Samtidig er det viktig å notere seg at en slik samtale kan føles ubehagelig for eleven, og eleven

kan kjenne på en følelse av utstøting (Møller & Grøtan, 2012). Likevel hevder de at empatisk nysgjerrighet kan være en gunstig tilnærming til å møte elever med atferdsvansker (Møller & Grøtan, 2012). Dersom en lærer møter en elev med høy grad av empati i deres relasjon, kan det være den mest potente faktoren til å kunne fremme endring og læring (Møller & Grøtan, 2012). Det understrekes altså at man må møte mennesket i seg selv gjennom en nysgjerrig holdning, med fokus på elevens holdninger (Møller & Grøtan, 2012).

Det er viktig at eleven opplever seg likt av læreren, og ifølge Nordahl (2010) er dette lærerens ansvar, ettersom lærer-elev-forholdet er asymmetrisk (Nordahl, 2010). Med et asymmetrisk forhold menes det skeive maktforholdet mellom læreren og eleven. Samtlige elever i en klasse skal kunne kjenne på den følelsen og opplevelsen av at læreren gir de både faglig og sosial støtte (Roland et al., 2007). Nordahl (2010) understreker at tillit også er et grunnleggende prinsipp med tanke på relasjonsbygging, og hevder at en lærer må fortjene tilliten gjennom måten læreren fremstår på (Nordahl, 2010). Da er det viktig at læreren er troverdig, forutsigbar, holder avtaler og er imøtekommende for elevene. For å styrke disse faktorene, kan «banking-time» være en sentral tilnærming for relasjonsbygging (Nordahl, 2010). Det går ut på at læreren setter av alenetid med en elev, gjerne på 5-15 minutter, på hans eller hennes premisser (Nordahl, 2010). Dette gjennomføres helst daglig, og bidrar til at «banken» fylles opp med positive erfaringer som kan nyttiggjøres i en vanskelig situasjon senere, som f.eks. en konflikt (Pianta, 1999). Ved å investere tid i slik relasjonsbygging, vil det øke sannsynlighetene for utvikling av den gode relasjonen, som igjen kan bidra til større gjennomslag på grensesetting senere. Ogden (2012) understreker at det er viktig at det må være en overvekt av positive tilbakemeldinger og reaksjoner (Ogden, 2012). Gjennom gode relasjoner med elever, vil det bli lettere å sette grenser og at grensene blir holdt, ettersom en elev justerer seg lettere av en person han/hun liker, enn en han/hun ikke liker (Ogden, 2012).

Lillejord m.fl. (2013) understreker at kvaliteten på en lærer-elev-relasjon er svært viktig for barn og unges sosiale og faglige utvikling, ettersom voksne mennesker er sentrale rollemodeller og forbilder i deres liv (Lillejord et al., 2013). Fellestrekk som ofte beskriver lærere som elever opplever som forbilder, er de lærerne som viser emosjonelt engasjement, interesse for deres liv,



respekt, hjelper dem med skolearbeid og sjekker om de har forstått, er morsomme, hjelper dem med personlig problemer, er hyggelig og ressursorientert (Lillejord et al., 2013). Samtidig bør læreren ha høye forventninger til elevene, samt en høy standard for deres atferd (Lillejord et al., 2013). Som nevnt er det ikke slik at god atferd i klasserommet kommer av seg selv, og det er lærerens jobb å engasjere elevene til akademisk læring og legge til rette for at elevene oppnår mestring (Lillejord et al., 2013). Dersom læreren oppfyller disse kravene, vil han/hun være en god rollemodell for sine elever, noe som legger til rette for utvikling av elevenes sosiale ferdigheter (Lillejord et al., 2013).

Det er også viktig å bemerke seg at det er betydningsfulle ringvirkninger av kvaliteten på lærer-elev-relasjoner, da deres relasjon påvirker hvordan andre medelever ser på den eleven det gjelder (Lillejord et al., 2013). Ifølge Lillejord m.fl. (2013) er de elevene som har en god relasjon til sin lærer bedre likt av de andre elevene i klassen, enn de som har en negativ lærerrelasjon (Lillejord et al., 2013). Aggressive barn som ofte er i konflikt med læreren, blir mindre likt av andre medelever (Lillejord et al., 2013). Det viser seg altså at lærer-elev-relasjonen er en sentral kilde til informasjon i klasserommet, og derfor er det viktig å vite hva som kan gjøres for å styrke relasjonen mellom elevene i klassen (Lillejord et al., 2013). Jahnsen m.fl. (2008) viser til flere ting som kan styrke slike relasjoner, blant annet understreker han at det bør bli stilt krav til elevene, slik at de styrker problemløsningsferdighetene og deres ansvarlighet (Jahnsen et al., 2008). Etter hvert som elevene blir eldre, blir det stilt større krav til at de skal fungere som en gruppe på egenhånd, og derfor er denne typen læring viktig (Jahnsen et al., 2008). Læreren kan f.eks. hjelpe elevene med å sette ting i perspektiv gjennom bruk av rollespill, faglige tekster eller moralske og etiske spørsmål (Jahnsen et al., 2008). På denne måten vil de trene selvhøvdelses- og selvkontrollferdigheter (Jahnsen et al., 2008).

### **2.6.2 Selvoppfatning**

Selvoppfatning handler først og fremst om en beskrivelse av seg selv, og et individs oppfatning av seg selv, altså selvoppfatning, formes av andres reaksjoner (Lillejord et al., 2013). Ved å ta andre roller, vil barnet utvikle en god evne til å vurdere seg selv fra andres perspektiver. Gjentakende utprøving og gjennomføring av dette bidrar til stadig bedre evne til å forutsi andres

reaksjoner. Elevenes oppfatning av seg selv dannes indirekte gjennom persepsjon av andres oppfatninger av seg selv, altså at elevene speiler seg i andre medelevers reaksjoner (Lillejord et al., 2013). Dette er både på godt og vondt, da deres skolefaglige selvoppfatning formes av deres prestasjoner og fremgang i skolefag, mens den sosiale selvoppfatningen særlig formes av vennskap og popularitet. En styrket selvoppfatning, både faglig og sosialt, baserer seg på mestringsopplevelser (Lillejord et al., 2013).

### **2.6.3 Planlegging**

Restad og Sandsmark (2021) har gjort en undersøkelse hvor de spurte et utvalg lærere om hvor mye de planlegger det faglige i undervisningen, og hvor mye de planlegger det sosiale og de emosjonelle sidene ved læringen (Restad & Sandsmark, 2021). En uformell oppsummering viste til at 90% av tiden plana og vurderte lærerne det faglige aspektet ved undervisningen, og kun 10% gikk til det sosiale (Restad & Sandsmark, 2021). Restad og Sandsmark (2021) understreker videre at det er lærernes jobb i deres profesjonelle fellesskap å både vite hva slags læringsstøtte elevene trenger, og videreinformere slik informasjon til andre lærere som jobber med klassen (Restad & Sandsmark, 2021). På denne måten kan lærerne planlegge og legge til rette for flere påvirkende faktorer til elevenes sosiale utvikling. Dette kan blant annet være forutsigbarhet, støtte, beskjeder, tempo, tidsbruk, timing, tonefall, stemmebruk, modellering osv. (Restad & Sandsmark, 2021). Dette vil også oppleves svært relasjonsbyggende at timene er tilrettelagt slik at mestring kan finne sted blant samtlige elever, og at de føler seg sett i henhold til tilretteleggingen. For det er slik at alle elever har rett til å bli møtt med anerkjennelse og mulighet for medvirkning (Restad & Sandsmark, 2021).

### **2.6.4 Tilpasset opplæring**

Alle elever skal ha mulighet til å lære best mulig, og det er lærerens oppgave å legge til rette for det. I Opplæringslova §1-3 står det at «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.*» (Opplæringslova, 1998c). Vi snakker ofte om to typer forståelser av tilpasset opplæring, nemlig en smal, individualistisk forståelse og en vid forståelse (Wille & Svanberg, 2009). Den smale forståelsen tar utgangspunkt i at hver elev skal ha hvert sitt undervisningsopplegg, mens den vide baserer seg

på å tilrettelegge for elevenes læring innenfor fellesskapets rammer, både individuelt og i samhandling med andre (Wille & Svanberg, 2009). Dette knyttes ofte til differensiering, og er et begrep som kan deles opp i to kategorier; organisatorisk- og pedagogisk differensiering (Wille & Svanberg, 2009). Organisatorisk differensiering dreier seg om å organisere undervisningen slik at elevene jobber med oppgaver av ulik vanskelighetsgrad, ofte på tre ulike nivåer (Wille & Svanberg, 2009). Den pedagogiske differensieringen derimot, handler om å tilpasse lærestoffet innenfor en og samme klasse, altså en sammenholdt undervisning (Wille & Svanberg, 2009). Skolen skal altså strebe etter et læringsfellesskap (Wille & Svanberg, 2009).

Det finnes flere ulike måter å tilpasse undervisningen slik at elevene skal utvikle sin sosiale kompetanse. Blant annet understreker Willie og Svanberg (2009) at man kan benytte seg av loggføring og elevsamtaler (Wille & Svanberg, 2009). Logg, eller andre skriftlige arbeidsformer, kan brukes for at elevene skal kunne gjøre seg notater og reflektere over egen læringsprosess (Wille & Svanberg, 2009). Loggen kan inneholde beskrivelse av læringsmål, refleksjoner over eget arbeid, og kan fungere som en videre plan eller struktur for elevenes arbeid gjennom dagen (Wille & Svanberg, 2009). Elevene får på denne måten tenke over egen læring, noe som bidrar til utvikling av deres metakognisjon, slik at de blir bevisst over sine egne læringsprosesser og hva de kan gjøre for å utvikle seg videre. En slik logg kan også fungere i en muntlig form gjennom dialog med lærer om utviklingen til eleven (Wille & Svanberg, 2009). For at dette skal kunne skje er det viktig at det er etablert en god relasjon mellom lærer-elev, slik at den gode dialogen kan finne sted (Wille & Svanberg, 2009). Ifølge Willie og Svanberg (2009) er denne dialogen den viktigste for elevenes læring (Wille & Svanberg, 2009). Det er altså flere faktorer ved disse tilpasningene til elevenes opplæring som berører elevenes sosiale utvikling.

Klasseromsundervisningen styres mer mot elevaktiviserte undervisningsmetoder, som vil si at vi skal legge til rette for at elevene får utforske og prøve seg frem gjennom aktive læringsmetoder (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Med utgangspunkt i dette vil jeg trekke frem Miettinen (2000), som snakker om erfaringsbasert læring (Miettinen, 2000). I erfaringsbasert læring, tar han utgangspunkt i Kolbs (1984) modell, som viser til fire steg i erfaringsbasert læring (Miettinen, 2000). Det første steget handler om at elevene danner seg konkrete erfaringer gjennom sin

subjektive opplevelse av en situasjon (Miettinen, 2000). Deretter handler det om å se situasjonen i retrospekt, og reflektere over de valgene som ble tatt, og finne ut om noe kunne vært gjort annerledes (Miettinen, 2000). I det tredje steget så dannes det abstrakte konsepter og generaliseringer som elevene skal kunne forstå (Miettinen, 2000). Dermed gjenstår det i det siste steget å teste ut disse implikasjonene av konseptene i nye situasjoner, og se om det fungerer. Etter uttesting får eleven en ny konkret opplevelse, og da starter sirkelen på nytt igjen (Miettinen, 2000). Dette minner i stor grad om en hermeneutisk sirkel, der man går inn i en situasjon med en forforståelse, som igjen blir påvirket av din egen fortolkning, som igjen gir en nye forforståelse av helheten osv.

## **2.7 Problematferd i undervisningen**

Når vi snakker om atferdsproblemer knyttet til barn og unge, er det viktig å gjøre skille på hvilken grad av atferdsproblemer det dreier seg om. Vi skiller mellom enkle, moderate og alvorlige atferdsproblemer. Ifølge Nordahl (2003) er alvorlige atferdsproblemer der barn og ungdoms oppførsel over tid preges av et mønster av antisosial atferd i hjem, skole og eventuelt også andre sammenhenger (Nordahl, 2003). Norm- og regelbrytende atferd kaller vi moderate problemer, mens enkle atferdsproblemer i skolen beskrives som undervisnings- og læringshemmende atferd (Nordahl, 2003). I skolen er det vanlig å oppleve problematferd, og udramatiske enkelthendelser som uro, bråk, avbrytelser, opposisjon og regelbrudd kan som regel korrigeres av lærere med enkle midler (Nordahl, 2003). Slike «små» problemer kan likevel være viktige, særlig med tanke på læringsmiljøet, for mange små problemer kan bli til et stort problem for lærere som skal forsøke å holde ro og orden i undervisningen (Nordahl, 2003).

Det er ofte slik at aggressive og utagerende elever er upopulære blant lærere og medelever, og det underliggende problemet handler om at de mangler ferdigheter om sosial kompetanse (Ogden, 2009). Gjennom vansker i samarbeidsprosesser, med egen selvkontroll og empati, vil resultatet ofte bli avvisning av jevnaldrende, som kan resultere i få venner (Ogden, 2009). Samtidig er det viktig å notere seg at ikke alle antisosiale barn og unge har manglende sosial kompetanse (Ogden, 2009). Noen er svært kompetente, men ferdighetene kan ofte gå på bekostning av andre (Ogden, 2009). Arbeidet med sosiale ferdigheter med barn og unge er et særs aktuelt tema for å forebygge

og redusere problematferd, men resultatene har ikke alltid stått i forhold til forventningene (Ogden, 2009). Problemelever er nemlig ikke så mottakelige for sosial ferdighetsopplæring, selv om tiltakene er både intensive og omfattende. Ifølge Ogden (2009) er dette et problem, siden barn som mislykkes med slike utfordringer kan ende opp som venneløse, skoletapere og lovbrytere (Ogden, 2009).

Det kan være flere forhold som kan skyldes manglende sosiale ferdigheter, for eksempel mangel på kunnskap, manglende praktisering og bekreftende tilbakemeldinger, manglende ferdigheter i å tolke sosiale signaler eller konkurrerende problematfer (Ogden, 2009). Det som er interessant er at elever i flere tilfeller kan vite hva de skal gjøre, men av ulike årsaker ikke gjennomfører forventede handlinger. Derfor eksisterer sosial ferdighetsopplæring, og den organiseres på to ulike måter i skolen, nemlig som universelle tiltak rettet mot alle elever, og som intensive tiltak for mindre grupper og enkeltelever som har utviklet eller som står i fare for å utvikle atferdsproblemer. Det intensive tiltaket forutsetter at elevene ikke får tilstrekkelig utbytte av den sosiale ferdighetsopplæringen som skjer i klasserommet, som vil si at opplæringen må være enda mer omfattende og intensiveres enten i små grupper eller med enkeltelever. Gjennom autentiske og uformelle læringsstrategier i naturlige læringssituasjoner, vil innlæringen av sosiale ferdigheter bli mer effektiv (Ogden, 2009). Sosiale ferdigheter kan for eksempel innlæres gjennom observasjon, modellering, praktisering og tilbakemeldinger (Ogden, 2009). Modelleringen kan eksempelvis være at læreren gir eleven en elev, som har gode verdier og klarer seg godt sosialt, et oppdrag om å følge med i et friminutt hva denne eleven gjør, og gjerne fokusere på en ting av gangen slik at det ikke blir for omfattende. På denne måten brukes sosialt sterke elever til å modellere forventet atferd. Over tid kan dette bidra til å synliggjøre hvilke sosiale ferdigheter som anerkjennes og verdsetter blant andre medelever, og en slik metode kan synliggjøre både verbal og non-verbal kommunikasjon (Ogden, 2009). I tillegg viser Ogden (2012) til at sosiale ferdigheter læres best i naturlige sammenhenger og situasjoner (Ogden, 2009).

### **2.7.1 Redusering av problematferd i samarbeidsgrupper**

Når elever samarbeider i samarbeidsgrupper, hender det at de viser atferd som ikke er til hjelp for de andre på gruppen (Aakervik et al., 2006). Dette kan eksempelvis være elever som ikke deltar eller bryr seg om det som foregår på gruppen. I slike tilfeller kan det være hensiktsmessig å benytte seg av puslespillmetoden (Aakervik et al., 2006). Denne metoden går ut på å fordele lærestoffet og roller som er nødvendig for at gruppen skal lykkes (Aakervik et al., 2006). Med en slik tilnærming kan altså ikke elevene utføre arbeidet uten informasjon som de andre elevene har. Hvis du som lærer ser en elev som styrer gruppen i særlig stor grad i form av å gjøre alt arbeidet, kommandere/plage andre eller som tar beslutninger på vegne av gruppen, kan puslespillmetoden være hensiktsmessig å benytte seg av (Aakervik et al., 2006). Elevene kan også aktiveres gjennom belønning på grunnlag av gruppemedlemmenes gjennomsnittsprestasjon, slik at presset for å delta øker (Aakervik et al., 2006). Et annet eksempel kan være elever som snakker om alt annet enn arbeidsoppgaven, forlater gruppen eller rett og slett saboterer gruppens arbeid (Aakervik et al., 2006). I slike tilfeller viser Aakervik m.fl. (2006) til at det kan være virkningsfullt å sette opp en belønning som denne eleven eller gruppen finner særlig attraktiv, men samtidig krever felles innsats fra alle for å lykkes (Aakervik et al., 2006). Kort oppsummert kan altså tydelig arbeidsfordeling, samt bruk av belønning, bedre samarbeidet og effektiviteten i samarbeidsgruppene.

### **3. Metode**

I dette kapitlet presenterer jeg metoden jeg har valgt og hvilke valg jeg har gjort tilknyttet prosjektet mitt. Målet med denne studien var å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av elevenes sosiale kompetanse i undervisningen.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

#### **3.1 Design og valg av metode**

Når man inntar rollen som forsker er det viktig å tenke på de ulike valgene man tar, for de får konsekvenser for hvilke funn vi får (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). For å undersøke hvordan lærere tenker og jobber for å tilrettelegge og fremme sosial kompetanse i undervisningen hos elever på mellomtrinnet, var det helt naturlig for meg å velge en kvalitativ tilnærming. Det hadde vært mulig å benytte seg av en spørreundersøkelse, men da hadde jeg ikke hatt mulighet til å gå like mye i dybden som jeg kunne gjennom intervju som metode. Jeg var opptatt av å høre deres tanker, praksis og erfaringer knyttet til konkrete aspekter ved sosial kompetanse. Av den grunn valgte jeg å gå for kvalitative dybdeintervju, slik at jeg kunne gå stille oppfølgingsspørsmål på svar jeg ville gå i dybden på (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Derfor var det hensiktsmessig for meg å benytte meg av semistrukturerte intervjuer i denne studien (Dalland & Andersson-Bakken, 2021)

#### **3.2 Informanter**

Deltakerne i denne studien er fire lærere som har jobbet i på mellomtrinnet i alt fra 4-8 år. Informantene er rekruttert på bakgrunn av deres kompetanse om sosial kompetanse. Jeg har benyttet meg av et strategisk utvalg, og utvalgsmetoden heter snøballmetoden (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Den går ut på at forskeren velger ut første informant, deretter velger informanten ut neste deltaker osv. På denne måten eser utvalget ut som en snøball, som blir større etter hvert som den ruller (Dalen, 2011; Johannessen et al., 2016; Tjora, 2017). Jeg var interessert i å innhente data med trygghet i faglig substans til studien, og av den grunn valgte jeg første informant vel vitende om at denne personen har god innsikt i sosial kompetanse. Jeg forhørte meg om jeg kunne bruke læreren som informant flere måneder i forveien, og denne læreren var veldig behjelpelig og bestemte seg for at dette kunne gjennomføres. Læreren visste på forhånd

hva oppgaven min skulle handle om, noe som passet bra da denne læreren er interessert i temaet sosial kompetanse.

Det var hensiktsmessig å utføre intervju av lærere, ettersom meningen med prosjektet mitt var å finne ut av hvordan de selv er bevisst på hvordan de tilrettelegger for elevenes utvikling av sosial kompetanse i klasserommet (Thagaard, 2013). På denne måten fikk jeg tydelig se likheter og forskjeller mellom tiltakene lærerne gjør i undervisningen. Det er dermed gjort en analyse av de ulike intervjuene, og jeg har undersøkt om det er likhet i hva lærerne gjør i forhold til faglitteratur.

Informantene i denne studien er anonymisert gjennom pseudonymer. Informantene har jeg av den grunn valgt å kalle Kåre, Andreas, Mathilde og Stian. Tidspunkt for intervju ble avtalt gjennom kommunikasjon på e-post med informantene. Intervjuene ble gjennomført digitalt over video, ettersom covid-19 satte begrensninger for å kunne møte lærere på deres skoler. Dette utgjør datainnsamlingen min:

<b>Navn</b>	<b>Utdanning</b>	<b>Trinn</b>	<b>Alder</b>	<b>Erfaring</b>
Kåre	Adjunkt	5.trinn	31	5
Andreas	Lektor	6.trinn	29	4
Mathilde	Adjunkt	5.trinn	34	8
Stian	Lektor med opprykk	7.trinn	32	6

### **3.3 Intervju som metode**

Metoden i min studie er kvalitativt orientert, ettersom jeg har brukt intervju som metode (Thagaard, 2013) Grunnen til at jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ forskningsmetode er på bakgrunn av min interesse av å finne ut hvordan lærere tenker og handler for å utvikle sosial kompetanse hos elevene i undervisningen. Kvalitativ forskning handler altså om å få en forståelse av deltakernes perspektiver (Thagaard, 2013). Den ønsker å gå i dybden og få fram betydningen i



dataene (Thagaard, 2013). Ifølge Repstad (2007) handler ordet kvalitativ om kvalitetene, altså de egenskapene eller karakteristikkene som finnes i fenomener (Repstad, 2007). Vi søker en forståelse av sosiale fenomener i kvalitativ forskning, ofte ved en nær relasjon til deltakere i felten ved hjelp av intervju som metode (Repstad, 2007). I denne studien bruker jeg relasjonen til å få en forståelse av hvordan lærerne tenker, og jeg får et nærmere innblikk i deres holdninger til tilrettelegging og utvikling av sosial kompetanse hos elevene. Det er handlingene og tankene bak handlingene jeg er interessert i.

### **3.4 Gjennomføring av undersøkelsen**

#### **3.4.1 Intervjuguide**

Det semistrukturerte intervjuet utføres med støtte av intervjuguiden, som skal fungere som en slags mal (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne intervjuguiden formulerer forskeren noen overordnede spørsmål og temaer som han eller hun ønsker å dekke. For å sikre at man dekker alle tema blir det også formulert oppfølgingsspørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012). Disse oppfølgingsspørsmålene påvirker hvordan intervjuet ser ut i sin helhet. I et slikt semistrukturert intervju der spørsmålene er åpne, kan spørsmålene som stilles variere fra deltaker til deltaker (Christoffersen & Johannessen, 2012). Med en slik tilnærming til intervjusituasjonen står deltakeren fritt til å svare på spørsmålet med egne ord, samt vil relasjonen mellom deltaker og forsker være relativt uformell (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg var derfor opptatt av å være nøye med intervjuguiden. Etter å ha innhentet informasjon gjennom teori og tidligere forskning, formulerte jeg spørsmål ut ifra denne informasjonen. Spørsmålene ble formulert slik at de var faglig forankret, samt inneholdt aspekter av egen førforståelse som jeg var nysgjerrig på. Med utgangspunkt i denne tilnærmingen ble piloten til intervjuguiden utarbeidet. Denne piloten ble revidert flere ganger, etter hvert som det ble klarere for meg hva som måtte prioriteres. Til slutt satt jeg igjen med en intervjuguide som ledet meg til funnene i denne studien. Jeg var bevisst med hva jeg ønsket å oppnå med hvert enkelt spørsmål, derfor prøvde jeg å holde spørsmålene enkle og korte (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

I tiden hvor intervjuene ble gjennomført var verden preget av covid-19, og av den grunn ble intervjuene gjennomført over videoanrop på Teams. Det kan argumenteres for at det er vanskelig å tyde kroppsspråket til informanten via video, men på en annen side fikk jeg inntrykk av at informantene synes dette var behagelig. Det kan føles mindre intimt at det skjer over skjerm, noe som førte til avslappende samtaler. Under intervjuene hadde jeg lånt lydopptaker som er godkjent av OsloMet, som jeg tok opp lyden med.

De første minuttene i et intervju viktige (Kvale & Brinkmann, 2009). Det viktigste for meg var at intervjuet ikke skulle oppleves som en høytidelig setting, men heller som en løs samtale med lave skuldre. Med andre ord tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden, men den ble ikke fulgt slavisk da jeg stilte oppfølgings spørsmål til noen av de mer generelle spørsmålene som jeg ville utdype i intervjuguiden. Noen spørsmål ble besvart gjennom et annet spørsmål, og da var det naturlig å droppe andre spørsmål. På denne måten ville jeg fremme gode og ærlige beskrivelser som styrket validiteten, og fjerne fokuset fra stresset og tankene om at de enten svarer rett eller galt på et spørsmål. Det er anbefalt av Kvale og Brinkmann (2009) å introdusere intervjuet med «*brifing*» (Kvale & Brinkmann, 2009). «*Brifing*» er i dette tilfellet å informere informanten om hvordan intervjuet skal foregå, hvilke kategorier vi skal innom, og forklare hva formålet med intervjuet, eller samtalen, er (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg presiserte tydelig at formålet er å høre deres erfaringer og se på hva de gjør som er bra. Informantene var klar over at det ble tatt lydopptak, men at det slettes når prosjektet er ferdig. Informantene fikk denne informasjonen både i informasjonsskrivet på forhånd, samt en påminnelse om dette før selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

I intervjusituasjonen var jeg opptatt av å vise interesse og lytte aktivt, noe som Robson (2002) understreker som veldig viktig (Robson, 2002). Ifølge Robson (2002) er en typisk felle å gå i at intervjueren lytter for lite og snakker for mye (Robson, 2002). I intervjusettinger som dette er det viktig å vise at man er tilfreds med situasjonen. Gjennom en bevissthet om dette på forhånd, fikk jeg vist informantene at jeg var interessert i det de formidlet. Derfor var jeg veldig opptatt av å vise at jeg var engasjert, imøtekommende og avslappet med mitt kroppsspråk. På denne måten

signaliserte jeg ikke nervøsitet eller at jeg kjedet meg. Kvale og Brinkman (2009) understreker også dette, da de sier at det er viktig å være følsom, vennlig og åpen under intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter endte intervjuer med informantene, avsluttet jeg intervjuene med en «*debriefing*», altså en samtale om hendelsesforløpet i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom en slik «*debriefing*» fikk informantene legge til noe mer dersom de ønsket det, og de fikk en oversikt over hva vi hadde gjennomgått og kontrollert at ingenting ble misoppfattet. Det var flere av informantene som nevnte at det var nyttig for dem å reflektere rundt emnet. Dette gav meg et inntrykk av at informantene opplevde at intervjuet fornyet eller forfrisket kunnskapen om emnet.

### **3.4.3 Analyse av data**

De innsamlede dataene må tolkes og analyseres, og det handler ifølge Johannessen m.fl. (2016) om å bearbeide og tolke dataene (Johannessen et al., 2016). Materialet blir altså delt opp og plukket fra hverandre, for så å bli analysert (Postholm, 2010). Mitt analysearbeid ender i en analyse- og drøftingsdel, men som likevel har hatt refleksjoner fra start av.

Jeg valgte å transkribere mine data selv, fordi det må foretas en del vurderinger og valg, samt tas hensyn til prinsipielle og praktiske problemer når det skal transkriberes (Kvale & Brinkmann, 2009). Under intervjuene er menneskene fysisk til stede, i mitt tilfelle fysisk gjennom video, og da er non-verbale faktorer som intonasjon, stemmeleie og kroppsspråk en del av kommunikasjonen. I transformeringen av denne kommunikasjonen og over til skriftlig form, mistes denne delen av kommunikasjonen, noe som gjør at transkribering blir svekkende (Kvale & Brinkmann, 2009). Av den grunn ble materialet transkribert av meg selv, da jeg ønsket å komme nærmere datainnsamlingen. For å ha intervjuene friskt i minnet, iverksatte jeg transkriberingen fortløpende etter gjennomførte intervju. På denne måten var det lettere å supplere med egne tanker og notater, som på dette stadiet bidrar i analysearbeidet i form av å se sammenhenger tydeligere. Fokuset i transkriberingen er på meningsinnholdet i intervjuene, og transkriberingen ble derfor gjort ordrett (Kvale & Brinkmann, 2009). Noen av uttalelsene ble oversatt fra dialekt til bokmål, både med tanke på å få en formell stil, men også for å bevare informantenes anonymisering (Kvale & Brinkmann, 2009).

Min analyse kan best beskrives som abduktiv, fordi jeg har kombinert en teoridrevet koding med en datafokusert analyse. En abduktiv tilnærming fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data (Thagaard, 2013). Jeg har med andre ord kombinert både det deduktive- og induktive aspektet ved kvalitativ forskning. Det deduktive aspektet kommer fram ved at jeg har hatt en forforståelse av hvordan undervisning kan tilrettelegges for utvikling av elevenes sosiale kompetanse, gjennom observasjon av andre lærere, min egen erfaring med å gå på skole samt egen erfaring som lærer. Denne forforståelsen har blitt korrigert underveis, både i datainnsamlingsprosessen og i utforsking av mer teori. Det induktive aspektet kommer fram ved at jeg har fått en forståelse av hva som er gunstig tilrettelegging i undervisningen for utvikling av sosial kompetanse hos elevene gjennom teori, og dette har blitt korrigert ettersom jeg har utforsket dette i praksis (Thagaard, 2013). Jeg hadde gjort meg opp noen tanker om sosial kompetanse på forhånd, samtidig som jeg har hatt et åpent sinn til empirien.

Jeg har benyttet meg av en teoridreven abduktiv tematisk innholdsanalyse (Thagaard, 2018). Denne metoden handler om å analysere data som er rettet mot meningsinnholdet i tekster fra et arbeidet man har utført i felten, og dataene representerer utskrifter av for eksempel intervju (Thagaard, 2018). Jeg har tatt utgangspunkt i intervjuguiden og de temaene den dekker. Jeg har kategorisert dataene ut ifra hvert tema fra alle informantene, noe som utgjorde kategoriene *forståelse av sosial kompetanse, betydningen av sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og klasseledelse og sosial kompetanse*. Jeg har valgt å analysere data på denne måten, slik at jeg kan gå i dybden på hvert enkelt tema, og sammenligne data fra de ulike informantene. På denne måten vil analysen bli tydelig og strukturert, og jeg får et bedre utgangspunkt til å utvikle en god og dypere forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2018). Kort oppsummert har jeg først gått i dybden og sett på hvert enkelt svar på hvert enkelt tema, og deretter prøvd å sammenligne svarene deres. Ifølge Thagaard (2018) gir det å analysere sammenhenger mellom temaene et grunnlag for å utvikle helhetlig forståelse av dataene (Thagaard, 2018).

Når det gjennomføres en tematisk innholdsanalyse, er det viktig å ha fylldige beskrivelser fra alle informantene fra hvert tema (Thagaard, 2018). På denne måten kan dataene analyseres i form av å se variasjoner samt sammenligne data (Thagaard, 2018). Jeg kodet materialet basert på

kategorier fra teorien som er presentert i kapittel 2. Teori er en viktig del i forskningsarbeidet, og spesielt i analyseprosessen. Jeg har altså brukt teori til å forstå funnene mine, fordi teori gir en retning til forskningsarbeidet (Thagaard, 2018). Det er også teorien som har gitt grunnlaget for kategoriene i både intervjuguiden og i resultat- og drøftingsdelen. Teori har også blitt brukt til slutt som støtte til analysene mine.

### **3.5 Vurdering av studiens kvalitet**

Det er nødvendig å prate om troverdigheten og grundigheten av en studie, slik som denne. Derfor må studiens reliabilitet og validitet tas hensyn til.

#### **3.5.1 Reliabilitet**

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) og Johannesen m.fl. (2016) handler reliabilitet om dataene er pålitelige, samt hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2009). Det dreier seg altså om troverdigheten av resultatet. Det baserer seg på nøyaktigheten av forskningen, og hvor konsistente funnene er (Lund & Haugen, 2006). I et kvalitativt intervju kan det være vanskelig å sikre høy reliabilitet, sammenlignet med kvantitative studier (Postholm, 2010). Et eksempel på dette er om en annen person hadde brukt den samme intervjuguiden som meg, så ville resultatene vært ulike. Med andre ord kan ikke måleinstrumentene gi samme resultat om man gjennomfører målingene flere ganger. På den andre siden understreker Fangen (2010) at dette ikke nødvendigvis behøver å være målet, da reliabilitet omtrent er umulig å få vurdert i kvalitativ forskning (Fangen, 2010).

Noe som kan styrke reliabiliteten til en kvalitativ studie, er å gjøre godt rede for hvordan prosessen har vært og hvordan den har foregått (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom denne oppgaven har jeg prøvd å beskrive mine valg og prosessen på en grundig måte, og vært så transparent, altså åpen, som mulig. På denne måten kan leseren forstå og følge fremgangsmåten min i denne prosessen. Jeg var opptatt av å frem autentiske svar som er naturlige og ekte, og var derfor oppmerksom på å ikke stille ledende spørsmål eller påvirke informantenes svar. Jeg følte

ikke at informantene gav meg de svarene de trodde jeg ville høre, men opplevde heller autentiske svar der jeg fikk et godt innblikk i deres tanker og erfaringer.

Det kan være vanskelig å vite om man har gjengitt intervjuene på en korrekt måte. Det første tiltaket jeg gjorde for å forsikre meg så godt jeg kunne om at transkripsjonene ble så korrekte og ordrette som mulig, var å høre gjennom lydopptakene flere ganger, og i ulik hastighet (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg til dette var jeg bevisst på å transkribere intervjuene kort tid etter de ble gjennomført, slik at jeg hadde de friskt i minnet. Selv om lydopptakene var av god kvalitet, er det ikke sikkert transkripsjonene hadde vært helt like dersom en annen person skulle transkribert de samme intervjuene. Likevel vil jeg si at mine transkripsjoner gjengir i stor grad det som ble sagt under intervjuene. Et tiltak som kunne vært gjort for å styrke påliteligheten i oppgaven, var å inkludere flere forskere. På denne måten ville det vært lettere av å avdekke om man under f.eks. intervjusituasjonen stilte ledende spørsmål, og om det var enighet om transkripsjonene av intervjuene. På den andre siden ville ikke dette vært mulig med flere forskere med tanke på studiens omfang og tidsbegrensninger.

### **3.5.2 Validitet**

Spørsmålet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, handler om validitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er en vid forklaring av begrepet validitet, og av den grunn konkluderer Kvale og Brinkmann (2009) med at den kvalitative forskningen, i prinsippet, kan gi gyldig vitenskapelig forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). En mer presis formulering vil si at validitet handler om hvorvidt de slutningene som er trukket er gyldige eller ei (Kvale & Brinkmann, 2009). En analytisk generalisering kan ses i sammenheng med både reliabilitet og validitet, og innebærer at funnene som er gjort i en studie kan brukes som en pekepinn på hva som skal skje i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Først og fremst har vi et aspekt ved validering som er å undersøke om man har stilt de riktige spørsmålene. Jeg må undersøke om jeg har funnet ut av hva sosial kompetanse er, hvorfor sosial kompetanse er viktig for elevene, om problemstillingen gir meg svarene jeg er ute etter og om intervju som metode har gitt meg svar på disse spørsmålene. Jeg har benyttet enkelte punkter i validitetssystemet til Lund og Haugen (2006) for å sikre best mulig validitet (Lund & Haugen, 2006). Fordelen med dette

systemet, er at det, ifølge Lund og Haugen (2006), er anvendt og akseptert i empirisk forskning innen blant annet pedagogikk og psykologi (Lund & Haugen, 2006). Systemet tar blant annet for seg disse punktene:

### **1. Begrepsvaliditet**

Begrepsvaliditet handler om at det skal være samsvar mellom begrepene som blir brukt og de operasjonaliserte faktorene disse kan representere (Lund & Haugen, 2006). Det handler altså om å gå fra det mer generelle, til det konkrete hvor man gjør relevante begreper målbare (Johannessen et al., 2016). Under intervjuene fulgte jeg en intervjuguide som en mal, og det var bestemte begreper der som jeg var ute etter som er sentrale innen sosial kompetanse. Av den grunn forsikret jeg meg om at alle informantene hadde samme forståelse av begrepene, gjennom å si definisjonen på de ulike begrepene før informantene svarte på spørsmålet. De fikk i tillegg utdelt ark med definisjoner av begrepene som de kunne ha foran seg. Ifølge Fangen (2010) kalles denne formen for validitet for intern validitet (Fangen, 2010). På denne måten kunne jeg bruke godt forklarte begreper til å kunne triangulere. Triangulering innebærer at jeg sjekket at terrenget, altså mine data, stemmer med kartet, som representerer teori eller tidligere forskning (Maria & DeeDee, 2006).

### **2. Ytre validitet**

Ifølge Lund og Haugen (2006) handler ytre validitet om i hvilken grad av sikkerhet det er med tanke på overførbarhet og generalisering (Lund & Haugen, 2006). Det er ikke mulig å finne allmenngyldige regler i min studie, og dermed kan ikke mine funn generaliseres. På en annen side kan likevel mine funn si noe om praksis i skolen.

Kvalitative studier omhandler mennesker i intervjuene, og av den grunn finnes det en rekke elementer som kan svekke validiteten. Alle mennesker har ulik forforståelse av ting basert på flere faktorer, noe som gjør at vi analyserer og tolker ulikt. Av den grunn er det mulig å se forskjellige ting og få ulike resultat, selv om man studerer samme felt. Kvale og Brinkmann (2009) understreker at hvordan et intervju foregår eller vil gå, er personavhengig og avhenger av

hvor dyktig forskeren er (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg var bevisst de faktorene som kunne avgjøre hvorvidt intervjuet ville gå optimalt eller suboptimalt. Av den grunn var jeg, som nevnt, veldig opptatt av mitt eget kroppsspråk og på hvilken måte jeg stilte spørsmålene. Dersom det var noe informantene ikke forstod, utdypet jeg spørsmålene og gav de den forklaringen de trengte. Likevel opplevde jeg at informantene forstod spørsmålene godt, da de gav gode beskrivelser og utfyllende svar. Lund og Haugen (2006) poengterer at en perfekt validitet aldri kan oppnås i empirisk forskning (Lund & Haugen, 2006).

### **3.5.3 Metodiske begrensninger**

Det finnes noen utfordringer ved bruk av snøballmetoden. Det er blant annet utfordrende å kunne opprettholde de forskningsetiske kravene når informanter «angir» hverandre, og fordi opplysninger om aktuelle deltakere vil kunne avdekkes uten at de selv ønsker det (Tjora, 2017). Ifølge Dalen (2004) kan snøballmetoden resultere i små og skjeve utvalg, blant annet fordi jeg benytter meg av andres kontaktpersoner, noe som kan gi indikasjon på at de er i samme miljø (Dalen, 2004). Kleven m.fl. (2011) understreker at en undergruppe av populasjonen kalles et utvalg, men et utvalg som likner populasjonen så mye at de resultatene vi finner i utvalget kan regnes som gyldige for populasjonen, kalles et representativt utvalg (Kleven et al., 2011). De påpeker videre at populasjonen ikke er hele befolkningen, men at det er forskeren som bestemmer hvem som skal betraktes som populasjonen gjennom problemstillingen (Kleven et al., 2011). Min problemstilling spesifiserer seg mot lærere som underviser på mellomtrinnet, og er derfor det Kleven m.fl. (2011) kaller en liten særgruppe (Kleven et al., 2011). Selv om dette er en liten særgruppe, betyr det nødvendigvis ikke at forskningsresultatene ikke kan overføres til andre kontekster, ettersom jeg har intervjuet lærere fra ulike studieretninger, klassetrinn og ulike erfaringer med å legge til rette for utvikling av sosial kompetanse hos elevene i undervisningen. Ifølge Kleven m.fl. (2011) har jeg da mange forskjellige klasseromskontekster, så dersom resultatene av denne studien er rimelig like i kontekster som var nokså forskjellige, ville de samlet sett være gyldige for andre kontekster (Kleven et al., 2011).

Når man benytter seg av en kvalitativ forskningsmetode, vil man som forsker møte på den del utfordringer. Først og fremst er det viktig å poengtere at et intervju er en mellommenneskelig



situasjon der kunnskap skapes i interaksjonen mellom intervjuer og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2009). På en annen side er det også viktig å nevne at intervju ikke er som en vanlig samtale. Maktforholdet mellom partene, er det Kvale og Brinkmann (2009) kaller asymmetrisk (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er intervjueren som stiller spørsmålene, og bestemmer hva som skal diskuteres videre (Kvale & Brinkmann, 2009). Med andre ord er ikke intervjuet en åpen, hverdagslig samtale, men heller en utspørrende samtale der intervjueren har en vitenskapelig kompetanse (Kvale & Brinkmann, 2009). Som nevnt tidligere har jeg fokusert på hvordan jeg opptrer i intervjusituasjonen for å få så autentiske svar som mulig, men i noen tilfeller kan samspillet mellom intervjupersonen og intervjueren være angstprovoserende, ettersom forskeren kan sette intervjupersonen i en vanskelig situasjon ved å være dominerende (Kvale & Brinkmann, 2009). Dersom et slikt asymmetrisk maktforhold oppstår, kan det hende at intervjupersonen aktiverer forsvarsmekanismer i seg og svarer det de tror intervjueren vil høre (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien kan ikke dette komme til syne, ettersom informantene gir gode beskrivelser og utfyllende svar på spørsmålene, noe som tilsynelatende tilsier at de har svart på spørsmålene med lave skuldre. Selv om informantene svarer godt, kan man se tegn til at intervjuet er preget av en enveisdialog, hvor intervjueren stiller spørsmål og intervjupersonen svarer (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kan føre med seg tapte muligheter for å gå i dybden på ulike temaer og skape interessante samtaler, men tidsbegrensning og studiens omfang gjør det utfordrende å skulle bygge videre interessante temaer og eventuelle digresjoner.

Mine resultater fra mitt utvalg kan ikke gjelde hele populasjonen, og av den grunn skal generaliseringer på bakgrunn av mine funn gjøres med forsiktighet (Johannessen et al., 2016). Samtidig kan man anta at det er representativt, ettersom det har blitt triangulert i teori og tidligere forskning, samt vært tydelig på begrepsavklaringer og benyttet meg av oppfølgingsspørsmål der det følte nødvendig. Informantene i min studie ble valgt ut på bakgrunn, eller en antagelse, om at de har noe eller god innsikt i temaet sosial kompetanse. Det er ikke sikkert at alle andre lærere har like god innsikt og praksis som disse, men som vi også vet fra tidligere er ikke hensikten i kvalitativ forskning å få resultater som kan generaliseres. Overførbarhet er mer dekkende for kvalitativ forskning, mens generalisering gjelder for kvantitativ forskning (Johannessen et al., 2016). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan kunnskap overføres til andre situasjoner som

ligner, som f.eks. lærere (Kvale & Brinkmann, 2009). Med andre ord er det overførbarhet, også kalt ytre validitet, som gjelder i denne kvalitative studien.

Det finnes forskjellige typer generalisering. Blant annet bruker Kvale og Brinkmann (2009) et begrep som kalles analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009). Begreper innebærer at funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding i ulike situasjoner, selv om funnene ikke kan generaliseres slik at det gjelder for alle skoler og lærere i hele landet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det handler om at lærere kan kjenne seg igjen i teksten og knytte paralleller, men at det ikke er en direkte overføring fra et klasserom til et annet klasserom (Kvale & Brinkmann, 2009). Et annet begrep som Johannessen mfl. (2016) bruker er lesergeneralisering (Johannessen et al., 2016). Dette begrepet kan forstås slik at det er leseren selv som vurderer hvilken grad av relevans funnene har for han/henne (Johannessen et al., 2016). Eksempelvis kan det være nyttig at lærere som er nysgjerrig på dette temaet, og kanskje særlig nyutdannede, skal kunne få noe ut av å lese denne oppgaven. Forhåpentligvis vil denne oppgaven være med på å øke kunnskapen om sosial kompetanse, samt vise og gi gode eksempler på hvordan lærere kan fremme og tilrettelegge for utvikling av elevenes sosiale kompetanse i praksis.

#### **3.5.4 Ethiske refleksjoner**

Som forsker vil man møte på flere etiske og moralske utfordringer i løpet av en forskningsperiode (Kvale & Brinkmann, 2009). De etiske problemstillingene kommer spesielt fram når man gjennomfører intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Etikk handler om de regler, prinsipper og retningslinjer man må forholde seg til for å vurdere noe som er rett eller galt (Kvale & Brinkmann, 2009). Lund og Haugen (2006) understreker at det stilles krav til forskningsprosessen i form av å sikre frihet og selvbestemmelse, integritet, respektere privatlivet og beskytte mot skade (Lund & Haugen, 2006). Det skal altså foregå på en slik måte at menneskerettighetene blir ivaretatt, og denne etikken skal gjennomsyre hele prosessen (Lund & Haugen, 2006).

Johannessen m.fl. (2016) understreker betydningen av at informantene har muligheten til å trekke seg når som helst fra studien, uten at det medfører noen negative konsekvenser (Johannessen et al., 2016). Jeg var derfor bevisst på å gi informantene mine tydelig informasjon om dette. De fikk et informasjonsskriv og et samtykkeskjema. I tillegg til at jeg tydeliggjorde muntlig, ble det også formidlet gjennom informasjonsskrivet at deltakelsen er frivillig.

Det er veldig viktig at det ikke skal gå an å identifisere hvem som har vært med i undersøkelsen. Dette understreker Johannessen m.fl. (2016) som et forskningsetisk prinsipp (Johannessen et al., 2016). Lund og Haugen (2006) tydeliggjør dette da de skriver at personene som er med har rett på vern om privatlivets frihet og fred (Lund & Haugen, 2006). Informantene har også krav på at opplysningene blir anonymisert (Lund & Haugen, 2006). En fordel i den sammenheng er at jeg har benyttet meg av en temaanalyse, fordi en slik type analyse av datamaterialet beskytter informantenes anonymitet (Thagaard, 2018). Det dreier seg om at beskrivelse av informantenes situasjon ikke presenteres i sin helhet. På den måten er det vanskelig å avdekke hele bildet og kunne si hvem vedkommende i undersøkelsen er (Thagaard, 2018). I tillegg presiserer Fangen (2010) at når utvalget er så lite som i denne undersøkelsen, er det ekstra viktig å passe på at informantenes konfidensialitet ivaretas (Fangen, 2010). Som tidligere nevnt har jeg gitt informantene mine fiktive navn, slik at ingen av dem skal kunne gjenkjennes. Samtidig vil man som forsker ofte kunne få informasjon om andre personer som ikke er informantene i studien, og det er viktig å beskytte konfidensialiteten deres òg (Fangen, 2010). Det er altså flere faktorer som tydeliggjør at det er viktig at lydopptakene og transkripsjonene lagres trygt (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter bruk vil disse informasjonskildene bli slettet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg har tatt utgangspunkt i retningslinjene fra Det nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, også kalt NESH, og fulgt disse gjennom hele prosessen (NESH). Forskningsprosjektet ble meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) og ble godkjent. Alt av innsamlet data er oppbevart trygt og beskyttet, samt anonymisert og blir slettet ved prosjektslutt august 2022.



## 4. Analyse og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere og drøfte funn fortløpende i lys av teorien jeg har presentert tidligere i oppgaven og med utgangspunkt i min problemstilling: «*Hvordan jobber lærere med å fremme og tilrettelegge for utvikling av elevenes sosiale kompetanse i undervisningen på mellomtrinnet?*». Jeg har valgt å organisere presentasjonen og drøftingen i fire hovedtemaer: *lærernes forståelse av sosial kompetanse, betydningen av sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og klasseledelse og sosial kompetanse*. Jeg vil presentere og analysere hvert enkelt funn knyttet til de ulike hovedtemaene, før jeg til slutt vil ta en felles oppsummering av funnene i denne studien.

### 2.1 Forståelse av sosial kompetanse

Mine informanter virker å være enige i oppfatningen av at sosial kompetanse er et stort og vidt begrep, som det kan være vanskelig å få tak på. Under dette deltemaet var jeg ute etter å høre hva mine informanter la i begrepet sosial kompetanse. Andreas og Kåre svarte på denne måten:

*«Sosial kompetanse er et veldig stort begrep, men jeg hevder det er en del av elevenes danning. Jeg vil gjerne trekke det inn i at elevene skal utvikle seg disse fiktive hattene som gjør at de kan fungere i ulike sosiale grupper, og kan fungere i ulike gruppesammensetninger. Det er viktig å kunne forstå omgivelsene, og tilpasse seg etter de samtidig som man ikke mister seg selv i tilpasning» (Andreas).*

*«Det er et veldig åpent spørsmål, så jeg synes det er vanskelig å svare sånn veldig konkret på det spørsmålet. Men jeg tenker det går litt sammen med det dannelsesbegrepet jeg. Når jeg tenker sosial kompetanse for elevene, er det litt det der med å mestre hverdagen, mestre livet sitt» (Kåre).*

I likhet med Jahnsen m.fl. (2008), poengterer informantene at begrepet er diffust (Jahnsen et al., 2008). På tross av de synes at begrepet er omfattende, nevner de likevel flere betydningsfulle aspekter. Blant annet trekker begge inn dannelsesbegrepet. Kort forklart betyr danning å handle på

bakgrunn av gjennomtenkte, begrunnede valg og tar ansvar for sine egne handlinger, altså fornuftig selvbestemmelse (Klafki, 2001). Begge informantene trekker dannelsbegrepet til det å utvikle og forme elevene slik at de kan mestre møtet med ulike mennesker i ulike situasjoner og omgivelser, slik at de kan mestre det som møter dem videre i livet. Begge trekker altså paralleller mellom sosial kompetanse og livsmestring, som er et tverrfaglig tema under prinsipper for opplæring, utvikling og dannelse i Læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017e). Slik jeg forstår de, mener de at sosial kompetanse en forutsetning for å mestre livet. Videre ser vi at Andreas vektlegger, likhet med Stian, at sosial kompetanse dannes og utvikles i sosialt fellesskap. Stian beskriver det slik:

*«I det begrepet så legger jeg i det at man tilegner seg holdninger i skolen, ved å ha et læringsfellesskap vil man kanskje sette de holdningene sammen. Med det så hevder jeg at hvis man har et bra læringsmiljø vil man kunne diskutere saker og diverse ting ved å da ha en felles holdningsplattform. Sosial kompetanse oppstår i en større sammenheng, nemlig fellesskapet i klasserommet. Det er en arena for å komme med felles mål i samfunnet kanskje. Dømmekraft tydeliggjøres, hva som er greit/ikke greit, lage et ideal av hvordan man skal oppføre seg, at alle har felles kjøreregler for sin egen oppførsel»*  
(Stian).

I tillegg til at informanten vektlegger å jobbe mot mål i samfunnet, knyttet til livsmestring, baserer forståelsen hans av begrepet sosial kompetanse om de holdningene elevene tilegner seg i et fellesskap. Vi finner begrepet «holdninger» i både Garbarinos (1985) og Ogdens (2009) definisjon, noe som tilsier at informanten er reflektert over et viktig aspekt i sosial kompetanse (Ogden, 2009). Informanten forteller at sosial kompetanse oppstår gjennom fellesskapet i klasserommet. Dette samsvarer i høy grad med en sosial kognitiv teori, som viser til at barn lærer sosiale ferdigheter både gjennom å handle sosialt, samt observere andres opptreden (Glavin & Lindbäck, 2014). Samtidig kan det også argumenteres for at Stian legger dannelse som et premiss for utvikling av sosial kompetanse, da han understreker betydningen av et godt læringsmiljø. Han argumenterer altså for at sosial kompetanse oppstår i fellesskapet, noe som forsterker prinsippet om solidaritet (Straum, 2018). Gjennom et slikt fellesskap hevder han at elevene kan etablere og

skape felles mål for hva som burde gjelde i samfunnet. Med utgangspunkt i dette kan det argumenteres for at han vektlegger prinsippet om at lærere skal utvikle demokratiske medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017e). Det er altså tydelig at han implementerer sosial kompetanse i samfunnsmandatet til lærere og prinsipper som Kunnskapsdepartementet (2017) presiserer (Utdanningsforbundet). Siste informant vektlegger også det sosiale samspillet, men hennes forståelse er mer lik Andreas sin:

*«Elevenes evne til å samhandle med andre, lese sosiale situasjoner og handle deretter»*  
(Mathilde).

Her kan vi se at Mathildes forståelse retter seg i stor grad mot Gresham og Elliots (1987) forståelse av sosial kompetanse (Gresham & Elliott, 1987). Hun nevner at en sosialt kompetent person skal kunne lese situasjoner, noe som handler om å beherske ulike krav som elevene møter på (Ogden, 2009). Gjennom å beherske sosiale krav, vil det også gi mulighet for å delta og handle i den sosiale situasjonen, som kan trekkes mot at personen tar ansvar for seg selv (Ogden, 2009). Samtidig handler det å lese sosiale situasjoner seg om å integrere tenkning, følelser og atferd, noe som Weissberg & Greenberg (1998) vektlegger i sin forståelse (Ogden, 2009). Ut ifra denne forståelsen, kan det virke som om Mathilde kobler selvkontroll sterkt opp mot det å være sosialt kompetent, ettersom selvkontroll handler om å kontrollere følelser og ha tankemessig kontroll over følelsene (Pape & Svendsen, 2001). Hun mener altså at dersom en elev klarer å regulere forholdet mellom atferd og følelser, vil eleven mest sannsynlig lykkes med sosiale oppgaver (Ogden, 2009). Med andre ord kan det argumenteres for at hun legger sosial kompetanse til grunn for å kunne mestre et liv (Kunnskapsdepartementet, 2017e).

For å oppsummere ser vi at samtlige informanter nevner helt essensielle faktorer ved sosial kompetanse som er presentert i teori og tidligere forskning. Blant annet kan vi se at alle er innom de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og livsmestring, som Kunnskapsdepartementet (2017) mener skal gjennomsyre alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017e). I tillegg referer de implisitt til flere forskeres forståelse og definisjoner av begrepet sosial kompetanse, noe som viser til at de ser på sosial kompetanse fra et metaperspektiv som

gjenspeiler god refleksjonsevne. Men selv om informantene nevner viktige aspekter som å tilegne seg sunne holdninger, danning, selvkontroll og normer, kan vi se at relasjonsaspektet ikke kommer så tydelig fram. Med bakgrunn i dette kan virke som om kompetansegrunnlaget trenger litt utbedring, da Ogdens (2009) definisjon poengterer tydelig at hovedessensen er å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden, 2009). Sett bort ifra dette fikk jeg likevel inntrykk av at de hadde god innsikt av hva begrepet innebærer, og var videre interessert i å grave ut hvilke sosiale ferdigheter de mener inngår i begrepet.

### **2.1.1 Lærernes bevissthet**

I dette spørsmålet ønsket jeg å finne ut hvilke spesifikke sosiale ferdigheter informantene mente var nødvendig å beherske for å være sosialt kompetent. Det første jeg bemerket meg, var at samtlige nevnte samarbeidsevne som en essensiell ferdighet, men ingen av svarene var helt like og alle hadde forskjellig inngang til spørsmålet. Kåre nevner med en gang fem konkrete ferdigheter:

*«Empati, kommunikasjon, konflikthåndtering, humor, samarbeidskompetanse, og kunne fungere i lek» (Kåre).*

Vi kan se at informanten nevner tre av de syv ferdighetene som er grunnpilarene for å kunne ha god sosial kompetanse, nemlig empati, kommunikasjon og samarbeidsferdigheter (Glavin & Lindbäck, 2014). Samtidig ser vi at Kåre drar inn humor og det å kunne fungere i lek, som Lamer (1997) understreker som betydningsfulle sosiale ferdigheter (Lamer et al., 1997). Gresham og Elliot (1990) understreker at konfliktløsning er veldig viktig med tanke på selvkontroll (Gresham, 1990). Mathilde nevner også dette aspektet:

*«Du er problemløsningsorientert, inkluderende og raus, selv om de to siste inngår litt i hverandre» (Mathilde).*



Konflikthåndtering, eller problemløsning, har flere dimensjoner ved seg enn kun selvkontroll slik jeg forstår både begrepet og informantene. For å kunne håndtere eller løse konflikter eller problemer, er man avhengig av flere sosiale ferdigheter. Først og fremst er man avhengig av å kunne kommunisere for å kunne forstå hverandre, både gjennom fysisk og verbal kommunikasjon (Gresham et al., 2010). For det andre viser det en ansvarlighet ved at man kommuniserer med andre, som innebærer å lytte og følge med når noen snakker (Ogden, 2009). Mathilde nevner også at det å være inkluderende og raus er ferdigheter som inngår i det å være sosialt kompetent. Slik jeg forstår informantene, er at hun vektlegger empati gjennom bruk av disse begrepene. Ved å være inkludere og raus, viser man også omtanke, respekt og forståelse for den andre, noe som er vesentlige dimensjoner til det å vise empati (Ogden, 2009; Overland, 2007). Slike dimensjoner kan også gå inn under konflikthåndtering eller problemløsning. Det gjør også samarbeid da det er den avgjørende faktoren for å kunne håndtere konflikten eller løse problemet ved å bli enige om felles beslutning og dermed oppnå et felles mål sammen (Aakervik et al., 2006). Samarbeidsferdigheter er også noe som nevnes av de to andre informantene:

*«Da kan jeg trekke fram personlighetstrekk, som det å være hensynsfull, medfølelse, ha empati og kunne samarbeide med andre, det er helt sentralt. Samtidig må du også kunne utfordre, altså utfordre både fysisk og dialogisk» (Andreas).*

*«Selvhevdelse er jo en viktig faktor for å kunne mestre sosiale situasjoner, det å være samarbeidsvillig er viktig, også har vi jo naturlige faktorer som det å være intro- og ekstrovert. Det å kunne språket kan også være veldig relevant for å være sosial kompetent. Du mister et fortrinn i en sosial situasjon dersom du har problemer med å ordlegge deg da, så i språket ligger det en del makt» (Stian).*

Begge informantene understreker av samarbeidsferdigheter er helt avgjørende for å kunne ha god sosial kompetanse. Andreas trekker også fram, i likhet med Kåre, empati som en vesentlig faktor, som er en av de syv ferdighetene som regnes som grunnpilarer (Glavin & Lindbäck, 2014). I tillegg nevner begge selvhevdelsesferdigheten. Andreas sier at man må kunne utfordre både fysisk og dialogisk, noe som Pape (2011) hevder er viktig kriterier for selvhevdelse, da man ofte

skal kunne dele egne følelser, si i fra dersom noe er galt, ta initiativ med andre og si sin mening (Pape & Svendsen, 2001). Når Andreas sier det fysiske forstår jeg det som kroppsspråket til eleven, og kroppsspråk er blant annet noe Jahnsen m.fl. (2008) understreker betydningen av (Jahnsen et al., 2008). Selvhevdelse er noe Stian også legger til grunn for å kunne mestre sosiale situasjoner. Samtidig stiller han seg bak Berg-Nielsen (2010), ettersom han beskriver det å enten være ekstro- eller introvert som medfødte personlighetstrekk slik jeg forstår det (Berg-Nielsen, 2010). Vi ser at Stian også har et stort fokus på språket, altså kommunikasjon som en vesentlig faktor til god sosial kompetanse. Kommunikasjon er kontekstavhengig, og for at sosiale prosesser skal fungere godt er det viktig at mottakeren får tak i budskapet som formidles (Evenshaug & Hallen, 2000). Det kan i tillegg virke som om Stian legger til grunn elevenes sosiokulturelle bakgrunn, da han presiserer at det er en betydelig faktor å faktisk kunne språket. Ut ifra disse aspektene som Stian trekker inn, forstår jeg han dithen at sosial kompetanse kan være forutbestemt i stor grad hos mange elever, både gjennom genetikk og deres sosiokulturelle bakgrunn.

Alt i alt kan vi se at informantene nevner flere sosiale ferdigheter og betydningsfulle faktorer i deres besvarelser. Samtidig er det ikke alle som viser sin forståelse gjennom å bruke de samme ordrette begrepene som Elliot og Gresham, (2002) samt Lamer (1997) bruker (Elliott et al., 2002; Lamer et al., 1997). Eksempelvis kan vi se at både Kåre og Mathilde nevner konflikthåndtering, eller problemløsning. Dette er et omfattende begrep, og slik jeg forstår det kan det argumenteres for at sosiale ferdigheter som ansvarlighet, samarbeid, selvhevdelse og kommunikasjon kan integreres i begrepet. Ut ifra dette perspektivet viser både Kåre og Mathilde til stor kompetanse om hva sosial kompetanse innebærer, kun ved å nevne dette begrepet. Samtidig viser også Andreas og Stian til stor forståelse da de ikke kun viser til konkrete sosiale ferdigheter, men også aspekter eller situasjoner som viser indirekte til andre sosiale ferdigheter og betydningsfulle faktorer. Med andre ord viser informantene god forståelse om hva sosiale kompetanse innebærer, selv om noe kunnskap vises gjennom forståelse av meningen bak enkelte uttalelser.

### 2.1.2 Sammenhengen mellom sosial og faglig læring

Informantene var relativt samstemte i spørsmålet om det er en sammenheng mellom sosial- og faglig læring. Det viste seg at samtlige var veldig sikre på dette. Dette var et todelt spørsmål, der jeg først spurte om sammenhengen, for deretter å høre hvordan informantene tenkte den sosiale kompetansen kunne påvirke elevenes faglige læring. Kåre beskriver det slik:

*«(...) Jeg tror at de som strever med å finne sin plass i hierarkiet, hvis jeg kan kalle det det, strever også faglig. Jeg tror man er litt usikker på sin egen posisjon. Det kan være å ta ordet, f.eks. i en klasseromsdiskusjon. Det kan være litt skumlere for noen, særlig hvis man er usikker på hvor man står sosialt.» (Kåre).*

Denne uttalelsen samsvarer i stor grad med Lillejord m.fl. (2013) sin teori om elevens selvoppfatning, som henger i stor grad sammen med elevens selvtillit (Lillejord et al., 2013). Jeg tolker informantens svar som at selvtillit er en vesentlig faktor for å kunne delta og vise engasjement i timen, eksempelvis gjennom klasseromsdiskusjon som blir brukt hyppig i undervisning. Hvis man allerede har en litt usikker plass i gruppen, eller selv har det inntrykket, vil det være ekstra skummelt å ta til orde da elevenes selvoppfatning dannes indirekte gjennom persepsjon av andres oppfatninger av seg selv (Lillejord et al., 2013). Mathilde nevner også dette, og hun beskriver det slik:

*«Når det gjelder engasjement og interesse, så viser de med god sosial kompetanse mer engasjement for det som skjer i timen. De vil ofte være mer muntlige aktive, og synes det er artig å få lov til å svare på ting i timen. Elever med lavere sosial kompetanse kan ofte være litt mer inneslutta, og ikke så interesserte i å delta i timen.» (Mathilde).*

Informantene forbinder selvtillit og selvhevdelse med det å være delaktig og engasjert i undervisningen. Dette underbygges av Lillejord m.fl. (2013), da de presiserer at jo mer suksess og fremgang elever har i skolefag, og jo flere venner og hvor populær man er, former både den skolefaglige- og sosiale selvoppfatningen til elevene (Lillejord et al., 2013). Slik jeg tolker

informantene, understreker de altså sammenhengen av å være trygg i sine sosiale relasjoner i et klassefelleskap og selvhedelse, altså å kunne uttrykke egne behov, følelser og meninger til det å være delaktig og vise engasjement i undervisningen (Pape & Svendsen, 2001). Med andre ord tydeliggjør informantene at elever som har god sosial kompetanse og er trygge på seg selv, kan ha bedre forutsetninger for å øke deres læringsutbytte gjennom sosial deltakelse i undervisningen. Stian og Andreas uttrykker også at det sosiale forsterker det faglige utbyttet, der de vektlegger den sosiale samhandlingen gjennom dialoger som kilde til faglig utbytte.

*«Gjennom dialogiske forkunnskaper vil man lettere kunne samhandle og samarbeide med andre, som bidrar til læring og et bedre språk. I tillegg vil man lære en del av å observere andre, både medelever og lærer» (Stian).*

*«Det kan være utfordrende å fungere faglig og ta inn faglig kunnskap dersom du ikke har noen sosiale knagger å henge det på heller. (...) Det sosiale vil jo være med på å forsterke faget ditt, gjennom at man får andre innspill, gjennom at man omgås folk og har dialog med andre som har meninger om dine meninger. Og det er slik mye kunnskap oppstår og utvikles.» (Andreas).*

Informantene nevner at elevenes forkunnskaper i form av sosiale knagger og dialogiske erfaringer, er en stor fordel for innlæring av faglig kunnskap. Fellesnevneren for begge er at kunnskap oppstår i samhandling med andre. Dette er noe som underbygges av Glavin og Lindbäcks (2014) sosiale kognitive teori, da de hevder at sosiale ferdigheter læres både gjennom å handle sosialt, samt observere andre barns og voksnes opptreden (Glavin & Lindbäck, 2014). Stian understreker at elevmodellering og modellering av læreren kan knytte faglig- og sosial læring sammen. Slik jeg forstår han, kan elevene lære teknikker, strategier og fremgangsmåter gjennom å observere medelever og lærer, og prøve å gjenskape dette selvstendig. Informantene legger altså til grunn at samhandling med andre gjennom dialog, der innspill i form av meninger og meninger om andres meninger kommer frem, er en vesentlig kilde til faglig læring.

Når vi samler trådene til alle informantene, kan det virke som om at alle belager den faglige kompetansen på den sosiale kompetansen. Samtlige av informantene understreker betydningen av å ha selvtillit nok til å kunne hevde seg, altså ta ordet i fellesskapet og kunne gjennomføre dialoger med substans der elevenes meninger kommer frem. Med andre ord løftes elevenes selvoppfatning og selvtillit til fram som den faktoren av størst betydning for elevenes faglige utvikling (Lillejord et al., 2013). Dette er et meget interessant funn, og støttes av Kunnskapsdepartementet (2017) der det understrekes at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Vi ser altså at informantene og Kunnskapsdepartementet (2017) deler samme perspektiv om at sosial- og faglig læring henger nøye sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

## **2.2 Betydningen av sosial kompetanse**

### **2.2.1 Lærerens rolle**

Ved dette spørsmålet var jeg ute etter å høre hvilken rolle informantene hevder lærerne har i arbeidet med sosial kompetanse, hva som er deres viktigste oppgaver. Samtlige av informantene var enige om at læreres jobb er å veilede elevene på veien til å bli sosialt kompetente, men hadde litt ulike perspektiv. Her ser vi Andreas sitt perspektiv:

«(...) man skal fungere som en coach i større grad enn mentor som viser alt. Du skal heller coache og, for å bruke litt idrettsterminologi, veilede til en løsning.» (Andreas)

Slik jeg forstår Andreas, så vektlegges samspillet i dialogen mellom lærer og eleven her. I likhet med Lillejord m.fl. (2013) vektlegger informanten språket, og gjennom slike dialoger mellom lærer og eleven dannes det et felles språk som er på elevens nivå, slik at eleven mestrer de ulike sosiale aktivitetene (Lillejord et al., 2013). Slik jeg forstår Andreas vil det å veilede i denne sammenhengen være å få eleven til å forstå hva han/hun skal gjøre i den aktuelle situasjonen. Det kan altså virke som om Andreas retter fokuset mot at elevene lærer gjennom erfaring, og har

læreren som støttespiller (Miettinen, 2000). I likhet med Andreas, vektlegger også Mathilde det dialogiske aspektet i veiledningen av elevene. Hun beskriver det slik:

*«Læreren må jo være den som modellerer hvordan man skal opptre. Læreren har jo i oppgave å veilede eller tegne opp og forklare sosiale situasjoner, og få elevene til å bli med å diskutere hva som er lurt å gjøre i ulike situasjoner. Dersom læreren er forbildet, så formes jo elevene deretter.»* (Mathilde).

Vi kan se at Mathilde også er opptatt av å la elevene bruke språket og poengterer betydningen av å kommunisere med hverandre. Hennes tilnærming til lærerens rolle er i stor grad lik sosial kognitiv teori, som sier at barn lærer sosiale ferdigheter gjennom å handle sosialt og ved å observere andre barns og voksnes sosiale opptreden (Glavin & Lindbäck, 2014). Vi kan se at hun tydelig vektlegger lærerens betydning i samhandlingen, som en rollemodell for elevene (Glavin & Lindbäck, 2014). Det kan argumenteres for at dette er et meget godt poeng, ettersom Glavin og Lindbäck (2014) understreker at betydningen av å ha gode rollemodeller når elevene skal tilegne seg sosiale ferdigheter er signifikant, fordi de motiveres til å selv opptre sosialt når andre rundt dem gjør det (Glavin & Lindbäck, 2014). På en annen side ser vi også at hun vektlegger at læreren skal fungere som en veileder, og presiserer videre betydningen av at elevene deltar i diskusjoner og de sosiale situasjonene. Dette referer i likhet med Andreas til den erfaringsbaserte læringen (Miettinen, 2000). Ellers ser vi at også Kåre vektlegger modellering som en sentral rolle for lærere i arbeidet som utvikling av sosial kompetanse. Han beskriver det slik:

*«Det tror jeg er en veldig stor rolle. Man modellerer jo ekstremt mye, man står jo på en måte foran og sammen med de ungene mange timer hver dag, og de ser jo på deg som en som kan nesten alt, en slags fasit, som har gjort alt. De tar jo etter deg med mye av det du gjør. Bruke seg selv som eksempel i diskusjoner og konflikthåndtering er nok lurt.»* (Kåre).

I denne beskrivelsen forstår jeg det slik at Kåre referer til en lærer som står foran klassen som en tydelig leder, og som kan svare på alt. Dette samsvarer i stor grad med hva Visser (2000) sier, der han understreker at gjennom å være en god leder, så er læreren et godt forbilde og en god rollemodell som viser akseptabel sosial atferd og følger regler og normer på skolen (Dawson, 2000). En lederskikkelse som opptrer som en rollemodell, kan ta tak i ulike situasjoner, som f.eks. konflikter som har oppstått i friminuttet (Pape & Svendsen, 2001). På denne måten viser Kåre til hvordan modellering kan brukes i konflikthåndtering, og hvordan man kan gi elevene gode og positive samspillserfaringer som fremmer deres sosiale ferdigheter (Pape & Svendsen, 2001). Andreas og Stian har på den andre siden en litt annen innfallsvinkel til dette aspektet. De vektlegger heller elevenes aktive rolle i læringssituasjoner. De beskriver det på denne måten:

*«Læreren skal tilrettelegge for utviklingen av sosial kompetanse. (...) Sette opp elevene i situasjoner som gjør at deres sosiale kompetanse utvikles. Det er en stor del av det man gjør som lærer i alle sammenhenger, man tilrettelegger for at elevene skal oppleve mestring og utvikle seg, og det er også gjeldende innenfor sosial kompetanse.» (Andreas).*

*«Det er jo læreren som legger opp til at det blir sosial aktivitet, og sosial kompetanse i undervisningen.» (Stian).*

Vi kan se at begge informantene har fokus på læreren som tilrettelegger, og at det er elevene som skal være aktive i læringssituasjonen. Dette perspektivet underbygger både Læreplanens prinsipp om at det bør legges opp til mest mulig aktive læringsmetoder i undervisningen, og Miittens (2000) teori om erfaringsbasert læring (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Miittinen, 2000). Fokuset til informantene er altså at elevene skal danne seg konkrete erfaringer gjennom sin subjektive opplevelse av en situasjon (Miittinen, 2000). Med dette som fokus, er det helt vesentlig at lærerne har planlagt undervisningen nøye i forkant. På denne måten kan lærerne legge til rette for flere påvirkende faktorer til elevenes sosiale utvikling (Restad & Sandsmark, 2021). Det kan også argumenteres for at tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse gjennom god planlegging, legger til rette for å utvikle elevenes kompetansefølelse (Lillemyr, 2020). Gjennom en slik tolkning av informantenes besvarelser kan det argumenteres for at de ivaretar det store ansvaret som Restad og Sandsmark (2021) og Lillemyr (2020) mener lærere

har, nemlig å veilede og stimulere barns forsøk på å klare utfordringer (Lillemyr, 2020; Restad & Sandsmark, 2021).

Det som er felles for alle informantene er at deres svar gjenspeiler hva samfunnsmandatet til lærere er. Vi ser blant annet i svarene til Andreas, Mathilde og Kåre at de opptatt av å veilede elevene, og gjennom deres veiledning vil deres verdier, holdninger og handlinger påvirke elevene, slik som samfunnsmandatet vektlegger (Utdanningsforbundet). Slike faktorer vil også vise seg gjennom modellering, som særlig Mathilde og Kåre vektlegger. Til slutt ser vi at spesielt Andreas og Stian har et stort fokus på at lærerens viktigste rolle er å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse. Gjennom å stadig til å tilrettelegge vil samfunnsmandatet til lærere bli ivaretatt, da dette bidrar til å fremme elevers læring, utvikling og danning (Utdanningsforbundet). I tillegg blir prinsippet om tilpasset opplæring knyttet til sosial kompetanse ivaretatt (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Sett i sammenheng med forrige deltema, vil elever med lavere selvoppfatning eller mindre selvtillit bli utfordret innenfor trygge rammer. Informantene viser med andre ord til stor refleksjon omkring hva lærerens viktigste oppgaver er i arbeidet med utvikling av elevenes sosiale kompetanse.

### **2.2.2 Elevenes fremtid**

I dette spørsmålet var jeg interessert i å høre lærernes tanker og perspektiver på hvilken konsekvens manglende sosial kompetanse kan ha for elevenes fremtid. To av informantene fokuserte i stor grad på hvilken innvirkning det faglige og sosiale har på hverandre, mens de to andre rettet fokuset mot tilpasningsdyktighet som den viktigste egenskapen. Andreas og Stian rettet fokuset mot sammenkoblingen mellom det faglige og sosiale, og de beskrev det slik:

*«Det vil resultere i færre jobbmuligheter. Det vil medbringe mindre fleksibilitet i den forstand at man er lavere i næringskjeden. Det vil bli vanskelig å få seg en god utdanning, ettersom faglig og sosial kompetanse er veldig nært tilknyttet. Marginalisering er et eventuelt utfall, altså havne på utsiden av flere ulike arenaer og miljøer» (Stian).*



*«(...) det er den kombinasjonen av det, det å være svak på begge som er skummel, at man da faller utenfor. Men jeg vil påstå at sosial kompetanse er vel så viktig, om ikke viktigere enn faglig kompetanse, hvert fall over et visst nivå. Har du et visst nivå faglig, og en høy sosial kompetanse, så vil du få det til i livet. For da vil du ha relasjoner som pusher deg frem. Du har større forutsetninger for å klare deg bra dersom du har sosiale adekvate ferdigheter med tanke på hvor gammel du er.» (Andreas).*

Vi kan se at begge informantene understreker at en kombinasjon av svake ferdigheter i både det faglige og sosiale kan få alvorlige konsekvenser for elevene. Stian hevder at faglig og sosial kompetanse er nært tilknyttet, noe som understrekes av Kunnskapsdepartementet (2017) der de skriver at *«Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017c).*

Kunnskapsdepartementet (2017) poengterer også at *«Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2017c).* Vi kan altså se at mye av det Stian sier stemmer overens med hva som står i Læreplanen. Likevel viser Andreas til et annet aspekt, nemlig det relasjonelle aspektet. Han sier at dersom man har høy sosial kompetanse så vil man klare seg, da han antyder at sosial kompetanse kan være hakket viktigere enn faglig kompetanse. Med dette viser han til betydningen av relasjoner, som kan pushe deg frem i livet. Med utgangspunkt i betydningen av relasjoner, understreker både definisjonen til Schneider (1993) og definisjonen til Ogden (2009), som jeg har som utgangspunkt i denne oppgaven, at en signifikant faktor i sosial kompetanse er å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden, 2009). Videre sier Nordahl (2010) av kjernen i den gode relasjon handler om å være et menneske, nemlig å kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl, 2010). Dette viser at det er sammenheng mellom hva Mathilde sier, ettersom Mathilde viser til betydningen av å kunne kommunisere i form av å bruke språket til å ordlegge seg riktig i ulike situasjoner. Hun beskriver det slik:

*«Da vil de jo få en litt tøffere hverdag i møte med andre mennesker i ulike sosiale situasjoner. Eksempelvis møte folk på butikken, tenke på hvordan de skal oppføre seg når møter andre eller når de kommer til kassa. Rett og slett bare gitte offentlige situasjoner hvor det er faste uskrevne normer på hvordan du skal ordlegge deg. Her vil elever med*

*svakere sosial kompetanse knote med å formulere seg, og kan eventuelt gjøre seg misforstått eller ikke forstå hva som forventes i den aktuelle situasjonen» (Mathilde).*

Vi kan på den ene siden se at fokuset er på språket, altså hvordan man skal ordlegge seg. Evanshaug og Hallen (2000) understreker dette og viser til betydningen av innlæringen av grammatikken, ettersom kommunikasjon er kontekstavhengig (Evanshaug & Hallen, 2000). Det viser til betydningen av tilpasningsdyktigheten, fordi i en samtale vil man alltid justere kommunikasjonen da den er kontekstavhengig ut ifra hvem du prater med (Evanshaug & Hallen, 2000). Tilpasningsdyktigheten til kommunikasjonen handler i denne sammenhengen om å kunne mestre og innfri de normene som forventes at man skal kunne. Gjennom en slik tilnærming forstår det som om hun retter kommunikasjonen mot å kunne fungere sosialt i samfunnet, og samhandle med andre. Hun kobler altså sammen den sosiale ferdigheten kommunikasjon i sosial kompetanse med det å kunne være en demokratisk samfunnsborger (Kunnskapsdepartementet, 2017e). Kåre viser også til betydningen av en slik tilpasningsdyktighet, men han vektlegger i større grad et systemteoretisk perspektiv. Han beskriver det på denne måten:

*«(...) Det blir nok mindre og mindre av man sitter og gjør sin egen greie alene på en pult. Jeg tror det blir mye gruppearbeid med forskjellige mennesker. Merker det jo bare på hvor mange mennesker vi har vært nødt til å forholde oss til opp igjennom. Blir på en måte hele tiden utsatt for mennesker man ikke velger å være med selv, men som man er avhengig av å kunne samarbeide og omgås med for å kunne fungere i ditt eget liv. Eksempelvis barnehagen, barneskolen, ungdomsskolen, videregående, militæret, høyere utdanning osv. Hvis man da ikke har en god nok sosial kompetanse, så tror jeg du skal få bryna deg.» (Kåre).*

Det systemteoretiske perspektivet kommer fram gjennom hans presisering om at vi mennesker er nødt til å forholde oss til mange ulike mennesker opp igjennom. Gjennom eksemplifisering av alle de ulike arenaene antyder han at man settes opp i ulike sosiale situasjoner med ulike mennesker. I eksemplet ser vi at han ramser opp ulike arenaer og institusjoner i kronologisk rekkefølge. Med dette som utgangspunkt forstår jeg det som at han mener at hendelser i ett sosialt

system kan få konsekvenser for hva som skjer i et annet sosialt system (Nordahl et al., 2009). Det systemteoretiske perspektivet til Kåre gjennomsyres også av den sosiale ferdigheten samarbeid, da han mener at man er avhengig av denne ferdigheten for å kunne fungere i de ulike arenaene. «Omgås» er også et begrep Kåre benytter seg av, og slik jeg forstår han vektlegger han tilpasningsdyktigheten et menneske er nødt til å inneha. Tilpasningsdyktighet er noe som vi finner igjen i både Glavin og Lindbäcks (2014) forståelse da de sier at sosial kompetanse handler om å kunne innfri krav fra ulike miljø, og Gresham og Elliots (1987) forståelse da de poengterer at sosialt kompetente personer klarer å beherske ulike krav som møtes på (Glavin & Lindbäck, 2014; Gresham & Elliott, 1987). Han viser altså til flere faktorer som er forankret i forskere som har prøvd å forstå seg på og formulere definisjoner av sosial kompetanse.

Det er interessant å se at perspektivene til informantene nyanserer fra hverandre, samtidig som de er enige om at sosial kompetanse er avgjørende for å fungere i samfunnet. Mathilde ser betydningen av sosial kompetanse gjennom å klare å overholde samfunnets normer og verdier (Utdanningsforbundet). Stian og Kåre ser betydningen av sosial kompetanse i et større perspektiv, da Stian presenterer sosial kompetanse som den avgjørende faktoren for å kunne få seg jobb, mens Kåre beskriver det som helt essensielt for å kunne fungere i jobben. Til slutt ser vi at Andreas også understreker sosial kompetanse som den avgjørende faktoren for å klare seg i samfunnet. Samtidig trekker han helt tydelig fram at det å etablere og danne seg relasjoner som kan «pushe» deg fram er en forutsetning, som er essensen i Ogdens (2009) definisjon (Ogden, 2009). Med andre ord skinner det tydelig gjennom at informantene er klar over og tar hensyn til eventuelle utfall som kan forekomme av lavere sosial kompetanse. Det kan altså argumenteres for at informantene er i tråd med Kunnskapsdepartementets (2017) tverrfaglige temaer, nemlig å danne demokratiske medborgere og få elevene til å mestre sine liv (Kunnskapsdepartementet, 2017e).

### **2.3 Sosiale ferdigheter**

I dette temaet var jeg interessert i å vite mer om hvordan informantene jobber for å utvikle og fremme de ulike sosiale ferdighetene i sin undervisning. Her valgte jeg å ta med følelser som en egen ferdighet, siden det er nært tilknyttet empati. Samtlige spørsmål under dette temaet ble stilt

på denne måten; «Hvordan kan du fremmer og tilrettelegger du for (sosial ferdighet) i undervisningen?».

### **2.3.1 Samarbeid**

Informantene var enige om at dette var en sosial ferdighet som de benyttet seg mye av. Samtlige av informantene poengterte at de brukte mye gruppearbeid, og varierte ofte på gruppene. Selv om alle var samkjørte om dette, var det fortsatt litt ulike grunner til at de varierte grupper. Vi kan først se på hvordan Mathilde la dette fram:

*«Dette jobbes kontinuerlig med, og det er jo egentlig derfor de sitter i grupper, nettopp for å eksponeres og øve på dette, og disse gruppene rulleres på fra uke til uke.»*  
(Mathilde).

Slik jeg forstår Mathilde her, vektlegger hun en erfaringsbasert tilnærming da hun er opptatt av at elevene skal hele tiden sitte i grupper og omgås med ulike medelever (Miettinen, 2000). På denne måten legger hun til rette for at elevene havner i sosiale situasjoner hyppig, med andre medelever. Ut ifra en slik tilnærming vil elevene erfare flere sosiale situasjoner, noe gir de større forutsetning for å kjenne igjen slike situasjoner i en annen sosial kontekst. De tre andre informantene har også løftet opp gruppesamarbeid som en betydelig faktor. Vi kan starte med å se på Stian sitt svar:

*«Noen ganger deler jeg elevene inn i grupper hvor elevene jobber sammen med andre som er på likt ferdighetsnivå, mens andre ganger blander jeg. Noen ganger har jeg rene gutte- og jentegrupper, lar de utforske den dynamikken. Jeg prøver ofte å sette det opp slik at det hvert fall er et par stykker med god sosial kompetanse i hver gruppe, og setter de da gjerne med to andre som har godt av å bli trukket opp av dem, for å da øke deres sosiale kompetanse.»* (Stian).

Det som er fellesnevneren for Stians inndeling av grupper, er at han prøver å legge opp til en modelleringsituasjon uansett hvilke grupper han deler inn i. Dette samsvarer i stor grad med hva Aakervik m.fl. (2006) sier, der de understreker at elever kan ha en rolle som elev-observatør, hvor eleven observerer en eller flere elever (Aakervik et al., 2006). På denne måten kan elevene lære av hverandre. Glavin og Lindbäck (2014) understreker også betydningen av slike rollemodeller, ettersom elevene motiveres til å opptre sosialt selv når andre rundt dem gjør det (Glavin & Lindbäck, 2014). I likhet med Stian, understreker også Mathilde betydningen av å ha en rollemodell, men retter fokuset mot lærerens rolle i modelleringsituasjonen:

*«Jeg bruker en god mengde tid med å modellere og legge frem forventninger og rammer rundt gruppesamarbeidet, og hvordan oppgaven skal gjennomføres, slik at det er veldig klart og tydelig for elevene hva de skal gjøre.» (Mathilde).*

Slik jeg tolker Mathilde her, så viser hun til en modelleringsituasjon der læreren står foran klassen og viser gjennom sitt kroppsspråk og tydelige beskjeder hva som forventes og hvilke rammer som gjelder rundt gruppesamarbeidet. Modellering gjennom lederskap støttes av Visser (2000), da han hevder at en rollemodell som dette skal vise sosial akseptabel atferd og følge regler og normer (Dawson, 2000). Han viser også til at en god leder og forbilde har en strukturert undervisning, noe Mathilde vektlegger da hun presiserer betydningen av å tydeliggjøre forventninger og rammer rundt gruppesamarbeidet. Dette støttes av Aakervik m.fl. (2006), da han hevder at lærere «narrer» seg selv om de tror enkle råd/ord som f.eks. «hjelp hverandre» eller «samarbeid» tydeliggjør hvilke forventninger som gjelder for å skape et godt samarbeid (Aakervik et al., 2006). I likhet med Mathilde, nevner også Andreas betydningen av tydelige forventninger til gruppesamarbeidet. Gjennom tydelige forventninger vil det være lettere for å elevene å følge regler, hjelpe hverandre og bidra til en positiv gjensidig avhengighet (Ogden, 2009; Overland, 2007). Andreas og Kåre har derimot en tydeligere bevissthet på hvilke muligheter som ligger i et gruppesamarbeid, da begge poengterer betydningen av rollefordeling i oppgaver, slik at elevene får ulike ansvarsområder. Andreas beskrev det på denne måten:

*«Man kan benytte seg av rollefordeling. Ved å innskrenke hver elevs frihet, på mange måter, ved at man er avhengig av hverandre. Du skaper en avhengighet og du skaper en etterspørsel av den andres arbeid i det større bildet, ved at man unngår at en gjør alt – som vel er alle læreres drøm? Da er det avhengig av at du er strukturert, slik at man klarer å strukturere det for elevene, slik at de opplever klare forventninger og rammer for hva hver enkelt elev skal produsere i den enkelte konteksten. (Andreas).*

Først og fremst kan vi se at også Andreas understreker betydningen av det strukturerte klasserommet, som kjennetegnes av forventninger, rutiner og regler (Ogden, 2012). Samtidig blir rollefordeling nevnt, hvor han understreker at elevene er avhengig av hverandre. Informanten referer til en positiv gjensidig avhengighet her, da elevene blir avhengig av hverandre for å nå et felles mål (Glavin & Lindbäck, 2014). Dette viser til at informanten er veldig reflektert over egen samarbeidspraksis, ettersom Glavin og Lindbäck (2014) understreker at positiv gjensidig avhengighet er det viktigste momentet i alt samarbeid (Glavin & Lindbäck, 2014). Denne gjensidige avhengigheten støttes av Overland (2007) også (Overland, 2007). Likevel er det ikke slik at denne positive gjensidige avhengigheten bare kommer av seg selv, men informanten nevner klart og tydelig, i likhet med Aakervik m.fl. (2006), at tydelige forventninger må presenteres for elevene for at denne avhengigheten skal finne sted (Aakervik et al., 2006). I likhet med Andreas, legger Kåre også bevisst opp til positiv gjensidig påvirkning i samarbeidssituasjoner. Han beskriver det slik:

*«Nivåinndelte grupper. Elevene får et tall fra 1-4, der enerne er veldig flinke til å lese, også trappes det nedover med talla. En gruppe består av én fra hvert nivå. Så en time kan jeg f.eks. si at 3'erne skal ut og lese med ressurslærer. De vet jo ikke hva de talla her betyr, fordi neste gang jeg bytter plasser på de så er de nivådelt etter noe annet, som f.eks. sosial kompetanse. (...) Det går jo på cooperative learning, det er jo en type pedagogikk vi har hatt en del kursing i.» (Kåre).*

Her kan vi se at informanten benytter seg av begrepet «cooperative learning», som også er kalt samarbeidslæring. Målet med denne læringsformen er å øke elevenes læring og trivsel i en klasse

der elevene er avhengig av hverandres innsats for å nå et felles mål. Ut ifra dette uttrykker informanten betydningen av positiv gjensidig avhengighet, der elevene deler en felles skjebne (Aakervik et al., 2006). Både Andreas og Kåre er tydelige på at den positive gjensidige avhengigheten er viktig for at et gruppesamarbeid skal fungere, og Aakervik m.fl. (2006) poengterer at det er helt essensielt for å få et samarbeid til å fungere (Aakervik et al., 2006). Eksempelvis kunne de nevnt rollefordeling i form av spesifikke roller, som «leser», «skriver» osv. for å vise enda større bevissthet rundt dette. I tillegg viser informanten til en tydelig bevissthet til tilpasset opplæring knyttet til samarbeidslæring. Han viser til at samhandling både kan skje i organisatorisk differensierte grupper, med utgangspunkt i oppgaver tilpasset vanskelighetsgrad, der elevene samhandler med andre på samme faglige nivå (Wille & Svanberg, 2009). På den andre siden benytter han seg av pedagogisk differensiering, da han tilrettelegger for tilpasset opplæring i grupper der elevene er på ulike faglige og sosiale nivå (Wille & Svanberg, 2009). Ut ifra dette kan det argumenteres for at modelleringssituasjoner vil finne sted, slik Stian også nevnte i form av at elevene kan lære av hverandre (Glavin & Lindbäck, 2014). I tillegg etterfølger Kåre det Wille og Svanberg (2009) hevder skolen skal strebe etter, nemlig et læringsfellesskap (Wille & Svanberg, 2009).

Når vi sammenligner svarene til informantene, ser vi at alle vedlikeholder prinsippet til Kunnskapsdepartementet (2017) om at den faglige læringen ikke kan isoleres fra den sosiale læringen (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Dette ser vi blant annet ved at samtlige informanter praktiserer gruppearbeid og poengterer betydningen av at elevene sitter sammen. Alle informantene er opptatt av at elevene skal utsettes for sosiale situasjoner ofte i undervisningen, noe som gjenspeiler deres refleksjoner knyttet til forrige deltema. Gjennom informantenes vektlegging om at elevene stadig skal eksponeres for sosiale situasjoner, vil det skape flere og flere kjente situasjoner som de vil kjenne igjen, noe som kan utvikle deres dannelse gjennom å stadig ta flere fornuftige selvbestemte valg (Klafki, 2001). Dette kan også knyttes i stor grad til aspekter i Ogdens (2009) definisjon, nemlig at de stadig får bedre forutsetninger for å mestre sosiale situasjoner og etablere sosiale relasjoner, da de stadig blir utsatt for disse situasjonene (Ogden, 2009). Likevel ser vi nyanser i svarene, da de har ulike vinklinger. For eksempel ser vi at blant annet Mathilde og Andreas er opptatt av at det er klare rammer rundt samarbeidssituasjonen, og at det er opp til læreren å legge til rette for at det blir et godt samarbeid

ettersom det er lærerens ansvar å se hvert enkelt barns behov og grenser (Juul et al., 2003). Stian og Kåre derimot har fokusert i større grad på tilpasninger til gruppearbeidet der elevene blir brukt som ressurselever (Ogden, 2009). De legger større tillitt til elevgruppen, og benytter seg av de ressursene som eksisterer der. Vi ser altså at informantene viser til flere ulike tilnærminger å benytte seg av samarbeid i undervisningen på, og gjennom informantenes tilnærminger kan det argumenteres for at de ivaretar prinsippet om å utvikle elevene til å både mestre livene sine og bli demokratiske medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017e).

### 2.3.2 Selvhevdelse

I dette deltemaet hadde informantene mange like tanker, samtidig som det var ganske tydelige nyanser i svarene. Noen av informantene var opptatt av å konkretisere svarene og fortelle hva hvordan de la til rette for dette i undervisningen, mens andre holdt seg mer til overordnede faktorer. Vi starter med Stian:

*«Sånn helt konkret så vet jeg ikke hvordan jeg kan tilrettelegge for utvikling av elevenes selvhevdelse, men jeg tenker jo at mye går på denne tryggheten i klasserommet, at det er lov å prøve og feile. Også rose de svarene som er feil da, slik at de stadig bygger selvtillit og mot til å prøve på nytt.» (Stian).*

Selv om informanten innrømmer at han ikke er så trygg på denne sosiale ferdigheten, viser han samtidig til fine tanker for å kunne fremme selvhevdelse i undervisningen. Blant annet viser han, slik som Restad og Sandmark (2021) understreker, at trygghet er en viktig faktor for at elevene skal tørre å uttrykke meninger, følelser eller behov (Restad & Sandsmark, 2021). En slik struktur som bygger på forutsigbarhet og trygghet, skaper et inkluderende læringsfellesskap (Restad & Sandsmark, 2021). Videre understreker Stian at gjennom en slik trygghet, der det er lov å prøve og feile, og til og med rose de svarene som er feil, så vil det styrke elevenes selvtillit. Dette samsvarer i stor grad med hva Lillejord m.fl. (2013) sier om en styrket selvoppfatning, nemlig at mestringsopplevelser er grunnlaget for en styrket selvoppfatning (Lillejord et al., 2013). Dette nevner for øvrig også Mathilde, og hun beskriver det på denne måten:



*«(...) da må jeg gjerne tilpasse oppgavene etter elevenes nivå og behov. (...) De får veldig selvtillit av det. Et eksempel på det er jo en litt tøff gutt i klassa som nesten ikke ville ut og ta friminutt, fordi han synes det var så gøy å jobbe med et mattehefte han hadde fått ettersom han klarte det. Dette handler jo i stor grad om det Vygotskij snakker om, altså elevenes nærmeste utviklingszone. Vi må bygge et godt stillas for elevene, og finne ut hva de klarer på egenhånd og hva de må ha hjelp til.» (Mathilde).*

På den ene siden kan vi se at både Stian og Mathilde trekker frem selvtillit som en viktig komponent for å kunne utvikle selvhevdelse. På den andre siden kan vi se at Mathilde har et større fokus på tilpasset opplæring som kilde til større selvtillit. Stian vektla i større grad det sosiale forsøket til eleven som kilde til styrket selvoppfatning, mens Mathilde har derimot et større fokus på det faglige aspektet som kilde til selvtillit. Gjennom mestring av tilpasset oppgaver hevder Mathilde at eleven får selvtillit. Betydningen av denne mestringen understrekes av Lillemyr (2020) hvor hun skriver det er helt kritisk at eleven mestrer en utfordrende oppgave, fordi i aldersspennet mellom seks år og til puberteten er behovet for mestring stort (Lillemyr, 2020). Dersom det ikke mestres oppgaver som de andre barna på samme alder mestrer, kan det føre til en mindreverdighetsfølelse som lett kan føre til lav selvoppfatning (Lillemyr, 2020). En annen informant, som vektlegger at selvhevdelse kan utvikles både gjennom sosial- og faglig kontekst, er Andreas:

*«Det handler litt om at man må kunne legge til rette for elevene slik at deres egne meninger kommer fram, at de får ytret seg i en klasseromskontekst. Her er man inne på en teori om subjektivisering, hvor det er fokus på det at skolen ikke skal utvikle identiteter, men den skal utvikle fritt tenkende individer, som evner å fungere i samfunnet, og som kan gjøre de grunnleggende tingene praktisk, som å stemme, delta og arbeide. Og det sosiale som å fungere i grupper gjennom å tilpasse seg gruppekontekster. (...) Legge vekt på elevenes egne ytringer, at de får spillerom, gjerne at en stille elev også får ytret i seg. Det kan også være tekstuelt, som f.eks. debattinnlegg, argumenterende skriving, leserinnlegg osv.» (Andreas).*

Vi ser at Andreas er opptatt av å legge til rette for det Pape (2001) hevder selvhevdelse handler om, nemlig fokuset på at elevene skal få ytret sine egne meninger (Pape & Svendsen, 2001). Han er altså opptatt av at alle elever skal få ytret seg i klasseromskontekst. Dette underbygger han med å tilrettelegge faglig gjennom ulike skrivesjangre som vektlegger elevenes egne ytringer. Han inkluderer alle elever og viser til en vid forståelse av tilpasset opplæring (Wille & Svanberg, 2009). En slik forståelse kan anses å være solidarisk, noe som er viktig faktor for elevenes danning (Straum, 2018). Danningen og det solidariske aspektet forsterkes også da han er opptatt av at elevene skal kunne stemme, delta, arbeide og fungere i samfunnet. Et slikt perspektiv finner vi igjen i Klafkis (2001) beskrivelse av danning, nemlig fornuftig selvbestemmelse (Klafki, 2001). Det er altså tydelig at Andreas prøver å forme elevene slik at de kan bli demokratiske medborgere som mestrer de grunnleggende tingene livet har å by på (Kunnskapsdepartementet, 2017e). I tillegg understreker han betydningen av tilpasningsdyktighet. Dette er noe vi finner igjen i Gresham og Elliots (1987) forståelse da de mener at sosialt kompetente personer klarer å delta og ta ansvar for seg selv og andre (Gresham & Elliott, 1987). Med bakgrunn i dette forsterkes den betydningen Andreas legger i selvhevdelse, da det kreves at elevene deltar i sosiale situasjoner senere i livet. En annen som er opptatt av at elevene skal få ytret meningene sine, er Kåre. Han svarte slik:

*«Cooperative learning igjen. (...) En av oppgavene er f.eks. «talking chips», og der kan man jo bruke hva som helst, men jeg har brukt legoklosser. Så hvis de skal diskutere et tema f.eks. eller diskutere leksene, så har alle fire fått to legoklosser hver. Poenget er man ikke har lov til å snakke før man legger en legokloss i potten, og når man er tom får man ikke ta sine to tilbake før alle andre er tomme. (...) Jeg kan trekke pinner og, men da spør jeg mer om hva gruppa eller læringsparet kom fram til.» (Kåre).*

På samme måte som Andreas viser Kåre et tydelig fokus på det at elevene skal få ytret sine meninger. Han viser til bevisste valg som tas i forkant av undervisningen, gjennom eksempelvis bruk av «talking-chips». Gjennom en slik metode blir elevene stilt ansvarlige for å bruke opp sine «talking-chips», og det ligger en forventning om at de skal delta (Ogden, 2009). På denne måten

vil de både utvikle sin ansvarlighet og empati, da de øver på å være gode lyttere og følge med når andre snakker (Ogden, 2009). Samtidig legger Kåre til rette for at situasjonen føles trygg for elevene, da de skal presentere f.eks. leksene, noe de allerede har gjort og er forberedt på. Ansvarlighet blir videre vektlagt da informantene benytter seg av ispinne-metoden, som går ut på at læreren trekker en tilfeldig elev i klassen som skal svare på spørsmålet sammen med læringspartner. Med utgangspunkt i denne metoden vil elevene være innstilt på å lytte og følge med, da de vet at de kan bli trukket til å svare på et spørsmål i etterkant (Ogden, 2009). Samtidig legger informantene til at det å svare sammen med læringspartner er viktig å huske på, fordi elevene skal føle seg trygge i klasserommet. Dette underbygger Glavin og Lindbäck (2014), da de hevder at trygghet er en av grunnpilarene i barn og unges liv (Glavin & Lindbäck, 2014). Dette nevner for øvrig Restad og Sandsmark (2021) også, da de sier at en struktur som legger til rette for forutsigbarhet og trygghet er avgjørende for å skape et inkluderende læringsfelleskap (Restad & Sandsmark, 2021). Vi ser altså at Kåre knytter tydelige bånd mellom selvhevdelse og ansvarlighet, og er samtidig opptatt av at elevene skal føle seg trygge i de ulike sosiale situasjonene.

Når vi samler trådene, kan vi se at informantene er inne på mange viktige aspekter som er forankret i tidligere forskning og teori, og de fleste har klare tanker på hvordan selvhevdelse kan bli tilrettelagt for i undervisningen. Selv om Stian ikke er sikker på hvordan han helt konkret kan tilrettelegge for utvikling av elevenes selvhevdelse, nevner han fortsatt to viktige aspekter, nemlig trygghet og selvtillit. Slik jeg forstår han, er det en forutsetning at elevene føler seg trygge i undervisningen og klassen før de tør å hevde seg sosialt. På denne måten understreker han Restad og Sandsmark (2021) sitt poeng med at en lærer som klarer å vise og skape en slik trygghet, har en autoritativ lærerstil (Restad & Sandsmark, 2021). Mathilde understreker også betydningen av selvtillit, men styrker selvtilliten i mye større grad gjennom det faglige perspektivet. Andreas derimot har vinklet besvarelsen i lys av et systemteoretisk perspektiv, der selvhevdelsen skal forekomme gjennom tilpasninger i undervisning, både faglig og sosialt, slik at elevene utvikler seg til å bli fritt tenkende individer, som jeg forstår slik at de skal kunne ta selvbestemte fornuftige valg (Klafki, 2001). Han ivaretar altså Kunnskapsdepartementets (2017) prinsipper for læring, utvikling og danning, da han både vektlegger at elevene skal utvikle seg til å bli demokratiske medborgere av samfunnet som kan delta, arbeide og stemme, samt

livsmestring i form av vektleggingen av danning (Kunnskapsdepartementet, 2017e). Det er veldig interessant å se at Andreas også vedlikeholder fokuset på selvhevdelse i den faglige tilpasningen, da fokuset i skriveoppgavene er på elevenes egne ytringer og meninger (Pape & Svendsen, 2001). Til slutt ser vi at Kåre stor grad knytter selvhevdelse til ansvarlighet, gjennom at han setter tydelige rammer og forventninger til samarbeidssituasjonen der elevene skal ytre sine egne meninger. Slik jeg forstår de ulike svarene, er det med andre ord betraktelige nyanser i svarene til informantene, der alle har sin egne unike vinkling for å utvikle den sosiale ferdigheten selvhevdelse.

### 2.3.3 Følelser

I løpet av en skolehverdag er elevene innom mange følelser i sitt følelsesregister, hvor hver og en følelse vises på forskjellige måter. Glavin og Lindbäck (2014) understreker at følelser kanskje er den viktigste komponenten i all sosial læring på skolen (Glavin & Lindbäck, 2014). Av den grunn var jeg i dette spørsmålet interessert i å finne ut av hvordan informantene jobber generelt med følelser i klasserommet. Det var flere likhetstrekk i svarene til informantene, men det var interessant å bemerke seg at det kun var en informant, nemlig Andreas, som nevnte «relasjon» i sammenheng med følelser. Han beskrev det på denne måten:

*«(...) Det handler mye om den relasjonen mellom lærer og elev. Det er viktig å kunne plukke det fra hverandre, og ha en dialog med eleven der man spør hva eleven følte da han/hun gjorde det, hvorfor gjorde du det og hvorfor følte du det sånn. Rett og slett øve seg på å sette ord på følelser er en viktig del av den sosiale kompetansen.» (Andreas).*

For det første uttrykker både Schneider (1993) og Ogden (2009) i sine definisjoner betydningen av å skape og vedlikeholde gode sosiale relasjoner (Ogden, 2009). For det andre er det helt avgjørende at elevenes selvaktualiseringsbehov er til stede for å kunne få en god psykologisk utvikling, og relasjon er ett av disse behovene (Ryan & Deci, 2000). Slik jeg forstår informanten, vil man gjennom en god relasjon med eleven kunne ha en fruktbar dialog der eleven reflekterer over situasjonen. Gjennom et slikt lærer-elev-samarbeid utfordrer læreren elevene til å svare på

spørsmål som han/hun klarer selv, og det eleven kanskje trenger litt hjelp til. Ut ifra dette kan det argumenteres for at eleven ligger i den proksimale utviklingszone, og læring om sosiale situasjoner oppstår (Lillejord et al., 2013). Med slike eksemplifiserte spørsmål som informanten viser til i besvarelsen sin, medfører det videre at elevene har større forutsetning for å kunne etablere et felles følelsesspråk (Lindbäck & Glavin, 2020). De har bedre forutsetning for å kunne sette navn på grunnleggende følelser, oppdage hvordan følelser kommer til uttrykk os seg selv og andre, samt oppleve hvordan tanker, følelser og handlinger påvirker hverandre gjensidig, noe som kalles for den «magiske» trekanten (Lindbäck & Glavin, 2020). I likhet med Andreas vektlegger også Mathilde nettopp dette med å sette ord på, og kjenne igjen ulike følelser. Hun svarte på denne måten:

*«Vinkler det slik at fokuset er på oss andre, hva kan vi gjøre for å hjelpe eleven som kjenner på de ulike følelsene? Dette bidrar jo også til å sette fingeren på ulike følelser, og kjenne de igjen.»* (Mathilde).

Ut ifra beskrivelsen til Mathilde kan det argumenteres for at hun har en reflekterende tilnærming til problemløsning, sett i et solidarisk lys. Hun er opptatt av at følelser blir pratet om og at det dermed kan oppstå et felles følelsesspråk (Lindbäck & Glavin, 2020). Hennes tankegang er i tråd med Kunnskapsdepartementets (2017) tverrfaglige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017e). Dette ser vi ettersom hun er opptatt av at elevene skal hjelpe andre medelever til å mestre sosiale situasjoner i skolehverdagen, noe som fremmer det solidariske ved å være demokratiske medborgere og livsmestringen (Kunnskapsdepartementet, 2017e). Slik jeg forstår det retter Mathilde søkelyset i stor grad mot anerkjennelsen av de(n) andres følelser. Dette er noe Glavin og Lindbäck (2014) også understreker, da de hevder at læreren må anerkjenne følelser som sinne og frustrasjon (Glavin & Lindbäck, 2014). På denne måten gjør informanten det lettere for eleven å få tak i hva som har utløst følelsen gjennom verbal kommunikasjon (Glavin & Lindbäck, 2014). Et lignende eksempel har Andreas og, der han sier følgende:

*«(...) følelser får jo ofte utløp i utagerende handlinger, er jo inntrykket. Du har jo de elevene som utvikler glede i klasserommet, og det er jo en positiv følelse, det mottas*

*positivt fra lærer også. Også kan det være at gleden glir over i støy, det kan også skje. Men så er det ofte frustrasjon man som lærer bemerker seg, frustrasjon og sinne. Og det kan være utfordrende å ta tak i underveis i klasserommet.» (Andreas).*

Her underbygger Andreas problematikken med å ta sinne og frustrasjon underveis i klasserommet når det skjer der og da. Likevel viser ikke Andreas til noen konkrete tiltak rettet mot hvordan følelser kan jobbes med i klasserommet. Samtidig nevner han at følelser får utløp i utagerende handlinger, noe som kan tyde på at også han er opptatt av å etablere et felles følelssespråk for elevene, slik at slike handlinger potensielt kan unngås (Lindbäck & Glavin, 2020). Ellers kan vi se at Mathilde, Stian og Kåre trekker frem modelleringsaspektet knyttet til arbeidet med følelser i klasserommet. De svarte slik:

*«Mine elever var faddere for førsteklasse for ikke så lenge siden. Det var veldig interessant å se hvor ansvarsfulle de plutselig ble, da de fikk ansvaret for de barna. Har jo brukt veldig mye tid på å «hause» opp den oppgaven litt da, med fokus på hvor viktig den jobben som fadder er, og at de er forbilder og spør de litt om de husker tilbake til 1.klasse hvor skummelt de synes det var, og betydningen av å vise omsorg.» (Kåre).*

*«Noen ganger må man ta elever ut og prate med de en og en, men som oftest prøver jeg å ta opp ting som har skjedd i fellesskap, for å skape et åpent og trygt klassemiljø hvor det ikke er noe tabu å prate om følelser. Dette bidrar til refleksjon blant elevene, og jeg får samtidig modellert hva som er forventet oppførsel. Må selvsagt se an om dette er en elev som tåler å prate om konflikten høyt med klassen.» (Mathilde).*

*«Dersom det har skjedd noe i friminuttet, så tar jeg det felles med klassen så fort de kommer inn igjen, og uttrykker min egen mening om saken, f.eks. at jeg synes slike situasjoner er skikkelige teite, og at jeg bruker mine subjektive følelser til å fordømme det. Tar utgangspunkt i at jeg er en rollemodell, og at de da skal bli smittet av mine*

*holdninger eller bli påvirket dem. Empati kan jo også læres bort på denne måten.»*

(Stian).

Selv om disse tre informantene trekker frem modellering, har de forskjellig vinklinger til dette aspektet. Kåre viser til modellering som en mulighet for elevene til å modellere for yngre elever, altså være rollemodeller. Gjennom en slik tilnærming kan Aakervik m.fl. (2006) perspektiv trekkes frem da de unge elevene vil observere fadderne sine, og dermed lære sosiale ferdigheter av dem (Aakervik et al., 2006). Dersom en slik tilnærming til modellering skal funke, er det viktig at elevene er godt forberedt, slik Kåre presiserer. De må være klar over hvilken rolle de har og hvilke verdier og holdninger de skal prøve å formidle, altså hvilke forventninger som stilles til dem (Restad & Sandsmark, 2021). Denne modelleringen bygger i stor grad på det å kunne ta en annen elevs synspunkt, hvordan en annen person føler det i den situasjonen han eller hun befinner seg i, altså rolletaking. Ut ifra dette perspektivet kan det argumenteres for at elevene vil utvikle en god evne til å vurdere seg selv fra andres perspektiver. Gjennom gjentakende utprøving og gjennomføring av dette bidrar til stadig bedre evne til å forutsi andres reaksjoner (Lillejord et al., 2013). Med andre ord kan vi se gjennom Kåres besvarelse at han er inne på flere ulike aspekter på hvordan elevene kan øve på å vise og regulere sin egen atferd knyttet til følelser, som er en essensiell egenskap i utviklingen av sosial kompetanse (Lindbäck & Glavin, 2020).

Mathilde er også inne på flere sentrale punkter i arbeidet med følelser hos elevene. For det første kan vi se at også hun tar for seg modellering, samtidig ser vi at hun vinkler det dithen at det er læreren som skal modellere forventet oppførsel – ikke eleven. Hun har altså et mer lærersentrert fokus, noe som kan argumenteres for at er motstridende til hva den nye Læreplanen har fokus på, nemlig læring gjennom aktive læringsmetoder (Kunnskapsdepartementet, 2017b). På den andre siden viser Mathilde til flere aspekter som kan hjelpe elevene i møte med sine følelser. Hun presenterer blant annet dialog som et viktig aspekt. Slik jeg forstår det er Mathilde, i likhet med Andreas, interessert i å skape et felles følelsesspråk (Lindbäck & Glavin, 2020). Hennes praksis basere seg på å bruke tid på ulike situasjoner, gjerne gjennom felles klasseromsdialog, slik at følelser tilknyttet ulike situasjoner blir synlige for elevene. Ut ifra dette synspunktet ivaretar Mathilde elevenes utvikling av forståelse om egne og andres følelser, og dermed en stor

komponent til den sosiale kompetansen (Ogden, 2009). Samtidig kan det argumenteres for at hun viser refleksjon da hun understreker betydningen av en god relasjon, slik at man som lærer kan forstå hvilke elever som håndterer å ta situasjoner som omhandler dem selv i plenum. Dette underbygges av Willie og Svanberg (2009), da de sier at det viktig at det er etablert en god relasjon mellom lærer-elev, slik at den gode dialogen kan finne sted (Wille & Svanberg, 2009). Ifølge Willie og Svanberg (2009) er en slik type dialog av størst betydning for elevenes læring (Wille & Svanberg, 2009). Vi kan også se at Stian har et lærersentrert fokus på modellering, hvor han hevder at læreren burde fremstå som en slags fasit, uttrykke sine meninger gjennom å dømme andres handlinger basert på egne følelser. Med dette som utgangspunkt, legger han til grunn at elevene vil ta etter hans holdninger og verdier med bakgrunn i han som rollemodell. På denne måten hevder han at aspekter tilknyttet empati også kan læres bort, da Kåre indirekte understreker betydningen av omsorg (Ogden, 2009).

Selv om vi ser likhetstrekk i informantenes besvarelser, er det også vesentlige forskjeller og nyanser i svarene. For selv om både eksempelvis Andreas og Mathilde vektlegger at elevene skal lære å sette ord på følelser, som er en betydelig faktor for å kunne forstå situasjoner og for å kunne regulere egne følelser (Lindbäck & Glavin, 2020), har de fortsatt ulike tilnærminger. Andreas vektlegger i større grad effekten av en dialog mellom en lærer og elev som har en god relasjon. Slik jeg forstår Andreas vil en slik samtale medføre både en modelleringssituasjon der eleven tar av lærerens verdier, holdninger og normer (Utdanningsforbundet). Mathilde derimot fokuserer i større grad på at elevene skal lære å sette ord på følelser gjennom dialog i fellesskapet med klassen. Slik jeg forstår hun, har hun et større fokus på det solidariske aspektet med tanke på innlæring av følelser. På denne måten kan det sies at hun tar dannelsesaspektet i betraktning, da hun er opptatt av at elevene skal ta den andre aktørens perspektiv (Straum, 2018). Samtidig kan det argumenteres for at hun i likhet med Andreas er opptatt av relasjonskompetansen til læreren, da hun kommenterer at ikke alle tåler å prate om situasjoner og følelser i plenum med klassen.

Felles for alle informantene er at de, på sin egen unike måte, drar inn modelleringsspektet. I likhet med Mathilde og Andreas drar også Stian inn læreren som forbilde, og understreker at modellering fra læreren bidrar blant annet til å fremme lærerens holdninger, som er en del av



samfunnsmandatet til lærere (Utdanningsforbundet). Kåre benytter seg derimot av en tilnærming der elevene er i modelleringssituasjonen, og det er de som formidler hvilke verdier, holdninger og normer som gjelder for sine fadderbarn. Vi ser altså at Mathilde og Andreas er mer opptatt av å lære elevene å sette ord på følelser gjennom språket, mens det kan virke som om Stian vektlegger i større grad at elevene lærer gjennom å observere hva han gjør som forbilde og lærer i modelleringssituasjoner, mens Kåre vektlegger at elevene lærer gjennom å vise selv i modelleringssituasjoner. Informantene er med andre ord ikke på samme side når det gjelder hvilke tilnærming som de hevder fungerer bra for å lære elevene å håndtere egne og andres følelser. Likevel viser de samtidig til bred, men ulik, kompetanse om hvordan man kan jobbe med følelser i klasserommet.

#### **2.3.4 Empati**

Ogden (2009), Kunnskapsdepartementet og Elliot og Gresham (2011) er blant de som forteller oss at empati er viktig, da det er grunnlaget for å danne vedvarende og gode vennskap (Gresham et al., 2011; Kunnskapsdepartementet, 2017c; Ogden, 2009). Med utgangspunkt i dette var jeg interessert i å finne ut av om informantene var bevisst over hvor viktig empati faktisk er for at elevene skal kunne utvikle sin sosiale kompetanse, og om de hadde noen tanker om hvordan denne sosiale ferdigheten kan fremmes i undervisningen. Informantene var inntil mye av det samme, men et begrep som gikk igjen i alle besvarelsene var rolletaking. Jeg vil først presentere svarene til Kåre og Andreas, da de hadde veldig mange likhetstrekk i sine svar knyttet til empati. Det første jeg bemerket meg, var at begge vektla den erfaringsbaserte tilnærmingen:

*«Men det kan være en forsterkende, det fenomenologiske i det, at man opplever det og lærer gjennom å gjøre. Viktig å hele tiden bygge på den kompetansen, bruke spiralprinsippet, slik at man utvikler sitt hermeneutiske grunnlag og perspektiver. Jo mer man opplever, jo mer klarer man også å sette seg inn i andres situasjon.» (Andreas).*

*«Konkrete situasjoner er vel det med å se hvordan det du sier og gjør påvirker andre. (...) Det må ofte skje gjennom en erfart situasjon, som de har et forhold til.» (Kåre).*

Først og fremst er det beundringsverdig å se hvor lik besvarelsene til Andreas og Kåre er Miettinen (2000) teori om den erfaringsbaserte læringen (Miettinen, 2000). Andreas beskriver, slik som Miettinen (2000) understreker, betydningen av å lære gjennom å erfare og trekker inn den hermeneutiske spiralen (Miettinen, 2000). Han viser altså til en stor forståelse knyttet til erfaringsbaserte læringen gjennom bruk av fagbegreper. Samtidig vektlegger begge to det solidariske gjennom et empatisk grunnlag, nemlig å sette seg inn i andres situasjon og forstå hvordan andre føler det (Ogden, 2009). Ut ifra denne forståelsen kan det argumenteres for at de tilrettelegger for elevenes danning (Straum, 2018). Samtidig viser de til en annen faktor, nemlig genetikkens påvirkning:

*«Mange har det jo latent i seg, særlig den rettferdighetssansen ligger veldig sterkt.»*  
(Kåre).

*«Samtidig er det viktig å huske på at empati også kan være genetisk betinget. Det finnes enkeltelever som ikke har de samme skjemaene, rett og slett, og sliter med å føle empati.»*  
(Andreas).

Her ser vi at Kåre og Andreas understreker en ukontrollerbar faktor, nemlig hva som er genetisk betinget. Disse synspunktene får sterk støtte fra Berg-Nielsen (2010), da hun hevder at et individs personlighet er 50% genetisk bestemt og 50% påvirket av miljøet (Berg-Nielsen, 2010). Med utgangspunkt i dette kan det argumenteres for at både det Kåre og Andreas sier stemmer, i den forstand at noen har det mer latent i seg, mens andre ikke har slike tydelige skjemaer for å kunne føle empati. Dette understreker betydningen av å benytte seg godt av de resterende 50% som blir påvirket av miljø, og samtlige informanter har klare tanker om hvordan de kan tilrettelegge undervisningen for å fremme empati hos elevene:

*«Vi skriver jo også logg da. Der er det jo noen som stikker seg fram da, hvis det er noe de har opplevd som urettferdig så skal de så veldig gjerne snakke om det, og har ingen*

*problem med å gjøre det for full klasse. Derfor har jeg innført logg i klassen, som vi har fast hver fredag.» (Kåre).*

*«Jeg pleier å ha mye dialog med elevene, gjerne gjennom klasseromsdiskusjoner, men også med elever som jeg ser trenger å ha en prat under fire øyne. Hvem dette er kan variere fra dag til dag, det må jeg bare se an. Når vi tar det i plenum øver vi på å ta den andres rolle, sette oss inn i hva han/hun føler og prate om dette.» (Mathilde).*

*«Empatisk trening kan for eksempel være etiske dilemmaer.» (Andreas).*

*«Gjennom caser kanskje. Spesielt relevant i samfunnsfag og KRLE da. Hva gjør du, hvordan hadde du løst det, hva gjør du dersom det skjer med deg. Kan gjøres både gjennom caser på ark og ved å kikke på videoer, men også gjennom bilder og rollespill. Blir på en måte god øving på å ta andres perspektiv da, bytte litt roller.» (Stian).*

I Kåre sin beskrivelse kan det se ut som at det allerede er etablert en klasseromskultur som legger til rette for å prate om følelser i klassefellesskapet. Han viser til tilrettelegging gjennom loggskriving, som tidligere nevnt, hvor elevene har mulighet for å reflektere og uttrykke sin mening om ulike situasjoner som har oppstått i skolehverdagen. Elevene får på denne måten tenke over egen læring, noe som bidrar til utvikling av deres metakognisjon (Wille & Svanberg, 2009). På den andre siden har vi Mathilde, som både tilpasser innlæringen av empati i fellesskapet i klassen og en-til-en. Med andre ord benytter hun seg av en vid og smal tilnærming til tilpasset opplæring av denne sosiale ferdigheten (Wille & Svanberg, 2009). I tillegg viser informanten til refleksjon knyttet til det relasjonelle aspektet for å kunne fremme empati, da hun sier at det er viktig å se hvem som trenger en ekstra prat. Dette viser til teorien om empatisk nysgjerrighet, som omhandler lærerens vilje til å grave ut informasjon av en situasjon og danne en dypere forståelse og et klarere bilde av utfordringen til eleven (Møller & Grøtan, 2012). Ut ifra dette perspektivet har læreren mulighet til å finne ut av opphavet til elevenes atferd, slik at det er lettere å veilede og utvikle elevens sosiale ferdigheter videre (Møller & Grøtan, 2012).

Videre kan vi se at Stian har flere undervisningsmetoder for å fremme empati hos elevene. Her viser han altså evne til å variere opplegget sitt, og eventuelt tilpasse seg elevgruppen sin. I tillegg til sin imponerende refleksjon og kompetanse rundt erfaringsbaserte læringen, nevner også Andreas etiske dilemmaer som en gunstig tilnærming for å fremme empatiferdigheter hos elever (Glavin & Lindbäck, 2014). Samtidig viser Andreas til en helt konkret erfaringsbasert tilnærming, som helt bevisst fremmer empati hos elevene. Han forklarte øvelsen slik:

*«Jeg husker helt konkret selv en opplevelse i 5.klasse, hvor vi skulle ha et bilde av ressursfordelingen i verden, hvor da 80% av elevene delte 20%, mens 20% delte 80% av ressursene. Da ble jeg og fire andre stående oppe ved tavla med en plate hver med sjokolade, mens resten av klassen delte en plate. Det er et veldig konkret virkemiddel for elevene, fordi da føler de på den urettferdigheten, og de utvikler også en medfølelse (...) Jo mer man opplever, jo mer klarer man også å sette seg inn i andres situasjon.»*  
(Andreas).

Her kan vi igjen se at informantene viser til en erfaringsbasert tilnærming, og at læring skjer gjennom aktive læringsmetoder (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Denne øvelsen er jo fikset, og alle elevene forstår at det er en øvelse som skal vise forskjeller og urettferdighet. Samtidig kan øvelsen minne om en problemløsningsprosess, og Lillemyr (2011) understreker at gjennom slike leker kan elevene få mulighet til å øve på det som er vanskelig eller ikke forstås i en «på-likesom-verden» (Lillemyr, 2011). De aller fleste elever er glade i sjokolade, og vil naturligvis kjenne på en misunnelse for de som har mye sjokolade, mens de som har mye vil forhåpentligvis kjenne på en skyldfølelse og medfølelse for de som ikke har like mye. På denne måten kan det argumenteres for at empati utvikles hos elevene. Slik jeg forstår Andreas, vektlegger han i stor grad at empatiferdigheter læres gjennom erfaring, det inkluderer aspektet ved å kunne ta andres roller. De andre informantene nevnte også dette med rolletaking, og de beskrev det slik:

*«Det er viktig å lære de til at det de sier og gjør har en effekt på andre, og kanskje ofte bruke seg selv som eksempel da. Hvis det har vært sagt eller gjort ting, så i stedet for å legge det over på en av elevene, så bruker jeg meg selv (...). Man må snakke med dem og*

*vise at det gjør det, uten å gjøre det til en sårbar situasjon for de som er lei seg eller har det litt vanskelig. (...) Jeg vil jo at de skal komme med forslag når vi sitter og snakker, om hvordan ting kunne vært løst annerledes.» (Kåre).*

Først og fremst kan vi se at Kåre vektlegger lærerens modellering når han skal fremme empati hos elevene gjennom dialog. I likhet med Kåre, understreker også Glavin og Lindbäck (2014) betydningen av å være en god rollemodell, da barn lærer sosiale ferdigheter gjennom å handle og observere andre barns og voksnes sosiale opptreden (Glavin & Lindbäck, 2014). Ut ifra perspektivet til Kåre kan altså elevene bli motivert til å opptre sosialt når de ser at læreren sin gjør det (Glavin & Lindbäck, 2014). Videre presiserer informanten at han vektlegger at de skal komme med forslag om hvordan ting kunne vært løst annerledes. Slik jeg forstår dette forutsetter det at de setter seg inn i andres situasjon, hvordan personen tenker, føler og opplever situasjonen, og reflekterer ut ifra det. En slik tilnærming stemmer overens med hvordan Lillejord m.fl. (2013) definerer begrepet rolletaking, nemlig at barnet later som om det er en annen person på det indre planet, slik at han/hun ser seg selv fra andres synsvinkel (Lillejord et al., 2013). Samtidig presiserer Kåre at modelleringen skjer gjennom kommunikasjon. Lillejord m.fl. (2013) teori om gjensidige dialoger støtter Kåres vektlegging av kommunikasjon, da de hevder det etableres et felles sosialt språk som er på elevens nivå, sørger læreren for at eleven mestrer aktivitetene (Lillejord et al., 2013). På en annen side kan det argumenteres for at både Mathilde og Stian også vektlegger kommunikasjon i tilretteleggingen for utviklingen av elevenes empatiske ferdigheter, men formidler dette gjennom en tankegang som går på fellesskapet i klasserommet. Ut ifra synspunktet om at empati er noe som skal læres sammen, kan det argumenteres for at elevene utvikler måter å forholde seg til hverandre på som fungerer anerkjennende og som gir plass og rom til å både være sammen og å utvikle seg sammen (Restad & Sandsmark, 2021). Dette bygger i stor grad også på det Lillejord m.fl. (2013) formidler om rolletaking, nettopp at de motiveres til å selv opptre sosialt, som inkluderer den empatiske ferdigheten, når andre rundt dem gjør det (Lillejord et al., 2013).

Det kan virke som om både Andreas og Kåre er betydelig enig med Berg-Nielsens (2010) teori om at genetikk er 50% DNA og 50 miljømessige faktorer (Berg-Nielsen, 2010). Det ser vi da

begge informantene nevner genetikk som en faktor, men er samtidig opptatt av å sette elevene opp i situasjoner slik at de kan opparbeide seg et solid erfaringsgrunnlag. Gjennom erfaringsgrunnlaget, altså forforståelse, vil elevene møte en ny situasjon med sine erfarte sosiale kunnskaper, og danne seg en ny erfart kunnskap når den nye situasjonen skal fortolkes nok en gang. De er altså opptatt av å sette elevene opp i situasjoner slik at de hyppig benytter seg av den hermeneutiske spiralen (Miettinen, 2000). Slik jeg forstår både Andreas og Kåre, er de opptatt av at elevene er aktive aktører. Det ser vi blant annet gjennom Kåres tilrettelegging til at elevene skal sette ord på følelser gjennom logg, eller ved at Andreas setter stiller elevene etiske dilemmaer som de må ta standpunkt til og opparbeide seg en mening til. Det kan også argumenteres for at Stian har lignende syn og tilnærming til det empatiske, da han også legger til rette for at elevene må aktivt ta stilling til ulike situasjoner og oppgaver. Ut ifra en slik tilrettelegging kan det argumenteres for at de sosiale knaggene vil bli opparbeidet hos elevene. Stian vektlegger også det solidariske aspektet, da han forsterker at det viktig å øve seg på å ta den andres rolle, noe også Mathilde gjør. En slik tilnærming kan også fremme elevenes danning, som er et av hovedoppgavene til lærere, nemlig å bidra til utvikling og danning hos elevene (Utdanningsforbundet). Det er med andre ord veldig mange likheter mellom informantenes besvarelser, selv om det forekommer noen nyanser.

### **2.3.5 Kommunikasjon**

Kommunikasjon er en ferdighet som inngår i alt vi driver med. Under forrige tema, empati, kunne vi blant annet se at informantene knyttet et sterkt bånd mellom innlæringen av empati og kommunikasjon. Dette underbygges av Evenshaug og Hallen (2000), da de sier at det er helt essensielt at man klarer å ta andres perspektiv og kunne dele en felles opplevelse for å få til dette (Evenshaug & Hallen, 2000). Informantene holder fortsatt fast på at kommunikasjon har stor betydning, men vi kan samtidig se at det er markante nyanser i svarene til informantene under dette temaet. Vi kan starte med Andreas, som svare slik:

*«Først og fremst går umiddelbart tankene til dette med læringspartner (...). Åpne spørsmål og oppgaver er noe som ufarliggjør det å kommunisere og prate, som igjen stimulerer til felles dialog mellom elevene. Da vil det være lettere å ha meningsutveksling.*

*Det vil også være helt avgjørende å aktivere forkunnskapene hos elevene. Spørsmål som: "Hva har du hørt om det?" og lignende, vil gi elevene en lett inngang til temaet da svaret ikke er deres egne meninger, men noe de har hørt fra andre.» (Andreas).*

Det første vi kan bemerke oss i besvarelsen til Andreas er at han har en proaktiv tankegang til dette temaet. Han understreker betydningen av at lærere har tenkt igjennom spørsmålsformuleringer for å gi alle elever en lett inngang til spørsmålet. Dette viser til stor refleksjon, hvert fall hvis vi tar utgangspunkt i Restad og Sandmark (2021) sin uformelle undersøkelse om at det kun er 10% av undervisningsplanleggingen som går til det sosiale (Restad & Sandmark, 2021). Her viser informanten til stor forståelse og gode rutiner i arbeidet med den sosiale ferdigheten. I tillegg kan vi se at informanten benytter seg av en vid tilnærming til tilpasset opplæring, da han tilrettelegger slik at alle kan delta ut ifra sine forutsetninger (Wille & Svanberg, 2009). Gjennom aktivering av elevenes forkunnskaper, vil alle ha mulighet eller lyst til å kunne uttrykke egne behov. Selv om det kanskje ikke er deres egne meninger eller følelser som ytres, kan det fortsatt argumenteres for at elevenes selvhevdelse utvikles i denne kategorien da inngangen for å kunne ytre seg er såpass åpen (Pape & Svendsen, 2001). Med god planlegging og gjennomtenkte arbeidsmetoder kan det argumenteres for at det vil bli en god struktur på timen, noe som bidrar til et inkluderende læringsfellesskap (Restad & Sandmark, 2021). Gjennom et læringsfellesskap lærer man altså sammen, noe som fremmer kommunikasjonen hos elevene. Med utgangspunkt i et strukturert klasserom med blant annet god struktur, vil elevene mestre skolehverdagens rammer, samt virke normdannende (Restad & Sandmark, 2021). På denne måten dannes det en enighet om hva som er forventet atferd, og hva som er eventuell avvikende atferd.

Videre kan vi se at informanten har stort fokus på det dialogiske aspektet, rettet mot at elevene skal kommunisere med hverandre, og ikke med læreren. Dette perspektivet gjenspeiler Andreas sitt positive syn på en erfaringsbasert tilnærming knyttet til utvikling av sosiale ferdigheter. Dialogen er ikke noe som skjer separat fra det faglige, men gjennom faglig arbeid utvikles elevenes kommunikasjon. Den kognitive kompetansen, altså språket, fremmes gjennom gjentakende bruk og vil ofte bli brukt i læringsarbeid i skolen (Ogden, 2009). På denne måten kan

elevene naturlig øve på å blant annet vente på tur og ha øyekontakt (Gresham et al., 2010). Dette underbygges av Kunnskapsdepartementet (2017), da de sier at den faglige og sosiale læringen ikke kan læres separat (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Evenshaug og Hallen (2000) understreker at kommunikasjon også handler om å kunne kommunisere nonverbalt, og at nonverbal kommunikasjon kan læres gjennom samtaler, slik som Andreas vektlegger (Evenshaug & Hallen, 2000). Ut ifra Andreas dialogiske perspektiv til undervisningen, kan det argumenteres for at han viser til forståelse knyttet til innlæringen av både den verbale og nonverbale kommunikasjonen. Videre ser vi at Kåre også tydeliggjør betydningen av en erfaringsbasert tilnærming, men nyanserer likevel fra Andreas sitt svar:

*«Så hvis en elev kommer til meg og sier at han/hun har en konflikt f.eks. der han har sagt det eller hun har gjort det, så liker jeg å involvere de partene, alle, ganske tidlig, sånn at de må ta den samtalen med hverandre, ikke bare gjennom meg som lærer (...). Det å inkludere elevene ganske tidlig i den kommunikasjonen, gir rom for de til å se hvordan jeg løser det og lærer kanskje litt om hvordan de kan bidra selv. Da sitter vi gjerne to-tre-fire sammen og snakker om hva som kunne vært gjort annerledes.» (Kåre).*

Her kan vi se at Kåre legger større vekt på å håndtere de situasjonene som oppstår i skolehverdagen, og knytter det til konflikthåndtering. Videre vektlegger han det dialogiske i håndteringen, at elevene er involvert og får tatt del i kommunikasjonen. En slik tilnærming støttes av Glavin og Lindbäck (2014), da de sier at problemer kan løses veldig kjapt gjennom verbal kommunikasjon (Glavin & Lindbäck, 2014). I slike dialoger der elevene og læreren kommuniserer med hverandre kan det etableres et felles sosialt språk, slik at elevene mestrer aktiviteten (Glavin & Lindbäck, 2014). Fokuset fra informanten er på modelleringsbiten i dialogene, og ifølge Ogden (2012) kan en slik metode synliggjøre både verbal og non-verbal kommunikasjon (Ogden, 2012). Gjennom en slik modellerings situasjon kan språkhandlinger bli internalisert, noe som bidrar til økt sosial kompetanse da det verbale handlingsrepertoaret har blitt utbedret (Lillejord et al., 2013). Mathilde fokuserte midlertid, i likhet med Andreas, på interaksjonen elevene imellom. Hun beskrev det slik:



*«Jeg observerer jo når elevene jobber med ting i grupper. Det kan være at de samarbeider bra, der de diskuterer fint og hjelper hverandre, så kan det hende at jeg stopper undervisningen litt og drar frem den gruppen som eksempel på hvordan man skal samarbeide (...). (...) men man må samtidig være forsiktig med hvem jeg gjør det med, ettersom ikke alle liker å bli fremhevet på den måten. Så må se an elevgruppa litt, og det handler jo om at man har dannet dype nok relasjoner til å kunne vite nettopp dette.»*  
(Mathilde).

Selv om det er likhetstrekk mellom Andreas og Mathilde i deres fokus på elevaktivitet, kan vi samtidig se forskjeller i refleksjonen omkring aktiviteten. I stedet for å tilrettelegge for at elevene lettere skal kunne ta ordet, slik som Andreas gjorde, har Mathilde en behavioristisk tilnærming der hun vektlegger positiv forsterkning i form av ros og anerkjennelse som stimuli for å gjenta atferden (Glavin & Lindbäck, 2014). På den ene siden argumenterer Lillejord m.fl. (2013) for at konsekvenser er nøkkelen til læring, i dette tilfelle den positive forsterkningen (Lillejord et al., 2013). På den andre siden kan en behavioristisk tilnærming virke manipulerende og instrumentell, da fortolkning av sosiale situasjoner ikke blir tatt i betraktning (Glavin & Lindbäck, 2014). Samtidig viser informanten til bevissthet omkring bruken av positiv forsterkning, og trekker frem betydningen av det relasjonelle aspektet. Hun sier at det må være dype relasjoner mellom lærer og elev for at slike situasjoner kan leses og behavioristisk tilnærming skal bli brukt. Siste informant beskrev det slik:

*«Jeg legger ikke sånn helt konkret opp til kommunikasjon i undervisningen, jeg tenker det kommer litt av seg selv. Hvis de f.eks. skal diskutere noe med læringspartner før vi tar det i plenum, vil de jo øve på å kommunisere med hverandre.»* (Stian).

Slik jeg tolker Stian sitt svar, så mener han at kommunikasjon er integrert gjennom hans planlegging av undervisningen. Dette tyder på at han viser til aktive læringsmetoder, i likhet med Kunnskapsdepartementet (2017), der elevene stadig har interaksjon med hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Han viser også til betydningen av trygghet, gjennom sitt eksempel med å benytte seg av læringspartner aktivt. En struktur som skaper trygghet og

forutsigbarhet, er helt nødvendig for å skape et inkluderende læringsfellesskap (Restad & Sandsmark, 2021). Gjennom aktive læringsmetoder der elevene kommuniserer med hverandre i læringssituasjoner, kan det argumenteres for at de også tilegner seg automatisk kunnskap om å lære og kjenne igjen andres kroppsspråk. På en annen side nevner Ogden (2012) at dersom barn ikke har tilegnet seg og fått øve på å justere og utvikle sitt kroppsspråk, kan det i verste fall ende i venneløshet, skoletapere og lovbrøtere (Ogden, 2012). Gresham m.fl., (2010) nevner blant annet at det å holde øyekontakt er faktor til å ha god kommunikasjon (Gresham et al., 2010). Det kan altså argumenteres for at det er viktig at lærere bevisst tilrettelegger for dette i undervisningen, da det ifølge Ogden (2009) er viktig at ferdigheter som eksempelvis kommunikasjon blir stabile, slik at forutsetningen for å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner blir større (Ogden, 2009).

I likhet med forrige deltema, kan vi se at vi finner flere ulike perspektiv og vektlegginger i svarene til informantene. Når vi ser på besvarelsen til Andreas, ser vi at han kobler selvhverdelse og kommunikasjon sammen. Han er altså opptatt av at alle elevene skal ha en lett inngang til kommunikasjonssituasjonen. Dette gjør han ved å aktivere forkunnskaper, eller sosiale knagger som tidligere nevnt. Kåre knytter derimot kommunikasjon i større grad opp mot konflikthåndtering, og den modelleringsituasjonen som oppstår der. Mathilde bruker positiv forsterkning og eksemplifisering av forventet kommunikasjon. Hun benytter seg altså av en behavioristisk tilnærming, basert på gitte rammer og forventninger om hvordan kommunikasjonen skal foregå. Mens Stian legger opp til kommunikasjon gjennom å benytte seg mye av samarbeid mellom læringspartnere, men konkretiserer ikke hvordan de skal prate eller hvilke rammer som gjelder. Det er altså markante forskjeller i tilnærmingene til informantene om hvordan de fremmer kommunikasjon i undervisningen.

### **2.3.6 Engasjement**

I denne sosiale ferdigheten var jeg interessert i å vite hvordan lærere tilrettelegger for å fremme engasjement hos elevene i undervisningen. Alle informantene viste tydelig forståelse til hva ferdigheten innebar. Denne ferdigheten handler om å kunne ta initiativ med andre sosialt. Ifølge Gresham m.fl. (2010) kan dette være å eksempelvis ta initiativ til å samhandle og samtale med andre, delta i aktiviteter, spørre om å få være med noen og få seg venner (Gresham et al., 2010).

Det informantene med andre ord skulle svare på, var hvordan de la til rette for at elevene kunne vise sosialt initiativ i undervisningen. Dette er det spørsmålet hvor jeg tror det er flest varierende svar, der svarene til informantene kohererer minimalt. Fellesnevneren for tre av informantene, er tilpasset opplæring. Siste informant, som er Mathilde, vektla igjen betydningen av belønning for å fremme initiativ hos elevene. Hun svarte slik:

*«Engasjementet pleier å vokse dersom elevene vet at det er en liten gulrot på slutten eller halvveis i timen. Da pleier det ofte å være en lek, som f.eks. prikkeleken eller morderen med roller. (Mathilde).*

I denne besvarelsen kan vi se at Mathilde har et behavioristisk syn som grunnstein til engasjement. Gjennom en slik tilnærming vektlegger hun at konsekvensene av elevenes handlinger er kilden til læring, og i hennes tilfelle vil det være gjennom forsterkning (Lillejord et al., 2013). Den positive forsterkningen, eller belønningen som hun kaller det, er i dette tilfellet lek. Selv om behavioristiske tilnærminger har møtt kritikk, vil belønningen i dette tilfellet være veldig gunstig, da lek har stor betydning for elevenes psykiske utvikling (Lillemyr, 2011). Olsbu (2009) vektlegger også at leken har stor betydning, da den har stor innvirkning på barnets framtidige utvikling (Olsbu, 2009). I tillegg viser informanten til ulike lek-typer som kan brukes som belønning, nemlig «prikkeleken» og «morderen». Slik jeg forstår det viser Mathilde til at hun har reflektert over ulike lek-typer, og at den kan være lurt å variere. Eksemplene til Mathilde støttes av Ruud (2012), da hun sier at sansemotorisk lek («prikkeleken») og rollelek («morderen») er to av seks ulike lek-typer som man gjerne deler de opp i (Ruud, 2012). Dette viser altså til at hun har forstått de ulike funksjonene til ulike typer leker. Videre påstår hun til at bruken av lek støtter opp under et mestringsorientert læringsmiljø. Det kan argumenteres for at felles innsats for å oppnå belønning kan støtte fellesskapet og solidariteten i elevgruppen, noe som igjen bidrar positivt til klassemiljøet. I tillegg kan dette fungere som en faktor til danning hos elevene, da solidaritet regnes som et av hovedformålene (Straum, 2018). På den ene siden kan en slik belønning der alle elevene jobber mot en felles gevinst, som nettopp er at de får lov til å samhandle med hverandre gjennom lek, virke støttende. Dette kan også fremme flere omsorgsfulle og forpliktende relasjoner, da elevene jobber for hverandre (Aakervik et al., 2006).

Jobben som gjøres for å få belønningen, slik jeg forstår det, er gjennom faglig innsats i undervisningen. Et slikt faglig fokus viser også en annen informant, nemlig Andreas. Han svarte på denne måten:

*«(...) du må tilpasse undervisningen, men dette med frustrasjon er ofte utfordrende. Inntrykket mitt da er at det ofte er frustrasjon over at oppgavene enten er for lette, eller at de er for vanskelige. Her handler det jo om en tilpasning hele veien, til den enkelte eleven, også er det jo utfordrende å tilpasse dersom den enkelte eleven kan skjule sitt behov.»*  
(Andreas).

I denne besvarelsen kan vi se at informanten problematiserer å kunne legge til rette for engasjement i undervisningen, da han understreker at det er vanskelig å legge til rette for hver og en enkelt elev. Ut ifra denne besvarelsen, forstår jeg informanten slik at han mener det er viktig å tilrettelegge undervisningen slik at man prøver å engasjere de elevene som vanligvis ikke synes det er særlig underholdende å være i undervisningen. Med bakgrunn i dette viser han til en smal tilpasset faglig opplæring, som baserer seg på å tilpasse det faglige til hver enkelt elev slik at det er akkurat passe utfordrende (Wille & Svanberg, 2009). Dermed kan alle elever kjenne på engasjement gjennom faglig mestring. Dette kan igjen vise til at selvtillit kan være kilden til engasjement i undervisningen. Gjennom å eksempelvis få positiv bekreftelse på å mestre tilpassede oppgaver til et gruppesamarbeid, vil elevene få styrket sin selvoppfatning (Lillejord et al., 2013). Videre ser vi at Stian også har trukket frem tilpasset opplæring som kilde til engasjement:

*«Legge opp til spennende oppgaver, dagsrelevante oppgaver. Viktig at læreren er litt skamløs, være veldig engasjert selv. Lage åpne oppgaver, slik at alle mestrer i starten også blir det mer og mer utfordrende. Gjøre om klassiske eventyr til mer moderne eventyr - kanskje personene brukte el-sparkesykler (voi osv.).»* (Stian).

I denne besvarelsen viser Stian til stor refleksjon knyttet til det å fremme engasjement i undervisningen. Gjennom autentiske oppgaver som virker meningsfulle og dagsrelevante, hevder Stian at elevene vil føle på et større engasjement da de ser muligheten for å få bruk for denne kunnskapen videre. Ut ifra dette perspektivet vil elevene ha større mulighet til å se flere sammenhenger, noe som kan bidra til dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dagsrelevante oppgaver underbygger også hva Kunnskapsdepartementet (2017) sier, nemlig at elevene blir mer motiverte og lærer bedre når de får forklart hvorfor noe skal læres (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Et annet eksempel som Stian viser til, er å modernisere eldre eventyr. På denne måten vil elevene oppleve en autentisk tilknytning til eventyret, ettersom samtlige elever mest sannsynlig har testet ut en el-sparkesykkel hittil i livet sitt. Ut ifra dette kan det argumenteres for at Stian fremmer engasjement hos elevene gjennom en erfaringsbasert tilnærming. Dette er på grunn av at mye stemmer overens med Kolbs (1984) modell, blant annet gjennom bruk av de subjektive erfaringene og forkunnskapene de har (Miettinen, 2000). Kunnskapsdepartementet (2017) presiserer for øvrig at det er viktig at elevene får utforske og prøve seg fram gjennom aktive læringsmetoder (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I denne sammenhengen får elevene utforsket og prøvd seg fram med å bytte ut ulike deler av et eventyr med moderniserte elementer.

Informanten viser i tillegg til god tilrettelegging for å utvikle engasjement, da han vektlegger åpne oppgaver. Åpne oppgaver kjennetegnes ved at det er en lett inngang i oppgaven for alle, og dermed større forutsetninger for å oppleve mestring. Åpne oppgaver kombinert med et virkelighetsnært perspektiv kan skape en forventning om mestring, altså troen på at de kan mestre oppgaven (Glavin & Lindbäck, 2014). Det virkelighetsnære perspektivets betydning forsterkes ettersom Lillejord m.fl. (2013) understreker at forventning om mestring må læres gjennom praktiske oppgaver, og ikke løsrevet fra det praktiske liv (Lillejord et al., 2013). Ut ifra denne tilnærmingen kan det argumenteres for at Stian legger til rette for utvikling av den sosiale ferdigheten engasjement. I tillegg tydeliggjør informanten effekten av lærerens modellering, i en funksjon som rollemodell slik jeg forstår det. Lillejord m.fl. (2013) poengterer at det er lærerens jobb å engasjere elevene til akademisk læring og legge til rette for at elevene oppnår mestring (Lillejord et al., 2013). Dersom læreren er engasjert og tilpasser oppgavene slik at engasjement finner sted hos elevene, vil læreren oppleves som en god rollemodell for elevene (Dawson, 2000).

Det å være en god rollemodell gir oss indikasjoner på god klasseledelse, noe Kåre også tar for seg i sin besvarelse, sammen med mye annet. Han beskrev det slik:

*«Involvere de litt og. (...) Gi de alternativer som de kan jobbe med. Det gjør jeg iblant, at jeg har litt åpne timer. Det krever jo at jeg planlegger litt og da, og har noen rammer med en time etterpå hvor vi går gjennom det de har gjort. Da lager jeg ofte en PP der det er bilder av f.eks. fire ulike ting de kan velge. Kan f.eks. være å løse oppgaver i matteboka, lese i boka osv.» (Kåre).*

Det er helt tydelig at Kåre vektlegger variasjon som en viktig tilnærming for å fremme engasjement. I forlengelse av det understreker han at det er helt avgjørende å legge inn planleggingsarbeid for at tilpasninger i undervisningen, som for eksempel elevmedbestemmelse og selvbestemmelse der eleven velger læringsaktivitet. En slik tilnærming kan fremme elevenes danning (Straum, 2018). Restad og Sandsmarks (2021) tydeliggjør at det er lærernes jobb i deres profesjonelle fellesskap å vite hva slags læringsstøtte elevene trenger, slik at lærerne kan planlegge og legge til rette for flere påvirkende faktorer til elevenes sosiale utvikling (Restad & Sandsmark, 2021). De understreker også at elevene har rett til muligheten for medvirkning, noe som viderefører oss til dannelsesperspektivet (Straum, 2018). Et slikt fokus er i samsvar med hva Kunnskapsdepartementet (2017) presiserer, nettopp at elevene blir mer motivert og lærer bedre når de blir involvert i hva de skal lære (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Ut ifra eksemplene som informanten viser til, er det tydelig at han legger til rette for at elevene skal kunne ta initiativ med hverandre (Gresham et al., 2010). I henhold til tilretteleggingen kan se at informanten viser til flere måter man kan tilrettelegge for engasjement i undervisningen:

*«Variert opplegg. Aktive læringsmetoder i bunn (...). (...) det kan f.eks. være å ha «hente-diktat». (...) printa ut de ordene og gjemt de i klasserommet eller i gangen, også samarbeider de alle fire der en og en går og henter ett ord, kommer tilbake, leser det høyt for bordet sitt og skriver det ned. (...) F.eks. har jeg også en «hjulspinner» digitalt med ng-ord. Det ordet hjulet stopper på må være med i neste setningen av fortellingen deres*

*(...). Gjøre ting ute tror jeg også er spennende, uteskole, kan være mer enn bare lek.»*  
(Kåre).

Variasjon er det første informantene nevner, noe som vises gjennom resten av besvarelsen. Aktive læringsmetoder benevnes, slik som «hentediktat» og uteskole. Slike tanker og praksis stemmer i stor grad overens med hva Kunnskapsdepartementet (2017) vektlegger, nemlig at elevene skal ta lærdom i de ulike fagene gjennom skaperglede, utforskertrang og engasjement (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Hjulspinner er et virkemiddel som holder elevene på tærne, og stemmer i den forstand overens med «luring til læring»-tilnærmingen informantene snakker om her. Kåre sier at en slik hjulspinner kan eksempelvis brukes i norsk-faget. Ut ifra dette perspektivet kan det argumenteres for at grammatikk også kan utvikles på denne måten. Dette engasjementet kan altså føre til utvikling av kommunikasjonsferdigheter, da kommunikasjon er kontekstavhengig (Evenshaug & Hallen, 2000). Ellers nevner informantene bruken av uteskole som et hensiktsmessig tiltak for å fremme engasjement. Slik jeg forstår det, sier Kåre at lek er implisitt i uteskole. Ut ifra en slik tilnærming vil elevene få mulighet til å utforske og prøve ut manglende innsikt og forståelse i en «på-likesom-verden» (Lillemyr, 2011). Dette kan føre til økt sosial kompetanse, samt virke engasjerende for elevene.

Når vi samler trådene kan vi se at informantene nevner flere faktorer og aspekter som er av vesentlig betydning, og svarene i dette deltemaet gjenspeiler til sammen en stor kompetansebase. Mathilde setter engasjement i lys av motivasjon gjennom positive forsterkninger. Hun bruker lek som belønning, noe som kan fremme positiv elevsyn innad i klassen. Et slikt syn kan også fremme solidaritet, da alle er sammen om å nå et felles mål (Straum, 2018; Aakervik et al., 2006). På den andre siden har vi Andreas, som vektlegger selvtillit og motivasjon knyttet til mestring gjennom tilpassede oppgaver. Han er med andre ord mer faglig orientert i arbeidet med engasjement. Kåre kan anses som en motpol til Andreas i dette deltemaet, da Kåre er opptatt av det skal være aktive læringsmetoder i bunn og fokus på det sosiale i ulike settinger. Igjen nevnes betydninger av å etablere og skape sosiale situasjoner som kan fungere som sosiale knagger og bygge videre på en forforståelse hos elevene. Gjennom stadig utprøving legges det gode forutsetninger for å stadig utvikle den sosiale tilpasningskraften til elevene, som Garbarino

(1985) poengterer som essensielt for å være sosial kompetent (Ogden, 2009). Det kan også argumenteres for at Stian vektlegger å etablere og skape sosiale knagger hos elevene, da han er opptatt av å tilrettelegge oppgaver slik at elevene kan relatere seg til de, som for eksempel gjennom å bruke el-sparkesykler i eldre fortellinger. Med andre ord moderniserer han undervisningen til den moderne verdenen (Lillejord et al., 2013). Samtidig er han opptatt av at elevene har gode forutsetninger for å hevde seg, da han tilrettelegger for åpne oppgaver med lette innganger. I tillegg poengterer han at engasjementet til læreren smitter over på elevene, noe som jeg tolker som betydningen av å være et godt forbilde og rollemodell for elevene (Dawson, 2000). Det er altså tydelig at informantene har noen konkrete tanker om hvordan de kan legge til rette for at elevene skal ta initiativ med andre, blant annet gjennom modellering basert på at læreren er et forbilde, aktive læringsmetoder og belønning som virkemiddel for å samhandle og samarbeide med andre. De legger til rette for engasjement gjennom tilpasninger i det faglige arbeidet. En slik tankegang støttes av Kunnskapsdepartementet (2017), da de sier at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

### **2.3.7 Selvkontroll**

Innunder klasseledelsesperspektivet har jeg valgt å trekke inn selvkontroll, fordi jeg anser dette som nært tilknyttet læreres klasseledelse. Selvkontroll handler i stor grad om elever som sliter med å styre sine impulser. I dette spørsmålet var jeg ute etter å vite hvordan lærerne legger til rette for utvikling av selvkontrollsferdigheter hos elevene i undervisningen. Slik jeg forstod flere av informantene, var engasjement en sentral faktor i deres arbeid for å utvikle selvkontroll hos elevene. Vi ser på svarene til de tre informantene som hadde dette fokuset:

*«Dette har jeg mange tilfeller av. Ofte så er det elever som roper ut svaret, uten å ha fått ordet. Da pleier jeg å prate rolig og behersket til de, der jeg først roser at de er engasjerte, men deretter stiller spørsmål om hva de må huske på før de roper ut svaret. Prøver å fremprovosere selvrefleksjon hos elevene.» (Mathilde).*



*«(...) Kan kjøre en behavioristisk tilnærming i form av at hvis de jobber godt, så kan de få en ekstra 5minutters pause på PCen, som en belønning.» (Stian).*

Vi kan se at Stian har utgangspunkt i en behavioristisk tilnærming, da belønning er fokuset (Glavin & Lindbäck, 2014). Slik jeg forstår Stian her, skal belønningen(e) ha en rolle som fokusholder gjennom undervisningsøkten. På denne måten kan risikoen for at elevene fokus og impulsive handlinger begrenses. Derimot Mathilde fokuserer mer på aktive grep i selve undervisningssituasjonen. I arbeidet med å fremme selvkontroll i undervisningen, forsøker hun å justere elevene atferd gjennom positiv oppmerksomhet. Ut ifra dette handlingsmønsteret, kan det argumenteres for hun også delvis benytter en behavioristisk tilnærming i form av forsterkning (Glavin & Lindbäck, 2014). Selv om hun ikke ignorerer uønsket atferd, slik Glavin og Lindbäck (2014) tydeliggjør er en god handling (Glavin & Lindbäck, 2014), er hun heller opptatt av å først rose, for deretter å stille eleven refleksjonsspørsmål rett i etterkant av situasjonen. Ved å rose eleven først, kan elevens selvoppfatning styrkes da selvoppfatningen formes av andres reaksjoner (Lillejord et al., 2013). Tilnærmingen til informantene støttes også av Glavin og Lindbäck (2014), da de roser en anerkjennende tilnærming til elevens impuls-styrte handling (Glavin & Lindbäck, 2014). Ut ifra denne anerkjennende tilnærmingen hevder de at eleven lettere kan få tak i hva som har utløst følelsen der og da, og på denne måten kan problemet løses der og da gjennom verbal kommunikasjon (Glavin & Lindbäck, 2014). Mathilde viser altså til at det er viktig at eleven blir forstått av læreren. Kåre viser derimot til en annen tilnærming:

*«Jeg prøver i større grad å legge til rette for at de skal få lov til å ha de impulsene. (...) jeg lar eleven få lov til å ta seg pauser gjennom avtaler, og da har eleven ofte ting den får lov til å jobbe med i disse pausene (...). Også tror jeg mye av kunsten er å fange de tidlig (...). (...) viktig å ha noe klart til de med en gang de kommer inn i klasserommet, også bruke det for alt det er verdt da, hvis det først engasjerer de. Andre ting kan være å ha plastelina på pulten sin, la de regulere seg litt hele tiden. Involvere elevene i hva dette kan være.» (Kåre).*

Først og fremst bemerker jeg meg at informanten har fokus på å tilrettelegge for elever med lavere impuls-kontroll. Informanten legger altså til rette for samtlige miljømessige faktorer som kan forhindre eksempelvis frustrasjon og sinne, eller andre forstyrrende følelser. Ut ifra besvarelsen er det helt klart at informanten planlegger godt i forkant av timen, noe som skaper forutsigbarhet for eleven (Restad & Sandsmark, 2021). Samtidig, slik jeg forstår det, tydeliggjør informanten at det er helt vesentlig at det er etablert en god relasjon til eleven for at det skal være mulig å gjennomføre en slik tilrettelegging. Blant annet lager Kåre avtaler med eleven, der eleven får være med å bestemme hva dette kan være. På denne måten fremmes medbestemmelse, noe som bidrar til elevens danning (Straum, 2018). Gjennom slike avtaler, der læreren og eleven sitter sammen og jobber fram slik avtaler, vil teorien til Pianta (1999) om «banking-time» støttes (Pianta, 1999). Med en slik tilnærming styrker informanten elevens følelse av å bli sett, lest og forstått av læreren (Nordahl, 2010). Dette kan videre føre til at eleven kjenner på en trygghet, i form av at hans/hennes hensyn blir tatt på alvor (Restad & Sandsmark, 2021). I tillegg kan eleven kjenne på følelsen av mulighet for kontroll av situasjonen og reell innflytelse på egen situasjon samt mulighet for å velge flere løsninger når man havner i en vanskelig følelsesmessig situasjon, da eleven har godkjenning av læreren til å kunne ta seg en pause når han/hun trenger det.

Ellers ser vi igjen at engasjement hos eleven brukes som en viktig faktor for at eleven kan regulere følelsene sine. Gjennom planleggingsaspektet har informanten gjort klar oppgaver, og har forberedt seg på å involvere den impuls-styrte eleven tidlig. På denne måten kan lærerne planlegge og legge til rette for flere påvirkende faktorer til elevenes sosiale utvikling, som eksempelvis forutsigbarhet og læringsstøtte (Restad & Sandsmark, 2021). Læringsstøtte i dette tilfellet kan være den faglige tilpasningen, der eleven kan jobbe med det den liker og kanskje mestrer i større grad. Et slikt mestringsfokus fremmes av Lillemyr (2020), da han sier at det er kritisk at elever kjenner på mestring i aldersspennet fra seks år og til puberteten (Lillemyr, 2020). Med utgangspunkt i en slik tilnærming, spiller informanten på elevens mestringsfølelse som kilde til videre engasjement og fokus. En slik tilrettelegging kan igjen virke relasjonsbyggende, noe som viser til en positiv kultur da de ulike faktorene påvirker hverandre gjensidig. Planleggingsaspektet forsterkes i Kåres besvarelse, og Stian har også fokus på dette. Han beskriver det slik:

*«Det er jo ofte de samme dette gjelder, så det er viktig å være obs på hva som kan trigge disse impuls-styrte reaksjonene.» (Stian).*

Slik jeg forstår Stians svar her, så tenker han over hva han skal/ikke skal gjøre før han starter undervisningen. Gjennom en kjennskap til elevgruppen kan han tilrettelegge slik at han trigger så få impuls-styrte reaksjoner som mulig. En slik tankegang støttes av Restad og Sandsmark (2021), da de poengterer at planlegging er en vesentlig faktor for å kunne legge til rette for elevenes utvikling (Restad & Sandsmark, 2021). Han viser forståelse for at noen elever har impuls-styrte reaksjoner, og er bevisst over at det er lærerens ansvar å forstå hva som utløser handlingen (Ogden, 2012). Videre kan vi se på Andreas sitt svar, som vinklet det litt annerledes enn de andre informantene:

*«Her må man jo være på. (...) For dette vil være veldig individuelt, hva som er effektivt for hvert enkelt individ. Du må tilpasse din praksis til hvert enkelt individ du møter. (...) Man kommer litt tilbake til det hele veien, at man skal ha trening i å lytte, være en god lytter, være en god seer, og gjennom den treninga så vil også elevene forhåpentligvis forstå at deres ord ikke er det viktigste som blir sagt til enhver tid, det er også andre som har meninger.» (Andreas).*

Det første informanten sier, er at læreren må være på. Dersom jeg forstår informanten riktig, viser dette til en tankegang om en aktiv klasseledelse. Andreas understreker også at elevene må bli gode lyttere. Denne tanken støttes av Ogden (2009) der han sier at det å være en god lytter og en god seer, vil man vise til en ansvarlig atferd (Ogden, 2009). Det å være en god lytter er også tett tilknyttet de sosiale ferdighetene empati og ansvarlighet. Gjennom Andreas beskrivelse av det å være en medmenneskelig lærer som må kunne ta persontyper, er han inne på empatisk nysgjerrighet (Møller & Grøtan, 2012). Ut ifra en slik forståelse har læreren mulighet til å danne et klarere bilde av utfordringen til eleven (Møller & Grøtan, 2012). Det kan altså virke at Andreas løfter frem empati som en vesentlig kilde til selvkontroll.

For å oppsummere fokuserer majoriteten av informantene på å være proaktiv i møte med impulsstyrte elever, men Mathilde har en litt annen innfallsvinkel. Hun tilnærmer seg heller situasjonen når den skjer, og har som hensikt å fremprovosere selvrefleksjon hos eleven gjennom dialog og spørsmål. Dette kan på en måte fremme elevens metakognisjon (Wille & Svanberg, 2009). På en annen side kan det være vanskelig for eleven å ta til seg informasjon i øyeblikket når følelsene er i sving. De tre andre informantene er mer opptatt av det proaktive perspektivet. Eksempelvis ser vi en proaktiv tilnærming hos Stian og Andreas, der de har fokus på å kjenne elevgruppen sin og hva som kan trigge deres impulsstyrte handlinger. Slik jeg forstår de her, former de undervisningen sin basert på kunnskapen de har tilegnet seg om eleven(e). Kåre deler det samme relasjonelle aspektet, og har i tillegg eksemplifisert konkret hvordan han tilrettelegger for at elevene både skal kunne ha slike impulser uten at det går ut over undervisningen. Gjennom nøye planlegging viser han hvordan impulsene hos elevene kan reguleres. Samtidig poengterer han en tydelig sammenkobling mellom selvkontroll og engasjement. Slik jeg forstår Kåre tydeliggjør han at det er viktig å holde på fokuset gjennom engasjement, slik at færre tanker og følelser vandrer over til mindre relevante eller irrelevante ting. På denne måten sørger han for at eleven har tankemessig kontroll ved å holde det stabilt gjennom engasjement og elevens følelse av mestring (Gresham, 1990; Nordahl & Manger, 2005; Ogden, 2009). I tillegg legger han til rette for økt motivasjon hos elevene, ved at de noen ganger får bestemme hva de selv vil gjøre gjennom gitte rammer. Dette baserer seg på medbestemmelse, som er en viktig faktor for dannelse hos elevene (Straum, 2018). Alt i alt ser vi altså at informantene deler noen felles grunnleggende tanker, samtidig som vi ser flere nyanser og ulikheter i deres besvarelser.

### **2.3.8 Ansvarlighet**

I dette temaet var jeg interessert i å vite hvordan informantene la til rette for at elevene kunne utvikle sin ansvarlighet i undervisningen. Jeg var med andre ord interessert i å se om informantene la til rette for at elevene klarer å overholde regler og normer, om elevene får mulighet til å få tillit og ansvar, og om de får trening i å kunne holde løfter (Ogden, 2009). En som spesifikt nevnte regler, var Stian. Han svarte på denne måten:

*«Klasseregler, rutiner også kanskje læreren er tydelig på disse. Samtidig er det veldig viktig at læreren er forberedt. Jeg har hvert fall merka det tydelig selv at dersom jeg er uforberedt, kan det ha en tendens til å skeie litt ut, og det vil jeg si er en ansvarsfraskrivelse fra lærerens side også. Man kan ikke forvente at de da oppfører seg, det har jeg opplevd en del ganger.» (Stian).*

Her ser vi at både klasseregler og rutiner nevnes, og informanten understreker at det er viktig at læreren er tydelig på disse. Jeg tolker dette slik at læreren setter klare forventninger til forventet atferd hos elevene, og har en tydelig og klar linje på hva som er ønsket og uønsket atferd. Ut ifra denne forståelsen kan det virke som om informanten har en god struktur i klasserommet, da forventninger, rutiner og regler er en avgjørende faktor for å kunne oppnå det (Restad & Sandsmark, 2021). I forlengelse av det tydeliggjør informanten at god oppførsel ikke kommer av seg selv. Dette er en tanke som også Lillejord m.fl. (2013) praktiserer, da de skriver at forventning er en viktig faktor for å kunne realisere ønsket atferd (Lillejord et al., 2013). I forlengelse av det viser Stian til betydningen av en planleggende lærer i arbeidet med å fremme ansvarlighet hos elevene. Denne vektleggingen av planlegging støttes av Restad og Sandsmark (2021), hvor de sier at lærerne kan legge til rette for flere påvirkende faktorer til elevenes sosiale utvikling (Restad & Sandsmark, 2021). Videre kan vi se at rollefordeling er noe som nevnes av Mathilde, Kåre og Stian, men vinklingen var litt ulik i besvarelsene:

*«(...) Ellers kan det jo være lurt å dele ut litt spesifikke oppgaver til hver enkelt elev i gruppesamarbeid da, slik at alle kjenner på et ansvarsområde som er deres. Også må gruppa som helhet bli ferdig med alle ansvarsområdene for at oppgava skal bli godkjent.» (Stian).*

*«Cooperative learning igjen, at man er avhengig av hverandre for å kunne gjennomføre oppgaver. De er lagt opp litt sånn at man ikke kommer seg videre før alle bidrar. En av oppgavene er jo, som tidligere nevnt, f.eks. «talking-chips» (Kåre).*

*«Ofte så prøver jeg å lage oppgaver som inneholder flere oppgaver i en og sammen oppgave. Si det er en «tegn og forklar»-oppgave, så er det noen som er dyktige til å tegne, mens andre er bedre til å skrive, og andre som er bedre til å ordlegge seg. (...) Som oftest lar jeg elevene selv diskutere og komme fram til hvilke oppgaver de selv tar, men dersom jeg ser at de ikke kommer noen vei, griper jeg inn og fordeler ansvarsområder de imellom. (...) Det er jo kjedelig å stå foran en klasse og kjenne på den følelsen av man ikke har gjort stort.» (Mathilde).*

Vi kan se at Stian vinkler rollefordelingen dithen at det er læreren som bestemmer elevenes roller. Dette er motsatt av tilnærmingen til Mathilde, da hun vektlegger at eleven selv får bestemme. Fra et perspektiv der læreren bestemmer de ulike rollene, kan man i større grad sikre at elevene blir tildelt en oppgave som de mestrer. På denne måten kan elevens subjektive tro på å lykkes med en oppgave styrket (Glavin & Lindbäck, 2014). Dette er noe som kan bygge selvtillit i form av å lykkes sammen med andre barn (Lillejord et al., 2013). Ut ifra et lærerstyrt perspektiv kan man altså styre gjensidige påvirkende faktorer som personlige egenskaper, atferd og miljø (Glavin & Lindbäck, 2014). På denne måten kan tilretteleggingen av slike gjensidige påvirkninger i undervisningen bidra til å skape stadig større forventninger om å mestre ulike sosiale ferdigheter. På den andre siden kan et mer elevstyrt perspektiv også medføre fordeler som et lærerstyrt perspektiv kanskje ikke har. Ved at elevene får styre så kan det styrke elevenes følelse av selvbestemmelse og medbestemmelse, som er viktige faktorer for dannelse (Straum, 2018). Et annet argument er at et slikt perspektiv stemmer i større grad overens med hva Læreplanen sier, nemlig at undervisningen skal være utforskende (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I tillegg kan det virke som om Jahnsen m.fl. (2008) støtter Mathildes perspektiv, da de sier at etter hvert som elevene blir eldre så stilles det større krav til at de skal fungere som en gruppe på egenhånd (Jahnsen et al., 2008). På en annen side kan det virke mot sin hensikt at elevene får så mye ansvar. En slik tilnærming kan ofte resultere i at sterke elever tar over og styrer hele gruppearbeidet. Dette kan medføre mindre grad av selvhevdelse og mestringsfølelse hos elever med lavere sosial status og som kanskje er mindre sosialt kompetente, som igjen kan motarbeide utviklingen av deres sosiale kompetanse.

Kåre og Stian drar frem et viktig perspektiv, nemlig positiv gjensidig avhengighet. Begge vektlegger altså at alle på gruppen må bidra med noe for å få godkjent eller bli ferdig med oppgaven (Aakervik et al., 2006). Med andre ord vektlegger informantene prinsippet om å nå et felles mål. Et slikt perspektiv får sterk støtte av Glavin og Lindbäck (2014), da de understreker at positiv gjensidig avhengighet er det viktigste momentet i alt samarbeid (Glavin & Lindbäck, 2014). Det kan med andre ord argumenteres for at informantene fremmer positiv gjensidig avhengighet, da de tydeliggjør at grupped medlemmene er knyttet til hverandre på en måte som gjør at ingen lykkes dersom ikke alle på gruppen lykkes i nå sine mål (Glavin & Lindbäck, 2014). Ut ifra en slik tilnærming, kan det også argumenteres for at informantene fremmer en følelse av solidaritet hos elevene, som er viktig i deres danning (Straum, 2018). Dette kan føre til at elevene anerkjenner innsatsen til andre grupped medlemmer i større grad, noe som kan binde elevene sammen emosjonelt og skape en felles identitet (Aakervik et al., 2006). Dersom dette skal ses med et kritisk blikk, muliggjør en slik tilnærming at elevene kan kjenne på stress. Stresset kan forekomme i den forstand at elevene kjenner på en press til å prestere. Samtidig kan det argumenteres for at Stian forebygger at dette skal skje, da han selv bestemmer hvilke ansvarsområder elevene får. På den andre siden understreker Aakervik m.fl. (2006) at slik samarbeidslæring fremmer elevenes evne til å hankses med motgang og stress (Aakervik et al., 2006). Det er med andre ord ingen tvil om at Kåre, Stian og Mathilde har meget reflektert praksis og et bredt kunnskapsgrunnlag for tilrettelegging av ansvarlighetsferdigheter hos elevene. Til slutt kan vi se på besvarelsen til Andreas:

*«Det handler jo i stor grad om at elevene får eierskap til det de driver med. Du må tilpasse undervisningen til at det er elevstyrte aktiviteter, som gjør at de får en sterkere følelse av medbestemmelse og selvbestemmelse. Samtidig er det viktig at elevene blir ansvarliggjort, slik at de må stå til ansvar for det de har levert.» (Andreas).*

Andreas vektlegger i stor grad at elevene skal kjenne på eierskap til det de driver med, og han hevder læreren må tilrettelegge for dette slik at elevene får en følelse av medbestemmelse og selvbestemmelse. Som vi vet er dette viktige faktorer for elevenes danning (Straum, 2018), og det kan bidra til at elevene tar større eierskap til oppgaven. På denne måten får elevene mulighet til å

vise tillit og ansvar (Ogden, 2009). De får også mulighet til å holde løfter til det ansvaret de har tatt på seg (Ogden, 2009).

Vi kan se at samtlige informanter er inne på helt sentrale kjennetegn på hvordan det kan tilrettelegges for ansvarlighet i undervisningen. Eksempelvis presiserer Stian og Kåre at det er helt vesentlig at elevene klarer å overholde ulike regler. Stian formidler også at det kan være lurt å dele ut roller til elevene, slik at de automatisk får et eget ansvarsområde samt at de får tillit fra læreren til å mestre oppgaven. En slik tilnærming underbygger også at Stian har tilstrekkelig med gode relasjoner i elevgruppen til å kunne se hvert enkelt barns behov (Ogden, 2012). På denne måten blir elevene satt i en posisjon der de får en forventning om å bli ferdig med ansvarsområdet sitt, altså holde et løfte til resten av gruppen (Ogden, 2009). Det å legge til rette for at elevene får ansvar og må holde løfter til andre medelever, vektlegger også Andreas da han er opptatt av at elevene skal få eierskap til det de gjør og stå til ansvar for det de produserer. Han har altså et sterkt fokus på dannelsesprosessen i kombinasjon med ansvarlighet, da han understreker betydning av medbestemmelse og selvbestemmelse for å fremme ansvarlighet (Straum, 2018). Selvbestemmelse og medbestemmelse vektlegger også Mathilde, da hun i motsetning til Stian lar elevene prøve å finne ut av hvilke oppgaver de selv skal ta (Straum, 2018). På denne måten gir hun elevene tillit og ansvar (Ogden, 2009). Samtidig nevner hun at hun vil bryte inn og deligere ansvarsområder dersom elevene ikke finner ut av det, noe som viser til sterke relasjoner til elevene sine ettersom hun tyder at hun kan se hver enkelt elevs behov (Ogden, 2012). Det er altså ingen tvil om at informantene sammen nevner samtlige faktorer for å kunne tilrettelegge for utvikling av ansvarlighet basert på presentert teori.

## **2.4 Klasseledelse og sosial kompetanse**

I de foregående kapitlene har vi sett at klasseledelse og læringsmiljø er begreper som går igjen mange steder. Av den grunn valgte jeg å stille informantene konkrete spørsmål tilknyttet disse begrepene. Jeg var interessert i å finne ut av informantenes tanker rundt hvilken innvirkning klasseledelse har på utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Gjennom dette spørsmålet fikk jeg innblikk i informantenes tanker, før jeg deretter spurte om deres praksis tilknyttet klasseledelse. Spørsmålet angående klassemiljøet var rettet mot hvordan de kunne legge til rette for et trygt og



godt klassemiljø slik at utvikling av den sosiale kompetansen har gode eller best mulig forhold. Tilretteleggingen av klassemiljøet baserer seg også på klasseledelse, så når jeg drøfter svarene til informantene vil jeg ta utgangspunkt i klasseledelsesperspektivet. Funnene viser at informantene har reflekterte tanker rundt temaet, og noen av svarene kohererer. Blant annet har svaret til Kåre og Andreas likhetstrekk. De svarte slik:

*«Trygge rammer, forutsigbarhet – vet hva som skjer ilt dagen, lekegrupper – noen opplever det som kanskje vanskelig å bli med i lek, mange elevsamtaler, prøve og feile – mestringsorientert miljø» (Kåre).*

*«Trygge rammer. Rammebetingelsene må settes, og gjerne at elevene også er med på å sette disse rammene, hvordan man skal ha det, og at man har en god klasseromskultur som da innebærer interaksjonene elevene imellom og lærer-elever, så vil det kunne forsterke den sosiale læringen, også egentlig alle prosessene i klasserommet avhenger av god klasseromskultur. Klarer man å opparbeide det vil man få et godt læringsmiljø og du vil få et godt sosialt miljø. Så rammer er vel egentlig stikkordet for meg der.» (Andreas).*

Det første begge informantene nevner er trygge rammer. Kåre vektlegger den forutsigbarheten de trygge rammene medfører for å kunne ha gode forhold for å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Dette noe som støttes av Restad og Sandsmark (2021), da de sier at en struktur i klasserommet som skaper trygghet og forutsigbarhet er helt avgjørende for å skape et inkluderende læringsfellesskap (Restad & Sandsmark, 2021). På denne måten kan et mestringsorientert miljø fremmes, da trygghet er et grunnleggende premiss for hvordan elevene utvikler måter å forholde seg til hverandre på som fungerer anerkjennende og som gir plass og rom til å både være sammen og utvikle seg sammen (Restad & Sandsmark, 2021). Dette kan medføre at det er lav terskel for elevene å ytre seg, og dermed rom for svar som nødvendigvis ikke er riktige. I tillegg kan et så stort fokus på trygghet tyde på at begge informantene viser til en autoritativ lærerstil (Nordahl, 2010).

Videre kan vi se at både Kåre og Andreas belyser relasjonsaspektet knyttet til klasseledelse, noe som er svært relevant ettersom Nordahl (2010) poengterer at en autorativ lærerstil forutsetter at lærerne har gode relasjoner med elevene (Nordahl, 2010). I likhet med Kåre, understreker Nordahl (2010) at tilliten mellom lærer-elev baserer seg blant annet på forutsigbarhet (Nordahl, 2010). Samtidig tydeliggjør Andreas betydningen av elevmedvirkning, da han sier at elevene burde være med på å sette rammene. På denne måten vil elevene føle seg sett i henhold til tilretteleggingen av skolehverdagen, noe som kan virke relasjonsbyggende (Restad & Sandsmark, 2021). I tillegg er medbestemmelse et av danningens hovedformål, noe som har stor innvirkning på utviklingen av elevenes sosiale kompetanse (Straum, 2018). På en annen side kan elevene føle seg enda mer sett i en fortrolig situasjon som elevsamtale alene med lærer. Slike elevsamtaler, også kalt «banking-time», kan føre til at «banken» fylles opp med positive erfaringer som kan dras nytte av senere, f.eks. ved konflikter (Pianta, 1999). Det kan med andre ord argumenteres for at begge informantene viser til god refleksjon og forståelse rundt klasseledelse, da begge viser til mange viktige faktorer for å kunne fremme sosial kompetanse i undervisningen. Videre kan vi se på besvarelsen til Stian, som også tydeliggjør betydningen av relasjoner:

*«Når læreren organiserer og styrer undervisningen, ser eleven hvordan læreren ordlegger seg, hvordan kroppsspråket er og hvordan han/hun beveger seg i klasserommet når de ulike tingene gjennomføres. Det er altså den optimale modellerings situasjonen for læreren, og resten av klassen vil følge hans/hennes eksempel, dersom relasjonene er sterke nok. Så klasseledelse avhenger også av sterke nok og dype nok lærer-elev-relasjoner.» (Stian).*

Slik jeg forstår Stian i hans besvarelse her, er det modelleringsprinsippet som ligger til grunn for utvikling av sosial kompetanse sett i et klasseledelsesperspektiv. Det som er interessant, er at Stian vektlegger i stor grad ferdigheter knyttet til kommunikasjon som kilde til økt sosial kompetanse i lys av klasseledelse. Her nevner informanten både det verbale språket og non-verbalt språk, altså kroppsspråk (Evenshaug & Hallen, 2000). Denne dimensjonen i kommunikasjon ble ikke nevnt tidligere, men blir nevnt som en viktig faktor i modellerings situasjonen. Ut ifra min forståelse, viser dette til stor bevissthet rundt eget

kroppsspråk når læreren står foran klassen. Samtidig sier han at klasseledelse avhenger av sterke nok og dype nok lærer-elev-relasjoner. Dette underbygges av Jahnsen m.fl. (2008), da de sier at en god relasjon bygges på kommunikasjon, og av den grunn er det viktig at læreren tenker over kroppsspråket sitt i møtet med eleven (Jahnsen et al., 2008). Ut ifra dette perspektivet kan det argumenteres for at Stian er bevisst over sitt eget kroppsspråk i møte med elevene, noe Ogden (2012) understreker som viktig da lærere og elever påvirker hverandre gjensidig og tilpasser seg hverandre (Ogden, 2012). I likhet med Stian drar også Andreas inn modellering som en vesentlig faktor for å fremme sosial kompetanse gjennom klasseledelse. Han svarte slik:

*«(...) Klasseledelse er med på å påvirke sosial utvikling og kompetanse gjennom at læreren er premissetter og forbilde for elevene.» (Andreas).*

Slik jeg forstår Andreas når han bruker ordet «premissetter» her, er at det er lærerens ansvar å vise akseptabel atferd (Dawson, 2000). Læreren som forbilde kan dermed påvirke elevene til å handle sosialt, da de motiveres til å selv opptre sosialt når andre rundt dem gjør det (Glavin & Lindbäck, 2014). Ellers kan vi også se at Stian nevner læreren som premissetter gjennom hans vektlegging av rammer gjennom klasseregler:

*«Klasseregler er første prioritet, «hand-shakes» av ulike varianter, sier hei i døra, elevene står ved pulten ved første time, takker for dagen sammen. Også prøver jeg så godt jeg kan å tilrettelegge for et miljø der det er lov til å prøve og feile. Bruker en del ispinner, slik at alle må være koblet på og være med i undervisningen, skaper en slags fellesskapsfølelse ved at alle er i samme båt.» (Stian).*

Vi ser at informantene bruker ordet klasseregler, noe ingen av de andre informantene gjorde. Beskrivelsen til Stian samsvarer i stor grad med hva Ogden (2012) anser som et strukturert klasserom, nemlig tydelige forventninger, rutiner og regler (Ogden, 2012). Klasseregler og rutiner går litt over i hverandre, men eksemplene til informantene tatt i betraktning kan det virke som om han har klare rutiner i sitt arbeid med å fremme sosial kompetanse i sin skolehverdag. På

en annen side er Restad og Sandsmark (2021) kritisk til effekten av regler i klassen, da de hevder det fort kan bli «politi på jakt etter regelbrudd» knyttet til klasseregler (Restad & Sandsmark, 2021). Ellers ser vi at informanten knytter bruken av ispinner til dannelsen av fellesskapsfølelse i klassen. Ut ifra dette perspektivet kan det virke som om informanten har et solidaritetsperspektiv i bunn (Straum, 2018). Stian stiller altså krav til at elevene skal være koblet på i undervisningen, altså ansvarliggjør dem til å følge med (Ogden, 2009). Stian hevder at dette skal styrke fellesskapsfølelsen, noe som forsterkes av Jahnsen m.fl. (2008) da de sier at relasjonene elevene imellom styrkes når det blir stilt krav til dem, noe som igjen bidrar til styrket problemløsningsferdigheter samt ansvarlighet (Jahnsen et al., 2008). I tillegg tydeliggjør informanten at elevene må få prøve å feile, som representerer et mestringsorientert miljø. Mathilde hadde også et sterkt fokus på det mestringsorienterte miljøet:

*«Jeg passer på at alle elevene har et opplegg som er tilpasset deres nivå, slik at de kan kjenne på følelsen av å mestre noe (...). Får de ikke oppgaver de føler de mestrer, så går det jo utover deres selvbilde. Som sagt så pleier vi jo å ta mest mulig sammen som klasse, som f.eks. konflikter og lignende. Dette hevder jeg samler oss som en enhet, og gjør oss til et «vi» i stedet for mange «jeg»-er. (...) Formidler at det er ingen som blir sinte eller skuffa hvis du svarer feil, jeg som lærer blir ikke sint, din læringspartner blir ikke sint. Dette kan forhindre stress i skolen også, presset avtar mye med denne tankegangen.»*  
(Mathilde).

I denne besvarelsen kan vi se at informanten legger til grunn den faglige tilpasningen som kilde til mestring. Slik jeg forstår det, nivå-differensierer Mathilde i sin undervisning, ettersom det å tilpasse opplegg til hvert enkelt individ er svært krevende. Hun benytter seg altså av organisatorisk differensiering (Wille & Svanberg, 2009). Dette sikrer på den ene siden at elevene får utfordringer som de passer deres nivå, og dermed får kjent på en mestringsfølelse. Mathilde knytter altså sterkt bånd mellom det faglige og sosiale, noe Kunnskapsdepartementet (2017) tydeliggjør at er viktig (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Gjennom mestring i det faglige arbeidet, vil elevenes selvoppfatning styrkes (Lillejord et al., 2013). En styrket selvoppfatning medfører en styrket selvtillit, som vil danne større forutsetninger for elevenes selvhverdelse. Ut

ifra dette perspektivet kan dette ufarliggjøre det å ytre sine meninger, følelser eller behov i klasseromskontekst (Pape & Svendsen, 2001). Dette har igjen korrelasjon med hvordan Mathilde håndterer konflikter, nemlig gjennom et åpent kasseromsforum der alle er delaktige. Dette tatt i betraktning ser vi at hun, i likhet med Stian, vektlegger solidaritet ettersom hun legger til rette for et fellesskap i klassen gjennom å bruke «vi», og ikke «jeg»-er (Straum, 2018; Aakervik et al., 2006). På denne måten samler hun klassen, og det kan derfor argumenteres for at hun skaper en positiv gjensidig avhengighet der alle vil hjelpe alle (Aakervik et al., 2006). Hun er altså opptatt av å ufarliggjøre og trygge klasseromskonteksten for elevene. Denne tankegangen understrekes av Restad og Sandsmark (2021), da de sier at tryggheten som eksisterer mellom elevene og lærere og elever, er helt avgjørende for hvordan får adgang til å forstå seg selv og hverandre (Restad & Sandsmark, 2021). Gjennom etablering av en slik trygghet kan det bli lettere for elevene å samarbeide, som kan føre til flere ting. Blant annet kan det føre til en mer realistisk selvoppfatning, noe informantene allerede har understreket betydningen av, samt bedre evne til å takle motgang og stress (Aakervik et al., 2006). Med andre ord kan det argumenteres for at informantene viser bred kunnskap knyttet til utvikling av sosial kompetanse i et klasseledelsesperspektiv.

Når vi sammenligner alle de faktorene og aspektene som informantene har kommet med i sine besvarelser opp mot teori og tidligere forskning som er presentert i kapittel 2, så kan vi se at de viser til bred kompetanse innenfor dette feltet. De nevner blant annet trygghet, rammer, forutsigbarhet, betydning av å etablere og danne dype lærer-elev-relasjoner, modellering gjennom læreren som forbilde, betydningen av mestringsorientert miljø og tilpasset opplæring som tilnærming til både sosial og faglig utvikling. Alle disse faktorene medfører positive virkninger for å tilrettelegge og fremme elevens utvikling av både faglig- og sosial kompetanse i undervisningen (Nordahl, 2003). Informantene viser at de har en autoritativ lærerstil, gjennom at de har gjennomtenkte rutiner og tilnærminger for å bygge positive relasjoner med elevene, samt at de viser evne til grensesetting (Nordahl, 2010). Med andre ord viser de en balanse mellom varme, og kontroll og struktur (Nordahl, 2010).

### 2.4.1 Elever med utfordrende atferd

Alle lærere har hatt eller har elever som de kan oppleve som mer utfordrende enn andre elever. Når vi nå skal drøfte informantenes svar, forholder vi oss til begrepet «utfordrende atferd» og udramatiske enkelthendelser som uro, bråk, avbrytelser, opposisjon og regelbrudd (Nordahl, 2003). Selv om dette kan virke som små problemer, kan det for mange lærere bli store problemer da det kan skape uro i klassen, som igjen kan påvirke læringsmiljøet (Nordahl, 2003). I dette temaet var jeg altså ute etter å finne ut av hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen slik at elever med utfordrende atferd skal kunne utvikle sin sosiale kompetanse. Jeg fikk inntrykk av at dette var et tema som engasjerte informantene, da alle hadde situasjoner fra deres egne jobbhverdager som de kunne relatere til. Gjennom svarene forekom det noen likhetstrekk. I svarene til Andreas og Stian blir det relasjonelle i tilretteleggingen trukket frem. De svarte slik:

*«Man må jo forsøke å møte eleven på elevens plan, og gjøre tilpasninger til den enkeltes behov. (...) Den klassiske «avtalen» mellom lærer og elev, og avtaler kan være et magisk triks om det fungerer, men det kan også gi eleven for stor frihet. Det handler om at man tilpasser seg individet, og møter de på deres nivå.» (Andreas).*

*«Viktig å danne en relasjon med slike elever så fort som mulig og på et så dypt plan som mulig. Møte slike elever på deres interesser, f.eks. funker gaming veldig fint, mange er sportsinteresserte.» (Stian).*

Begge informantene formulerer seg her på en måte der lærer-elev-relasjonen framstilles som en forutsetning for å kunne utvikle sosial kompetanse hos elever med utfordrende atferd. Dersom en lærer skal kunne møte eleven på deres plan, er det jo nødvendig å vite hvilke interesser de har. Andreas nevner eksempelvis å lage en klassisk avtale med eleven, noe som støttes av Pianta (1999) og hans perspektiv knyttet til «banking-time» (Pianta, 1999). Slik jeg forstår Stian, er også «banking-time» inkludert i hans praksis da han referer til å kjenne til elevenes interesser. «Banking-time» knyttet til utfordrende atferd vil være svært hensiktsmessig da den såkalte «banken» vil fylles opp med positive erfaringer, noe som bidrar videre til lettere grensesetting (Pianta, 1999). På denne måten kan gode relasjoner bidra til at grensene blir overholdt, ettersom

en elev justerer seg lettere til en person han/hun liker, enn en person han/hun ikke liker (Ogden, 2012). Med andre ord er det helt tydelig at både Andreas og Stian har forstått betydningen av en dyp relasjon med elever med utfordrende atferd, og hvilken innvirkning dette har på klassemiljøet og elevenes sosiale utvikling. Andreas nevner kort at noen elever kan ha behov for et miljøskifte i løpet av en undervisningsøkt, som å eksempelvis gå ut av klasserommet innimellom. Kåre benytter også dette som en tilnærming, og kom med konkrete eksempler:

*«Dersom en begynner å vandre kan jeg gi tilbud til gruppa om å gå og gjøre noe annet, som f.eks. løse oppgava ute eller sammen i et annet rom, et slik miljøskifte kan fungere fint. (...) viktig å spille på noe de mestrer, og ikke gjøre de mer «annerledes» enn hva de kanskje allerede er. (...) mye sosial interaksjon og kommunikasjon, samt samhandling foregår over e-sport i dag. Derfor har lagt til rette for å noen ganger ha inne-grupper i friminuttene, som selvsagt rullerer, hvor de har e-sport der de spiller ulike samarbeidsspill på Playstation eller PC. (...) I tillegg har vi et motorikk-rom hvor de kan gå og leke mørkegjemsel f.eks.» (Kåre).*

I Kåres beskrivelser av miljøskifte, viser han til tydelig bevissthet over hva som kan gjøres og kommer med ulike eksempler. Det kan på mange måter argumenteres for at Kåre organiserer den sosiale ferdighetsopplæringen gjennom intensive tiltak for mindre grupper (Ogden, 2009). På en annen side har Kåre tidligere vist til aktiv tilrettelegging i klassefelleskapet for elever som har lav selvkontroll. På denne måten viser han til bevissthet om Kunnskapsdepartementets (2017) prinsipp som etterstreber at flest mulig elever skal få opplæring gjennom et læringsfelleskap (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Av den grunn kan det i tillegg argumenteres for bruk av universelle tiltak rettet mot flere elever, som gjør at alle får deltatt i klassefelleskapet (Ogden, 2009). Informanten viser altså god evne til å tilrettelegge for et inkluderende læringsfelleskap (Restad & Sandsmark, 2021). Et slikt perspektiv støttes også av Svanberg og Willie, som fremmer fokuset på læringsfelleskapet (Wille & Svanberg, 2009).

Videre kan vi se at Kåre blant annet poengterer at verden moderniseres, og at det av den grunn er viktig å ta i betraktning digitaliseringsaspektet som virkemiddel for å fremme elevenes sosiale

kompetanse. I dette tilfellet nevnes digitalisering som en tilpasning til elevene, og da i kontekst av elever med utfordrende atferd som trenger å utfolde seg på arenaer som dette. Først og fremst anser informanten spill på digitale gjenstander som en stor arena for utvikling av samarbeids- og kommunikasjonsferdigheter (Lillejord et al., 2013). I spill som for eksempel Minecraft, kan elevene prate til hverandre gjennom karakterer som de identifiserer seg med. Derfor kan det være lettere for elevene å utforske sine verdier og normer da de får utforsket og utviklet sine sosiale ferdigheter, ettersom det skjer gjennom en på-likesom-verden der de ikke har noe å tape (Lillemyr, 2011). I tillegg kan det hende at elevene kommer til sin rett på slike plattformer, noe som kan medføre en mestringfølelse hos elevene. Dette kan ifølge Lillemyr (2011) føre til økt selvfølelse og indre motivasjon (Lillemyr, 2011).

Med bakgrunn i en slik tilnærming, kan elever med utfordrende atferd blomstre og tiltrekke seg positiv oppmerksomhet. Kåres tankegang støttes av Glavin og Lindbäck (2014), da de sier at det er lurt å velge en sosial oppgave som du vet eleven mestrer, f.eks. å sette i gang en lek som ligner på leker som elevene allerede leker (Glavin & Lindbäck, 2014). Gjennom å eksempelvis bruke motorikk-rom, der elevene kan leke f.eks. mørkegjemsel, vil slike elever ha en lett inngang som vil føre til utvikling av sosial utvikling. Ut ifra et slikt eksempel underbygges betydningen av elevenes fysiske kompetanse, som dreier seg om motoriske ferdigheter og koordinering av kroppsbevegelser (Ogden, 2012). Ut ifra dette perspektivet kan det argumenteres for at Kåre fremmer kommunikasjon hos elever med utfordrende atferd, da nonverbalt språket aktiviseres gjennom eksempelvis leker i motorikk-rommet (Gresham et al., 2010). I tillegg ved å dra inn lekaspektet, vil informanten ifølge Lillemyr (2011) fremme både psykisk og fysisk utvikling (Lillemyr, 2011). Det er med andre ord tydelig at Kåre tilrettelegger for elevene slik at mestring kan finne sted, og at de dermed føler seg sett i henhold til tilretteleggingen (Glavin & Lindbäck, 2014). Med bakgrunn i dette har informanten større forutsetning for å framdrive en relasjonsbyggende opplevelse for elevene. To andre informanter som er opptatt av å legge til rette for mestring hos elevene, er Stian og Mathilde, men de vektlegger en annen tilnærming som framgangsmåte til elevenes opplevelse av mestring. De beskrev det slik:



*«Jeg hevder det er viktig å sette slike elever i et positivt lys. Hvis du har en time som er preget av dialogisk undervisning, så tror jeg det er lurt å ta innspill fra slike elever først. Nesten uansett hva de sier da, så er det viktig at de får ros for dette, slik at de blir hekta på i starten. Dette vil jo fremme engasjementet deres og.» (Mathilde).*

*«(...) det er viktig å skryte mye og tydelig når de får til noe, hvorfor var det bra, hvordan fikk personen dette til osv. Rett og slett ta eleven «i øyeblikket» (Stian).*

Her kan vi se at begge informantene er opptatt av å sette elevene i et positivt lys. Derfor kan man si at mestringsfølelsen deres baserer seg på ros eller skryt fra læreren. Ut ifra denne tilnærming kan det argumenteres for at informantene vektlegger en behavioristisk tilnærming, der fokuset er på positiv forsterkning (Glavin & Lindbäck, 2014). Lillejord m.fl. (2013) støtter dette perspektivet, men blir samtidig utfordret av Glavin og Lindbäck (2014) som sier at en slik tilnærming kan virke instrumentell og manipulerende (Glavin & Lindbäck, 2014; Lillejord et al., 2013). Likevel kan en slik tilnærming virke relasjonsbyggende. Dermed bidrar informantene gjennom en slik tilnærming til å fremme elevenes sosiale status i gruppen, da Lillejord m.fl. (2013) sier at de elevene som har en god relasjon til sin lærer bedre likt av de andre elevene i klassen, enn de som har en negativ lærerrelasjon (Lillejord et al., 2013). Gjennom å ta eleven i øyeblikket og ha en dialog med eleven som skaper refleksjon hos eleven selv, kan det bidra til å fremme elevens selvoppfatning samt metakognisjon (Lillejord et al., 2013; Wille & Svanberg, 2009). En styrket selvoppfatning støttes av Lillejord m.fl. (2013) da de sier at selvoppfatningen formes av andres reaksjoner, som i dette tilfellet vil være lærerens reaksjon (Lillejord et al., 2013). Det meta-kognitive utvikles gjennom lærerens tilbakemelding på elevenes innsats, som like fullt krever refleksjon (Aakervik et al., 2006).

Videre kan vi se at Mathilde bruker engasjement som en viktig faktor for å forebygge elevenes utfordrende atferd. Da poengterer hun betydningen av å gi elevene ros for sitt svar, uansett om det er riktig eller galt. Ut ifra et slikt perspektiv viser Mathilde til en anerkjennende tilnærming, og utdyper denne tilnærmingen slik:

*«F.eks. når det gjelder impulsstyrte elever, så pleier jeg å overse/overhøre det de sier, men hvis jeg merker at det blir for forstyrrende for undervisningen, så pleier jeg å møte eleven med forståelse, som f.eks. at jeg sier først at det var en artig spøk, for deretter å si at vi setter en strek der og at vi må skru litt om.» (Mathilde).*

Gjennom en slik anerkjennende tilnærming som vises til her, gis det både plass og rom til å både være sammen og å utvikle seg sammen (Restad & Sandsmark, 2021). Med utgangspunkt i en slik tilnærming kan det argumenteres for at respekten og forståelsen som læreren viser, ofte vil gjengjeldes i positive relasjoner (Ogden, 2012). På den ene siden viser informanten til hvordan eleven kan ta tak i hva som har utløst følelsen gjennom verbal kommunikasjon (Glavin & Lindbäck, 2014). En anerkjennende tilnærming kan altså bidra til at barn med eksempelvis aggressiv atferd ikke havner i konflikt med læreren, og dermed forhindrer å bli eventuelt enda mindre likt av andre medelever (Lillejord et al., 2013). I tillegg støtter Glavin og Lindbäck (2014) at uønsket atferd skal ignoreres (Glavin & Lindbäck, 2014). Videre viser Stian til ett konkret tiltak som kan brukes i undervisningen, nemlig modellering. Han beskrev det på denne måten:

*«Gjerne bruke «ressurselevne» til å være læringspartner kanskje, selv om det kan være litt kritikkverdig, sette «flinkisene» ved siden av «badboy/badgirl» (Stian).*

Slik jeg forstår informanten bruker han ressurselever til å modellere forventet oppførsel som læringspartner. På denne måten fremmer Stian Glavin og Lindbäck's (2014) teori om at en slik tilnærming kan synliggjøre hvilke sosiale ferdigheter som anerkjennes og verdsettes blant andre medelever (Glavin & Lindbäck, 2014). Med et slikt utgangspunkt kan særlig kommunikasjon synliggjøres, både verbal og non-verbal (Evenshaug & Hallen, 2000). Andreas derimot tydeliggjør betydningen av å øke elevenes selvoppfatning, og utdyper det slik:

*«For eksempel en 5.klassing som er utagerende vil jo ikke ha forståelse for at den er utagerende, den vil sannsynligvis forstå seg selv som en morsom person, som får de andre*

*til å le eller får de andre i klasserommet til å reagere. Da må man skape en forståelse for at dette faktisk er forstyrrende.» (Andreas).*

Svaret til Andreas kan forstås dithen at han er ute etter å skape et felles følelsesspråk for eleven, slik at eleven har mulighet til å kjenne igjen reaksjoner. Ut ifra denne forståelsen kan elever oppdage hvordan følelser kommer til uttrykk hos seg selv og andre (Glavin & Lindbäck, 2014).

Det er interessant å se at samtlige informanter understreker betydningen av en dyp og god lærer-elev-relasjon. Samtidig finner vi nyanser i vinklingene til informantene i henhold til relasjonsaspektet. Blant annet er Andreas og Stian opptatt av å tilrettelegge og møte elevene på deres interesser og behov, noe som forutsetter at de har vist, og viser, empatisk nysgjerrighet (Møller & Grøtan, 2012). Kåre er også opptatt av dette aspektet, men vektlegger i større grad miljømessige tilrettelegginger der eleven er i sosiale situasjoner og samarbeider med andre medelever. På denne måten danner elever med utfordrende atferd seg flere erfaringsbaserte opplevelser, som går gjennom den hermeneutiske spiralen, som kan medføre at de oftere kan kjenne igjen sosiale situasjoner (Miettinen, 2000). Ut ifra en slik tilnærming kan slike elever danne seg flere sosiale knagger i sosiale samarbeidssituasjoner. Videre ser vi at Mathilde og Stian har et positivt elevsyn, noe som igjen bidrar til gode relasjoner elevene imellom og dermed et godt læringsmiljø (Lillejord et al., 2013). Stian bruker også elever som er sterke sosialt til å modellere forventet sosial atferd for elever med svakere sosial kompetanse (Ogden, 2012). Slikt sett kan noe av samfunnsmandatet til lærere videreføres til slike elever, da de kan være med å bidra til å formidle sunne verdier og holdninger (Utdanningsforbundet). Helt til slutt er det interessant å se at Mathilde bruker engasjement som tilnærming til å oppnå selvkontroll hos elevene. I likhet med Kåres svar under temaet selvkontroll, hevder hun det er viktig å fange de tidlig i undervisningen, noe som støttes av Gresham m.fl. (2010) da det er lærerens jobb å engasjere elevene til akademisk læring og legge til rette for at elevene oppnår mestring (Gresham et al., 2010). I tillegg viser hun en autoritativ lærerstil, ettersom hun møter elever med utfordrende atferd med forståelse og varme, før hun deretter formidler tydelig hvor grensene er (Nordahl, 2010). Vi ser med andre ord at informantene viser til flere faktorer og tilnærminger

forankret i teori og tidligere forskning fra kapittel 2, altså et bredt kompetansegrunnlag om hvordan sosial kompetanse kan utvikles hos elever med utfordrende atferd.

## **5. Oppsummering**

I denne studien har jeg forsket på hvordan lærere fremmer og tilrettelegger for utvikling av elevenes sosiale kompetanse på mellomtrinnet. Jeg har tatt utgangspunkt i Ogdens (2009) definisjon av sosial kompetanse, samt Gresham og Elliots (1990) ferdighetsdimensjoner; samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, engasjement, kommunikasjon, empati og ansvarlighet (Gresham, 1990; Ogden, 2009). Gjennom denne studien har vi sett at informantene har hatt litt ekstra fokus på noen av ferdighetene enn andre. Ferdighetsdimensjoner som samarbeid, ansvarlighet, engasjement og kommunikasjon er gjennomgående i studien. Med utgangspunkt i informantenes eksempler i deres besvarelser, er de likevel innom samtlige ferdighetsdimensjoner. Samtidig kan det virke som om de ikke alltid er like bevisste over hvilke ferdigheter de trener på til enhver tid. Dette er naturlig da disse ferdighetene er tett tilknyttet hverandre.

### **5.1 Forståelse av sosial kompetanse**

Funnene tyder på at informantene er noenlunde enige om at sosial kompetanse er et diffust begrep. Dette gjenspeilet svarene deres, da jeg lurte på hvilke ferdigheter som inngår i det å være sosialt kompetent. Her var det både flere likheter i svarene, samtidig som det var mange ulikheter. Studien viser altså at selv om informantene nevnte flere sosiale ferdigheter, som er presentert av Gresham og Elliot (1990), var de ikke klar over samtlige grunnleggende ferdigheter som inngår i det å være sosialt kompetent (Gresham, 1990). Kun med utgangspunkt i det ene spørsmålet, har man et godt grunnlag for å argumentere for at lærere ikke har tilstrekkelig innsikt i sosial kompetanse for å kunne bevisst tilrettelegge for å lære bort de sosiale ferdighetene.

I denne studien har det blitt vist at faglig læring og sosial læring henger nøye sammen. Samtlige av informantene var enige om at elevenes sosiale kompetanse hadde stor innvirkning på deres faglige læring, og et par informanter hintet til at de kanskje mente at sosial kompetanse var kneppet viktigere enn den faglige kompetansen. Både ut ifra forskningen og informantenes besvarelser, tydeliggjøres det at elevenes sosiale kompetanse henger sammen med hvordan de mestrer skolehverdagen. Det er tydelig at informantene er opptatt av å ha faglige tilpasninger, slik at elevenes sosiale kompetanse kan vokse. Det varierer litt hvorvidt spesifikke informantene er i

denne tilretteleggingen, og hvordan tilretteleggingen skjer. Noen har prioritert tilrettelegging på individnivå, mens andre fokuserer heller på å tilpasse oppgavene til hele fellesskapet (Wille & Svanberg, 2009). Informantene trekker også fram at jo flere ferdighetsdimensjoner elevene innehar tilknyttet deres sosiale kompetanse, jo bedre forutsetninger har de for å kunne mestre det skolefaglige.

## **5.2 Hvordan har informantene svart på tiltak i klasserommet**

I kapittel 2 av denne oppgaven har jeg vist til ulike måter undervisningen kan tilrettelegges for å fremme utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Jeg har tatt for meg ulike tiltak knyttet til metoder, og tiltak som er knyttet til klasseledelse. Informantene viser gjennom sine svar til god forståelse knyttet til hvilke tiltak som kan iverksettes i undervisningen. Flere av metodene som informantene trekker fram, har også forskere trukket fram, som vist i kapittel 2. Eksempler på dette er relasjonskompetanse, engasjement, positiv gjensidig avhengighet, modellering og tilpasset opplæring. Ettersom disse begrepene er gjennomgående i store deler av studien, kan det argumenteres for at informantene fremlegger klasseromstiltak som forfattere i av teori og tidligere forskning på sosial kompetanse vektlegger. I tillegg viser samtlige informanter til betydningen av den relasjonelle kompetansen til lærere, og brukes ofte som kilde til innlæring av sosiale ferdigheter. Dette gjenspeiler informantenes praksis, da de er opptatt av å sette elevene i et positivt lys og fremme deres ressurser. De er altså opptatt av at en god klasseledelse skal være sterkt preget av oppmuntring, positivt elevsyn og en støttende væremåte.

Det er en tydelig rød tråd i svarene til informantene, og de kommer ofte tilbake til hva de har sagt tidligere. Det tyder på at de har en klar oppfatning av hvordan sosial kompetanse kan læres bort, og er trygge i sine undervisningsmetoder i form av tilrettelegginger. De fleste svarene kan knyttes opp mot hva Læreplanen sier, selv om det finnes nyanser i svarene som ikke samsvarer med Læreplanen. I tillegg er det tydelig at informantene ivaretar det samfunnsmandatet de er pålagt, og de ivaretar også elevenes rett til tilpasset opplæring §1-3 både faglig og sosialt (Opplæringslova, 1998c; Utdanningsforbundet) Selv om de ikke alltid er like bevisste over de valgene de tar i undervisningen i henhold til tilrettelegginger for å fremme elevenes sosiale kompetanse, fremmer de likevel mange faktorer og aspekter som er forankret i teori og tidligere

forskning. Samtidig kan det noen ganger virke som om informantene mister tråden i hva som faktisk er temaet, nemlig sosial kompetanse, og glir heller litt over til hva de gjør for å fremme faglig læring i undervisningen. På en annen side er dette veldig forståelig, da Kunnskapsdepartementet (2017) understreker at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Gjennom denne studien har vi erfart at det er mange faktorer som henger sammen med hverandre når vi snakker om sosial kompetanse, og av den grunn må man se på totaliteten i besvarelsene til informantene. Når jeg summerer og samler trådene i informantenes besvarelser, kan det konkluderes med at kompetansegrunnlaget til informantene er godt innenfor forventningene knyttet til hva Kunnskapsdepartementets (2017) forventninger, samt at de er i henhold til hva samfunnsmandatet presiserer og (Utdanningsforbundet). Med bakgrunn i dette klarer de med andre ord å fremme og tilrettelegge for utvikling av elevenes sosiale kompetanse i undervisningen på mellomtrinnet.

### **5.3 Svakheter med studien**

I denne studien har jeg erfart at det finnes mange ulike innfallsvinkler til fagfeltet, og dersom jeg skulle gjort det igjen er det et par ting jeg ville gjort annerledes. Blant annet ville jeg fokusert på færre temaer, og dermed spisset spørsmålene i intervjuguiden. På denne måten kunne jeg gått mer i dybden på hvert svar, og stilt flere oppfølgingsspørsmål til svar jeg var nysgjerrig på. Da hadde forhåpentligvis studien tatt for seg enda mer konkrete tiltak, som kunne bidratt til enda mer spesifikk kunnskap på området.

### **5.4 Studiens relevans og videre forskning**

Det kan på mange måter argumenteres for at informantene har et godt kompetansegrunnlag basert på den handlingskompetansen de viser til i sine besvarelser. Likevel kan det argumenteres for at lærere trenger et bredere teorigrunnlag, slik at de tilegner seg en større kausalitetsforståelse. På denne måten vil det være lettere å opprettholde et profesjonelt kollegialt fellesskap, dersom samtlige lærere tilegner seg fagbegreper som er knyttet til sosial kompetanse. Dermed kan de bli mer bevisste over hvilken innvirkning deres pedagogiske valg i undervisningen kan ha på elevenes sosiale utvikling. Likevel har arbeidet med både teorien og tidligere forskning, samt funnene i denne studien, gitt meg flere ulike og interessante idéer og tilnærminger til videre

arbeid med å fremme og tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever på mellomtrinnet.

I løpet av denne studien har det kommet klart fram at sosial kompetanse er forplantet flere steder i Læreplanen. I tillegg er det sosiale kompetansemål i flere av de ulike fagene. På tross av at vi finner sosial kompetanse på så mange ulike steder i Læreplanen, er det ingen spesifikke beskrivelser av hvordan arbeidet med sosial kompetanse skal foregå. Informantene og jeg deler samme tanker om dette, nemlig at det er opp til hver enkelt lærer å bestemme når og hvordan dette skal gjennomføres. Selv om informantene viser til gode tanker og praksis i arbeidet med sosial kompetanse, stiller jeg meg sterkt kritisk til denne enorme handlingsfriheten. I min studie har jeg benyttet meg av et strategisk utvalg, der jeg valgte den første informanten. Derfor kan man ikke være sikker på at alle klarer å implementere like mye fokus på sosial kompetanse i undervisningen, slik som mine informanter har gjort. Av den grunn savner jeg mer systematikk i dette arbeidet, slik at utviklingen av en så ekstremt viktig kompetanse ikke er overlatt til tilfeldighetene og hver enkelt lærers subjektive vurdering. Jeg har sterk tro på at en felles systematisk plan, der hver enkelt lærer har tydelige forpliktelser, vil det være mulig å forbedre samt videreutvikle praksisen for å utvikle sosial kompetanse hos elevene i alle skoler. En forutsetning for dette er at lærere får satt av tid til dette arbeidet, noe som kanskje krever en reform i skolen?



# Vurdering

☰ 24.01.2022 ▾

🖨 Skriv ut

**Dato**

24.01.2022

**Type**

Standard

**Referansenummer**

879882

**Prosjekttittel**

Sosial kompetanse

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

**Felles behandlingsansvarlige institusjoner**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

**Prosjektansvarlig**


Silje Hølland

**Student**

Tage Dorholt

**Prosjektperiode**

12.08.2021 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 24.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

---

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OsloMet er felles behandlingsansvarlig institusjon. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til felles behandlingsansvar, jf. personvernforordningen art. 26.

OsloMet og tilhørende programmer osv. er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

**Bekreftelse fra OsloMet – storbyuniversitetet**

Viser til meldeskjema med referansenummer 879882

I forbindelse med gjennomføring av masterprosjekt ved OsloMet:

**Sosial kompetanse**

I avsnittet om behandling av datamaterialet opplyser NSD om følgende: *Datainnsamling, oppbevaring eller lagring på private lagringsenheter som privat pc, mobiltelefon, minnepinne osv. er ikke anbefalt og forutsettes avklart med behandlingsansvarlig institusjon.*

I mitt prosjekt skal jeg:

intervjue 5 lærere på mellomtrinnet. Jeg vil benytte meg av snøballmetoden når jeg skal utvelge informanter. Den første informanten jeg skal intervjuer er en lærer jeg kjenner fra før, så dette kan føre til en indirekte personidentifiserende opplysning. Følgende personopplysninger til mine informanter skal jeg behandle: navn, telefonnummer, e-postadresse og lydopptak. Jeg kommer til å benytte meg av mobile enheter tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon når intervjuene skal gjennomføres. Når intervjuene skal transkriberes, vil personopplysninger anonymiseres umiddelbart. Opplysningene anonymiseres fortløpende, og de krypteres ved lagring, samt legges det til en adgangsbegrensning på maskinvaren. Skriftlige personopplysninger i form av samtykkeerklæring eller lignende, vil bli innelåst i et skap med makuleringsmaskin lett tilgjengelig.

*(Forklar hvilke type personopplysninger som skal behandles, si noe om utvalget og hvordan du skal gjennomføre prosjektet med tanke på behandlingen av personopplysninger; dvs. elektroniske løsninger, lagring, sikringstiltak, osv.).*



Viser til OsloMet sin Veileder forskningsprosjekt:

<https://ansatt.oslomet.no/valg-riktig-elektronisk-verktoy-lagringssteder>.

Det følger av retningslinjene her at ikke-sensitive personopplysninger ikke skal lagres på private datamaskiner eller annet privat utstyr uten kryptering. Enheter som har forbindelse med nett skal aldri brukes til lyd- eller videoopptak, f.eks. mobiltelefon og nettbrett.

OsloMet aksepterer bruk av personlig datamaskin ved skriving og analyse av data ved dette masteroppgaveprosjektet, under følgende forutsetninger:

- Aktuelle data skal alltid være kryptert med unntak av når de er i aktiv bruk.
- Før data dekrypteres (åpnes), skal datamaskinen kobles av internett (både trådfast og trådløst), og forbli frakoblet til data igjen er kryptert.
- Bruker må gis forsvarlig opplæring i bruk av krypteringsprogram og sikker håndtering av data.

Underskrift fra behandlingsansvarlig institusjon ved veileder «tittel veiledernavn, og instituttleder Vibeke Bjarnø, begge Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU), Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet – storbyuniversitetet.

Oslo (dato) 12/15/21

Vibeke Bjarnø  
Instituttleder GFU, OsloMet  
(sign)

  
\_\_\_\_\_  
Veileder (signatur)

Silje Hølland  
Veileder (navn)

### **Vedlegg 3:**

#### **Intervjuguide:**

#### ***Hvordan jobber lærere med å fremme og tilrettelegge for utvikling av elevenes sosiale kompetanse i undervisningen på mellomtrinnet?***

1. Først ønsker jeg å vite mer om din utdanning, kan du si meg hva slags utdanning du har?
2. Har du tatt etter- eller videreutdanning?
3. Har du tatt annen utdanning enn lærerutdanning?
4. Hvilke roller har du hatt i skolen (kontaktlærer, faglærer osv.)?
5. Hvor lang erfaring (i år) har du fra arbeid i skolen?

#### **Generelt om sosial kompetanse:**

1. Hvordan forstår du begrepet sosial kompetanse?
2. Hvilken rolle mener du sosial kompetanse har i skolen i dag?
3. Påvirker elevenes sosiale kompetanse deres faglige læring? Hvorfor/hvorfor ikke?
4. Hvordan kan eventuell manglende sosial kompetanse påvirke elevenes fremtid tror du?

#### **Sosiale ferdigheter i undervisningen:**

1. Hvilke ferdigheter mener du inngår i det å være sosialt kompetent?
2. Hvordan kan du tilrettelegge for sosial kompetanse i undervisningen?
3. Påvirker elevenes sosiale kompetanse deres faglige læring? Hvorfor/hvorfor ikke?
4. Hvordan kan eventuell manglende sosial kompetanse påvirke elevenes fremtid tror du?
  
5. Hvordan fremmer og tilrettelegger du for selvhevdelse i undervisningen?
  
6. Hvordan fremmer og tilrettelegger du for samarbeid i undervisningen?
  
7. Hvordan fremmer og tilrettelegger du for selvkontroll i undervisningen?
  
8. Hvordan fremmer og tilrettelegger du for empati i undervisningen?

9. Hvordan fremmer og tilrettelegger du for ansvarlighet i undervisningen?

10. Hvordan fremmer og tilrettelegger du for kommunikasjon i undervisningen?

11. Hvordan fremmer og tilrettelegger du for engasjement i undervisningen?

**Sosial kompetanse og klasseledelse:**

12. Hvordan kan din klasseledelse påvirke elevenes utvikling av sosial kompetanse?

13. Hvordan tilrettelegger og fremmer du for utvikling av sosial kompetanse hos elever med utfordrende atferd?

## Litteratur

- Berg-Nielsen, T. S. (2010). *Følsom, formbar og uferdig: Epigenitikk, utvikling av hjernen og stressbarhet*. Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Dalland, C., & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne : observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Cappelen akademisk forl.
- Dawson, T. (2000). Book Reviews : Visser, John (2000) *Managing behaviour in classrooms*, London, David Fulton, 52 pages ISBN 1 85346 587 9, £10.00. In (Vol. 3, pp. 58-58). Thousand Oaks, CA: Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational psychologist*, 26(3), 325-346.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6)
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis* ([Rev. utg.] ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M., & Lindberg, E. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter : en håndbok*. Kommuneforl.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi* (4. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. ed.). Fagbokforl.
- Glavin, P., & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Universitetsforl.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues in Definition and Assessment. *The Journal of special education*, 21(1), 167-181. <https://doi.org/10.1177/002246698702100115>
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-Informant Agreement for Ratings for Social Skill and Problem Behavior Ratings: An Investigation of the Social Skills Improvement System-Rating Scales. *Psychol Assess*, 22(1), 157-166.  
<https://doi.org/10.1037/a0018124>
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons Across Elementary and Secondary Age Levels. *School psychology quarterly*, 26(1), 27-44. <https://doi.org/10.1037/a0022662>
- Gresham, F. M. E., Stephen N. (1990). *Social skills rating system. Manual*. American Guidance Service



- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Helsedirektoratet.  
[https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S. K., & Westrheim, K. (2008). *Utvikling av sosial kompetanse : veileder for skolen* ([Rev. utg.] følgende personer har deltatt i arbeidet med å revidere veilederen: Hanne Jahnsen, Sigrun Ertesvåg, Kariane Therese Westrheim. ed.). Utdanningsdirektoratet.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Abstrakt.
- Juul, J., Solli, A., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet : pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (Vol. 14). Klim.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Formålet med opplæringen*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Sosial læring og utvikling*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Tilpasset opplæring*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017e). *Tverrfaglige temaer*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Lamer, K., Dang Van, T., & Sosial kompetanseutvikling i, b. (1997). *Du og jeg og vi to! : Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling : håndboka*. Universitetsforl.
- Lillejord, S., Nordahl, T., & Manger, T. (2013). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 2 : Lærerprofesjonalitet* (2. utg. ed., Vol. 2). Fagbokforl.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor : barn og lek - en spennende utfordring!* (3. rev. utg. ed.). Universitetsforl.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor : barns lek - en utfordring for læring* (4. utgave. ed.). Universitetsforlaget.
- Lindbäck, S. O., & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Lund, T., & Haugen, B. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub.
- Maria, O.-H., & DeeDee, A. (2006). The Use of Triangulation Methods in Qualitative Educational Research. *Journal of College Science Teaching*, 35(4), 42-47.
- Miettinen, R. (2000). *International Journal of Lifelong Education*.  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/026013700293458?needAccess=true>
- Møller, L., & Grøtan, S. (2012). *Anerkjennelse i praksis : om utviklingsstøttende relasjoner*. Kommuneforl.

- NESH. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Nordahl, T., Helland, T., Lillejord, S., & Manger, T. (2009). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1* (Vol. 1). Fagbokforl.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforl.
- Nordahl, T. S., Mari-Anne; Tveit, Arne; Manger, Terje. (2003). *Alvorlige atferdsvansker*.  
[http://www.aystein.com/web/skole/Veileder\\_til\\_skoleeier\\_og\\_skoleleder.pdf](http://www.aystein.com/web/skole/Veileder_til_skoleeier_og_skoleleder.pdf)
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 24-28. [http://www.ogden.no/filer/100857\\_grtid\\_psykologi\\_ogden.pdf](http://www.ogden.no/filer/100857_grtid_psykologi_ogden.pdf)
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.
- Olsbu, R. A. (2009). *Barns moraldannelse gjennom lek*. Fagbokforl.
- Opplæringslova. (1998a). *Elevane sitt skolemiljø*. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)
- Opplæringslova. (1998b). *Formålet med opplæringa*. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1)
- Opplæringslova. (1998c). *Tilpasset opplæring*. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3)
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforl.
- Pape, K., & Svendsen, E. W. (2001). *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider? : sosial kompetanse i skolen*. Kommuneforl.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. ed.). Universitetsforl.
- Restad, F., & Sandsmark, J. (2021). *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv : nye stemmer i praksis* (1. utgave. ed.). Kommuneforlaget.
- Robson, C. (2002). *Real world research : a resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed. ed.). Blackwell.
- Roland, E., Vaaland, G. S., Størksen, S., & Universitetet i Stavanger Senter for, a. (2007). *Respekt : grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Ruud, E. B. (2012). *Sosial fantasilek : kompetanse for livet*. Cappelen Damm akademisk.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *Am Psychol*, 55(1), 68-78.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> (Positive Psychology)
- Sameroff, A. (2009). The transactional model of development; how children and contexts shape each other. In (Vol. 24). Portland: Portland: Ringgold, Inc.
- Straum, O. K. (2018). *Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk*.  
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215029450201803>

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Trøan, S. H., Beate;. (2005). *Holdningsarbeid i skolen – Hvordan jobbe med å styrke selvfølelsen?* Idunn. <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1504-3010-2005-03-14>
- Utdanningsforbundet. *Lærerprofesjonens etiske plattform*  
<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Wille, H. P., & Svanberg, R. (2009). *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer*. Gyldendal akademisk.
- Aakervik, A. O., Haugaløkken, O. K., Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2006). *Samarbeid i skolen : pedagogisk utvikling - samspill mellom mennesker* (4. rev. utg. ed.). Pedagogisk psykologisk forl.