

MASTEROPPGAVE

M1GLU18

Mai 2023

«Setter vi av nok tid til det?» - En kvalitativ studie av hva lærere vektlegger i arbeid med sosial læring på småskoletrinnet

Akademisk masteroppgave

30 sp oppgave

Eva Seierstad

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Så var fem år med studier ferdig. Det har vært en lærerik og spennende prosess å arbeide med denne masteroppgaven. Jeg har fått lov til å fordype meg i det jeg synes er det viktigste og samtidig det vanskeligste i skolen, nemlig sosial læring. Jeg vil gjerne takke alle som har støttet meg i arbeidet med masteroppgaven.

Først vil jeg gjerne rette en takk til lærerne som stilte opp til intervju til masteroppgaven. Jeg har lært så mye av dere som jeg vil ta med meg i min praksis. Takk for at dere har delt av deres tanker og erfaringer!

Jeg vil så gi en stor takk til veilederen min Lise-Merete Lynum som har vært en viktig støtte for meg i prosjektet. Takk for gode tilbakemeldinger, diskusjoner og oppmuntringer i arbeidet med masteroppgaven. Det har vært en sann glede å ha deg som veileder.

Jeg hadde ikke klart å skrive masteroppgaven uten det gode fellesskapet blant medstudentene på OsloMet. Spesielt vil jeg takke gjengen på mastersalen som jeg har fått æren av å møte hver dag i denne perioden. Jeg skulle ønske vi kunne laget vår egen skole, for det hadde vært et drømmeteam. Takk for at vi har kunnet dele frustrasjoner og gleder, og hjulpet hverandre gjennom prosessen. Takk for mange gode lunsjer, kaffekopper og ispauser. Det har virkelig lyst opp masterhverdagen.

Sist, men ikke minst, takk til familie og venner. Jeg er glad jeg har et så godt hjelpeapparat! Takk for at dere har vært tålmodig med meg, og passet godt på meg i denne perioden. Spesielt takk til dere som lest korrektur.

Til høsten står jeg i klasserommet med min egen klasse. Det blir et nytt og spennende kapittel jeg gleder meg til å begi meg ut på! Jeg håper denne masteroppgaven kan være til inspirasjon for lærere og andre interesserte, og skape gode muligheter for elevenes sosiale læring og utvikling i tiden fremover.

Oslo, mai 2023

Eva Seierstad

Sammendrag

Denne studien belyser hva lærere vektlegger i arbeid med sosial læring i småskolen. Sosial læring i skolen er et aktuelt tema i dagens skole der resultater og kompetansemål styrer mye av skolehverdagen. Kunnskapsløftet 2020 løfter frem at sosial og faglig læring ikke skal sees isolert hver for seg, men i sammenheng med hverandre. Sosial læring kan ha positive effekter på akademiske prestasjoner, og kan også fungere forebyggende, styrke motstandsdyktighet og elevens sosiale fungering. Sosial læring kan med andre ord ha stor betydning for elevenes danning og liv.

Denne studien undersøker hva lærere anser som sentrale elementer i sosial læring, hvordan de forstår sin rolle i elevenes sosiale læringsprosess og hvordan lek kan være et verktøy for sosial læring. Studien har et kvalitativt forskningsdesign. Det er gjennomført tre semi-strukturerte forskningsintervju med tre lærere fra Østlandsområdet som alle har erfaring med småskoletrinnet. For analysen er det blitt gjort en tematisk innholdsanalyse i tråd med Ankers fire faser for analyse.

Studien finner at lærere vektlegger utvikling av fellesskap og elevenes danning til å bli sosialt kompetente individer som mål for sosial læring. Lærerne er opptatt av å skape inkluderende læringsmiljø der elevene kan lære av hverandre og utvikle gode relasjoner. For å fremme sosial læring, er lærerne opptatt av å løfte frem det positive som skjer i læringsmiljøet og gode rollemodeller. Noen lærere peker på at elevmedvirkning har betydning for elevenes sosiale læring. Lærerne forstår sin rolle i sosial læring som å være et forbilde som selv har god sosial kompetanse, og som en veileder. Lærerne forstår lek som en arena for sosial læring, der barna har mulighet til å utvikle sosiale kompetanser og skape relasjoner. Lærerne gir uttrykk for at de opplever en målorientering i skolen og spør seg om det brukes nok tid på sosial læring i dag. I tillegg etterspør de at det snakkes mer om sosial læring på skolenivå og et mer systematisk arbeid som kan styrke elevenes sosiale læringsprosess.

Abstract

"Do we spend enough time on it?" - A Qualitative Study of Teachers' Emphasis on Social and Emotional Learning in Primary School Education

This study sheds light on what teachers emphasize in their work with social and emotional learning in primary school. Social learning is a current topic in today's educational system, where results and curriculum goals govern much of the school day. The Norwegian curriculum "Kunnskapsløftet 2020" highlights that social and academic learning should not be seen in isolation from each other, but in conjunction with each other. Social learning can have positive effects on academic achievement and can also function preventively, strengthen resilience, and improve students' social functioning. In other words, social learning can have a significant impact on students' formation and lives.

This study investigates what teachers consider the goal of social learning to be, how they understand their role in students' social learning process, and how play can be a tool for social learning. The study has a qualitative research design. Three semi-structured research interviews were conducted with three teachers from the Eastern region of Norway, all of whom have experience with primary school education. For the analysis, a thematic content analysis was performed in line with Anker's four phases of analysis.

The study finds that teachers emphasize the development of community and students' formation and socialization as the goals of social learning. Teachers are focused on creating inclusive learning environments where students can learn from each other and develop good relationships. To promote social learning, teachers emphasize highlighting the positive actions in the learning environment and highlighting students as good role models. Some teachers point out that student participation is significant for students' social learning. Teachers understand their role in social learning as being a role model with good social competence, as well as being a guide in the students learning process. Teachers see play as an arena for social learning, where children can have the opportunity to develop social skills and create relationships.

Teachers express that they perceive a goal orientation in schools and question whether enough time is spent on social learning today. Additionally, they ask for more discussions on social learning at the school level and more systematic work that can strengthen students' social learning process.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Begrepsavklaring	2
1.3 Avgrensning	2
1.4 Oppgavens struktur.....	3
2. Tidligere forskning.....	4
2.1 Nasjonal forskning.....	4
2.1.1 Læreres syn på lekbasert læring.....	5
2.1.2 Evaluering av seksårsreformen	5
2.2 Internasjonal forskning.....	6
3. Nasjonale føringer.....	7
3.1 Opplæringsloven.....	7
3.2 Stortingsmeldinger.....	7
3.3 Kunnskapsløftet 2020	8
4. Teori	9
4.1 Sosial læring	9
4.2 Læringsteoretisk ramme	11
4.2.1 Behavioristisk læringsteori	11
4.2.2 Sosial og sosial kognitiv læringsteori	12
4.2.3 Sosiokulturell læringsteori	13
4.3 Danning	13
4.4 Sosialisering.....	14
4.5 Anerkjennelse	15
4.6 Lekens egenskaper og mulighet til sosial læring.....	16
4.6.1 Lekens karakteristikk	16
4.6.2 Sosial læring gjennom lek.....	17

4.6.3 Lek i overgangen mellom barnehage og skole.....	18
4.7 Læringsmiljø.....	18
4.7.1 Elevkultur.....	19
4.8 Lærer-elev-relasjonen	19
4.9 Elevmedvirkning	20
5. Metode	21
5.1 Forskningsdesign – Kvalitativ metode	21
5.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	21
5.2.1 Semistrukturert intervju	21
5.2.2 Utforming av intervjuguide.....	22
5.2.3 Prøveintervju.....	23
5.2.4 Utvalg og rekruttering.....	23
5.3 Datainnsamling.....	24
5.3.1 Gjennomføring av intervjuene	25
5.4 Transkribering.....	26
5.5 Analyse	27
5.5.1 Tematisk innholdsanalyse	27
5.5.2 Ankers fire faser	28
5.6 Kvalitetssikring av studien	30
5.6.1 Reliabilitet.....	30
5.6.2 Validitet	31
5.7 Forskningsetiske hensyn.....	32
6. Presentasjon av resultater.....	33
6.1 Hva vektlegger intervjupersonene i arbeid med sosial læring?	33
6.1.1 Intervjupersonenes forståelse av sosial læring.....	33
6.1.2 Danning som mål for sosial læring	33
6.1.3 Systematisk arbeid og tidlig innsats.....	34

6.1.4	Positiv forsterking og modellering.....	35
6.1.5	Læringsmiljøets betydning for elevenes sosiale læring.....	36
6.1.6	Inkludering og sosial læring.....	37
6.1.7	Forholdet mellom faglig og sosial læring.....	38
6.1.8	Elevmedvirkning og sosial læring.....	39
6.2	Lekens betydning for sosial læring.....	40
6.2.1	Intervjupersonenes forståelse av lek i skolen.....	40
6.2.2	Lek som arena for utvikling av sosiale kompetanser.....	42
6.2.3	Lekens betydning for utvikling av relasjoner.....	42
6.2.4	Lek for sammenheng mellom barnehage og skole.....	43
6.3	Lærerrollen i lek og sosial læring.....	44
6.3.1	Læreren som forbilde.....	44
6.3.2	Lærerens sosiale kompetanse.....	44
6.3.3	Læreren som veileder.....	45
7.	Drøfting.....	46
7.1	Danning og fellesskap som mål for sosial læring.....	46
7.2	Systematisk og helthetlig tilnærming til sosial læring.....	47
7.3	Faglig og sosial læring.....	47
7.4	Sosial læring og inkludering.....	48
7.4.1	Inkluderende elevkultur.....	49
7.5	Sosial læring og elevmedvirkning.....	50
7.6	Sosial læring og lærerrollen.....	51
7.7	En god start i skolen.....	53
7.8	Lek som arena for sosial læring.....	53
8.	Oppsummering og avslutning.....	56
9.	Litteratur.....	58
10.	Vedlegg.....	63

Vedlegg 1: Intervjuguide	63
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	68
Vedlegg 3: Vurdering fra SIKT.....	71

Liste over figurer

Figur 1: Rammeverk for sosial læring.....	10
Figur 2: Elevkultur i den didaktiske trekanten	19
Figur 3: Utklipp av analysetabell	29

1. Innledning

Vi lever i et kunnskapssamfunn der individet skal opp og frem, og barna skal dannes til å bli medborgere og arbeidstakere. I skolen finner vi et resultatfokus der elevenes læring måles med kartleggingsprøver, nasjonale og internasjonale prøver. På den ene siden er det godt med et system som tar skolekvalitet og elevens rettigheter på alvor. På den andre siden skaper kvalitetssystemet forventninger til elevene og læreren. Forventningene kan oppleves som et stressmoment i skolehverdagen dersom resultatene blir ilagt for stort fokus. I en resultatfokuseret skolekultur kan sosial læring og utvikling stå i fare for å få mindre plass i klasserommet. Selv erfarer jeg sosial læring som et noe diffust begrep som utfordrer meg som lærer. Jeg ønsker å legge til rette for at elevene trives i skolen, og støtte deres utvikling til å kunne leve gode liv i fellesskap med andre. Sosial læring er noe av det viktigste vi gjør i skolen, og samtidig kanskje noe av det vanskeligste. Derfor har jeg valgt sosial læring som tema for studien.

Skolens oppdrag er å fremme elevenes danning og utdanning (Opplæringslova, 1998). Opplæringen skal bidra til livsmestring og elevens mulighet for deltakelse i ulike fellesskap. Livsmestring og deltakelse i fellesskap henger tett sammen med utvikling av sosial kompetanse. Med Kunnskapsløftet 2020 kom prinsippet om «Sosial læring og utvikling» og det tverrfaglige emnet «Folkehelse og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2017c). Elevenes sosiale utvikling er tillagt stor vekt i Kunnskapsløftet 2020 og står sentralt i skolens dannelsesoppdrag. Både sosial læring og danning har individets livsmestring og deltakelse i fellesskap til hensikt. Sosial læring kan dermed sies å være et aktuelt og relevant tema.

Sosial læring er en livslang læringsprosess som ikke kan begrenses kun til årene barnet er i skolen. Stortingsmelding 6 peker på at de første årene i skolen er spesielt viktig for barns læring og utvikling (Meld.St.6 (2019-2020)). Jeg har derfor valgt å se på sosial læring i småskolen. Spørsmålet om lek i skolen er stadig i nyhetsbildet og oppe til diskusjon i skolepolitikken. Lunde og Brodal (2022) uttrykker bekymring for om barnet får lekt nok i dag. De frykter at skolen tar fra barna lærelysten dersom leken forsvinner. Når barnet kommer til skolen i første klasse, er det fylt av forventninger til hva som er i vente, og fylt av kompetanse fra lek og sosial samhandling. Ifølge den første devalueringen av seksårsreformen, har leken i skolen har mistet noe av sin posisjon (Bjørnstad et al., 2022). Nyere forskning etterspør en lekbasert pedagogikk som ivaretar det kompetente barnet (Lillejord et al., 2018). Derfor ønsker jeg å undersøke hvordan lek kan fungere som verktøy for elevenes sosiale læring.

Dette fører meg til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

1.1 Problemstilling

Formålet med oppgaven er å få en dypere forståelse av fenomenet sosial læring. Det ønsker jeg å finne ut av ved å intervjuere lærere om hva de forstår som målet for sosial læring, og hva de opplever som sentralt for elevenes sosiale læring. Jeg har valgt ut småskolen som målgruppe, og ønsker å undersøke hvilke muligheter leken har for å fremme elevenes sosiale læring. Det gir problemstillingen:

Hva vektlegger lærere i arbeid med sosial læring i småskolen?

For å besvare problemstillingen, stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærere sin rolle i arbeid med sosial læring?
2. Hvordan forstår lærere lek som arena for sosial læring?

1.2 Begrepsavklaring

I denne oppgaven er følgende sentrale begreper redegjort for i kapittel 4: sosial læring, danning, inkludering, sosialisering, læringsmiljø, anerkjennelse, lek, lærer-elev-relasjon og elevmedvirkning. Disse begrepene kan knyttes til oppgavens tematikk og belyse problemstillingen.

1.3 Avgrensning

Sosial læring i skolen er et stort fenomen som omfatter mange begreper. På grunn av oppgavens begrensninger velger jeg å avgrense oppgaven til å omhandle hva lærere vektlegger og gjør i klasserommet i tråd med oppgavens problemstilling. Det lærerne vektlegger i intervjuet vil legge føringer for hvilke temaer som blir diskutert i oppgaven. Til tross for at begrepene er viktige for oppgavens tematikk, vil jeg ikke gå i dybden av atferd, inkludering og spesialundervisning, og samarbeid med hjem og andre aktører. Jeg vil ikke gå i dybden av læreres oppfatninger av endring i praksis etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020. Kunnskapsløftet 2020 ble nylig innført og ga dermed ikke særlig interessante funn i analysen. Jeg vil kort omtale samarbeidet innad i skolen, men vil ikke gå i dybden av hvordan samarbeidet foregår i de ulike skolene til tross for at det var tematisert i intervjuet. Jeg vil omtale elevenes motivasjon for sosial læring i tilknytning læringsteorier, men motivasjon som fenomen vil jeg ikke redegjøre for i dybden. Dette er perspektiver som er viktige for sosial læring, men som på grunn av oppgavens begrensede plass ikke vil bli inkludert.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i 10 kapitler. Kapittel 1 er oppgavens innledning. I kapittel 2 blir tidligere forskning tilknyttet sosial læring og lek i småskolen presentert. Kapittel 3 presenterer nasjonale føringer som gjelder for sosial læring og lek i skolen. I kapittel 4 redegjør jeg for oppgavens teoretiske rammeverk. I kapittel 5 presenterer jeg oppgavens metodiske design og redegjør for hvordan jeg har gått frem i studiens intervju- og analyseprosess. I kapittel 6 legger jeg frem resultatene fra analysen, før jeg så i kapittel 7 drøfter problemstillingen og diskuterer resultatene opp mot presentert forskning og teori. Til slutt i kapittel 8 oppsummerer jeg og peker på veien videre. Kapittel 9 inneholder litteraturliste. Kapittel 10 er vedlegg bestående av intervjuguide, informasjonsskriv til intervjupersonene og vurdering fra SIKT.

2. Tidligere forskning

Det har vært forsket en del på sosial læring både internasjonalt og nasjonalt, men ofte omtalt som sosial og emosjonell læring, eller sosial kompetanse. Sosial læring som begrep finnes det ikke så mye forskning på i Norge, men det er blitt forsket mye på relaterte temaer som mobbing, programmer for sosial ferdighetsopplæring og læringsmiljø. Dette er temaer som berører sosial læring. I dette kapittelet vil jeg trekke frem norsk og internasjonal forskning om sosial læring. I tillegg vil presentere forskning om lek og sosial læring, ettersom det er et av oppgavens forskningsspørsmål.

2.1 Nasjonal forskning

I norsk kontekst finnes det en del forskning om psykososialt læringsmiljø, mobbeforebygging og sosiale ferdighetsprogrammer. NOVA-rapporten *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø* bidrar med forskning som støtter en skoleomfattende tilnærming for å styrke elevenes psykososiale miljø (Eriksen & Lyng, 2015). Sosial læring er blitt tematisert i nyere forskning, blant annet i forskning om *fellesskapende didaktikk*. Fellesskapende didaktikk er en forebyggende strategi mot mobbing som forener faglig og sosial læring (Restad & Sandsmark, 2021). Restad (2021) viser til to forståelser av sosial læring, som han fant gjennom forskning til doktorgraden sin:

1. Sosial læring i skolen er utvikling og tilegnelse av individets egne sosiale ferdigheter.
2. Sosial læring er å utvikle sosiale fellesskap og opplevelse av tilhørighet gjennom utdanning.

Begge disse forståelsene av sosial læring er å finne i Kunnskapsløftet 2020. Videre finner Restad (2021) at elevenes sosiale læring både kan støttes og begrenses av lærernes forståelse av læreplanen, ettersom den påvirker deres praksis. Til slutt løfter Restad (2021) frem at faglig læring kan støtte elevenes opplevelse av tilhørighet, trivsel og sosial læring.

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, la Lillejord et al. (2018) frem forskningskartleggingen *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*. Kartleggingen tar for seg 32 artikler, med øye for hva som kjennetegner gode og læringsfremmende arbeidsmåter og læringsmiljø for de yngste barna i skolen. Forskningen viser at lek, og særlig den frie leken, har tre fordeler for barns utvikling: kognitiv utvikling, sosio-emosjonell utvikling og utvikling av selvreguleringsstrategier. En av studiene som ble kartlagt viste at barn som deltok i lekbasert undervisning, med en variasjon av frilek, veiledet lek og lærerstyrt lek, hadde større læringsutbytte enn barn som fikk lærerstyrt undervisning

(Lillejord et al., 2018, s. 16). Lillejord et al. (2018) konkluderer med at det haster å utvikle en lekbasert pedagogikk som forener leken og barnesynet fra barnehagen med styrkene fra skolens didaktikk. Forskningskartleggingen viser at sosial læring og faglig læring må sees i sammenheng, og at barn lærer best når i sosiale læringsaktiviteter som oppleves meningsfulle, og stimulerer til fantasi. Dette kan tale for å bruke lek som arbeidsmetode for barns sosiale og faglige læring.

Et annet funn i kartleggingen er at barn som opplever følelsesmessig støtte fra læreren viser bedre sosial kompetanse, mindre problematferd og opplever større tilhørighet til skolen (Lillejord et al., 2018, s. 31). Læreren kan fungere som en ressurs for å støtte elevenes relasjoner seg imellom, og kan fungere som rollemodell for hvordan elevene skal være mot hverandre. I sammenheng med sosial læring, kan vi forstå dette som at lærerens relasjonskompetanse og sosiale kompetanse er viktig i elevenes sosiale læringsprosess.

2.1.1 Læreres syn på lekbasert læring

Lærere har ulik oppfatning av sammenhengen mellom lek og læring. Dette kommer frem i forskningskartleggingen om læreres syn på lekbasert læring av Bubikova-Moan et al. (2019). Flere lærere vektlegger frilekens mulighet til å utvikle elevenes sosiale kompetanse og muntlige språk i interaksjon med andre. Andre lærere mener at en variasjon av lek kan støtte ferdigheter som fører til faglig læring. Det kommer frem i flere av studiene at frilek ofte blir forstått i sammenheng med utvikling av sosial kompetanse. Et annet funn i kartleggingen er at lærere uttrykker usikkerhet om når og hvordan de skal involvere seg i leken. Det krever kompetanse og erfaring å vite hvilken rolle man skal innta, og hvordan man best kan støtte elevenes lek og læring i leken. Til sist trekker kartleggingen frem at lærere opplever utfordringer med å implementere lekbasert læring i undervisningen, i hovedsak på grunn av målstyring etter nasjonale føringer og læreplan.

2.1.2 Evaluering av seksårsreformen

25 år etter innføringen av Reform 97, blir reformen evaluert, og første delrapport ble offentliggjort i desember 2022 (Bjørnstad et al., 2022). Et hovedfunn i rapporten er at lekens posisjon i skolen er noe svakere i 2021 enn i 2001, og at andelen lærerstyrte aktiviteter har økt. Imidlertid legges det oftere til rette for lek, og særlig de tre første månedene i skoleåret. Det kommer frem at lærere legger stor vekt på å skape gode klassemiljø og arbeide med sosial kompetanse, spesielt i starten av førsteklasse. Når det gjelder lærernes vektlegging av arbeid med sosial kompetanse og klassemiljø i lek, finner rapporten, noe overraskende, relativt beskjedne sammenhenger. Det kan ifølge forskerne tyde på at leken ikke har oppnådd sitt

potensiale til å være betydningsfull for barns trivsel og inkludering i skolen (Bjørnstad et al., 2022, s. 105).

2.2 Internasjonal forskning

Internasjonalt er gjort mye forskning på sosial læring. Det er spesielt forsket mye på programmer som har mål om å styrke sosial og emosjonell læring (SEL-programmer). Internasjonal forskning bruker ofte begrepet «Social and Emotional learning», forkortet SEL. En sentral studie om elevers sosiale læring er forskningskartleggingen *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions* (Durlak et al., 2011). Et sentralt funn er at SEL-programmer har en signifikant positiv effekt på sosiale- og emosjonelle ferdigheter, holdninger til seg selv, andre, og skolen (Durlak et al., 2011). Studien finner at målrettet sosial og emosjonell læring bidrar til positiv utvikling av elevers sosiale atferd, og har positiv effekt på elevers akademiske prestasjoner. I tillegg finner forskningen at læringsmiljøet og god kvalitet i lærer-elev-relasjonen er viktig for elevenes skoleprestasjoner.

I 2015 la OECD frem forskningsrapporten *The Power of Social and Emotional skills* (OECD, 2015). Forskningsrapporten spør hvilke sosiale og emosjonelle kompetanser som påvirker elevens fremtidsutsikter. Rapporten beskriver hvordan politikere, skoler og familier kan legge til rette for barnets sosiale utvikling. Rapporten konkluderer med følgende fem punkter: 1) Barn trenger et balansert sett av kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser for å mestre livet. 2) Sosiale og emosjonelle kompetanser kan styrkes gjennom sterke lærer-elev-relasjoner og praktiske læringsopplevelser. 3) Tidlig innsats i arbeid med SEL kan spille en viktig rolle for elevens kompetanseutvikling og redusere sosiale og akademiske ulikheter. 4) Sosiale og emosjonelle kompetanser kan bli målt innen en kultur. 5) Ledere innen utdanning hadde tjent på å motta mer informasjon og retningslinjer for hva som kan styrke elevers sosiale og emosjonelle utvikling. 6) Politikere, lærere, foreldre og forskere trenger å samarbeide for å best utvikle elevens sosiale utbytte og suksess i livet.

Oppsummert kan vi si at internasjonal forskning ofte peker på utvikling av barnas individuelle kompetanser, mens norsk forskning i større grad har vektlagt forskning om elevenes psykososiale læringsmiljø. Forskningen gir grunnlag for å si at elevenes sosiale læring blir styrket gjennom målrettet læring av sosiale ferdigheter, gode lærer-elev-relasjoner, godt læringsmiljø og godt samarbeid mellom barnets miljøer.

3. Nasjonale føringer

Det finnes nasjonale føringer som legger grunnlag for sosial læring i skolen. I dette kapittelet redegjør jeg for nasjonale føringer som gjelder sosial læring, danning, læringsmiljø, lek og inkludering, som er aktuelle temaer for masteroppgavens problemstilling.

3.1 Opplæringsloven

Formålsparagrafen stadfester skolens dannelsingsoppdrag: «elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Opplæringslova, 1998). Å kunne delta i fellesskap og mestre eget liv krever sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Sosial læring er på denne måten forankret i opplæringsloven. Elevenes opplevelse av et godt skolemiljø er en rammefaktor for elevenes sosiale utvikling. Kapittel 9A i opplæringsloven forplikter skolen til å sikre elevene et trygt og godt skolemiljø som fremmer læring, helse og trivsel (Opplæringslova, 1998). Skolen plikter gjennom kapittel 9A å lytte til elevenes mening og oppfatning. Elevenes rett til å bli hørt og til å medvirke er også nedskrevet i FNs barnekonvensjon som Norge har forpliktet seg til (Barnekonvensjonen, 1989). Opplæringen skal tilpasses den enkelte elev sine forutsetninger, både faglig og sosialt. Det er viktig for barnets opplevelse av inkludering og deres mulighet for læring og utvikling. Retten til tilpasset opplæring er stadfestet gjennom opplæringslovas §1.3 (1998).

3.2 Stortingsmeldinger

Ludvigsenutvalget anbefaler å integrere sosiale og emosjonelle kompetanser inn i alle fag i *Fremtidens skole* (NOU 2015:8). De trekker frem betydningen av sosial læring for elevens personlige utvikling, i tillegg til betydningen av sosiale kompetanser som kommunikasjon og samarbeid, for samfunnet og elevenes liv. Meld.St. 28 (2015-2016) : *Fag – fordypelse – forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* slår fast sosial læring som et prinsipp for opplæringen. Opplæringen skal bidra til at eleven utvikler seg som selvstendig individ, utvikler sosial tilhørighet og sosial kompetanse. Stortingsmeldingen (Meld.St. 28 (2015-2016)) forklarer at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring, og at utvikling av elevenes sosiale kompetanse hjelper elevene å bidra til å skape et positivt psykososialt miljø, som er en sentral faktor for elevenes læring og trivsel i skolen.

Alle barn har rett på en god start i skolen, står det nedskrevet i Stortingsmelding 6: *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld.St.6 (2019-2020)). Skolen skal arbeide forebyggende og gjøre tidlig innsats, for at elevene skal oppleve læring og

utvikling, samt oppleve å være inkludert i et fellesskap. Inkludering blir beskrevet som å erfare at man har en naturlig plass i fellesskapet, der man kjenner seg trygg, betydningsfull og har mulighet til å medvirke i sin skolehverdag. Medvirkning blir fremhevet som en forutsetning for inkluderende fellesskap og tidlig innsats. Dette er med på å skape et grunnlag for elevenes sosiale læring og utvikling.

3.3 Kunnskapsløftet 2020

I overordnet del av Kunnskapsløftet 2020, finner vi «Sosial læring og utvikling» fastsatt som et prinsipp for opplæringen. «Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.» (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Kunnskapsløftet 2020 beskriver at sosial læring skal bidra til at elevene evner å ta andres perspektiv, utvikle vennskap, lytte til andre, argumentere for eget ståsted, samarbeide, medbestemme og bidra til fellesskap på skolen. Vi finner sosial læring igjen i det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Gjennom folkehelse og livsmestring, som også skal finne sted i alle fag, skal elevene utvikle kompetanse som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg, og utvikler god psykisk og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Utvikling av sosial kompetanse kan gi positiv effekt på elevenes psykiske helse, og kan støtte elevene til å ta ansvarlige livsvalg. Dermed er sosial læring en sentral del av folkehelse og livsmestring. Kunnskapsløftet 2020 løfter også frem at elevene dannes og lærer av å erfare et bredt spekter av aktiviteter, og peker på at særlig for de yngste barna er lek nødvendig for utvikling og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

4. Teori

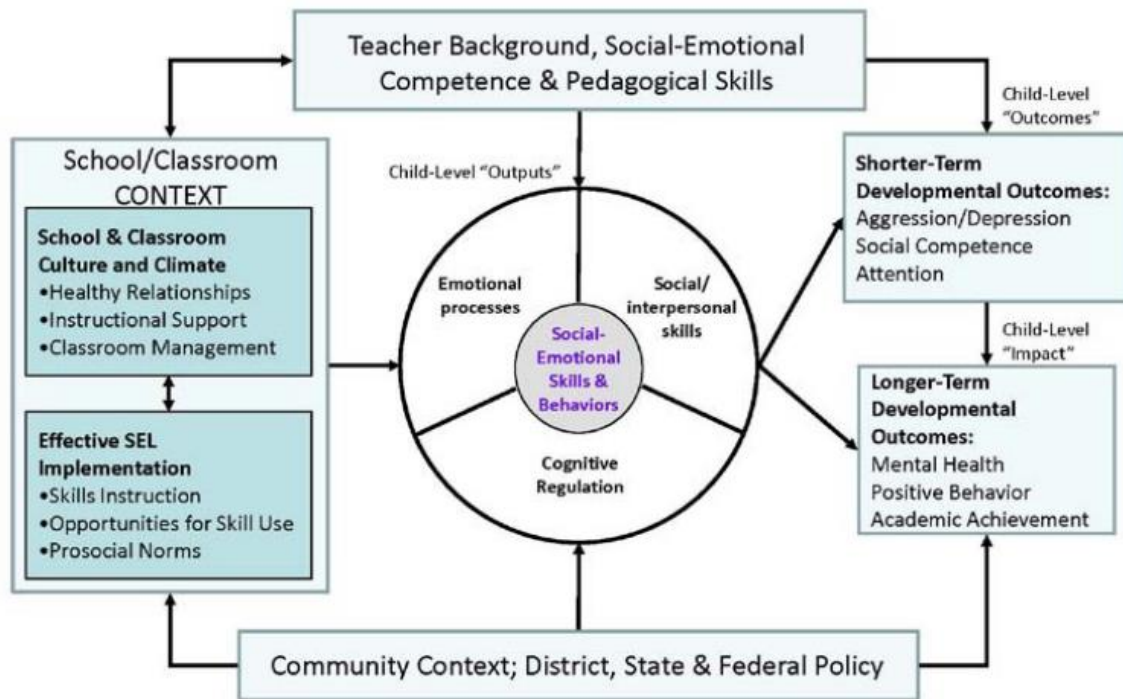
Sosial læring kan forstås i lys av flere teoretiske perspektiver. I dette kapittelet vil jeg presentere teori om sosial læring, med vekt på rammeverket utarbeidet av Jones og Bouffard (2012). Jeg vil så redegjøre for danning, læringsteori, sosialisering og anerkjennelse, og belyse hvordan de kan sees i sammenheng med sosial læring. Deretter vil jeg presentere teoretiske perspektiver om lek og dens muligheter for sosial læring. Til slutt vil jeg redegjøre for noen rammefaktorer for sosial læring: læringsmiljø, elevkultur, lærer-elev-relasjon og elevmedvirkning.

4.1 Sosial læring

Sosial læring kan forstås som utvikling av sosial kompetanse og sosial tilhørighet i ulike fellesskap, som presentert i kapittel 2. Sosial kompetanse blir av Ogden (2022, s. 210) forklart som å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger med mål om å skape og vedlikeholde positive relasjoner. Å støtte elevenes sosiale kompetanse kan fungere forebyggende for elevers sosiale fungering og motstandsdyktighet (Befring, 2012, s. 504; Ogden, 2022, s. 231). Frønes (2008) hevder at sosial kompetanse befinner seg i krysspunktet mellom sosialisering, hverdagsliv og næringsliv, og er nødvendig for vennskap, karriere og arbeid. Særlig i overgangen til skolen der barnet skal inn i nye roller og en kompleks sosial situasjon, er det viktig med god sosial kompetanse. Svak sosial kompetanse, og en negativ opplevelse av overgangen mellom fasene, kan forplante seg videre i livsløpet (Frønes, 2008). Manglende sosial kompetanse kan føre til frafall, antisosial atferd, disiplinproblemer, og i noen tilfeller psykisk uhelse (Ogden, 2022, s. 223). Utvikling av sosial kompetanse kan styrke elevenes livsmestring, som er sentralt i Kunnskapsløftet 2020 (2017a). Derfor er det viktig å arbeide forebyggende for å styrke elevenes sosiale kompetanse og ferdigheter. Gresham og Elliot (sitert i Ogden, 2022, s. 216) beskriver fem sosiale ferdighetsdimensjoner: selvkontroll, samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet og empati. Måltrettet sosial ferdighetsopplæring gjennom SEL-programmer har vist å ofte ha positiv effekt på elevenes sosiale og akademiske læringsutbytte (Durlak et al., 2011).

Jones og Bouffard (2012) påpeker at SEL-programmer ofte gir beskjedne og kortvarige effekter, ettersom de ofte er organisert som undervisningsøkter i et begrenset tidsrom. For å skape meningsfull sosial læring, mener Jones og Bouffard (2012) at det er behov for å arbeide kontinuerlig med sosiale og emosjonelle kompetanser, gjennom skoleomfattende tiltak der alle skolens ansatte arbeider sammen for å støtte elevenes læring. De argumenterer for at skolen arbeider for kontinuitet i overganger mellom barnehage, skole og ungdomsskole. Jones og

Bouffard (2012) har utviklet et rammeverk som organiserer og forklarer påvirkninger og utbytte av sosial og emosjonell læring i skolen.



Figur 1: Rammeverk for sosial læring.

Hentet fra «Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries» Jones og Bouffard, 2012, Social Policy Report, s.5. 26:4. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x> Copyright 2012 ved Society for Research in child Development.

I sentrum av Jones og Bouffards rammeverk (2012) er elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser og atferd. Dette er beskrevet som tre kjerneelementer:

- 1) Emosjonelle prosesser – Kunnskap om og evne til å uttrykke og regulere emosjoner og atferd. I tillegg til evne til empati og perspektivtaking.
- 2) Sosiale og interpersonlige ferdigheter – Forståelse for sosiale signaler og normer, positiv interaksjon med andre, navigere i sosiale situasjoner, evne til prososial atferd.
- 3) Kognitiv regulering – Evne til oppmerksomhetskontroll, impulskontroll, arbeidsminne og kognitiv fleksibilitet

Mestring av disse kjerneelementene kan føre til sosialt utbytte på kort og lang sikt (Jones & Bouffard, 2012). På kort sikt kan det bidra til god sosial kompetanse, økt oppmerksomhet og mindre depresjon og aggresjon. På lang sikt kan mestring av kjerneelementene føre til god

psykisk helse, positiv atferd og akademisk mestring. Jones og Bouffard (2012) sine kjerneelementer har likhetstrekk med Gresham og Elliot (i Ogden, 2022) sine ferdighetsdimensjoner. Rammeverket tydeliggjør at det er flere rammefaktorer som har påvirkning på elevenes sosiale læring. Læreren er en rammefaktor for sosial læring, ettersom læreren er en rollemodell for elevene, som selv må ha sosial og pedagogisk kompetanse for å hjelpe andre i sin sosiale læringsprosess. I tillegg har relasjonen mellom elev og lærer betydning for elevenes utvikling, påpeker Jones og Bouffard (2012). En annen rammefaktor er samfunnskontekst og nasjonale føringer. Forventninger fra samfunnet, og styringsdokumenter som læreplaner og opplæringsloven, har påvirkning på elevenes faglige og sosiale opplæring i skolen. Til slutt er skole- og klassekonteksten en rammefaktor for elevenes sosiale læring. Jones og Bouffard (2012) fremhever at sosial læring skjer i interaksjon og samhandling med andre, i tråd med teorier om sosialisering. I skolen og klasserommet er valg av undervisningsmetoder, lærerens klasseledelse, klassens elevkultur, relasjonene mellom elever og implementering av strategier for sosial ferdighetsopplæring av betydning. Ifølge Jones og Bouffard (2012), er sosiale, faglige og emosjonelle ferdigheter avhengig av hverandre. De mener derfor at for å støtte elevenes læring, bør undervisningen legge til rette for å engasjere elevene på flere av områdene. Rammeverket beskriver altså sosial læring som en helhetlig strategi, der elevenes sosiale læring blir påvirket av skole- og klassekonteksten, lærerens kompetanse og samfunnskonteksten.

4.2 Læringsteoretisk ramme

Læringsteorier kan bidra til å forklare hvordan barn lærer sosial og faglig kompetanse. Jeg har valgt å trekke frem læringsteorier som forstår læring som utvikling av kompetanse gjennom sosial interaksjon og samhandling. I det følgende vil jeg kort redegjøre for behavioristisk teori om forsterking, sosial og sosial kognitiv læringsteori og sosiokulturell læringsteori.

4.2.1 Behavioristisk læringsteori

I behavioristiske læringsteorier blir læring forstått som endring av atferd ved betinging (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Forsterking av atferd er et prinsipp i behavioristisk teori, og blir beskrevet som de konsekvensene av en handling som bidrar til at handlingen oftere blir gjentatt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 36). Ros og oppmerksomhet kan virke som belønning, altså en positiv konsekvens, og bidra til å forsterke positiv atferd. Både atferd som er ønsket og uønsket kan bli forsterket. Barn erfarer belønning på ulike måter, så det som virker positivt for noen, kan oppfattes som uten betydning eller negativt for andre. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 37) peker derfor på at læreren bør ha et bevisst forhold til bruk av belønning.

4.2.2 Sosial og sosial kognitiv læringsteori

Albert Bandura utviklet sosial læringsteori med inspirasjon fra behavioristisk teori. I sosial læringsteori finner læring sted når en person observerer en annens atferd og konsekvensene av denne atferden (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 46). Den observerte fungerer da som en rollemodell for den som observerer, og teorien blir derfor omtalt som *modell-læring*. Sentrale kriterier for en god rollemodell er gode ferdigheter og evne til å gjennomføre atferden korrekt. I tillegg er et kriterium at rollemodellen har troverdighet, og høy status som bringer med seg økt oppmerksomhet. I skolen fungerer læreren som modell for barnet i både faglige og sosiale sammenhenger. Samtidig kan barn også fungere som modeller for hverandre. For at modell-læring skal skje, beskriver Bandura fire betingelser (Bandura sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 49). Første betingelse er oppmerksomhet rettet mot modellen og atferden som skal læres. Andre betingelse er prosessering og bearbeiding av informasjonen som blir oppfattet i observasjonen. Tredje betingelse er motivasjon. Den lærende må være motivert til å gjenta og tilegne seg atferden, enten av en indre eller ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 48). Ytre motivasjon kan oppstå enten ved at personen opplever positiv forsterking, eller ved å observere modellen motta belønning for atferden. Den fjerde betingelsen er personens potensiale til å tilegne seg atferden ut ifra sine ferdigheter og kunnskaper. Dette impliserer at i pedagogiske situasjoner, bør modell-læringen bli tilpasset den enkelte elev. Modell-læring med læreren og klassekamerater som modeller, kan være en måte å forstå sosial læring på.

Videre utviklet Bandura sosial kognitiv teori, som har med seg elementer fra sosial læringsteori og kognitive teorier (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 50). Sosial kognitiv teori bygger på forståelsen av at en person påvirker og blir påvirket av sitt miljø, og er agent i eget liv ved å sette seg mål og handle intensjonalt (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2018). For å kunne være agent i eget liv, er det nødvendig at personen har tro på egen evne til å gjøre de oppgavene som må gjøres for å nå sine mål. Dette blir kalt *self-efficacy* eller *mestringsforventning* (Bandura, 1997). Mestringsforventninger har innvirkning på personens selvoppfatning, tankemønster, følelser og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I tillegg har det betydning for hvor stor innsats og utholdenhet man har i møte med utfordrende oppgaver. Det finnes fire hovedkilder til mestringsforventning (Bandura, 1997): mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse og fysiske og emosjonelle reaksjoner. I sammenheng med sosial læring, er det viktig at barnet har positive mestringsforventninger for å utvikle positiv selvoppfatning, og for å ha motivasjon til å begi seg ut på nye sosiale oppgaver og situasjoner.

4.2.3 Sosiokulturell læringsteori

Det sosiokulturelle perspektivet på læring er stadig i utvikling, og bygger på Lev Vygotskij sine teorier om læring. Læring blir i sosiokulturelle teorier forstått som et sosialt fenomen der kunnskap blir utviklet i interaksjon og samhandling med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Sentralt i sosiokulturelle læringsteori er tanken om *den nærmeste utviklingssonen*, og veiledning og støtte gjennom *stillasbygging* (scaffolding) (Vygotskij, 1978). Den nærmeste utviklingssonen befinner seg mellom det barnet allerede kan og kjenner til, og det neste nivået barnet ikke enda har kunnskap om. Undervisning i den nærmeste utviklingssonen, der eleven får assistanse gjennom samtale og imitasjon, kan føre til at eleven utvikler seg og mestrer ting den ikke kunne gjøre alene tidligere (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 71). Ved å bygge stillas eleven kan støtte seg på, altså veiledning, kan barnet lære og utvikle sin forståelse. Tharp og Gallimore (i Skaalvik & Skaalvik, 2018) trekker frem ulike måter læreren kan veilede elevene på. De trekker blant annet frem veiledningsstrategien *demonstrasjon*, som kan forstås som modell-læring i tråd med Banduras sosiale teorier. I tillegg nevnes *belønning* for å skape motivasjon, *instruksjon* i form av forklaringer og *spørsmål* som redskap til å skape dialog og refleksjon over egen aktivitet og forståelse. Motivasjon, i sosiokulturelle teorier, blir forstått som *meningsfull deltakelse* i miljøet der kunnskapen som skal læres er brukt og verdifull (Danielsen, 2017b, s. 85). For skolen betyr dette at de må arbeide for læringssituasjoner og miljøer som støtter elevenes deltakelse, slik at elevene opplever sin deltakelse i læringssituasjonen og fellesskapet som meningsfylt, for det bidrar til motivasjon til videre læring (Danielsen, 2017b, s. 86).

4.3 Danning

Skolen har et samfunnsoppdrag om å bidra til elevenes danning og utdanning, grunnet i skolens opplæringslov og læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Opplæringslova, 1998). Samfunnsoppdraget innebærer å fremme elevenes sosiale, emosjonelle og faglige læring (Thorsen & Christensen, 2018, s. 19). I formålsparagrafen (1998) står det at vi som lærere skal gi elevene utfordringer som fremmer lærelyst og danning, og hjelpe dem å mestre livene sine så de kan delta i fellesskap og arbeid og i samfunnet. Overordnet del av læreplanen (2017b) beskriver at målet for elevenes dannelsesprosess er selvstendighet, ansvarlighet, enkeltmenneskets frihet og medmenneskelighet. Dette gjenspeiles i litteratur om danning i skolen. Ifølge Michelet (2019b, s. 148) omhandler danning hvordan ny innsikt kan bidra til ny forståelse av en selv og sine muligheter som selvstendig subjekt. Briseid (2020, s. 29) beskriver at elevene skal dannes til å bli selvstendige, kritisk tenkende og frie individer med verdier,

kompetanse og kunnskap som gjør dem rustet til å møte utfordringer i livet. Sosial læring kan bidra til å styrke elevers selvfølelse, selvstendighet og mulighet til å delta i ulike fellesskap. Slik kan man tenke at danning og sosial læring til dels har samme mål i sikte, nemlig elevers utvikling til å være fungerende individer i ulike fellesskap.

Briseid (2020, s. 29) hevder at lærerens oppgave som klasseleder, i elevenes dannelsingsprosess, er å være et godt forbilde og legge til rette for pedagogiske, sosiale og kulturelle impulser som kan fremme elevenes utvikling. Sentrale elementer som støtter elevenes danning er et godt læringsmiljø, preget av medvirkning, tydelighet og nærvær, i tillegg til relasjoner basert på anerkjennende kommunikasjon, ifølge Briseid (2020).

Skolens tosidige formål om danning og utdanning kan skape spenninger i lærerens praksis. Ifølge Mausethagen (2015, s. 26) skal skolen på den ene siden fremme elevenes mulighet til deltakelse i kunnskapssamfunnet, og på den annen side fremme elevenes evne til å fungere som en motvekt som evner å reflektere og stille kritiske spørsmål. Ifølge Mausethagen (2015) kan økende oppmerksomhet rettet mot elevenes læringsresultater i større grad problematisere motsetningene i lærernes oppgaver. Vektlegging av resultater i skolen legger forventninger til lærerens arbeid i klasserommet som kan være utfordrende å balansere med forventningene om danning (Mausethagen, 2015). Også Eri og Michelet (2018, s. 176) omtaler dette spenningsforholdet, og påpeker at det krever en kyndig lærer med profesjonelt skjønn for å fremme begge formålene ved samfunnsoppdraget.

4.4 Sosialisering

Sosialisering er, ifølge Kvello (2012, s. 44), en livslang prosess der barnet gradvis utvikler seg i gjensidig påvirkning med miljøet, til å bli et selvstendig og aktivt samfunnsmedlem. Sosialisering innebærer at individet henter samfunnet inn gjennom erfaring med andre, og bruker sitt kommunikative potensial til å utvikle seg selv og sitt liv (Frønes, 2018, s. 16). Sosialisering prosessen er gjennom mange år blitt teoretisert og forsket på. George Herbert Mead (1934) forklarer at barnets oppfatning av seg selv blir til ut ifra erfaringene barnet har med *den signifikante andre*, altså familie, venner, lærere og betydningsfulle individer i barnets liv. Videre bygger barnet sin forestilling av verden, kalt *den generaliserte andre*, ut ifra sine erfaringer med den signifikante andre. I skolesammenheng blir læreren ofte forstått som en *signifikant annen*, og har derfor stor innflytelse på barnets utvikling. I klassisk sosialisering beskriver *primærsosialisering* den aller nærmeste samhandlingen mellom barn og foreldre de første leveårene, og *sekundærsosialiseringen* består av barnets samspill med venner, lærere og

medier (Frønes, 2018, s. 42). Dette vil si at foreldre har stor betydning for barnets sosiale utvikling. Relasjonen mellom barn er i nyere sosialiseringsteorier ansett som å være så betydningsfullt for barnets utvikling at den kan forstås som en del av barnets primærsosialisering (Frønes, 2018, s. 42). I det moderne samfunnet er sosialiseringprosessen krevende og kompleks, hevder Frønes (2008), derfor er det nødvendig å utvikle god sosial kompetanse for å navigere seg i samfunnets mange valg og muligheter.

4.5 Anerkjennelse

Anerkjennelse og tilhørighet er to grunnleggende menneskelige behov. Filosof Hegel var først til å identifisere anerkjennelse som en forutsetning for menneskers identitetsdannelse (Jordet, 2020, s. 91). Anerkjennelse må ligge til grunn for all sosial og faglig læring i skolen, hevder Jordet (2020, s. 88-89). Gjennom anerkjennelse kan barnet lære sosiale kompetanser, få erfaring at de er verdifulle, og kunne utvikle aktørskap (Jordet, 2020, s. 121). Anerkjennelse kan skape motivasjon for utvikling, og fungere som drivkraft i barnas sosialisering. Axel Honneths anerkjennelsesteori beskriver tre former for anerkjennelse (Honneth, 2008; Jordet, 2020): anerkjennelse gjennom *kjærlighet*, *rettigheter* og *sosial verdsetting*. Anerkjennelse gjennom kjærlighet er erfaringen av omsorg og verdsettelse i interaksjon ansikt-til-ansikt med andre, og bygger barnets selvfølelse. Anerkjennelse gjennom *rettigheter* er opplevelsen av å bli behandlet med verdighet, i tråd med barnets rettigheter. Å bli behandlet på en likeverdig måte styrker barnets selvrespekt. Anerkjennelse gjennom *sosial verdsetting* er anerkjennelse av de ressurser, kunnskaper og kompetanser barnet innehar, og kan styrke barnets selvtillit.

Ifølge Jordet (2020, s. 295) har barnets opplevelse av å bli sosialt verdsatt påvirkning på barnets opplevelse av tilhørighet. Videre skriver han at erfaring av anerkjennelse og tilhørighet styrker barnets vilje og evne til å prestere, fordi man vet at innsatsen blir verdsatt. De tre formene for anerkjennelse, kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting, påvirker barnets selvverd. Ifølge Jordet (2020, s. 113-114) er et positivt selvverd grunnleggende for individets aktive deltakelse i fellesskap, som er en del av hensikten med sosial læring i skolen. Selvverd er en del av elevenes selvoppfatning, og forklares som den følelsesmessige vurderingen av seg selv som menneske (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 98). Selvoppfatning forklares av Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 94) som enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. En persons selvoppfatning har betydning for deres følelser, motivasjon og atferd. Honneths anerkjennelsesteori kan fungere som en ramme for hvordan skolen møter og behandler det enkelte barnet, og kan ha betydning for læreren og skolens valg av undervisningsmetoder, i tillegg til skolens oppfølging av plikter de har for barnet.

4.6 Lekens egenskaper og mulighet til sosial læring

Et av forskningsspørsmålene omhandler lek og lekens betydning for sosial læring. Derfor vil jeg trekke frem teori og forskning om lek, for å kunne drøfte lekens betydning for sosial læring senere i oppgaven.

4.6.1 Lekens karakteristikk

Det ligger i barnets natur å leke. Leken er barnets måte å erfare verden på. Lek er et komplekst fenomen, og det finnes ingen klar definisjon lekforskere er enige om. Jeg velger å lene meg på Stig Broström (2019) sine fire karakteristikk for lek. 1) Leken er *indre motivert* og forstås som en aktivitet barnet gjør uten annen hensikt enn å leke fordi det er lek. Leken oppleves altså i seg selv som en meningsfylt virksomhet, og lysten til å leke oppstår fordi lek er verdifullt. 2) Lek er *frivillig*. Barnet tar selv initiativ til å leke, og sitter i førersetet med mulighet til å bestemme hva og hvordan leken skal foregå. Slik er leken både spontan, egendrevet og frivillig. 3) Lek er preget av *fantasi*. I leken bruker barnet sin forestillingsevne, later som og skaper en fiktiv og imaginær verden. Fantasien tillater barnet å prøve ut handlinger som ikke lar seg gjennomføre i det virkelige liv, men som er mulig i en fiktiv verden. Et annet perspektiv på fantasiens muligheter i lek, er at barnet tar med seg erfaringer fra virkeligheten, gjenopplever og finner nye løsninger på erfaringene, og igjen tar de med seg ut i det virkelige liv. Barnets erfaringer i lek og i virkeligheten kan på den måten sies å stå i et gjensidighetsforhold. Dette har betydning for barnets muligheter for læring, og kan være et argument for å la barnet leke i skolen. 4) Lek er *kommunikasjon*. Leken inneholder sosial interaksjon der deltakerne snakker direkte med hverandre, samtidig som det ofte foregår metakommunikasjon om leken gjennom forhandlinger om lekens innhold og roller.

Broströms (2019) fire karakteristikk finner støtte i Lillemyrs (2020b, s. 37-40) tre dimensjoner for lek: *lekens egenverdi*, som belyser lekens sosiale og relasjonelle verdi, *læring gjennom lek*, som beskriver lek som språklig og sosial læring med grunn i lekens kreativitet, og til slutt *lekens motivasjon*, som peker på at leken er egeninitiert og en motiverende aktivitet. I leken ligger det mulighet for å skape et godt læringsmiljø, og mulighet til å lære både sosialt og faglig. I det neste avsnittet vil jeg gjøre rede for hvordan lek og læring kan finne sted sammen i ulike former for lek.

En måte å beskrive ulike former for lek på, er gjennom begrepene frilek, lekende læring og lærerik lek. Skillet ligger i hva hensikten med leken er. Frilek er barnestyrt og egendrevet. Frileken åpner utvikling av skape relasjoner og vennskap, sosial kompetanse og forming av

egen barnekultur, ifølge Broström (2019). Lunde og Brodal (2022) skriver om lek og læring i et nevroperspektiv, og forklarer at meningsfulle aktiviteter bidrar til synaptiske endringer i hjernen, som er nødvendige for læring. Lek er en meningsfylt aktivitet for barn, og bringer derfor med seg mulighet for læring. I lærerik lek er formålet å leke for lekens skyld, og læreren har mulighet til å styrke kvaliteten av leken og elevenes lekekompetanse (Broström, 2019). Lekende læring retter fokus mot et faglig mål, og bruker lekende tilnærming til faget. Lærerens rolle i lekende læring er å utfordre og støtte elevenes læringsprosess, og å bruke sin egen lekekompetanse til å tre inn i barnas fantasiverden og være åpen for de innspillene de har (Broström, 2019).

4.6.2 Sosial læring gjennom lek

Leken gir mulighet for barnet til å utvikle sosial kompetanse og styrke sin selvoppfatning og identitet, ifølge Lillemyr (2019, 2020a). Vygotskij (1978) mener at barnet strekker seg et hode høyere i leken. Leken tillater barnet å prøve ut komplekse sosiale situasjoner. Vygotskij (1978) peker på at i leken må barnet tilpasse seg andre, ta den andres perspektiv og regulere seg etter regler. Dette støtter nyere forskning om sosial læring i lek. I lek får barnet erfare å samarbeide, regulere atferd og emosjoner, og ta sosiale initiativ (Hirsh-Pasek et al., 2008). Ruud (2010) løfter frem viktigheten av barns mestring av sosiale handlinger i lek for å styrke barnets selvoppfatning og tilhørighet til fellesskapet. Gjennom leken kan barnet utvikle relasjoner og tilhørighet. Videre peker Ruud (2010) på at barn som ikke mestrer sosiale handlinger og initiativ i lek, står i fare for å bli ekskludert fra leken, og hevder at det derfor er viktig å hjelpe barn inn i leken så de får utviklet og mestret sosiale ferdigheter i lek, og skapt tilhørighet.

I lek kan barn utvikle sin evne til selvregulering. Leken karakteriseres av å være spontan og fri, men samtidig inneholder lek normer og regler for de som deltar i den. Dette beskriver Vygotskij som lekens paradoks (i Lunde & Brodal, 2022, s. 64). Leken krever dermed at barnet innordner seg regler, tilpasser seg sosiale normer og regulerer atferd og emosjonsuttrykk (Hirsh-Pasek et al., 2008; Lunde & Brodal, 2022).

Leken kan forstås som en sosialiseringsarena, og Mead (1934) peker på at i leken kan barnet lære og utvikle seg i relasjon med andre barn. Særlig rolleleken, der barnet kan gå inn i ulike roller og innta nye perspektiver, fremhever Mead som positivt for barnets sosialiseringsprosess (Mead i Frønes, 2018, s. 42).

4.6.3 Lek i overgangen mellom barnehage og skole

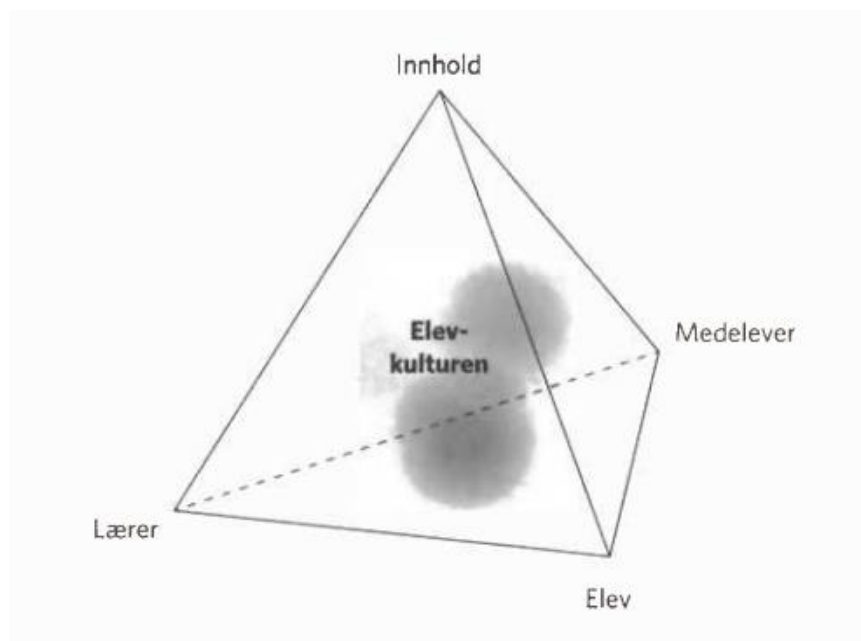
Lek kan ifølge Becher et al. (2019, s. 19) fungere som limet i overgangen mellom barnehage og skole. For de fleste barn går denne overgangen knirkefritt, men noen barn kan oppleve uro og usikkerhet i starten av skolegangen, ifølge kartleggingen til Lillejord et al. (2015). Hogsnes og Moser (2014) peker på fire dimensjoner som kan skape kontinuitet og en god overgang for barna: fysisk kontinuitet, sosial kontinuitet, kommunikasjonsmessig kontinuitet og filosofisk kontinuitet. Den filosofiske kontinuiteten omhandler de pedagogiske filosofiene i barnehagen og skolen. Fra barnehagen har barnet mye erfaring med lek, og er et kompetent individ med rik erfaring fra utforsking, samspill og kreativitet. For å skape kontinuitet mellom barnehage og skole, trenger barnet å oppleve at skolen bygger videre på erfaringene og kunnskapen barnet har fra barnehagen (Lillejord et al., 2015). Ved å bruke lek som pedagogisk tilnærming i skolen, kan man styrke den filosofiske kontinuiteten. Lek kan også bidra til å skape sosial kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014). Sosial kontinuitet omhandler ivaretagelse og etablering av vennskap. Vennskap er sentralt for barnets trivsel. Ved å leke, kan barn skape nye relasjoner med andre barn og ivareta de vennskapene med barn de kjenner fra tidligere, gitt at barnegruppen er satt sammen slik (Becher et al., 2019; Hogsnes & Moser, 2014).

4.7 Læringsmiljø

Et inkluderende læringsmiljø er en faktor i elevenes sosiale læring. Læringsmiljø defineres av Olsen, Mathiesen og Sjøblom (2016, s. 33) som «de faglige, sosiale, kulturelle og organisatoriske forhold som påvirker elevens læring, helse, trivsel og opplevelse av mestring.» Elevenes opplevelse av læringsmiljøet har konsekvenser for elevenes faglige og sosiale læring, motivasjon og selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 197). Klassen er i grunn en sammensetning av elever med ulike personligheter og forutsetninger, og klassen som system inviterer til tilhørighet til fellesskap. Eriksen og Lyng (2018, s. 63) peker på at klassen både kan være en arena for sosial inkludering, der man blir anerkjent og akseptert, men også en arena for sosial eksklusjon og utenforskap. I et inkluderende læringsmiljø er det etablert «et gyldig vi», ifølge Eriksen og Lyng (2018). Ved å forstå klassen som «et gyldig vi», kan læreren positivt forsterke klassemiljøet, og skape trygghet i det sosiale miljøet ved å styrke fellesskapsfølelsen.

4.7.1 Elevkultur

En inkluderende elevkultur kommer til uttrykk som aksept for mangfold, og forståelse for at elever i klassen har ulik atferd og ulike måter å arbeide på (Michelet, 2019a, s. 86). Michelet (2019b, s. 162) hevder at læreren må bruke sitt profesjonelle skjønn for å skape en inkluderende kultur i klassen, men at arbeid med relasjoner lærer-elev, innhold med relevans og normalisering av det uvanlige, er blant sentrale dimensjoner for å få det til. En klasses elevkultur består av de dominerende oppfatninger, normer og verdier som befinner seg i klassefellesskapet og som elevene utvikler i en uuttalt forhandlingsprosess seg imellom (Michelet, 2019a, s. 34). Elevkultur formes i samspillet mellom læreren, eleven, medelever og innholdet. Michelet (2019a) bruker den didaktiske trekanten til å forklare elevkultur.



Figur 2: Elevkultur i den didaktiske trekanten

Hentet fra "Klassen som fellesskap 1 - Elevkultur - faglig og sosial læring" av Michelet, 2019, s.26. Copyright 2019 Cappelen Damm

Samspillet mellom elev, medelever og lærer er fundamentet i elevkulturen. Elevkultur er til en viss grad dynamisk og i bevegelse. Michelet (2019b) finner at læreren har et handlingsrom til å påvirke elevkulturen og bidra til å støtte elevenes danning og læring. Eleven blir påvirket av elevkulturen med de oppfatninger og normer som gjelder, og det spiller inn på hvordan eleven velger å gå inn i sosiale prosesser og faglige læringsprosesser (Michelet, 2019a, s. 28).

4.8 Lærer-elev-relasjonen

Drugli (2012) hevder at en god relasjon mellom lærer og elev, der elevene blir sett faglig, emosjonelt og sosialt, bidrar til at klassens miljø i større grad fremmer elevenes læring. Altså

har lærer-elev-relasjonen betydning for læringsmiljøet og dermed også sosial læring. Dette finner støtte i Jones og Bouffard (2012) rammeverk som påpeker at en positiv lærer-elev-relasjon bidrar til å støtte elevenes sosiale læring. Relasjonen mellom lærer og elev kan også ha innvirkning på relasjonene mellom elever. Elevene plukker opp holdninger og handlinger læreren har i møte med medelever. Særlig yngre barn legger merke til hvordan læreren forholder seg til andre barn (Drugli, 2012, s. 86). Dersom læreren utviser en negativ oppmerksomhet til en elev, kan det gjøre at medelevene også viser negativ oppmerksomhet til eleven. Derfor er det viktig å være bevisst sin rolle som forbilde også i relasjoner og interaksjon med elevene. En læringsfremmende relasjon mellom lærer og elev baserer seg på respekt og toleranse for elevens væremåte og initiativ. En positiv lærer-elev-relasjon kan styrke elevens tro på seg selv og motivasjon til læring. Ifølge Ogden (2020, s. 84) bygger positive lærer-elev-relasjoner på jevnlig kontakt over tid, der læreren møter eleven med interesse for hvem eleven er og hva eleven kan. Elever lærer mer og bedre av lærere de har respekt for og lytter til (Ogden, 2020, s. 84). For elevenes sosiale læring er det av betydning at de opplever respekt fra læreren, og dermed selv respekterer læreren og er åpne for å lære av dem.

4.9 Elevmedvirkning

For å legge til rette for gode læringsopplevelser for barnet, trenger læreren å lytte til eleven og ta deres perspektiv. Ifølge Tangen (2022, s. 37) har elevens posisjon og rettigheter blitt styrket de siste tiårene. Barnets kompetanse, innsikt og meninger blir anerkjent i større grad i dag enn tidligere (Tangen, 2022, s. 37). Dette viser seg blant annet i overordnet del av læreplanen. I skolens verdigrunnlag står det at skolen skal gi elevene innflytelse og mulighet til medvirkning i skolehverdagen, erfare å bli lyttet til, i tillegg til å erfare demokratiske prinsipper i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Elevmedvirkning innebærer de mulighetene elevene har for innflytelse i formelle og uformelle avgjørelser i skolehverdagen (Danielsen, 2017a, s. 105). Ifølge Tangen (2022, s. 24) kan elevenes erfaring med medvirkning i skolen være med på å ruste dem til å ta del i og utvikle demokratiske fellesskap senere i livet. Videre peker Tangen (2022, s. 19-29) på at elevenes medvirkning, deltakelse og inkludering kan styrke deres selvfølelse og skolelivskvalitet.

5. Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem for å belyse problemstillingen. For min problemstilling som retter lys mot læreres forståelse av fenomenet sosial læring, er det egnet å ta i bruk et kvalitativt forskningsdesign for å besvare problemstillingen. Jeg har videre valgt intervju av lærere som forskningsmetode, da det vil kunne gi en innsikt i deres erfaringer, tanker og opplevelser med sosial læring. Det finnes mange ulike måter å analysere datamaterialet på, og jeg har valgt å gjøre en tematisk innholdsanalyse av datamaterialet i denne oppgaven. Dette kapitelet vil presentere begrunnelser for den valgte metoden og videre beskrive fremgangsmåten i prosjektet.

5.1 Forskningsdesign – Kvalitativ metode

For denne studien valgte jeg et kvalitativt forskningsdesign. Den kvalitative forskningen har som mål å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og deres livsverden (Dalen, 2011, s. 15). For å finne svar på problemstillingen vil det være hensiktsmessig med et kvalitativt forskningsdesign ettersom jeg ønsker å rette søkelys mot læreres opplevelser og erfaringer i skolen. Videre for å belyse problemstillingen, velger jeg å plassere meg i en hermeneutisk fenomenologisk tradisjon. En fenomenologisk tilnærming setter subjektets erfaringer og virkelighet i søkelyset og forsøker å forstå fenomener ut ifra subjektene sine perspektiver (Anker, 2020, s. 51; Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Fenomenologien bygger på en hermeneutisk tankegang. Hermeneutikken forsøker å fortolke og forstå et fenomen ved å pendle mellom del og helhet (Anker, 2020, s. 51). Thagaard (2018, s. 37) løfter frem at målet for hermeneutikken er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten.

5.2 Kvalitativt forskningsintervju

For å besvare problemstillingen har jeg valgt det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Ifølge Thagaard (2018, s. 89) har kvalitative intervju som formål å få fylldig kunnskap om menneskers opplevelser av sin livsverden og perspektiver på intervjuets tema. Både Thagaard og Dalen påpeker at intervjuet er godt egnet til å få innsikt i intervjupersonenes tanker, erfaringer og opplevelser (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Derfor valgte jeg intervju med fenomenologisk tilnærming som metode for å belyse oppgavens problemstilling for å få innsikt i læreres erfaringer og tanker om sosial læring i skolen.

5.2.1 Semistrukturert intervju

Mitt formål med intervju som metode var å få innblikk i intervjupersonenes tanker og erfaringer og gi dem mulighet til å dele av sin livsverden. Det ble derfor naturlig å ta i bruk semistrukturert

intervju som intervjuform. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 156) bærer det semistrukturerte intervjuet preg av åpenhet for intervjupersonens fortellinger, og struktur ved å ha bestemt noen hovedtemaer man ønsker å belyse i intervjuet med forslag til oppfølgingsspørsmål. Intervjuguide inneholder som regel en oversikt over temaer som skal undersøkes og forslag til spørsmål (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre at datamaterialet besvarte studiens problemstilling, utarbeidet jeg en intervjuguide som dekket studiens tematikk.

5.2.2 Utforming av intervjuguide

For semistrukturerte intervju anbefaler Kvale og Brinkmann (2015) å utforme en intervjuguide som dekker oppgavens tematikk og samtidig gir rom for fleksibilitet i intervjusituasjonen. Da jeg utformet intervjuguiden, tok jeg i første omgang utgangspunkt i masteroppgavens forskningsspørsmål. På den måten fikk jeg utformet spørsmål som nyanserte forskningsspørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg formulerte noen hovedspørsmål innenfor hvert forskningsspørsmål, med forslag til oppfølgingsspørsmål. Etter å ha utformet spørsmål ut ifra forskningsspørsmålene, kategoriserte jeg spørsmålene i temaer. Jeg valgte begreper til kategoriene basert på nøkkelordene i spørsmålene. Det kunne være flere spørsmål som omhandlet samme tematikk, disse spørsmålene samlet jeg da under samme kategori. Jeg hadde også med meg begreper fra forskning og teori jeg hadde lest. Eksempler på kategorier er «begrepsforståelse», «lærerens rolleforståelse» og «arbeidsmåter». Ved å kategorisere spørsmålene i intervjuguiden, kunne jeg under intervjuet lett finne oppfølgingsspørsmål innenfor den kategorien jeg trengte å få svar på. I tillegg kunne jeg bruke kategoriene senere i analyseprosessen.

I utarbeidelsen av intervjuguiden, var jeg opptatt av å utforme spørsmål som åpnet for informantens oppfatninger, opplevelser og erfaringer. Åpne spørsmål gir oftere rike svar og gir rom for informantens perspektiv (Dalen, 2011). Særlig i starten er det viktig å stille åpne spørsmål som gjør at informanten føler seg avslappet (Dalen, 2011). Thagaard (2018, s. 101) skriver om intervjuguidens dramaturgi og peker på at når tilliten mellom forsker og informant er etablert, kan man introdusere spørsmål om de sentrale temaene i intervjuet som legger grunnlag for intervjuet videre. Som nevnt tidligere ønsket jeg å kunne bruke intervjuguiden fleksibelt, dette for å kunne følge informantens innspill og refleksjoner. For å skape en god flyt i intervjuet, organiserte jeg temaene i intervjuguiden i en bestemt rekkefølge. Spørsmålene var organisert fra overordnede spørsmål om forståelse, til mer konkrete spørsmål om arbeidsmåter og lignende.

5.2.3 Prøveintervju

Dalen (2011, s. 30) anbefaler å gjennomføre ett eller flere prøveintervju for å teste at elektronikken fungerer, prøve ut spørsmålene, og gjøre seg erfaringer i rollen som intervjuer. En fordel ved å gjennomføre prøveintervju er at man får mulighet til å gjøre eventuelle justeringer i intervjuguide og lignende før datainnsamlingen. En annen fordel er at man som intervjuer i større grad er forberedt og kan føle seg sikker på at alt fungerer. Dette kan bidra til å skape trygghet for intervjupersonen og dermed skape en god intervjusituasjon. Jeg utførte to prøveintervju i forkant av datainnsamlingen. Først gjennomførte jeg et prøveintervju med en medstudent for å teste ut kvaliteten i intervjuguiden. Jeg erfarte at medstudenten svarte utfyllende og som oftest som forventet. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg øvelse i å bruke intervjuguide og å være en intervjuer. Jeg erfarte at det fungerte å bruke intervjuguiden fleksibelt. Dette prøveintervjuet viste at spørsmålene var av ønsket kvalitet, og åpnet for informantens opplevelser og tolkninger. Jeg brukte ikke lydopptaker under dette prøveintervjuet, men testet utstyret hjemme. Det andre prøveintervjuet gjennomførte jeg med en lærer og fikk trening i å intervjuteknikk. I dette intervjuet opplevde jeg at elektronikken ikke fungerte som den skulle. Jeg fant måter å løse problemet slik at elektronikken var i orden før gjennomføringen av intervjuene med informantene. Disse erfaringene tok jeg med meg videre til selve intervjusituasjonen og følte meg godt forberedt og beroliget til å gjennomføre datainnsamlingen.

5.2.4 Utvalg og rekruttering

Dalen (2011, s. 45) peker på at utvalget er av stor betydning i kvalitative intervjuprosjekter. Dette kan man forstå ettersom intervjupersonenes svar vil være basert på deres personlige tanker og opplevelser. Av den grunn er det viktig at utvalget av intervjupersoner er gjennomtenkt slik at datamaterialet kan besvare prosjektets problemstilling. Videre påpeker Dalen (2011) at utvalget bør være av en størrelse som er mulig å bearbeide innenfor prosjektets tidsramme, samt være av en kvalitet som gir grunnlag for analyse og drøfting av det aktuelle temaet. Jeg valgte derfor å intervju tre lærere fordi det passet oppgavens tidsramme og ville kunne gi nok datamateriale for å belyse oppgavens problemstilling. Dalen (2011, s. 47) beskriver kriterieutvelgning som forskerens avgrensinger for hvilke informanter som er aktuelle å inkludere i prosjektet. For dette prosjektet valgte jeg følgende kriterier:

- Intervjupersonen jobber som lærer
- Intervjupersonen har erfaring med arbeid på småskolen
- Intervjupersonen har erfaring med arbeid med elevenes sosiale læring

- Intervjupersonen har gjerne erfaring med å bruke lekende tilnærminger aktivt i undervisningen.

Disse kriteriene valgte jeg med øye for å besvare oppgavens problemstilling og få en dypere forståelse for sosial læring og lekende tilnærminger. I tillegg har problemstillingen fokus rettet mot småskolen, og det er derfor også et kriterium at læreren har erfaring derifra. Jeg hadde også ønske om å intervjuere lærere i ulike alder og med ulike fartslengde og erfaring i skolen. Dette fordi det ville kunne belyse oppgavens problemstilling fra ulike perspektiver.

Rekrutteringen foregikk gjennom eget kontaktnett, og ved å ta kontakt med skoler som jeg hadde hørt var opptatt av sosial læring og lek. De skolene jeg hadde relasjon til fra tidligere ga raskt positive svar, mens det var vanskelig å få kontakt med andre skoler. Jeg avtalte tid for intervju med de som hadde gitt positiv tilbakemelding. Å bruke egne kontakter som intervjupersoner i et forskningsprosjekt kan både være en styrke og en svakhet ved forskningsprosjektet, som jeg vil diskutere under *kvalitetssikring av studien* senere i kapitlet.

Om informantene

Alle intervjupersonene er kvinner i ulike alder som har flere års erfaring som lærere i skolen. Lærer 1 er kontaktlærer for 3.trinn og har god erfaring med begynneropplæringen. Hun har jobbet med 1.trinn flere år og fått følge klasser gjennom 1.-4. trinn. Lærer 2 jobber som kontaktlærer ved 4.trinn, jobbet 10 år i skolen og har erfaring fra begynneropplæringen. Hun har jobbet med 1.klasse én gang tidligere, og det er med den klassen hun er lærer for nå. Lærer 3 er kontaktlærer på 4.trinn og etterutdanner seg i spesialpedagogikk. Hun har jobbet 15 år i barnehage før hun begynte å jobbe i skolen, og tar med seg disse erfaringene inn i småskolen. Lærer 2 og 3 jobber som lærere på samme skole. Skolene er plassert i to ulike kommuner på Østlandet.

5.3 Datainnsamling

Jeg gikk inn i perioden med datainnsamling spent på hvordan det ville være å tre inn i rollen som intervjuer og forsker, og spent på hva jeg ville finne ut av. Dette var nye roller for meg, og jeg forsøkte å forberede meg godt på det jeg skulle begi meg ut på. I den følgende delen av oppgaven vil jeg forklare hvordan jeg gikk frem i arbeidet med gjennomføringen av intervjuene, inkludert forarbeidet, hvordan intervjuene ble gjennomført og etterarbeidet av innsamlingen.

Datamaterialet er bestående av tre kvalitative semistrukturerte forskningsintervju med tre lærere med erfaring fra småskoletrinnet. Innsamlingen skjedde over to uker og hvert intervju varte mellom 30-40 minutter.

5.3.1 Gjennomføring av intervjuene

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 193) er det avgjørende med kvalitet i gjennomføringen av intervjuet for å styrke kvaliteten i analysen og verifiseringen av forskningen senere. Jeg var derfor opptatt av å ta gode valg i intervjusituasjonen med valg av intervju spørsmål, bruk av kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Kvale og Brinkmann (2015, s. 193-194) peker på noen kriterier som kan fungere som retningslinjer for kvalitet i intervju. I et godt intervju gir intervjupersonen svar som er relevante og innholdsrike, spontane og frie, i tillegg til at intervjueren forsøker å fortolke intervjuet og få verifisert sine fortolkninger av intervjupersonen underveis i intervjuet. Dette krever en kompetent intervjuer som er åpen for intervjupersonens svar, bevisst sin rolle og sitt oppdrag, og er tilstedeværende i intervjusituasjonen med kommunikative evner.

Som en del av å skape kvalitet i intervjuet var jeg opptatt av å legge til rette for at intervjupersonen var komfortabel slik at de kunne fortelle åpent og ærlig. I intervjuet ville jeg stille spørsmål om hvordan de erfarte ulike former for samarbeid på skolen. Derfor ønsket jeg å gjennomføre intervjuet et sted der ikke andre kunne lytte til intervjuet. Med hensyn til personvern var det også mer gunstig å gjennomføre intervjuet i et rom uten andres samtaler i bakgrunnen. Andre stemmer i lydopptaket er unødvendig innsamling av sensitive personopplysninger som strider imot prinsippet om dataminimering, og vil også være forstyrrende for lyd kvaliteten i opptaket.

Dalen (2011, s. 28) anbefaler å gjøre lydopptak av intervjuet for å ivareta intervjupersonens egne uttalelser og formuleringer. Det er viktig å ivareta intervjupersonens formuleringer for å ha et korrekt og gyldig grunnlag for videre analyse. Lydopptak kan bidra til å styrke troverdigheten i studien (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å ta lydopptak får du muligheten til å gå tilbake og lytte på opptaket flere ganger, både til innholdet i det som blir sagt, men også tonefall, nøling og pauser som også kan fortelle noe om intervjupersonens mening. Jeg valgte derfor å gjøre lydopptak av intervjuene. Av hensyn til personvern brukte jeg appen Nettskjema-diktafon. Dette diskuterer jeg videre under *forskningsetiske hensyn* senere i kapitlet.

Jeg startet intervjuene med å fortelle kort om prosjektets formål, hvordan intervjuet ville foregå, personvern og samtykkeskjema. Dette omtaler Kvale og Brinkmann (2015, s. 160-161) som briefing, altså en innledning til intervjuet. Jeg startet alle intervjuene med det samme spørsmålet for å gi alle et likt utgangspunkt, og brukte intervjuguiden som en støtte videre i intervjuet. Underveis i intervjuene brukte jeg intervjuguiden slik at jeg fulgte en overordnet tematisk rekkefølge for å få dekket alle temaene jeg ønsket å få belyst i intervjuet, og stilte

oppfølgingsspørsmål både basert på forslag fra intervjuguiden og basert på det intervjupersonen fortalte. Med andre ord ble intervjuguiden brukt på en fleksibel måte og var til hjelp for meg som forsker underveis i intervjusituasjonen. Jeg erfarte at det krevde stort fokus å finne gode oppfølgingsspørsmål som passet å stille underveis.

Ifølge Dalen (2011, s. 32) er det viktigste at intervjueren lytter aktivt til intervjupersonen og er genuint interessert i intervjupersonens fortellinger. Jeg forsøkte å vise at jeg lyttet ved å bruke blikkontakt og forsøkte å gi verbale kommentarer som anerkjente intervjupersonen og hennes fortellinger. Under intervjuene forsøkte jeg å gjenta det intervjupersonene fortalte, både for å anerkjenne at jeg lyttet, samtidig som intervjupersonen fikk mulighet til å legge til og endre på forståelsen jeg hadde fått av det intervjupersonen fortalte meg. Det er som tidligere nevnt et kvalitetstrekk ved intervjuet at innholdet blir fortolket og forsøkt verifisert underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjusituasjonen forsøkte jeg også å være åpen og la være å bringe inn egne meninger for å ikke farge intervjupersonens uttalelser. Dette løfter både Dalen, og Kvale og Brinkmann frem som viktige argumenter for å ivareta intervjuets kvalitet (Dalen, 2011, s. 32; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Under intervjuet skrev jeg notater av det intervjupersonene fortalte. Jeg noterte ned det jeg oppfattet som nøkkelord og sentrale begreper i det de fortalte meg. Allerede her er analyseprosessen i gang ifølge Trine Anker (2020), ettersom det er mine tolkninger av det jeg blir fortalt og hva jeg oppfatter som sentralt. Notatene ville også være til nytte i tilfellet lydopptaket ikke fungerte. Til slutt avrundet jeg med det Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) omtaler som debriefing. Jeg oppsummerte hva jeg hadde forstått av intervjuet, og spurte intervjupersonene om de ønsket å legge til noe, og om jeg hadde forstått dem riktig. Intervjupersonene ga godkjenning på oppsummeringen, og enkelte ønsket å legge til eller tydeliggjøre noen poenger.

5.4 Transkribering

Transkripsjon er, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205), en dekontekstualisert gjengivelse av et intervju der det talte språk blir omgjort til skriftspråk og på den måten gjort tilgjengelig for analyse. Vivi Nilssen (2012, s. 47) anbefaler å transkribere så raskt som mulig etter å ha gjennomført et intervju, for da har man intervjuet ferskt i minne og husker intervjupersonens ansiktsuttrykk og kroppsspråk som er verdifulle inntrykk i en analyseprosess. Jeg satte meg derfor ned for å transkribere så fort jeg hadde mulighet etter intervjuet. I Ankers fire faser inngår transkripsjon i fase 1 – materialinnsamling og tidlig analyse, der man blir kjent med datamaterialet og starter analyseprosessen (Anker, 2020). Hensikten med transkripsjonen i dette masterprosjektet var å bidra til å gjøre materialet klart til en tematisk analyse. Nilssen (2012, s.

49) anbefaler å transkribere på en slik måte at man gjengir så korrekt som mulig det intervjupersonen sier, og inkluderer pauser, lyder og småord som kan gi uttrykk for intervjupersonens usikkerhet eller undring. Til tross for dette peker hun på at en transkripsjon vil aldri kunne gjengi nøyaktig et lydopptak ettersom den skrevne teksten ikke kan gjengi fysiske gester, tonefall og mimikk slik det kommer frem i det fysiske intervjuet. Jeg var ute etter å skrive slik at jeg senere kunne lese transkripsjonen og forstå intervjupersonens mening og fortolke deres oppfatning. Jeg brukte transkripsjonsprogrammet f4transcript for å transkribere. I transkripsjonen inkluderte jeg pauser, notert som (...) og (pause), og lyder som «eh», «mhm» og «hm». Slike lyder kunne gi uttrykk for usikkerhet eller gjentakelser og ville derfor være nyttige å ha med i analysen for å vise om intervjupersonen var usikker.

5.5 Analyse

I denne delen av oppgaven vil jeg forklare hvordan jeg har gått frem i analyseprosessen. Med bakgrunn i en fenomenologisk hermeneutisk tradisjon har jeg valgt å gjøre en tematisk innholdsanalyse av datamaterialet. Flere forfattere tar for seg analyse av intervju, deriblant Kvale og Brinkmann (2015) og Vivi Nilssen (2012), men jeg har valgt å følge Trine Ankers tilnærming til analyse fordi den tar for seg analysen steg for steg på en oversiktlig og systematisk måte. Anker (2020) organiserer analyseprosessen i fire faser. I følgende del av oppgaven vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gjort tematisk analyse ved bruk av Anker (2020) sine fire faser. Fase 4 – Drøfting og tolkning blir fremstilt i kapittel 7, og vil ikke bli gjort rede for i analysekapittelet.

5.5.1 Tematisk innholdsanalyse

Ifølge Anker (2020, s. 17) omfatter analyse alt arbeid der man forsøker å skape mening av datamaterialet. Den tematiske innholdsanalysen er empirinær og forsøker å beskrive empirien ved å identifisere begreper og temaer i empirien (Anker, 2020, s. 40). Thagaard (2018, s. 171) forklarer at formålet for tematisk innholdsanalyse er å sammenlikne data fra de ulike deltakerne for å få en dypere forståelse for hvert enkelt tema. Ved å sammenlikne deltakernes svar kan jeg forsøke å finne mønstre og spenninger som kan ligge i datamaterialet. En kritikk som ofte rettes mot tematisk analyse er vektleggingen av isolerte deler av datamaterialet (Anker, 2020, s. 40; Thagaard, 2018, s. 171). Anker (2020) påpeker derfor at det er viktig å veksle mellom små og større sammenhenger i teksten. For min oppgave passer det godt med denne formen for analyse ettersom jeg ønsker å få en dypere forståelse av læreres syn og erfaring med fenomenet sosial læring.

5.5.2 Ankers fire faser

Anker (2020) beskriver fire faser i analyseprosessen. Fase 1 er materialinnsamling og tidlig analyse. Fase 2 er koding, kondensering og kategorisering. Fase 3 er skriving av analysene. Fase 4 er drøfting og tolking. Anker (2020, s. 17) baserer seg på en vid forståelse av analysebegrepet der analysen rommer alt fra innsamlingsfasen til oppgavens drøfting. Jeg lener meg på denne fremgangsmåten i mitt analysearbeid da jeg fant den å være ryddig og oversiktlig. I de følgende avsnittene vil jeg ut ifra Ankers fire faser beskrive mitt analysearbeid, med unntak av fase 4 som vil bli presentert i kapittel 7.

Fase 1 – Materialinnsamling og tidlig analyse

Den første analysefasen forklarer Anker (2020, s. 64) som de usystematiske og intuitive tankene som oppstår i møte med datamaterialet. Anker (2020) løfter frem verdien som ligger i å notere ned tanker og refleksjoner som oppstår underveis i innsamlingen av datamaterialet, og verdien av de første analysestegene som innebærer gjennomlesning og transkripsjon. Ved å notere ned refleksjoner underveis, vil det kunne gi verdifulle ledetråder inn i analyseprosessen. For eksempel ideer til kategorier eller spørsmål til senere drøfting. Allerede under innsamlingen av datamaterialet noterte jeg ned det jeg tolket som sentrale begreper. Disse notatene var både en støtte for å huske hva vi hadde snakket om, i tillegg til at begrepene kunne gi inspirasjon til koder i fase 2. Under transkripsjonen foregår det også et analysearbeid når tale skal omgjøres til skriftspråk. Etter å ha transkribert datamaterialet gjorde jeg en gjennomlesning av de tre intervjuene, der jeg forsøkte å lese teksten med et åpent blikk. Hva fanger min interesse? Hva var sentrale begreper i denne teksten? Jeg markerte ut sitater jeg fant spennende, og noterte ned noen refleksjoner og sammenhenger jeg så til andre intervju. Dette kalles av Anker (2020, s. 65) for tankenotat. Under hele analyseprosessen har jeg ført et tankenotat i programmet OneNote og på telefonen. Der har jeg notert ned tanker og refleksjoner som har dukket opp i hverdagen og underveis i analyseprosessen.

Fase 2 – Kondensering, koding og kategorisering

I analysefase 2 er målet å få en mer grundig og systematisk oversikt over datamaterialet så man kan identifisere interessante funn senere i analyseprosessen (Anker, 2020, s. 73). For å få oversikt over datamaterialet anbefaler Anker (2020) koding og kategorisering. Koding innebærer å sette merkelapper på materialet, og jeg har valgt å benytte meg av en induktiv og empirinær kodingsteknikk (Anker, 2020). Jeg har valgt empirinær koding fordi det retter oppmerksomheten mot hva intervjupersonene forteller og bruker empirien som utgangspunkt for analysen. Anker (2020, s. 77-78) beskriver empirinær koding slik at man først identifiserer

relevante begrep i materialet, før man så går gjennom materialet og finner eksempler som passer begrepene. Jeg brukte programmet HyperRESEARCH for å kode datamaterialet. Jeg fant koder ved å se på begreper jeg hadde markert meg i analysefase 1 og kategorier fra intervjuguiden, men hovedsakelig utviklet jeg koder basert på hva intervjupersonen fortalte. Noen av kodene var hentet fra teori og forskning, som for eksempel «lekende læring» og «positiv forsterking». Anker (2020, s. 78) påpeker at de teoretiske kodene man plasserer på datamaterialet vil fylles med intervjupersonens tolkning av begrepet. Til slutt satt jeg igjen med 85 koder. Etter hvert som jeg kodet datamaterialet dukket det opp nye koder jeg ikke hadde brukt tidligere, jeg gikk derfor gjennom alle intervjuene på nytt for å se om det var noen koder jeg kunne legge til eller endre på for å sørge for at jeg hadde gått glipp av noen koder.

Neste steg etter å ha kodet datamaterialet var å systematisere kodene ytterligere ved kategorisering. Jeg tok et overblikk over kodene jeg hadde laget og utformet noen hovedkategorier: forståelse av sosial læring, danning, læringsmiljø, inkludering, sosialisering, lek, sosial kompetanse, engasjement og motivasjon, forholdet mellom sosial læring og faglig læring, metode for sosial læring, lærerrollen, rammefaktorer, og profesjonsfellesskap. Hver kategori bestod av flere koder, og jeg kategoriserte kodene underveis i systematiseringen av datamaterialet. Nilssen (2012, s. 108) anbefaler tabeller som analyseredskap for å skaffe oversikt over datamaterialet til å kunne sammenligne intervjupersonenes uttalelser. Jeg valgte derfor å lage en analysetabell der jeg fikk oversikt over hva lærerne svarte i de ulike kategoriene. I tabellen kommer det frem kategorier, aktuelle koder, og lærernes svar. Her er et utklipp fra analysetabellen:

Kategorier	koder	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3
Forståelse av sosial læring	Sosial læring som fellesskap	Og så tror jeg den sosiale biten det er en del av, på en måte, vi har det iboende i oss alle sammen, vi lærere. Så det her blir naturlig for oss å jobbe med. Å jobbe med empati og jobbe med å forholde oss til andre mennesker.	Ja, men og de kompetansene man må ha. Altså, det henger jo egentlig sammen da. Fordi sosial kompetanse, man trenger jo en del egenskaper for å, eh, lære i et sosialt fellesskap tenker jeg	Altså jeg tenker at vi er jo født sosiale vesener. Så det er jo på en måte hvordan å lære å ha et positivt samspill med andre da. Hvordan fungerer i et fellesskap da.
		Og hvis du da er god på å modellere, eh, i leken, eh, så vil barna fort ta etter deg. Eh, vi ser også i forhold til dette med klassemiljø, og dette med å inkludere andre, som også handler om sosial læring, å inkludere andre i lek, er jo noe med en gang en lærer gir en elev mer	Men så tenker jeg jo og at en del av å lære fag eller lære forskjellige ting og opplegg og sånn er det og en del sosial. Altså. Det kan man jo og gjøre mye gjennom sosialt samspill. Det kan jo handle om sosial læring. Ja, det med samarbeid. Og ja lek... lek er det også mye samarbeid. Det med de	så det er en sammenheng mellom elevens samspill, nei elevens ferdigheter og samspillet i gruppa. Eller? #00:02:27-5# Infomant: Ja, jeg tror det. Hvertfall delvis. Ja, jeg tror det. Selvfølgelig er det noe med personlighet og gemytt og på en måte andre ting også. Men jeg tenker at hvis du har en

Figur 3: Utklipp av analysetabell

Fase 3 – Å skrive ut analysene

Etter å ha systematisert datamaterialet i fase 2, består fase 3 av å skrive ut analysene og presentere analyseresultatene. Anker (2020, s. 92) beskriver fase 3 som en systematisk og kreativ fase der man gjennom grundige undersøkelser, sammenlikninger og sammenstillinger av datamaterialet, søker å finne mønster og spenninger i materialet. I fase 3 brukte jeg analysetabellen fra fase 2 til å finne sammenhenger i datamaterialet. Analysetabellen ga meg mulighet til å se på en utvalgt del av materialet. For å se konteksten det ble uttalt i, så jeg på

intervjutranskripsjonene som jeg hadde printet ut med tilhørende notater fra fase 1. Jeg pendlet i fase 3 mellom disse to verktøyene for å forstå intervjupersonenes uttalelser i den konteksten den sto i. Jeg erfarte at notatene og de tidlige analysene fra fase 1 bidro til nye refleksjoner som hjalp meg identifisere interessante funn. For å presentere resultatene fra analysen så jeg først på intervjupersonenes uttalelser individuelt, før jeg så sammenlignet det med de andre intervjupersonene. Slik kunne jeg finne likheter og forskjeller mellom intervjupersonenes svar. I skrivingen av resultatene valgte jeg ut interessante sitater fra intervjupersonene og skrev min tolkning av sitatet og hvordan de andre intervjupersonene forholdt seg til det aktuelle temaet. I kapittel 6 fremlegges resultatene av analysen. Gjennom arbeidet med analysen fant jeg noen temaer lærerne vektla i større grad enn andre. Det har ført til at oppgaven har blitt avgrenset. Derfor er noen temaer som ble berørt i intervjuet ikke inkludert i presentasjonen av resultatene.

5.6 Kvalitetssikring av studien

Jeg har i masterprosjektet strebet etter å opprettholde studiens validitet, reliabilitet og etiske hensyn. I det følgende vil jeg drøfte oppgavens kvalitet, før jeg så redegjør for hvordan oppgavens forskningsetiske hensyn er ivarettatt.

5.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet er, ifølge Thagaard (2018, s. 187), en vurdering av hvorvidt en studie er utført på en troverdig, tillitvekkende og pålitelig måte. I vurderingen av studiens reliabilitet vektlegger Thagaard (2018) transparens i forskningsprosessen og refleksjon rundt relasjonen mellom forsker og deltaker. I dette kapittelet har jeg gjort rede for den metodiske tilnærmingen i prosjektet og detaljert beskrevet hvordan jeg har gått frem i de ulike delene av forskningsprosessen. Dette bidrar til å styrke studiens reliabilitet. I tillegg styrker det studiens reliabilitet at det ble gjennomført lydopptak av intervjuet.

Det kan både styrke og svekke studiens reliabilitet at jeg som forsker hadde en relasjon til intervjupersonene. På den ene siden styrker det reliabiliteten ved at en god kontakt med intervjupersonen raskt blir etablert. Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) løfter frem den gode kontakten som sentral for at intervjupersonen skal tørre å dele av seg selv i intervjuet. På en annen side kan det svekke studiens reliabilitet ved at noe forblir usagt fordi jeg allerede kjenner lærerne og måten de arbeider på. Min opplevelse av intervjuet var at lærerne uttalte seg fritt om sine erfaringer og oppfatninger rundt de aktuelle fenomenene, og jeg fikk inntrykk av at intervjupersonene opplevde det samme når de takket for intervjuet til slutt. I sum vil jeg si at

relasjonen styrker studiens troverdighet fordi relasjonen skapte en trygghet i intervjuet som hadde større betydning for troverdigheten enn utfordringene ved at det var en etablert relasjon.

5.6.2 Validitet

Thagaard (2018, s. 189) knytter validitet til resultatene av forskningen, hvordan forskeren tolker datamaterialet og gyldigheten av tolkningene i forhold til hvordan fenomenet fremkommer i virkeligheten. Et forhold som påvirker studiens validitet er forskerens tilknytning til miljøet (Thagaard, 2018). Jeg går inn i studien med min forståelse og erfaring med tematikken, og tar med meg mine perspektiver i utformingen av intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuene og analyseprosessen. Dette kan bidra til å styrke studiens validitet ved at valgene i studien er basert på min teoretiske forforståelse og erfaringer. På en annen side kan det svekke studiens kvalitet å ha kjennskap til fenomenet fra erfaring og teori, ettersom forforståelsen kan føre til at man overser perspektiver man ikke kjenner til fra tidligere.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 277-278) omtaler validitet i studier som håndverksmessig kvalitet. Validiteten styrkes ved at det ble gjennomført prøveintervju der spørsmål og teknisk utstyr ble testet og senere justert. Intervjupersonenes fyldige svar kan tyde på at spørsmålene var godt utformet. Dette styrker studiens validitet. Likevel opplevde jeg etter hvert som jeg tilegnet meg mer kunnskap og fikk dyp innsikt i datamaterialet, at jeg gjerne skulle ha stilt noen flere oppfølgingsspørsmål for å få dypere innsikt i intervjupersonenes forståelser. Dette svekker studiens kvalitet. I analyseprosessen gjorde jeg en tematisk innholdsanalyse. En svakhet ved tematisk analyse kan ifølge Anker (2020) være at en del av datamaterialet blir tillagt for stor vekt, og slik mister bildet av og forståelsen for helheten delen står i. Dette har jeg forsøkt å unngå ved å gå frem og tilbake mellom delene i analysetabellen og helheten i transkripsjonene i fase 3 av analyseprosessen. Dette styrker studiens validitet.

Som nevnt tidligere er utvalget betydningsfullt for kvalitative forskningsintervju ettersom intervjupersonenes tanker og fortellinger utgjør datamaterialet (Dalen, 2011). Utvalget i denne oppgaven var kun bestående av kvinner. Det kan diskuteres om det ville utgjort en forskjell på validiteten i oppgaven om utvalget var en blanding av kjønn. Kjønnsmangfold i utvalget kan være positivt for å skape variasjon i erfaringer og tenkemåter, for kjønn kan i noen sammenhenger ha betydning for hvordan lærere erfarer og tilnærmer seg ulike situasjoner. For denne oppgavens problemstilling er ikke kjønn av betydning. Sosial læring er et fenomen både kvinnelige og mannlige lærere kan ha erfaring med. Derfor vil jeg påstå at kjønn ikke påvirker validiteten for denne oppgaven.

Når det gjelder overførbarhet er det i kvalitative studier er det tolkningene av resultatene avgjørende, skriver Thagaard (2018, s. 194). Tolkningene gjort i denne studien er basert på et datamateriale fra et utvalg av tre lærere. Selve utvalget er lite av størrelse, men deres syn er noe forskjellige og kan gjenspeile ulike syn vi finner igjen i skolen i dag. Tolkningene som er gjort i denne studien ser ut til å stemme overens med tidligere forskning, og styrker studiens validitet og overførbarhet.

5.7 Forskningsetiske hensyn

Studien samler inn personopplysninger, og det ble derfor sendt meldeskjema til SIKT (tidligere NSD). Meldeskjemaet ble godkjent 26.01.2023 og godkjenningen ligger under vedlegg i oppgaven (se vedlegg 3). I tråd med SIKT sine anbefalinger er personvernsopplysningene blitt lagret i henhold til OsloMet sine retningslinjer i skylagringstjenesten OneDrive. Datamaterialet ble, som tidligere nevnt, innhentet gjennom Nettskjema-diktafon-appen utviklet av UiO der datamaterialet blir kryptert og lagret i den passordbeskyttede skylagringstjenesten Nettskjema. I forkant av innhenting av datamaterialet ble det gjennomført en ROS-analyse (risiko- og sårbarhetsanalyse).

Gjennom oppgaven har jeg arbeidet med utgangspunkt i de etiske retningslinjene og prinsippene fra De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK, 2019). Prinsippene respekt, integritet, gode konsekvenser og rettferdighet har vært førende for meg i møte med intervjupersonene, i analyseprosessen og fremstillingen av datamaterialet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) fremhever blant annet forskerens ansvar overfor personene involvert i studien (NESH, 2021). Forskeren har ansvar for at personene har mulighet til å gi informert samtykke og opplever sikkerhet og integritet. I denne studien er intervjupersonene anonymisert i transkripsjoner og i fremstillingen av datamaterialet. Dersom intervjupersonene i intervjusituasjonen nevnte navn på kommune, skole eller elever, anonymiserte jeg dette umiddelbart i transkripsjonen. Intervjupersonene har alle mottatt informasjon om studien og skrevet under på samtykkeskjema (se vedlegg 2). Dette var også en forventning av SIKT. NESH (2021) løfter også frem forskerens ansvar for etterrettelighet og transparens. Jeg har i studien arbeidet for å gjøre et godt og troverdig forskningsarbeid, jeg har forsøkt å formidle mine valg tydelig, og henvist korrekt til de kildene jeg har tatt i bruk. Slik har jeg i denne studien ivaretatt forskningsetiske hensyn.

6. Presentasjon av resultater

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene utledet fra tematisk innholdsanalyse hvor temaene jeg vil presentere er: formål for sosial læring, systematisk arbeid, positiv forsterking, læringsmiljø, forholdet mellom faglig og sosial læring, inkludering, elevmedvirkning, lek og lærerrolle. Dette er temaer lærerne vektla i intervjuet.

6.1 Hva vektlegger intervjupersonene i arbeid med sosial læring?

6.1.1 Intervjupersonenes forståelse av sosial læring

Man kan finne flere likhetstrekk i intervjupersonenes forståelse av sosial læring. Et av dem er at intervjupersonene forstår sosial læring som en læringsprosess som foregår i fellesskap med andre. Intervjupersonene forstår også sosial læring som læring av sosiale kompetanser som individet selv trenger øving på.

«Det med de tingene der de samhandler. Da tenker jeg jo at det kan være en del av sosial læring. Så hva slags egenskaper de trenger for å få til å lære sammen på en måte.» - Lærer 2

Lærer 2 gir uttrykk for at barnet trenger sosiale kompetanser for å kunne lære i et læringsfellesskap. En mulig tolkning av lærer 2 sin uttalelse, kan være at sosial læring både har et individperspektiv og et fellesskapsperspektiv ved at sosial læring forstås som individets kompetanseutvikling i fellesskap med andre. Denne forståelsen finner man også hos lærer 1 og 3.

6.1.2 Danning som mål for sosial læring

Til felles for intervjupersonene er oppfattelsen av at målet for sosial læring er danning av individer som fungerer i fellesskap med andre. Lærer 1 kan synes å forstå sosial læring som individets personlige utvikling og danning:

«Jeg tenker jo sosial læring er jo, eh, så mye. Det er jo ekstremt viktig, og jeg tenker at det er med på å skape barna, hvordan de kjenner til sin egen identitet og hva de står for, og hva de tør å stå for.»

Lærer 1 bruker formuleringen «å skape barna» som kan knyttes til dannelsesbegrepet. Hun vektlegger barnas selvoppfatning og identitetsutvikling, som er en del av barnas danning. Lærer 1 trekker også frem i intervjuet at elevene skal kjenne tilhørighet til klassefellesskapet. Det kan tyde på at hun også oppfatter at sosial læring har elevenes fungering i sosiale fellesskap som formål. Lærer 2 og 3 vektlegger særlig barnas mulighet for deltagelse i fellesskap.

«Jeg tenker jo i utgangspunktet er det jo målet at de skal bli individer som fungerer i samfunnet, og bli rustet til det de møter liksom.» - Lærer 2

Disse funnene antyder at lærerne oppfatter at målet for sosial læring er elevenes danning til å bli selvstendige individer som evner å ta gode valg og bidra i fellesskap de befinner seg i.

6.1.3 Systematisk arbeid og tidlig innsats

Alle intervjupersonene vektlegger at sosial læring krever et kontinuerlig og systematisk arbeid i skolen. De fremhever også at tidlig innsats er av betydning for sosial trivsel og utvikling.

«Jeg tenker at hvis du har en elevgruppe hvor det er fokus på sosial læring, fokus på hvordan vi skal ha det sammen, så tror jeg at hvis du systematisk jobber med det så vil du få en gruppe som kanskje fungerer bedre enn hvis du tenker at det bare er selvfølgelig at de skal få det til.» - Lærer 3

Lærer 3 gir uttrykk for at det krever innsats og systematisk arbeid fra lærerens side for å få skape et godt læringsmiljø. Sitatet kan tyde på at det er lærerens ansvar å rette oppmerksomheten mot sosial læring og styrke læringsmiljøet, men at elevene delaktige i utviklingen av læringsmiljøet. Dette kan igjen fortelle oss noe om hennes syn på at sosial læring har deltagelse og utvikling av gode fellesskap som mål.

I tillegg til å arbeide kontinuerlig og systematisk med sosial læring, vektlegger lærer 1 og 3 behovet for tidlig innsats for å støtte elevenes sosiale utvikling.

«Og så tror jeg det er viktig å investere tidlig i det. Å bruke tid på det tidlig, når du får en ny klasse da, eller hvis du starter førsteklasse. For hvis du skal begynne å brette opp ermene når du kommer i sjette klasse, så er det for seint.» - Lærer 1

Dette kan tyde på at intervjupersonene ser sammenheng mellom å etablere en positiv læringskultur og å hindre en negativ utvikling som kan gå på bekostning av elevenes trivsel og sosiale utvikling.

To av intervjupersonene forteller om skolens målorientering versus skolens prioritering av sosial læring. Det kommer frem at det er opp til lærerne i hvor stor grad sosial læring får plass i klasserommet. Lærer 1 bruker ordene «tørre å ta seg tid» i tilknytning til sosial læring flere ganger i løpet av intervjuet. Hun gir uttrykk for at hun erfarer at flere lærere opplever at det er mye man skal gjennom og de skulle ønske de hadde mer tid til sosial læring. Lærerne gir uttrykk

for at profesjonsfellesskapet på trinnet er opptatt av sosial læring. De erfarer at det ofte blir drøftet enkelteleversaker, og sjeldnere blir drøftet hvordan trinnet og klassen som fellesskap utvikler sosial læring. Lærer 1 etterlyser at sosial læring får større plass på agendaen på skolenivå og at arbeidet om sosial læring blir systematisert i større grad. Samtidig forteller hun om en rekke tiltak ved skolen, som trivselsledere, miljøarbeider, vennegrupper og sosialt årshjul. Dette kan tyde på at hvordan skolen er organisert er en viktig faktor for at sosial læring skal være på agendaen.

Lærer 3 spør seg også om man setter av nok tid til sosial læring i dag og knytter det til barna som strever.

«Når man ser at i dag er det mange barn som, eller, det er mange som sier at, det er så mange barn som strever. Da tenker jeg litt at hva er det som gjør at de strever? Kanskje en av de tingene som gjør at de strever, kan være at de mangler disse sosiale ferdighetene til å fungere i et fellesskap, og som gjør at man ikke mestrer? Det er jo ting man kan stille seg spørsmål og lure på. Eller setter vi nok tid til det? Eller er vi liksom mest opptatt av å bare skynde oss og nå disse på en måte kompetansemålene i matematikk, nå skal alle lære å lese, nå må vi skynde oss med matte, nå må vi begynne å...»

Sitatet kan gi et innblikk i hvorfor det er viktig å arbeide med elevenes sosiale læring, nemlig å styrke deres motstandsdyktighet og evne til å fungere i fellesskap. Det kan antyde at lærerne opplever at forholdet mellom sosial og faglig læring i skolen ikke er jevnt, og at de ønsker større fokus og mer systematisk arbeid med elevenes sosiale læring.

6.1.4 Positiv forsterking og modellering

Positiv forsterking og modellering blir trukket frem av alle intervjupersonene som strategier de vektlegger i sosial læring. Intervjupersonene forteller at de oppfatter det som viktig å løfte frem det elevene gjør bra og ikke kun trekke frem det som fungerer dårlig. Lærer 3 vektlegger positiv forsterking og modell-læring for å styrke elevenes sosiale utvikling. Hun forteller at hun belønner positiv atferd og at det synes å motivere eleven som mottar belønningen og medelevene som observerer:

«Og så å fremheve det barnet gjør positivt. Barna lærer jo kanskje mest av hverandre. Så hvis du ser at oi, her er det veldig mange som får skryt hvis de gjør sånn og sånn, oi jeg har også lyst til å gjøre sånn, eller, oi det var koselig at hun gjorde sånn med meg, det har jeg lyst til å prøve med vennen min. Det

blir en sånn smittende kultur hvis man har fokus på det som er bra.» - Lærer

3

Lærer 3 antyder at positiv forsterking og fremheving av gode rollemodeller kan skape en positiv kultur i læringsmiljøet. Intervjupersonene gir alle uttrykk for at elevene kan være positive rollemodeller for hverandre.

6.1.5 Læringsmiljøets betydning for elevenes sosiale læring

Lærerne vektlegger arbeid med læringsmiljø for elevenes sosiale læring. Særlig lærer 1 og 3 fremhever betydningen av læringsmiljøet og klassens elevkultur. Lærer 2 gir uttrykk for å være opptatt av å kjenne gruppa og få gruppa til å fungere sammen. Det indikerer at lærer 2 også vektlegger å skape et læringsmiljø der elevene er inkludert og anerkjent av læreren og klassen.

På spørsmål om hva lærer 1 vektlegger i arbeid med sosial læring, svarer hun følgende:

«Det som jeg vektlegger mye da, er at vi sammen skal lage et godt læringsmiljø i klassen, at det skal være trygt å være der og at man skal på en måte tørre å si hva man mener, og også kunne stå for det man mener. (...) alle skal føle at de tilhører et fellesskap.»

Det kan være nærliggende å tolke lærer 1 slik at læringsmiljøet legger rammer for å jobbe med elevenes sosiale utvikling. Gjennom intervjuet beskriver lærer 1 klassen, trinnet og profesjonsfellesskapet som VI-fellesskap med en elevkultur basert på toleranse, åpenhet og trygghet. Lærer 1 bruker begrepet tilhørighet, som kan knyttes til behovet mennesket har for anerkjennelse. Det kan virke som lærer 1 ser sammenheng med elevens opplevelse av tilhørighet i læringsmiljøet og sosial læring.

Lærer 3 fremhever utvikling av en positiv og inkluderende elevkultur i arbeid med sosial læring:

«Altså jeg liker veldig godt å ha barnegrupper helt fra start. Og jobbe veldig med sosiale ferdigheter og det å sette en barnegruppe på en positiv måte. Intervjuer: skape en kultur? Lærer 3: Veldig, skape en kultur. Og litt at man er forskjellig.»

Videre forteller hun at sosial læring gjennom positiv forsterking kan påvirke elevkulturen:

«For de vil jo veldig gjerne være både snille og hjelpsomme og bli sett. Og hvis du roser det da, hvis du oppmuntrer barna hele tiden, og på en måte tar de i å gjøre fine ting, så blir jo det en kultur.»

Disse funnene kan indikere at en klasses elevkultur og læringsmiljø står i et gjensidig påvirkningsforhold med elevenes sosiale læring.

6.1.6 Inkludering og sosial læring

Alle intervjupersonene trekker frem at elevene har ulike forutsetninger og erfaring med sosial kompetanse og lek. De løfter frem at tilpasset opplæring også gjelder for sosial læring og lek. Lærer 2 sier det slik:

«Du ser når de kommer inn i skolen. For noen, så mestrer de det kjempebra, for de har liksom ... de klarer å konsentrere seg, de kan kanskje litt fag fra før, de synes det er spennende å lære. Og så har du noen som kanskje egentlig er kjempegode på å leke, ikke sant, og som er veldig fantasifulle og kreative, sant. Flinke fysisk, men har ikke så mange av de der klassiske skoleferdighetene fra før. Og da er det veldig viktig å vite om alle de tingene de kan, og så kanskje også klare å utnytte det i skolesituasjonen. Altså legge til rette for, hvis du har mange av disse aktive guttene da, som er flinke å leke, flinke å klatre og flinke. Okey: «hvordan kan jeg bruke det når jeg skal lære om bokstaver og tall?» Og det jeg tenker jo er en utfordrende, men viktig rolle for oss lærere, spesielt i møte med førsteklasinger.»

Det lærer 2 forteller her, og som også lærer 1 og 3 gir uttrykk for, er at barn kommer til skolen med ulike forutsetninger, kompetanser og interesser. Lærer 1 antyder at det er en utfordrende, men viktig oppgave å tilrettelegge for mestring og utvikling når elevene har ulike bakgrunner. Og indikerer at det er lærerens ansvar er tilpasse sosiale læring for elevene for å skape et inkluderende læringsmiljø som sikrer elevenes utvikling.

Gjennom intervjuet beskriver lærer 3 en positiv elevkultur som en inkluderende kultur preget av åpenhet for at elevene er forskjellige. Lærer 3 vektlegger toleranse for mangfold i arbeid med sosial læring:

«Jeg har jo barn (i klassen) som har, eh.. (ulike diagnoser). Tenker barn skjønner veldig fort at andre barn er annerledes. Hvis man uten å måtte forklare det sånn med diagnoser og hele sånt der. Men liksom, jeg tror hvis man legger til rette for at: okey, men du, nå må vi hjelpe litt vet du, her er det litt sånn at hvis liksom, at så må vi gjøre litt sånn og selv om noen får lov til det så betyr ikke det at alle skal få lov. Eller nå må vi være litt greie med hverandre og vise hensyn.»

Lærerne har tidligere uttalt at målet for sosial læring er å kunne delta i fellesskap med andre. Derfor kan det være nærliggende å forstå lærer 3 slik at sosial læring også innebærer å arbeide med å utvikle barns forståelse for mangfold og ulikhet.

6.1.7 Forholdet mellom faglig og sosial læring

Det kommer frem av intervjuene at lærerne ser sammenheng mellom faglig og sosial læring. Lærer 1 forteller at sosial og faglig læring må sees som en helhet og ikke isolert hver for seg. Lærer 2 forklarer sammenhengen mellom faglig og sosial læring på denne måten:

«Du har jo den tradisjonelle undervisninga, som man og gjør innimellom. Læreren snakker, elevene jobber individuelt, ikke sant. Da har du ikke noe sosial læring utenom den samhandlingen du har med læreren da. Det er jo noe sosialt i det selvfølgelig. Men idet du legger opp til arbeid som de skal gjøre i fellesskap, så tenker jeg at det er en samhandling i den forstand at for å få til læringa så trenger du mer, noen andre enn deg selv. Ikke sant. Og da må du finne ut av hvordan vi kan samarbeide på en måte som gjør at vi får til læring. Om det er liksom læringspartner eller gruppearbeid, eller andre typer oppgaver i klasserommet som fordrer at man får det ikke til alene, man må være flere. Da har jo det faglige og det sosiale en sammenheng kanskje?»

Vi kan tolke lærer 2 sin uttalelse som et uttrykk for at sosial og faglig læring henger sammen når undervisningsmetodene åpner for at elevene får utviklet sin faglige kompetanse og sosiale kompetanse i samspill med andre.

Et annet perspektiv alle intervjupersonene trekker frem, er viktigheten av sosial trivsel for elevenes læringsmotivasjon. Lærer 1 uttrykker det slik:

«Jeg tenker man må se på dette ikke isolert sett, dette med sosial læring. Men se på det som en helhet da. Fordi har det oppstått et eller annet ute i friminuttet, så er ikke elevene mottakelige for læring uansett inne i klasserommet. Så det er noe med å tørre å stoppe opp. Og tørre å legge ting til side».

Dette finner vi igjen hos lærer 2 og 3. Det er nærliggende å tolke intervjupersonene slik at de forstår trivsel som premiss for faglig læring. Intervjupersonene gir uttrykk for at de prioriterer å utnytte muligheter for sosial læring som oppstår underveis i skoledagen. Samtidig kan lærer 1 sin uttalelse tyde på at det krever et visst mot av læreren å prioritere tid på sosial læring.

6.1.8 Elevmedvirkning og sosial læring

Lærerne vektlegger viktigheten av å kjenne elevgruppen og elevmedvirkning for å støtte elevenes sosiale læringsprosess. De fremhever at det er viktig å ta tak i aktuelle og reelle situasjoner som gjelder for klassen. Ved flere anledninger forteller lærerne at de utnytter læringsmuligheter i tilknytning konflikter som oppstår i løpet av dagen. Lærerne forteller at de stopper opp og snakker med elevene om den aktuelle situasjonen. Dette kan tyde på at lærerne er opptatt av å lytte til elevenes stemme og gi dem mulighet på innflytelse i egen læringsprosess og i læringsmiljøet. Lærer 3 forklarer at hun er opptatt av å ta imot elevenes initiativ og knytter det til elevenes motivasjon.

«De aller minste barna de vil også gjøre litt sånn at læreren blir fornøyd. Så de vil jo finne på litt sånn: «kan jeg hjelpe deg med å gå ut med søpla» eller «å kan jeg hjelpe deg med ditt eller kan jeg hjelpe deg med datt?» Ikke sant. Da (må man) på en måte ta imot initiativet og, liksom; «Å så fint at du spør, det ble jeg glad for. Vet du akkurat nå så skal vi ikke gjøre det». Eller: «oi det skal du få hjelpe meg med etterpå».»

Lærer 3 gir uttrykk for at barna ønsker å gjøre læreren fornøyd, som kan tyde på at barna drives av ytre motivasjon i form av belønning. Lærer 3 beskriver et dilemma der læreren står mellom å forsterke den positive atferden eleven tar initiativ til, og å gjennomføre skoledagens øvrige oppgaver.

Lærer 1 forteller også at hun er opptatt av å ta imot elevenes initiativ og bruker begrepet elevmedbestemmelse, som jeg forstår som en del av det større begrepet elevmedvirkning. På den ene siden forteller hun at elevmedvirkning har betydning for elevenes sosiale læring ved at de får innflytelse på valg av læringsaktiviteter.

«Og så å tørre, også i forhold til dette som er veldig oppe i dagen nå, dette med elevmedbestemmelse. Og tenke «hva er det ungene er opptatt av» og «hvordan kan vi trekke dette inn i læringen?»»

Her forteller lærer 1 om å bruke elevenes innspill i valg av undervisningsmetoder. Dette kan indikere at læreren forsøker å identifisere elevenes indre motivasjon og drivkraft og lar det ha betydning for hvordan hun tilrettelegger undervisningen. På en annen side forteller lærer 1 at elevmedvirkning ikke er fullt så betydningsfullt for elevenes sosiale læring ettersom barna ikke har utviklet selvinnsett nok:

«Nå er de ikke bevisst sin sosiale læring, i hvert fall når de er små. Men det er nok lettere å kunne få til et engasjement fra elevene hvis du har elevmedvirkning. (...) Men i forhold til sosial læring så er nok ikke elevmedvirkning, eh, det vil nok ikke se at "jeg trenger å jobbe med å samarbeide". Den selvinnsikten tror jeg ikke de har når de er små. Så da klarer de nok ikke å være med å bestemme, og mange elever vil også oppleve at: "jeg liker bedre å jobbe alene enn å jobbe sammen med noen". Da får man jo en pekepinn, på at dette er noe du må jobbe mer med. Det å samarbeide er ikke noe du velger selv.»

Læreren forteller at elevenes medbestemmelse kan gi et innblikk i hvordan elevene ser seg selv og egen læringsprosess. Hun forteller at det er nyttig informasjon for lærerens tilrettelegging av elevenes læring. Læreren gir i sitatet uttrykk for at eleven selv foretrekker å arbeide alene, mens hennes vurdering er at eleven trenger øving i å samarbeide med andre. Det indikerer at det er nødvendig for læreren å bruke sitt profesjonelle skjønn for å tilrettelegge elevenes sosiale læringsprosess. Til sammen kan disse funnene tyde på at elevmedvirkning er av betydning for elevenes engasjement, og lærerens tilrettelegging for sosial læring.

6.2 Lekens betydning for sosial læring

Til felles for alle intervjupersonene er oppfattelsen av at det er viktig med lek i skolen og særlig i småskolen.

6.2.1 Intervjupersonenes forståelse av lek i skolen

Intervjupersonene har ulike forståelser og definisjoner av hva lek er. Lærerne trekker særlig frem frilek, lekende læring og rollespill som betydningsfulle former for lek for sosial læring. Lærer 2 beskriver lek slik:

«Det kan jo være helt frilek. Det spontane som skjer mellom unger i lek. Rollelek, eller, mer sånn regellek, eller det er jo på en måte den typiske lek ikke sant. Men så kan man jo og leke seg til, man kan jo ha oppgaver der man har faglig innhold, man sitter i grupper og har et spill, eller.. Det er jo mange faglige situasjoner der man kan leke seg til læring ...»

Lærer 2 oppfatter lek som noe spontant og egenstyrt, og samtidig oppfatter hun at lek kan ha et faglig innhold og mål. Hun fremhever frilek, rollelek og lekende læring der læringen er i fokus, og tilnærmingen er lekende. Dette kan antyde at lærer 2 har en vid forståelse av lek.

Lærer 3 gir uttrykk for at hennes syn på lek baserer seg på 15 års erfaring fra barnehagen, og beskriver lek slik:

*«Leken er på en måte indre styrt, at det er en frivillig aktivitet, ikke sant (...)
Jeg tenker at vi må passe oss for hva som er lekstyrt aktivitet. At det er liksom
funnet på en gøy aktivitet som det er litt lek i for å lure med barna liksom.
Enn den leken som er indre motivert og er barnestyrt da. Jeg tenker det er
noe helt annet da.»*

Lærer 3 gir uttrykk for at hun oppfatter lek hovedsakelig som barneinitiert og egenstyrt, og at aktiviteter i klasserommet kan være lekpregede, men ikke kan kalles lek fordi de er initiert og styrt av læreren. Lærer 3 peker på at voksne kan være inspirasjonskilder til lek som barna setter i gang senere på eget initiativ. Om lekende læring forteller lærer 3 at de lekende tilnærmingene kan skape motivasjon:

*«Leke med klosser, dele opp, styre og ordne, perler, tellekonkurranse,
tallinje, det er masse man kan gjøre hele tiden. Det er jo gøy, og det er litt
lekaktig. Og det er motiverende».*

Lærer 1 legger større vekt på den lekende læringen og lekpregede aktiviteter:

*«Jeg tenker at i skoletiden, så er det jo læring vi er opptatt av, ikke den frie
leken som de kom fra ofte i barnehagen, men at leken blir litt mere styrt da».*

Det kan tyde på at lærer 1 vektlegger lekende læring der elevenes læring er hovedfokus. Hun begrunner det i at elevene nå er i skolen, og derfor bør oppmerksomheten rettes mot faglige mål, også i leksituasjoner. Dette skiller seg fra lærer 1 sin oppfatning om at lek hovedsakelig er frilek. Lærer 1 trekker frem ulike former for lek, men fremhever særlig rolleleken og knytter det til elevenes sosialisering:

*«Det å ha leken i klasserommet en stund og ikke bli ferdig med det så fort, og
gå ut og inn av en lek, og å ut og inn av ulike roller. Tror jeg er viktig. Fordi
i forhold til sosialisering, så handler det også noe om å, hvis man leker butikk
da, så er det en rolle du har når det er en som skal stå i kø, og en som skal
gå og handle, og en annen en som skal stå bak butikken.»*

Videre forteller lærer 1 at ved å tre inn i ulike roller så får elevene trening i å innta ulike perspektiv og trening i sosiale ferdigheter:

«Noen må kanskje presses inn i noen roller som de ikke er vant til å ta, som kan også oppleves som litt ubehagelig. Fordi det er en god trenings sak.»

Lærer 1 og 3 beskriver også former for lek der barna etterligner situasjoner de har erfart og at de tar i bruk fraser de har hørt brukt tidligere. Dette kan antyde at barna bruker leken som arena for læring, og prøver ut sosiale ferdigheter og kompetanser.

6.2.2 Lek som arena for utvikling av sosiale kompetanser

På spørsmål om hva man kan lære sosialt av å leke, var intervjupersonene samstemte i at elevene kan få et sosialt læringsutbytte gjennom lek.

«Det er jo veldig masse da. Men det er jo liksom hvilken rolle skal jeg ha? Okei, jeg må tilpasse meg den jeg leker sammen med. Vi må dele på ting, vi må vente på tur, vi må ta hverandre sine innspill i leken, sant. Eller så er vi kanskje tre stykker som skal leke sammen og hvem skal ta den ledende rollen, hvordan gjør man det på en god måte uten å være overstyrende? Det er masse sosial kompetanse.» - Lærer 2

Lærer 2 sin beskrivelse finner vi igjen hos lærer 1 og 3. Empati og samarbeid er kompetanser som særlig blir fremhevet av lærerne. De forteller også at leken åpner for at elevene blir kjent med egen identitet og emosjoner. Ut av dette kan en tolke det slik at lærerne oppfatter at leken kan gi rom for utvikling av sosiale kompetanser.

6.2.3 Lekens betydning for utvikling av relasjoner

Lærer 2 og 3 vektlegger at lek kan ha betydning for utvikling av vennskap og relasjoner.

«For å liksom skape de sosiale relasjonene så må man legge til rette for lek, for det er jo det ungene, det er jo sånn ungene blir, skaper relasjoner da. De kan leke med folk i Spania, uten å kunne spansk, fordi de leker sammen, ikke sant. Så det tenker jeg at vi må bruke når de begynner på skolen. Å skape relasjoner. Bli trygge på hverandre. De må få lov til å leke sammen.» - Lærer 2

Man kan tolke lærer 2 sin uttalelse som at lek kan bidra til å skape relasjoner blant elevene og slik også styrke klassens læringsmiljø. I lek kommuniserer barn på ulike nivåer og får mulighet til å bli kjent i en uformell kontekst drevet av glede og barnets initiativ. Lærer 2 peker på at lek er universelt og nesten som et eget språk. Og hun gir uttrykk for at barn har verdifull lekekompetanse, og påpeker at det er kompetanse skolen kan dra nytte av for å skape trygge

barn. Lærer 3 er også opptatt av lekens mulighet til å skape vennskap, og bekymrer seg for elevenes utvikling dersom de ikke mestrer å leke.

«Jeg tror at de barna som fungerer gjennom lek, de har et sånn bånd da. Og jeg tror at de barna som kanskje ikke mestrer det sosiale, de lekeferdighetene, de faller litt igjennom på den leken, og da også kanskje faller litt gjennom sosialt».

Lærer 3 sin uttalelse kan antyde at ettersom lekekompetanse er betydningsfullt for å danne vennskap, så er det viktig å styrke elevens lekekompetanse.

6.2.4 Lek for sammenheng mellom barnehage og skole

Et fellestrekk blant intervjupersonene synes å være oppfattelsen om at lek kan skape en god overgang mellom barnehage og skole. Lærer 1 trekker frem elevenes lekekompetanse, og de mulighetene lek bringer med seg for læring.

«Ungene er gode på det. De er gode på å leke. De kom jo som lekende barn fra barnehagen, og så blir de da satt på en skolebenk og på en pult. Og må forholde seg til et nettbrett. Men det de egentlig er gode på er å leke inn læringen da. Og spesielt med de minste ser vi at det er superviktig, for konsentrasjonsspennet deres er på seks minutter når de begynner. Men den lekekonsentrasjonen deres, som ikke de egentlig alltid forstår at «nå driver vi og lærer, for nå leker vi jo bare». Men det er veldig mye læring da gjennom lek som man kan gjøre.»

Lærer 1 antyder at lek er for barnet en kjent og engasjerende arena som kan være et bindeledd mellom barnehagen og skolen som støtter elevenes faglige og sosiale læring. Denne tolkningen finner støtte hos lærer 2:

«De er så små når de begynner da. Det (lek) er en stor del av livene deres i barnehagen, og da er det viktig at man ikke bare kutter det idet de begynner her.»

I tillegg løfter lærer 2 frem lekens mulighet til å bli kjent med den nye klassen. Lek kan på den måten skape en god start i skolen.

6.3 Lærerrollen i lek og sosial læring

Jeg vil nå presentere hvordan intervjupersonene forstår lærerrollen i arbeid med sosial læring og lek.

6.3.1 Læreren som forbilde

Særlig lærer 1 og 3 trekker frem lærerens rolle som forbilde for elevenes sosiale læring.

«For ungene er du et forbilde. Og de gjør jo som du gjør som regel og ikke som du sier» - Lærer 1

«Og at du (som lærer) går foran som et positivt forbilde, løfter fram det som andre gjør som noe positivt, snakke fint om alle, smile, de ser at ... for de vil jo ta etter. Det er jo bare herming. Det er jo sosial læring det at du kan være et positivt forbilde for barna da.» - Lærer 3

Disse uttalelsene kan indikere at læreren er en rollemodell for elevene. Lærer 3 påpeker at læreren derfor må være bevisst sine handlinger i møtet med barna. Dette krever at læreren selv har sosial kompetanse.

6.3.2 Lærerens sosiale kompetanse

Lærer 1 vektlegger behovet for lærerens egen sosiale kompetanse for å kunne lære det vekk til andre.

«Jeg tror at du må være ganske trygg i deg selv. Og så må du være empatisk. Det er vanskelig å lære bort empati hvis ikke du har det selv.»

Lærer 1 og 3 trekker frem autentisitet og oppriktighet i relasjon med elevene som viktige kvaliteter ved lærerrollen. Lærer 1 ser sammenheng mellom lærerens relasjon med elevene og elevenes opplevelse av tilhørighet i læringsmiljøet:

«Jeg tenker at en lærer som er genuint opptatt av elevene sine, får til gode klassemiljøer fordi elevene opplever at de blir sett og at de blir likt, og at de får en tilhørighet da. Ehm. Er med på å trygge de og være med å utvikle de.»

Dette kan tyde på at lærerens egne sosiale kompetanse og evne til å være oppriktig, empatisk og omsorgsfull, har betydning for relasjonen med elevene som igjen kan ha betydning for læringsmiljøet.

6.3.3 Læreren som veileder

Intervjupersonene forstår læreren som veileder i elevenes sosiale læringsprosess.

«... både lede og veilede underveis, tenker jeg jo er viktig. Ja, være litt sånn stillas tenker jeg er veldig min rolle» - Lærer 2

Lærer 2 antyder at hun anser sin rolle som å være en støtte for elevene som hjelper dem å utvikle seg. Intervjupersonene forteller at de veileder ved å for eksempel stille elevene spørsmål, gå foran som et eksempel, og hjelpe elever inn i lek. Igjen kan dette tyde på at sosial læring er en kontinuerlig prosess.

«Man må tett på som voksne, og veilede fordi da vil man jo oppdage at det er noen som synes det er vanskelig og da må man jo kanskje hjelpe de litt ekstra.» – Lærer 2

Intervjupersonene trekker også frem at de gjennom deltakelse i, eller observasjon av lek, får mulighet til å vurdere elevenes sosiale kompetanse og gruppens sosiale samspill. Dette kan gi læreren mulighet til å tilpasse opplæringen til gruppen og enkelteleven ut ifra deres styrker og utfordringer.

7. Drøfting

Jeg skal i denne delen av oppgaven drøfte oppgavens problemstilling: «hva vektlegger lærere i arbeid med sosial læring i småskolen?». I lys av teori og forskning presentert i kapittel 2 og 4, vil jeg diskutere funnene fra det foregående kapittelet. Resultatene peker på at intervjupersonene er opptatt av sosial læring for å fremme elevenes danning, og at de vektlegger inkluderende læringsmiljø, systematisk og tidlig innsats, gode lærer-elev-relasjoner og elevmedvirkning for sosial læring. I tillegg forstår lærerne lek som en arena for sosial læring. Dette er temaer jeg vil diskutere i dette kapittelet.

7.1 Danning og fellesskap som mål for sosial læring

Som vist i teorikapittelet, har skolen et samfunnsoppdrag om å fremme elevenes danning, grunnet i skolens styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Opplæringslova, 1998). Intervjupersonene vektlegger at målet for sosial læring er elevenes danning og mulighet for deltagelse i fellesskap. Deres forståelser av hensikten med sosial læring kan sies å være i tråd med de oppfatningene Restad (2021) finner. Spesielt i tråd med forståelsen av at sosial læring er utvikling av sosiale fellesskap og opplevelse av tilhørighet. Intervjupersonene forklarer at elevene skal dannes til å kunne delta i fellesskap og være kompetente, selvstendige individer som kjenner sin identitet og hva de står for, i samsvar med Briseid (2020) sin definisjon av danning.

På den ene siden forteller intervjupersonene at de opplever det som viktig å arbeide med sosial læring for å fremme elevenes danning. Intervjupersonene vektlegger viktigheten av danning for muligheten til deltakelse i ulike fellesskap. De forteller at det er viktig å arbeide med sosial læring for å styrke elevenes individuelle ferdigheter og kompetanse til å fungere i fellesskap med andre. På den annen side påpeker intervjupersonene at det kan være utfordrende å arbeide med sosial læring, på grunn av skolens målorientering. Intervjupersonene opplever at det er mye man skal gjennom, og at man «må tørre å ta seg tid» til sosial læring. Lærer 3 spør: «Setter vi av nok tid til det?» og uttrykker bekymring for elevenes utvikling om skolen ikke prioriterer sosial læring. En risiko ved å ikke utvikle sosial kompetanse er blant annet frafall og antisosial atferd (Befring, 2012; Durlak et al., 2011; Frønes, 2008; Jones & Bouffard, 2012; Ogden, 2022). Altså har barnet redusert evne til å mestre livet og delta i fellesskap, og skolen har ikke utført sitt dannelsesoppdrag. Som vist i teorikapittelet, kan arbeid med elevenes sosiale kompetanse fungere forebyggende (Befring, 2012; Durlak et al., 2011; Frønes, 2008; Jones & Bouffard, 2012; Ogden, 2022). Derfor er sosial læring et sentralt prinsipp for opplæringen, da det kan gi

mulighet til deltagelse og livsmestring. Lærer 3 forteller videre at hun erfarer at man må kjappe seg med å nå kompetansemål, og beskriver med det en resultat- og målorientert skolekultur. Ifølge Mausethagen (2015) og Eri og Michelet (2018) innebærer skolens samfunnsoppdrag en spenning mellom skolens forventninger om faglige resultater og forventninger til elevenes danning. Spenningsforholdet kan være utfordrende for læreren å balansere. Det krever kyndighet og profesjonelt skjønn av læreren for å fremme skolens tosidige oppdrag (Eri & Michelet, 2018). Ifølge Briseid (2020), kan læreren støtte elevens danning ved å være tydelig, nærværende og et godt forbilde, og legge til rette for et positivt læringsmiljø preget av elevmedvirkning. Dette er elementer lærerne jeg intervjuet har vektlagt i arbeid med sosial læring, altså kan det tyde på at det skjer danningsfremmende aktiviteter i klasserommet. Til tross for at intervjupersonene opplever at sosial læring er under press, vektlegger de å bruke tid på sosial læring for å støtte elevenes sosiale utvikling.

7.2 Systematisk og helhetlig tilnærming til sosial læring

Det kommer frem av intervjupersonenes beskrivelser at sosial læring er et kontinuerlig arbeid påvirket av blant annet læreren, læringsmiljøet og relasjoner med medelever. Dette er i tråd med Jones og Bouffard (2012) sitt rammeverk, som fremmer sosial læring som strategier man arbeider med systematisk i hele skolen. Til tross for at intervjupersonene erfarer det som viktig å arbeide med elevenes sosiale læring, erfarer de at det varierer i hvor stor grad dette blir systematisk arbeidet med i skolen. Selv om de har flere sosiale tiltak, etterspør intervjupersonene mer oppmerksomhet mot sosial læring på skolenivå. Det kan tyde på at skolesystemet trenger å videreutvikle tiltakene til strategier, slik Jones og Bouffard (2012) peker på. Intervjupersonene har ulike erfaringer knyttet til trinnsamarbeidet. Noen erfarer at sosial læring er et tema som går igjen på trinnet, men påpeker at det ofte dreier seg om enkeltelever, og i mindre grad om klassemiljøet som også har betydning for elevenes sosiale læring og danning. Samarbeid om elevenes sosiale læring kan styrke elevenes sosiale utvikling (OECD, 2015). Sosial læring forstått som strategier som omfatter læreren, skolesystemet, læringsmiljøet og sosial ferdighetsutvikling, kan styrke elevenes sosiale utvikling.

7.3 Faglig og sosial læring

Det trenger ikke være en motsetning mellom å fremme elevenes danning i undervisning, og å styrke deres faglige kompetanse. Utvikling av sosial kompetanse kan føre til positive skoleprestasjoner (Durlak et al., 2011). Flere forskere legger vekt på at faglig og sosial læring kan utvikles samtidig (Jones & Bouffard, 2012; Lillejord et al., 2018; Restad, 2021). Dette kommer også frem i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Arbeid

med fag kan være dannende i den forstand at eleven gjennom faglig innhold får mulighet til å utvikle ny innsikt, som kan bidra til ny forståelse av seg selv og verden (Michelet, 2019b). Vi finner også denne oppfatningen blant intervjupersonene. Lærer 1 forstår det slik at faglige undervisningssituasjoner kan åpne for sosial læring dersom undervisningen legger opp til samhandling. I tråd med Vygotskijs tankegang er interaksjon og samhandling sentrale for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sosial læring kan altså foregå gjennom arbeid med fag, ved at man legger til rette for aktiviteter som innbyr til dialog og samhandling.

7.4 Sosial læring og inkludering

Intervjupersonene vektlegger betydningen av inkluderende læringsmiljø i arbeid med sosial læring. Læringsmiljøet består av et mangfold elever med ulike interesser, ferdigheter og forutsetninger. Intervjupersonene trekker frem at noen har mer sosial kompetanse enn andre, mens noen har større faglig kompetanse. Uansett bakgrunn og forutsetning, gjelder samme mål for alle om å bli dannede og sosialiserte individer med faglig og sosial kompetanse. Gjennom opplæringsloven (1998) har læreren ansvar for å ivareta elever som trenger tilpassing, og å ivareta elevenes læringsmiljø og trivsel. Altså inkluderer lærerens ansvarsområde både enkelteleven og fellesskapet. Lærer 2 erfarer at tilpasset opplæring er en av lærernes viktigste oppgaver, men også en utfordrende oppgave. Det kan være en utfordring for lærere å tilpasse opplæringen for alle elever i en dynamisk elevkultur der elever mestrer sosiale ferdigheter og følger elevkulturens normer i ulik grad. Hver elev påvirker, og blir påvirket, i læringsmiljøet, som en del av deres sosialiseringssprosess (Frønes, 2018; Kvello, 2012). Med andre ord kan elever med utfordrende atferd og lavere sosial kompetanse påvirke læringsmiljøet og medelevenes sosiale utvikling. Elever som strever med sosial kompetanse, kan i tillegg risikere å utvikle antisosial atferd og falle utenfor sosialt. Derfor er det viktig å gjøre tidlig innsats rettet mot elever som viser tegn til å streve, for å unngå negative ringvirkninger for læringsmiljøet, og for elevens egne sosiale utvikling (Befring, 2012). Tidlig innsats kan ifølge OECD (2015) være betydningsfullt for elevens sosiale kompetanse, og kan bidra til å utjevne sosiale og faglige ulikheter.

For å skape et inkluderende læringsmiljø der elever med lavere sosial kompetanse ikke blir ekskludert, må læreren tilpasse opplæringen for elever som strever. Lærerne jeg intervjuet vektlegger å løfte frem det elevene mestrer, positivt forsterke ønsket atferd, og bruke elevenes kompetanse som ressurser for læring. Sentralt i sosial læring er at barn lærer i samhandling med andre (Frønes, 2018; Kvello, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Barn som strever med sosial kompetanse, kan lære av medelever som mestrer sosial kompetanse. Lærer 3 er spesielt opptatt

av positiv forsterking, og bruker modell-læring som strategi for sosial læring, i samsvar med sosiale læringsteorier (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Læreren kan trekke frem rollemodeller i klassen som kan vise andre hvordan atferden utvises. Modell-læring i sosial læringsteori fremhever at barn lærer av rollemodeller med troverdighet og status (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ved å bli løftet frem som rollemodell får eleven oppmerksomhet og blir verdsatt for den kompetansen den har, i tråd med Honneths dimensjon for sosial verdsettelse (Honneth, 2008; Jordet, 2020). Sosial verdsettelse kan bidra til å styrke elevens selvtillit og opplevelse av selvverd. Det kan være verdifullt for barn som strever med sosial kompetanse å bli anerkjent for den kompetansen barnet mestrer. Elevens selvoppfatning har betydning for elevens motivasjon til å gå inn i en sosial læringsprosess, og kan sees i sammenheng med barnets tro på egne evner (Bandura, 1997).

For barn som strever med sosial kompetanse, kan det å ha lave mestringsforventninger være til hinder for sosial og faglig utvikling. Mestringsforventninger og tro på egne evner har betydning for i hvilken grad barnet legger inn innsats i en oppgave (Bandura, 1997). En kilde til positive mestringsforventninger er observasjon av andres mestring, derfor kan det være et godt tiltak å løfte frem gode rollemodeller. En annen kilde til barnets mestringsforventning er opplevd mestring. Barnet trenger å erfare mestring for å utvikle tro på egne evner, som igjen har positiv innvirkning på barnets selvoppfatning og motivasjon (Bandura, 1997; Jordet, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2018). For å imøtekomme klassens ulike sosiale forutsetninger og støtte elevenes sosiale utvikling, kan læreren arbeide for å gi elevene opplevelser av å mestre sosiale situasjoner, og dermed utvikle elevenes tro på egne evner.

7.4.1 Inkluderende elevkultur

Intervjupersonene gir uttrykk for at det er viktig å skape et inkluderende læringsmiljø hvor elevene kjenner tilhørighet og anerkjennelse, og forteller at klassen skaper dette miljøet sammen. Som diskutert i avsnittet over, lærer elevene av hverandre, og miljøet elevene befinner seg i er dermed av betydning for deres sosiale utvikling. I Jones og Bouffard (2012) sitt rammeverk er det gjensidig påvirkning mellom elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, og opplevelsen av skole- og klassemiljøet. Dette er i tråd med Olsen et al. (2016) som forstår læringsmiljø som bestående av sosiale, faglige, kulturelle og organisatoriske forhold, og at disse forholdene påvirker elevenes opplevelse av mestring, helse, trivsel og læring. Også Skaalvik og Skaalvik (2018) mener elevenes opplevelse av læringsmiljøet er betydningsfullt for deres motivasjon, selvoppfatning og læring. Risikoen ved å ikke skape et godt læringsmiljø er utenforskap og sosial eksklusjon (Eriksen & Lyng, 2018; Jones & Bouffard, 2012). Det er derfor

viktig å etablere «et gyldig vi» i klassen ifølge Eriksen og Lyng (2018). Også nasjonale styringsdokumenter vektlegger elevenes læringsmiljø, blant annet i kapittel 9A (1998) som stadfester elevenes rett til et inkluderende, trygt og godt læringsmiljø. Dersom elevene opplever å bli behandlet i tråd med sine rettigheter, kan de oppleve anerkjennelse gjennom rettigheter, og styrke sin selvrespekt og selvoppfatning (Honneth, 2008; Jordet, 2020). Inkluderende læringsmiljø legger rammer for positiv sosial læring og utvikling.

Det kan være utfordrende å skape inkluderende læringsmiljø. Michelet (2019a) skriver at elevkulturen i klassen blir til i samspillet mellom elevene, læreren og innholdet, og det er elevene som uuttalt forhandler frem de normene og verdiene som skal gjelde for klassefellesskapet. I hvilken grad kulturen oppleves som inkluderende, er avhengig av hvilke verdier og normer som blir forhandlet frem i fellesskapet. Læreren har mulighet til å hjelpe elever inn i klassefellesskapet ved å hjelpe dem inn i sosiale situasjoner og støtte dem der. Læreren handlingsrom innebærer også utvikling av gode relasjoner med elevene og mulighet til å normalisere ulikhet gjennom klasseledelse (Michelet, 2019b). Læreren jeg intervjuet er opptatt av å anerkjenne gruppens ulikheter og fremme annerledeshet. Anerkjennelsen er med på å styrke elevenes selvfølelse, selvtillit og selvverd, som er nødvendig for evnen til livsmestring. En inkluderende elevkultur kan bidra til å støtte elevenes sosiale læring, fordi elevene da opplever anerkjennelse gjennom kjærlighet og sosial verdsetting fra lærer og medelever. Inkluderende læringsmiljø kan slik forstås som å være grunnleggende for sosial læring og utvikling.

7.5 Sosial læring og elevmedvirkning

Et funn i studien knytter seg til sosial læring og elevmedvirkning. Særlig lærer 1 er opptatt av elevmedbestemmelse, men er noe usikker på i hvor stor grad det har betydning for sosial læring. Elevene har rett til elevmedvirkning, og det er et element i elevenes opplevelse av trivsel i skolen (Barnekonvensjonen, 1989; Kunnskapsdepartementet, 2017b; Tangen, 2022). På den ene siden har elevmedvirkning betydning for sosial læring fordi det kan bidra til at læringen oppleves som meningsfylt, og dermed motivere til videre læring. I et sosiokulturelt perspektiv følger motivasjon opplevelsen av meningsfull deltakelse (Danielsen, 2017b). Dette samsvarer med Lunde og Brodal (2022) sin nevrovitenskapelige tilnærming til læring, som viser at man lærer når aktiviteter oppleves som meningsfylte. Flere av lærerne jeg intervjuet fortalte at de anså det som viktig å lytte til elevene og ta tak i reelle situasjoner som utgangspunkt for læring. Ved å stoppe opp og snakke om en situasjon som elevene nylig har erfart, får elevene mulighet til å øve på sosiale ferdigheter og kompetanser, som ansvarlighet for egne handlinger,

selvhevdelse, å lytte til andre og å ta den andres perspektiv. I tillegg er lærer 3 opptatt av å ta imot elevenes innspill og initiativ, også når innspillet ikke lar seg gjennomføre. Slik viser læreren at hun anerkjenner elevene og deres ideer, og gir dem anledning til å medvirke i skolehverdagen. Elevmedvirkning kan på denne måten sies å være viktig for å styrke elevenes motivasjon for sosial læring.

På den andre siden forteller lærer 1 at elevmedvirkning er mindre betydningsfullt for sosial læring, fordi barnet ikke har selvinnsett nok til å uttale hvilke sosiale kompetanser det har behov for å utvikle. Likevel mener lærer 1 at elevenes medbestemmelse og meninger gir uttrykk for hvordan de oppfatter seg selv, og dermed kan fungere som et kunnskapsgrunnlag for lærerens tilpassing av faglig og sosial læring. Lærer 1 eksemplifiserer med at en elev gir uttrykk for at den trives best med å jobbe alene, men at hennes vurdering etter observasjon er at eleven trenger å øve på samarbeidsferdigheter. Det kan være at barnet opplever å ha lave mestringsforventninger til samarbeid. Barnet vil søke det som er trygt og som det opplever å mestre. Det innebærer større risiko å forsøke på sosiale ferdigheter man har lavere mestringsforventninger til. En risiko ved å gi barnet for stor innflytelse i valg av læringsaktiviteter, kan dermed være at barnet ikke får nok utfordringer som bidrar til læring. Dette kan sees i lys av sosiokulturell læringsteori om den proksimale utviklingszone, der læreren sees som en hjelper i elevenes læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2018). En fordel ved å lytte til elevenes stemme og gi dem mulighet til medvirkning, er at elevene kan oppleve anerkjennelse gjennom rettigheter og sosial verdsetting, og erfare at demokratiske verdier har betydning for deres liv og hverdag (Tangen, 2022). Lærerens oppgave som leder for elevenes læring vil innebære å lytte til elevene, og basert på elevenes innspill legge til rette for god sosial utvikling. Slik vil elevmedvirkning kunne støtte opp om elevenes sosiale læring.

7.6 Sosial læring og lærerrollen

Intervjupersonene vektlegger særlig tre aspekter ved lærerrollen i arbeid med sosial læring: læreren som forbilde, lærerens kompetanse og læreren som veileder. For det første forstår intervjupersonene læreren som et forbilde og rollemodell. I forskningskartleggingen av Lillejord et al. (2018) fremheves lærerens betydning som rollemodell for de yngste barna. Læreren kan fungere som en ressurs i elevenes læringsprosess og relasjoner. Også Jones og Bouffard (2012) og OECD (2015) trekker frem lærerens betydning for barnas sosiale læring. I et sosiologiperspektiv kan man tenke på læreren som en signifikant annen som har påvirkning på elevenes sosiale utvikling (Frønes, 2018). Lærer-elev-relasjonen er en asymmetrisk relasjon der læreren har en høyere posisjon enn eleven, og det fører med seg at læreren har makt over

eleven. Hvem læreren velger å vie oppmerksomhet, og hva slags type oppmerksomhet, er noe elevene legger merke til, og som kan påvirke relasjonen elevene imellom, ifølge Drugli (2012). Følgelig er det viktig at læreren er bevisst sin makt og unngår å gjøre skade på elevenes relasjoner og selvoppfatning, men heller, som lærer 3 beskriver, løfter frem det gode i andre og gjør gode handlinger til etterfølgelse for elevgruppen. Å være et forbilde og en rollemodell kan ikke minst sees i lys av sosial læringsteori om modell-læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Som nevnt tidligere kan læreren være en god rollemodell for elevene ettersom læreren har troverdighet, status og selv mestrer atferden. For å være en god rollemodell, krever det at læreren selv har evner, holdninger og kompetanse til å vise god sosial atferd.

Det leder oss videre til punkt to, om lærerens egne kompetanse. Lærer 1 forteller at hun opplever at det er viktig å selv ha kompetanse og ferdigheter, for å kunne lære dette videre til elevene. Lærerens bakgrunn og egen sosiale kompetanse er en viktig rammefaktor for elevenes sosiale læring i Jones og Bouffard (2012) sitt rammeverk. Dette grunner i at elevene lærer av lærerens sosiale atferd, håndtering av ulike situasjoner og emosjoner. I tillegg har lærernes sosiale kompetanse innvirkning på kvaliteten i relasjonen med eleven, og videre påvirkning på relasjonene mellom elevene (Drugli, 2012; Jones & Bouffard, 2012, s. 14). Et funn fra intervjuene er at intervjupersonene anser det som viktig å være genuin og oppriktig interessert i den enkelte eleven, og at det kan komme læringsmiljøet til gode å ha positive relasjoner med elevene. Intervjupersonene gir uttrykk for å ha holdninger som respekterer og anerkjenner elevens egenskaper og væremåte. Ifølge Ogden (2020) er dette et sentralt trekk ved en positiv og læringsfremmende lærer-elev-relasjon. Lærer-elev-relasjonen har stor betydning for elevenes sosiale læring (Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012; OECD, 2015). Forskningskartleggingen av Lillejord et al. (2018) fremhever at barn som opplever følelsesmessig støtte i relasjonen med læreren, har større sosial kompetanse, mindre problematferd og opplever større tilhørighet til skolen. Dette gir grunn til at vi som lærere forsøker å styrke egen sosial kompetanse og er profesjonelle, ansvarlige og oppriktige i relasjonene med elevene.

Til sist trekker intervjupersonene frem rollen som veileder i elevenes sosiale læringsprosess. Lærer 2 beskriver sin rolle som et «stillas» for eleven. Stillas er et bilde som er mye brukt i sosiokulturell læringsteori, og forstås som lærerens tilrettelegging av hjelp for å fremme elevens læring og utvikling. Sharp og Gallimore (i Skaalvik & Skaalvik, 2018) peker på fire måter å veilede elevene på, og gjennom intervjuet kan det virke som at lærerne vektlegger demonstrasjon og belønning som strategier for veiledning i sosial læring. De er også opptatt av

samtale og å få elevene til å reflektere over atferd. For å kunne gi elevene god veiledning, påpeker lærer 2 at det er viktig å kjenne elevgruppen, og trekker frem at i leksituasjoner kan læreren få mye informasjon om hva elevene mestrer, og hva de trenger øving i. Derfor mener lærer 2 at det er viktig å være til stede i lek for å kunne tilpasse veiledningen og opplæringen for elevene.

7.7 En god start i skolen

Det er viktig med en god start i skolen, da det legger grunnlaget for elevens videre utvikling og motivasjon for læring. *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld.St.6 (2019-2020)) stadfester skolens oppgave om å arbeide forebyggende og iverksette tidlig intervensjon, med elevenes faglige og sosiale læring som mål. Frønes (2008) fremhever at barnets sosiale kompetanse og erfaring av overgang mellom barnehage og skole gir følger for barnets videre utvikling. Svak sosial kompetanse og negativ erfaring tidlig i livet og i overgangen, vil kunne føre til negativ utvikling for barnet. Forskningskartleggingen *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang mellom barnehage og skole* (Lillejord et al., 2015) viser at de fleste erfarer at overgangen går bra, men at for noen barn er overgangen preget av uro og usikkerhet. Lek kan fungere som filosofisk kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014). I intervjuene i denne studien kom det frem at lærerne anser barnet som kompetent, med rik erfaring fra lek i barnehagen, og at det derfor er noe de ønsker å bygge videre på. Ved å bruke lek i starten av skoleløpet, anerkjenner læreren, gjennom sosial verdsetting, den kompetansen og de ressursene elevene har (Honneth, 2008; Jordet, 2020). Også Lillejord et al. (2015) løfter frem anerkjennelse av barnets kompetanse som viktig for å skape kontinuitet mellom barnehage og skole. Lek kan også fungere som sosial kontinuitet og bidra til utvikling av vennskap og læringsmiljø, som er viktig for barnets trivsel i skolen. Første devaluering av seksårsreformen (2022) viser at barn bruker mindre tid på lek i skolen nå enn tidligere. Samtidig viser forskningskartleggingen om *De yngste barna i skolen* (Lillejord et al., 2018) at det haster å utarbeide en lekbasert pedagogikk. For å skape en god overgang og en god start i skolen, kan lek fungere for å skape kontinuitet og gode vilkår for vekst og utvikling.

7.8 Lek som arena for sosial læring

Leken har betydning for barnets sosiale utvikling og kan være et verktøy i veien til danning og sosialisering. Flere bekymrer seg for om barn får lekt nok i dag. Lunde og Brodal (2022) er bekymret for om det økende prestasjonspresset og lekens svekkede posisjon kan ødelegge for barns lærelyst og utvikling. De oppfordrer, i likhet med Lillejord et al. (2018), til å ivareta leken i skolen for å støtte barnas sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling. Kunnskapsløftet 2020

fremmer barns utforskning, kreativitet og lek i de første årene (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Intervjupersonene er opptatt av å leke i småskolen, og forstår lek på ulike måter, men alle er enige om at lek kan styrke barns sosiale læring og trivsel. Lærer 1 beskriver lek som en sosialiseringarena der barna går inn i roller og får øving i å ta andres perspektiv. Dette finner støtte i Mead (1934) sin forståelse av lek som sosialiseringarena. I tillegg kan man i lys av sosialiseringsteorier tenke at leken er en arena der barnet påvirker og blir påvirket innenfor fantasiens begrensninger, og at det derfor gir mer rom til å prøve ut ferdigheter og roller. Dette kan minne om Vygotskijs forståelse av lek, der barnet strekker seg et hode lenger, og på den måten lærer i lekens fantasiverden (Lunde & Brodal, 2022; Vygotskij, 1978). Broström (2019) karakteriserer leken som blant annet fantasifull og basert på kommunikasjon og interaksjon med andre, og åpner for barns mulighet for læring gjennom lek. En betingelse som kanskje er enda mer betydningsfull for læring, er motivasjon og opplevelse av mening (Danielsen, 2017b; Lunde & Brodal, 2022). Broström (2019) karakteriserer leken som indre motivert og frivillig, og beskriver lekens egenverdi og drivkraft i tråd med Lillemyr (2020b) sin forståelse av lekens betydning. Også Lunde og Brodal (2022) beskriver leken som en meningsfylt aktivitet som i seg selv har verdi for barnet, og derfor har betydning for barnets læring. Lek kan med andre ord være betydningsfull for barnets sosialisering og sosiale læring, ettersom lek er en meningsfylt aktivitet preget av interaksjon og fantasi.

I evalueringen av seksårsreformen, finner forskerne at færre lærere vektlegger arbeid med klassemiljø og sosial kompetanse i lek (Bjørnstad et al., 2022). I motsetning til evalueringen, kommer det i denne studien frem at lærerne vektlegger utvikling av sosial kompetanse og læringsmiljø gjennom lek. Av sosiale kompetanser, løfter intervjupersonene frem at lek kan lære elevene å dele, å lytte, å ta den andres perspektiv, turtaking, selvhøvdelse, ansvarlighet, samarbeid og å få kjennskap til egne emosjoner. Dette stemmer overens med tidligere forskning og teori presentert i kapittel 4 (Hirsh-Pasek et al., 2008; Lillemyr, 2020a; Lunde & Brodal, 2022). Mens lærerne i denne studien fremhever empati og samarbeid som kompetanser elevene særlig får utviklet i lek, trekker forskning særlig frem selvregulering (Hirsh-Pasek et al., 2008; Lunde & Brodal, 2022). Utvikling av sosial kompetanse blir i tidligere forskning særlig knyttet til frilek (Bubikova-Moan et al., 2019; Lillejord et al., 2018). Når det gjelder hva slags type lek som kan bidra til sosial læring, gir intervjupersonene uttrykk for at en variasjon av lek kan føre til dette, men at særlig frileken er viktig i begynnelsen. Funnene i denne studien stemmer i stor grad overens med tidligere forskning om læreres oppfatning av at lek kan bidra til utvikling av sosial kompetanse.

Sosial læring kan også forstås som utvikling av deltakelse i fellesskap. I leken får barnet mulighet til å skape relasjoner med andre barn, og med det bidra i utviklingen av fellesskapet. Lærer 2 er spesielt opptatt av lek som utvikling av relasjoner, og forteller at barn kan leke uansett hvor i verden de er og hvem de møter, lek er nesten som et universelt språk. Dette finner støtte hos Broström (2019) som fremhever at lek kan bidra til utvikling av relasjoner mellom barn. Barns opplevelse av relasjoner har betydning for deres trivsel i læringsmiljøet. Lillemyr (2020a, s. 162) påpeker at barn setter andres vurdering av seg selv høyt, og særlig på de områdene de selv setter høyt. Det å bli anerkjent ansikt-til-ansikt for den man er og bli sosialt verdsatt, øker elevens opplevelse av tilhørighet (Jordet, 2020, s. 295). Fordi leken åpner for å skape relasjoner, er det viktig å la barna leke sammen, så de blir trygge på hverandre og utvikler et godt sosialt miljø i klassen, mener lærer 2. Imidlertid er det ikke like lett for alle å få innpass i leken. Barnet kommer til skolen med ulike lekekompetanser, påpeker lærerne. Det krever selvtillit og tro på egne evner å tre inn i en lek. Med andre ord trenger barnet å ha erfart mestring av lekekompetanse, i tråd med Bandura (1997) sin teori om self-efficacy. Lærer 3 uttrykker en bekymring over at elever som ikke mestrer lekekompetanse faller utenfor sosialt. Denne bekymringen deler Ruud (2010), og løfter derfor frem viktigheten av å legge til rette for mestring i lek for å styrke barns selvoppfatning og opplevelse av tilhørighet til gruppen. Jordet (2020, s. 147) mener at dersom en elev ikke opplever å mestre en aktivitet, fratrar man eleven mulighet til å erfare sosial verdsetting. Dette kan føre til lavere engasjement, og for noen bruk av negative strategier som kan være forstyrrende for andre, som igjen kan føre til sosial eksklusjon. På bakgrunn av dette kan man si at det blir viktig å hjelpe elevene med å utvikle positive relasjoner med andre i leken. Det kan for eksempel innebære å gi ekstra støtte til de som trenger hjelp til å komme inn i leken, og å hjelpe andre med å slippe flere til. Lek kan derfor sies å være en arena for sosial læring der elevene får erfare å utvikle relasjoner og fellesskap, og dermed også får mulighet til å utvikle sine sosiale kompetanser.

8. Oppsummering og avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hva et utvalg lærere vektlegger i arbeid med sosial læring i småskolen. Studien har undersøkt hvordan lærere forstår lek som verktøy for sosial læring og oppfatter lærerrollen i arbeid med sosial læring. For å besvare problemstillingen, har jeg gjennomført tre kvalitative forskningsintervju med et utvalg lærere med erfaring fra småskoletrinnet, og utført en tematisk innholdsanalyse av datamaterialet. Jeg vil nå oppsummere oppgavens resultater og peke på implikasjoner for veien videre.

For det første vektlegger lærerne jeg har intervjuet at målet for sosial læring er elevenes dannelse til å bli sosialt kompetente individer som evner å delta i og utvikle sosiale fellesskap. Studien viser at intervjupersonene vektlegger systematisk arbeid, inkluderende læringsmiljø, elevmedvirkning, sosial læring gjennom rollemodeller og positiv forsterking, lek og betydningen av lærerrollen i arbeid med sosial læring. Intervjupersonene fremhever at arbeidet med sosial læring bør foregå kontinuerlig og systematisk. Samtidig etterspør intervjupersonene at sosial læring i større grad blir systematisert og aktualisert på skolenivå.

Videre finner studien at intervjupersonene vektlegger å utvikle gode og inkluderende læringsmiljø, der elevene kan lære av hverandre og oppleve å bli anerkjent. Å bli anerkjent og verdsatt har betydning for elevens selvoppfatning og selvverd som legger grunnlag for elevenes sosiale utvikling. Intervjupersonene er opptatt av positiv forsterking og å trekke frem gode forbilder blant elevene for fremme sosial læring og skape et positivt læringsmiljø. Et annet funn er at intervjupersonene oppfatter lek som en arena for sosial læring fordi leken åpner for meningsfull læring, utvikling av relasjoner og utvikling av sosiale ferdigheter. I tillegg finner studien at elevmedvirkning kan ha betydning for elevenes sosiale læring, ved at det skaper engasjement og kan gi lærerne et innblikk i elevenes selvoppfatning. Innblikket i elevenes selvoppfatning kan gi lærerne nyttig informasjon for veiledning og tilrettelegging av elevenes sosiale læringsprosess.

Ved lærerrollen fremheves tre perspektiver som viktige for elevenes sosiale læring: læreren som forbilde, lærerens egne sosiale kompetanse og læreren som veileder. Lærerens kompetanse og relasjon med elevene har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Funnene fra denne studien samsvarer i stor grad med forskning og teori om sosial læring. I likhet med forskning og teori, ser det ut til at intervjupersonene forstår sosial læring som strategier fremfor tidsbegrensede tiltak og er opptatt av helhetlige tilnærminger til sosial læring som tar skolens rammefaktorer i betraktning.

Sosial læring rører dypt ved skolens danningsoppdrag og er sentralt i skolens samfunnsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Opplæringslova, 1998). I dagens kunnskapssamfunn er sosiale kompetanser nødvendig for å kunne leve gode liv og være en god medborger og bidragsyter i samfunnet. Likevel kan målorienteringen kunnskapssamfunnet fører med seg begrense rommet for sosial læring i skolen. Lærerne jeg har intervjuet i denne studien gir uttrykk for at de opplever skolen som målorientert, og spør seg om det blir satt av nok tid til sosial læring. Deres erfaring er at det viktig å bruke tid på sosial læring for å styrke elevenes sosiale utvikling, ettersom manglende sosial kompetanse kan føre til frafall og sosial eksklusjon. Om skolen bruker nok tid på sosial læring, er vanskelig å svare på. Det er likevel sikkert at sosial læring er av stor betydning for elevenes livsmestring og sosiale utvikling. Derfor er det riktig og viktig at sosial læring er et prinsipp for skolens praksis i Kunnskapsløftet 2020.

I videre forskning kunne det vært interessant å undersøke hvordan skoler kan organiseres for å tilrettelegge for systematisk arbeid og en helhetlig tilnærming til sosial læring. Det kunne også vært interessant, om noen år, å se nærmere på hvordan sosial læring og livsmestring har blitt implementert i skolen. Da kan man i større grad få inntrykk av hvordan skoler har fortolket prinsippet om sosial læring. Man kan muligens også finne ut av hvordan prinsippet om sosial læring har påvirket elevenes utvikling.

Helt avslutningsvis blir det opp til oss lærere å legge til rette for elevenes sosiale læring og utvikling. Etter arbeidet med denne masteroppgaven kjenner jeg at det er et oppdrag jeg ser frem til å ta fatt på!

9. Litteratur

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (20.11.1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Becher, A. A., Bjørnestad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen - Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15-26). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2012). Forebygging - Tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 21-36). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnestad, E., Bjørnestad, E., Dalland, C., Hølland, S. & Myrvold, T. M. (2022). *"Hit eit steg og dit eit steg" - sakte, men sikkert framover? : en systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse : delrapport I* (Bd. 2022/7). OsloMet - storbyuniversitetet.
- Briseid, L. G. (2020). Klasseledelse i et dannelsingsperspektiv. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (2. utg., s. 26-48). Gyldendal.
- Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen - Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Bubikova-Moan, J., Hjetland, H. N. & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: a systemic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2017a). Elevers beste og elevmedvirkning. I A. G. Danielsen (Red.), *Eleven og skolens læringsmiljø - medvirkning og trivsel* (s. 88-140). Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A. G. (2017b). Elevers motivasjon. I A. G. Danielsen (Red.), *Eleven og skolens læringsmiljø - medvirkning og trivsel* (s. 54-87). Gyldendal Akademisk.

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Dev*, 82(1), 405-432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eri, T. & Michelet, S. (2018). Mangfold og spenninger i lærerens praksis. I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! Analytisk, reflektert, kompetent*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). Inkluderende fellesskap, elevrelasjoner og klassemiljø: Blinde flekker i det forebyggende skolemiljøarbeidet. I *Elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- FEK, D. n. f. k. (2019, 10.04.2023). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Frønes, I. (2008). Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering. *Barn*, 26(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.5324/barn.v26i1.4349>
- Frønes, I. (2018). Sosialisering og utvikling. I *Den krevende barndommen - Om barndom, sosialisering og politikk for barn* (s. 41-66). Cappelen Damm Akademisk.
- Hirsh-Pasek, K., Berk, L. E., Singer, D. & Michnick Golinkoff, R. (2008). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence*. New York: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.001.0001>
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7.
<https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.

Jones, S. M. & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social policy report*, 26(4), 1-33.

<https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen - En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Folkehelse og livsmestring - Tverrfaglige temaer - Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. . <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. .

Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Sosial læring og utvikling - Prinsipper for læring, utvikling og danning - overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2012). Sosialiseringbegreper. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 13-61). Gyldendal Akademisk.

Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/crDsipqXpLLDkozltSaCMrPmiubYkdg315jr8hMLBZgjQr3T4M.pdf>

Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. K. f. utdanning. www.kunnskapssenter.no

Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen - lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57-68). Universitetsforlaget.

- Lillemyr, O. F. (2020a). Lek og sosial motivasjon. I *Lek på alvor: Barns lek - en utfordring for læring* (4. utg., s. 160-171). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020b). Lek som fenomen - lekens mangfold. I *Lek på alvor - Barns lek - en utfordring for læring* (4. utg., s. 28-41). Universitetsforlaget.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevrooperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). Profesjon og profesjonalitet. I *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og til lærerarbeidet* (s. 15-27). Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist* (C. W. Morris, Red. Bd. vol. 1). University of Chicago Press.
- Meld.St.6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Michelet, S. (2019a). *Klassen som fellesskap 1 - Elevkultur - faglig og sosial læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Michelet, S. (2019b). *Klassen som fellesskap 2 - Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning*. Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- Ogden, T. (2020). *Skolens mål og muligheter*. Gyldendal.

- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? : fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Restad, F. (2021). *Curriculum Making for Social Learning : Exploring Policy and Practice in Norwegian Lower Secondary Education* [Doktorgradsavhandling, Høyskolen i Innlandet]. NORA - Norwegian Open Research Archives. <https://hdl.handle.net/11250/2757476>
- Restad, F. & Sandsmark, J. (2021). *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv : nye stemmer i praksis*. Kommuneforlaget.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena - Selvpoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2022). *Elevenes stemmer i skolen - Elevkunnskap og skolelivskvalitet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorsen, K. E. & Christensen, H. (2018). Grunnlaget for lærerarbeidet. I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent*. Fagbokforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

10. Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

I dette dokumentet finner du intervjuguide med spørsmål delt inn i forskningsspørsmål, spørsmål kategorisert etter tema og intervjuguide til bruk i intervjusituasjonen.

Problemstilling: Hva vektlegger lærere i arbeid med sosial læring i småskolen?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår lærere sin rolle i arbeid med sosial læring?
- Hvordan forstår lærere lek som verktøy for sosial læring?

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<i>Hva vektlegger lærere i arbeid med sosial læring?</i>	Hva tenker du ligger i begrepet sosial læring?
	Hva tenker du er målet med sosial læring?
	Hva legger du vekt på i arbeid med sosial læring? <ul style="list-style-type: none">• De sosiale kompetansene? Sosiale ferdigheter – turtaking, deling, lytting
	Hvilke erfaringer har du med sosial læring? <ul style="list-style-type: none">• Ser dere forandringer hos elevene når dere arbeider med sosial læring? Hva slags aktiviteter gjør dere for å styrke elevenes sosiale læring? Hva tenker du om tilpasset sosial opplæring? Hvordan får man til det? Hva gjør dere? Er det mulig å få til gjennom lek? Sosial og faglig læring. Hva tenker du det kan bety å arbeide med sosial læring gjennom arbeid med fag? Hva tenker du kan skape sammenheng mellom sosial og faglig læring? Har dere merket noe endring ved skolen deres knyttet til sosial læring etter at LK20 ble innført?
Hvordan forstår lærere lek som verktøy for sosial læring?	Hvordan forstår du lek? Hva slags lek benytter du i undervisningen? <ul style="list-style-type: none">• Rollelek, Rammelek, Spill, Veiledet lek, lærerik lek Hva slags mål har dere for leken?

	<p>Kan du fortelle litt om hvilke mål dere har for lek i undervisningssituasjonen?</p> <p>Hva påvirker valget om å bruke lek i undervisningen?</p> <p>Hva opplever du at skaper mulighet til å leke i undervisningen?</p> <p>Hva opplever du at utfordrer lekens plass?</p> <p>Hvordan tenker du lek kan styrke elevenes sosiale læring?</p> <p>Ser du noen endring i elevens sosiale kompetanse når dere leker i undervisningen?</p> <p>Hva tenker du man lærer ved å leke?</p> <p>Hvilken rolle inntar du som lærer i leken?</p> <p>Hva gjør dere før, under og etter leken?</p>
Hvordan forstår lærere sin rolle i arbeid med sosial læring?	<p>Hvilken betydning har læreren for sosial læring?</p> <p>Hvordan forstår du lærerrollen i arbeid med sosial læring?</p> <p>På hvilke nivå i skolen samarbeider dere om sosial læring?</p> <p>Hvordan samarbeider dere på trinnnivå om sosial læring?</p> <p>Hvordan samarbeider dere på skolenivå om sosial læring?</p> <p>Samarbeider dere med SFO og andre profesjoner på skolen, vaktmester og assistenter, om sosial læring?</p> <p>I hvilken grad lærer dere selv om sosiale og emosjonell kompetanse?</p> <p>Hva slags ressurser bruker dere for å støtte sos.læring? Bruker dere eksterne eller interne programmer? Inkluderer programmene lekende tilnærminger?</p> <p>Hvilken profesjonskunnskap trenger lærere for å støtte elevenes sosiale læring?</p> <p>Profesjonskompetanse og lek</p>
Intervjuguide organisert etter kategorier	
HVA Begrepsforståelse – Sos.læring	<p>Hvordan forstår du begrepet sosial læring?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du er målet med sosial læring?
Begrepsforståelse - Lek	<p>Hvordan forstår du lek?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva kan eleven lære gjennom lek?

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke sosiale kompetanser tenker du eleven kan lære ved å leke? - Ser du endringer i elevenes sosiale kompetanse når dere har vært lekende
Sammenheng sosial-faglig læring	<p>Hva tenker du det kan bety å arbeide med sosial læring gjennom fag? (LK20)</p> <p>Hvordan tenker du man kan skape sammenheng mellom faglig og sosial læring?</p>
HVORDAN	
Lærerens arbeid	<p>Hva legger du vekt på i arbeid med sosial læring?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Samarbeid, selvhverdelse, ansvarlighet, selvregulering, holdninger, empati, kommunikasjon og relasjonsferdigheter
	Hvordan arbeider du med sosial læring i klasserommet?
	Ser du noen endring i elevenes sosiale kompetanse etter å ha arbeidet med sosial læring? Ser du endring i relasjoner eller læringsmiljø?
	Hvordan bruker du lek i klasserommet?
Lærerens rolleforståelse	Hvordan forstår du din rolle som lærer i elevenes sosiale læringsprosess?
	<p>Hvilken rolle inntar du i leken?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observerende, deltagende, styrende
	<p>Hvilken profesjonskompetanse trenger læreren for å støtte elevenes sosiale læringsprosess?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Holdninger, ferdigheter (klasseledelse, fagdidaktikk, fagkunnskap, relasjonskompetanser), læreplankompetanse, etiske avveininger, kritisk tenkning, elevkunnskap
	Hvilken profesjonskompetanse trenger læreren for å støtte elevenes lek?
Bruk av eksterne ressurser	<p>Tar dere i bruk eksterne ressurser i arbeid med sosial læring?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programmer: PALS, steg for steg, Mitt valg, skolesteg, MOT, psykologisk førstehjelp, FuelBox, - Innebærer noen av programmene lek?
Samarbeid i profesjonsfellesskapet	<p>Hvordan samarbeider dere om sosial læring i profesjonsfellesskapet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trinn og skole - Sosiallærer

	- Fellestid
HVORFOR	Hva tenker du er målet med sosial læring?
	Hvorfor tenker du det er viktig å arbeide med elevenes sosiale læring?
	Hvorfor tenker du det er viktig å arbeide med lek?
Sammenheng sosial læring og lek	Hvordan tenker du sosial læring og lek passer sammen?
LK20	Har du sett noen endring i arbeid med sosial læring etter implementeringen av LK20? <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan har dere arbeidet med implementeringen? Lest selv eller i fellesskap? Har det vært noe endring i bruk av lekende tilnærminger ved skolen deres etter at LK20 ble innført?

Intervjuguide til bruk i intervju:

Innledning:

- Jeg forteller om masterprosjektet. Formål og hensikt.
- Om intervjuet: Maks 30 min. Vil høre dine erfaringer og tanker, så her er det ikke noe rett eller galt.
- Samtykkeskjema. Frivillig å delta, kan trekke seg når som helst.

1. Sosial læring

- Hvordan forstår du begrepet sosial læring?
- Hva tenker du er målet med sosial læring?
- Hvordan arbeider du med sosial læring i klasserommet?
- Hvordan tenker du man kan skape sammenheng mellom faglig og sosial læring?
- Hva tenker du er din rolle som lærer i arbeid med sosial læring?
 - Hvilken kompetanse trenger en lærer for å støtte elevenes sosiale læringsprosess?

2. Lek

- Hvordan forstår du lek?
 - Hva tenker du eleven kan lære ved å leke?
 - Hvorfor tenker du man skal leke i skolen? Hva er formålet med leken?
- Hvilke erfaringer har du med lek i klasserommet?
 - Hva opplever du at skjer med elevene når de leker?
- Hvordan tenker du lek kan støtte elevenes sosiale læring?
- Hvilken rolle inntar du som lærer i leken?

3. Samarbeid

- Har du sett noen endring i arbeid med sosial læring etter implementeringen av LK20?
- Hvordan samarbeider dere om elevenes sosiale læring? Er det systematisert at man snakker om det i møter? Hvordan samarbeider dere i klasserommet?

- Hvordan samarbeider dere på trinnivå?
- Hvordan samarbeider dere på skolenivå?
- Tar dere i bruk noen eksterne ressurser eller programmer i arbeid med sosial læring?
 - Innebærer noen av de programmene lekende tilnærminger?

Er det noe du vil legge til?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Sosial læring og lekende tilnærminger i begynneropplæringen*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en dypere forståelse for læreres tanker og erfaringer rundt sosial læring i skolen, og hvordan man kan ta i bruk lekende tilnærminger for å fremme elevenes sosiale læringsprosess. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masteroppgaven er å få en dypere forståelse for sosial læring i begynneropplæringen. I studien ønsker jeg å finne ut av hvordan lærere forstår prinsippet om sosial læring, hvordan de forstår lek i begynneropplæringen, sin rolle som lærer i arbeidet, og hvordan lekende tilnærminger kan bidra til å fremme sosial læring. Masteroppgaven vil også undersøke hvordan lærere samarbeider for å støtte elevenes sosiale læring.

Masteroppgavens forskningsspørsmål er:

- Hvordan kan læreren arbeide for å støtte elevenes sosiale læring?
- Hvordan arbeider læreren med lek i begynneropplæringen?
- Hvordan samarbeider lærere om sosial læring?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitet, institutt for grunnskole- og faglærerutdanningen er ansvarlig for prosjektet. Lise-Merethe Lynum er veileder for oppgaven.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er blitt spurt om å delta i forskningsprosjektet fordi du er lærer på småskoletrinnet og har erfaring med sosial læring i skolen.

Forskningsprosjektet inkluderer fire intervjuobjekter fra Østlandsområdet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta i ett enkeltintervju. Intervjuet vil vare omtrent 30 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din forståelse av sosial læring, lek og samarbeid i profesjonsfellesskapet. Det vil bli gjort et lydopptak av intervjuet, i tillegg til at det vil bli tatt notater underveis. Informasjonen du gir vil bli anonymisert og lagret på forsvarlig vis i tråd med OsloMets retningslinjer for personvern.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vi har tilgang til dine opplysninger er Eva Seierstad, masterstudent, og Lise-Merethe Lynum, veileder, ved OsloMet.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på en egen forskningsserver. I publikasjon av masteroppgaven vil deltagerne i prosjektet ikke kunne gjenkjennes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – Storbyuniversitetet, institutt for grunnskole- og faglærerutdanningen, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet – Storbyuniversitetet v/masterstudent Eva Seierstad
Epost: s334355@oslomet.no
Tlf.: 48 18 22 97
- OsloMet – Storbyuniversitetet v/veileder Lise-Merethe Lynum
Epost: lisemer@oslomet.no
Tlf.: 67 23 50 52
- Vårt personvernombud: Jorunn Wiig Strømberg
Epost: jorunn.stromberg@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Lise Merethe Lynum

Eva Seierstad

Prosjektansvarlig

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Sosial læring og lekende tilnærminger i begynneropplæringen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

· ·

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vurdering av behandling av personopplysninger

26.01.2023

Referansenummer

255814

Vurderingstype

Standard

Dato

26.01.2023

Prosjekttittel

Sosial læring og lekende tilnærminger i småskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Lise-Merethe Lynum

Student

Eva Seierstad

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN:

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER: Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER: Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET: Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!