

MASTEROPPGAVE

M1GLU17

Mai 2022

Profesjonsrettet pedagogikk

Sosial læring på småskoletrinnet

Social Learning in Early Elementary Education

30 stp. oppgave

Mari Sundvoll Moe

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Da var masteroppgaven ved veis ende og fem år på GLU 1-7 er over, noe som er svært vemodig. Tiden har virkelig flydd forbi. Det siste halvåret har vært en veldig spennende og lærerik, men også en ganske krevende periode.

Jeg vil særlig rette en stor takk til veilederen min Kirsten Elisabeth Thorsen som har vist interesse for prosjektet mitt, og som har satt av betydelig tid til å veilede meg i prosessen. Takk til venner og familie som har kommet med støttende ord og vist interesse for oppgaven.

I tillegg vil jeg takke min samboer Lars Oddne som har vært en støtte i prosessen, og som også har vært en god samtalepartner rundt oppgavens tematikk.

Oslo, mai 2022

Mari Sundvoll Moe

Sammendrag

Denne masterstudien belyser hvordan lærere ivaretar elevers sosiale læring og utvikling på småskoletrinnet. Sosial læring og utvikling har kommet inn i læreplanen (LK20) som et nytt prinsipp for læring, utvikling og dannelse. I den forbindelse har hensikten til studien vært å undersøke på hvilken måte lærere på småskoletrinnet forholder seg til føringer for sosial læring og utvikling i både læreplan og opplæringsloven. Oppgaven benytter seg av kvalitativ metode, der to fokusgruppeintervjuer med tre lærere i hver ligger til grunn for datamaterialet. Funnene i studien viser at utvalgte lærere på småskoletrinnet overholder ansvaret for elevenes sosiale læring og utvikling i tråd med opplæringslov og læreplan. De ser betydningen av sosial læring og utvikling i et fellesskap, og det ser ut til at de retter fokuset sitt i størst grad mot arbeid med sosial læring på klassenivå. Her er de opptatt av å sikre et trygt og godt læringsmiljø og at elevene skal opprettholde positive relasjoner til hverandre. For å sikre elevene gode forutsetninger for sosial utvikling er lærerne opptatt av et gjensidig skole-hjem samarbeid. Lærerne har tatt i bruk eksterne programmer for sosial læring, hvor det kan virke som at praksisen deres blir instrumentell og lite sensitiv i møte med elevene. Likevel ser det ut til at holdningene deres ovenfor sosial læring og utvikling er tilstrekkelig for å kunne utvikle hensiktsmessige tiltak og god pedagogikk for å ivareta elevenes sosiale læring og utvikling.

Abstract

This master thesis highlights how teachers preserve social learning and development for students in early elementary education. Social learning and development have entered the curriculum (LK20) as a new principle for learning, development and formation. Given these principles, the aim of this study has been to examine how teachers in early elementary education relate to the social learning and development guidelines in the curriculum and the Education act. The thesis utilizes a qualitative data material derived from two separate focus group interviews with three participants in each. The findings suggest that the early elementary education teachers in this sample does adhere to the responsibility for social learning and development according to the given political and legal guidelines. They recognize the value of social learning in student interaction, and the findings suggest that they emphasize developing social learning at the plenary, classroom level. In these contexts, they are concerned with healthy and well-functioning classroom environment, and that students ought to maintain positive relations to one another. In addition to this, the teachers are also concerned with mutual cooperation between caretakers and the school, in order to ensure the optimal prerequisites for social development of students. The teachers have also incorporated the use of external social learning programs. Findings related to these programs suggest that teachers' professional practice is altered towards a more instrumental and insensitive character. Despite this, the results indicate that their attitudes towards social learning and development are sufficient in terms of their ability to take measures based on pedagogic principles related to social learning and development.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Formål	2
1.3 Problemstilling	2
1.4 Oppgavens struktur og oppbygning	3
2 Tidligere forskning	5
2.1 Nasjonale studier	5
2.2 Internasjonale studier	6
3 Nasjonale føringer	7
4 Teori.....	10
4.1 Sosialisering – barnets sosiale utvikling	10
4.2 Sosial læring	12
4.3 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter.....	15
4.4 Psykososialt læringsmiljø.....	18
4.5 Lærerens rolle i den sosiale læringen	20
5 Metode	23
5.1 Kvalitativ metode	23
5.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	23
5.3 Utvalg og rekruttering	26
5.4 Datainnsamling.....	28
5.5 Transkribering	29
5.6 Analyse av datamaterialet	30
5.7 Kvalitetssikring av prosjektet.....	31
6 Funn.....	34

6.1 Forståelse av sosial læring og utvikling	34
6.2 Tiltak knyttet til sosial læring.....	37
6.3 Foreldresamarbeid	43
7 Drøfting	47
7.1 Lærerens ansvar ovenfor elevenes sosiale utvikling	47
7.2 Lærerens arbeid med sosial læring	50
7.3 Lærerens samarbeid med foreldre om sosial læring.....	55
8 Avslutning	58
8.1 Avsluttende kommentar	58
9 Litteraturliste.....	60
10 Vedlegg	64
Vedlegg 1: Godkjenning av NSD.....	64
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	66
Vedlegg 3: Informasjonsskriv	68

1 Innledning

I innledningen presenteres bakgrunn for valg av tema og formålet med oppgaven. Deretter belyses problemstillingen og to forskningsspørsmål. Til slutt beskrives oppgavens struktur og oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Innenfor skolens fellesskap ser ut til at noen elever har en bedre evne til å inngå i det sosiale samspillet enn andre (Nordahl, Drugli & Flygare, 2016). Noen elever får lett venner, de kommer sjelden i krangler og fremstår som hensynfulle og trygge individer i skolen. På den andre siden finner vi de elevene som ofte kommer i konflikter i lek, og som opptrer som lite anerkjennende ovenfor andres oppfattelse av en situasjon.

Med LK20 som trådte i kraft i august 2020 fulgte nye føringer med for elevenes sosiale læring og utvikling i skolen. Utviklingen i samfunnet og i skolen, har gjort det aktuelt å sette sosial læring på dagsordenen. Elevene kommer til skolen med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger for å lære, samtidig som samfunnet preges av økt individualisering, og effektivisering – som stiller høye krav til individets kompetanse (Ogden, 2022). Det moderne samfunnet krever ikke bare kompetanse på ulike yrkesområder lenger, det kreves også utviklet sosial kompetanse, hvor blant annet det å inngå i relasjoner, evne til å forstå og evne til å samarbeide er verdifullt (Frønes, 2011). Elevene behøver å lære og utvikle sine sosiale ferdigheter og kompetanser for å kunne tilpasse seg og påvirke livssituasjonen sin på best mulig måte, både her og nå, men også senere i livet.

Lærerne har de siste fem årene hatt et lovpålagt ansvar om sikre elevene en trygg og god skolehverdag (Opplæringslova, 1998). For øvrig stiller den nye læreplanen også økende krav til lærerens arbeid og profesjonsutvikling knyttet til elevenes sosiale læring og utvikling. Ogden påpeker derimot at sosial læring i skolen ikke er et nytt tema, men «et område der det forventes mye og undervises lite» (Ogden, 2022, s. 240). I forbindelse med Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) uttalte kunnskapsdepartementet at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring, fordi læring foregår for det meste i et fellesskap. Men at sosial læring kan foregå atskilt fra faglig læring, sa departementet ingenting om. Dette er blant annet noe av det som problematiseres blant lærere i skolen. De opplever at utdanningspolitiske føringer har

påvirkninger for deres handlingsrom og praksis i klasserommet. Økt dokumentasjon og testing av elevenes faglige kunnskaper skaper spenninger i lærerens prioriteringer ovenfor elevenes faglige utdanning og sosiale dannings (Eri & Michelet, 2018).

Min personlige interesse knyttet til temaet sosial læring på småskoletrinnet kan begrunnes i lys av praksiserfaringene mine. Jeg har hatt praksis på ulike skoler og trinn gjennom OsloMet, i tillegg til å ha jobbet som lærervikar de siste to årene. Gjennom erfaringer fra praksisfeltet har jeg gjort meg oppmerksom over at dersom det er harmoni over læringsmiljøet, og elevene inngår i positive relasjoner til hverandre, fungerer også den faglige læringen bedre. Samtidig har jeg bemerket meg elever som kunne hatt behov for å utvikle de sosiale ferdighetene sine, som kunne vært hensiktsmessig for at de skulle ha trivdes bedre i skolen. Dermed har jeg vært nysgjerrig på hvilke metoder man kan ta i bruk, og hva slags tiltak læreren kan sette inn for å støtte opp under elevenes sosiale læring og utvikling. Sett i et samfunnsperspektiv særlig med tanke på en stadig individualisert tendens i samfunnsutviklingen, ble det viktig for meg å rette blikket mot hvordan læreren skal kunne bidra til å utvikle elevene til sosiale individer som skal kunne delta i et fellesskap.

1.2 Formål

I den nye læreplanen (LK20) vektlegges det at læreren skal inneha kunnskaper om og legge til rette for sosial læring og utvikling i undervisningen. En tendens innenfor feltet sosial læring og utvikling i skolen er eksterne skolebaserte læringsprogrammer som ukritisk kjøpes opp for å sikre at skolen har vært innom tematikken (Madsen, 2020). Det er gjort studier på hvordan slike eksterne læringsprogrammer i skolen fungerer (feks: Havik & Ertesvåg, 2020), men vi vet ikke nok om i hvilken grad lærere forholder seg til sosial læring i sin pedagogikk etter innføringen av LK20. Formålet med denne masterstudien er å undersøke på hvilken måte og i hvilken grad lærere på småskoletrinnet forholder seg til føringer for sosial læring og utvikling.

1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i bakgrunn for valg av tema og oppgavens formål ble problemstillingen formulert som følgende:

«Hvordan ivaretar lærere elevenes sosiale læring og utvikling på småskoletrinnet?»

Problemstillingen er avgrenset til elevene på småskoletrinnet (1.-4. trinn). Dette valget gjorde jeg fordi fra 1. trinn til 7. trinn er det et stort spenn i alder og sosiale utviklingsbetingelser, og dermed ble det naturlig for meg å velge fokusområdet mitt mot enten småskolen eller mellomtrinnet. Begrunnelsen for å bruke begrepet *sosial læring og utvikling* er fordi det er et overdekkede begrep som blant annet brukes i læreplanen.

1.3.1 Forskningsspørsmål

Jeg opplevde hovedproblemstillingen som vid og åpen og dermed valgte jeg å utforme to forskningsspørsmål for å konkretisere og belyse problemstillingen ytterligere.

Forskningsspørsmålene ble formulert som følgende:

1. «På hvilken måte forholder lærere seg til ansvaret de har?»
2. «På hvilken måte arbeider lærere med sosial læring?»

Læreren har ansvar tilknyttet elevens opplevelse av læringsmiljøet, i tillegg har læreren føringer for sosial læring i læreplanen som skal overholdes. Dermed begrunner jeg det som formålstjenlig for problemstillingen å undersøke hvordan lærere forstår og forholder seg til ansvaret de har ovenfor elevenes sosiale læring og utvikling. I forbindelse med det andre forskningsspørsmålet, så stiller læreplanen krav til at sosial læring og utvikling skal foregå gjennom arbeidet med fag og ellers i skolehverdagen. Derfor vil jeg undersøke nærmere på hvilken måte lærere arbeider med sosial læring, og hva de vektlegger som betydningsfullt i dette arbeidet.

1.4 Oppgavens struktur og oppbygning

Masterstudien er delt inn i elleve kapitler. I første kapittel presenteres innledning. Deretter presenteres tidligere forskning innenfor feltet, både nasjonalt og internasjonalt. Tredje kapittel inneholder nasjonale føringer som ligger til grunn for at sosial læring og utvikling inngår i læreplanen. Kapittel fire utgjør teorikapittelet, der teoretiske perspektiver og tilnærminger i tråd med problemstillingen belyses. Videre følger metodekapittelet, hvor de metodiske tilnærmingene som har blitt tatt i bruk forklares. I kapittel seks presenteres funnene, hvor det informantene vektlegger i intervjuene presenteres innenfor tre hovedkategorier. I kapittel sju drøftes funnene i lys av problemstillingen og relevante teoriperspektiver. Avslutningsvis i

kapittel åtte besvares problemstillingen, og det vises til mulighet for videre arbeid innenfor feltets tematikk. Kapittel ni består av litteraturlisten og kapittel ti inneholder vedlegg.

2 Tidligere forskning

Forskningsfeltet sosial læring og utvikling har utvidet seg raskt de siste to tiårene, og det har oppstått en økende enighet blant forskere som studerer barns utvikling, utdanning og helse, om at sosiale ferdigheter er avgjørende for læring og livsresultater (Jones et al., 2021).

I dette kapitlet viser jeg til et utvalg av sentrale nasjonale og internasjonale studier, som er gjort opp igjennom årene (2011-2021) innenfor feltet sosial læring og utvikling.

2.1 Nasjonale studier

I Norge er det gjort flere studier på ulike ferdighetsprogrammer knyttet til sosial læring. PALS er et program for å forebygge og redusere atferdsutfordringer, og skape et støttende læringsmiljø i skolen. PALS er utviklet i USA, men har blitt bearbeidet og tilpasset norske forhold, og har blitt prøvd ut på en rekke skoler (Arnesen, Mekk-Hansen, Ogden & Sørлие, 2014). Programmet innebærer veiledning og støtte til både elever, ansatte i skolen og foreldre, og beskrives dermed som en tiltaksmodell på tre nivå (Arnesen et al., 2014). I en vurderingsstudie av PALS i 2016, etter tre år med utprøving av prosjektet kom det frem følgende: lærerens bruk av verbal ros og oppmuntring økte betydelig mer ved PALS-skolene, enn ved skoler som ikke brukte PALS-programmet. Klassemiljøet viste ikke samme positive tendens, men ifølge elevene var forholdet mellom positive og negative lærerraksjoner stabilt (Sørлие, Ogden & Olseth, 2016).

«Kunnskapssenteret for utdanning – Universitetet i Stavanger har en rekke kunnskapsoversikter over både nasjonale og internasjonale studier (UiS, 2021). En av kunnskapsoversiktene de viser til er: *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø (2018)*, som er særlig relevant i lærerens arbeid med sosial læring, og beskriver kjennetegn ved læringsfremmende arbeidsmåter og gode læringsmiljø for elevene på småskoletrinnet. Studien påpeker at det som skjer i de første skoleårene har langvarig effekt på elevenes senere læringsutbytte både sosialt og faglig. Derfor er det viktig i tidlig alder at elevene utvikler trygghet, tillit til andre og tro på seg selv. Gode relasjoner preget av varme og et støttende samspill mellom lærere og elever vil være viktig for å oppleve trivsel og utvikle seg sosialt. Det pekes også på at skolen må identifisere sårbare elever, og gi de den støtten de trenger (UiS, 2021).

2.2 Internasjonale studier

I internasjonale studier om sosial læring og utvikling brukes ofte begrepene: Social Emotional Learning (SEL), Social Skills Training, Social and Emotional Skills og Social Competence. OECD kom i 2015 med rapporten «The Power of Social and Emotional Skills», som sammenfatter tre år med internasjonal forskning knyttet til støtte i elevens læringsprosess av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Rapporten vektlegger følgende: barn trenger en balanse mellom kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter for å sikre seg gunstig livskvalitet senere i livet. De påpeker videre at sosiale og emosjonelle ferdigheter kan pålitelig måles innenfor en kultur – for eksempel innad i en klasse. Dette gir læreren mulighet til å identifisere behov og tilpasse undervisningen, samtidig som foreldrene kan ta grep i sin praksis. OECD (2015) trekker også frem viktigheten av tidlig innsats, og voksentetthet rundt eleven – både fra lærere og foreldrestøtte i hjemmet. Dette vil kunne være med på å støtte eleven i læringsprosessen av elevens sosiale ferdigheter. Rapporten påpeker også at skolen vil dra nytte av å innhente informasjon og aktuelle retningslinjer for SEL, for å bidra til å fremme elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling. OECD (2015) viser også til at skolen må sikre et godt samarbeid, blant annet med foreldrene, for å sikre at barnet oppnår sosial velvære både nå, og senere i livet.

Organisasjonen «Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)», bidrar til å gjøre evidensbasert sosial og emosjonell læring, til en integrert del av utdanningen i USA, allerede fra førskolen (CASEL, 2021). I 2021 kom CASEL med rapporten «2011-2021: 10 Years of Social and Emotional Learning in U.S. School Districts», som gjennomgår ti år med forskning knyttet til elementer og kvaliteter for langsiktig og bærekraftig sosial og emosjonell læring. Rapporten fremmer seks elementer for sosial og emosjonell bærekraft, hvor det første som påpekes er at det kreves en felles visjon fra øverste ledd til den enkelte lærer, som et grunnlag for å nå et felles mål. Videre viser rapporten til at skolen bør få ressurser og veiledning til å implementere SEL, samt å heve kompetansen hos de ansatte i skolen. Det vektlegges også at elevene, foreldre og øvrige aktører tilknyttet skolen, må involveres i innføringen av sosial og emosjonell læring (CASEL, 2021).

3 Nasjonale føringer

Dette kapittelet viser til nasjonale føringer som ligger til grunn for at sosial læring og utvikling kom inn som et nytt prinsipp for læring, utvikling og danning i læreplanen (LK20).

Opplæringsloven

Lærerens ansvar for å bidra til elevenes sosiale læring er forankret i opplæringslov og læreplan. § 1-1 Opplæringsloven, formålsparagrafen; viser til at elevene skal vise respekt for andre og utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre livet sitt, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven, 1998). Læreren er dermed forpliktet i tråd med opplæringsloven til å legge til rette for elevenes sosiale læring og utvikling. Gjennom § 9 A i opplæringsloven, legges det vekt på at det skal være en nulltoleranse for mobbing, og skolen har en aktivitetsplikt knyttet til arbeidet mot mobbing. I 2017 ble § 9 A revidert, hvor lærerne er pålagt å gi alle elevene et trygt og godt psykososialt miljø på skolen (Opplæringsloven, 1998). I et rundskriv utdyper Utdanningsdirektoratet (2020) forståelsen av rettighetene elevene har knyttet til opplæringsloven § 9 A, som skal kunne være til hjelp for lærerne. Elevens trivsel på skolen kan kjennetegnes gjennom for eksempel om eleven har venner på skolen, og om eleven deltar og inkluderes i det sosiale miljøet.

Utdanningsdirektoratet (2020) peker videre på at begrepet psykososialt klassemiljø avhenger av det sosiale miljøet på skolen som helhet, og samhandling og kommunikasjon mellom alle som oppholder seg på skolen. Elevens subjektive opplevelse av miljøet er sentralt i § 9 A, hvilket tilsier at skolen må forsøke å påvirke elevens opplevelse, og ha en gjensidig dialog med eleven, for å sikre sosial tilhørighet og en opplevelse av et trygt og godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2020).

NOU 2015: 8 – Fremtidens skole

Som et forarbeid til LK20 ble det nedsatt et utvalg, det såkalte Ludvigsen-utvalget, som skulle vurdere krav til kompetanse for elever med tanke på fremtidig samfunns- og arbeidsliv: NOU 2015: 8 «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser». Vurderingen fremhever betydningen av et bredt kompetansebegrep, og at skolen systematisk bør støtte sosial læring og utvikling gjennom elevenes opplæring i skolen. Utvalget legger vekt på at sosial læring i skolen forutsetter gode relasjoner innad i læringsmiljøet og et trygt psykososialt skolemiljø. Utvalget peker på elevenes sosiale læring og utvikling som en ressurs i skolens arbeid med det psykososiale miljøet, og at selvregulering, kommunikasjon, samhandling og deltakelse bør

være fokusområder for sosial læring og elevenes sosiale kompetanse. Vurderingen viser til referanser som: OECD-prosjektet om sosiale og emosjonelle ferdigheter, Education and Social Progress (ESP), og kunnskapsoppsummeringer fra EU og fra ulike lands myndigheter. De ulike studiene og oppsummeringene gir støtte i at mange læringsprosesser foregår gjennom sosialt samspill og samhandling. I klasseromspraksisen kan sosialt samspill og samhandling knyttes opp mot for eksempel det å vente på tur, la andre bli hørt, regulere egne tanker, følelser og handlinger, akseptere beslutninger og inngå kompromisser (NOU, 2015: 8).

Videre i utredningen trekker utvalget inn den daværende læreplanen (LK06), hvor de løfter frem at sosial læring ikke er systematisk vektlagt. Den generelle delen av læreplanen angir noe knyttet til trening i sosialt ansvar og et godt og trygt læringsmiljø, hvor forholdet mellom elevene er vesentlig for elevkulturen i skolemiljøet. LK06 disponerer ikke sosial læring i kompetansemålene. Utvalget hevder at det trengs en endring ved at sosial læring blir en tydeligere del av kompetansemålene i de ulike fagene. I denne forbindelse foreslår utvalget at sosial kompetanse blir et eget kompetansemål, og at begrepet inngår i den nye generelle delen av læreplanen (NOU, 2015: 8).

Stortingsmelding 28

På bakgrunn av NOU 2015: 8, legger stortingsmelding 28 (2015-2016) frem hvordan innholdet i grunnskolen skal fornyes. Regjeringen slutter opp om at sosiale og emosjonelle kompetanser er viktig for elevens fremtidige mestring av eget liv i et samfunnsperspektiv, og at det derfor er fundamentalt viktig at skolen arbeider systematisk for å støtte opp under elevenes sosiale læring (Kunnskapsdepartementet, 2015). Meldingen peker på at skolen skal ha et ansvar for det sosiale samspillet elevene imellom og bidra til at elevene utvikler sin sosiale kompetanse. Videre løftes det fram at målene for elevenes sosiale læring og utvikling skal stå klart og tydelig i den nye generelle delen av læreplanen, og at elevenes sosiale kompetanse ikke skal inkluderes i fagenes kompetansemål i noe større grad enn LK06. Dette begrunner de med at ikke alle sosiale ferdigheter i seg selv er egnet for å være en del av et vurderingsgrunnlag av elevenes faglige kompetanse. Stortingsmeldingen hevder følgende: «En elev kan veiledes og øves til å utvikle sine forutsetninger for å lære, men det er elevens faglige kompetanse som skal vurderes» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 29).

Departementet fremhever at sosial læring skjer i stor grad i arbeid med fagene, og at det også vil inngå i arbeid med de tverrfaglige temaene, som blant annet: folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Kunnskapsløftet 2020

I 2020 ble den nye reformen av Kunnskapsløftet innført i både grunnskolen, hvilket stortingsmelding 28 (2015-2016) ligger til grunn for. Overordnet del av læreplanverket beskriver at skolen både har et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. Videre er elevenes sosiale læring et av de overordnede prinsippene for læring, utvikling og dannelse, hvor det særlig legges vekt på at sosial læring skjer både i undervisningen, under arbeid med fagene, men også i andre aktiviteter i skolens regi, og i skolehverdagen for øvrig. Kunnskapsløftet viser til at sosial læring handler om å kunne håndtere uenigheter, lytte til andre, samarbeide, og kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, og at dette er grunnlaget for empati og vennskap elevene imellom (Kunnskapsdepartementet, 2017).

4 Teori

I dette kapitlet presenteres teoretiske perspektiver og tilnærminger som skal belyse problemstillingen. Kapitlet tar for seg sosialisering, sosial læring, sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, psykososialt læringsmiljø og lærerens rolle i den sosiale læringen.

4.1 Sosialisering – barnets sosiale utvikling

Teorier om sosialisering beskriver hvordan barn og unge blir del av ulike sosiale fellesskap, og utvikler seg som individer. Gjennom barnets sosialiseringsprosesser skiller man mellom den primære- og sekundære sosialiseringen (Frønes, 2011). Individualisering er også en sosial prosess som belyses i dette delkapitlet.

4.1.1 Primærsosialiseringen

Gjennom den innledende fasen i sosialiseringsprosessen til barnet, vil betingelser for sosialisering være knyttet til familien. Her tilegner barnet seg språk, normer, verdier og oppførsel, hvilket barnet lærer, ser og hører av de voksne, eller eldre søsken (Frønes, 2011). Når barnet oppfatter hvordan familiemedlemmene opptrer i ulike sosiale situasjoner kan barnet identifisere seg med disse ulike måtene å snakke eller handle på. I mange tilfeller vil barnet komme til å etterligne foreldrene og/eller søsken – og dette legger altså grunnlaget for barnets tidlige internalisering av for eksempel normer og verdier, og måter å samhandle på (Kvelling, 2015). Dette kan knyttes til Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori, som belyser hvordan barn utvikler seg gjennom å observere atferden deres i naturlige omgivelser mens de samhandler med kjente mennesker. I tråd med modellen beskriver mikrosystemet påvirkningene mellom barnet og de som barnet står aller nærmest og er i kontinuerlig direkte kontakt med - et samspill ansikt til ansikt. Dette er tidlig i barnets liv: hjemmet. En god forutsetning for sosial utvikling er dersom samværet mellom barnet og foreldrene i hjemmet er preget av stabilitet. Hjemmet skal ha tydelige forventninger til barnet, i tillegg til å være barnets støtteapparat. Ved hjelp av de voksenes grensesetting vil barnet lære hva som er rett og hva som er galt (Frønes, 2011).

4.1.2 Sekundærsosialiseringen

Når barnet kommer på skolen, vil skolen bli barnets sentrale samlingspunkt og en viktig arena for videre sosialisering i livet, hvilket kan kalles for sekundærsosialiseringen (Frønes, 2011). Gjennom skoleløpet vil barnet utvikle et bilde av hvordan verden er og henger sammen.

Barnet skal lære å ta ulike posisjoner, lære å forholde seg til andre og sette seg inn i andres synspunkter (Frønes, 2011). I sekundærsosialiseringen er læreren signifikant for elevene, som refererer til at læreren har en betydningsfull rolle i elevenes hverdag (Frønes, 2011) Læreren skal være en god rollemodell for eleven, og gi støtte og omsorg der det trengs (Frønes, 2011). Foruten nære voksne kan de signifikante andre kan være blant annet jevnaldergruppa. I jevnaldergruppa prøver barnet å finne sin plass og bli akseptert. Mead (1934) legger særlig vekt på barns lek og rollespill, og peker på hvordan de signifikante andre er med på å påvirke barnets identitetsdanning. I en skolesammenheng påvirkes elevens identitet gjennom samhandling med de andre elevene i for eksempel friminuttet. Gjennom lek kan eleven bruke andre elevers atferd som en modell for egen atferd og lære seg å ta ulike posisjoner – hvilket er med på å påvirke identitetsdanningen.

6-12-årsfasen – skolealder

Erikson (1968) kaller 6-12-årsfasen for skolealder, og viser til at venner blir viktigere for barnet i denne livsfasen. Ifølge Erikson (1968) er utvikling av vennskap noe man lærer i stor grad når man er barn, og gjennom sosialt samvær med jevnaldrende utvikles sosial følsomhet, evne til å forstå og evne til å uttrykke seg, som er nødvendige ferdigheter i vennsbygging. I 6-12-årsfasen trenger barnet også anerkjennelse og positive tilbakemeldinger for å få tro på seg selv, og egne prestasjoner. Dersom barnet opplever stolthet og oppmuntring når de mestrer nye ferdigheter i denne perioden, vil barnet utvikle arbeidsevne og troen på egen dyktighet. Hvis et barn gjentatte ganger opplever å mislykkes, og at forsøkene på å mestre en oppgave ikke blir verdsatt vil barnet kunne utvikle underlegenhet og følelse av mindreverd (Erikson, 1968). Barnet vil stadig bli mer kritisk til egne evner og vil komme til å sammenligne seg med jevnaldrende, og dermed vil positive erfaringer med mestring, støtte og anerkjennelse være særlig betydningsfullt i denne fasen (Erikson, 1968).

4.1.3 Individualisering

Individualiseringen kan beskrives som hvordan vi formes som ulike individer, og ifølge Frønes (2011) er individualisering også en sosial prosess. I skolen snakker man om individualisering i form av tilrettelegging av undervisningen i hensyn til enkeltelevens forutsetninger, slik at en skal kunne få best mulig utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2022). I et samfunnsperspektiv er selvstendighet, å nå individuelle mål og personlig ansvar for egne handlinger viktige nøkkelbegreper innenfor individualisme.

I tråd med den individualistiske kulturen blir barnet oppfordret til å utvikle evnene sine for å ta ansvar for eget liv og for å bli i stand til å «lykkes» senere i livet (Frønes, 2011).

4.2 Sosial læring

Sosial læring er prosessen der et individ lærer, og anvender et sett med sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter, holdninger, og verdier. Dette vil hjelpe til med å styre tankene, følelsene og handlingene deres, på måter som gjøre de i stand til å lykkes i hverdagslivet (Jones et al., 2021, s. 14). Videre i dette delkapittelet presenteres ulike teoretiske tilnæringer som kan belyse barn og unges sosiale læring.

4.2.1 Sosiokulturell læringsteori

Barnets sosiale læringsprosess mot å bli et sosialt medmenneske, kan forstås i forhold til teorier om læring. I tråd med et sosiokulturelt læringsyn forstås læring som et resultat av samhandlingen og kommunikasjonen som foregår i omgivelsene og deltakelse i sosiale sammenhenger dvs. kulturen individet omgås i (Vygotsky, 1978; 1986). Dette kan for eksempel være familien eller jevnalderfellesskapet. I disse sosiale fellesskapene lærer barnet å tilpasse seg sosiale roller og gjeldende sosiale normer for passende atferd. Som beskrevet under delkapittelet om sosialisering så tilpasser barnet seg sosiale roller ut ifra hvilken kontekst de befinner seg. I skolen har barnet blant annet rollen som elev, og rollen som deltaker i jevnalderfellesskapet og veksler mellom disse rollene kontinuerlig (Frønes, 2011). Vygotskys perspektiv på sosial læring vektlegger altså primært at vi styres av menneskene vi omgås med i ulike kontekster. Læring skjer mellom mennesker og kan beskrives som en intermental prosess. Dette kan forstås i kontrast med et kognitivt syn på læring som beskriver læring som en intramental prosess, altså individuelle kognitive prosesser (Vygotsky, 1978; 1986).

Mediering

Mediering er et sentralt begrep innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv. Mediering innebærer at språket beskrives som et kognitivt «redskap» mellom det som påvirker barnet – stimulus og det som gjør at barnet gjennomfører en handling – respons. Språket er dermed et kognitivt redskap (Vygotsky, 1978; 1986). Et videre perspektiv i Vygotsky teori er at tegn og språklige symboler er forankret i kulturen vår, og overføres til individet i læringsprosessen. Et eksempel på dette kan være når man forteller et barn at vi skal gjøre et arbeid som en felles

dugnad, så lærer barnet samtidig at dugnad er sentralt i den norske kulturen. Å se på språket som et medierende redskap betyr at språket, for eksempel i form av en samtale, brukes til å overføre et budskap fra en person (lærer) til en annen (elev). I skolen har læreren en viktig rolle i elevens sosiale læringsprosess, og i tråd med Vygotskys perspektiv kan læreren også fungere som en medierende hjelper, som vil si at læreren vil kunne ha en støttefunksjon i barnets læringsprosess gjennom å: demonstrere, modellere, gi hint, stille spørsmål eller gi råd til eleven (Vygotsky, 1978; 1986). I sosial læring kan dette knyttes til situasjoner som barnet kjenner seg igjen i. For eksempel kan læreren i en undervisningssituasjon demonstrere en krangel gjennom rollespill. Rollespillsekvensen kan stoppes underveis, hvor læreren stiller spørsmål rundt hva man skal gjøre for å komme seg ut av situasjonen. Elevene er delaktige, og læreren kan komme med hint eller gode råd underveis.

4.2.2 Sosial-kognitiv læringsteori

En annen teoretisk tilnærming til sosial læring er Banduras sosial-kognitive teori (1986) om observasjonslæring. Sentralt i denne teorien er at barnet lærer atferd gjennom observasjon og imitering av andre i ulike situasjoner. Imitering er særlig viktig for barnets læring og etablering av sosiale ferdigheter, hvilket beskrives nærmere i delkap. 5.3. For eksempel vil barnet ofte imitere nære venners atferd eller andre i jevnaldergruppa som blir sett på som rollemodeller eller «populære». Bandura viser til fire delprosesser som ligger til grunn for at observasjonslæringen hos barnet skal kunne skje: oppmerksomhet, hukommelse, gjenskaping og motivasjon. Med *oppmerksomhet* peker Bandura på at barnet må rette sin oppmerksomhet mot det som er viktig og interessant i situasjonen, for eksempel ved at læreren ber Per se hva Ola gjør. Læring gjennom observasjon og imitasjon forutsetter videre kognitive prosesser i form av *hukommelse* som betyr at barnet husker modellatferden. Å memorere eller gjenta kan være til hjelp for å huske – for eksempel gjennom at læreren stadig gjentar og minner elevene på hvordan man skal oppføre seg mot hverandre (klassereglene). Dermed vil observasjonslæringen bidra til at barnet får en indre forestilling om det som skal imiteres, som vil være en forutsetning for at barnet skal kunne klare å *gjenskape* atferden (Bandura, 1986).

Å gjenskape atferd som etterligning krever korrigerende og veiledning. I skolesammenheng må læreren rettlede elevene og hele tiden påminne elevene på for eksempel hvordan være en god venn. Likevel er det forskjell på å ha kunnskapen som gjør imitasjonen mulig, og å la kunnskapen man besitter komme til uttrykk gjennom handling (Bandura, 1986). Et eksempel på dette vil være at læreren gang etter gang forteller elevene om at dersom det oppstår en

krangel så skal man fjerne seg selv fra konflikten og hente en voksen. Elevene er ofte enig i dette, og kan gi uttrykk for at de vet hva det skal gjøre dersom de havner i en konflikt. Likevel, i øyeblikket konflikten oppstår gjør ikke elevene dette og krangelen utspiller seg uten at de fjerner seg fra situasjonen og uten at de henter en voksen, slik de har lært av læreren. Forklaringen på dette er at emosjonene påvirker elevens kognisjon, og at de emosjonelle forholdene påvirker eleven i såpass stor grad at det eleven har lært av observasjon ikke realiseres (Bandura, 1986).

Motivasjon – belønning som forsterkning

Sentralt i teorien om observasjonslæring er belønning som forsterkning av elevens *motivasjon* (Bandura, 1986). Dette vil si at et behavioristisk perspektiv kobles til motivasjon som en kognitiv prosess. Det eleven lærer gjennom observasjonen vil ikke være tilstrekkelig, men forsterkes gjennom belønning – noe som vil si at belønning er en forutsetning for at eleven skal bli motivert for handlingen. Det som påvirker altså: belønningen, kalles *stimulus* og elevens reaksjon på påvirkning/belønning kalles *respons*. En indre belønning kan være at man selv opplever mestring knyttet til atferden, eller en forsterkning gjennom at man opplever og ser at andre blir belønnet for samme atferd (Bandura, 1986). Læreren kan belønne eleven med ros og skryt når eleven for eksempel gir en unnskyldning til en medelev for å ha gjort noe dumt.

Mestringsforventninger

Det å ha forventninger til egen mestring er sentralt i observasjonslæringen, og kan knyttes til begrepet self efficacy og kan på norsk beskrives som mestringsforventninger (Bandura, 1977). Mestringsforventninger er knyttet til egen tro på å kunne klare å gjennomføre en handling, og vil påvirke hvor mye energi man investerer i handlingen man utfører. Det å oppleve mestring er helt sentralt for å ha forventninger til å kunne mestre i fremtiden. Bandura peker på fem forhold som kan knyttes til elevens mestringsforventninger. Det første forholdet er *tidligere erfaringer* med å mestre på samme området. Det andre vil være *vikarierende erfaring* der eleven har sett andre utføre samme oppgave, og som det vil være naturlig å sammenligne seg selv med. Forventningene eleven har til å mestre noe kan også knyttes til *verbal overbevisning*, som handler oppmuntring fra andre. I skolen kan støtte komme fra læreren, andre voksne eller medelever. De *emosjonelle forholdene* eleven har til handlingen kan også påvirke mestringsforventningene. Følelsene og tankene kan være med på å styrke og/eller svekke elevens mestringsstro, for eksempel om eleven gruer seg. I tillegg baserer

forventningene knyttet til mestring seg på elevens *tolkning av egne presentasjoner* (Bandura, 1997).

4.2.3 SSIS – Social Skills Improvement System

SSIS er et sosialt ferdighetslæringsprogram for barn og unge i alderen 3-18 år utviklet av Gresham og Elliot (2008). Programmet samsvarer med Banduras teori om observasjonslæring, og bygger på sosiale ferdigheter som for eksempel å lytte til andre, følge beskjeder og regler, samarbeide med andre, kontroll over emosjonene og sinne i konfliktsituasjoner og vise vennlighet til andre mennesker. Undervisningen i SSIS gjennomføres av læreren. Programmet kan gjennomføres individuelt med enkeltelever, i små grupper eller i hel klasse, og består av 6 trinn. Det første trinnet er at læreren forteller om ferdigheten og kobler elevenes tidligere erfaringer på. Videre viser læreren ferdigheten og modellerer for elevene, for eksempel gjennom rollespill. I tredje trinn skal elevene selv øve på ferdigheten, og skal for eksempel spille ut en situasjon gjennom rollespillsekvenser. I fjerde trinn må elevene praktisere og øve på ferdigheten. Femte trinn går ut på at læreren underveis evaluerer elevenes framgang, og senere vil elevene også få tilbakemelding på prestasjonene sine. Det sjette og siste trinnet går ut på at ferdigheten skal generaliseres hos elevene – når elevene klarer å ta i bruk ferdigheten i dagliglivet kan man konkludere med at ferdigheten er lært. Ferdighetene som øves på omfatter samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet, empati og selvkontroll (Gresham & Elliott, 2008).

4.3 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

I dette delkapittelet belyses begrepene: *sosial kompetanse* og *sosiale ferdigheter*, som er begreper som ofte anvendes om hverandre i barnets sosiale læringsprosess.

4.3.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et generelt og evaluerende begrep (Junge, Valkenburg, Dekovic & Branje, 2020). Begrepet kan defineres slik:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde positive relasjoner. Det handler om en realistisk oppfatning av egen kompetanse, om

sosial mestring på kort og lang sikt og om sosial aksept og personlige vennskap (Ogden, 2022, s. 210).

For å belyse definisjonen av sosial kompetanse nærmere, vil jeg vise til en forståelse av *barns* sosiale kompetanse. For et barn kan sosial kompetanse dreie seg om sosial mestringskompetanse i forhold til stress og/eller en vanskelig livssituasjon i hjemmet eller generelt i hverdagen. For andre barn kan sosial kompetanse dreie seg om sosial utviklingskompetanse som bidrar til personlig utvikling og sosial vekst. Det bør også bemerkes at sosial kompetanse ikke handler om sosialt *ønsket* atferd. Likevel har barnet i skolen behov for en kompetanse der de klarer å utvikle vennskap, positive relasjoner og tilpasse seg andre mennesker (Ogden, 2022) – dette er med tanke på at barnet skal kunne få oppleve tilhørighet til et fellesskap i sekundærsosialiseringen. For at barnet skal kunne å oppnå en sosial kompetanse som er hensiktsmessig i samhandlingssituasjoner med andre mennesker, er barnet i tidlig alder avhengig av ytre strukturer hvor de voksne veileder og regulerer følelser og atferd, og setter klare rammer og tydelige regler som skal følges (Ogden, 2022). Som nevnt under kap. 1 om sosialisering, så starter dette allerede i barnets primærsosialisering.

4.3.2 Sosiale ferdigheter

Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er begreper som ofte brukes om hverandre, men som likevel har ulike betydninger. Ovenfor har jeg vist til at sosial kompetanse omhandler blant annet mestring av eget liv, å kunne inngå i positive relasjoner og tilpasse seg andre mennesker (Ogden, 2022). Derimot knytter sosiale ferdigheter seg mer mot situasjonsspesifikke sosiale handlinger (Ogden, 2022). Barnets sosiale ferdigheter løftes frem som viktige byggesteiner i sosial kompetanse, og mens sosiale ferdigheter kan kobles til sosial læringsteori, knyttes sosial kompetanse til et mer kognitivt læringsperspektiv (Junge et al., 2020).

De sosiale ferdighetene er lærte, uttrykkes frivillig og bidrar til hensiktsmessige utførelser av bestemte oppgaver i kontakt med andre mennesker (Ogden, 2011). Eksempler på barnets sosiale ferdigheter kan være i hvilken grad man klarer å samarbeide med andre barn, vise forståelse for at andre har ulike meninger enn deg selv eller hvordan man reagerer når ulike innvendige emosjoner oppstår. Førskolealder og småskolealder er en avgjørende periode for barns utvikling av de sosiale ferdighetene. Gjennom utviklingens gang fra småbarn, førskolebarn og til et barn i småskolen, går barnet fra å være impulsiv og selvopptatt til å bli

mer ansvarlig, regelinvolvert og sosialt integrert (Ogden, 2022). Gjennom sosiale læringsprosesser i skolen får barnet mulighet til å utvikle sosiale ferdigheter, bli i bedre stand til sosial refleksjon, og oppnå en forståelse og regulering av egne følelser. Barnet lærer konkrete sosiale ferdigheter gjennom uformell observasjon og imitasjon (Bandura, 1986) som for eksempel i friminuttet gjennom lek, men også gjennom formell undervisning med strukturerte læringsaktiviteter. Dette igjen forutsetter at undervisningen og praktisering av sosial ferdighetstrening foregår i et trygt og godt læringsmiljø, med omsorgsfulle voksenpersoner (Ogden, 2011). Dette vil jeg gå nærmere inn på i delkap. 4.5 og 4.6.

4.3.3 Fem sosiale ferdighetsdimensjoner

Gresham og Elliott (2008) skiller mellom fem dimensjoner innenfor sosiale ferdigheter.

Samarbeid

Den første dimensjonen i Gresham og Elliotts (2008) teorigrunnlag om sosiale ferdigheter er *samarbeid*, hvor det for barnet dreier seg om å kunne dele med og hjelpe andre, følge regler og beskjeder. Dersom vi ser på skolen som sosialiseringsarena, kan samarbeid knyttes til samarbeid med jevnaldrende, og innfri forventningene til elevrollen. I jevnalderperspektivet handler det om å bidra i samarbeidsoppgaver om det så er faglig arbeid eller lek i friminuttet, inngå kompromisser hvis det oppstår uenighet og holde avtaler.

Selvkontroll

En annen sosial ferdighetsdimensjon er *selvkontroll* som kan forstås som å ha kontroll over følelsene sine, og kan også beskrives med begrepene emosjonsregulering og selvregulering. Selvregulering er komplekst og handler om å kontrollere egen tenkning som grunnlag for handlinger man utfører (Gresham & Elliott, 2008).

Positiv selvhevdelse

Den tredje dimensjonen i sosiale ferdigheter, er: *positiv selvhevdelse*. Dette går ut på å uttrykke egne meninger og behov på en positiv måte. Dette kan relateres til når barnet forsøker å få oppmerksomhet, forståelse eller respekt fra andre. Selvhevdelse kan også beskrives som å forsvare egne rettigheter når disse blir utfordret av andre (Gresham & Elliott, 2008).

Ansvarlighet

Den fjerde sosiale ferdighetsdimensjonen er: *ansvarlighet*, som dreier seg om å holde avtaler og forpliktelser, be om hjelp og si ifra til voksne dersom det har oppstått en uheldig situasjon. Denne type ansvarlighet hos barnet forutsetter tillit fra voksne, men likeså at barnet er i stand til å overholde avtaler og ta ansvar for seg selv og sine ting (Gresham & Elliott, 2008).

Empati

Den femte dimensjonen som Gresham og Elliott (2008) nevner, er: *empati*. Empati handler om evnen til å kunne sette seg inn i andres perspektiver, forstå hvordan andre har det og vise omtanke knyttet til andres følelser. Det å kunne ta den andres perspektiv på denne måte forutsetter kognitive prosesser, for eksempel ved at en elev forstår at hun må ta ansvar i en situasjon. Ogden (2022) peker på at empati i stor grad utgjør kjernen i gode relasjoner.

4.3.4 Læring av de sosiale ferdighetene

De sosiale ferdighetene som belyses ovenfor er nødvendige for elevene å tilegne seg for å kunne «lykkes» i samhandling med andre mennesker (Ogden, 2022). Ferdighetene kan læres gjennom observasjon, imitering og praktiske øvelser eksempelvis Banduras modell om observasjonslæring (Bandura, 1986) – (se kap. om sosial læring). De sosiale ferdighetene kan også læres gjennom coaching, diskusjon og rollespill elevene imellom (Ogden, 2022). Det finnes også ulike sosiale læringsprogrammer som kan kjøpes av eksterne aktører (Madsen, 2020). I læringsprosessen opptrer læreren som en veileder i elevenes sosiale ferdighetslæringsprosess (Ogden, 2011). Et annet eksempel på sosial ferdighetslæring i skolen er SSIS-programmet, som også beskrives nærmere i kapittelet om sosial læring.

4.4 Psykososialt læringsmiljø

Begrepet psykososialt læringsmiljø kan defineres som: «faglige, sosiale, kulturelle og organisatoriske forhold som påvirker elevens læring, helse og trivsel og opplevelse av mestring» (Olsen, Mathisen & Sjøbolm, 2016, s. 33). Selve *læringsmiljø*begrepet alene er et flertydig begrep, men kan blant annet defineres som miljømessige faktorer som påvirker elevenes faglige og sosiale læring, i tillegg til enkeltelevens opplevelse av skolen og læringsmiljøet innad (Skaalvik & Skaalvik, 2018). For at elevenes sosiale læring og utvikling skal kunne foregå under egnede omgivelser må skolen oppfylle idealene knyttet til en inkluderende opplæring og et trygt og godt psykososialt læringsmiljø. Dette er også stadfestet

i opplæringsloven og læreplanen, hvilket tilser at skolen er pliktig til å gi elevene trygge og stimulerende omgivelser (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998). Videre i dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på aspekter av det psykososiale læringsmiljøet og dets betydning for elevenes sosiale læring.

4.4.1 Inkludering, tilhørighet og deltakelse

Læringsmiljøet i klasserommet og på skolen har stor betydning for den sosiale læringen og utviklingen til hver enkelt elev (Olsen et al., 2016). I delkapittelet om sosial kompetanse og sosiale ferdigheter peker jeg på at dersom barnet skal kunne tilpasse seg andre mennesker trenger de sosiale ferdigheter. Trygge rammer rundt eleven er sentralt knyttet til læringsmiljøbegrepet, og det vil også være viktig å vise til at barnet er avhengig av de trygge rammene dersom læring av de sosiale ferdighetene skal kunne realiseres (Ogden, 2022).

Trygge rammer i skolen kan knyttes til inkludering (Haug, 2014). Gjennom en inkluderende opplæring i skolen gir man elevene gode forutsetninger for å utvikle de sosiale ferdighetene de trenger for å trives i hverdagen generelt, og senere i livet (Drugli & Nordahl, 2016).

Haug (2014) peker på at skolen skal sikre deltakelse og tilhørighet. Å oppleve deltakelse og tilhørighet innebærer at elevene får ta del i det sosiale fellesskapet sammen med de andre i klassen, og at alle elevene får mulighet til å bidra og dra nytte av det samme fellesskapet. Et eksempel knyttet til dette kan være at eleven kommer med et forslag i gruppearbeid med andre elever, forslaget blir hørt og godtatt. Dermed vil eleven føle seg anerkjent og få en opplevelse av bidrag og nytte til fellesskapet. Følelsen av denne tilhørigheten til fellesskapet vil også kunne gjøre at eleven vil trives bedre i skolen. Dette peker Djupedal-utvalget særlig på, som i 2015 så på virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø (NOU, 2015: 2). Det er også sentralt at dersom barnet føler tilhørighet til fellesskapet og opplever at de trives på skolen, vil dette også kunne føre til at læringsprosessen føles mer meningsfull og givende (NOU, 2015: 2) – i dette tilfelle: den sosiale læringsprosessen. Den sosiale læringen skjer i store deler av barnets liv i skolen sammen med medelever og andre jevnaldrende, og dermed er det essensielt at barnet opplever at de har en plass i det sosiale fellesskapet.

4.4.2 Relasjoner

Kvaliteten på relasjonene mellom elevene legger premisser for det psykososiale læringsmiljøet i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Gode relasjoner til medelever er særlig viktig for den sosiale utviklingen og barnets trivsel, sett i en skolesammenheng (NOU,

2015: 2). Kjernen i en god relasjon til medelever handler om å kunne kommunisere, samhandle og samarbeide – som også er en del av det å være sosialt kompetent (se kap. om sosial kompetanse og sosiale ferdigheter). Elevene skal dermed lære seg å forholde seg til hverandre (Haug, 2014). Likevel er det ikke realistisk at elevene inngår i vennerelasjoner med alle elevene i klassen, men det er viktig at elevene forstår at man skal kunne omgås på hyggelige og positive måter (Frønes, 2011).

4.5 Lærerenes rolle i den sosiale læringen

I delkapittelet om lærerenes rolle i den sosiale læringen belyses: *lærerenes profesjonsetiske ansvar, relasjonsbygging og samarbeid med hjemmet.*

4.5.1 Lærerenes profesjonelle ansvar

Den profesjonelle læreren skal ivareta et samfunnsoppdrag som knytter seg til å fremme elevenes personlige, sosiale og faglige utvikling gjennom utdanningen (Thorsen & Christensen, 2018). Elevenes utdanning er en forberedelse til et framtidig liv, og har et kollektivt mål som skal tjene samfunnet. Likevel er utdanningen også en livsprosess for elevene der de hver eneste dag er til stede i øyeblikket (Thorsen & Christensen, 2018). Samfunnsoppdragets verdier er forankret i både opplæringsloven og læreplanen.

Styringsdokumentene knyttet til elevenes personlige og sosiale utvikling er svært abstrakte og gir læreren et stort rom for fortolkning og frihet. For eksempel skal skolen «støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Dette er noe skolen og læreren må tolke, og legge til rette for. Derimot ligger det klare føringer for at læreren skal ha god kjennskap til hver enkelt elev, og være i en jevnlig dialog med både eleven og deres foreldre, om elevens personlige og sosiale utvikling. For eksempel står det skrevet i prinsipper for skolens at: «Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Elevenes faglige utvikling er primært forankret i læreplanen, hvor kompetansemålene definerer mål (Thorsen & Christensen, 2018).

Opplæringsloven gir læreren et ansvar om å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs forutsetninger, innenfor klassens fellesskap (Opplæringsloven, 1998).

4.5.2 Relasjonsbygging

Samspillet mellom lærer og elev er sentralt for at klassen som et sosialt system skal fungere godt. For at elevene skal kunne fungere sammen, og behandle hverandre med respekt og velvilje er det en forutsetning at læreren også inngår i gode relasjoner med alle elevene i klassen. For å legge et godt grunnlag for samspillet mellom elevene er det vesentlig at læreren er høflig, vennlig og respektfull i møte med elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Relasjonskompetanse

Drugli (2012) peker på at læreren må ha en viss kompetanse for å bygge relasjoner til elevene. Hun legger frem at sammen med den faglige kompetansen, er relasjonskompetansen til læreren viktig som også utgjør en del av lærerens samlede yrkeskompetanse.

Relasjonskompetansen handler om å ta ansvar for å møte elevene med åpenhet og respekt for å skape et likeverdig forhold. Dette er en viktig faktor for å utvikle trygghet i relasjonen, og for at eleven skal føle seg verdsatt av læreren. I tillegg omhandler relasjonskompetansen å møte elevene med anerkjennelse, som blant annet går ut på å lytte til det eleven har å si, forstå det eleven forteller, og komme med et bekreftende svar – for å vise at en ser eleven.

Emosjonell støtte

Pianta (2016) trekker frem emosjonell støtte som en sentral faktor i utviklingen av en god lærer-elev-relasjon som blant annet er av betydning for å skape trygghet i elevens skolehverdag og for å utvikle det psykososiale læringsmiljøet. Han peker på tre perspektiver innenfor emosjonell støtte læreren bør forholde seg til i møte med elevene. For det første må læreren opprettholde et *positivt klima*, som innebærer å se elevene ved å være vennlig og positiv i samtale og samhandling med elevene. Læreren kan for eksempel vise entusiasme over det elevene forteller, og komme med positive tilbakemeldinger for at elevene skal kunne føle seg anerkjent.

Det andre perspektivet Pianta (2016) trekker fram er lærerens *sensitivitet* i kommunikasjonen med elevene. Lærersensitivitet kan medføre at elevene opplever velvære og føler seg til rette i klasserommets fellesskap. Dette kan være at læreren kontinuerlig er oppmerksom på elevenes sosiale behov, og er støttende dersom det oppstår problemer eller vansker i skolehverdagen. Det tredje og siste perspektivet er *perspektivtaking*. Dette omhandler å lytte til elevene og deres ønsker eller ideer for undervisningen og/eller skolehverdagen generelt (Pianta, 2016). Læreren kan for eksempel koble innholdet i undervisningen til relevans for elevenes liv, for

eksempel gjennom å øve på sosiale ferdigheter og bruke settinger elevene kjenner seg igjen i som: krangling i lek eller det å være en god venn.

4.5.3 Samarbeid med hjemmet

I skolealderfasen er skolen sammen med hjemmet barnets viktigste arenaer for sosialisering og utvikling (Frønes, 2011). Bronfenbrenner beskriver forholdet mellom hjem og skole som mesosystemet, som peker på betydningen av samspill og kommunikasjon. Desto bedre kontakt og gjensidig forståelse det er mellom miljøene på mesonivå, desto større er sjansene for at eleven opplever både omsorg og stabilitet i sin sosiale utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Djupedal-utvalget (NOU, 2015: 2) peker på at et tett samarbeidsforhold som er preget av positive relasjoner til hverandre, vil kunne fremme gode samtaler – for eksempel der man finner en felles forståelse av hva samarbeidet skal gå ut på og hvilke forventinger man skal kunne ha til hverandre. Ved å skape en felles forståelse og mening i samarbeidet, kan elevens behov møtes og tilrettelegges på hensiktsmessige måter både i skolen og i hjemmet, som fremmer best mulig sosial utvikling (Kreyberg, 2016). For å skape gjensidighet og tillit i samarbeidet må foreldrene få innflytelse, og en opplevelse der de føler de har reell medvirkning for eget barns utvikling i skolen. Det er viktig at læreren ser foreldrene som en ressurs i elevenes læring, og bevisstgjør foreldrene på hvor viktige de er i barnets sosiale utvikling (Drugli & Nordahl, 2016).

5 Metode

I dette kapittelet redegjøres det for den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for oppgaven. Kapittelet tar for seg kvalitativ metode, kvalitativt forskningsintervju – fokusgrupper, utvalg og rekruttering, datainnsamling, transkribering, analyse av datamaterialet og kvalitetssikring av prosjektet.

5.1 Kvalitativ metode

For å undersøke tematikken i denne oppgaven valgte jeg å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode har i hovedsak et mål om å fange opp individers komplekse forhold slik som: erfaringer, opplevelser, handlinger og meninger (Dalen, 2011). Og gjennom en slik tilnærming vil jeg kunne få utvikle forståelse av informantenes tilnærming til verden, det vil si erfaringer fra situasjoner i deres sosiale virkelighet. Gjennom en kvalitativ tilnærming hadde jeg tro på å finne svar på hvordan lærere ivaretar sosial læring på småskoletrinnet, og kunne fange opp læreres meninger og tanker rundt hva begrepet sosial læring innebærer og erfaringene de har fra dette i klasserommet på småskoletrinnet.

5.2 Kvalitativt forskningsintervju

Ifølge Hammerskey (2008) er det kvalitative intervju kanskje den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning (sitert i Svenkerud, 2021, s. 92). Et kvalitativt intervju forsøker systematisk å forstå hvordan informanten ser og forstår verden (Kvale & Brinkmann, 2019). I dette tilfelle vil det kvalitative intervjuet gi meg mulighet til å forstå hvordan lærere ser og forstår skolens, og egen praksis i lys av hvordan sosial læring blir ivaretatt på småskoletrinnet. Forskjellige former for kvalitative intervjuer, tjener ulike formål (Kvale & Brinkmann, 2019), og i denne sammenheng har jeg valgt å benytte meg av fokusgruppeintervju som metodisk tilnærming for å belyse problemstillingen.

5.2.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgrupper kan defineres som: «en forskningsmetode hvor data produseres via gruppeinteraksjon omkring et emne, som forskeren har bestemt» (Morgan, 1997, sitert i Halkier, 2016, s. 10). Å undersøke flere læreres beskrivelser og meninger om sosial læring i samspill med hverandre så jeg som verdifullt. Gjennom samtale kunne lærerne sammen skape argumenter, enigheter eller uenigheter som gruppe knyttet til temaet. Den sosiale interaksjonen mellom lærerne var kilden til datamaterialet (Halkier, 2016), og dermed kunne

gode samtaler skapes ved at lærerne kommenterte hverandres erfaringer og forståelser rundt temaet sosial læring ut ifra samme eller ulike kontekstuelle forståelser, med tanke på at de har ansvar for forskjellige klasser.

Et fokusgruppeintervju ledes av en moderator. Moderatoren presenterer emnet og spørsmålet som skal diskuteres, og legger til rette for ordveksling mellom informantene (Kvale & Brinkmann, 2019). I de to fokusgruppeintervjuene som ble gjennomført var jeg moderator og tre lærere var informanter. Halkier (2016) peker også på at man kan ha en hjelper med på intervjuet som inntar rollen som observatør, og som kan hjelpe til med å notere hvem som sier hva, og tolke det som blir kommunisert. Med tanke på at det kun var tre informanter i hver av fokusgruppene, og jeg kjente til de fra før, så jeg det ikke som nyttig å ha med en hjelper i observatørrollen og valgte derfor å ikke ta med dette. Derimot så jeg det som verdifullt at lærerne skapte datamaterialet uten at jeg som moderator trengte meg for mye på i deres kontekst, og jeg fikk tid til å både observere deres måte å kommunisere på og notere hovedmomenter av hva de snakket om underveis. Halkier (2016) peker på at i et fokusgruppeintervju deltar moderatoren mer passivt, og diskusjonen foregår mellom informantene – i denne settingen: lærere. Dermed forstyrres lærernes privatliv mindre. Gjennom at lærerne setter ord på tankene sine, erfaringer de har gjort seg og hvordan de forstår begreper, f.eks. begrepet: *sosial læring*, slapp jeg som moderator inn i lærernes måte å tenke på (Svenkerud, 2021).

Utfordringer ved fokusgrupper

Utfordringer knyttet til intervjuet måtte tas i betraktning ved valget av fokusgrupper som metodisk tilnærming til problemstillingen. For det første hevder Halkier (2016) at den enkelte deltaker i fokusgruppen får sagt mindre enn den enkelte deltaker i et individuelt intervju. Det var derfor viktig for meg å være bevisst på dette i forkant av intervjuene, og være en moderator som lot alle få komme til ordet i intervjuet. Et annet aspekt å være bevisst på i forkant av et fokusgruppeintervju kan være at det kan oppstå konflikter eller uenigheter underveis i intervjuet, som kan medføre en demper på variasjonen i lærernes uttrykk for forståelser og erfaringer (Halkier, 2016). Likevel så jeg ikke dette som et stort problem da sosial læring på småskoletrinnet, ihvertfall for meg ikke fremstår som et veldig sensitivt eller kontroversielt tema å undersøke – igjen kan det oppstå uenigheter, men store konflikter så jeg ikke på som særlig sannsynlig.

5.2.2 Intervjuguide

En intervjuguide er en oversikt over spørsmålene som stilles i selve intervjusituasjonen. I intervjuguiden formuleres spørsmål som sikrer at problemstillingen og eventuelle forskningsspørsmål blir besvart (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg så det som fordelaktig å utarbeide en intervjuguide da dette skapte en trygg og forutsigbar situasjon for meg som moderator av intervjuet. Til enhver tid visste jeg hvilket spørsmål jeg skulle stille, noe som gjorde det bekvemt for informantene også. Jeg søkte om å få prosjektet godkjent gjennom NSD. Da jeg fikk godkjenning (se vedlegg 1) på dette startet jeg arbeidet med å utvikle intervjuguiden.

Teoretisk innsikt og førforståelse

Kvale og Brinkmann (2019) peker særlig på at temaet som skal undersøkes må planlegges med en reflektert tilnærming. En forutsetning for utvikling av intervjuguiden var å ha teoretisk innsikt innenfor sosial læring på småskoletrinnet. Jeg opplevde det som god hjelp å innhente forkunnskap for å ha kjennskap til denne tematikken, og for å kunne utarbeide og stille relevante spørsmål knyttet til den gitte problemstillingen. Gjennom å ha lest teori om sosial læring og gjennom de erfaringene jeg har hatt ved å være i praksis og være lærervikar, oppbygde jeg meg en førforståelse av temaet sosial læring. Dette så jeg som nødvendig med tanke på selve intervjusituasjonen. Ved at jeg hadde en førforståelse av sosial læring kunne jeg som moderator av fokusgruppen åpne opp for forståelse av lærernes opplevelser og uttalelser, som igjen var gunstig for min evne til aktiv lytting og stilling av oppfølgende spørsmål underveis, dersom det var nødvendig (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2019).

Semistrukturert intervjuguide

Å utarbeide en intervjuguide handler om å omsette den overordnede problemstillingen til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2011). Jeg strukturerte intervjuet i tre hovedtemaer: *forståelse, ansvaret og tiltak/arbeid*, med flere underliggende spørsmål til hvert av temaene (se vedlegg 2). Jeg valgte å foreta meg en semistrukturert intervjuguide, da jeg skulle ha to fokusgruppeintervjuer. Jeg fulgte intervjuguiden i dens rekkefølge slik som man gjør i et strukturert intervju, men stilte oppfølgingsspørsmål dersom det var behov for dette – derav: semistrukturert (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved å ha en semistrukturert intervjuguide sikret jeg at jeg stilte de samme spørsmålene til begge fokusgruppene, og dermed kunne fokusgruppene gi et datamateriale hvor det kunne være lettere å sammenligne

og/eller se ulikheter og forskjeller i meningsuttalelser og erfaringer blant lærerne (Svenkerud, 2021).

Prøveintervju

I forkant av intervjuene ble det foretatt et prøveintervju. Intervjuguiden ble testet på en medstudent, hvilket bidro til at jeg fikk testet ut intervjuguiden, og testet meg selv som intervjuer og moderator. På denne måten fikk jeg tilbakemelding på intervjuguiden, og hvordan de ulike spørsmålene opplevdes for informanten (Halkier, 2016), i dette tilfellet: medstudenten. I tillegg så jeg det som verdifullt å få testet opptaksutstyret – diktafonen, og få sjekket at det teknologiske fungerte slik det skulle. Etter prøveintervjuet ble det nødvendig å omskrive noen av spørsmålene. Noen av spørsmålene var litt lange, og ble kortet ned. Et par andre spørsmål ble konkretisert, og omskrevet slik at de ba om nærmere beskrivelser eller eksempler, slik som: «*På hvilken måte ...* » eller «*Hva tenker dere ...* », slik at det ikke var mulig å bare svare ja-nei. Etter intervjuguiden var ferdigstilt ble det foretatt et utvalg og rekruttering av informanter. Dette beskrives nærmere i neste delkapittel.

5.3 Utvalg og rekruttering

5.3.1 Utvalg

Utvalget jeg foretok bidro til at jeg fikk gjennomført undersøkelsen i tråd med problemstillingen min (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). For å finne svar på min problemstilling: «*Hvordan kan lærere ivareta elevenes sosiale læring og utvikling på småskoletrinnet?*», vurderte jeg kriteriet om hvilke informanter som var nødvendig. Kriteriene ble satt til: lærere som arbeider på småskoletrinnet og lærere som arbeider på team. Deretter måtte jeg ta stilling til hvor mange fokusgrupper jeg hadde behov for å intervju, og hvor mange lærere som skulle inngå i hver fokusgruppe. Halkier (2016) peker på når det gjelder fokusgrupper at studier viser til suksessfulle grupper på 3-4 deltakere som på 10-12 deltakere. I tillegg trekker hun frem at jo større grupper en har, desto vanskeligere vil det bli å analysere. Michael Bloor et al. (2001) anbefaler at man holder antallet av fokusgrupper i et prosjekt nede på det absolutt minimale fordi fokusgruppeintervju som metode er svært arbeidsintensivt (referert i Halkier, 2016). Med tanke på tidsperspektivet for arbeidet, ble det for meg naturlig å ta i bruk mindre og færre fokusgrupper, derav: 3 lærere og 2 fokusgrupper, slik at det skulle være tilstrekkelig å kunne analysere datamaterialet, og for at fortolkningene og analysene ikke skulle bli overfladiske.

Jeg valgte å intervjuere lærere på småskoletrinnet som jobbet på trinn-team sammen. De to ulike fokusgruppene trengte ikke å være fra samme team, men skulle jobbe på samme skole i Osloskolen. I utvalgsprosessen måtte jeg vurdere hvorvidt fokusgruppene skulle være segmenterte eller sammensatte, og om jeg skulle intervjuere individer som kjente hverandre eller ikke kjente hverandre. Det som var viktigst for meg var å følge kriteriene for undersøkelsen, og ivareta at informantene skulle oppleve at de hadde noe å si, noe å bidra med, og at de var trygge på hverandre (Halkier, 2016). Ved å ta i bruk lærere som kjenner hverandre skapes en trygg ramme, og når de kjenner hverandre kan de ha en forestilling om hvordan de andre kommer til å reagere (Halkier, 2016). På denne måten kunne den enkelte fokusgruppen utdype hverandres perspektiver på bakgrunn av delt erfaringsgrunnlag fordi de samarbeider daglig og kjenner til hverandres utfordringer og erfaringer i klasserommet. Valget jeg gjorde om å ta i bruk to fokusgrupper hvor lærerne jobbet på samme skole, så jeg som relevant i den sammenheng at lærerne er deltakende i samme nettverk, og at det ville være interessant å undersøke hvordan lærere fra to ulike team forstod begrepet sosial læring, og hva de la vekt på i arbeidet med sosial læring på småskoletrinnet. På denne måten kunne jeg senere i en analyseringsprosess se på likheter i meningsuttalelser og/eller få frem forskjellige synspunkter på temaet sosial læring i de ulike fokusgruppene (Kvale & Brinkmann, 2019).

5.3.2 Rekruttering

Jeg valgte å rekruttere lærere ved hjelp av eget nettverk. Ifølge Halkier (2016) er det to klassiske løsningsmodeller når man skal rekruttere deltakere; enten kontakter man potensielle deltakere, eller så går man igjennom de ytre delene av sitt sosiale nettverk. Jeg valgte å rekruttere lærere fra en skole jeg har jobbet som vikar hos. Fordelen ved å gjennomføre intervjuene gjennom eget nettverk er at lærerne da trolig vil føle seg noe tryggere på forhånd og føler seg mer pliktig til å møte opp og gjennomføre intervjuet (Halkier, 2016).

I starten av prosessen ved rekruttering av lærere kontaktet jeg rektor ved skolen, og fikk godkjenning til å gjennomføre intervjuene. Deretter kontaktet jeg lærere på 3. trinn – som er en del av småskolen. Lærerne fikk et informasjonsskriv (se vedlegg 3), de virket positive, de ønsket å delta og intervjuet ble satt til mandag etter vinterferien. Ved rekruttering til intervju nummer to møtte jeg på noen utfordringer på veien. Jeg kontaktet lærere på 4. trinn. Det tok

tid å få avtalt en dato, og både vinterferie og korona kom i veien. Til slutt fikk jeg tak i tre lærere som ønsket å delta og intervjuet ble satt til mandagen før påskeferien.

5.4 Datainnsamling

5.4.1 Gjennomføring av intervjuene

Intervju 1

Det første fokusgruppeintervjuet ble avholdt på et grupperom på skolen etter undervisningstid. Intervjuet startet med en brifing hvor jeg fortalte kort om formålet med prosjektet, at lyd ville bli tatt opp og hva som skulle gjøres med lydopptaket, og hvilke rettigheter lærerne hadde (Kvale & Brinkmann, 2019), slik som: «Det er frivillig å delta ... » og «Dere kan trekke dere når som helst ... ». Deretter signerte lærerne et samtykkeskjema knyttet til deltakelse i prosjektet, slik at jeg hadde en fremtidig tillatelse til å bruke datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2019). For å ta opp lyd brukte jeg en ekstern diktafon, og en diktafon-app som var koblet til et nettskjema. Jeg valgte å ta opp lyd fra intervjuet for å ta vare på lærernes egne uttalelser. På denne måten kunne jeg også være til stede i intervjuet ved å lytte og vise interesse, istedenfor for at jeg skulle stresse med å få notert ned alt de sa der og da (Dalen, 2011). Gangen i intervjuet gikk slik at jeg som moderator presenterte temaet og spørsmålet, og deretter fikk lærerne diskutere spørsmålet sammen. Lærerne fikk intervjuguiden utskrevet på ark, slik at de kunne ha den foran seg. Slik kunne de til enhver tid være sikker på hva spørsmålet var. Når lærerne følte at de ikke hadde mer å si, og samtalen ble stille eller gjentakende, tok jeg ordet og gikk videre til neste spørsmål. Underveis noterte jeg stikkord av hva lærerne sa og hva de la særlig vekt på. For eksempel ved det første spørsmålet knyttet til forståelse av begrepet sosial læring har jeg notert meg: samhandling, samfunnsborgere, forholde seg til andre mennesker og livslæring. Jeg var underveis i intervjuet opptatt av å stille spørsmål som ba om beskrivelser eller eksempler. Slik kunne lærerne åpne seg og fortelle med egne ord om tanker og erfaringer (Dalen, 2011) knyttet til sosial læring. Lærerne var utfyllende i svarene sine og kommenterte hverandre uttalelser og erfaringer underveis. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål to ganger i løpet av hele intervjuet for å oppnå litt mer nyanserte svar. Her fulgte jeg opp det lærerne hadde sagt tidligere (Postholm & Jacobsen, 2018). For eksempel snakket lærerne om vennegrupper og at det var viktig å ha foreldrene «*med på laget*». Da stilte jeg et oppfølgingsspørsmål om hva læreren mente med å ha foreldre med på laget knyttet til vennegrupper. Intervjuet varte i 39 minutter totalt.

I etterkant av intervjuet ble det avholdt en debriefing. Debriefing handler om at informantene får komme med avsluttende kommentarer eller en mulighet til å ta opp temaer som ikke ble nevnt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019). Lærerne var ivrig på sluttkommentarene og konkluderte med at det burde bli satt av mer tid til sosial læring i skolen generelt på landsbasis. Lærerne kommenterte også at de hadde opplevd intervjuet som noe positivt, at de hadde satt pris på å diskutere temaet sosial læring, og at det hadde gitt de nye innsikter. Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) er det en vanlig erfaring at etter ett forskningsintervju kan informantene oppleve intervjuet som en berikelse.

Intervju 2

Det andre fokusgruppeintervjuet ble også avholdt på et grupperom på skolen etter undervisningstid. Gangen videre i intervjuet foregikk på akkurat samme måte som intervju 1. Intervjuet varte i 24 minutter – noe kortere enn intervju 1. Lærerne var utfyllende og konkrete i svarene sine, og dermed var det ikke behov for å strekke tiden noe lengre. Intervjuet ble avsluttet med en debriefing (Kvale & Brinkmann, 2019), men lærerne hadde ikke noe de ønsket å legge til. De takket for intervjuet og gjorde det klart for meg at jeg kunne kontakte de dersom jeg trengte oppklaringer eller informasjon tilknyttet datamaterialet.

5.5 Transkribering

I etterkant av hvert intervju startet jeg transkriberingsprosessen samme dag som intervjuene ble gjennomført. På denne måten hadde jeg intervjuet friskt i minne og kunne gi en god gjengivelse av uttalelsene til informantene. «En transkripsjon er en konkret omdanning av muntlig samtale til skriftlig tekst» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 210).

Transkriberingsprosessen var svært tidkrevende, men det var nødvendig for meg, for å få oversikt over datamaterialet, og for å legge til rette for at jeg senere kunne bearbeide en systematisk analyse.

Hovedpoenget med transkribering av fokusgrupper er å sørge for at man får skrevet ned og strukturert all tale fra lydopptaket (Halkier, 2016). Jeg stoppet og startet, stoppet og startet opptakene, og måtte av og til, underveis i transkriberingen spole tilbake for å høre om det jeg skrev ble riktig. Under transkriberingen var det viktig for meg å få med alle uttalelser, ord for ord, med gjentakelser og i tillegg registrere alle «eh» eller «ehm» -lyder. Slik ble intervjuet i skriftlig form aller mest autentisk – selv om det skriftlige språket skaper ytterligere

abstraksjon, og stemmeleier og intonasjon går tapt (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg skrev også ned latter, pauser, rom hvor det oppstod stillhet og dersom informantene la trykk på noen ord, ble dette også kommentert. For å identifisere hvem som sa hva markerte jeg navn etter utsagnene (Halkier, 2016). Jeg ga lærerne fiktive navn for å anonymisere de, og for å skille de med tanke på at det er til sammen seks lærere i datamaterialet. Under transkripsjonen reflekterte jeg rundt uttalelsene, kommunikasjonen mellom informantene og de sosiale aspektene ved intervjusituasjonen. Slik gjorde jeg meg opp tanker underveis knyttet til analyseringen av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2019). Til slutt satt jeg igjen med 32 sider med transkribert datamateriale.

5.6 Analyse av datamaterialet

For å analysere og søke mening i datamaterialet var jeg inspirert av en tematisk analyse som fortolkende tilnærming. Tematisk analyse er en systematisk måte å sortere et tekstinhold på, der man søker i konteksten og prøver å finne gjennomgående temaer som er fremtredende (Anker, 2020, s. 40). Jeg valgte å følge Braun og Clarkes (2008) seks trinn for tematisk analyse: i første trinn blir en kjent med datamaterialet, i trinn to lages de første kodene, og i trinn tre leter en etter tema. Trinn fire omhandler å gå kritisk gjennom temaene, i trinn fem defineres temaene og temaene får navn, og i sjette og siste trinn skrives rapporten, der funnene belyses. For å vise til hvor jeg er i analyseprosessen underveis, tallfester jeg trinnene i Braun og Clarkes tematiske analyse i beskrivelsen nedenfor. For eksempel: trinn 1 = (1).

5.6.1 Analyseprosessen

Det første jeg gjorde (1) var å lese igjennom transkripsjonen for å få en oversikt over datamaterialet. I en neste lesing (2) begynte jeg å kode materialet, der jeg systematisk identifiserte gjennomgående trekk i datamaterialet som var relevant i tråd med problemstillingen min. Jeg bruke fargekoder for å sortere lærernes utsagn i kategorier. For eksempel fikk alt som hadde med foreldresamarbeid å gjøre, en farge. Underveis foretok jeg en meningsfortetting der lengre utsagn ble redusert til kortere formuleringer, uten å endre meningsinnholdet som var sentralt (Kvale & Brinkmann, 2019). I tillegg fjernet jeg meningsutsagn som var irrelevant for problemstillingen. Til slutt endte jeg opp med tre hovedkategorier: *forståelse av sosial læring og utvikling*, *tiltak knyttet til sosial læring og foreldresamarbeid*. Kodet tekstutdrag og utsagn ble puttet inn under kategoriene. I neste fase (3) begynte jeg å lete etter sentrale temaer innenfor de tre kategoriene. I dette trinnet i

analysen brukte jeg igjen fargekoder for å sortere materialet. Under for eksempel kategorien forståelse av sosial læring og utvikling ble fire sentrale temaer identifisert, med fire ulike fargekoder. Når alle temaene var identifisert innenfor hver kategori, ble tekstutdragene systematisert og plassert inn under tilhørende tema (Braun & Clarke, 2008).

I trinn fire av analyseprosessen (4) gikk jeg igjennom temaene for å sikre meg at de var i tråd med problemstillingen, og at temaene hadde kvalitet. Jeg opplevde ikke at jeg måtte ta vekk noen av temaene fordi dataen ikke var tilstrekkelig. Derimot måtte jeg slå sammen et par av temaene siden de tok for seg mye av den samme tematikken. Som et neste steg (5) startet jeg med å gå inn i hvert av temaene, der jeg skrev noen setninger om hva som var det sentrale innenfor temaet. For eksempel under et av temaene som senere fikk navnet: *forholdet mellom sosial og faglig læring*, skrev jeg at: lærerne viser til forståelse av begrepet sosial læring ved at de ser det i kontrast med faglig læring. Ved å sammenfatte det sentrale innenfor hvert tema ble det lettere for meg å deretter navngi de. Som et neste steg ga jeg navn til alle temaene innenfor de tre hovedkategoriene. For eksempel i kategorien om foreldresamarbeid, var tre sentrale temaer identifisert, og de fikk navnet: *felles ansvar, felles tiltak og samarbeid på individnivå*. Da analyseprosessen var gjennomført hadde jeg en god oversikt til å kunne fremstille funnene (Braun & Clarke, 2008). I kapittel 6 fremstilles funnene (6).

5.7 Kvalitetssikring av prosjektet

For å sikre kvalitet i prosjektet har jeg ivaretatt validitet, reliabilitet og overholdt etiske retningslinjer.

5.7.1 Validitet

Validitet handler om prosjektets gyldighet og i hvilken grad prosjektet representerer virkeligheten (Halkier, 2016). Et forhold som kan ha påvirket gyldigheten i prosjektet kan være min førforståelse – jeg har jobbet som lærervikar og tenkt mye på tematikken sosial læring og utvikling. Likevel har jeg prøvd å ikke la egne refleksjoner være fremtredende ved å være objektiv og la lærernes uttalelser skinne gjennom i prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018). Eksempelvis forsøkte jeg i rollen som moderator av intervjuet å sikre objektivitet og gyldighet i prosjektet ved å ha en tilbaketrukket rolle ved at jeg lot lærerne komme med sine uttalelser og innspill. Dersom noe var uklart eller lite spesifisert, stilte jeg oppfølgings spørsmål, men jeg var opptatt av at spørsmålene ikke skulle være ledende (Postholm & Jacobsen, 2018). For eksempel sa en av lærerne: «Læreren er en veileder.»

Da spurte jeg: «*Hva mener du med at læreren er en veileder?*». Noe som ikke var et ledende spørsmål, men som førte til at informasjonen ble mer utfyllende.

Relasjonene til informantene kan også påvirke gyldigheten (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Med tanke på at jeg rekrutterte lærere fra en skole jeg har hatt vikartimer ved, hadde jeg kjennskap til lærerne fra før. Likevel var relasjonen kollegial og jeg hadde heller ingen nær relasjon til lærerne og dermed tenker jeg at dette ikke påvirker prosjektets validitet. I forhold til analyseprosessen kan tematisk analyse ifølge Anker (2020) være problematisk for validiteten i prosjektet ved at man fokuserer på deler som tas ut av en helhet. For å sikre validiteten i den tematiske analysen, vekslet jeg mellom å fokusere på små enheter og større sammenhenger i lærernes uttalelser. Jeg identifiserte temaer ut ifra diskusjoner lærerne hadde, istedenfor å trekke ut korte setninger og begreper som ble nevnt. Slik sikret jeg at lærernes uttalelser ikke ble tatt ut av kontekst.

5.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om prosjektets troverdighet, og om prosessen er utført uten feil og mangler (Thagaard, 2018). Ifølge Thagaard (2018) skal en annen kunne anvende de samme metodene som jeg har brukt og komme frem til det samme resultatet. Metodene jeg har benyttet meg av har jeg vist til fortløpende i metodekapittelet. For å vise til prosjektets gyldighet, så brukte jeg for det første en diktafon som lydopptaksenhet under intervjuene, for å sikre at transkripsjonen av lærernes uttalelser ble oppriktige. I transkriberingsprosessen ble reliabiliteten sikret ved at jeg lyttet gjennom lydopptakene rett etter intervjuene var ferdig (Kvale & Brinkmann, 2019). På denne måten hadde jeg lærerens uttalelser friskt i minne fra intervjuet og kunne lettere forstå hva lærerne uttrykte dersom noe kom uklart frem i lydopptaket. Reliabilitet handler også om informasjonen lærerne har gitt er pålitelig (Thagaard, 2018). Min oppfattelse av lærerne var at de var ærlige i svarene sine ved at de begrunnet uttalelsene sine med erfaringer og eksempler. For eksempel viste flere av lærerne eksempler fra sine klasser: «*For i min klasse, der er det jo ...*», «*I vår klasse gjør vi ofte ...*». Dette skapte både troverdighet i det de uttalte, i tillegg til at det skapte et fyldigere datamateriale. Jeg har også vært opptatt av å vise transparens slik at leseren kan forstå hva som har vært lagt til grunn for prosessen, og hvilke valg som er tatt underveis (Thagaard, 2018). Analyse av det transkriberte materialet er dermed detaljert beskrevet i delkapittel 6.6, med utgangspunkt i seks trinn for tematisk analyse, som viser hvordan prosessen foregikk fra a-å.

5.7.3 Etiske betraktninger

I dette prosjektet har jeg overholdt et etisk hensyn for å sikre ansvarlighet ovenfor lærerne som deltok som informanter. Siden prosjektet mitt inneholdt behandling av personopplysninger meldte jeg ifra til personvernombudet for forskning (NSD) om prosjektets hensikt, og søkte om godkjenning for å gjennomføre intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018). Under intervjuene, deltok lærerne gjennom et informert, skriftlig samtykke der de frivillig godtok deltakelsen. Samtidig fikk de all rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst eller slette data, dersom de ønsket dette (Postholm & Jacobsen, 2018). Lærerne fikk full informasjon om prosjektets hensikt og om hvilke data og opplysninger som skulle benyttes i oppgaven. Samtidig ble de forsikret om at fremstillingen av dataene ikke skulle komme de til skade. For å sikre lærerne anonymitet ble personopplysningene deres ble behandlet konfidensielt, og i oppgavens fremstilling benyttet jeg meg av fiktive navn på lærerne for å anonymisere uttalelsene deres (Postholm & Jacobsen, 2018).

6 Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra datamaterialet. Funnene presenteres under overskrifter i tråd med de tre hovedkategoriene: *forståelse av sosial læring og utvikling, tiltak knyttet til sosial læring og foreldresamarbeid*. I hver av de tre kategoriene finnes flere undertemaer som nyanserer og utdypes kategoriene nærmere. I framstillingen utdypes det lærerne vektlegger i intervjuene, som poengteres med relevante sitat. Informantene har fiktive navn, og det markeres underveis i fremstillingen hvor vidt lærerne er deltakere i fokusgruppe 1 (F1) eller fokusgruppe 2 (F2).

6.1 Forståelse av sosial læring og utvikling

Lærerne forstår sosial læring gjennom å vise til ansvaret de har, de forstår sosial læring i et samfunnsperspektiv, de ser sosial læring i sammenheng med begrepet: samhandling, og de viser til sosial læring i kontrast med faglig læring.

6.1.1 Ansvar

Det er gjennomgående i begge fokusgruppene at lærerne gir uttrykk for at de har et ansvar knyttet til sosial læring. Ansvaret ser ut til å forplikte lærerne, og de gir uttrykk for at blant annet ansvaret for sosial læring har blitt forsterket med § 9 A i opplæringsloven. Likevel peker noen av lærerne på at de opplever at ansvaret, og rettighetene elevene har knyttet til paragrafen er der uavhengig om paragrafen hadde fantes eller ei:

Thea (F1): *«Jeg føler det ikke er noe større ansvar, for jeg personlig mener at de har rett til det uavhengig av loven.»*

Guro (F2): *«Men jeg føler ikke at det er den paragrafen som gjør at jeg føler på det ansvaret.»*

En av lærerne (F2) beskriver paragrafen som en trygghet. Hun gir uttrykk for at paragrafen gjør at de kan være sikre på at det er et system for at elever blir fulgt opp med tiltak, og at de får støtte fra ledelsen. Likevel påpeker fler av de andre lærerne at de iblant kan føle seg litt alene i ansvaret:

Solveig (F1): *«Jeg føler at man av tiltakene ofte liksom eh, at de vi skal samarbeide med bouncer ansvaret tilbake til oss. Loven gjør at man skal få seg fler samarbeidspartnere og, men likevel føles det ut som alt puttes på oss.»*

Guro (F2): *«Det er du som kjenner barna så godt. Så derfor føler du deg kanskje litt alene i en sånn situasjon. Selv om du får hjelp for eksempel fra ledelsen eller andre, så er det noe med at du ser denne eleven hele tiden og det er du som vet hvordan denne eleven har det på en måte.»*

Lærerne fra begge fokusgruppene beskriver også ansvaret de har i form av lærerens væremåte i møte med elevene. De uttrykker at de har behov for å være gode rollemodeller ovenfor elevene for å fremme gode holdninger, handlinger og verdier. Lærerne påpeker også å skape trygghet og varme, for å kunne bygge gode relasjoner – slik vil elevene kunne tørre å åpne seg om utfordringer de opplever.

Guro (F2): *«(...) når elevene ikke skal ta heis, så tar ikke du heis. Når elevene skal snakke fint til hverandre, så må du og snakke fint til andre, selv om du tuller med kollegaer eller. (...) er ekstremt viktig for at de skal skjønne hva de skal gjøre da.»*

Dina (F1): *«være en lærer de er trygge på da fordi det er ingen som tør å åpne seg opp om utfordringer hvis det er noen voksne de ikke har tillit til.»*

Heidi (F2): *«Du må vise at du er her for å støtte de og hvis de trenger hjelp med noe eller trenger å snakke om noe, så vet de at de kan det.»*

Lærerne påpeker også at skolen har et ansvar om å ta vare på sårbare elever. Lærerne vektlegger at skolen skal være en trygg base for disse elevene, og at de har et ansvar om å avdekke og forebygge eventuelle utfordringer eleven opplever:

Solveig (F1): *«(...) Så ser vi de barna så utrolig mye. Og det har noe med at på en måte dette blir nesten deres andre hjem. Så hvis på en måte hovedheimen ikke fungerer så bra så må vi, vi må være den trygge basen for de.»*

6.1.2 Samfunnsperspektiv

Lærerne fra begge fokusgruppene viser til at de forstår sosial læring i et samfunnsperspektiv.

I en av gruppene diskuterer de sosial læring og knytter det til begrepet livslæring (F1).

Lærerne viser til at elevene skal utdannes til samfunnsborgere, og at de dermed er nødt til å lære seg å samhandle med andre mennesker de møter nå, og senere i livet (F1 og F2) – dermed blir sosial læring en form for livslæring:

Solveig (F1): «Ja, også tenker jeg også at en ting er i møte med andre elever, men det er også bare livslæring, det er jo på en måte sånn at de skal for evig og alltid forholde seg til andre mennesker (...).»

Heidi (F2): «(...) Sosial læring på mer sånn samfunnsnivå da. At de skal lære seg å bli mennesker i et samfunn, lære seg å forholde seg til hverandre, forholde seg til andre.»

I begge fokusgruppene er det også en gjennomgående diskusjon rundt begrunnelsen for at sosial læring har kommet inn i læreplanen. Lærerne påpeker at sosial læring har kommet inn som et nytt overordnet prinsipp og gjenspeiler aktuelle samfunnsutfordringer. De beskriver at en må kunne samarbeide i ulike sammenhenger gjennom hele livet, og dermed må en lære seg hvordan. I tillegg gir de uttrykk for at dagens samfunn har en individualistisk kultur som skaper utfordringer i skolen:

Solveig (F1): «Alle skal finne sin plass, sin greie, sin identitet. (...) alle skal være veldig individualister samtidig som man skal samarbeide og være liksom en del av et fellesskap.»

6.1.3 Samhandling

I begge intervjuene er det gjennomgående at begrepet samhandling blir brukt for å beskrive og forstå sosial læring.

Solveig (F1) peker på at dersom hun skulle forklare sosial læring med et annet ord så ville det vært samhandling. Dette er lærerne i begge fokusgruppene enige i, og beskriver sosial læring som hvordan lære å samhandle med andre rundt seg. Lærerne i både F1 og F2 gir uttrykk for

at skolen må legge til rette for at elevene lærer hvordan de skal oppføre seg, og forholde seg til andre mennesker:

Thea (F1): *«Ehm, men vi har en lærdom inni oss som gjør at vi allikevel klarer å samhandle med andre selv om vi er uenige eller forskjellige. Det har ikke barna. Og det må vi hjelpe de med å få.»*

Heidi (F2): *«(...) vi må lære de hvordan de skal være med hverandre, hvordan de skal oppføre seg.»*

6.1.4 Sosial og faglig læring

Forholdet mellom sosial læring og faglig læring er sentralt i begge intervjuene. Lærerne fra begge fokusgruppene påpeker at den sosiale læringen ligger til grunn for den faglige læringen – det vil være svært utfordrende å drive faglig læring dersom det er store sosiale utfordringer i elevgruppen:

Dina (F1): *«Og at den sosiale læringen bidrar til den faglige. Hvis den ikke er på plass først, så kan du ikke forvente at det faglige kommer på plass også.»*

Guro (F2): *«Faglig læring og sosial læring er (...) Du får ikke det til hvis ikke du har begge to, eller du får ikke til faglig læring utenat den sosiale læringen fungerer. Du får ikke ha undervisning hvis ikke elevene vet hvordan de skal oppføre seg i klasserommet.»*

Flere av lærerne påpeker et resultatpress i skolen, og opplever at de ikke alltid rekker igjennom alt det faglige de hadde planlagt for undervisningen:

Thea (F1): *«Fordi at vi som lærere har et veldig stort press på oss om å komme dit, nå det, gjør det, gjør det, men så rekker vi det ikke fordi det sosiale tar så sykt mye tid.»*

6.2 Tiltak knyttet til sosial læring

Lærerne beskriver tiltak knyttet til sosial læring på: skolenivå, klassenivå og individnivå.

6.2.1 Skolenivå

Lærerne viser til at det har vært utskiftninger i ledelsen de siste årene. Tidligere mente de at de hadde en strukturert plan på sosial læring, men at de ikke har det lenger. Dermed har det ikke vært noen tydelige retningslinjer, og felles rutiner for sosial læring for hele skolen de siste årene. De viser til at de har etterspurt dette:

Thea (F1): *«Vi har hatt det tidligere, det tror jeg. Før ledelsen ble skiftet ut.»*

Nora (F2): *«Nå har det jo vært en del utskifting i ledelse og sånn da, så vi har ikke hatt sånn veldig ... Det er det vi har etterspurt. Litt mer sånn felles retningslinjer (...) litt felles rutiner på ting da i møte med alle elevene i skolen.»*

En av lærerne uttrykker usikkerhet ovenfor arbeidet med sosial læring i profesjonsfellesskapet på både team og fellestid, etter at begrepet kom inn som et overordnet prinsipp i læreplanen. En av andre lærerne påpeker at de har diskutert det, men uten å bruke selve begrepet i seg selv:

Solveig (F1): *«Vi har jo jobba med det sosiale tidligere. Men ikke etter det ble et begrep. Det tror jeg ikke.»*

Dina (F1): *«Vi har jobba med det uten å bruke begrepet.»*

To av lærerne (F1) beskriver arbeid med det psykososiale læringsmiljøet på skolenivå som et av tiltakene knyttet til sosial læring. De viser til at de har hatt aldersblandede dager, og fadderordringer. Dette har de gjort for å blande elevgruppen, og for at elevene skal lære seg å forholde seg til andre enn de i klassen sin også. Dette ble lagt inn som noe felles for hele skolen:

Solveig (F1): *Vi har jo hatt sånne aldersblanda dager og fadderordninger og sånn type ting (...) hovedoppgaven var på en måte å blande elevgruppene, og på en måte at de skulle lære seg å være sammen med andre enn de i klassen. Og det var jo på en måte lagt inn som en felles ting på skolen.*

6.2.2 Klassenivå

Det er gjennomgående i begge gruppene at de har gått mye på tur med hovedfokus på læringsmiljøet i klassen, og på trinnet. Dette har blant annet bidratt til fine bekjentskap på tvers av klassene på trinnet:

Solveig (F1): *«Men jeg kom også på at vi også har aktivt valgt å gå en del på tur, og har på trinnet sett at det er kjempefint for å på en måte, stifte bekjentskap på tvers av klassene fordi at man er mye inne i eget læringsrom.»*

Nora (F2): *«gått en del på tur for å prøve å dra det sosiale mer med på tur og jobbe litt. (...) hvordan vi skal kunne ha det fint på tur med klassen.»*

Lærerne beskriver aktiviteter eller oppgaver der elevene må samarbeide, og trekker frem at dette er viktig for læringsmiljøet. På denne måten får elevene øvd seg på å tilpasse seg hverandre, gi hverandre plass, og kommunisere for å kunne samhandle på en god måte:

Heidi (F2): *«Det å ta en rolle i et gruppearbeid, øve seg på at alle skal få plass. For eksempel hvis du har noen som tar masse plass eller øve seg på å delta hvis du ikke synes at det er så lett.»*

Guro (F2): *«Det kan være mange sånne øvelser vi har gjort. Du kan for eksempel øve på å rangere høyde på elevene, uten at de skal bruke ord. At de skal stille seg opp etter farge på klærne, uten å bruke ord. Prøve å kommunisere liksom uten å måtte snakke sammen da.»*

Dina (F1): *«Men også stasjoner er jo en kjempefin måte å jobbe med læringsmiljøet på. Det har vi jo, ja alltid pleid å hatt en stasjon som egentlig er samhandling da.»*

I intervjuene peker lærerne på lekegrupper som et tiltak i elevenes sosiale læringsprosess. Det er gjennomgående at lærerne tar i bruk lekegrupper i friminuttene, og at dette er et tiltak for å sikre at alle har noen å leke med, for at elevene skal få leke med andre enn de vanligvis oppholder seg sammen med i friminuttet og/eller for å skape bedre bekjentskap mellom elevene i klassen:

Guro (F2): *«Og bare lekegruppe og (...) at de følges opp av en voksen også er de med en eller to andre som de har lyst til å bli kjent med. For å prøve å få de til å bli tryggere på hverandre. Det har hjulpet med mine elever.»*

Lærerne i begge fokusgruppene påpeker i store deler av intervjuene at det brukes mye tid på elevenes sosiale ferdigheter i den sosiale læringsprosessen. Lærerne beskriver at de jobber mye med konflikthåndtering blant elevene. De har fokus på hvordan elevene skal møte en konflikt, hva de burde gjøre dersom det oppstår en konflikt, og hvordan en eventuelt skal si unnskyld:

Guro (F2): *«(...) hvordan du skal snakke med noen andre, hvordan du kan håndtere en situasjon der du har vært i konflikt for eksempel. Skal du ta igjen? Skal du bruke ord? Kan du bruke andre metoder?»*

Solveig (F1): *«Si at noen slo fordi de ble sint, men så kanskje de sa unnskyld etterpå. Eller at de kom til en lærer å sa vi har kranglet. Så at på en måte ta et godt eksempel på at det er lov å gjøre feil også..»*

Solveig (F1): *«Og da har vi hatt en time der vi snakker om, hva er det vi skal, hva kan skje da, hva er risikofaktorer. Også gå ut å leke, komme inne igjen også bare evaluere. Skjedde det? Okei hvis det skjedde, hvordan løse det? Bra, dårlig?»*

Heidi (F2) viser til at de bruker store deler av planleggingstiden sin på å diskutere den sosiale læringen, og hvilke fokusområder de skal forholde seg til:

Heidi (F2): *«Jeg føler selv at det er det vi bruker tiden vår på. Den delen vi bruker på å gå igjennom klassene ... så er det jo stort sett alltid det sosiale det er prat om (...) .. hva som skjer sosialt i klassen. Vi hjelper jo hverandre med å gå igjennom. Og hva er lurt, hva skal vi være obs på.»*

En av lærerne uttrykker at det burde settes av mer tid til sosial læring, og at det burde vært en tydelig strukturert, overordnet plan på det. Hun påpeker også at sosial læring burde vært et kompetansemål:

Thea (F1): *«Ja det burde ihvertfall bli satt av mer tid til det. Nå er det litt ymse. Det burde vært en mer strukturert, overordnet plan. (...) Kompetanse innad, altså kompetanse i sosial læring i læreplanen burde være der.»*

Lærerne fra begge fokusgruppene gir uttrykk for at de tidligere har arbeidet med ulike fokusområder innenfor de sosiale ferdighetsdimensjonene. Dette er noe de har gjort seg mer oppmerksomme over ved å bruke ulike programmer som kommer fra eksterne aktører utenfor skolen. Lærerne beskriver et steg for steg program, og et undervisningsopplegg kalt: «Link til livet», hvor de arbeidet med både emosjoner, empati, selvfølelse og selvregulering.

Solveig (F1): *«Ja, vi hadde dette som et steg for steg. (...) Hvordan tolker man ansiktsuttrykk, (...) der man skal innom på en måte ulike emosjoner.»*

Thea (F1): *«Også har vi jo også folk som jobber med, eh ja det jo toleransevinduet da. Men det handler jo også litt om, om selvregulering som også er viktig i sosial læring tenker jeg.»*

Nora (F2): *«Ja, men vi brukte tidligere det der link til livet, som er et sånt undervisningsopplegg, eh, som ... Da hadde vi jo sånn: denne perioden her er det fokus på empati for eksempel. Og da skulle alle liksom implementere det inn i undervisningsoppleggene også var det forskjellig mål for uka»*

Guro (F2): *«Ja link til livet var selvfølelse, og .. Ja det var mange forskjellig sånne, slags følelser og ja ...».*

I begge fokusgruppene uttales det at de bruker rollespill for å øve på de sosiale ferdighetene. De bruker virkelighetsnære situasjoner som elevene er kjent med. Slik vil elevene i større grad kunne identifisere seg med situasjonen i rollespillet. Lærerne beskriver også at de veileder rollespillet underveis:

Nora (F2): *«Vi har hatt sånne små lekegrupper med, ja, litt rollespill med en voksen som veileder elevene.»*

Solveig (F1): *«Og bruke bare sånne situasjoner de kjenner seg igjen i. (...) hvis de ikke*

kom opp i de situasjonene så er det helt meningsløst.. Så vi må gi de noe virkelighetsnært.»

6.2.3 Individnivå

I en av fokusgruppene er det gjennomgående at lærerne er opptatt av at læring av sosiale ferdigheter skjer i situasjonsøyeblikket. Lærerne beskriver at de må tak i situasjoner som skjer der og da, veilede eleven i situasjonen, og rose og anerkjenne eleven underveis:

Thea (F1): «(...) Og der er det også å være i nuet. Ta tak i situasjonene som oppstår og ikke bare det, men også å anerkjenne og rose eleven når de gjør det som man har snakket om at det kan være lurt å gjøre .. i samhandling med andre.»

Solveig (F1): «(...) en enkeltelevs læring skjer ofte med veiledning i situasjon (...) Men at læringen for enkeltelever ofte må skje liksom, spesielt med små barn da, at de må kunne koble det til noe, og da må det skje i situasjonen.»

To av lærerne i den ene fokusgruppen beskriver også at de tar i bruk lekegrupper som et tiltak for enkeltelever som trenger ekstra trening i samhandling med medelever. Enkeltelevne har skapt frykt og uro blant elevgruppen på grunn av tidligere utagering. Det som er gjennomgående med lekegrupper er for å dempe frykten som har oppstått, og få medelevene til å få en god opplevelse sammen med denne enkelteleven:

Thea (F1): «Vi kaller egentlig det og for lekegrupper, men det her er jo snakk om en elev som ikke klarer å følge generell undervisning. (...) Også kan hun velge en elev hver dag. (...) Så for å på en måte prøve å dempe frykten da, så vil vi, det er alltid en voksen med på den lekegruppa. Målet er egentlig å veilede de til å ha, at de skal ha en fin opplevelse sammen med den eleven.»

Solveig (F1): «Vi så at eleven ønsket gjerne innpass i guttegruppa, (...) lage guttegruppe. Der de på en måte øvde på i fellesskap hvordan de skal samhandle eller misforståelser også. (...)»

6.3 Foreldresamarbeid

Lærerne beskriver foreldresamarbeid gjennom: felles ansvar, felles tiltak og på et individnivå.

6.3.1 Felles ansvar

Det er gjennomgående at lærerne gir uttrykk for at elevene skal kunne utvikle seg i en sosial læringsprosess må det til et samarbeid til med hjemmet. Lærerne påpeker at oppgaven om å ivareta elevenes sosiale læring, ikke kun er skolens ansvar, men også foreldrenes:

Thea (F1): «(...), men det å si at skolen har denne oppgaven alene, det kan man ikke si heller på en måte. Skolen har denne oppgaven, men det er her det kommer at skole-hjem-samarbeidet er nøkkelen i sosial læring.»

Guro (F2): «Jeg vil i hvert fall si at det er ikke bare læreren sitt ansvar, det må komme fra hjemmet også. Foreldrene på laget er veldig, veldig viktig.»

I en av gruppene beskriver de viktigheten av at dialogen mellom skole og hjem er gjensidig, og at det elevene lærer på skolen, også tas opp av foreldrene hjemme. Dette kan være knyttet til regler, hvordan en snakker til andre mennesker eller håndtering av ulike situasjoner:

Thea (F1): « (...) når jeg har hatt utviklingssamtaler og når vi har foreldremøte og så prøver vi jo gang på gang på gang å presisere at det vi gjør for barna, det blir best om vi gjør det sammen. På skolen og hjemme.»

Solveig (F1): «(...), på skolen har vi disse reglene eller på skolen så håndterer vi disse situasjonene på denne måten da. (...) hvis mamma sier akkurat det samme som kontaktlæreren sier, så å ja skjønner barnet at de snakker sammen ja.»

Lærerne uttrykker at det ikke hjelper at skolen jobber for at elevene skal lære og utvikle seg dersom den samme tankegangen ikke følges opp hjemme. I noen tilfeller er det foreldre som sier at de følger opp det skolen ønsker, men så gjør de det ikke. Noen foreldre leser også knapt en mail, og dermed har eleven ikke med seg riktig klær eller utstyr til dagen:

Heidi (F2): *«Også finnes det også de som sier at de følger opp, men som ikke gjør det.»*

Nora (F2): *«Også har du de som kanskje aldri leser en mail, så du må passe på at de har med seg riktig utstyr eller at vi har et lite lager med ekstra klær.»*

En av lærerne påpeker at skolen må hjelpe foreldrene som opplever det utfordrende å bidra i barnets skolegang:

Thea (F1): *«Jeg har og vært i møte med foresatte som har vært helt åpne om at: vi har det vanskelig hjemme, vi trenger hjelp. Og da er det også skolen sin oppgave å tilrettelegge sånn at de får den hjelpen de trenger.»*

En av lærerne viser til at hun har hørt at noen foreldre gir barnet sitt en «straff» dersom eleven har gjort noe de ikke burde, på skolen. Hun beskriver denne type straff med et eksempel om at eleven ikke får lov å dra på McDonalds på lørdag. Denne typen straff beskrives som ugunstig av lærerne – skolen er ute etter en langsiktig løsning og utvikling:

Thea (F1): *«Ja de gir de en straff, men vi er jo ute etter en langsiktig løsning og utvikling for problemet.»*

6.3.2 Felles tiltak

Lærerne påpeker i intervjuene at de oppfordrer foreldrene til å gjennomføre små lekegrupper på fritiden enten ute eller i hjemmet, som er strukturert og tilordnet av lærerne. Lærerne gir uttrykk for at dette er noe de ofte legger frem på foreldremøtene som et tiltak for å skape bedre samhold i elevgruppen:

Thea (F1): *«Vi setter av tid og gjør det på foreldremøtet. Vi eller jeg delte jo inn i grupper på forhånd også var det sånn at det. Hver foreldre fikk ansvar for ett treff hver da. Vi sier at vi oppfordrer, men vi har jo laget ferdig en plan for de.»*

Guro (F2): *«Det vi har iverksatt er vennegrupper på fritiden, som foreldrene er med på. Og da prøver du å sette opp kanskje de som du vet at kanskje har det vanskelig sammen på skolen for å få hjelp fra foreldrene.»*

Lærerne i den ene gruppen viser til at lekegrupper på fritiden er spesielt viktig i Oslo-skolen fordi store andeler av elevene bor i blokk og leiligheter. Lærerne beskriver et inntrykk av at det ikke er særlig mye lek etter skoletid, og at elevene i så fall inviterer en og en hjem. Ofte blir det den samme personen som får komme på besøk:

Thea (F1): *«Og det er jo spesielt viktig sånn som i Oslo da, hvor veldig mange i dette området, bor i små leiligheter, og de gjerne ikke gjør så mye sosialt etter skolen. Fordi de ikke har rom og plassen til det.»*

Solveig (F1): *«Mange bor liksom i blokk da, også går du rett ut av huset også går de rett ut i gata. De har ikke noe mulighet for å liksom leke fritt ute. Og da liksom må man, da er man avhengig av at man blir invitert, og da inviterer man gjerne en og en av gangen, og da blir det ofte de samme.»*

6.3.3 Samarbeid på individnivå

En av lærerne peker på at noen foreldre kommer med forslag til sosiale fokusområder skolen burde ta tak i med hensyn til eget barn – men på en ydmykende måte. Andre foreldre krever at noe skal gjøres på akkurat «denne» måten:

Thea (F1): *«Men de fleste er jo engasjerte, men så er det altså en forskjell på. Om de tar tak i det hjemmet, og sier: dette har vi gjort hjemme, og det er veldig fint om dere fokuserer på dette i skolen. Også har vi de som sier: gjør dette på skolen. Vi vil at dere gjør sånn og sånn og sånn. Det er noen som krever at barnet deres skal bytte plass fordi sånn og sånn.»*

Solveig (F1) gir uttrykk for at foreldrene er opptatt av om barnet sitt har venner og hvem de leker med på skolen. Hun peker på at dette er noe som de fleste foreldrene spør om på utviklingssamtalene:

«De kan spørre sånn: venner da? At de er veldig opptatt av sånn: føler du at han eller hun har noen venner? Går han eller hun mye alene? Det er sånne spørsmål som gikk igjen på hvert møte liksom. Ehm. Ja. Så jeg føler at de engasjert da.»

I en av gruppene kommer det frem at foreldrene snakker sammen og/eller ringer hverandre når det har oppstått situasjoner mellom elever i skoletid eller utenom skoletid:

Nora (F2): «At vi jobber jo med læringsmiljøet på skolen, men vi må jo ha med foresatte, eh ja, til de som strever litt da. Og at man snakker med de, og at de snakker sammen.»

Guro (F2): «De ringer til hverandre, og har en prat når de vet at det er vanskelige situasjoner mellom to elever liksom.»

En av lærerne peker særlig på at foreldrene er engasjert i eget barns sosiale liv fordi de forstår at dersom det sosiale er utfordrende i skolen kan det også gå utover det faglige. Dersom eleven ikke er til stede i undervisningen, eller ikke har det bra ellers kan de gå glipp av mye faglig kunnskap:

Guro (F2): «De skjønner at hvor mye det går utover det faglige hvis at de ikke har det bra på skolen. Hvis de krangler så bruker de kanskje en hel time på å ikke være med i undervisningen, og da går de jo glipp av mange ting. Så jeg tror de og skjønner at hvis de (...) ikke har det bra da, så år det utover veldig mange ting ellers.»

7 Drøfting

I dette kapittelet diskuterer jeg funnene i lys av problemstillingen og teoretiske perspektiver. Temaene som belyses er: lærerens ansvar ovenfor elevenes sosiale utvikling, lærerens arbeid med sosial læring, og lærerens samarbeid med foreldre om sosial læring.

7.1 Lærerens ansvar ovenfor elevenes sosiale utvikling

Gjennom § 9 A i opplæringsloven har skolen et lovpålagt ansvar om å sikre elevene en trygg og god skolehverdag (Opplæringsloven, 1998). I intervjuene er det gjennomgående at lærerne oppfatter at de har et tydelig ansvar overfor elevenes sosiale læring. Dette er en del av det profesjonelle ansvaret til læreren, som skal ligge til grunn for lærerarbeidet deres i skolen (Thorsen & Christensen, 2018). Det kan også se ut til at § 9 A i opplæringsloven har forsterket lærernes bevissthet ovenfor sosial læring. Det er det deres ansvar som lærere å sikre et trygt og godt psykososialt læringsmiljø, men med den lovfestede retten elevene har i dag, forplikter ansvaret mer enn tidligere (Thorsen & Christensen, 2018). Lærerne opplever imidlertid at de iblant kan føle seg alene i ansvaret, og at blant annet ledelsen på skolen ikke alltid har kapasitet til å hjelpe til i situasjoner som oppstår knyttet til elevers opplevelse av det psykososiale læringsmiljøet. I veiledningen som følger med § 9 A pekes på at: «det kreves mer av en person som har en omsorgsrolle overfor elevene enn det kreves av personer med andre typer arbeidsoppgaver på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). I veiledningen går både læreren og skoleledelsen under personer som har en omsorgsrolle ovenfor elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er dermed utvilsomt at det ikke bare er læreren alene, som skal ta grep. Dersom en voksen i skolen blir kjent med at en elev ikke har et trygt og godt psykososialt læringsmiljø er det særlig viktig at ledelsen er der som en støtte i prosessen videre, for å sikre eleven en trygg skolehverdag.

Foruten § 9 A, som lovfester elevers rett til en trygg skolehverdag, har sosial læring blitt et sentralt tema i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerne opplever at sosial læring i praksis er tidskrevende. De påpeker at store deler av undervisningen går til å håndtere det sosiale samspillet i klassen, slik som konflikter mellom elevene for eksempel. På samme tid skal læreren sørge for tilstrekkelig og god faglig undervisning for elevene. Elevene har faglige mål de skal nå, og prøver som skal gjennomføres. Dette skaper konflikt i lærerens tilrettelegging av og prioriteringer i undervisningen (Danielsen, 2021). Flere av lærerne

opplever også et resultatpress i skolen som preger undervisningen. Dette kan ses i sammenheng med at lærerne er og har lenge vært under et vedvarende press med hensyn til å «levere» resultater. Resultat- og styringsorienteringen i skolen har preget det norske utdanningssystemet de siste 10-20 årene, hvor idealet er at elevene presterer godt på standardiserte tester (Danielsen, 2021). Eri og Michelet (2018) problematiserer en slik kultur dersom undervisningen kun blir et middel får å nå optimale resultater på tester. På denne måten går undervisningen på bekostning av mer langsiktige lærings- og dannelsesprosesser, slik som sosial læring og utvikling. Likeså viser læreplanen til at den sosiale læringen skal skje gjennom arbeid med fagene og ellers i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017), men det er vagt beskrevet hvordan. Dermed skapes et slags paradoks ved at læreplanen stiller ambisiøse, faglige krav til elevene som læreren må forholde seg til og hvor på den andre siden at læreren skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling (Danielsen, 2021). Den faglige læringen kan ikke isoleres fra den sosiale (Kunnskapsdepartementet, 2017), men likevel er de faglige resultatene mye mer synlig og konkrete enn elevenes sosiale utvikling (Eri & Michelet, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om den nye læreplanen nå har en økt oppmerksomhet på sosial læring, er det er godt mulig at det økte resultatfokus i skolen invaderer lærerens arbeid på en måte som bidrar til at læreren får utfordringer i å ivareta hensynet til det beste for enkelteleven og dens sosiale utvikling.

LK20 legger vekt på at skolegangen skal forberede elevene til å bli ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er med tanke på at elevene skal kunne klare å håndtere livet sitt i voksen alder. Det at elevene skal klare seg senere i livet er en sentral begrunnelse hos flere av lærerne for at sosial læring har kommet inn i læreplanen, noe som viser at de er bevisste på samfunnsoppdraget de har som lærere (Thorsen & Christensen, 2018). Lærerne opplever imidlertid at læreplanen vektlegger at enkeltindividets sosiale utvikling skal stå i fokus på samme tid som at en sentral verdi er at elevene skal delta i det sosiale fellesskapet. Dette skaper spenninger i lærerens prioriteringer, som krever et bevisst verdisyn og utøvelse av skjønn hos læreren (Grimen & Molander, 2008). Læreren må dermed til enhver tid ta stilling til om enkeltelevens eller fellesskapets sosiale utvikling skal være i fokus, og hvilke fordeler og/eller ulemper som følger med av valget. Noe læreren særlig må ta stilling til er elever som ikke følger ordinær undervisning. Djupedal-utvalget ser med bekymring på elever i dag som mottar opplæring utenfor klassefellesskapet. Ved at disse elevene deltar mindre i det sosiale fellesskapet, kan de risikere å bli sosialt marginalisert, som igjen kan skape uheldige konsekvenser for deres sosiale utvikling (NOU, 2015: 2). Likevel ser

det ut til at lærerne er opptatt av at både sosial og faglig læring for alle elevene skal kunne skje i samhandling i fellesskapet. Dette er noe som også er sentralt i et sosiokulturelt læringssyn (Vyotsky, 1978; 1986), og som ved stor sannsynlighet sikrer hver enkelt elev opplevelse av tilhørighet til fellesskapet.

Et annet dilemma som kommer som kommer frem i uttalelsene til flere av lærerne er at vi lever i en tid hvor det er en tendens til at det er enkeltindividet som skal lykkes i samfunnet. I dagens samfunn søker en mot å bli den beste utgaven av seg selv (Giddens, 2013). For eksempel gjennom sosiale medier der vellykkethet måles gjennom antall likes og kommentar på bilder. Denne tendensen i samfunnet brer seg, og påvirker også skolen, noe som er omdiskutert i forhold til blant annet opplevelse av tilhørighet til fellesskapet. En opplevelse av tilhørighet i skolen er viktig for at eleven skal kunne trives (Haug, 2014). Men dersom kulturen i skolen fremmer et «jeg-meg-mitt»-fokus, er det mye mulig at opplevelsen av tilhørighet til det sosiale fellesskapet svekkes, fordi samhandling i fellesskapet ikke prioriteres. I tillegg vil det store fokuset på enkeltindividets identitetsdanning og ferdighetsutvikling kunne gå på bekostning av at fellesskapet (klassen) skal kunne utvikle seg og få til noe sammen. For eksempel dersom elevene i kroppsøvningsfaget øver på egne ferdigheter i håndball, og at de kun står alene, øver på å skyte i mål og stusse ball. På denne måten er det ved stor sannsynlighet at de aldri vil få et godt samarbeid og lagspill i håndball fordi de bare har øvd på enkeltferdigheter hver for seg. Lærerne viser imidlertid til at de er opptatt av å skape *felles* opplevelser på skolen hvor elevene må samhandle. På denne måten er det mye mulig at de sikrer en kollektiv vi-følelse blant elevene i klassen. På tross av utfordringene knyttet til økt individualisering i samfunnet, er det positivt at lærerne er bevisst over problemstillingen, og at de legger vekt på at elevene skal lære seg å samhandle med andre mennesker i et fellesskap.

Læreren har en krevende og mangesidig rolle i møte med elevene. Blant annet viser læreplanen til at læreren skal være en god rollemodell, og skape trygghet og omsorg for den enkelte elev for å kunne opprettholde en god relasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle lærerne er opptatt av deres rolle som lærere i elevenes sosiale læringsprosess. I elevenes sosiale læringsprosess er læreren signifikant i elevenes hverdag, og er den voksne personen som elevene ser i hovedsak aller mest utenom familien (Frønes, 2011). På grunn av denne signifikante rollen læreren har ovenfor elevene, er det fundamentalt at læreren går frem som et godt forbilde for elevene, slik at elevene kan gjenspeile hvordan en skal oppføre seg rundt

andre mennesker (Frønes, 2011). Dette viser lærerne til at de er bevisst over, og understreker betydningen av en god lærer-elev-relasjon. En god relasjon til alle elevene er verdifullt for å kunne regulere og tilpasse samhandlingen mellom elevene innad i klassens psykososiale læringsmiljø. Djupedal-utvalget peker på at elever trives bedre i skolen dersom de har et godt forhold til læreren. Det ser også ut til at det er mindre atferdsutfordringer i klassen dersom læreren har gode relasjonene til elevene, sammenlignet med lærere som ikke har en god relasjon til elevene sine (NOU, 2015: 2). I tråd med dette er Piantas (2016) perspektiv på emosjonell støtte sentralt. Ved at læreren opprettholder et positivt klima, kan elevene føle seg anerkjent og sett. Lærersens sensitivitet i møte med elevene er også særlig viktig for at elevene skal kunne oppleve støtte i den sosiale læringsprosessen, og for at de skal kunne føle seg trygget på læreren. På denne måten trer læreren inn i en rolle som er hensiktsmessig for relasjonsbygging med enkelteleven.

7.2 Lærers arbeid med sosial læring

Lærers arbeid med sosial læring på småskoletrinnet foregår på skolenivå, klassenivå og individnivå.

7.2.1 Skolenivå

Lærerne er opptatt av at elevene skal sosialiseres inn i hele skolens fellesskap, og i tråd med det Olsen et al. (2016) peker på har det psykososiale læringsmiljøet på hele skolen betydning for elevenes sosiale utvikling. Tiltakene lærerne viser til på skolenivå har gode intensjoner for sosial læring og utvikling i et fellesskap. To av lærerne løfter frem tiltak som for eksempel aldersblandede dager og felles aktiviteter for hele skolen for å gjøre elevene trygget på å omgås med andre elever utenfor egen klasse og trinn. Utdanningsdirektoratet (2021) påpeker særlig at en fellesskapsfølelse og tilhørighet på skolen gjør terskelen høyere for å krenke andre elever. Dersom for eksempel skolen arrangerer en aktivitetsdag med lek og idrett og deler elevene inn i aldersblandede grupper, får alle elevene mulighet til å ta del i det sosiale fellesskapet på tvers av klassene, og trinnene, som igjen kan skape gode muligheter for samhold og anerkjennelse blant elevene i skolen. Dersom Per i 3C har spilt basketball og lekt rødt og grønt lys med Even i 2B og Anders i 2A under aktivitetsdagen, er det ved større sannsynlighet at de møter hverandre på positivt vis i friminuttene i skolegården senere – de har samhandlet og lekt sammen tidligere, og dermed har de muligens skapt en positiv relasjon

til hverandre. En slik praksis vil sannsynligvis kunne sikre elevenes opplevelse av tilhørighet til skolen som en felles arena.

Samtidig som aldersblandede dager eller felles skoleaktiviteter kan være gode tiltak for at elevene skal oppleve tilhørighet utenfor egen klassen, bør slike tiltak vurderes nøye for å forsikre at ikke negative sosiale samhandlingsmønstre oppstår. Felles tiltak som er ment for å skape inkludering i skolen, kan bli arenaer der utrygghet eller utenforskap oppstår dersom de ikke struktureres og ledes på en god måte (Utdanningsdirektoratet, 2021). Djupedal-utvalget peker på at skolen bør vurdere hva som er målet med aktiviteten, og hele tiden jobbe systematisk og målrettet for å nå dette målet (NOU, 2015: 2). Et eksempel for et mål kan være: å bryte opp negativ samhandling mellom elever, som vil kunne være et forebyggende arbeid for et trygt og godt psykososialt læringsmiljø på skolenivå. Lærerne viser til at skolen ikke har en strukturert plan på den sosiale læringen på skolenivå. De påpeker at dette skaper utfordringer for at de voksne i skolen skal kunne overholde de samme retningslinjene, og felles rutiner for sosial læring på skolenivå. Utdanningsdirektoratet (2021) understreker at skolen bør utvikle en plan med klare regler til fellesskapet på skolen, med beskrivelser av hvordan sosial læring og utvikling kan integreres i skolens felles aktiviteter. Særlig bør et fokus rettes mot hvordan sårbare elever kan ivaretas i de felles aktivitetene. Dersom Lise til vanlig opplever det vanskelig å oppholde seg i klasserommet med medelevene, kan en aktivitetsdag på tvers av klasser og trinn bli svært overveldende. Kanskje kan det være nødvendig for Lise å ta følge med en voksen, og delta på det hun selv ønsker. Dette er et eksempel på en situasjon som skolen må vurdere og strukturere, som vil kunne gjøre det tryggere for sårbare elever å omgås med andre elever på tvers av egen klasse og trinn.

7.2.2 Klassenivå

Gode elev-elev relasjoner er viktig for elevens sosiale utvikling og trivsel i skolen (Nordahl et al., 2016). Alle lærerne gir uttrykk for at de er opptatt av å bygge det sosiale fellesskapet i klassen slik at elevene skal bli godt kjent, og ha positive relasjoner med hverandre. Elevene skal omgås hver dag, og må derfor kunne forholde seg til hverandre på positivt vis. Ved å legge opp til aktiviteter som bidrar til å utvikle det sosiale fellesskapet og skape positive relasjoner elevene imellom er verdifullt for elevenes sosiale utvikling. Slik kan elevene føle seg trygge gjennom både læring, lek og skolehverdagen ellers (Haug, 2014). Lærerne ser ut til å ha et ganske stort repertoar for å bygge det psykososiale læringsmiljøet. De viser til tiltak som å gå på tur, lekegrupper og gruppearbeid, hvor de er særlig opptatt av god samhandling

og venns­kaps­bygging med veiledning fra de voksne. I Eriksons teori (1968) er samhandling og venns­kaps­bygging sentrale utviklingsoppgaver for eleven på småskoletrinnet. For å kunne inngå i vennerelasjoner med medelever behøver eleven funksjonell sosial kompetanse. Særlig å kunne ta den andres perspektiv og utvikle sosial følsomhet ovenfor andre, for å kunne forstå hvordan andre har det er viktig for å kunne opprettholde og bygge vennskap (Mead, 1934). For eksempel ser Tuva at Teo er lei seg og spør om det går bra med han. På denne måten viser Tuva at hun bryr seg og at hun forstår at noe er galt. I en slik situasjon vil den ene eleven trolig føle seg anerkjent og sett, som igjen legger gode premisser for relasjonen elevene imellom. Det er også sentralt at eleven klarer å samarbeide med andre, og inngå kompromisser dersom uenighet oppstår for å opprettholde et vennskap (Gresham & Elliot, 2008). Som en veileder for venns­kaps­byggingen kan læreren gå inn i lek, sette klare rammer og regler for leken, og gi gode råd til elevene dersom det oppstår uenigheter. Læreren kan være en støtte for venns­kaps­bygging ved å hjelpe en elev til å ta kontakt med en annen elev eller hjelpe en gruppe elever til å starte en ny lek, inspirere og bidra til variasjon i leken. I denne forbindelse blir skolen dermed en viktig arena for venns­kaps­bygging, hvor eleven kan få støtte og veiledning for å utvikle de sosiale ferdighetene sine.

Sosial kompetanse inngår som en del av læreplanens prinsipper for sosial læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er gjennomgående at alle lærerne er opptatt av elevenes sosiale kompetanse som en generell evne til å inngå i sosiale situasjoner i klassen, som i lek og vennskap. En av lærerne påpeker imidlertid at sosial læring burde vært en del av kompetansemålene i læreplanen. Hun uttrykker at på denne måten ville det vært lettere å strukturere og fokusere på sosial læring i større grad. Dette er en interessant uttalelse som kan ses i lys av Ludvigsen-utvalgets vurdering av krav til kompetanse i fremtidens skole (NOU, 2015: 8). Utvalget foreslo i sin utredning at begrepet: sosial kompetanse skulle være en del av kompetansemålene i LK20. Regjeringen sluttet opp om at elevenes sosiale læring og utvikling kun skulle inngå i den overordnede delen av læreplanen. Som en begrunnelse for dette pekte de på at det kun er elevenes faglige kompetanse som skal vurderes (Kunnskapsdepartementet, 2015). Til tross for dette viser rapporten fra OECD (2015) at sosial kompetanse kan måles og vurderes troverdig innenfor en kultur: for eksempel innenfor en klasse – og at dette gir læreren en viktig pekepinn på hvilke sosiale ferdigheter enkelteleven trenger å øve på. Til tross for at sosial læring ikke inngår som et kompetansemål i fagene, ser det ut til at lærerne har stor oppmerksomhet rettet mot sosial kompetanse i undervisningen. Dette viser at lærerne

tar på seg et stort ansvar for å sikre elevene utvikling av sosial kompetanse, og at de er med på å skape et solid grunnlag for elevenes videre sosiale utvikling.

Elevene kan øve på sosiale ferdigheter ved å innta en rolle, og spille ut en situasjon de har kjentskap til fra før (Ogden, 2022). Lærerne uttaler at de bruker rollespill for å øve på god samhandling mellom elevene. Imitasjon er en viktig del av hvordan elevene skal lære, og etablere sosiale ferdigheter (Bandura, 1986; Gresham & Elliott, 2008). Flere av lærerne påpeker at de bruker situasjoner som elevene er kjent med i rollespillscenarier. Ved å bruke virkelighetsnære situasjoner gjennom rollespill, for eksempel: krangling i lek, kan elevene kjenne seg igjen og koble læringssituasjonen opp mot lignende hendelser de kommer opp i senere. Læringssituasjonen i rollespillet blir også mer givende ved at virkelighetsnære situasjoner kan føles mer meningsfullt for elevene å øve på – de har mest sannsynlig kommet i krangler i lek tidligere, som skaper en bedre forutsetning for at de skal kunne klare å forstå hvordan de skal gjenskape atferden i rollespillsekvensen (Bandura, 1986; Gresham & Elliott, 2008). Rollene i rollespillet kan være veldig tydelige, for eksempel en som deler med en annen, og en som ikke vil dele, slik vil elevene lettere kunne se kontrastene som oppstår. Idealet med denne type læring er at elevene skal klare å ta bruke ferdighetene i dagligdagse situasjoner som for eksempel situasjoner der en må dele med andre.

De siste årene har sosial læring fått økt oppmerksomhet, også hos eksterne aktører utenfor skolen (Madsen, 2020). Alle lærerne påpeker at de tidligere har tatt i bruk ulike programmer skolen har skaffet på vegne av eksterne aktører. Et av programmene en av lærerne peker på er «Steg for Steg», som er et forsknings- og teoribasert skoleprogram som fokuserer på sosial og emosjonell læring – særlig læring av sosiale og kognitive ferdigheter (Heiestad, u.å.). Madsen (2020) kritiserer slike program, og viser til at skolen kjøper opp programmer som baserer seg på tilbakevist forskning. Han begrunner videre at det kan se ut til at skolene kjøper opp eksterne programmer kun for å være «hippe». Slike eksterne læringsprogrammer, kan i mange sammenhenger begrense lærerens handlingsrom og bidra til instrumentelle handlinger som setter lærerens sensitivitet i møte med elevene til side (Løvlie, 2013). På bakgrunn av dette er det all grunn til at det kan diskuteres i hvilken grad slike programmer er pedagogisk hensiktsmessig for å ivareta elevenes sosiale læring.

Lærerne uttrykker at i de eksterne programmene de har tatt i bruk har de arbeidet med spesifikke sosiale ferdigheter, slik som: emosjoner, empati og selvfølelse. I tråd med Gresham

og Elliotts (2008) begreper for sosiale ferdigheter, er det et interessant funn at lærerne tar i bruk slike begreper når de beskriver eksterne programmer knyttet til sosial læring. Som vist tidligere viser lærerne til mer generelle tiltak som sosial samhandling, lek og vennsbygging. Men når lærerne refererer til programmene bruker de imidlertid mer spesifikke sosialkognitive begreper knyttet til sosiale ferdigheter, slik som emosjon- og selvregulering. Det er grunn til å tro at dette er begreper som ikke er en del av den dagligdagse talen deres, men som de har blitt oppmerksomme på gjennom de eksterne programmene de har brukt. Dette er nødvendigvis ikke noe negativt – dersom læreren i undervisningen anvender begrepene på en pedagogisk måte som er tilegnet barn. Derimot er det grunn til å ha et kritisk blikk rettet mot dersom læreren eksplisitt refererer til disse begrepene i undervisningen. Eksempelvis dersom læreren sier: «I dag skal vi lære om *emosjoner*». Eller dersom et slikt abstrakt begrep som for eksempel «å vise *empati*» står på ukeplanen til elevene som et sosialt mål for uka. Antakelig kan dette være vanskelig for elevene å forstå. Mange av de yngste elevene i skolen har utfordringer med å uttrykke seg verbalt om hvordan de har det inni seg, og om sitt sosiale liv. At de da i tillegg skal forstå et abstrakt begrep, slik som «emosjoner» eller «empati», kan bli utfordrende. Disse begrepene er en del av lærerens formelle fagspråk, som ikke egner seg i samtale med elever på småskoletrinnet (Mosvold & Ohnstad, 2016).

7.2.3 Individnivå

Elevene i skolen har ulike forutsetninger for sosial læring, og enkelte elever trenger mer veiledning og oppfølging i sin sosiale læringsprosess enn andre elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerne viser til at de tar ansvar ovenfor enkeltelevers sosiale læring og utvikling, og er opptatt av at enkelte elever får ekstra veiledning og støtte av de voksne i møte med andre elever. Gresham og Elliott (2008) påpeker at eleven bør få støtte og veiledning i både læringssituasjonen, men også under fri lek og samhandling. Utdanningsdirektoratet (2018) viser til hvordan læreren skal opptre føre var, og tre støttende til i uheldige situasjoner der samhandlingen mellom elevene trolig kan bli negativ. Dette innebærer at læreren må opptre som en medierende hjelper i friminuttet ved å følge godt med på eleven i samhandling med medelever. Et eksempel på dette kan være Ida, som bestandig bryter ut i gråt og løper vekk dersom hun ikke får viljen sin i leken. Læreren og de andre voksne på skolen er kjent med at dette skjer regelmessig, og er dermed ekstra årvåken rundt Ida i friminuttet. På denne måten kan den voksne raskt bryte opp eventuelle uønskede situasjoner som oppstår, og veilede Ida gjennom situasjonen. Den voksne kan la Ida og

elevene hun leker med komme med forslag til, og bli enig om løsninger til leken. Deretter kan den voksne la elevene prøve ut løsningsforslaget, og senere prate om hvordan det gikk. En slik måte å gå frem på kan det se ut til at flere av lærerne anvender, som er betydningsfullt for elevens sosiale utvikling. De voksne jobber på sikt med å støtte enkelteleven, og løfter fram gode handlingsalternativer i samhandling mellom elever.

Dersom en elev skal bli motivert til å gjennomføre en sosial handling vil eleven i mange tilfeller ha behov for en belønning som forsterkning (Bandura, 1986). Lærerne viser til slike erfaringer, og en av lærerne peker på anerkjennelse og ros som en viktig del av læringsprosessen. Belønningsmekanismer er fordelaktig i den sosiale læringsprosessen fordi det kan motivere eleven til å jobbe mot et avtalt mål, som igjen kan føre til mestring dersom eleven klare å gjennomføre oppgaven. Dersom læreren er kjent med at Mio ofte slår når han blir sint, er det viktig at læreren veileder Mio i handlingsøyeblikket hvor sinne oppstår. Det kan være viktig at Mio får bekreftet følelsene sine der og da, hvor læreren i tillegg anerkjenner at det er lov å føle på sinne, men hvorpå læreren understreker for Mio at bruk av vold ovenfor andre er forbudt. Senere, dersom Mio klarer å kontrollere følelsene sine i en konfliktsituasjon, og velger å ikke slå, kan læreren skryte av, og rose Mio. På denne måten bekrefter læreren elevens atferd, og forsterker den positive løsningen i konfliktsituasjonen, ved å kommentere den og synliggjøre den. Dersom dette blir en gjentakende prosess hvor eleven klarer å kontrollere følelsene sine i en situasjon, er det grunn til å tro at eleven har lært ferdigheten (Gresham & Elliott, 2008).

7.3 Lærerens samarbeid med foreldre om sosial læring

For å ivareta enkeltelevens sosiale læring og utvikling er det av betydning at læreren legger til rette for et godt samarbeid med hjemmet.

7.3.1 Felles ansvar

Kunnskapsdepartementet (2017) påpeker at foreldrene har hovedansvaret for elevens oppdragelse og utvikling. Alle lærerne viser en enighet om at oppdraget om å ivareta elevenes sosiale læring ikke kun er skolens og lærerens ansvar, men også foreldrenes, noe de har rett i. Derimot skal skolen støtte elevenes sosiale utvikling, og trekke foreldrene inn og med i det skjer på skolen (NOU, 2015: 2). Dermed må kommunikasjon mellom skole-hjem finne sted for å legge til rette for et godt samarbeid. Kreyberg (2016) påpeker at samarbeidet mellom

lærer og foreldre må ha mening. Her mener hun at sammen må man finne ut av hvorfor samarbeidet er viktig, hva man skal fokusere på sammen og hvordan begge parter kan bidra til hensyn for barnets beste. På denne måten kan relasjonen mellom lærer og foreldre bygges på tillit og gjensidighet – forventningene til hverandre er tydelig avklart. Når skole-hjemrelasjonen er bygget på tillit vil samarbeidet kunne bli godt. Likevel er ikke opplevelsen av tillit og gjensidighet i samarbeidet alltid en selvfølge. Kreyberg (2016) peker på at noen foreldre erfarer å ikke bli tatt på alvor av skolen når de opplever bekymring ovenfor barnet sitt. Samtidig finner man foreldre på den andre enden av skalaen som har liten tiltro til egne ressurser, og som kanskje til og med skjemmes over å ha «mislykkes» ved oppfølging av eget barn. Flere av lærerne viser til utfordringer i samarbeidet med foreldrene der oppfølgingen av enkelte elever er svak. En av lærerne peker på at skolen må forstå og respektere at enkelte opplever utfordringer i hverdagen. Spesielt når noe er vanskelig for eksempel en skamfølelse hos foreldrene, er det særlig viktig at læreren viser forståelse og anerkjenner foreldrenes opplevelse (Kreyberg, 2016). Gjennom en dialog som er preget av utforskende, ikke konfronterende spørsmål vil det bli lettere å sammen komme fram til en forståelse på utfordringen, og diskutere tiltak og løsninger som skal sikre eleven best mulige sosiale utviklingsbetingelser.

7.3.1 Felles tiltak

Elever med sosiale vansker vil kunne ha nytte av felles holdninger og reaksjoner fra lærer og foreldre på sosiale og atferdsrelaterte utfordringer (Drugli & Nordahl, 2016). To av lærerne fremhever at det elevene lærer på skolen også bør følges opp av foreldrene hjemme. Slik at eleven får erfare at det er likevekt mellom skole og hjem i hvordan situasjoner håndteres og regler overholdes. Når eleven opplever at foreldrene overholder de samme holdningene som læreren, kan det for eleven bli lettere å tilpasse seg skolens rammer og strukturer. Gjennom dialog med hjemmet kan man forsøke å komme fram til en felles enighet om hvilke regler som bør gjelde, og hvilke holdninger en skal ha ovenfor elevens atferdsrelaterte handlinger. Drugli og Nordahl (2016) vektlegger at tiltak som har som mål å fremme involvering fra foreldrene, legger ofte vekt på å øke foreldrenes aktivitet når det gjelder elevens sosiale læring. Et eksempel på dette kan være: Under problemløsningsoppgaver i matematikkfaget har Kari lite tro på seg selv, hun gir lett opp og tyr fort til enten gråt eller sinne, både når hun gjør lekser hjemme og ved oppgavejobbing på skolen. Dette kan tyde på at Karis mestringsforventninger til matematikkfaget er lave. Kanskje har hun gjentatte ganger erfart at hun har mislykkes, som påvirker emosjonene hennes og skaper en følelse av underlegenhet og

mindrever. Siden Kari er såpass kritisk til egne ferdigheter i matematikkfaget, er det viktig at både læreren og foreldrene følger opp dette på samme måte. Læreren må tydeliggjøre for foreldrene at Kari trenger støtte under leksearbeid, og sammen kan de bli enige om hvordan foreldrene skal kunne veilede Kari. Læreren kan vise til at Kari trenger positive erfaringer med mestring i problemløsningsoppgaver, og at foreldrene må anerkjenne forsøkene hun gjør, oppmuntre og gi positive tilbakemeldinger underveis i leksearbeidet. Læreren veileder Kari på samme måte i undervisningen på skolen. Dersom Kari opplever støtte både i hjemmet og på skolen, og kjenner at hun blir anerkjent for arbeidet hun gjør, kan hun på denne måten utvikle tro på seg selv og sine ferdigheter, som igjen skaper motivasjon for matematikkarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016; Erikson, 1968; Pianta, 2016).

Utenom skoletiden er det betydningsfullt at elevene også deltar i sosiale fellesskap. Dette vil kunne være gunstig for deres sosiale utvikling fordi elevene senere i livet må selv ta ansvar for egen deltakelse i sosiale fellesskap (Dalland & Knutsen, 2020). Alle lærerne viser til at de oppfordrer foreldrene til å gjennomføre strukturerte lekegrupper på fritiden enten i eget hjem eller utendørs. Slik kan elevene bli bedre kjent med medelever de vanligvis ikke leker sammen med som kan bidra til at de utvikler positive relasjoner til hverandre, og som igjen kan være en faktor som bidrar til å styrke læringsmiljøet i klassen. Foreldrene kan i denne sammenheng være gode støttespillere for elevene i prosessen om å utvikle det gode læringsmiljøet. Når foreldrene engasjerer seg for utviklingen av et godt læringsmiljø sammen med læreren, og ikke bare har fokus på eget barn, kan foreldrene fungere som gode rollemodeller for hvordan elevene skal inngå i et fellesskap på skolen. Gjennom lek og samhandling på fritiden, dersom en elev opplever å bli sett av ikke bare egne foreldre, men også andre elevers foreldre kan dette bidra til en anerkjennende opplevelse, som igjen kan legge gode premisser for elevens lek og samhandling på skolen (Dalland & Knutsen, 2020). En av lærerne påpeker at lekegrupper på fritiden er særlig viktig i Oslo-skolen siden mange av elevene bor i blokk og leiligheter. Kanskje er det slik at noen elever kun tar del i et sosialt fellesskap med jevnaldrende i skoletiden, mens på fritiden oppholder de kun seg i hjemmet med familien. På denne måten viser lærerne at de er oppmerksomme over konteksten elevene lærer og utvikler seg i, og at noen elever trenger sosial støtte på fritiden i større grad enn andre elever.

8 Avslutning

I denne masterstudien finner jeg at utvalgte lærere på småskoletrinnet tar et stort ansvar for elevenes sosiale læring og utvikling. De opplever det som en krevende oppgave å sikre elevene en trygg og god skolehverdag, og i tråd med § 9 A i opplæringsloven om elevenes skolemiljø, ser det ut til at paragrafen har forsterket ansvaret lærerne opplever. Flere av lærerne i studien har stor bevissthet tilknyttet den individualistiske kulturen som dominerer i dagens samfunn, og det kommer frem at dette skaper implikasjoner for deres prioriteringer ovenfor enkeltelevens sosiale utvikling, og utvikling av det sosiale fellesskapet i klassen. Likevel ser det ut til at lærerne i størst grad ser betydningen av sosial læring og utvikling i et fellesskap.

Lærerne arbeider med sosial læring på både skole-, klasse- og individnivå, men det ser ut til at de legger størst vekt på arbeid med sosial læring og utvikling på klassenivå. De er opptatt av å bygge læringsmiljøet, at elevene skal inngå i positive relasjoner til hverandre og at de som lærere skal støtte opp under vennsbygging mellom elever. Skole-hjem samarbeid vektlegges som en viktig del av arbeidet til lærerne for å kunne legge til rette for elevenes sosiale læring og utvikling på best mulig vis. Lærerne har tatt i bruk eksterne programmer for sosial ferdighetslæring i klassen. Slike programmer har i flere sammenhenger blitt kritisert (Løvlie, 2013; Madsen, 2020), og det er interessant at funnene bekrefter kritikken. Det kan virke som lærerne i denne sammenhengen har et instrumentelt forhold til programmene. Likevel er det ved stor sannsynlighet at holdningene deres ved dette feltet er tilstrekkelige for å kunne utvikle funksjonelle tiltak og god pedagogikk for å ivareta elevenes sosiale læring og utvikling.

8.1 Avsluttende kommentar

Det tas i betraktning at for å belyse problemstillingen min har jeg kun intervjuet seks lærere ved én skole. Utvalget mitt var snevert, men det var muligheten jeg hadde innenfor tidsrammen for oppgaven. Så med tanke på at studien disponerer et lite utvalg, er det i likhet med andre mindre kvalitative studier vanskelig å generalisere funnene i oppgaven. Dersom jeg hadde undersøkt oppgavens grunntanke med et større utvalg er det mye mulig at resultatet kunne sett annerledes ut, noe som også kunne vært berikende. Som et videre arbeid innenfor prosjektets tema kunne det vært interessant å undersøke oppgavens problemstilling på nytt om

noen år, i et større omfang. Begrunnelsen for at et videre arbeid innenfor feltet skal foregå om *noen år*, er fordi sosial læring og utvikling i skolen er eksplisitt nytt i tråd med læreplanen (LK20). I LK06 var ikke sosial læring i det hele tatt nevnt, men i august 2022 skal sosial læring og utvikling ha vært en del av grunnskolens prinsipper for læring, utvikling og dannelse i *to år*. I mine funn kommer det frem at skolen ikke har en lokal og/eller strukturert plan på sosial læring, og at lærerne ikke har diskutert begrepet sosial læring og utvikling etter at det kom inn i læreplanen. Dette trenger ikke å være et tilfelle ved alle skoler, men sannsynligvis er det mange skoler som fortsatt er i implementeringsfasen av reformen. Om noen fler år (2-3) har grunnskolene hatt god tid til å omstille seg, og implementere sosial læring i større grad som en del av deres praksis. Dermed vil det kunne være et spennende arbeid å undersøke i hvilken grad sosial læring og utvikling både prioriteres og systematisk legges til rette for i småskolen, gjennom et større utvalg som muligens kan vise større kontraster eller likheter mellom skoler.

9 Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte. Hele skolen med!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, ss. 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign: Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (red.), *Metode i klasseromsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, ss. 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development- Experiments by Nature and Design*. United States of America: Harvard University press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2021). 2011 – 2021: 10 Years of Social and Emotional Learning in U.S. School Districts: Elements for Long-Term Sustainability of SEL. *CASEL*, ss. 4-36.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, C., & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales*. Minneapolis: NCS Pearson.

- Eri, T., & Michelet, S. (2018). Mangfold og spenninger i lærerens praksis. I K. E. Thorsen, & H. Christensen, *Jeg er lærer!* Bergen: Fagbokforlaget.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton Company.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Giddens, A. (2013). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Hoboken: Wiley.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Havik, T., & Ertesvåg, S. (2020). Olweus programmet (OBPP) – et skoleomfattende program mot mobbing og antisosial atferd (2. utg.). *Ungsinn: Tidsskrift for virksomme tiltak for barn og unge*, ss. 1-26.
- Heiestad, F. (u.å.). Velkommen til Steg for Steg Norge. *Steg for Steg*.
- Jones, S. M., Brush, K. E., Ramirez, T., Mao, Z. X., Marenus, M., Wettje, S., . . . Bailey, R. (2021). Navigating Social and Emotional Learning from the Inside Out. *Center to Improve Social and Emotional Learning and School Safety: WestEd*, ss. 1-574.
- Junge, C., Valkenburg, P. M., Dekovic, M., & Branje, S. (2020). The Building Blocks of Social Competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, s. 45.
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra (Meld. St. 28 (2015–2016)):
https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=sosial%20l ring&ch=3#match_0
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvelling, Ø. (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løvlie, L. (2013). Verkt yskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 185-198.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen*. Oslo: Spartacus Forlag AS.

- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mosvold, R., & Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 26-36.
- Nordahl, T., Drugli, M. B., & Flygare, E. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Hentet fra OECD Skills Studies: <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, ss. 64-68.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R., & Sjøbolm, E. (2016). *Faglig inkludert?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra (LOV-1998-07-17-61): <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. C. (2016). Teacher-Student Interactions: Measurement, Impacts, Improvement, and Policy . *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, ss. 98–105.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sørli, M.-A., Ogden, T., & Olseth, A. R. (2016). Examining teacher outcomes of the School-Wide Positive Behavior Support model in Norway: Perceived efficacy and behavior management. *Sage Open*, ss. 1-13.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorsen, K. E., & Christensen, H. (2018). Grunnlaget for lærerarbeidet. I K. E. Thorsen, *Jeg er lærer!* Bergen: Fagbokforlaget.
- UiS. (2021). De yngste barna i skolen: Hva kjennetegner arbeidsmåter og læringsmiljø som fremmer læring for de yngste barna i skolen? *Kunnskapsenter for utdanning*, ss. 1-54.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever: Lærer–elev-relasjonen og elev–elev-relasjoner*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Relasjonene og samspillet barna imellom*. Hentet fra Barns trivsel - voksnes ansvar: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-tilrammeplanen/trivselsveileder/3-Relasjonene-og-samspillet-barna-i-mellom/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/#a154047>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Skolemiljø Udir-3-2017*. Hentet fra Regelverkstolkingar frå udir: <https://www.udir.no/regelverkstolkingar/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#a153833>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tiltak for å fremme fellesskap og miljø*. Hentet fra Læring og trivsel: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#sosiale-tiltak>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra Læring og trivsel: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. (A. Kozulin Overs.) Cambridge, MA: The MIT Press (Opprinnelig utgitt 1934).

10 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av NSD

Vurdering

Referansenummer

653263

Prosjekttittel

Sosial læring på småskoletrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

01.01.2022 - 15.05.2022

Dato

06.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 6.1.2022. Behandlingen kan starte.

Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.5.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Word online er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Intervjuguide

Forståelse

- 1) Hvordan forstår dere sosial læring?
 - Hva legger dere i dette begrepet?
 - Kan dere gi eksempler?
- 2) Hva kan være sosial læring for enkelteleven?
 - Eksempler?
- 3) Hva kan være sosial læring for hele elevgruppen?
 - Eksempler?

Ansvaret

Sosial læring har kommet inn som et nytt overordnet prinsipp for opplæringen i LK20.

- 1) Hva tenker dere om at skolen har denne oppgaven?
- 2) Skolens oppgave er å bidra til både faglig og sosial læring.
- Hva tenker dere dette betyr konkret?
- 3) Hva tenker dere er grunnen til at sosial læring har fått en så sentral plass i dagens læreplan?
- Er det noen sammenhenger knyttet til samfunnet vi lever i?
- 4) I § 9 A i opplæringsloven står det skrevet at alle elever har rett til et trygt og godt læringsmiljø, det er nulltoleranse for mobbing og skolen skal jobbe forbyggende, og skolen har en aktivitetsplikt for å sikre at alle har et godt psykososialt skolemiljø.
- Føler dere lærerne har et stort ansvar når elevene har fått denne rettigheten knyttet til § 9 A?
- Hva er utfordrende med dette ansvaret?

Tiltak/arbeid

- 1) Har dere diskutert og arbeidet med temaet sosial læring i profesjonsfellesskapet?
- På team? Fellestid? På hvilken måte?
- 2) Har dere en strukturert plan på hvordan man skal arbeide med den sosiale læringen på skolenivå?
- 3) Har dere en strukturert plan på hvordan man skal arbeide med den sosiale læringen på klassenivå ovenfor enkeltelever?
- 4) Har dere eksempler på tiltak knyttet til sosial læring man kan iverksette i en elevgruppe/klassenivå?
- Hva kan være uheldig samhandling i elevgruppen som man kan/bør ta tak i?
- Beskriv hva dere gjør da.
- 5) Har dere eksempler på tiltak man kan iverksette for enkeltelever som trenger ekstra trening i sosiale settinger?
- 6) På hvilken måte arbeider dere med læringsmiljøet?
- 7) Hvilken betydning har læreren i arbeidet med sosial læring?
- Eksempler?
- 8) På hvilken måte samarbeides det med hjemmet knyttet til sosial læring?
- Har dere inntrykk at foreldrene er engasjert i barnas sosiale liv?

- Hva er kjennetegn ved foreldregruppen ved skolen? Likheter, ulikheter? Noen elever har mindre sosial kapital enn andre?

- 9) Noen barn er ekstra sårbare fordi de har det vanskelig hjemme – hva tenker dere er skolens oppgave her?

Har dere noen kommentarer til slutt eller noe dere ønsker å legge til?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i masterprosjektet «*Sosial læring på småskoletrinnet*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan lærere forstår begrepet sosial læring og hvordan dette praktiseres i skolen*. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet undersøker lærere fra småskoletrinnet og hvordan de arbeider med sosial læring og utvikling i skolen. Sosial læring og utvikling har kommet inn som nytt begrep i LK20, noe som vil bli relevant for intervjuet. Studien benytter intervju som tilnæringsmetode for å få ytringer og meninger som kan sammenlignes, vurderes opp mot forskning og drøftes i lys av problemstillingen. Forskningsprosjektet tar for seg fokusgrupper som intervjumetode.

Fokusgrupper er en forskningsmetode hvor data produseres via gruppeinteraksjon omkring et emne, som forskeren har bestemt, som i dette tilfellet er sosial læring. I anledning av fokusgruppeintervjuet er det behov for seks lærere som ønsker å delta i forskningsprosjektet. To fokusgruppeintervjuer, med tre lærere i hver gruppe, vil bli gjennomført. Fokusgruppene på tre lærere kan gjerne arbeide på samme team.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker at du skal delta i studien fordi du svarer til kriteriene:

- Lærer som underviser på småskoletrinnet
- Lærer som arbeider på team

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil delta i en feltsamtale (fokusgruppeintervju) med undertegnede og andre kollegaer om det aktuelle temaet. Lyd vil bli tatt opp lyd med en diktafon. Intervjuet vil ta 20-30 minutter.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene om deg vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun studenten som gjennomfører prosjektet som vil ha tilgang til dine opplysninger. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil navn og kontaktopplysninger erstattes med koder som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Innsamlet data vil oppbevares innelåst, på en lydopptaksenhet som ikke er koblet til internett. Deltakere i studien vil anonymiseres.

Opplysninger om intervjuobjekter som kan inngå i publikasjonen av prosjektet innebærer:

- Hvilken kommune du er ansatt i
- Lærer på småskoletrinnet

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022.

Dine rettigheter

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

- få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir rett til å behandle personopplysninger om deg?

Personopplysninger om det behandles basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

OsloMet ved student: Mari Sundvoll Moe

Epost: s324971@oslomet.no

Veileder: Kirsten Elisabeth Thorsen

Epost: kirsthor@oslomet.no

**Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet,
kan du ta kontakt med:**

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no)
eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mari Sundvoll Moe