

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i spesialpedagogikk**

**Mai 2023**

En kartleggingsstudie av ungdomsskolelærere sitt arbeid med sosial  
læring og sosial kompetanse

En kvantitativ studie

An explorative study on secondary school teachers experience and  
use of social learning & social competence

Andreas Sørumshagen



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Forord

Etter to strålende år ved OsloMet-storbyuniversitet, markerer studien min avslutning ved utdanningsseksjonen. I de to siste årene har jeg fått muligheten til å fordype meg pedagogiske og forskningsmetodiske temaer. I bacheloren min ved høyskolen i Innlandet skrev jeg om hvordan kroppsøving kan påvirke det psykososiale miljøet til elevene og det har vært en spennende reise å få dykke dypere inn i hvorfor sosial læring og sosial kompetanse er viktig for elevene og det psykososiale miljøet.

Studien har vært en lang reise, som endelig er kommet til veis ende. Det har vært lærerikt og jeg føler jeg privilegert som har fått frihet til å legge opp min egen hverdag slik jeg selv har ønsket. Å få utføre og være ansvarlig for mitt eget forskningsprosjekt har vært spennende og har lært meg mye om å strukturere egen tid. Muligheten til å fordype meg i sosial læring og sosial kompetanse og kvantitativ metode har vært interessant, til tider frustrerende, men ikke minst lærerikt.

Jeg vil med dette rette stor takknemlighet til min veileder, Rolf Bjarne Fasting, for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Det har vært en stor trygghet å ha din kompetanse ved min side.

Jeg vil også takke min studiekompis, Truls Ernani Valentini, for å alltid motivere og oppmuntre i tidene det har vært tungt å arbeide med studien.

Til slutt vil jeg takke familien min. Som gjennom hele prosessen har oppmuntret og motivert meg.

## Sammendrag

*Formål:* Studien har til hensikt å kartlegge i hvilken grad lærere i ungdomsskolen søker å utvikle sosial kompetanse hos elevene gjennom arbeid med sosial læring. Studien undersøker om det eksisterer gruppeforskjeller innenfor ungdomsskolelæreres arbeid med sosial læring. Forskningsspørsmålene omhandler forskjeller mellom kommuner, skolestørrelse, kjønn, yrkeserfaring, skoletrinn og i hvilken omfang ungdomsskolelærerne i utvalget arbeider med sosial kompetanse.

*Teori:* Den teoretiske tilnærmingen til studien tar først for seg plan- og styringsverk. Deretter presenteres barns tidlige sosiale utvikling til og med ungdomsalderen, før jeg går videre med å definere sosial kompetanse som begrep. Videre presenteres sosiale ferdigheter som inngår i sosial kompetanse, før viktigheten av sosial kompetanse hos barn og unge legges frem. Deretter presenteres noen strategier lærere kan bruke i arbeidet med sosial kompetanse. Avslutningsvis operasjonaliseres begrepet sosial kompetanse og til slutt presenteres forskning på feltet.

*Metode:* For å besvare studiens problemstilling er kvantitativ metode benyttet, med et tverrsnittdesign. Utvalget består av 86 ungdomsskolelærere fra tre ulike kommunekategorier, storbykommune, randkommune og landkommune. Utvalget kommer fra 11 forskjellige ungdomsskoler, og datamaterialet er samlet inn gjennom et digitalt spørreskjema. Studiens empiri er etterprøvd med reliabilitetsanalyse.

*Resultater:* De overordnede funnene i studien antyder at lærerne i utvalget arbeider i *noen grad* eller mer med sosial læring. Gruppesammenligning viser at det eksisterer signifikante forskjeller mellom kommunekategoriene landkommune og randkommune. Lærerne i landkommunen oppga at de arbeider mer med selvhevdelse enn lærerne i randkommunen. Det var også signifikante forskjeller mellom skolestørrelse. Lærerne som arbeider ved skoler med flere enn 357 elever oppga at de arbeider mer med empati enn lærerne som arbeider ved skoler med 300-348 elever. Lærerne i utvalget oppga også at de tror sosial læring som tema kan påvirke det psykososiale miljøet til elevene positivt, i noen grad eller i stor grad.

*Nøkkelord:* Sosial kompetanse, sosial læring, psykisk helse, læreplanverket, ungdomsskolelærere, kvantitativ metode, tverrsnittdesign.

## Summary

*Purpose:* The purpose of this study is to map the extent to which teachers in secondary schools seek to develop social competence in pupils, through work with social learning. This study examines whether group differences exist within the secondary school teachers' work with social learning. The research questions deal with differences between municipalities, school size, gender, professional experience, school level and to what degree the teachers in the selection work with social competence.

*Theoretical framework:* The theoretical approach to the study deals first with school management. Next, children's early social development up to and including adolescence is presented, before this study goes on to define social competence as a concept. Social skills that form part of social competence are presented, before the importance of social competence in children and adolescence along with strategies teachers can use in their work with social competence. Lastly the concept of social competence is operationalized and research in the field is presented.

*Methods:* To best answer the study's research questions, a quantitative method with a cross-sectional design is used. The selection consists of 86 secondary school teachers from three different municipal categories, metropolitan municipalities, peripheral municipalities and rural municipalities. The sample comes from 11 different secondary schools, and the data was collected through a digital questionnaire. The study's empirical evidence has been verified with a reliability analysis.

*Results:* The overall findings in this study suggest that the teachers in the selection work with social learning, but all to a different extent. Group comparison shows that there are significant differences between the municipal categories *Rural* and *Marginal* municipality. The teachers in the rural municipalities stated that they work more with self-assertion than the teachers in the peripheral municipalities. There were also significant differences between school sizes. The teachers who work at schools with 357> pupils stated that they work more with empathy than the teachers who work at schools with 300-348 pupils. The teachers in the sample also stated that they believe that social learning as a concept can positively influence the psychosocial environment of the pupils, to some extent or more.

*Keywords:* Social competence, social learning, mental health, curriculum framework, secondary school teachers, quantitative method, cross-sectional design.

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Summary.....	3
1. Introduksjon og presentasjon av tema.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Tema og foreløpige problemformuleringer.....	9
1.3 Avhandlingens struktur.....	10
2. Teori.....	10
2.1 Plan- og styringsverk som tar for seg psykisk helse og sosial kompetanse.....	11
2.1.1 Kunnskapsløftet.....	11
2.1.2 Sosial kompetanse sin plass i skoleverket.....	11
2.1.3 Lovverket.....	14
2.2 Teoretisk forankring.....	15
2.2.1 Barns sosiale utvikling.....	15
2.2.2 Sosial kompetanse.....	18
2.2.3 Sosiale ferdigheter.....	20
2.2.4 Viktigheten av sosial kompetanse.....	20
2.3 Hvordan kan lærere arbeide med sosial læring i skolehverdagen.....	22
2.3.1 Utvikling av sosial ferdigheter.....	23
2.3.2 Organisering av sosial ferdighetsopplæring.....	25
2.3.3 Samarbeidslæring.....	25
2.4 Operasjonalisering av begrepet sosial kompetanse for studien.....	27
Empati.....	27
Samarbeid.....	28
Selvhevdelse.....	29
Selvkontroll.....	30
Ansvarlighet.....	30
2.5 Forskning på feltet psykisk helse og sosial kompetanse.....	31
2.5.1 Psykisk helse sin betydning for utviklingen av sosial kompetanse.....	31
2.5.2 Forekomsten av sosiale, emosjonelle og atferdsrelaterte vansker.....	33
2.5.3 Problematferd i norsk skole.....	35
2.6 Forskjell mellom lærerens kjønn og elevenes læring.....	36
2.7 Sammenfatning av teoridel.....	37
2.8 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	38

3. Metode.....	39
3.1 Vitenskapsteoretisk og metodologisk forankring.....	39
3.2 Forskningsdesign.....	40
3.3 Utvalg.....	40
3.4 Utvikling av spørreskjema.....	41
3.4.1 Skala.....	43
3.5 Pilottesting.....	45
3.6 Gjennomføring av studien.....	45
3.6.1 Informasjonsskriv.....	46
3.6.2 Kommunikasjon med deltakerskolene.....	46
3.7 Studiens kvalitet.....	47
3.7.1 Reliabilitet.....	47
3.7.2 Validitet.....	48
3.7.2.1 Begrepsvaliditet.....	49
3.7.2.2 Statistisk validitet.....	49
3.7.2.3 Ytre validitet.....	50
3.9 Forskningsetikk.....	51
3.9.1 Informert samtykke.....	51
3.9.2 Konfidensialitet.....	51
3.10 Plan for analyse.....	52
4. Presentasjon av funn.....	53
4.1 Oversikt over deltakere.....	53
4.1.1 Fordeling av kjønn på deltaker kommunene.....	54
4.1.2 oversikt over hvilket ungdomstrinn respondentene arbeider ved.....	55
4.1.3 Oversikt over antall år med yrkeserfaring i utvalget.....	56
4.1.4 Oversikt skolestørrelse.....	56
4.1.5 Sammenfatning av utvalget.....	57
4.2 Samleskårer.....	58
4.3 Analyse av data.....	58
4.3.1 Reliabilitetsanalyse.....	58
4.3.2 Analyser av gruppeforskjeller for ferdighetsdimensjoner ved sosial kompetanse.....	59
4.3.3 Arbeid med sosial kompetanse.....	68
4.3.5 Oppfatning av om sosial læring kan påvirke det psykososiale miljøet.....	70
4.3.6 Kommentarer til betydningen av sosial læring i ungdomsskolen.....	70
4.4 Sammenfatning av hovedtendenser.....	71
5. Diskusjon med avsluttende kommentarer.....	71

5.1 Hovedtendenser .....	72
5.2 Arbeid med sosial kompetanse i utvalget .....	72
5.2.1 Empati .....	73
5.2.2 Samarbeid .....	75
5.2.3 Selvhevdelse .....	76
5.2.4 Selvkontroll .....	77
5.2.5 Ansvarlighet .....	78
5.3 Forskjeller i utvalget.....	80
5.4 Oppfatning av om sosial læring kan påvirke det psykososiale miljøet .....	85
5.5 Konklusjon .....	87
5.6 Ytre validitet.....	88
5.7 Relevans for lærerprofesjonen og praksisfeltet .....	89
5.8 Videre forskning.....	90
6. Litteratur .....	91
7. Vedlegg .....	98
7.1 Vedlegg 1: Informert samtykke.....	98
7.2 Vedlegg 2: Spørreundersøkelse .....	100
7.3 Vedlegg 3: Invitasjonsmail til skolene .....	107
7.4 Vedlegg 4: Kvittering på meldeskjema til NSD.....	108



## 1. Introduksjon og presentasjon av tema

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Årsaken til at lærere på ungdomsskolen er målgruppen til studien ligger i at psykisk helse, sosial læring og sosial kompetanse henger tett sammen. Tall fra aktivitetsdata for psykisk helsevern for barn og unge 2020 viser at over halvparten av pasientene var 13 år eller eldre. Dette tilsvarer 54,5 prosent av pasientene (Bremnes & Indergård, 2020, s. 1-2). I alderen 13-15 år var 11,3 prosent gutter og 13,6 jenter. Fra alderen 16 år og oppover var 10,3 prosent gutter og 19,3 prosent jenter (Bremnes & Indergård, 2020, s. 3). Tallene fra rapporten viser at et flertall av pasientene ved psykisk helsevern for barn og unge 2020 vil være elever i ungdomsskolen.

I en rapport fra Folkehelseinstituttet (Helland & Mathiesen, 2016) ble 900 13-15 åringer spurt om ulike faktorer som kan knyttes til psykisk helse. Studien viste en tydelig sammenheng mellom ungdommens psykiske helse og støtte fra læreren. De som oppga høy grad av psykisk velvære oppga også at de fikk god støtte, mens ungdom med uttalte plager oppga også at de fikk liten støtte fra læreren (Helland & Mathiesen, 2016, s. 50, § 9 -A2). Ungdommers psykiske helse samvarierer med kvaliteter i forhold til andre mennesker. Ungdommer som har nære forhold til foreldre, gode venner og får mye støtte fra lærere oppgir bedre psykisk velvære og mindre psykiske plager enn ungdom som har vanskeligere forhold til andre mennesker (Helland & Mathiesen, 2016, s. 41). I aktivitetsdata for psykisk helsevern for barn og unge 2020 fant Helsedirektoratet ut at nesten 57 000 pasienter ble behandlet i psykisk helsevern for barn og unge i 2020. Dette tilsvarer 5,1 prosent av befolkningen under 18 år, og det kommer også frem at det var en økning på 0,6 prosent sammenlignet med 2019 (Bremnes & Indergård, 2020, s. ii).

Da jeg begynte å sette meg inn i hva begrepet psykisk helse dekker fant jeg ut at det sosiale aspektet er sentralt i flere definisjoner av psykisk helse (Flatén, 2018; Jahoda, 1958, s. xi; World Health Organization, 2022, 17. Juni). Skolen er et sted der barn og unge tilbringer mange timer i hverdagen, og læreren vil være et fast kontaktpunkt og en viktig aktør for å fremme barn og unges psykiske helse og trivsel. Læreren vil dermed være viktig for å fange opp elever med vanskelige livssituasjoner, endret atferd eller debuterende psykiske helseproblemer. Det er viktig at utfordringer og hjelpebehov avdekkes så tidlig som mulig for at barn og unge skal få den hjelpen de trenger (Helsedirektoratet, 2017).

Jeg har derfor valgt å dykke dypere i det sosiale aspektet, da nærmere bestemt i sosial læring. Sosial læring handler om å lære seg nye eller vedlikeholde eksisterende sosiale ferdigheter, og sosiale ferdigheter og sosial kompetanse blir ofte brukt om hverandre. Sosiale ferdigheter er komponenter i sosiale kompetanse, og sosial kompetanse er summen av sosiale ferdigheter, men også kunnskap om hvor, når og hvordan en skal ta i bruk ferdighetene for å oppnå sosiale mål (Ogden, 2018, s. 2). En av årsakene til valget kan knyttes til overordnet del av læreplanverket der det pekes på at skolen skal «støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I rapporten 13-15 åringer fra vanlige familier i Norge - hverdagsliv og psykisk helse som er presentert tidligere, understreker de også betydningen av å rette en bred, forebyggende innsats inn mot ungdom, og argumenterer sterkt for å fremme tiltak som øker den sosiale støtten (Helland & Mathiesen, 2016, s. 7). Det kommer også frem i opplæringsloven paragraf § 9 A-2 retten til et trygt og godt skolemiljø. Der står det at «Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). Elevens rett etter § 9 A-2 er knyttet til et godt psykososialt miljø, og begrepet psykososialt miljø retter seg mot de mellommenneskelige forholdene på skolen. Som vil si det sosiale miljøet og de sosiale tilknytningene elevene har til medmennesker (Utdanningsdirektoratet, 2015). En annen årsak til valget er at jeg finner tema psykisk helse interessant og kanskje mer aktuelt enn noensinne. Jeg syntes det er utrolig viktig at alle har et trygt og godt læringsmiljø hvor alle tør å være seg selv og får den hjelpen de trenger. Fra min egen bachelor vet jeg hvor lite kunnskap en får gjennom noen lærerutdanninger, og derfor syntes jeg det vil være interessant å undersøke hvordan praksisen er.

## 1.2 Tema og foreløpige problemformuleringer

Tema for oppgaven er psykisk helse og sosial kompetanse, og formålet er med et spesielt fokus på å undersøke om lærere i ungdomsskolen arbeider med sosial kompetanse i skolehverdagen. Problemstillingen som studien tar av seg å besvare er følgende; *I hvilken grad søker lærere i ungdomsskolen å utvikle sosial kompetanse hos elevene gjennom arbeid med sosial læring?* Studien har følgelig fokus på de sosiale ferdighetene som inngår i sosial kompetanse, og sosial kompetanse vil utgjøre summen av de sosiale ferdighetene (Ogden, 2018, s. 2). Hensikten er å undersøke om lærere i ungdomsskolen arbeider med ulike aspekter ved sosial kompetanse med henblikk på sosial læring.

Jeg ønsker at studien skal være et supplement innenfor tematikken psykisk helse og sosial kompetanse. Gjennom studien ønsker jeg å kartlegge i hvilken grad lærere i ungdomsskolen arbeider med sosial kompetanse og sosial læring. Jeg anser sosial læring som et viktig arbeid med å utvikle den sosiale kompetansen til barn og unge, og dette vil jeg dykke dypere inn i kapittel 2 i studien. I læreplanverket for norsk skole er sosial kompetanse først og fremst beskrevet i overordnet del, og konkrete mål for sosial kompetanse har ikke fått plass (Karseth et al., 2020, s. 34). På den andre siden fremkommer det av Meld. St. 28 at sosial kompetanse skal være en viktig del av læreplanverket, og sosiale og emosjonelle ferdigheter utvikles og læres i arbeidet med faglige mål (Meld. St. 28 (2015-2016, s. 29). På bakgrunn av dette håper jeg studien kan gi et innblikk i hvilken grad ungdomsskolelærere klarer å kombinere arbeidet med sosial- og faglig utvikling.

### 1.3 Avhandlingens struktur

Studien begynner med å presentere teorigrunnlaget. Til å begynne med presenteres plan- og styringsverk som tar for seg psykisk helse og sosial kompetanse. Videre presenteres barns tidlige sosiale utvikling (0-5 år) til og med ungdomsalderen (12-18 år), før jeg går videre med å definere sosial kompetanse som begrep. Deretter presenteres sosiale ferdigheter som inngår i sosial kompetanse, før jeg går videre til viktigheten av sosial kompetanse for barn og unge. Videre blir strategier lærerne kan bruke i arbeidet med sosial kompetanse presentert, før jeg avslutningsvis i teorikapittelet operasjonaliserer begrepet sosial kompetanse for studien, og til slutt presenterer forskning på feltet. I kapittel tre, metode presenteres studiens vitenskapsteoretiske og metodologiske forankring, før jeg går videre til forskningsdesignet for studien. Deretter presenteres utvalget for studien og utviklingen av spørreskjema. Videre i metodekapittelet presenteres utarbeidingen av skalaen som er brukt og pilottestingen. Deretter presenteres gjennomføringen av studien, før jeg avslutningsvis tar for meg reliabilitet og validitet og forskningsetikk. Til slutt i metodekapittelet presenteres plan for analyse. I kapittel fire presenteres det empiriske materialet som er samlet inn, og ulike analyser av materialet. Her vil resultatene av analysene presenteres, reliabilitetsanalyse, enveis ANOVA og One sample t-tester. Avslutningsvis i kapittel fem diskuteres det empiriske materialet i lys av teorigrunnlaget som er presentert, før jeg til slutt presenterer studien ytre validitet, relevans for praksisfeltet og behovet for videre forskning.

## 2. Teori

I kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som blir brukt for å få innsikt i studiens tema. Jeg vil begynne med plan- og styringsverk som tar for seg psykisk helse og

sosial kompetanse. Videre presenteres relevant faglitteratur, ulike stortingsmeldinger og forskning som strekker seg fra 1920 tallet frem til 2022. Jeg vil avslutte teoridelen med nyere forskning som tar for seg psykisk helse og sosial kompetanse.

## 2.1 Plan- og styringsverk som tar for seg psykisk helse og sosial kompetanse

I overordnet del av læreplanverket står det at «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg vil videre vise til hvilken plass sosial kompetanse har i læreplanverket i norsk skole ved å vise til kunnskapsløftet, overordnet del av læreplanverket, stortingsmeldinger og lovverket.

### 2.1.1 Kunnskapsløftet

I 2004 la departementet frem St. meld nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* som bakgrunn for utdanningsreformen Kunnskapsløftet. Målet med reformen var å gjøre elever og lærlinger bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Kunnskapsløftet (2006) var en innholdsreform og en styringsreform basert på fem prinsipper: Kunnskap om elevens læringsresultater i vid forstand, klare nasjonale mål, stor lokal handlefrihet, tydelig ansvars plassering og et solid støtte- og veiledningsapparat (Meld. St. 28 (2015-2016, s. 9). Kunnskapsløftet fra 2006 er nylig fornyet, og jeg vil videre i kapittelet vise til hvilken plass sosial kompetanse har fått i Kunnskapsløftet 2020.

### 2.1.2 Sosial kompetanse sin plass i skoleverket

Læreplanverket er det sentrale virkemiddelet for nasjonal styring av opplæringens innhold og er den viktigste beskrivelsen av kompetansen elevene skal utvikle. Læreplanverket er en forskrift, og definerer fagernes innhold og struktur og danner grunnlaget for skolens planlegging og gjennomføring av opplæringen (Meld. St. 28 (2015-2016, s. 9-10). Misund (2012) skrev en artikkel hvor hun fokuserer på myndighetenes prinsipper for styring av skolene slik de fremkommer i nasjonale styringsdokumenter. Gjennom Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) og L97 ble det lagt stor vekt på å styre norsk skole ved å konkretisere hvilke faglige mål som skal nås. Det har derimot vært lite fokus på utformingen av myndighetenes styringssignaler når det kommer til utviklingen av sosial kompetanse (Misund, 2012, s. 437).

Videre skriver Misund (2012, s. 438) at skolens mål knyttet til utviklingen av sosial kompetanse og faglige mål kan anses å være to ulike delmål underordnet av opplæringsloven og læreplanen. De faglige målene er nedfelt i egne læreplaner for fag, mens målene som

handler om utviklingen av sosial kompetanse er først og fremst beskrevet i læreplanens generelle del og i delen Prinsipper for opplæringen. Også læreplan for fag inneholder mål som kan knyttes til utviklingen av sosial kompetanse (Misund, 2012, s. 438-439). Når skolene arbeidet under LK06 gikk det frem av offentlige styringsdokumenter at utviklingen av sosial kompetanse er en viktig oppgave for skolen, men verken LK06 eller Veileder for skolen konkretiserte hvilke mål skolene skal nå (Misund, 2012, s. 440). Det kom frem gjennom veilederen at utviklingen av sosial kompetanse var operasjonalisert ned til de sosiale ferdighetene empati, samarbeid, selvhverdelse, ansvarlighet og selvkontroll, men uten metoder eller målsetninger for arbeidet med disse ferdighetene. Derfor bærer målene for sosial kompetanse mer preg av å være visjoner for opplæringen heller enn konkrete føringer for skolen. Konsekvensen var at det ble vanskelig, om ikke umulig, å evaluere om skolen innfrir myndighetenes mål for opplæringen (Misund, 2012, s. 440). Det var heller ingen tidsangivelse for hvor mye skolen skulle jobbe med disse målene som det var for de faglige målene (Misund, 2012, s. 441). På den andre siden har myndighetene gjennom «Veileder for skolen» anbefalt skolene å utvikle en sosial læreplan med klart uttrykte mål og forventninger til sosialt kompetent atferd (Misund, 2012, s. 443). Dette kan forstås som at myndigheten overlot styringen av oppgaven til den enkelte skole. Da det var opp til skolens ansatte å formulere mål og velge virkemidler, ville også deres verdigrunnlag, normer og interesser legge føringene for hva som ble gjort (Misund, 2012, s. 444).

I overordnet del av læreplanverket kapittel 2.1 står det at «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig». Det står også at sosial læring skjer både i undervisning og i alle andre aktiviteter i skolens regi (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette viser at sosial læring i skolen hele tiden skal arbeides med, i alle fag, utenfor klasserommet og i alle aktiviteter som arrangeres av skolen, som for eksempel klasseseturer. Derimot ser det ikke ut til at arbeidet med sosial kompetanse har blitt noe mer konkret. Det samme så vi i LK06 der arbeidet med sosial kompetanse først og fremst var beskrevet i prinsipper for opplæringen (Karseth et al., 2020, s. 67; Misund, 2012, s. 439). Konkrete mål for sosial kompetanse har heller ikke fått en plass i LK20, men som i LK06 finner en kompetansemål for fag som kan knyttes til utviklingen av sosial kompetanse. Dette ser vi for eksempel i kompetansemål i samfunnsfag etter 10. trinn. Hvor det står: «reflektere over hvordan identitet, selvbylde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap, og presentere forslag til hvordan en kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019; Misund, 2012, s. 439). På den andre

siden har elevene rett til en dialog med kontaktlæreren om sin utvikling, som ikke er knyttet til faglige mål, som for eksempel utviklingen av sosiale og emosjonelle ferdigheter (Meld. St. 28 (2015-2016, s. 23). I argumentasjonen mot et bredt kompetansebegrep som kunne inneholde sosiale og emosjonelle ferdigheter pekes det på at dette kan svekke vektleggingen av faglig kompetanse, og at det er etiske dilemmaer forbundet med å vurdere sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling. Altså som i LK06 blir prioriteringen av faglig kompetanse videreført i fagfornyelsen, og det er disse som skal bli brukt for vurdering i fagene (Karseth et al., 2020, s. 34; Meld. St. 28 (2015-2016, s. 29). Det kommer frem gjennom Meld. St. 28 (2015-2016) at skolens ansvar for elevenes sosiale kompetanse skal være en viktig del av, og fremkomme tydelig av læreplanverket. Gjennom dette skal det komme frem hvordan opplæringen skal bidra til bredden i elevenes læring og utvikling, og at det er et felles ansvar for skolene. De skriver også at sosiale og emosjonelle ferdigheter utvikles og læres i arbeidet med faglige mål, og nytt læreplanverk skal omtale læringsstrategier og andre forutsetninger for læring, og vise vei for hvordan de kan utvikles i arbeidet med faglige mål (Meld. St. 28 (2015-2016, s. 29). I kapittel 2.1 sosial læring og utvikling i overordnet del kan man følge en lenke som tar en til læringsressurser angående sosial læring og sosial kompetanse. Der er det en film som viser til hvordan skolen kan jobbe med sosial læring og forslag til refleksjonsspørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Selv om spørsmålene er gode for å reflektere rundt hvordan en kan arbeide med sosial læring, fremstår også dette veldig generelt. Derfor kan det i likhet med LK06 forstås som at myndighetene overlater styringen av oppgaven til den enkelte skole. Dette kan resultere i at arbeidet med sosial kompetanse vil bli påvirket av lærernes verdigrunnlag, normer og interesser (Misund, 2012, s. 444). Det ser derfor ut til at sosial kompetanse har en mer implisitt og usystematisk plass i læreplanen sammenlignet med skolefagene, ved at sosial kompetanse ikke er et fag som er timeplanfestet.

Det som derimot skiller seg ut fra LK06 til LK20 er de tverrfaglige temaene. Meld. St. 28 (2015-2016) skriver at «tverrfaglighet, hvor elevene arbeider med problemstillinger eller temaer på tvers av fag, kan bidra til bedre sammenheng i læreplanverket». Temaene skal være en del av læreplanene for fag der det er relevant (Meld. St. 28 (2015-2016, s. 24).

Kunnskapsdepartementet (2017) skriver at folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og gi mulighet til å ta ansvarlige livsvalg. De skriver også at livsmestring handler om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Psykisk helse og

sosial kompetanse har sterk tilknytning til hverandre. Som vist til i rapporten 13-15 åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykiske helse (se punkt 1.1, bakgrunn for valg av tema) understreker de blant annet betydningen av å rette en bred, forebyggende innsats inn mot ungdom og argumenterer sterkt for å fremme tiltak som øker den sosiale støtten (Helland & Mathiesen, 2016, s. 7). Også i WHO sin definisjon av psykisk helse: «Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity», ser vi at sosialt velvære er en del av definisjonen (World Health Organization, 2022, 17. Juni).

### 2.1.3 Lovverket

I lov om grunnskolen og den videregående opplæringa kapittel 2. Grunnskolen og kapittel 9 A. Elevene sitt skolemiljø er det flere føringer som viser til viktigheten av sosial kompetanse som tema i skolehverdagen. § 2-3. Innhold og vurdering i grunnskolen sier blant annet at grunnskoleopplæringa skal omfatte sosial opplæring (Opplæringsloven, 1998, § 2-3). Dette kommer også frem i § 9 A-2. Retten til et trygt og godt skolemiljø som sier; «alle elever har rett til et godt og trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). Dette ser vi også i § 9 A-3. Nulltoleranse og forebyggende arbeid som sier: «skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering» (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-3). § 9 A-4. Aktivitetsplikten skal sikre at elever har et trygt og godt psykososialt miljø, og vil også ha relevans for studien. Den sier at «alle som arbeider på skolen skal følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø og gripe inn mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering dersom det er mulig» (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-4). Lovverket om grunnskolen og den videregående opplæringa stadfester altså tydelig at skolen er lovpålagt å jobbe med elevenes sosiale kompetanse.

Slik det kommer frem har ikke utviklingen av sosial kompetanse hos barn og unge fått noen særlig større plass i LK20 enn det hadde i LK06, til tross for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Misund (2012, s. 445) peker på at det i hver enkelt skole kan være noen ansatte som mener utviklingen av sosial kompetanse er en viktig oppgave, mens andre tenker at elevene skal være «ferdig oppdratt» når de kommer til skolen. Sistnevnte vil sannsynlig begrense skolens oppgave til den læring av sosial kompetanse som skjer som følge av undervisning i fag. Videre peker Misund (2012, s. 445) på at de nasjonale målene er vagt utformet, og vil i liten grad fungere som en standard for hva skolens ansatte skal fokusere på (Misund, 2012, s. 445). Lovverket på den andre siden er tydelig og konkret og stadfester at

sosial kompetanse er en del av arbeidet til skolen. Både gjennom kapittel 2 og kapittel 9 stadfester opplæringsloven at sosial opplæring er et lovpålagt arbeid for skolene. Videre i kapittel 2 presenteres den teoretiske forankringen til studien for å belyse sosial kompetanse og psykisk helse.

## 2.2 Teoretisk forankring

### 2.2.1 Barns sosiale utvikling

I kapittelet vil jeg ta utgangspunkt i Ogden (2022) sin bok *sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* og ulike teorier han presenterer, samt annen relevant litteratur. Når barn begynner å utvikle den tidlige sosiale utviklingen bygger dette på sensoriske/perseptuelle, emosjonelle og kognitive prosesser, og disse vil igjen legge grunnlaget for utvikling av ferdigheter som sosial problemløsning, perspektivtakning og emosjonsregulering (Junge et al., 2020). Det er noen hjerneområder som tidlig er involvert i barns grunnleggende sosiale utvikling, som for eksempel ansiktsgjenkjenning og sanseoppfatninger av emosjoner. Andre hjerneområder vil utvikle seg gradvis i løpet av oppveksten, og vil bli til komplekse nevrologiske nettverk som bidrar i prosesser som moralsk resonnering og sosial vurdering (Ogden, 2022, s. 212).

Ifølge Brown et al (2008, referert i Ogden, 2022, s. 212) er den sosiale utviklingen mer avhengig av de sosiale målene barn setter seg, sosiale forbilder og miljøets læringsmuligheter, enn barns personlighet og temperament. Beauchamp & Anderson (2010) skriver at barns evne til å gjenkjenne ansikter er en viktig del av den tidlige sosiale utviklingen, og senere tolke andres følelser gjennom ulike ansiktsuttrykk og gester (Beauchamp & Anderson, 2010, s. 49). Videre vil barns evne til delt intensjonalitet være viktig, som ifølge Tomasello & Carpenter (2007) handler om evnen til et felles fokus som når barn og foreldre leser i en bok sammen eller ser på bilder (Tomasello & Carpenter, 2007, s. 121). Et annet viktig innslag i den sosiale utviklingen er kognitiv empati. Dette vil ifølge Blair (2005) være viktig for at barn skal kunne ta en annens perspektiv (Blair, 2005, s. 699), og hvis en legger til den emosjonelle delen handler det om empati gjennom medfølelse og innlevelse med andre (Ogden, 2022, s. 212). Kunnskap om utviklingslinjen vil være viktig hos voksne personer som er involvert i barns tidlige alder (0-5 år), og vil legge det teoretiske grunnlaget for sosial ferdighetsopplæring (Ogden, 2022, s. 212). Den videre utviklingen av barns sosiale kompetanse avhenger av utviklingen av positive relasjoner med omsorgsfulle voksne og barns evne til selvregulering (Masten & Coatsworth, 1998, s. 208). Her vil barnas oppdragelse påvirke, hvordan foreldrene er som rollemodeller og hvordan handlinger begrunnes for barnet. Foreldrene og barnets



tilknytning til hverandre vil påvirke barnets evne til selvregulering, og vil virke som en mal for hvilke følelser og forventninger som aktiveres i senere relasjoner (Ogden, 2022, s. 213).

Når barnet er fylt 6 år og begynner på skolen vil dette bli en ny viktig sosial kontekst for barnet. Skolen vil da være en arena hvor barna blir mer bevisste på det sosiale hierarki og popularitet blant venner. De vil også bli mer oppmerksomme på manglende sosial kompetanse hos medelever, og mange vil prøve å unngå avvísninger og bli godtatt. Etter hvert som barna blir eldre vil det skapes nye forventninger, og den sosiale kompetansen vil bli både mer integrert og differensiert. Altså blir ryggsekken med sosial kompetanse dypere og de får mer å spille på (Ogden, 2022, s. 213).

Dette viser også en studie av Sørli et al (2020) som undersøker barns utvikling av sosial kompetanse over tid (fra 4. til 7. klasse). Resultatene viser at norske barns sosiale ferdigheter i gjennomsnitt øker noe over tid (Sørli et al., 2020, s. 76). Sosiale ferdigheter er som vist til i innledningen komponenter i sosial kompetanse, og sosial kompetanse er summen av de sosiale ferdighetene (Ogden, 2018, s. 2). Dette utdypes senere i kapittelet (punkt 2.2.3). Resultatene tyder også på at jenter generelt har bedre sosiale ferdigheter enn gutter, men at gutter har større utvikling enn jenter i løpet av perioden (Sørli et al., 2020, s. 76). I studien fant de også ut at positiv utvikling ikke gjelder alle elever, og at de kunne skille dem inn i 3 grupper med ulike utviklingsbaner. I den største gruppen som dekket 72% av elevene ble de vurdert til å ha middels skår ved starten av undersøkelsen, og de hadde stabil utvikling i løpet av undersøkelsen (Sørli et al., 2020, s. 79). I gruppen så det ut til at faktorer som påvirket utviklingen var å ha positive relasjoner til lærere og medelever og å gå på en skole hvor lærerne har en felles opplevelse av å gi elevene god støtte og opplæring (Sørli et al., 2020, s. 81). I den neste gruppen som omfattet 14% av elevene, fant undersøkelsen en negativ utvikling av de sosiale ferdighetene over tid. Gruppen besto av flest jenter, og elevene i gruppen kunne betraktes å ha høy risiko for negative utfall som svake skoleprestasjoner, utagerende atferd, sosial angst og sosial ekskludering. For gruppen så undersøkelsen at det å ha veldig nære relasjoner til lærerne kunne bidra til nedgang i den sosiale kompetansen over tid (Sørli et al., 2020, s. 78-79). I den siste gruppen som også besto av 14% av elevene fant undersøkelsen at disse skåret dårligst på sosiale ferdigheter i 4. klasse, men disse elevene ble ansatt som det mest kompetente av alle på slutten av perioden (Sørli et al., 2020, s. 79). Så kalte «late bloomers», som betyr at de modnes noe senere enn andre. For gruppen var positive relasjoner til jevnaldrende en viktig faktor for utviklingen av den sosiale kompetansen over tid, spesielt i kombinasjon med et godt klassemiljø uten mye uro. Også i gruppen ble det

funnet at for nære relasjoner til lærerne kunne påvirke utviklingen mer negativt enn positivt (Sørliet et al., 2020, s. 82).

Samlet sett viste studien at for de fleste elever vil gode muligheter for positivt samspill med medelever, i kombinasjon med et godt læringsmiljø i klasserommet bety mer for elevens sosiale utvikling enn en-til-en-relasjoner med lærerne. Derfor ser det ut til at å styrke relasjonene mellom elevene vil være viktig for å fremme en positiv sosial utvikling.

Resultatene viser også til at lærere bør være oppmerksomme på elever som er for nær eller avhengige av dem. Selv om de generelt oppfører seg bra kan dette slå tilbake i deres senere liv og føre til at de blir uerfarne i sosialt samspill med jevnaldrende (Sørliet et al., 2020, s. 82).

Uro og problemer med atferd i klasserommet viser seg også å være en risikofaktor som forstyrrer muligheten for en god utvikling av sosiale ferdigheter (Sørliet et al., 2020, s. 81).

Disse funnene tyder på at god klasseledelse og klassemiljø er viktig da det ikke bare fremmer skolefaglig kompetanse, men også sosiale ferdigheter (Sørliet et al., 2020, s. 83).

Når barna blir eldre og kommer til ungdomsalderen (fra 12/14 år til 16/18 år) er det større krav til et godt repertoar av emosjonelle og sosiale ferdigheter (Ogden, 2022, s. 213). Videre peker Ogden (2022, s. 213) på at i ungdomsalderen handler sosial kompetanse ofte om nære og gjensidige vennskap og romantiske forhold enn det gjør skolen. I ungdomsalderen foregår ofte den sosiale samhandlingen i vennegrupper og det er i disse gruppene ungdom utvikler sin identitet. Evnen til å se medelevers eller andres perspektiver og endre perspektiver og bevissthet om andres behov øker i ungdomsalderen. Miljømessige og utviklingsmessige skifter i ungdomsalderen øker sjansen for utvikling av problematferd som rusmisbruk, vold, seksuell risikoatferd og frafall i skolen da spenningssøkende atferd øker, mens selvkontrollferdighetene ikke alltid holder følge. På samme tid øker ungdoms kognitive kapasitet som åpner for utvikling av sosiale ferdigheter og deres kompetanemønster vil utvikles slik at ferdighetene går sammen til et relativt stabilt handlingsmønster som kan brukes i bestemte situasjoner. Eksempler på dette kan være at en ønsker å vise seg fra sin beste side i et familieselskap, mens eleven i en annen situasjon bevisst motarbeider en lærer eller saboterer undervisning (Ogden, 2022, s. 213-214).

For å oppsummere ser vi at barns tidlige sosiale utvikling vil være viktig for lærere å ha noe kunnskap om. Utviklingen (0-5 år) begynner allerede med grunnleggende sosiale ferdigheter som ansiktsgjenkjenning og sanseoppfatning, og etter hvert tolke andres følelser gjennom ulike ansiktsuttrykk. Den vil avhenge av sosiale mål barna setter seg, sosiale forbilder og miljøets læringsmuligheter. Foreldrenes oppdragelse vil også spille en viktig rolle i den tidlige

utviklingen, ved å være gode rollemodeller og ved barnets og foreldrenes tilknytning til hverandre (Ogden, 2022, s. 212-213). Vi ser at når barnet begynner på skolen, vil dette bli en ny viktig kontekst for utviklingen av sosiale ferdigheter. I møte med andre elever blir de mer bevisste over manglende sosial kompetanse hos andre og den sosiale kompetansen blir mer integrert og differensiert (Ogden, 2022, s. 213; Sørliet et al., 2020, s. 76). Gode relasjoner mellom elever, i kombinasjon med et godt læringsmiljø vil være viktige forutsetninger, og elever som er for sterkt tilknyttet læreren kan være en risiko (Sørliet et al., 2020, s. 82). Til slutt ser vi at kravene til sosiale ferdigheter endrer seg med ungdomsskolen, og nære og gjensidige vennskap og romantiske forhold blir viktigere. Samtidig som deres kognitive kapasitet øker, og utviklingen av sosiale ferdigheter øker til kompetansemønstre som kan brukes i bestemte situasjoner (Ogden, 2022, s. 213-214). Videre i kapittelet vil jeg vise hvordan definisjonen av sosial kompetanse har utviklet seg med årene.

### 2.2.2 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et godt kjent begrep, men det er ikke en allment akseptert definisjon av begrepet. Derfor defineres sosial kompetanse på ulike måter. Ifølge Lieberman (2013, referert i Ogden, 2022, s. 108) ble sosial intelligens så tidlig som i 1920-årene beskrevet av Edward Thorndike som «å handle klokt i menneskelige relasjoner». I 2007 ble dette utvidet av Daniel Goleman til å handle om «å være intelligent, ikke bare om våre relasjoner, men også i dem» (Lieberman, 2013, referert i Ogden, 2022, s. 208). Her ser vi at sosial kompetanse handlet mest om handlinger, og lite om følelsene og tankene handlingene var forbundet med. Da den kognitive nevrovitenskapen begynte å se på sammenhengen mellom atferd, følelser og tenking endret dette seg til å utgjøre grunnlaget for sosial og emosjonell læring (Ogden, 2022, s. 208)

Weissberg og Greenberg (1998, referert i Ogden, 2018, s.1) definerer sosial kompetanse på følgende måte: «barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt». I definisjonen ser vi at barn og unge må kunne koordinere tenking, følelser og adferd for å lykkes sosialt (Ogden, 2018, s. 1)

Garbarino (1985, referert i Ogden, 2018, s.1) definerer sosial kompetanse som: «et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste situasjoner som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidig utvikling fremmes». Også i denne definisjonen understrekes det at sosial kompetanse innebærer tenking, følelser og atferd. Garbarino inkluderer også i sin definisjon at den sosiale kompetansen må være funksjonell i

forhold til det sosiale miljøet barnet er en del av, men også at fremtidig utvikling fremmes for barnets fremtidige miljø. Garbarino er opptatt av både nåtid og fremtid da barns sosiale kompetanse har sin egenverdi, men skal også kvalifisere barna for fremtidige utviklingsoppgaver og nye utfordringer (Ogden, 2018, s. 1)

Sosial kompetanse har også blitt definert med et kognitivt fokus som lyder: «evnen til å ta en annens perspektiv på situasjonen, og bruke lærdom fra tidligere erfaringer i et sosialt landskap som stadig endrer seg» (Semrud-Clickman, referert i Ogden, 2022, s. 210). I definisjonen er det sentrale å kunne se ting fra andres perspektiv og utnytte egne sosiale læringserfaringer (Ogden, 2022, s. 210)

Kunnskapsdepartementet har også beskrevet sosial kompetanse i overordnet del av læreplanverket (LK20). (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanverket bruker begrepet «sosial læring», og denne studien vil anse sosial læring som en del av veien til bredere sosial kompetanse og ferdigheter hos barn og unge (Ogden, 2022, s. 232). Kunnskapsdepartementet (2017) skriver at «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig». Videre skriver de at å kunne sette seg inn i hva andre føler, tenker og erfarer er viktig for den sosiale læringen til elevene, og at en lyttende dialog er sentralt for å takle motstand. Lærerne skal fremme kommunikasjon og samarbeid for å gi elevene trygghet og mot til å ytre egne meninger og si ifra på andres vegne. Alle elevene skal lære å samarbeide, utvikle evne til medbestemmelse og medansvar og fungere sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Også i læreplanverkets beskrivelse av sosial læring understrekes det at sosial kompetanse innebærer tenking, følelser og atferd.

Sosial kompetanse har blitt definert ulikt av mange forskere og sosial kompetanse vil variere med ulike sosiale kontekster som skole, hjem, fritid og med ulike partnere som lærere, foresatte og venner. Det er allikevel noen ferdigheter det er stor enighet om. Studien vil derfor ta utgangspunkt i Terje Ogden sin definisjon av sosial kompetanse som lyder:

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).

Definisjonene over peker på ulike ferdigheter en har behov for, uten å gå spesifikt inn på de ferdighetene en faktisk har behov for. Derfor presenteres noen ferdigheter en behøver for å utvikle den sosiale kompetansen, og dette presenteres gjennom sosiale ferdigheter.

### 2.2.3 Sosiale ferdigheter

Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse blir ofte brukt om hverandre, og skillet er uklart. Som vist til i *bakgrunn for valg av tema* (se punkt 1.1) er sosiale ferdigheter komponenter i sosial kompetanse, og sosial kompetanse er summen av sosiale ferdigheter, men også kunnskap om hvor, når og hvordan en skal ta i bruk ferdighetene for å oppnå sosiale mål (Ogden, 2018, s. 2) Den sosiale kompetansen er mer generell og et evaluerende begrep, mens sosiale ferdigheter brukes om situasjonsspesifikke handlinger. Sosiale ferdigheter vil være det som bygger den sosiale kompetansen, men de må læres frivillig. Læring av sosiale ferdigheter skjer gjennom undervisning, uformelle observasjoner og imitasjon, men for å oppnå sosial kompetanse er det ikke tilstrekkelig med enkeltferdigheter (Ogden, 2022, s. 16). Selv om noe er lært betyr det ikke at det praktiseres, og sosial læringsteori skiller mellom innlæring og praktisering. Den understreker at det som er lært ikke nødvendigvis brukes før individet er motivert for å ta det i bruk eller finner det lønnsomt (Ogden, 2009, s. 234). Ikke alle har like stort sosialt kontaktbehov og noen vil derfor ta mindre initiativ, selv om de vet hvordan de skal gjøre det (Ogden, 2022, s. 216).

Sosiale ferdigheter er nært knyttet til gode språkferdigheter og kroppsspråk, som anvendelig bruk av ansiktsuttrykk, øyekontakt og bevegelser. Sosiale ferdigheter inkluderer også hvordan en bruker pauser eller venter på tur og hvordan en regulerer nærhet til andre (Ogden, 2022, s. 216). Sosial kompetanse kan altså anses som et sett av ferdigheter og kunnskaper som mennesker trenger for å omgås andre på en positiv måte (Hukkelberg & Ogden, 2019). Gresham & Elliott (1990, referert i Ogden, 2022, s. 216) deler sosiale ferdigheter inn i fem ferdighetsdimensjoner innenfor sosial kompetanse; selvkontroll, samarbeid, ansvarlighet, empati og selvhevdelse (Ogden, 2009, s. 217; 2022, s. 216; Sørli et al., 2020, s. 69; Utdanningsdirektoratet, 2020), som jeg vil komme tilbake til senere i kapittelet (punkt 2.4) i operasjonaliseringen av begrepet sosial kompetanse.

### 2.2.4 Viktigheten av sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et begrep som har vært med oss lenge, og er et viktig innslag i menneskelig samhandling som ofte tas for gitt. Først når noen mangler kompetansen blir en oppmerksom på hvor viktig den er. Sosial kompetanse er en viktig egenskap for å skape samhold i skolen, familier og samfunnet. Mennesker er skapt for å være sosiale, og barn

spesielt vil søke kontakt, anerkjennelse, vennskap, trygghet og tilhørighet. Skal barn oppnå dette må de bruke sine sosiale ferdigheter til å tilpasse seg og påvirke andre (Ogden, 2022, s. 208). Definisjonen til Terje Ogden (2022) på sosial kompetanse fokuserer på at sosial kompetanse skal være funksjonell som når en prøver å tilpasse seg og få venner, men samtidig kunne dekke egne sosiale behov og påvirke andre. Som vi ser i mange andre definisjoner (se punkt 2.2.2) legger den vekt på integrering av tanker, følelser og atferd som nødvendig for å kunne regulere følelser, oppmerksomhet og atferd, som igjen kan bidra til vennskap, sosial kontakt, sosiale nettverk og relasjoner. Sosial kompetanse vil være viktig for alle elever, blant annet kan sosialt kompetente barn være vanskelig å ha med å gjøre hvis de motstår gruppepress, uttrykker uenighet eller setter seg sosiale mål som ikke er forventet av omgivelsene. Altså er ikke sosial kompetanse det samme som tilpasset eller sosialt ønskelig atferd. Det vil være forskjellige sosiale ferdigheter elevene bør utvikle. For noen kan det være sosial mestringskompetanse i forhold til vanskelige livssituasjoner og stress, og for andre kan det være sosial utvikling som hjelper til sosial vekst og personlig utvikling. Gjennom skolegangen skal elevene lære seg å skrive, lese og regne, og en kan anta at elevene trenger like mye tid til å utvikle vennskap og positive relasjoner til andre, lære seg selv å kjenne og kunne ivareta egne interesser og behov på sosialt akseptable måter (Ogden, 2022, s. 210)

Sosial kompetanse har også en normativ side som har ført til uenigheter angående hvordan begrepet skal defineres og hva det skal inneholde (Ogden, 2022, s. 210). Ifølge Ogden (2022, s. 211) vil det være ulike nasjonale og kulturelle forskjeller i synet på kompetent atferd, dette handler ofte om ulike prioriteringer av individuelle og kollektive normer. Videre skriver Ogden at individuelle normer handler om at barn står til ansvar for seg selv og bør få utfolde seg på egne premisser, mens de kollektive handler om at barn burde ta hensyn til og tilpasse seg fellesskapets forventninger. Ogden skriver også at dette viser seg i skolen da kriterier for sosial kompetent atferd varierer mellom alder, kjønn, hvem de er sammen med og hvor de oppholder seg. Avslutningsvis skriver Ogden at i skolen vil en veksle mellom tilpasning og sosialt ansvar. Barn og ungdom vil møte ulike forventninger. Lærere vil ha andre forventninger enn foreldre, og det vil stilles ulike krav fra medelever enn venner på fritiden. Det er ofte store forskjeller i læreres og foreldres vurdering av barns sosiale ferdigheter og atferd. Det stilles ulike forventninger og barn vil i ulik grad være motivert for å leve opp til forventningene. Barn vil oppføre seg annerledes på skolen og hjemme, men samtidig finnes det eksempler på felles forventninger til akseptabel atferd på tvers av lokalsamfunn og skoler (Ogden, 2022, s. 211). Eksempler på dette er overordnet del av læreplanverket og

opplæringsloven. De setter tydelige føringer til norske skoler sitt arbeid med sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998).

### 2.3 Hvordan kan lærere arbeide med sosial læring i skolehverdagen

Videre i kapittelet (punkt 2.3 - 2.3.3) presenteres noen strategier og metoder lærere kan bruke i arbeidet med sosial læring og sosial kompetanse. Teorien er besluttet å ta med fordi studien retter søkelys mot hvordan ungdomsskolelærere arbeider med sosial læring og sosial kompetanse.

Ifølge Webster-Stratton (2018, s. 36) kommer mange barn og unge fra hjem der familiene har belastninger som for eksempel fattigdom, parkonflikter og psykisk uhelse. Slike belastninger i hjemmet kan også være belastende for de unge, og forskning viser at barns utvikling og tidlig hjerneutvikling vil påvirkes av samarbeidene og stimulerende foreldresamspill. Som vil spille en viktig rolle i utviklingen av en sunn tankevirksomhet og emosjonell og sosial hjerneutvikling hos barn og unge (Webster-Stratton, 2018, s. 36). Gerald Patterson (2002, referert i Ogden, 2009, s. 50) har formulert en sosial interaksjon læringsteori om hvordan barn lærer seg antisosial atferd gjennom tidligere erfaringer i familien, og hvordan atferden kan videreutvikles i møte med andre personer fra barnets omgivelser som medelever, venner og lærere. Ifølge teorien er uegnede eller manglende foreldreferdigheter den viktigste grunnen til barns avvikende atferd (Ogden, 2009, s. 50).

Heldigvis er det også mye som tyder på at atferden kan avlæres eller forebygges gjennom læringsbaserte tiltak (Ogden, 2009, s. 50), og flere teorier underbygger hvorfor sosial kompetanse kan være viktig. I følge Gretland (2000, s. 12) har Maslow i sitt behovshierarki plassert behovet for mellommenneskelig kontakt og tilknytning på tredjeplass blant de grunnleggende behovene mennesker har. Dette begrunner han så enkelt med at mennesket er et sosialt vesen. Vygotskij mener læring er en sosial prosess fordi det ikke kan skje læring uten at mennesket er i samspill med omgivelsene. Altså all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. George Brown hevder at det ikke kan forekomme intellektuell uten at følelser er involvert. Elevene skal personlig engasjeres i lærestoffet gjennom aktiviteter, rollespill, samtaler, verdivalg og fantasi. Skolen skal utvikle elevene til personer som er ansvarlig for seg selv og andre (Gretland, 2000, s. 12). Lærere kan gjennom undervisning, miljøtiltak og læringsoppgaver fremme elevens sosiale ferdigheter og kompetanse (Ogden, 2022, s. 232).

### 2.3.1 Utvikling av sosial ferdigheter

Det kan være mange ulike årsaker til hvorfor barn og unge har manglende sosiale ferdigheter. For eksempel mangel på kunnskap, mangel på ferdigheter i å tolke sosiale signaler eller konkurrerende problematferd og manglende praktisering og bekreftende tilbakemeldinger. Når barn og unge ikke behersker sosiale ferdigheter er det lett å tenke at dette skyldes mangel på ferdigheter, men det vil også være elever som vet godt hva de skal gjøre, men velger å ikke gjøre det som forventes i gitt situasjon (Ogden, 2009, s. 232-233). Derfor er det viktig å identifisere hvilke ferdigheter de unge faktisk behersker, da det er ulogisk og ineffektivt å lære bort en sosial ferdighet til barn som allerede har den på repertoaret. Altså barn og unge som har underskudd på flyt eller bruk av ferdigheten trenger ikke å lære dette på nytt, men heller mer øving og repetisjon av ferdigheten for å oppnå tilstrekkelig og overbevisende atferdsmessig ytelse (Gresham, 1998, s. 22).

Ifølge Ogden (2009, s. 229) vil barn og unges sosiale atferd påvirkes av både individuelle og miljømessige forhold. De individuelle forutsetningene for sosial atferd omfavner den sosiale kunnskapen som individet har, ferdigheter i sosial perspektivtakning og sosial persepsjon, ferdigheter i sosial problemløsnings og informasjonsbearbeiding, regulering av følelser, atferd og tenkning, og praktiske utføringsferdigheter. De miljømessige forholdene forutsetter at sosial atferd blir bekreftet og at det undervises i prososiale ferdigheter. Videre skriver Ogden (2009) at det vil være viktig at miljøet individene oppholder seg i oppmuntrer og motiverer til prososial atferd, og gir mange muligheter for å praktisere ferdighetene. Derfor forutsetter sosial atferd ikke noe mer enn at barn og unge behersker sosiale ferdigheter. Hvordan elevene faktisk opptrer i en gitt situasjon påvirkes både av miljømessige, emosjonelle og kognitive forhold (Ogden, 2009, s. 229). Hvis en skal analysere sosial atferd for opplæringsformål, kan en skille mellom fem trinn: perspektivtakning og innlevelse, sosial persepsjon, effektiv problemløsning, overføring av læring til nye situasjoner og sosialt effektiv atferd (Ogden, 2009, s. 230).

**Sosial persepsjon** handler om hvordan barn er oppmerksomme på og nøyaktig koder og fortolker sosiale signaler. Dette dreier seg blant annet om å avlese ansiktsuttrykk, eller med andre ord avlese intensjoner eller signaler som formidler atferd. Barn og unge vil møte mange ulike situasjoner gjennom skolegangen, og i alle situasjoner vil det være sosiale regler som de må være oppmerksomme på for å vite hvordan de korrekt skal reagere. Altså må de forstå betydningen av de ulike signalene omgivelsene gir, og hvordan tolke informasjonen. I spesifikke situasjoner må de observere situasjonen, forstå hvilke regler som gjelder, registrere



hva som blir sagt og måten det blir sagt på. Sosial persepsjon kan derfor trenes på gjennom å lære hvordan en identifiserer hvilke regler som gjelder, tolke non-verbale signaler som ansiktsuttrykk og stemmeleie, og hvordan en setter navn på egne og andres følelser (Ogden, 2009, s. 230).

**Perspektivtakning** handler om å kunne se en situasjon fra andres perspektiver og omtales også som desentrering. Begrepet er også familiært med begrepet empati og elever som behersker dette er sensitive, sosialt oppmerksomme og empatiske. Dette betyr at de klarer å legge fra seg egne følelser og kunnskaper og tilegne seg en annen persons perspektiv (Ogden, 2009, s. 230).

**Sosial problemløsning** handler om å finne effektive løsninger på konfliktsituasjoner eller sosiale problemer og vurdere hvilke konsekvenser de ulike løsningene kan bringe med seg, og forutse negative reaksjoner eller mulige hindringer. Det handler om å lære seg å identifisere et problem, analysere problemet og tenke ut alternative løsninger, vurdere konsekvensene av de ulike løsningene og velge den som virker å være best egnet (Ogden, 2009, s. 230). Det finnes flere eksempler på ulike fremgangsmåter en kan bruke for å arbeide med sosial problemløsning, blant annet har Elias og Tobias (1996) og Weissberg et al (1990) kommet med eksempler på fremgangsmåter en kan bruke i dette arbeidet (Ogden, 2009, s. 231).

**Å omsette sosiale beslutninger til handling** vil si å praktisere sosiale ferdigheter som sosialt kompetent adferd. Her kan en dele de sosiale ferdighetene inn i mikro- og makrososiale ferdigheter. Mikrososiale ferdigheter er grunnelementene, og er blant annet evnen til egnet øyekontakt, hode- og kroppsbevegelser, ansiktsuttrykk, stemmeleie og stemmevolum. Det innebærer også hvor mye en sier, gestikulering, pause før en svarer og fysisk distanse til den en snakker med. Makrososiale ferdigheter innebærer da å innlemme de mikrososiale ferdighetene i strategier for mestring av bestemte oppgaver eller situasjoner. For eksempel å gi eller motta en hilsen, starte og avslutte samtaler, tilby og be om hjelp, spørre om å få bli med eller invitere andre til å delta, be om unnskyldning, vente på tur eller gi og motta komplimenter. Dette kan trenes på gjennom diskusjon og undervisning, rollespill, modellering og konkrete tilbakemeldinger på hvor godt en utfører ferdighetene (Ogden, 2009, s. 231).

**Overføring av læring** eller dybdelæring handler om hvordan en kan sikre at det som har blitt lært brukes i situasjoner hvor det er nyttig for elevene, og hvordan ferdighetene innlemmes i deres atferdsregister (Ogden, 2009, s. 232; Utdanningsdirektoratet, 2019a). Disse ferdighetene kan stimuleres ved at en fokuserer på de ferdighetene som er nyttige i hverdagslivet, som gir

praktiseringsmuligheter og tilbakemeldinger på hvordan det har gått. Det kan være lurt å minne de på hva de har lært og å bruke det, og de bør få opplevelsen av at sosialt kompetent atferd etterspørres og bekreftes i skolehverdagen. Sosialkompetansestyrking handler derfor om mer enn å gi kurs i sosiale ferdigheter, men heller om å øke bevisstheten blant lærere og foreldre om hva sosial kompetanse er, og å oppmuntre til og snakke om det i hverdagen. Når en arbeider med å gi barn og unge nye ferdigheter kan en forvente en viss motstand mot å ta i bruk disse. Derfor er motiverende tiltak nødvendig når ferdighetene skal læres, og for at de skal tas i bruk (Ogden, 2009, s. 232).

### 2.3.2 Organisering av sosial ferdighetsopplæring

Ifølge Ogden (2009, s. 233) kan en i skolen organisere sosial ferdighetsopplæring på to måter, tiltak rettet mot alle elever i skolen og som tiltak for mindre grupper og enkeltindivider som står i fare for eller har utviklet atferdsproblemer. De elevene som har lite utbytte av fellesundervisning burde få tilbud om mer intensiv og omfattende ferdighetsopplæring. De skal lære om og praktisere sosiale ferdigheter, men samtidig skal det reduseres eller forebygges mot konkurrerende problematferd og fremme vedlikehold og generalisering av ferdighetene. Sosial ferdighetsopplæring kan også være mer effektiv hvis inngripen kan tilpasses de innlæringsproblemene som eleven har eller problematferden som er forstyrrende i praktisering og læring av ferdighetene (Ogden, 2009, s. 233). Sosial ferdighetsopplæring kan også bli mer effektiv hvis en benytter seg av autentiske og uformelle læringsstrategier i naturlige læringssituasjoner som klasserom, lekeplass/uteområde og gang (Gresham, 1998, s. 22). Ofte utføres konkurrerende atferd i stedet for sosialt dyktig atferd fordi den konkurrerende atferden er mer effektiv enn den sosialt dyktige atferden. Derfor bør en vurdere de funksjonelle aspektene ved generaliseringen slik at positiv atferd blir mer funksjonell enn problematferd (Gresham, 1998, s. 23).

### 2.3.3 Samarbeidslæring

En annen tilnærming eller metode for å arbeide med sosial læring i skolen kan være samarbeidslæring. Her arbeider elevene sammen i små heterogene grupper hvor de sammen arbeider mot felles faglige og sosiale mål. «Læring gjennom samarbeid», gjerne i grupper på fire til fem deltakere. Johnson og Johnson legger frem fem komponenter som bør inngå i alle samarbeidsoppgaver: 1) Positiv gjensidig avhengighet for å oppnå positive resultater, 2) ansikt-til-ansikt-samhandling mellom elevene, 3) hver elev må stå ansvarlig for sitt bidrag til gruppens arbeid og resultater, 4) undervise elevene i nødvendige ferdigheter for å samarbeide med andre gruppe-medlemmer og med hele gruppa og 5) gruppeprosesser der elevene

evaluerer hvor bra gruppen fungerer og medlemmenes positive eller negative bidrag til prosessen (Ogden, 2009, s. 235).

I en samarbeidssituasjon vil elevene forsøke å nå mål som er til fordel for dem selv og resten av gruppen. Da arbeider de sammen og hjelper hverandre med å mestre oppgaven de har fått slik at alle på gruppen lærer mest mulig. Samarbeidslæring stilles opp mot konkurranse hvor elevene ofte sammenligner seg med medelever og forsøker å bli best, eller individuelt arbeid hvor elevene arbeider for å nå individuelle mål uavhengig av alle andre (Johnson et al., 2001, s. 12). Ifølge Johnson et al (2001, s. 13) har samarbeidslæring som pedagogisk metode vist gode forskningsresultater og vil ofte føre til: større innsats blant elevene for å lære noe (blant annet indre motivasjon, prestasjonsmotivering og kritisk tenkning), flere positive relasjoner mellom elevene (blant annet vennskap, omsorg og ansvar for andre, samhold og faglig og sosial støtte) og bedre psykisk helse (blant annet sosial tilpasning, sosial kompetanse, selvoppfatning og evne til å hankses med motgang og stress (Johnson et al., 2001, s. 13). Som tidligere pekt på kan sosial ferdighetstrening bli mer effektivt i naturlige lærings situasjoner som lekeplass/uteområde og gang (se punkt 2.3.2, organisering av sosial ferdighetsopplæring). Samarbeidslæring kan derfor være en god metode for å oppnå dette. Størrelsen på gruppene og tid til rådighet burde samsvare, jo mindre tid gruppen har til disposisjon, jo mindre bør gruppen være for at alle elevene i gruppen skal få anledning til å bidra. Blir gruppene for store blir det lettere for den enkelte å være passiv, og det kan bli vanskeligere for læreren å identifisere hvilke problemer elevene har med å samarbeide (Ogden, 2009, s. 235-236).

Ifølge Ogden (2009, s.236) kan samarbeidslæring som metode ha mange fordeler, den gir elevene muligheter til å oppta seg i meningsfylt læring med autentiske oppgaver i en sosial sammenheng. Da elevene lærer sammen og av hverandre vil det også bidra til elevenes sosiale konstruksjon av kunnskap (Ogden, 2009, s. 236), men det betyr ikke at metoden automatisk fører til gode resultater (Good & Lavigne, 2018, s. 281). I arbeidet med samarbeidslæring hvor en kombinerer felles mål med individuell ansvarlighet, har vist seg å gi bedre resultater enn tradisjonell undervisning. Både for elever på forskjellige prestasjonsnivåer og av begge kjønn. Når det kommer til prestasjoner viser det seg at det først og fremst har en effekt på motivasjonskarakter, der elevene er motivert for at gruppen skal gjøre det bra og hjelpe hverandre med å nå individuelle mål.

Ifølge Good & Lavigne (2018) er resultatene gode når det gjelder å fremme vennskap og prososial samhandling blant elever med veldig ulik bakgrunn og læringsforutsetninger. Videre

skriver de at metoden også viser seg å bidra til at elever med særlig behov blir godtatt av medelever i inkluderende klasser (Good & Lavigne, 2018, s. 288). Ifølge Bossert (1988-1989, referert i Good & Lavigne, 2018, s. 290-291) viser metoden seg å stimulere til tenkning av høyere orden, åpner for konstruktiv uenighet, fremmer positive læringsinteraksjoner med oppmuntring fra vennskap, medelever, akseptering og kognitiv informasjonsbearbeiding og gir muligheter for å øve seg, praktisere og integrere det de har lært. Det har også vist seg å være noen ulemper med metoden. McCaslin & Good (1996, referert i Good & Lavigne, 2018, s. 291) viser blant annet til at ikke alle elever får den samme anerkjennelsen og statusen i gruppen og de elevene som er avhengig av læreren kan skifte til å bli avhengig av medelever. Noen elever kan bruke muligheten til å vise seg frem i gruppen og noen vil føle at de har lite å bidra med til gruppen (Good & Lavigne, 2018, s. 290-291). Derfor er ikke samarbeidslæring en erstatning for samlet klasse undervisning, men heller et supplement og alternativ som lærere kan benytte seg av. Læreren kan heller ikke uten videre erstattes av medelever når det kommer til å formidle nytt og ukjent lærestoff. Metoden har vist seg mest anvendelig på mellom- og ungdomstrinnet enn på barnetrinnet, og virker best i fag som fokuserer på individuelle ferdigheter eller fag som fokuserer på problemløsning, anvendelse, evaluering og analyse. Selv om metoden legger vekt på samarbeid kan en ikke anta at elevene har disse ferdighetene, og det kan derfor være lurt for læreren å vise elevene hvordan de tar hensyn til andres ideer, lytter og håndterer uenighet (Good & Lavigne, 2018, s. 292).

#### 2.4 Operasjonalisering av begrepet sosial kompetanse for studien

Som vist til tidligere (se punkt 2.2.3, sosiale ferdigheter) deles sosiale ferdigheter inn i fem ferdighetsdimensjoner innenfor sosial kompetanse. Utdanningsdirektoratet har også tatt utgangspunkt i operasjonaliseringen, empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Studien har tatt utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet (2020) sin operasjonalisering og utvidet den med annen relevant litteratur. Grunnen til at jeg ønsker å bruke operasjonaliseringen er fordi «Utdanningsdirektoratet er Kunnskapsdepartementets utøvende organ for barnehage, skole og fagopplæring og skal sette opplæringspolitikken ut i praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Derfor vil det være Utdanningsdirektoratet sin operasjonalisering lærere i skolen skal forholde seg til og gjøre det enklere å forske på tema i skolen.

#### Empati

«Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ifølge Utdanningsdirektoratet

handler empati om evnen til å sette seg inn i andres følelser, tanker og perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020) og er evnen til å forstå sosiale koder, forventninger og normer (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 96). Empati består av både en kognitiv og en emosjonell del. Den kognitive delen handler om å kunne se ting fra en annen synsvinkel, mens den emosjonelle delen handler om å sette seg inn i andres situasjoner (Ogden, 2009, s. 217). Empati er en evne som er viktig for elevenes faglige og sosiale læring. Dette kan for eksempel være forskjellige arbeidsmåter og innhold som kan gi elevene anledning til å reflektere over og møte andres forståelsesmodeller og perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020). Og handler også om å vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (Ogden, 2009, s. 217). Dette kan være arbeidsmåter som vektlegger blant annet evnen til å forstå andres følelsesuttrykk, empatisk forståelse av andres følelser og tanker og evnen til å godta forskjeller og andres meninger (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 96). Derfor handler også empati om evnen til å kunne ta hensyn til andre, for eksempel ved at en elev lytter til venner eller medelever som forteller om sine problemer og gi uttrykk for at de er lei seg når andre har det vanskelig (Ogden, 2009, s. 218).

Når elevene danner og etablerer nære relasjoner og vennskap til andre vil empati være sentralt og kan fungere som en motvekt mot blant annet mobbing og andre krenkelser. Da empati er situasjonsbestemt kan det endres og utvikles, derfor er det viktig at elevene møter empatiske voksne slik at de selv kan utvikle empati. For de voksne i skolen vil det derfor være viktig å etablere en god tilbakemeldingskultur hvor de voksne anerkjenner empatiske initiativ og handlinger mellom elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). En god tilbakemeldingskultur kan inneholde positive tilbakemeldinger og aktiv lytting som er en stor del av å utvikle empatiske evner. Derfor er det viktig at de voksne i skolen sier ifra når de setter pris på noe en elev har gjort, observerer at eleven sier hyggelige ting til andre eller viser at eleven lytter til dem eller setter pris på dem (Ogden, 2009, s. 217).

### Samarbeid

«Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar». Samarbeid er et begrep som er uttrykt i kompetansemål i flere læreplaner for fag og innebærer å jobbe sammen med medelever eller andre voksne for å oppnå en felles forståelse eller mål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samarbeid handler også om evnen til å etablere og vedlikeholde de sosiale relasjonene i ulike grupper og situasjoner (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 96). Når en samarbeider med andre innebærer det å dele, hjelpe andre og være gjensidig avhengig av hverandre og følge regler og beskjeder (Ogden, 2009, s. 218;

Utdanningsdirektoratet, 2020). Da må elevene lære seg evnen til å kommunisere klart, lytte til andre, motstå sosialt press, løse konflikter konstruktivt og spørre om hjelp når de er usikre (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 96). Når en i skolen arbeider med samarbeid og reflekterer over samarbeid, kan det bidra til økt dybdelæring og bevissthet om egne ferdigheter og verdien av å løse utfordringer sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samarbeid handler om å kunne samarbeide både med voksne og med jevnaldrende (Ogden, 2009, s. 218).

I skolen burde elevene aktivt øve på å samarbeide i realistiske situasjoner og lærere burde legge til rette for arbeidsmåter på ulike læringsarenaer som fremmer respekt for hverandres styrker og utfordringer og positivt samarbeid. Det er viktig at lærere aktivt støtter elevene slik at de opplever positive erfaringer når de samarbeider. Da må elevene få veiledning slik at de forstår hva som kjennetegner et godt samarbeid, og hjelp til å håndtere utfordringer som oppstår (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### Selvhevdelse

«I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Selvhevdelse handler blant annet om evnen til å gjenkjenne egne tanker, følelser og holdninger og hvordan disse påvirker egne handlinger (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 96). Det handler også om å hevde egne rettigheter gjennom å gi uttrykk for behov, meninger og følelser og samtidig få respekt og forståelse for disse. Selvhevdelse handler også om at en unngår å overse eller såre andres behov, meninger og følelser (Ogden, 2009, s. 218). Elevenes evne til selvhevdelse innebærer å be andre om hjelp, reagere passende på andres handlinger og uttrykke egne meninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samt evnen til å gjøre realistiske vurderinger av egne sosiale muligheter og begrensninger (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 96). Selvhevdelse handler også om stå opp for seg selv og andre, for eksempel hvordan elevene kan si ifra hvis de opplever å bli krenket eller observerer andre som blir det (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Lærere kan legge til rette for øving på selvhevdelse gjennom varierte arbeidsmåter hvor elevene tar egne initiativ. Dette kan gjøres ved at en trener på å ta ordet og hevde sine meninger. Det er viktig at de voksne i skolen legger til rette for at elevene opplever det som trygt å si ifra og det er et kontinuerlig arbeid å etablere trygge læringsmiljøer hvor elevene kan utvikle trygghet og mot til å ytre egne meninger faglig og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2020).

## Selvkontroll

Selvkontroll hos elevene handler blant annet om å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Elevene må forstå og bli kjent med egne og andres følelser, slik at det blir lettere å forstå og regulere hvilket uttrykk egne følelser bør ha og å forstå andres reaksjoner og handlinger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Altså dreier det seg om å bringe følelser under intellektuell kontroll og om kontroll over når og hvordan følelsene skal uttrykkes (Ogden, 2009, s. 220). Selvkontroll innebærer da å håndtere situasjoner som skaper stress, kontrollere følelser og å kunne motivere seg selv til videre innsats gjennom god impuls kontroll, stresshåndtering, selvdisiplin, selvmotivering, evnen til å sette seg sosiale og faglige mål og evnene til å organisere eget liv (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 96). Selvkontroll kan deles inn i to grupper, ferdigheter i konfliktløsning og sinnemestring. Konfliktløsningsferdighetene handler om å godta at alle mennesker er forskjellige og å akseptere medelevers forslag til aktiviteter og å reagere anstendig på press fra jevnaldrende. Sinnemestringsferdigheter handler om å reagere anstendig på erting, mestre sinne i konflikter og å ta imot kritikk på en god måte. For å mestre dette må elevene være bevisst over egne følelser og kunne kontrollere sterke følelser i situasjoner hvor de utsettes for fristelser (jukse, skulke eller stjele), frustrasjoner (når de ikke får viljen sin) og nederlag (når de taper eller får kritikk) (Ogden, 2009, s. 220)

Lærere skal legge til rette for at elevene kan reflektere over egen utøvelse av selvkontroll og får tilbakemeldinger gjennom utøvelse av klassens verdier og regler. Læreren kan hjelpe elevene med å bli mer bevisste på egne handlinger ved å reflektere rundt situasjoner som oppstår, sette ord på følelser og gi konstruktive tilbakemeldinger på observerte reaksjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020).

## Ansvarlighet

Å være ansvarlig handler blant annet om evnen til å utføre oppgaver og kommunisere. Det innebærer også å oppføre seg ansvarlig og prososialt overfor andre og vise respekt for eget og andres arbeid og eiendeler (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samt løse konflikter på en måte som er trygg for alle (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 96). Ansvarlighet handler altså om å overholde samfunnets normer og regler og ansvarlig atferd kan også være å be om hjelp, si ifra om hendelser, følge med når noen snakker, avvise ufornuftige ideer, be om lov til å bruke andres eiendeler eller be om lov til å forlate klasserommet (Ogden, 2009, s. 221). Dette innebærer evnen til å identifisere problemer, analysere situasjoner, løse problemer sammen med andre, vurdere løsninger, reflektere over ulike løsninger og velge den som er akseptabel

for alle og vise etisk ansvar for andre. En ansvarlig elev er også i stand til å ta konstruktive valg om egne handlinger og ta hensyn til det sosiale fellesskapet (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 96).

Lærere kan jobbe med utvikling av ansvarlighet gjennom medbestemmelse og at elevene må ta konsekvenser av egne valg. En kan legge til rette for trening på ansvarlighet gjennom at de gradvis må ta mer ansvar ved at de får tilpassede sosiale og faglige oppgaver og reflekterer over egen læring sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skal elevene utvikle disse ferdighetene er det viktig at de får anledning til å vise ansvarlig atferd ved at de får organisere egen tid og planlegge egne aktiviteter. Altså er tillit mellom elev og voksen en forutsetning, en må stole på at eleven kan stå ved avtaler og ta ansvar for egne ting (Ogden, 2009, s. 221). Lærerne kan i dialog med elevene legge frem tydelige forventninger til sosial utvikling og læring, som en igjen følger opp med veiledning, støtte og tydelige konsekvenser (Utdanningsdirektoratet, 2020).

## 2.5 Forskning på feltet psykisk helse og sosial kompetanse

Som avslutning på teorikapittelet presenteres forskning på temaene psykisk helse og sosial kompetanse. Formålet er å vise til noe nyere forskning innenfor psykisk helse og sosial kompetanse, samt utviklingen av problematferd i norsk skole siden 1980-tallet til 2018.

### 2.5.1 Psykisk helse sin betydning for utviklingen av sosial kompetanse

Psykisk helse er et vidt begrep som dekker mange ulike aspekter og er definert av flere. Jahoda (1958) sin klassiske studie på feltet fant i sin forskning seks ulike tilnærminger til begrepet psykisk helse. Disse handler om: individets holdninger til seg selv, i hvilken grad personen realiserer sine potensialer gjennom handling, enhet av funksjon i individets personlighet, individets grad av uavhengighet av sosiale påvirkninger, hvordan individet ser verden rundt seg og evnen til å ta livet som det kommer og mestre det (Jahoda, 1958, s. xi). En annen definisjon av psykisk helse er «evnen til å fordøye livets påkjenninger, og den er et resultat av vår totale utvikling, både følelsesmessig, intellektuelt, fysisk og sosialt» (Flaten, 2018). WHO har også definert psykisk helse og de definerer det som: «Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity» (World Health Organization, 2022, 17. Juni). Vi ser i definisjonene over at det sosiale aspektet kommer frem i tidsspennet 1958 – 2022, og videre i kapittelet presenteres hvordan elevenes sosiale ferdigheter og kompetanse kan knyttes til psykisk helse.



I aktivitetsdata for psykisk helsevern for barn og unge 2020 fant Helsedirektoratet ut at nesten 57 000 pasienter ble behandlet i psykisk helsevern for barn og unge i 2020 (Bremnes & Indergård, 2020, s. ii). Aldersspennet i rapporten strekker seg fra 0-18 år (Bremnes & Indergård, 2020, s. 2), men inneholder også pasienter som var 18 år og eldre som hadde et behandlingstilbud før fylte 18 år (Bremnes & Indergård, 2020, s. 20). I rapporten kommer det frem at 54,5 prosent av pasientene var 13 år eller eldre (Bremnes & Indergård, 2020, s. 1-2). Det vil være mange ulike grunner til hvorfor barn og unge sliter med psykisk helse og en kan skille mellom psykiske plager og psykiske lidelser. Psykiske plager brukes om symptomer som for eksempel engstelse og nedstemthet og mange barn og unge vil oppleve å ha psykiske plager i kortere eller lengre perioder (Bang et al., 2022). Ifølge Meld. St. 21 (2016-2017) er psykisk helse en viktig faktor til at elevene ikke får faglig fremgang på skolen. 42 prosent av elevene som ikke fullfører videregående opplæring sier den viktigste årsaken var forhold utenfor skolen og en femtedel av disse forklarer frafallet med psykiske problemer. 15-20 prosent av barn og unge under 18 år har psykiske plager som depresjon, angst og atferdsforstyrrelser (Meld. St. 21 (2016-2017, s. 52). Dette er psykiske plager som ofte samvarierer med mangelfull sosial kompetanse, som for eksempel opposisjonell atferdsforstyrrelse eller alvorlig atferdsforstyrrelse som jeg vil komme tilbake til senere i kapittelet (Haugen, 2019, s. 16). Derfor er det viktig med et godt læringsmiljø som kan fremme vennskap, trivsel og helse, virke forebyggende mot mobbing og fremme god psykisk helse og motvirke at elever utvikler psykiske plager (Meld. St. 21 (2016-2017, s. 46). I en rapport fra Helsedirektoratet (2022) legger de frem viktige faktorer som fremmer den psykiske helsen, de nevner blant annet sosial tilhørighet, deltakelse, sosial støtte, sosial kapital og like muligheter for alle. Som nevnt tidligere er psykisk helse en viktig faktor til at elevene ikke får faglig fremgang på skolen og manglende mestring på skolen er blant de mest alvorlige risikofaktorene for ungdoms psykiske helse. Hvis elevene opplever skolemiljøet som belastende eller stressende kan dette henge sammen med tegn på psykiske helseproblemer og selvopplevde helseplager. Rapporten fra Helsedirektoratet legger også frem at følelsen av støtte fra lærere, foreldre og medelever er forbundet med høyere grad av tilfredshet med livet (Helsedirektoratet, 2022). Det samme ser en i rapporten fra Folkehelseinstituttet (Helland & Mathiesen, 2016) som skriver at ungdommer som har nære forhold til foreldre, gode venner og får mye støtte fra lærere oppgir bedre psykisk velvære og mindre psykiske plager enn ungdom som har vanskeligere forhold til andre mennesker. Altså antyder rapporten at ungdommers psykiske helse samvarierer med kvaliteter i forhold til andre mennesker (Helland & Mathiesen, 2016, s. 41). Dette tyder på at psykisk helse vil være viktig for

utviklingen av sosial kompetanse, da sosial kompetanse er en viktig egenskap for å skape samhold i skolen, familien og samfunnet. Altså kan en si at mennesker er skapt for å være sosiale og barn spesielt vil søke kontakt, anerkjennelse, vennskap, trygghet og tilhørighet (Ogden, 2022, s. 208). Som igjen kan være viktig for utviklingen av god psykisk helse. Videre i kapittelet presenteres forekomsten av sosiale, emosjonelle og atferdsrelaterte vansker og hvordan de kan variere i styrkegrad.

### 2.5.2 Forekomsten av sosiale, emosjonelle og atferdsrelaterte vansker

Mange barn som begynner i grunnskolen mangler de sosiale og emosjonelle ferdighetene som betraktes som nødvendige for å bli regnet som skolemodne, og disse utfordringene kan hemme barna i deres skolefaglige engasjement og læring fra starten av. Atferdsproblemer tidlig i livet i form av aggressiv og opposisjonell oppførsel hos små barn er alvorlige risikofaktorer som kan føre til en mulig start på skolerelaterte problemer. En stor andel av barn som oppfører seg antisosialt ender opp med oppfølging i form av psykisk helsevern resten av livet, og har større sjanse for å ende opp som en del av kriminalstatistikken. Derfor er det viktig at disse barna følges opp og får behandling for sine sosiale, emosjonelle og atferdsrelaterte vansker i barnehagen eller skolen (Webster-Stratton, 2018, s. 34). Da må kompetansen tilpasses og vurderes i forhold til elevens dagsaktuelle behov, men også fremtidige behov og situasjoner (Ogden, 2009, s. 39).

Hos barn og unge som sliter med relasjonsvansker vil styrkegraden i problemene variere fra mindre vansker, via moderate vansker til vansker som er så alvorlige at de kan få en diagnosebetegnelse. Enkelt sagt kan en si at vansker av sterk grad kan kvalifiseres til en diagnose, mens svak eller middels grad av vansker befinner seg innenfor normalvariasjonen (Haugen, 2019, s. 16). Jeg vil nå utdype hva som ligger i variasjonen og begynne med sosiale vansker.

Det er ikke uvanlig at noen barn, spesielt gutter i skolen kan være ganske urolige og trassige og til tider aggressive i undervisningssammenheng (Haugen, 2019, s. 16) Det kan være ulike årsaker til væremåten, for eksempel atferdsrelaterte vansker (Ogden, 2009, s. 39). Dette er sosiale vansker som forekommer ganske ofte og representerer en lav eller moderat grad av relasjonsvansker. Når de sosiale vanskene blir større kan de falle inn under diagnoseformen opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD) eller alvorlig atferdsforstyrrelse (CD) hvor kjennetegnene ofte er tyrannisering eller uttalt slåssing, alvorlig ødeleggelsestrang, skoleskulk, gjentatt lyving eller voldelig atferd mot andre mennesker eller dyr. En annen måte å fremstille variasjonen på kan være: «den unge er noe masete og litt trassig» og «den unge

blir ofte sint, taper ofte besinnelsen og er trassig». Barn og unge som faller innenfor disse beskrivelsene kan sies å være innenfor det som er normalt eller innenfor normalvariasjonen. På den andre siden kan en si at barn og unge som: «den unge taper ofte besinnelsen, blir ofte sint og aggressiv og kan være hevngjerrig» og «den unge er aggressiv mot mennesker og dyr, kan være kriminell og kan ødelegge andres eiendom». Barn og unge som faller inn under disse beskrivelsene kan anses å være avvikende fra normalvariasjonen (Haugen, 2019, s. 16). Selv de som faller inn under de to første beskrivelsene eller normalvariasjonen kan fortsatt være utfordrende å ha med å gjøre for både pedagoger og foreldre. De to siste beskrivelsene vil gjelde barn som faller inn under kriteriene for opposisjonell atferdsforstyrrelse (beskrivelse nr.3) eller alvorlig atferdsforstyrrelse (beskrivelse nr.4) (Haugen, 2019, s. 17).

Flere studier viser en systematisk sammenheng mellom sosial kompetanse og problematferd (Chen et al., 2014; Hukkelberg & Ogden, 2019, s. 80; Montroy et al., 2014), selv om det har vært vanligst å studere temaene hver for seg (Sørli et al., 2008, s. 121). Når begrepene blir analysert i forhold til hverandre har en sett at det er en høy negativ samvariasjon mellom dem (Sørli et al., 2008, s. 122). Få atferdsproblemer forekommer sammen med en positiv vurdering av sosial kompetanse, mens barn og unge med mye problematferd oftere fungerer dårlig sosialt (Ogden, 2009, s. 39). Uavhengig av aldersgruppe og hvem en spør, finner en at jenter generelt vurderes som mer sosialt kompetente enn gutter (Hukkelberg & Ogden, 2019, s. 81; Ogden, 2009, s. 39; Sørli et al., 2020, s. 76). De elevene som har høy sosial kompetanse blir sjeldent vurdert som problematiske av lærerne, mens elevene med problematferd ofte kjennetegnes av manglende sosiale ferdigheter. På andre siden finnes det også barn som er sosialt kompetente, men antisosiale eller barn som verken er sosialt kompetente eller antisosiale. Noen elever vil stjele, krangle og slåss, men fortsatt være godt likt av andre. For eksempel aggressive gutter kan ha mange gjensidige vennskap slik som de ikke-aggressive, men det viser seg ofte at de har venner som også er antisosiale (Ogden, 2009, s. 40). En norsk undersøkelse av Sørli et al (2008) viser at individuelle forskjeller i sosial kompetanse ofte er stabile gjennom ungdomsskolen og at de som er sosialt kompetente i 8. klasse sannsynligvis opprettholder kompetansen gjennom ungdomsskolen. De fant også ut at individuelle variasjoner i sosial kompetanse var mer stabile enn i problematferd og at sosial kompetanse var en god indikator for fremtidig problematferd. Disse resultatene kan tyde på at sosial kompetanse predikerer antisosial atferd heller enn omvendt. På samme tid fant de ut at de individuelle forskjellene i sosial kompetanse trolig er etablert før inntreden til ungdomsskolen (Sørli et al., 2008, s. 135-136). Videre i kapittelet presenteres 3 rapporter

som har undersøkt forekomsten av problematferd i norsk skole som strekker seg fra ca. 1980-2018.

### 2.5.3 Problematferd i norsk skole

I rapport 2000 har Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet og Barne- og Familiedepartementet bedt om en forskningsbasert vurdering av ulike programmer og opplæringspakker som har som formål å forebygge og mestre problematferd og føre til økt sosial kompetanse og godt læringsmiljø i grunnskolen og videregående opplæring (Kirkedepartementet. et al., 2000, s. 5). Rapporten viser også til norsk forskning på tema og finner at risikofaktorer og atferdsproblemer blant barn og unge i Norge ikke har endret seg i en negativ retning i løpet av de 15-20 årene før rapporten. Resultater fra de studiene som ble gjort før Rapport 2000 av Ogden (1998) og Sørli og Nordahl (1998) med fokus på problematferd viser at de vanligste vanskene knyttet til problematferd var «lærings- og undervisningshemmende atferd» som den vanligste og minst alvorlige formen for problematferd i Norge. Den andre vanligste formen for problematferd var «utagerende atferd», fysisk utagering var vanligst i 1. – 4. klasse, med en synkende tendens med stigende klassetrinn. Verbal utagering viste seg å være stigende frem til 10. klasse, for å deretter reduseres noe i videregående skole. «Sosial isolasjon» viste seg å være nesten like vanlig som utagerende atferd og omfanget øker noe med stigende klassetrinn. Det var små kjønnsforskjeller frem til 14 årsalderen, men tendensen ble større blant jenter med økende klassetrinn. Den mest sjeldne, men også mest alvorlige formen for problematferd var «antisosial atferd». Antisocial atferd innebærer blant annet hærverk, mobbing, stjeling, medbringelse av våpen og påvirkning av alkohol eller narkotiske stoffer. Dette er stabilt lavt på alle klassetrinn, men forekommer oftere hos gutter enn jenter (Kirkedepartementet. et al., 2000, s. 17-18). En studie av Frøyland og Sletten (2012) som undersøkte tidstrender i problematferd blant norsk ungdom, sammenlignet resultatene fra datamaterialet Ung i Norge fra årene 1992, 2002 og 2010. Analysen viser det samme som Rapport 2000, samlet viser analysen til Frøyland og Sletten (2012) at omfanget av problematferd var mindre i 2010 enn i 1992 og 2002 (Frøyland & Sletten, 2012, s. 53). Dette kan tyde på at det heller ikke har vært noen negativ endring i omfanget av problematferd fra år 2000 til 2010. I rapporten Ungdata (2018) som over en halv million elever fra ungdomsskolen deltok på ser vi at i all hovedsak har norsk ungdom det bra. De aller fleste trives og er godt fornøyd med foreldrene sine, med vennene sine, med skolen de går på og med lokalmiljøet. Allikevel er det noen utviklingstrekk som avviker litt fra tidligere år, og det vi har sett i de to forrige rapportene beskrevet over. I

rapporten fra 2018 er det flere tegn som tyder på at vi nå er på vei bort fra den skikkelighetstrenden som har preget de norske ungdomsgenerasjonene og andelen som involverer seg i problematferd ser ut til å øke. Rapporten finner en økning av ungdom som begår ulike regelbrudd, særlig blant gutter. Andelen av de som har begått hærverk eller nasking øker og det samme gjelder marihuana eller hasj. Det viser seg også en noe mindre økning i andelen som har blitt skadet av vold og det er flere enn før som har skulket skolen på ungdomstrinnet. Det er en markant økning i selvrapportering av fysiske og psykiske helseplager som gjelder både gutter og jenter. Rapporten finner også at det er lavere skoletrivsel og mindre fremtidsoptimisme, det er nå færre som tror de vil leve et godt og lykkelig liv. Færre trives på skolen, flere kjeder seg på skolen, flere gruer seg til å gå på skolen og arbeidet ungdommen legger ned etter skoletid synker etter en periode hvor dette har økt (Bakken, 2018, s. 2). Studiene over tyder på at sosial kompetanse har en viktig plass i norsk skole, og at det er viktig for lærere å ha noe kunnskap om temaet.

## 2.6 Forskjell mellom lærerens kjønn og elevenes læring

Artikkelen til Anders Bakken (2009) «*er mannlige lærere viktige for gutters skoleprestasjoner?*» undersøkte om gutter lærer mer dersom de blir undervist av mannlige lærere. Dette ble undersøkt ved å studere karakternivået til gutter og jenter som går på skoler med varierende sammensetning av mannlige og kvinnelige lærere (Bakken, 2009, s. 25). Analysene i studien tyder på at elevene lærer like mye uavhengig av hvor mange kvinnelige eller mannlige lærere det er på skolen (Bakken, 2009, s. 40). Studien har fokusert på de skriftlige basisfagene matematikk, engelsk og norsk hovedmål, og finner at variasjonen i karakterene til gutter og jenter ikke er betinget av kjønnsammensetningene i lærerstaben på den enkelte skole (Bakken, 2009, s. 40).

Rapporten til Kjersti Moen et al (2018) «*når ambisjon møter tradisjon*» undersøkte hvordan elever, lærere og skoleledere i Norge opplever kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn) (Moen et al., 2018, s. 11). Som en del av undersøkelsen spurte de elevene om: «Jeg opplever at en voksen passer på oss når vi skifter/dusjer». Av de spurte elevene oppgir 57,2% av elevene at de er helt uenige i utsagnet (Moen et al., 2018, s. 67). Moen et al (2018, s.67) skriver videre at utsagnet også er analysert i forhold til om elevene har mannlige eller kvinnelige kroppsøvingslærere. Her finner de at 53,5% av elevene som har kvinnelig kroppsøvingslærer og 59,6% av elevene som har mannlige lærer svarer de ikke blir passet på. Altså finner undersøkelsen at elever som har kvinnelige kroppsøvingslærere opplever at de i større grad blir passet på enn elevene som har mannlige lærere (Moen et al., 2018, s. 67).

## 2.7 Sammenfatning av teoridel

Studiens teorigrunnlag viser at sosial læring og sosial kompetanse først og fremst er beskrevet i overordnet del av læreplanverket og konkrete mål for sosial kompetanse har ikke fått plass (Karseth et al., 2020, s. 34). Derfor bærer målene for sosial kompetanse mer preg av å være visjoner for opplæringen heller enn konkrete føringer for skolen, konsekvensen av dette er at det blir vanskelig, om ikke umulig, å evaluere om skolen innfrir myndighetenes mål for opplæringen (Misund, 2012, s. 440). Derimot fremkommer det av Meld. St. 28 at sosial kompetanse skal være en viktig del av læreplanverket og sosiale og emosjonelle ferdigheter utvikles og læres i arbeidet med faglige mål (Meld. St. 28 (2015-2016, s. 29). Også opplæringsloven kapittel 2 og 9 viser at sosial opplæring er et viktig og lovfestet arbeid for skolene (Opplæringsloven, 1998). Videre ser vi at kunnskap om barns tidlige sosiale utvikling vil være viktig kunnskap i arbeidet med sosial utvikling. Gode relasjoner mellom elever i kombinasjon med et godt læringsmiljø vil være viktige forutsetninger, og elever som er for sterkt tilknyttet læreren kan være en risiko (Sørli et al., 2020, s. 82). Videre ser vi at sosial kompetanse er blitt definert ulikt av mange forskere, men at det allikevel er noen ferdigheter det er stor enighet om. Ogden (2022, s. 210) sin definisjon er dekkende for disse ferdighetene. Vi ser at skillet mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter ofte blir brukt om hverandre, men at sosiale ferdigheter er komponenter i sosial kompetanse og sosial kompetanse er summen av sosiale ferdigheter, men også kunnskap om hvor, når og hvordan en skal ta i bruk ferdighetene for å oppnå sosiale mål (Ogden, 2018, s. 2). Videre ser vi at sosial kompetanse er en viktig egenskap for å skape samhold i skolen, familier og samfunnet. Mennesker er skapt for å være sosiale og barn spesielt vil søke kontakt, anerkjennelse, vennskap, trygghet og tilhørighet. Skal barn oppnå dette må de bruke sine sosiale ferdigheter til å tilpasse seg og påvirke andre (Ogden, 2022, s. 208). Det vil også være ulike nasjonale og kulturelle forskjeller i synet på kompetent atferd. Barn og ungdom vil møte ulike forventninger og lærere vil ha andre forventninger enn foreldre, og det vil stilles ulike krav fra medelever enn venner på fritiden (Ogden, 2022, s. 211). Videre ser vi at lærere kan bruke ulike metoder og strategier i arbeidet med sosial kompetanse, for eksempel ferdighetsopplæring og tiltak rettet mot alle elever i skolen og som tiltak for mindre grupper og enkeltindivider (Ogden, 2009, s. 233). I operasjonaliseringen av begrepet sosial kompetanse ser vi at det deles inn i fem ferdighetsdimensjoner (empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet). Videre ser vi at psykisk helse og sosial kompetanse henger tett sammen. Rapportene fra Folkehelseinstituttet og Helsedirektoratet antyder at ungdommer som har nære forhold til

foreldre, gode venner og får mye støtte fra lærere oppgir bedre psykisk velvære (Helland & Mathiesen, 2016, s. 41; Helsedirektoratet, 2022). Deretter ser vi at forekomsten av sosiale, emosjonelle og atferdsrelaterte vansker hos barn og unge øker sjansen for å ende opp med oppfølging i form av psykisk helsevern (Webster-Stratton, 2018, s. 34). Læreres kompetanse burde derfor tilpasses og vurderes i forhold til elevens dagsaktuelle behov, men også fremtidige behov og situasjoner (Ogden, 2009, s. 39). Avslutningsvis ser vi at forekomsten av problematferd i norsk skole har vært tilnærmet stabil fra ca. 1980 til 2010 (Frøyland & Sletten, 2012, s. 53; Kirkedepartementet. et al., 2000, s. 5). På den andre siden viser rapporten til Ungdata (2018) at i all hovedsak har norsk ungdom det bra (Bakken, 2018, s. 2), men at det er noen utviklingstrekk som avviker litt fra det vi har sett i rapportene fra Folkehelseinstituttet og Helsedirektoratet. Til slutt ser vi at lærerens kjønn har lite å si for elevenes faglige læring. Variasjonen i gutter og jenters karakterer er ikke betinget av kjønns sammensetningen i lærerstaben på den enkelte skole (Bakken, 2009, s. 40). På den andre siden ser en at elever som har kvinnelige kroppsøvingslærere opplever at de i større grad blir passet på enn elever som har mannlig lærer (Moen et al., 2018, s. 67).

## 2.8 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for studien er: *I hvilken grad søker lærere i ungdomsskolen å utvikle sosial kompetanse hos elevene gjennom arbeid med sosial læring?* Hensikten er å undersøke i hvilket omfang ungdomsskolelærere arbeider med ulike aspekter ved sosial kompetanse med henblikk på sosial læring.

Lærerne i utvalget er tenkt å representere forskjellige skolestørrelser målt i antall elever. Lærerne er også tenkt å representere ulike kommunekategorier. Fra storbykommune (byen) til landkommune (bygda) og randkommune (kommune i utkanten av et større område).

Studien min retter oppmerksomhet mot seks forskningsspørsmål. Disse er som følger:

1. Er det gruppeforskjeller mellom kjønn og vektleggingen av arbeid med sosial kompetanse?
2. Er det gruppeforskjeller mellom år med yrkeserfaring som lærer og vektleggingen av arbeid med sosial kompetanse?
3. Er det gruppeforskjeller mellom hvilket skoletrinn en arbeider på og vektleggingen av arbeid med sosial kompetanse?
4. Er det gruppeforskjeller mellom skolestørrelse og vektleggingen av arbeid med sosial kompetanse?

5. Er det gruppeforskjeller mellom kommunekategori og vektleggingen av arbeid med sosial kompetanse?
6. I hvilken omfang oppgir lærere i utvalget at de arbeider med sosial kompetanse?

### 3. Metode

I kapittelet blir forskningsprosessen beskrevet. Videre vil jeg gjøre rede for utvalgskriteriene, og utarbeidelsen av instrumentet. Instrumentet som benyttes er utviklet for å få innblikk i lærernes arbeid med sosial kompetanse. Videre vil gjennomføringen og studiens reliabilitet og validitet, etiske betraktninger og plan for analyse presenteres.

Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere i ungdomsskolen søker å utvikle elevenes sosiale kompetanse. I kapittelet benyttes begrepene sosial læring og sosial kompetanse når jeg omtaler studiens tema. Som vist til i innledningen (se punkt 1.1, bakgrunn for valg av tema) og teori (se punkt 2.2.3, sosiale ferdigheter) handler sosial læring om å lære seg nye eller vedlikeholde eksisterende sosiale ferdigheter, og sosial kompetanse vil derfor utgjøre summen av de sosiale ferdighetene (Ogden, 2018, s. 2).

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk og metodologisk forankring

Vitenskap kan defineres som systematiske studier av sosiale fenomener (Ringdal, 2018, s. 37). Studien studerer mennesket som tenkende og handlende vesen, og har derfor et samfunnsvitenskapelig utgangspunkt (Ringdal, 2018, s. 46).

Designet i studien er en kvantitativ empirisk studie basert på en spørreundersøkelse, og plasserer seg derfor innenfor området kritisk rasjonalisme. Kritisk rasjonalisme baserer seg på kriteriet om falsifisering (Ringdal, 2018, s. 38-39). Falsifisering starter, ifølge Popper med kvalifiserte gjetninger som formes til hypoteser, som en senere kan teste ved observasjoner av virkeligheten for å se etter empiriske sammenhenger (Ringdal, 2018, s. 45). Representative utvalg og utvikling og prøving av hypoteser gjennom bruk av statistiske analyser er viktig i denne formen for vitenskapelig design (Grenness, 2001, s. 38).

I studien er formålet å undersøke hvordan lærere på ungdomsskolen søker å utvikle sosial kompetanse hos elevene gjennom sosial læring. I studien er det læreres synspunkt på sosial læring som et sosialt fenomen som undersøkes. Datamaterialet i studien retter oppmerksomhet mot hvordan lærere på ungdomstrinnet arbeider med sosial kompetanse, gjennom arbeid med sosial læring. De fleste vitenskapene er empiriske, hvor vitenskapelig kunnskap blir til i et samspill mellom teori og observasjoner av virkeligheten (Ringdal, 2018, s. 37).



Representative utvalg og utvikling og prøving av hypoteser gjennom bruk av statistiske analyser er viktig i en slik form for vitenskapelig design (Grenness, 2001, s. 38).

Studien retter oppmerksomhet mot lærere som arbeider i ungdomsskolen. Den tar utgangspunkt i prinsippet om falsifisering som variasjon i utvalget. I det følgende presenteres designet for studien, før jeg går videre til utvalg.

### 3.2 Forskningsdesign

Bakgrunnen for å velge kvantitativ metode ligger i at den egner seg til å kartlegge og gi oversikt over et større utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Jeg valgte derfor kvantitativ metode for å registrere sammenlignbar og strukturert informasjon fra et større utvalg (Ringdal, 2018, s. 110-111). Slik at jeg kunne undersøke hvordan lærere arbeider med sosial læring i skolehverdagen. Kvantitativ metode vil derfor egne seg til å kartlegge og gi en oversikt over hvordan lærere i ungdomsskolen søker å utvikle sosial kompetanse hos elevene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30).

Kvantitativ metode stiller krav om et relativt stort antall enheter (Ringdal, 2018, s. 24). Et design er forskerens plan for en studie (Ringdal, 2018, s. 111). Derfor måtte jeg i starten av studien lage en grov skisse til hvordan studien skulle utformes, det ble besluttet å benytte et tverrsnittdesign som ofte benyttes i kvantitativ forskning. Et tverrsnittdesign er basert på en spørreundersøkelse hvor hensikten er å beskrive forhold i nåtid, og data registreres kun en gang for hver enhet og foregår i et avgrenset tidsrom (Ringdal, 2018, s. 112). Hensikten med designet er å gi en statistisk beskrivelse av oppfatningene i utvalget og gi et øyeblikksbilde av temaet som forskes på (Ringdal, 2018, s. 151). Studien vil dermed kartlegge hvordan lærere i ungdomsskolen søker å utvikle sosial kompetanse på et bestemt tidspunkt.

Instrumentet for å innhente data fra lærerne er en spørreundersøkelse. En spørreundersøkelse gir muligheter til å samle inn data fra et utvalg personer for å gi en beskrivelse av populasjonen utvalget er hentet fra (Ringdal, 2018, s. 191). Etableringen av utvalget og utviklingen av spørreundersøkelsen vil bli beskrevet nærmere i de følgende kapitlene.

### 3.3 Utvalg

I min studie er utvalget ungdomsskolelærere som arbeider på trinnene 8.-10. på ungdomsskoler i en storbykommune, en randkommune og fire landkommuner. I min studie er utvalget et strategisk utformet ikke-sannsynlighetsutvalg, med noen få forhåndsbestemte kriterier. (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Kriteriene for å inngå i utvalget var: jobbe som lærer i ungdomsskolen, arbeidskommune og lærerutdanning. Lærerrespondentene i utvalget

representerer ungdomsskoler med ulik skolestørrelse målt i antall elever. Respondentene vil derfor bli samlet i tre grupper som representerer ulik skolestørrelse, små skoler, mellomstore skoler og store skoler.

Deltakerne i min studie er følgelig rekruttert gjennom direkte kontakt med skolenes rektor og kontakt med portvakter ved skolene, som er lærere jeg kjenner ved ungdomsskolene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Mitt utvalg kan følgelig betegnes som et kriteriebasert, ikke-sannsynlighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39).

**Tabell 3.3.1: Oversikt over utvalg**

<b>Kommune</b>	<b>Antall skoler i kommunen</b>	<b>Antall skoler som deltok</b>	<b>Antall lærere på skolen(e)</b>
<b>Storbykommune</b>	32	3	131
<b>Randkommune</b>	13	3	101
<b>Landkommune</b>	6	1	28
<b>Landkommune</b>	3	1	37
<b>Landkommune</b>	2	1	23
<b>Landkommune</b>	2	2	43
<b>Totalt:</b>	<b>58</b>	<b>11</b>	<b>363</b>

Antall skoler og lærere er hentet fra GSI 2022-2023 (GSI, 2022).

Tabell 3.3.1 gir en oversikt over antall skoler i de ulike kommunene, antall skoler som deltok og antall lærere på ungdomstrinnet. Skolene oppgir antall lærere til Utdanningsdirektoratet midtveis i høstsemesteret (GSI, 2022), og det kan følgelig være en viss variasjon i antallet lærere fra det tidspunktet som skolene innrapporterte skoledata til undersøkelsen ble gjennomført. Som vist til i problemstilling og forskningsspørsmål (se punkt 2.8) er en storbykommune en kommune som ligger i større byer, randkommune er kommuner som ligger i utkanten av større steder (byer) og landkommune er kommuner på bygda (område uten bymessig bebyggelse). Begrensningen av utvalget ligger i at dette var antall skoler jeg klarte å rekruttere til studien, og tidsbegrensninger i masterutdanningen.

### 3.4 Utvikling av spørreskjema

I studien er spørreskjema valgt som instrument. Spørreskjema som instrument er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer for å få en oversikt over

oppfatninger i det utvalget som inngår i undersøkelsen (Ringdal, 2018, s. 191). Jeg har utarbeidet et eget spørreskjema for studien.

Når jeg begynte arbeidet med å utvikle spørreskjemaet undersøkte jeg først om det fantes spørreskjemaer som hadde vært benyttet i lignende studier. Jeg fant flere undersøkelser som undersøkte samme tema, blant annet lærerundersøkelsen til Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Derimot klarte jeg ikke å finne noen tidligere undersøkelser som var egnet til å kartlegge det jeg ønsket å kartlegge i min studie. Spørreskjemaet jeg utviklet omfatter egenutviklede spørsmål, samt spørsmål hentet fra andre studier. Spørsmålene jeg hentet fra andre studier er tilpasset min studie, for å dekke ulike sider ved sosial kompetanse.

Spørreskjemaet er delt i tre deler. Første del omfatter deskriptive data, del to er en operasjonalisering av sosial kompetanse og del tre retter fokus mot betydningen av sosial læring og avsluttende kommentarer. Spørreskjemaet begynte med nøytrale og mindre ladede spørsmål som kjønn, utdanning, skoletrinn, antall elever på skolen og i klassen, kommune og antall år med yrkeserfaring som lærer.

I spørreskjemaet er sosial kompetanse delt inn i fem ferdighetsdimensjoner innenfor sosial læring, *empati*, *samarbeid*, *selvkontroll*, *selvhevdelse* og *ansvarlighet*. Dette valget er basert på relevant litteratur, tidligere studier og Utdanningsdirektoratet sin egen nettside (se punkt 2.4, operasjonalisering av sosial kompetanse). Det at Utdanningsdirektoratet selv bruker operasjonaliseringen var en viktig grunn til at jeg ville bruke dette som utgangspunkt. «Utdanningsdirektoratet er kunnskapsdepartementets utøvende organ for barnehage, skole og fagopplæring og skal sette opplæringspolitikken ut i praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2023).

I studien er *empati* undersøkt gjennom påstander som for eksempel, «å se medelevers meninger fra ulike synspunkter», «vise omtanke og respekt for andre elevers følelser» og «positive tilbakemeldinger ved observert empatiske handlinger mellom elevene». *Samarbeid* er undersøkt gjennom påstander som for eksempel, «samarbeid i par», «samarbeid i grupper større enn to» og «positive erfaringer når de samarbeider». *Selvhevdelse* er undersøkt gjennom påstander som for eksempel, «å gi uttrykk for egne meninger», «å gi uttrykk for egne følelser» og «opplever det som trygt å si ifra». *Selvkontroll* er undersøkt gjennom påstander som for eksempel, «tilpasse seg klassefellesskapet», «styrke egen impuls kontroll» og «mestre sinne i konflikter». *Ansvarlighet* omfatter påstander som for eksempel, «vise respekt for andres arbeid», «følge med når noen snakker» og «ta konsekvenser av egne valg».

Hver ferdighetsdimensjon bestod av 7-12 spørsmål. Med et åpent oppfølgende spørsmål hvor respondentene kunne skrive inn kommentarer eller andre eksempler på måter de har jobbet med de ulike ferdighetsdimensjonene.

Som del tre i undersøkelsen stilte jeg to spørsmål. Det ene med lukket svar der jeg rettet fokus mot: «*I hvilken grad tror du sosial læring som tema kan påvirke det psykososiale miljøet til elevene positivt?*», med de samme fire svaralternativene som resten av undersøkelsen. Det siste spørsmålet er åpent, og spurte om: «*Er det andre kommentarer du har lyst til å understreke angående sosial læring i klassen?*». Spørsmålet har til hensikt å gi respondentene muligheten til å nevne ting de mener manglet fra undersøkelsen eller andre kommentarer.

### 3.4.1 Skala

I spørreskjemaet er alle spørsmålene målt ved hjelp av en skala med faste svaralternativer (Ringdal, 2018, s. 198). Lukkede svar kan ha den fordelen at de hjelper å presisere spørsmålet, slik at det blir enklere for deltakerne å forstå hva det spørres etter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 150).

Jeg inkluderte et åpent spørsmål etter hver ferdighetsdimensjon hvor deltakerne selv kunne kommentere. I ferdighetsdimensjonen empati så det åpne spørsmålet slik ut: «*Dersom du har eksempler på andre måter du har arbeidet for å styrke elevenes empati, er det fint om du noterer dette her?*». Grunnen til at jeg valgte et åpent spørsmål på slutten av hver ferdighetsdimensjon var fordi deltakerne kunne oppleve at de savnet viktige deler ved begrepet, eller savnet svaralternativer. Det gir også respondentene muligheten til å kommentere valg de gjorde, uttrykke nøytrale meninger eller andre kommentarer. Åpne spørsmål er altså godt egnet til å fange opp informasjon jeg ikke tenkte på i utformingen av spørreskjemaet. Lukkede svar kan også virke ledende, og derfor var det viktig å gi deltakerne muligheten til å selv formulere egne tanker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 150). Å bruke åpne spørsmål kan gi utfyllende informasjon om det fenomenet som studeres (Ringdal, 2018, s. 200).

Responsskalaen for sosial læring er en firedelte Likert-Skala på ordinalnivå (Chyung et al., 2017, s. 3; Gleiss & Sæther, 2021, s. 154). En Likert-skala egner seg godt til å måle holdninger og atferd hos lærerne (Ringdal, 2018, s. 202-206). En annen fordel ved å benytte seg av Likert-formatet er at det er enkelt å bruke og å avgi svar, som igjen kan føre til høyere reliabilitet i testskårene (Friborg, 2010, s. 39). I spørreskjema valgte jeg å benytte meg av en rangering som gikk fra «I svært liten grad» verdi 1, «I liten grad» verdi 2, «I noen grad» verdi

3 og «I stor grad» verdi 4. Grunnen til at jeg valgte å benytte meg av en firepunktsskala er blant annet fordi i studien til Preston & Colman (2000) fant ut at to, tre og firepunktsskala er formålstjenlig for studien.

Jeg valgte å ikke inkludere en nøytral midtverdi som «verken eller» eller en «vet ikke» kategori slik at respondentene måtte gjøre et bevisst valg når de svarte på spørsmålene. Grunnen til dette er at en firedelt skala i større grad «tvinger» respondenten til å ta stilling ved hvert spørsmål, til hvor stor grad lærerne arbeider med innholdet i påstanden. En risiko ved å utelukke en nøytral midtverdi kan være at spørsmålene blir ledende (Ringdal, 2018, s. 204). Da spørsmålene ikke er obligatoriske å svare på for å gå videre kunne respondenten velge å hoppe over spørsmål, som kan tolkes som at respondenten ikke velger å ta stilling til spørsmålet eller ikke har en mening angående påstanden (Chyung et al., 2017, s. 2). Forskning viser også at når en velger å inkludere en nøytral midtkategori vil respondentene ofte mistolke eller ikke bruke den nøytrale verdien slik forskeren har tiltenkt. Respondenter kan velge midtkategorien selv om deres ekte mening ikke er nøytral, eller som «avfallsplass» når påstandene det spørres om for eksempel er ukjente for dem (Chyung et al., 2017, s. 3). Det viser seg også i forskningen til Raaijmakers et al (2000) og Garland (1991) at ved å inkludere et midtpunkt vil ofte respondentene velge det de anser som sosialt akseptert. Hvis en anser det å velge et midtpunkt som mer sosialt akseptabelt enn å ikke svare i det hele tatt. En annen grunn til å utelukke midtpunktet er at ved å utelukke midtpunktet kan antallet «ingen svar» øke. Noe som kan tyde på at noen respondenter ikke benytter midtpunktet som en sann nøytral svaralternativ ifølge Guy & Norvells (1977), som kan være trusler mot instrumentets validitet og reliabilitet (Chyung et al., 2017, s. 5-6). Mitt valg om å bruke fire verdier kan være med å minske sjansen for at respondentene svarer usant på spørsmålene.

Målet var å lage en strukturert, ryddig og oversiktlig spørreundersøkelse, og unngikk å bruke negasjoner og sterke adjektiver som «aldri» eller «alltid» for å unngå at studien skulle lede til et ønsket resultat (Friborg, 2010, s. 39). Spørsmålene er ment å være korte og konkret formulert da dette fremmer klarhet, reduserer intervjuutiden og minimerer sjansen for misforståelser eller tolkningsfeil hos respondentene (Ringdal, 2018, s. 202). Alle spørsmålene i undersøkelsen er nøytrale, dette gjorde jeg for å unngå at respondentene skulle bli trukket i en bestemt retning. Det er viktig for undersøkelsen at det fremgår klart hva det spørres om, og flerdimensjonale spørsmål bør unngås. Derfor er jeg nøye under utarbeidingen av spørreskjemaet slik at alle spørsmålene kun spurte om en ting, for å unngå uklarhet i hva som måles og misforståelser (Ringdal, 2018, s. 203).

### 3.5 Pilottesting

Før undersøkelsen ble gjennomført ønsket jeg å undersøke hvordan spørreskjemaet kommuniserer spørreskjemaets relevans, og se om den kartlegger det den er ment til. Det ble gjennomført følgende to pilottester i forkant av datainnsamlingen for å sikre den kommunikative- og begrepsmessige validiteten til spørreundersøkelsen. Pilottesting er en god mulighet til å justere rekkefølgen og ordlyden på spørsmålene før respondentene svarer på undersøkelsen, og vil bidra til å øke kvaliteten på spørreundersøkelsen og datamaterialet som samles inn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 156). Formålet med pilottesting er å se om operasjonaliseringen av begrepene ble opplevd som konkrete og forståelige spørsmål for lærere i ungdomsskolen. En pilottesting kan være med å sikre forståelse for innholdet blant personer som har andre forutsetninger for å svare (Friborg, 2010, s. 42).

Under gjennomføringen av pilottestene fikk jeg to ungdomsskolelærere jeg kjenner til å vurdere hvert enkelt spørsmål i undersøkelsen for å se om de syntes den er relevant og forståelig. Altså brukte jeg to individer som tilhører populasjonen jeg ønsker å hente utvalget fra. Pilottesting resulterte i at to spørsmål er omformulert og ett fjernet. Det ene spørsmålet som ble omformulert viste seg å være litt langt, og det andre spurte om to ting. Dette resulterte i at det ene spurte om det samme, bare kortere formulering, mer konkret og forståelig. Det andre ble delt opp i to nye spørsmål, og spørsmålet som ble fjernet viste seg å være for omfattende og vanskelig å svare på for lærerne. Resten av spørsmålene fikk gode tilbakemeldinger, og det er derfor besluttet å beholde disse. Ved å gjennomføre pilottesting vil dette øke nøyaktigheten i målingene, og reliabiliteten øker (Friborg, 2010, s. 16). Endringene pilottesten førte til kan leses i følgende punkter:

- Fjernet: I hvilken grad legger du opp undervisningen slik at elevene kan sette seg inn i medelevers tanker?
- Omformulert: I hvilken grad legger du opp til arbeidsmåter på ulike læringsarenaer som fremmer respekt for hverandres styrker og utfordringer?
- Omformulert: I hvilken grad hjelper du elevene til å bli mer bevisste på egne handlinger ved å reflektere rundt situasjoner som oppstår?

### 3.6 Gjennomføring av studien

Det er viktig for en forsker å synliggjøre strategier og valgene for å vise leseren hvordan forskerhåndverket er utført (Gleiss & Sæther, 2021, s. 191). Ved å vise fremgangsmåtene og

gjøre rede for hvordan datamaterialet er samlet inn og analysert åpner dette for mulighet for reproduksjon av forskningsresultatene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

Jeg møtte på utfordringer ved rekruttering av deltakere til studien. Jeg tok kontakt med de to største og to minste skolene i en storbykommune og en randkommune gjennom strategien direkte kontakt, men skolene svarte negativt på henvendelsen. Jeg endte derfor opp med å kontakte alle skolene med trinnene 8.-10. i kommunene, selv med nærmere 40 forespurte skoler var det begrenset antall som ga et positivt svar. For ytterligere å få et bredt sammensatt utvalg tok jeg kontakt med fire landkommuner. Undersøkelsen ble sendt til elleve ungdomsskoler i seks kommuner.

### 3.6.1 Informasjonsskriv

Ved gjennomføringen av en spørreundersøkelse er høy responsrate ønskelig (Gall et al., 2007, s. 237), og informasjonsskrivet om spørreundersøkelsen påvirker responsraten. Det bør være konkret og på en oversiktlig måte beskrive hensikten med studien, og at deres bidrag er viktig (Gall et al., 2007, s. 238). I informasjonsskrivet ble formålet bak studien, konfidensialitet og samtykkeerklæring introdusert (se vedlegg 7.1).

Førstegangskontakt med skolene ble gjort gjennom direkte kontakt til skolens rektor og henvendelser til rektor gjennom portvakter. Direkte kontakt ble gjort ved å først sende ut en informasjons-e-post og invitasjon til studien til skolens rektor, etterfulgt av en telefonsamtale dagen etterpå. E-posten til rektor inneholdt informasjon som i informasjonsskrivet, og cirka hvor lang tid den ville ta. Den ble avsluttet med en åpen invitasjon til framlegg hos skolen etter endt studie, og at alle deltakerskoler vil få tilsendt endelig rapport fra undersøkelsen (Se vedlegg 7.3 – om du ønsker å ta inn detaljene). Den andre strategien jeg brukte var portvakter som er lærere jeg kjenner ved ungdomsskoler. Portvaktene fungerte som en døråpner inn til deltakere studien ønsket å rekruttere. Portvaktene innledet kontakten med rektor, slik at rekrutteringen ble noe enklere. De skolene som ble rekruttert ved bruk av portvakt fikk også tilsendt det samme informasjonsskrivet som skolene som ble rekruttert ved direkte kontakt.

### 3.6.2 Kommunikasjon med deltakerskolene

I arbeidet med å få respondenter til å svare på spørreundersøkelsen er det ofte nødvendig med påminnelser. Det kan være lurt å sende ut dette et par dager etter endt tidsfrist (Gall et al., 2007, s. 240). Jeg valgte å la det gå cirka en uke mellom hver henvendelse. Påminnelsene er en kortere formulert e-post med lenke til spørreundersøkelsen. Grunnen til dette er fordi hvis den originale invitasjonen ikke trekker respondenter, er det lite lurt å sende den igjen, men

heller prøve en annen tilnærming (Gall et al., 2007, s. 240). Den originale invitasjonen er mer profesjonelt formulert, og påminnelsene er mer personlig formulert. Til sammen ble det sendt ut fire henvendelser til skolene som takket ja til deltakelse, først den originale invitasjonen, og deretter tre påminnelser med cirka en uke mellom hver.

### 3.7 Studiens kvalitet

I min kvantitative studie uttrykkes kvaliteten til dataene i form av reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet). Høy reliabilitet og validitet handler om en kritisk vurdering av kvaliteten på forskningsprosessen og om studien er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Høy reliabilitet er en forutsetning for å få valide data. Validitet handler om at en måler det en faktisk vil måle (Ringdal, 2018, s. 103), da i hvilken grad dataene bidrar til å besvare problemstillingen.

#### 3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om nøyaktighet i målingene som blir gjort og påliteligheten til studien (Friborg, 2010, s. 16). Det vil si om målingene som er gjennomført er sikre (Friborg, 2010, s. 21). I studien vil hvordan spørreundersøkelsen gjennomføres, om undersøkelsens spørsmål oppfattes entydig og hvilke svarkategorier som velges påvirke reliabiliteten.

Under gjennomføringen av en spørreundersøkelse er også sjansen for tilfeldige målefeil til stede. Dette kan for eksempel være at respondentene husker feil, tolker spørsmålene feil, krysser av feil ved svarangivelse eller manglende svar på spørsmål. Selv undersøkelser med høy reliabilitet, har ofte tilfeldige målefeil, og en må derfor forvente at det alltid vil være små målefeil til stede i en spørreundersøkelse (Ringdal, 2018, s. 103). Spørreundersøkelse i studien var basert på lukkede avgrensningsspørsmål med en kort skala, og det vil derfor være liten sjanse for at respondentene krysser feil. På grunn av dette ble Likert-skala valgt som svars skala, da den er enkel og forståelig i bruk, som igjen øker sjansen for at respondentene krysser av riktig (Friborg, 2010, s. 39).

Dataene fra spørreundersøkelsen kan overføres direkte via en MS Excel-fil til analyseprogrammet SPSS, som gjør at jeg slipper å skrive det inn manuelt. Dette er med å øke reliabiliteten ved at sjansen for manuelle plottfeil minsker. Kontroll etter overføring av data ble gjort for å unngå forskyvninger i datamaterialet. I spørreskjemaet kom de samme svaralternativene etter hvert spørsmål. Dette kan føre til at jeg gjennom dette designet inviterte til å gi forenklete svar som påvirker reliabiliteten, for eksempel at respondentene



svarer «I stor grad» på alle spørsmålene da verdien er på samme plass gjennom hele undersøkelsen (Ringdal, 2018, s. 205).

Studien undersøker hvordan lærere i ungdomsskolen setter søkelys på sosial læring, og det er viktig at ferdighetsdimensjonene som ble undersøkt er utfyllende definert (Ringdal, 2018, s. 203). Reliabilitetsbegrepet inkluderer ferdighetsdimensjonenes indre konsistens, som handler om spørsmålenes sammenheng eller hvordan de samvarierer med hverandre. Høy reliabilitet i testskårene handler derfor om hvor mye spørsmålene i hver ferdighetsdimensjon samvarierer, og når spørsmålene samvarierer positivt med hverandre er dette en indikasjon på at de har noe til felles. Da er sjansen stor for at de måler det samme fenomenet, men ulike aspekter ved det (Friborg, 2010, s. 25). I studien handler det om i hvilken grad de ulike spørsmålene i del 2 av undersøkelsen angående sosial læring faktisk samvarierer. For å måle den interne konsistensen til studien ble det brukt Cronbachs alfa. En indeks har tilfredsstillende reliabilitet hvis alfa har en verdi som ligger på over 0,70 (Ringdal, 2018, s. 104). For studiens fem ferdighetsdimensjoner ble det gjennomført reliabilitetsanalyser med følgende resultater: Ferdighetsdimensjonen *empati*; (a) = 0,818, ferdighetsdimensjonen *samarbeid*; (a) = 0,708, ferdighetsdimensjonen *selvhevdelse*; (a) = 0,738, ferdighetsdimensjonen *selvkontroll*; (a) = 0,770 og ferdighetsdimensjonen *ansvarlighet* viste (a) = 0,735. Reliabilitetsanalysene viser at indeksene som inngår i spørreskjemaet har en tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal, 2018, s. 104). Reliabilitetsanalysene er ytterligere utdypet i resultatkapittelet punkt 4.3.1.

### 3.7.2 Validitet

Validiteten til studien handler om at den måler det den faktisk vil måle. Validitet er et mer overbyggende begrep enn reliabilitet, da validitet krever en teoretisk vurdering av den sammenhengen begrepet eller konstruktet inngår i (Ringdal, 2018, s. 103). Den refererer til kvaliteten på operasjonaliseringen og datamaterialet, hvilke fortolkninger og konklusjoner forskeren tar, og handler derfor om hvor godt de ulike delene av forskningsdesignet henger sammen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Validitet handler også om at konklusjonene som tas med utgangspunkt i spørsmålene er holdbare (Friborg, 2010, s. 48). Holdbarheten vil følgelig avhenge av hvor godt forskeren har operasjonalisert begrepet som undersøkes. Det handler om å bryte ned det teoretiske begrepet i konkrete spørsmål som kan brukes til å måle fenomenet begrepet omtaler (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Hvis variablene har lav validitet måler de noe annet enn det som var ønsket, og sjansen for å trekke feil konklusjoner øker (Ringdal, 2018, s. 107).

### 3.7.2.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditeten til studien går ut på «grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven, 2011, s. 86).

Begrepsvaliditeten til studien vil derfor styrkes dersom operasjonaliseringen av spørsmålene i spørreskjemaet har klart å fange opp teori og fenomen på riktig måte (Friborg, 2010, s. 215). I studien ble spørsmålene operasjonalisert slik at de gjorde fenomenet som undersøkes konkret og forståelig for respondentene.

En av de største truslene mot begrepsvaliditeten er systematiske målefeil (Kleven, 2011, s. 88). Systematiske målefeil handler om at operasjonaliseringen ikke dekker det teoretiske begrepet en ønsker å måle, eller at operasjonaliseringen bare får med noe av det begrepet vi egentlig er interessert i. Systematiske målefeil handler altså om at vi får et skjevt bilde av begrepet vi skal måle fordi operasjonaliseringen ikke får med seg fylde i begrepet, eller at noe som ikke hører til begrepet i det hele tatt sniker seg inn. Problemene nevnt over kalles henholdsvis for irrelevans og underrepresentasjon (Kleven, 2002, s. 152). For å øke begrepsvaliditeten kan en dermed bruke ulike operasjonaliseringer på samme begrep. En annen utfordring ved måling av teoretiske begreper er til hvilken grad de målene en bruker er representative indikatorer på innholdet i ferdighetsdimensjonene. Det finnes ikke noe entydig svar på hva som skal brukes som indikatorer ved måling av teoretiske begreper, som *sosial kompetanse* (Kleven, 2002, s. 142). I studien blir begrepet *sosial læring* undersøkt ved å stille spørsmål angående respondentenes kjønn, utdanning, kommune, yrkeserfaring som lærer, skoletrinn og antall elever på ungdomstrinnet og i klassen. Deretter ble det stilt en rekke indirekte spørsmål som kartlegger hvordan lærere på ungdomstrinnet vektlegger *sosial læring* (Kleven, 2002, s. 180).

### 3.7.2.2 Statistisk validitet

Studien vil ha god statistisk validitet dersom det kan trekkes en sikker slutning om at sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel er statistisk signifikant (Lund, 2002). Altså om en tendens bør anses som betydelig nok til å være verdig en tolkning (Kleven, 2008, s. 226). Hva som er statistisk signifikant eller betydelig nok til å tolke vil variere mellom de ulike forskningsfeltene. I studien er det hvordan lærere i ungdomsskolen setter søkelys på sosial læring som er interessant, og om de uavhengige variablene kjønn, utdanning, antall år som lærer og skoletrinn påvirker hvordan fokus lærerne har på sosial læring. Studien benytter statistiske metoder som tester av signifikans og estimerer av effektstørrelse for å ta slutninger om en tendens er triviell eller ikke (Kleven, 2008, s. 226). Signifikansnivået til studien er satt

til,  $p=,05$ , da jeg ønsker at sannsynligheten for å trekke en feilaktig konklusjon skal være liten (Ringdal, 2018, s. 286).

### 3.7.2.3 Ytre validitet

Studiens ytre validitet handler om gyldigheten av slutninger fra studiens kontekst til en bredere kontekst eller til andre kontekster (Kleven, 2008, s. 229). Forskningsproblemet antyder hvilke individer, situasjoner og tider som forskningsresultatene skal generaliserer til. Gruppen av individer i forskningsproblemet vil ofte være mer omfattende enn den gruppen forskeren har mulighet til å velge som forsøkspersoner, og tilsvarende gjelder for situasjoner og tider (Lund, 2002, s. 89-90). Generaliseringer over situasjoner og over grupper og personer er hovedsakelig avhengig av likheter og forskjeller mellom de situasjoner og personer som er undersøkt og de situasjoner og personer vi ønsker å dra slutninger om (Kleven, 2008, s. 229). For å avgjøre i hvilken grad resultatene til studien kan generaliseres til hele universet av ungdomsskolelærere i kommunene som har deltatt på studien, må en først generalisere fra utvalget til den tilgjengelige populasjonene som utvalget er valgt fra. Deretter må en generalisere fra den tilgjengelige populasjonene til målpopulasjonen som er ungdomsskolelærere (Gall et al., 2007, s. 168).

Studien vil ikke ha grunnlag for generaliserbarhet, men overførbarhet. Overførbarhet eller ikke-statistisk generalisering er en vurderingsbasert generalisering basert på rasjonelle argumenter, og vil ikke kunne si noe sikkert eller være et endelig bevis (Kleven, 2008, s. 229). Ved overføring av resultater til andre situasjoner er det viktig med grundige beskrivelser av situasjonen før en kan vurdere overføring av resultater (Kleven, 2008, s. 230). Sterk ytre validitet er vanskelig å oppnå gjennom en enkelt studie, og flere studier vil derfor forbedre generaliseringens validitet (Lund, 2002, s. 90). I studien er det ikke grunnlag for å avgjøre i hvilken grad den tilgjengelige populasjonen og målpopulasjonen er like. Jeg vil derfor gi en beskrivelse av populasjonen som studien retter seg mot, utvalgsprosedyre, utvalgsrammen, responsraten og relevante deskriptive data, slik at en vurdering av overføring av resultater til andre individer og situasjoner er mulig (Gall et al., 2007, s. 168; Kleven, 2008, s. 230).

Gyldigheten av disse slutningene avhenger av kvaliteten på selve dataene og av gyldigheten til de logiske slutningene som trekkes fra dataene. Ingen av de fire validitetsbegrepene som gjøres rede for over forstår validitet som en sann representasjon av virkeligheten (Kleven, 2008, s. 230). Validitet handler om den omtrentlige sannheten til en slutning, da den vil være påvirket av virkeligheten og av forskerens teori, metoder og verdier. Validitetssystemet er derfor et nyttig verktøy både for å sikre og for å vurdere kvaliteten på en studie, men

slutninger om validitet er i stor grad basert på kvalitative vurderinger og validitet vil derfor alltid bare være tilnærmet oppfylt (Kleven, 2008, s. 230).

### 3.9 Forskningsetikk

I studien stilles det flere krav til forskningsetiske forpliktelser og refleksjoner rundt metoden for datainnsamling og forskningsdeltakerne. Forskningsetikk går i hovedsak ut på å beskytte individene som deltar i forskningen, og formålet er å fremme fri, god og forsvarlig forskning (Staksrud et al., 2021). Disse forutsetningene måtte jeg ta med meg under hele arbeidet med studien, og da er det viktig at jeg satt meg inn i forskningsetikken før jeg begynte med studien.

#### 3.9.1 Informert samtykke

Når jeg startet prosessen med å innhente informasjon fra deltakerne i min studie, måtte jeg først få erklært informert samtykke fra alle deltakerne som ønsket å delta i studien. I studien samlet jeg inn personopplysninger som kjønn, arbeidskommune og utdanning. Jeg måtte derfor i forkant av datainnsamlingen sende en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD). De vurderte studien til å være i samsvar med personvernregelverket for innhenting av personopplysninger (Se vedlegg 7.4). Dette er den første siden lærerinformantene kommer til ved å følge lenken til spørreundersøkelsen (Se vedlegg 7.1). Det er også informert om at all data vil bli slettet etter det er blitt kategorisert og sortert, og at lærerinformantene når som helst kan trekke samtykket til deltakelse frem til juni 2023 uten at det vil få noen negative konsekvenser. Avslutningsvis er det informert om hvem som har tilgang til datamaterialet, og retten til å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene. For at deltakerne kunne gå videre i spørreundersøkelsen måtte de samtykke at de hadde mottatt informasjon om formålet med undersøkelsen, til deltakelse i spørreundersøkelsen og til at opplysningene som oppgis i forbindelse med studien blir behandlet frem til studien er avsluttet.

#### 3.9.2 Konfidensialitet

I studien vil konfidensialitet være et viktig forskningsetisk prinsipp. Selv om studien ikke ber om navn på respondentene, kan det være mulig å søke seg frem til respondentene gjennom personopplysningene jeg innhenter informasjon om. Basert på blant annet kjønn, utdanning, kommune og ansiennitet. All persondata er slettet før bearbeiding og arkivering. Alle opplysningene jeg samlet inn er behandlet konfidensielt, som vil si at opplysningene som presenteres i min studie ikke kan spores tilbake til respondentene (Ringdal, 2018, s. 65). Siden studien baserer seg på en spørreundersøkelse over nett, vil også spørsmålet om IP-adresse

være relevant. Det ble besluttet å benytte nettskjema.no sin plattform, som også er anbefalt av OsloMet. Informasjonskapslene som opprettes i informantens nettleser ved svaring inneholder ingen referanse til skjema-ID eller navn. Deler av svarene vil heller ikke bli lagret på respondentenes enhet, da informasjonskapslene ikke brukes under utfylling av skjema. De inneholder kun en sesjons-ID som er gyldig til respondentene logger ut eller lukker nettleseren. Blir ikke dette gjort vil sesjonene stoppes automatisk etter et par timer. Nettleserhistorikken vil ikke inneholde det som er levert, kun vise skjemaadresse/ID (UIO, 2018). Informasjonen som samles inn i studien vil derfor kun bli brukt til statistiske framstillinger, for å se etter generelle likheter og ulikheter mellom grupper. Det vil heller ikke komme frem hva enkeltindivider har svart, kun resultater fra grupper som kjønn og skoletrinn. Svarene til respondentene er kryptert og lagret på Nettskjema. Rådataene som er samlet inn gjennom spørreundersøkelsen er anonymisert i forbindelse med at de ble overført til SPSS for kategorisering og analyse.

### 3.10 Plan for analyse

Formålet med en dataanalyse er å skaffe orden og oversikt i datamaterialet til studien. I den kvantitative metodologien vil dataanalyse innebære å kategorisere data i ulike tabeller ved å benytte seg av matematiske og statistiske teknikker, for å se etter sammenhenger som kan gi svar på forskningsspørsmålet (Grenness, 2001, s. 197). I fortolkningen av resultatene mine blir tallene omgjort til tekst, ved hjelp av det teoretiske rammeverket til studien.

Studien handler om hvordan lærere i ungdomsskolen setter søkelys på sosial læring. Analyser ble gjort på gruppenivå, for å sikre respondentenes anonymitet. Det er brukt deskriptiv statistikk, for å undersøke samvariasjon i datamaterialet. I første omgang innebærer dette en tabularisk framstilling (krysstabell og frekvensfordeling), grafisk framstilling, variasjon, gjennomsnitt og korrelasjon (Befring, 2002, s. 176).

Første steget i dataanalysen vil være å foreta ulike univariate analyser av det samlede datamaterialet, som er en analysemetode som brukes når en variabel er i fokus. Slike frekvensfordelinger vil gi en tallmessig oversikt over spredningen på variablene som inngår i undersøkelsen (Grenness, 2001, s. 199).

I studien er det interessant å undersøke om det er noen sammenhenger mellom hvordan lærere i ungdomsskolen setter søkelys på sosial læring og hvilket skoletrinn en arbeider på, kjønn, kommunekategori, skolestørrelse og antall år med yrkeserfaring som lærer. For å få en oversikt over hvordan oppfatninger lærerne har av sosial læring fordeler seg på de ulike

variablene. For å undersøke disse variasjonene i datamaterialet har jeg benyttet krystabeller, frekvensfordelinger og korrelasjoner, samt enveis ANOVA og ensidig T-test. Resultatene vil gjøre det mulig å studere likheter og forskjeller mellom de ulike variablene.

#### 4. Presentasjon av funn

I kapitlet presenteres hovedfunnene fra spørreskjemaundersøkelsen til ungdomsskolelærerne i utvalget. Innledningsvis i resultatkapitlet presenteres respondentene som deltok på studien. Her vil kommunekategorier og antall respondenter, hvilket ungdomstrinn respondentene fordeler seg på, yrkeserfaring og skolestørrelse presenteres. Videre i kapitlet presenteres en analyse av reliabiliteten til de ulike faktorene som inngår i sosial kompetanse, analyser av gruppeforskjeller og noen utvalgte underliggende variabler og analyse av i hvilken omfang lærerinformantene arbeider med sosial kompetanse. Avslutningsvis presenteres spørsmålet: *I hvilken grad tror du sosial læring som tema kan påvirke det psykososiale miljøet til elevene positivt?*

Det empiriske datamaterialet er hentet fra ungdomsskolelærere i en storbykommune, en randkommune og fire landkommuner. Problemstillingen som danner grunnlaget til studien er: *I hvilken grad søker lærere i ungdomsskolen å utvikle sosial kompetanse hos elevene gjennom arbeid med sosial læring?* Datamaterialet er bearbeidet og analysert ved hjelp av MS-Excel og SPSS. Utvalgte kommentarer fra lærerne som besvarte spørreundersøkelsen vil fungere som supplement.

##### 4.1 Oversikt over deltakere

Tabell 1 gir en oversikt over antall skoler i de deltagende kommunene, antall skoler som deltok, antall lærere på ungdomstrinnet, samt antall lærere som svarte på spørreundersøkelsen. Det var totalt 11 skoler fra de tre kommunekategoriene som valgte å delta på studien. Kommunekategorien landkommune (A, B, C og D) er i tabellen slått sammen til en samlet landkommunekategori. Som vist til i metodekapitlet (se punkt 3.3 utvalg) oppgir skolene antall lærere til Utdanningsdirektoratet midtveis i høstsemesteret, og det kan følgelig være en viss variasjon i antallet lærere fra det tidspunktet som skolene innrapporterte skoledata til undersøkelsen ble gjennomført (GSI, 2022).

**Tabell 4-1: Kommunegruppe og deltakelse**

<b>Kommune</b>	<b>Antall skoler i kommunen</b>	<b>Antall skoler som deltok</b>	<b>Antall lærere på skolen(e)</b>	<b>Antall lærere som svarte</b>	<b>Svarprosent</b>
Storbykommune	32	3	131	20	15,3%
Randkommune	13	3	101	48	47,5%
Landkommune	13	5	131	18	13,7
<b>Totalt:</b>	<b>58</b>	<b>11</b>	<b>363</b>	<b>86</b>	<b>23,6%</b>
Landkommune A	6	1	28	4	14,2%
Landkommune B	3	1	37	7	18,9%
Landkommune C	2	1	23	1	4,3%
Landkommune D	2	2	43	6	13,9%

Antall skoler og lærere er hentet fra GSI 2022-2023 (GSI, 2022).

Tabell 1 gir en oversikt over deltakerne i undersøkelsen. Med utgangspunkt i tallene fra GSI, var det 363 mulige respondenter ved skolene i alle kommunene til sammen. Av disse var det totalt 86 stykker som svarte på spørreundersøkelsen (23.6%). Invitasjonen jeg sendte ut til skolene som deltok gikk via rektor og fra rektor og ut til lærerne ved skolene. Derfor kan jeg ikke si hvor mange lærere som totalt fikk invitasjon til deltakelse, bare hvor mange lærere som valgte å svare sett ut ifra totalt antall lærere som arbeider ved skolene. Av de tre ulike kommunekategoriene skolene fordeler seg på, er det kategorien randkommunen som skiller seg ut med klart høyest deltakerandel (47,5%) mot henholdsvis 15,3% i kategorien storbykommune og 13,7% i kategorien landkommune. Samlet viser oversikten at deltakerprosenten til studien er lav med en total svarprosent på 23,6%. En svarprosent på rundt 50% regnes som en akseptabel svarprosent, og over 70% regnes som et godt datagrunnlag (Nardi, 2018, s. 147). Studien har derfor ikke fått den svarprosenten som var ønsket og det vil påvirke de konklusjonene som kan trekkes og studiens ytre validitet. Studien vil imidlertid gi et bilde av hvordan respondentene som har svart på undersøkelsen arbeider med sosial læring og sosial kompetanse.

#### 4.1.1 Fordeling av kjønn på deltaker kommunene

Tabell 2 gir en oversikt over deltakelse i hver av kommunekategoriene og fordeling av kjønn.

**Tabell 4-2: Kommunekategori og kjønn**

Hvilket kjønn er du?				
		Kvinne	Mann	Totalt
Kommunekategori	Storbykommune	13 (65%)	7 (35%)	20 (23,3%)
	Randkommune	31 (65%)	17 (35%)	48 (55,8%)
	Landkommune	13 (72,2%)	5 (27,8%)	18 (20,9%)
Totalt		57 (66,2%)	29 (33,7%)	86 (100%)

Tabell 2 viser at de 86 respondentene i de tre kommunekategoriene er 57 kvinner (66,2%) og 29 menn (33,7%). Utvalget til studien er skjevt og menn representerer en tredel av respondentene. Med utgangspunkt i tall fra GSI viser oversikten at det er et flertall av kvinner som arbeider ved skolene som har deltatt på studien, som kan bidra til å forklare skjevfordelingen (GSI, 2022). Randkommunen skiller seg derimot ut med 17 mannlige respondenter, sett oppimot storbykommunen med henholdsvis 7 mannlige respondenter og landkommunene med 5 mannlige respondenter. Landkommunene er den gruppen med færrest mannlige deltakere (27,8%), og kvinner står for 72,2% av oppgitte svar i landkommunene, med størst skjevfordeling innenfor kategorien kjønn. Samlet viser oversikten at kvinner representerer to tredjedeler (66,2%) av respondentene.

#### 4.1.2 oversikt over hvilket ungdomstrinn respondentene arbeider ved

Tabell 3 viser hvordan respondentene fordeler seg på de ulike ungdomstrinnene, 8.-10. trinn. *Respondenter* viser hvor mange som har svart fra hvert enkelt trinn, samt lærere som arbeider på flere trinn.

**Tabell 4-3: Oversikt ungdomstrinn.**

	Respondenter	Prosent	Kumulativ prosent
<b>8. trinn</b>	9	10,5	10,5
<b>9. trinn</b>	18	20,9	31,4
<b>10. trinn</b>	17	19,8	51,2
<b>8. og 9. trinn</b>	4	4,7	55,8
<b>8. og 10. trinn</b>	5	5,8	61,6
<b>9. og 10. trinn</b>	4	4,7	66,3
<b>8., 9. og 10. trinn</b>	29	33,7	100
<b>Totalt</b>	86	100	



Tabell 3 viser at 44 av respondentene arbeider kun på et ungdomstrinn. Ni respondenter (10,5%) arbeider kun på 8.trinn, 18 respondenter (20,9%) på 9.trinn og 17 respondenter (19,8%) på 10.trinn. Til sammen utgjør gruppen 51,2% av utvalget. Flere av respondentene arbeider på flere trinn. Totalt 4 av 86 respondenter arbeider ved 8. og 9. trinn, (4,7%). Av respondentene som arbeider ved 8. og 10. trinn er det totalt 5 stykker av 86 respondenter (5,8%). Gruppen respondenter som arbeider ved 9. og 10. trinn er totalt 4 av 86 respondenter (4,7%). Den siste gruppen er de respondentene som arbeider både på 8., 9. og 10. trinn. Gruppen utgjør cirka en tredel av utvalget (29 respondenter, 33,7%), og utgjør den største gruppen av respondenter. Samlet viser oversikten at rett under halvparten av lærerrespondentene (48,8%) arbeider på flere trinn.

#### 4.1.3 Oversikt over antall år med yrkeserfaring i utvalget

Tabell 4 gir en oversikt over yrkeserfaringen i utvalget.

**Tabell 4-4: Antall år med yrkeserfaring som lærer**

	<b>Respondenter</b>	<b>Prosent</b>	<b>Kumulativ prosent</b>
<b>&gt;5 år</b>	24	27,9	27,9
<b>6-10 år</b>	21	24,4	52,3
<b>11&gt; år</b>	41	47,7	100
<b>Totalt</b>	86	100	

Tabell 4 viser stor variasjon i antall år med yrkeserfaring ( $M=11,8$ ,  $Sd.=8,6$ ). De underliggende data viser at lærerrespondentene har yrkeserfaring fra ett år til 40 år. Utvalget er gruppert etter år med yrkeserfaring. Det er 24 av totalt 86 respondenter som har arbeidet 0-5 år (27,9%). Respondentene som har arbeidet 6-10 år utgjør 21 av totalt 86 respondenter (24,4%). De to første gruppene 0-5 år (27,9%) og 6-10 år (24,4%), utgjør til sammen en cumulative prosent på 52,3% av utvalget og dermed rett over halvparten av de 86 respondentene. Den siste gruppen er de som har arbeidet i skolen 11 år eller mer, gruppen utgjør 41 av totalt 86 respondenter (47,7%). I gruppen er det også stor spredning i antall år med yrkeserfaring. For eksempel har tre respondenter 11 års yrkeserfaring, tre respondenter har 14 års yrkeserfaring, tre respondenter har 21 års yrkeserfaring og fire stykker med 30 års yrkeserfaring eller mer. Halvparten av respondentene har mindre enn 9,5 år (median) med yrkeserfaring og den andre halvparten har mer enn 9,5 år med yrkeserfaring.

#### 4.1.4 Oversikt skolestørrelse

Tabell 5 viser hvordan utvalget fordeler seg på skolestørrelse målt i antall elever. I kommentarene under tabell 5 presenteres små, mellomstore og store skoler. Små skoler vil i

studien være skoler med  $270 \leq$  elever (tilsvarende 3 parallellskoler), mellomstore skoler 300-348 elever og store skoler vil være skoler med  $357 >$  elever.

**Tabell 4-5: Skolestørrelse**

Skolestørrelse				
	148 – 228 elever (Gruppe 1)	300 – 348 elever (Gruppe 2)	357 – 749 elever (Gruppe 3)	Totalt
<b>Antall lærere:</b>	14	57	15	86
<b>Totalt</b>	(16,3%)	(66,3%)	(17,4%)	(100%)

Note: Antall elever på skolene er hentet fra GSI 2022-2023 (GSI, 2022).

Tabell 5 gir en oversikt over hvordan respondentene fordeler seg på skolene i forhold til skolestørrelse ( $M=343$ ,  $Sd.=125$ ). I studien er det et klart flertall av lærer (66,3%) som arbeider ved mellomstore skoler, og fordelingen av lærere på små (16,3%) og store skoler (17,4%) skiller det lite i antall lærere (1,1%).

#### 4.1.5 Sammenfatning av utvalget

Totalt har studien en svarprosent på 23,6%, og har dermed ikke den deltakerprosenten som var ønsket. Studien vil derfor kun gi et bilde av hvordan respondentene som har svart på undersøkelsen arbeider med sosial læring (jf. Tabell 1). Utvalget består av 66,2% kvinner og 33,7 % menn (jf. tabell 2). I studien har det deltatt 11 skoler fra tre forskjellige kommunekategorier, storbykommune, randkommune og landkommune (jf. tabell 1). Randkommunen er den kategorien hvor studien rekrutterte flest respondenter med 48 av totalt 86 respondenter (47,5%), og skiller seg ut som den kategorien med flest menn, 17 respondenter (35%). Kvinnene representerer to tredjedeler (66,2 %) av respondentene. Totalt 44 respondenter arbeider på 8., 9. eller 10. trinn, til sammen 51,2 % av respondentene. Den største gruppen er lærerne som arbeider både på 8., 9. og 10. trinn (33,7 %) (jf. Tabell 3). Utvalget består også av respondenter med stor variasjon i antall år med yrkeserfaring ( $M=11,8$ ,  $Sd.=8,6$ ), fra 1 år med yrkeserfaring til 40 år med yrkeserfaring (jf. Tabell 4). Utvalget har derfor blitt samlet i 3 grupper, da det kan være interessant å sammenligne de med kortere yrkeserfaring og de med mange år bak seg. Til slutt (jf. tabell 5) ser vi at flertallet av respondentene ( $M=343$ ,  $Sd.=125$ ) arbeider ved mellomstore skoler (66,3%), og resten av respondentene fordeler seg jevnt på små (16,3%) og store skoler (17,4%). Utvalget er derfor

samlet i disse gruppene fordi det vil være interessant å sammenligne hvordan lærerne på mindre, mellomstore og større skoler arbeider med sosial kompetanse.

#### 4.2 Samleskårer

Ferdighetsdimensjonene er sammenfattet i samleskårer for hver av de fem ferdighetsdimensjonene som representerer sosial kompetanse. De underliggende spørsmålene for hver av ferdighetsdimensjonene ble addert sammen til en latent variabel, for å undersøke hvordan ungdomsskolelærere på ulike trinn og i ulike kommunekategorier arbeider med ferdighetsdimensjonene.

#### 4.3 Analyse av data

I det følgende kapittelet presenteres en reliabilitetsanalyse av de fem ferdighetsdimensjonene. Deretter presenteres analyser av gruppeforskjeller for ferdighetsdimensjoner ved sosial kompetanse i utvalget og analyser av noen utvalgte underliggende variabler. Avslutningsvis i kapittelet presenteres analyser av «hvilken omfang oppgir lærere i utvalget at de arbeider med sosial kompetanse». Til slutt presenteres en oversikt over om respondentene tror sosial læring som tema kan påvirke det psykososiale miljøet til elevene positivt.

##### 4.3.1 Reliabilitetsanalyse

Innledningsvis ble det gjennomført reliabilitetsanalyser av de underliggende variablene for hver av de fem ferdighetsdimensjonene som inngår i sosial kompetanse.

En indeks har tilfredsstillende reliabilitet hvis alfa har en verdi som ligger på over 0,70 (Ringdal, 2018, s. 104).

**Tabell 4-6: Ferdighetsdimensjoner for sosial kompetanse**

	Antall underliggende variabler	Manglende svar som er erstattet (N)	M	SD	Cronbachs alfa (a)
<b>Empati</b>	8	5	26,35	3,24	0,82
<b>Samarbeid</b>	9	15	30,41	2,94	0,71
<b>Selvhevdelse</b>	7	9	23,80	2,73	0,74
<b>Selvkontroll</b>	12	26	38,95	3,92	0,77
<b>Ansvarlighet</b>	10	18	33,95	3,46	0,74

Note N= Manglende svar på underliggende variabler (spørsmål) er erstattet med middelveier hentet fra hver av ferdighetsdimensjonene.

I gjennomgangen av dataene måtte jeg få en oversikt over tilfeldige målefeil, i dette tilfellet manglende svar på de underliggende variablene. Det var totalt 73 manglende svar som måtte erstattes for de fem ulike ferdighetsdimensjonene. Antall manglende svar varierte fra 5 for ferdighetsdimensjonen *empati* til 26 for dimensjonen *selvkontroll*. Manglende svar ble korrigert gjennom å plote inn verdier basert på gjennomsnittsvarene (mean) for hvert spørsmål i de fem ulike ferdighetsdimensjonene.

En analyse av ferdighetsdimensjonenes reliabilitet viste at alle de latente variablene oppnådde akseptabel Cronbachs alfa verdier (0,7). Analysen av ferdighetsdimensjonen samarbeid fikk lavest alfaverdi (0,699). De underliggende spørsmålene ble følgelig gjennomgått for å se hvordan de forholdt seg til kategorien samarbeid. Ett spørsmål ble etter gjennomgangen valgt bort (spørsmål nr. 6, se vedlegg 7.2) fordi spørsmålet ble vurdert som noe misvisende for ferdighetsdimensjonen. En ny analyse ble gjennomført og den viste alfa på 0,708, som er en akseptabel verdi for kategorien samarbeid. Resten av dataene (hver variabel) har blitt screenet og valgt å beholde da de viser seg relevante for ferdighetsdimensjonenes egenart.

#### 4.3.2 Analyser av gruppeforskjeller for ferdighetsdimensjoner ved sosial kompetanse

I de følgende 5 tabellene har jeg gjennomført analyser av variansen (enveis ANOVA) for å undersøke om kategoriene kommunekategori, skolestørrelse, skoletrinn, yrkeserfaring og kjønn er statistisk forskjellige fra hverandre. Sett opp imot de fem ferdighetsdimensjonene som inngår i sosial kompetanse (*empati*, *samarbeid*, *selvhevdelse*, *selvkontroll* og *ansvarlighet*). Analysene under vil ikke fortelle noe om hvilke grupper som er forskjellige, kun at det eksisterer en forskjell et sted mellom gruppene ved signifikante verdier (0,05). Av de verdiene som er signifikante har jeg gjennomført en parvis sammenligning mellom gruppene i en Post hoc-analyse. Hver ferdighetsdimensjon ble avsluttet med et åpent spørsmål, som spurte etter andre eksempler på måter de har arbeidet for å styrke elevenes *empati*, *samarbeid*, *selvhevdelse*, *selvkontroll* og *ansvarlighet*.

**Tabell 4-7: Analyse av gruppeforskjeller i ferdighetsdimensjonen *empati*.**

<b>Empati</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Kommunekategori	M = 26,35	SD = 3,24	F (2,83) = (1,1)	p =n.s
Skolestørrelse	M = 26,35	SD = 3,24	F (2,83) = (3,1)	p =,05
Skoletrinn	M = 25,8	SD = 3,61	F (2,41) = (,38)	p = n.s

Yrkeserfaring	M = 26,35	SD = 3,24	F (2,83) = (1,6)	p = n.s
Kjønn	M = 26,35	SD = 3,24	F (1,84) = (,25)	p = n.s

Oversikten i tabell 7 viser at analysen av forskjeller mellom skolestørrelse på ferdighetsdimensjonen *empati* viste signifikante gruppeforskjeller ( $p = ,05$ ). Post hoc-analysen pekte mot at ungdomsskolelærerne som arbeider ved skolene med flere enn 357 elever ( $n = 15$ ) oppga at de arbeidet mer med ferdighetsdimensjonen *empati* enn lærerne som arbeider ved skolene med 300-348 elever ( $n = 57$ ,  $p = ,02$ ). Det var ingen andre forskjeller mellom de øvrige kategoriene og ferdighetsdimensjonen *empati*.

Det er interessant at det ikke er noen andre forskjeller mellom ferdighetsdimensjonen *empati* og de øvrige kategoriene. Dette tyder på at respondentene i utvalget arbeider tilnærmet likt med *empati*, og middelerdien på kategoriene *skoletrinn* og *kjønn* peker mot at forskjellen i «hvilken grad» de arbeidet med ferdighetsdimensjonen *empati* i disse kategoriene er liten. Andre interessante funn er at det ikke er noen forskjell i arbeidet med *empati* mellom kjønn, og at arbeidet med *empati* ikke ser ut til å endre seg uavhengig om respondentene underviser på 8. trinn, 9. trinn eller 10. trinn. Det ser altså ut til at respondentene arbeider like mye med ferdighetsdimensjonene *empati* om de underviser for de yngste på ungdomsskolen eller de eldste. Andre interessante funn er at respondentene ser ut til å arbeide tilnærmet likt med ferdighetsdimensjonen uavhengig om de arbeider i en storbykommune, randkommune eller landkommune, og respondentene ser ut til å arbeide like mye med *empati* om de har jobbet 5 år i skolen, 10 år i skolen eller 20-40 år i skolen.

### **Underliggende variabler til ferdighetsdimensjonen *empati*:**

Jeg vil presentere noen utvalgte underliggende variabler som representerer ulike sider i arbeidet med ferdighetsdimensjonene (*empati*, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet) (se vedlegg 7.2). Minimum skår er 1 og maksimum skår 4. Derfor vil gjennomsnittet variere fra 1-4. 1= «*I svært liten grad*», 2= «*I liten grad*», 3= «*I noen grad*» og 4= «*I stor grad*».

I ferdighetsdimensjonen *empati* har jeg valgt ut tre underliggende variabler som viser til ulike aspekter i arbeidet med ferdighetsdimensjonen. Det første spørsmålet er: «*I hvilken grad har du lagt til rette for undervisningen din med innhold og arbeidsmåter som har gitt elevene anledning til å reflektere over og møte andre elevers perspektiver?*». Ved å se på gjennomsnittsverdien og spredning for variabelen var denne på  $M = 3,26$  ( $SD ,55$ ). Noe som

indikerer at lærerne (N=85) «*i noen grad*» til «*i stor grad*» har lagt til rette for undervisning med innhold og arbeidsmåter som har gitt elevene anledning til å reflektere over og møte andre elevers perspektiv.

Det andre spørsmålet som er valgt ut er: «*I hvilken grad har du lagt til rette for undervisningen din slik at elevene har fått muligheten til å vise omtanke og respekt for andre elevers følelser?*». Ved å se på gjennomsnittsverdien og spredningen for variabelen var denne på  $M = 3,24$  (SD ,65). Noe som indikerer at lærerne (N=85) «*i noen grad*» til «*i stor grad*» har lagt til rette for undervisning slik at elevene har fått muligheten til å vise omtanke og respekt for andre elevers følelser.

Det tredje spørsmålet som er valgt ut er: «*I hvilken grad har du benyttet positive tilbakemeldinger når du har observert empatiske handlinger mellom elevene?*». Ved å se på gjennomsnittsverdien og spredningen for variabelen var denne på  $M = 3,49$  (SD ,59). Noe som indikerer at lærerne (N=86) «*i noen grad*» til «*i stor grad*» har benyttet positive tilbakemeldinger ved observerte empatiske handlinger mellom elevene.

### **Lærerkommentarer til ferdighetsdimensjonen empati:**

En gjennomgang av lærerrespondentenes kommentarer til ferdighetsdimensjonen *empati* viste at respondentene pekte mot at i deres arbeid med *empati* bruker de forklaringer, utdypning, begrunnelser av ulike øvelser, rollespill, ulike situasjoner, samt filmer og tolkning av tekster. Lærerrespondentene bruker relevante tekster, nyhetsartikler og hendelser fra elevenes hverdag som omhandler situasjoner hvor mennesker står i en vanskelig situasjon, samt historiske hendelser som for eksempel 2. verdenskrig. Deretter reflekterer de rundt temaene individuelt, parvis, i større grupper og i klassen som helhet. Respondentene peker også mot at når de observerer *empatiske* handlinger mellom elevene snakker de med dem i etterkant og verdsetter det de gjør. Det pekes også på å være et positivt forbilde for elevene og samtaler med elevene. Både enkeltindivider, grupper og klassen som helhet, hvor det blant annet blir reflektert rundt respekt og aksept, kroppsspråk, verbale utsagn og holdninger til hverandre. Det pekes også på at når elevene utfører *empatiske* handlinger, eller ikke gjør det, så tar de det opp med foreldrene.

Sammenfattet arbeider lærerrespondentene «*i noen grad*» til «*i stor grad*» med ferdighetsdimensjonen *empati*, og kommentarene peker mot at respondentene bruker forklaringer, utdypning, begrunnelser av ulike øvelser, rollespill, ulike situasjoner, samt filmer og tolkning av tekster i arbeidet med *empati*. Respondentene peker også mot at de legger opp

til individuell refleksjon, parvis, i grupper og som samlet klasse. Respondentene kommenterer at de bruker observerte empatiske handlinger til refleksjon og samtale med foreldre, samt det å være et positivt forbilde gjennom samtaler om respekt, aksept, kroppsspråk, verbale utsagn og holdninger til hverandre.

**Tabell 4-8: Analyse av gruppeforskjeller i ferdighetsdimensjonen samarbeid.**

<b>Samarbeid</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Kommunekategori	M = 30,4	SD = 2,94	F (2,83) = (,25)	p =n.s
Skolestørrelse	M = 30,4	SD = 2,94	F (2,83) = (,08)	p =n.s
Skoletrinn	M = 30,5	SD = 3,17	F (2,41) = (1,67)	p =n.s
Yrkeserfaring	M = 30,4	SD = 2,94	F (2,83) = (,68)	p=n.s
Kjønn	M = 30,4	SD = 2,94	F (1,84) = (,0)	p =n.s

Oversikten i tabell 8 viser at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom hvordan respondentene fordeler seg på de ulike kategoriene og hvordan de arbeider med ferdighetsdimensjonen *samarbeid*. En kan derfor anta at respondentene som har svart på spørreundersøkelsen arbeider «*i noen grad*» til «*i stor grad*» med ferdighetsdimensjonen *samarbeid*, uavhengig av kommunekategori, skolestørrelse, ungdomstrinn, antall år med yrkeserfaring som lærer og kjønn.

#### **Underliggende variabler til ferdighetsdimensjonen samarbeid:**

I ferdighetsdimensjonen *samarbeid* har jeg valgt ut fire underliggende variabler som viser til ulike aspekter i arbeidet med ferdighetsdimensjonen. Det første spørsmålet er: «*I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene har samarbeidet i par?*». Ved å se på gjennomsnittsverdien og spredningen for variabelen var denne på M = 3,86 (SD ,41). Noe som indikerer at lærerne (N=86) «*i noen grad*» til «*i stor grad*» har lagt til rette for at elevene har samarbeidet i par.

Det andre spørsmålet er: «*I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene har samarbeidet i grupper større enn to?*». Ved å se på gjennomsnittsverdien og spredningen for variabelen var denne på M = 3,59 (SD ,56). Noe som indikerer at lærerne (N=84) «*i noen grad*» til «*i stor grad*» har lagt til rette for at elevene har samarbeidet i grupper større enn to.

Det tredje spørsmålet er: «*I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene har jobbet sammen om å oppnå et felles mål?*». Ved å se på gjennomsnittsverdien og spredningen for variabelen

var denne på  $M = 3,49$  ( $SD ,62$ ). Noe som indikerer at lærerne ( $N=85$ ) «*i noen grad*» til «*i stor grad*» har lagt til rette for at elevene har jobbet sammen om å oppnå et felles mål.

Det siste spørsmålet er: «*I hvilken grad har du veiledet elevene slik at de bedre forstår hva som kjennetegner et godt samarbeid?*». Ved å se på gjennomsnittsverdien og spredningen for variablene var denne på  $M = 3,23$  ( $SD ,62$ ). Noe som indikerer at lærerne ( $N= 84$ ) «*i noen grad*» til «*i stor grad*» har veiledet elevene slik at de bedre forstår hva som kjennetegner et godt samarbeid.

### **Lærerkommentarer til ferdighetsdimensjonen samarbeid:**

En gjennomgang av lærerkommentarene fra ferdighetsdimensjonen samarbeid viste at respondentene pekte mot samarbeidslæring som metode i arbeidet med ferdighetsdimensjonen, og VIP-makkerskap. Respondentene pekte også mot at de bruker lek i arbeidet med ferdighetsdimensjonen samarbeid for å blant annet fremme trygghet, samt gruppearbeid. Respondentene pekte mot bruken av læringspartner og viktigheten av verdsettelse av elevenes samarbeid. Respondentene pekte også mot språkliggjøring av forventninger gjennom blant annet samtaler i fellesskap, mindre grupper og en til en samtaler, samt refleksjon innad gruppene gjennom blant annet refleksjonslogg.

Sammenfattet arbeider lærerrespondentene «*i noen grad*» til «*i stor grad*» med ferdighetsdimensjonen *samarbeid*. Kommentarene peker mot at i arbeidet med samarbeid bruker respondentene ulike samarbeidsmetoder. De peker også mot bruken av lek i arbeidet med samarbeid og bruken av gruppearbeid og læringspartner. Respondentene peker også mot bruken av refleksjon som viktig for arbeidet med ferdighetsdimensjonen samarbeid.

**Tabell 4-9: Analyser av gruppeforskjeller i ferdighetsdimensjonen selvhevdelse.**

<b>Selvhevdelse</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Kommunekategori	$M = 23,8$	$SD = 2,73$	$F (2,83) = (3,5)$	$p = ,034$
Skolestørrelse	$M = 23,8$	$SD = 2,73$	$F (2,83) = (2,016)$	$p = n.s$
Skoletrinn	$M = 23,8$	$SD = 2,59$	$F (2,41) = (,11)$	$p = n.s$
Yrkeserfaring	$M = 23,8$	$SD = 2,73$	$F (2,83) = (2,6)$	$p = n.s$
Kjønn	$M = 23,8$	$SD = 2,73$	$F (1,84) = (,19)$	$p = n.s$

Oversikten i tabell 9 viser at analysen av forskjeller mellom kommunekategoriene på ferdighetsdimensjonen *selvhevdelse* viste signifikante gruppeforskjeller ( $p = ,034$ ). Post hoc-



analysen pekte mot at ungdomsskolelærerne i *landkommunekategorien* (n = 18) oppga at de arbeidet mer med *selvhevdelse* enn lærerne i *randkommunekategorien* (n = 48, p = ,010). Det var ingen andre forskjeller mellom de øvrige kategoriene og ferdighetsdimensjonen *selvhevdelse*. Oppfatningene til lærerrespondentene viser at de arbeider «*i noen grad*» til «*i stor grad*» med ferdighetsdimensjonen *selvhevdelse* uavhengig av kategoriene kommunekategori, skolestørrelse, skoletrinn, yrkeserfaring og kjønn.

### **Underliggende variabler til ferdighetsdimensjonen selvhevdelse:**

I ferdighetsdimensjonen *selvhevdelse* har jeg valgt ut to underliggende variabler som viser til ulike aspekter i arbeidet med ferdighetsdimensjonen. Det første spørsmålet er: «*I hvilken grad har du oppfordret elevene til å gi uttrykk for egne meninger?*». Ved å se på gjennomsnittsverdien og spredningen for variablene var denne på M = 3,73 (SD ,47). Noe som indikerer at lærerne (N= 84) «*i noen grad*» til «*i stor grad*» oppfordrer elevene til å gi uttrykk for egne meninger.

Det andre spørsmålet som er valgt ut er: «*I hvilken grad har du oppfordret elevene til å si ifra hvis de observerer andre som blir krenket?*». Ved å se på gjennomsnittsverdien og spredningen for variabelen var denne på M= 3,52 (SD ,60). Noe som indikerer at lærerne (N=84) «*i noen grad*» til «*i stor grad*» har oppfordret elevene til å si ifra hvis de observerer andre som blir krenket.

### **Lærerkommentarer til ferdighetsdimensjonen selvhevdelse:**

En gjennomgang av lærerkommentarene fra ferdighetsdimensjonen *selvhevdelse* viste at respondentene pekte mot at i arbeidet med *selvhevdelse* er det viktig å øve på å stå for egne meninger, uavhengig av lærerens meninger. Respondentene peker også mot det å øve på å fremme sine meninger, gjennom blant annet trene på å uttrykke sine meninger med støtte fra medelever og lærere. Det pekes også på at i arbeidet med *selvhevdelse*, oppfordres elevene til å si ifra ved mobbing. Respondentene peker også mot at de bruker lek, caser, diskusjoner og samtaler med elevene i arbeidet med *selvhevdelse*.

Sammenfattet arbeider lærerrespondentene «*i noen grad*» til «*i stor grad*» med ferdighetsdimensjonen *selvhevdelse*. Kommentarene peker mot at i arbeidet med *selvhevdelse* er det viktig å øve på å stå for egne meninger og å øve på å fremme sine meninger. Det pekes også på å si ifra ved mobbing. Lek, caser, diskusjoner og samtaler med elevene pekes også på som strategier lærerne bruker i arbeidet med ferdighetsdimensjonen *selvhevdelse*.

**Tabell 4-10: Analyser av gruppeforskjeller i ferdighetsdimensjonen selvkontroll.**

Selvkontroll	M	SD	F	P
Kommunekategori	M = 38,95	SD = 3,92	F (2,83) = (1,4)	p =n.s
Skolestørrelse	M = 38,95	SD = 3,92	F (2,83) = (,93)	p =n.s
Skoletrinn	M = 38,98	SD = 4,17	F (2,41) = (,67)	p = n.s
Yrkeserfaring	M = 38,95	SD = 3,92	F (2,83) = (,708)	p =n.s
Kjønn	M = 38,95	SD = 3,92	F (1,84) = (,001)	p =n.s

Oversikten i tabell 10 viser at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom hvordan respondentene arbeider med ferdighetsdimensjonen *selvkontroll* og hvordan respondentene fordeler seg på de øvrige kategoriene. Derfor kan en anta at respondentene som har svart på spørreundersøkelsen arbeider tilnærmet likt med ferdighetsdimensjonen *selvkontroll*.

Oppfatningene til lærerrespondentene viser at de arbeider «*i noen grad*» til «*i stor grad*» med ferdighetsdimensjonen *selvkontroll* uavhengig av kategoriene kommunekategori, skolestørrelse, skoletrinn, yrkeserfaring og kjønn.

#### **Underliggende variabler til ferdighetsdimensjonen selvkontroll:**

I ferdighetsdimensjonen *selvkontroll* har jeg valgt ut fire underliggende variabler som viser til ulike aspekter i arbeidet med ferdighetsdimensjonen. Det første spørsmålet er: «*I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene kan tilpasse seg klassefelleskapet?*». Ved å se på gjennomsnittsverdien og spredningen for variabelen var denne på M= 3,37 (SD ,55). Noe som indikerer at lærerne (N=85) «*i noen grad*» til «*i stor grad*» har lagt til rette for at elevene kan tilpasse seg klassefelleskapet.

Det andre spørsmålet er: «*I hvilken grad har du oppfordret elevene til å vise hensyn til medelever?*». Ved å se på gjennomsnittsverdien og spredningen for variabelen var denne på M= 3,86 (SD ,38). Noe som indikerer at lærerne (N=85) «*i noen grad*» til «*i stor grad*» oppfordrer elevene til å vise hensyn til medelever.

Det tredje spørsmålet er: «*I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene kan styrke egen impuls kontroll?*». Ved å se på gjennomsnittsverdien for variabelen var denne på M= 3,12 (SD ,49). Noe som indikerer at lærerne (N=84) «*i noen grad*» til «*i stor grad*» har lagt til rette for at elevene kan styrke egen impuls kontroll.

Det siste spørsmålet er: «I hvilken grad har du hjulpet elevene til å bli bevisste på egne handlinger i situasjoner som oppstår?». Ved å se på gjennomsnittsverdien og spredningen for variabelen var denne på  $M = 3,22$  ( $SD = ,69$ ). Noe som indikerer at lærerne ( $N=85$ ) «i noen grad» til «i stor grad» har hjulpet elevene til å bli bevisste på egne handlinger i situasjoner som oppstår.

### Lærerkommentarer til ferdighetsdimensjonen selvkontroll:

En gjennomgang av lærerkommentarene fra ferdighetsdimensjonen selvkontroll peker mot at i arbeidet med selvkontroll synliggjøres klassens regler og verdier, samt samtaler angående det å vise hensyn til andre og forholdet mellom fellesskap og individ. Respondentene peker også mot at de har samtaler med elevene angående selvkontroll, både en-til-en, grupper og i klassen som helhet. Respondentene peker også mot at de har samtaler med foreldrene, både positive meldinger angående atferd og samtaler angående utvikling av selvkontroll. Respondentene peker også mot at de har fokus på ulike verktøy og strategier elevene kan bruke for å takle impulsive handlinger, økende sinne og øvelser rettet mot fokus.

Sammenfattet arbeider lærerrespondentene «i noen grad» til «i stor grad» med ferdighetsdimensjonen *selvkontroll*. Kommentarene peker mot at i arbeidet med selvkontroll er klassens regler og verdier brukt for å vise hvordan en vil ha det i klassen. Respondentene peker også mot individuelle samtaler, i grupper og i samlet klasse, samt foreldrene. Respondentene peker også mot bruken av ulike verktøy og strategier elevene kan bruke i arbeidet med selvkontroll.

**Tabell 4-11: Analyser av gruppeforskjeller i ferdighetsdimensjonen ansvarlighet.**

Ansvarlighet	M	SD	F	P
Kommunekategori	$M = 33,95$	$SD = 3,46$	$F(2,83) = (1,8)$	$p = n.s$
Skolestørrelse	$M = 33,95$	$SD = 3,46$	$F(2,83) = (2,5)$	$p = n.s$
Skoletrinn	$M = 34,65$	$SD = 3,50$	$F(2,41) = (1,96)$	$p = n.s$
Yrkeserfaring	$M = 33,95$	$SD = 3,46$	$F(2,83) = (,48)$	$p = n.s$
Kjønn	$M = 33,95$	$SD = 3,46$	$F(1,84) = (,38)$	$p = n.s$

Oversikten i tabell 11 viser at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom hvordan respondentene arbeider med ferdighetsdimensjonen *ansvarlighet* og hvordan respondentene fordeler seg på de øvrige kategoriene. Derfor kan en anta at respondentene som har svart på spørreundersøkelsen arbeider tilnærmet likt med ferdighetsdimensjonen *ansvarlighet*.

Respondentene som har svart på spørreundersøkelsen arbeider «i noen grad» til «i stor grad»

med ferdighetsdimensjonen *ansvarlighet*, uavhengig av kommunekategori, skolestørrelse, ungdomstrinn, antall år med yrkeserfaring som lærer og kjønn.

Som beskrevet i de foregående tabellene (tabell 7 til tabell 10) er det få forskjeller mellom hvordan respondentene arbeider med ferdighetsdimensjonene og de øvrige kategoriene. Det samme viser tabell 11 *ansvarlighet*, resultatene er derfor interessante. Respondentene ser ut til å arbeide tilnærmet likt med ferdighetsdimensjonen *ansvarlighet* uavhengig av hvilket kjønn en er. Respondentene underviser også tilnærmet likt med *ansvarlighet* om de underviser for de yngste i ungdomsskolen eller de eldste. Andre interessante funn er at respondentene ser ut til å arbeide tilnærmet likt med ferdighetsdimensjonen *ansvarlighet* uavhengig av kommunekategori, og uavhengig av størrelsen på skolen. Det er også interessant at respondentene ser ut til å arbeide tilnærmet likt med *ansvarlighet* om de har arbeidet 5 år i skolen, 10 år i skolen eller 20-40 år i skolen.

#### **Underliggende variabler til ferdighetsdimensjonen ansvarlighet:**

I ferdighetsdimensjonen *ansvarlighet* har jeg valgt ut to underliggende variabler som viser til ulike aspekter i arbeidet med ferdighetsdimensjonen. Det første spørsmålet er: «*I hvilken grad har du oppfordret elevene til å be om lov til å forlate klasserommet?*». Ved å se på gjennomsnittsverdien og spredningen for variabelen var denne på  $M= 3,72$  ( $SD ,64$ ). Noe som indikerer at lærerne ( $N=84$ ) «*i noen grad*» til «*i stor grad*» oppfordrer elevene til å be om lov til å forlate klasserommet.

Det andre spørsmålet er: «*I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene må ta konsekvenser av egne valg?*». Ved å se på gjennomsnittsverdien og spredningen for variabelen var denne på  $M= 3,31$  ( $SD ,62$ ). Noe som indikerer at lærerne ( $N=85$ ) «*i noen grad*» til «*i stor grad*» har lagt til rette for at elevene må ta konsekvenser av egne valg.

#### **Lærerkommentarer til ferdighetsdimensjonen ansvarlighet:**

En gjennomgang av lærerkommentarene fra ferdighetsdimensjonen ansvarlighet viste at respondentene peker mot tydelige regler og rutiner i klassen. Det pekes også mot avtaler og viktigheten av kommunikasjon i arbeidet med ansvarlighet. Det pekes også på bruken av kontakt og meldinger med foreldrene som konsekvenser i arbeidet med ansvarlighet. Respondentene peker også på at en tydeliggjør hva ansvarlighet innebærer, og at en gir belønninger eller mer ansvar til de elevene som viser at de kan ta ansvar. Til slutt pekes det

mot elevmedvirkning, i form av at elevene får planlegge undervisningen og ansvaret for gjennomføringen.

Sammenfattet arbeider lærerrespondentene «i noen grad» til «i stor grad» med ferdighetsdimensjonen ansvarlighet. Kommentarene peker mot at i arbeidet med ansvarlighet bruker respondentene tydelige regler og rutiner, som viktigheten av å holde avtaler. Det pekes også på kommunikasjon som en viktig ferdighet. Konsekvenser av egne valg, både positive og negative blir også pekt på som strategi i arbeidet med ansvarlighet. Det blir også pekt på tydeliggjøring av hva ansvarlighet innebærer og elevmedvirkning.

#### 4.3.3 Arbeid med sosial kompetanse

I analysene av dataene er det interessant å undersøke «i hvilken omfang oppgir lærere i utvalget at de arbeider med sosial kompetanse». Tabell 12 rapporterer One Sample T-tester for de fem ulike ferdighetsdimensjonene. Gjennomsnittsverdiene for lærernes rapporteringer på ferdighetsdimensjonene ble testet mot en forventet skåre som viser til antall variabler på ferdighetsdimensjonen multiplisert med verdi 3 (I noen grad). En signifikant, positiv verdi vil tilsi at lærerne rapporterer at de arbeider «i noen grad» med ferdighetsdimensjonen.

**Tabell 4-12: Viser i hvilken omfang lærere i utvalget arbeider med sosial kompetanse**

Ferdighetsdimensjon	Test verdi I noen grad = verdi 3, gjennomsnittlig forventet skalaskåre	One sample T-test
Arbeid med empati Antall variabler = 8	24	M = 26,4, SD = 3,2 t (85) = 6,7, p=,00. p-verdi
Arbeid med samarbeid Antall variabler = 9	27	M = 30,4, SD = 2,9 t (85) = 10,7, p=,00. p-verdi
Arbeid med selvhevdelse Antall variabler = 7	21	M = 23,8, SD = 2,7 t (85) = 9,4, p=,00. p-verdi
Arbeid med selvkontroll Antall variabler = 12	36	M = 38,9, SD = 3,9 t (85) = 6,9, p=,00. p-verdi
Arbeid med ansvarlighet Antall variabler = 10	30	M = 33,9, SD = 3,5 t (85) = 10,6, p =,00. p-verdi

T-testene i tabell 12 gir en oversikt over i «*hvilken grad*» lærerne i utvalget arbeider med de fem ulike ferdighetsdimensjonene som inngår i sosial kompetanse. Alle ferdighetsdimensjonene får en signifikantverdi ( $p=.00$ ) som tilsier at alle lærerne i utvalget arbeider i «*noen grad*» eller mer med sosial kompetanse. T- testen av den latente variabelen *empati* var signifikant ( $p = .00$ ). Ved å se på gjennomsnittsverdien for variabelen var denne på  $M = 26,4$  (SD 3,2). Gjennomsnittsverdien plasserer seg med dette mellom skalaverdiene «*I noen grad*» og «*I stor grad*». T-testen av den latente variabelene *samarbeid* var signifikant ( $p =.00$ ). Ved å se på gjennomsnittsverdien for variabelen var denne på  $M = 30,4$  (SD 2,9). Gjennomsnittsverdien plasserer seg med dette mellom skalaverdiene «*I noen grad*» og «*I stor grad*». T-testen av den latente variabelen *selvhevdelse* var signifikant ( $p =.00$ ). Ved å se på gjennomsnittsverdien for variabelen var denne på  $M = 23,8$  (SD 2,7). Gjennomsnittsverdien plasserer seg med dette mellom skalaverdiene «*I noen grad*» og «*I stor grad*». T-testen av den latente variabelen *selvkontroll* var signifikant ( $p = .00$ ). Ved å se på gjennomsnittsverdien for variabelen var denne på  $M = 38,9$  (SD 3,9). Gjennomsnittsverdien plasserer seg med dette mellom skalaverdiene «*I noen grad*» og «*I stor grad*». T-testen av den latente variabelen *ansvarlighet* var signifikant ( $p =.00$ ). Ved å se på gjennomsnittsverdien for variabelen var denne på  $M = 33,9$  (SD 3,5). Gjennomsnittsverdien plasserer seg med dette mellom skalaverdiene «*I noen grad*» og «*I stor grad*».

Gjennomsnittsverdien på de fem ulike ferdighetsdimensjonene viser at lærerne i utvalget arbeider «*i noen grad*» til «*i stor grad*» med ferdighetsdimensjonene empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Standardavviket er jevnt mellom ferdighetsdimensjonene, og skildrer en jevn spredning mellom dimensjonene. Videre presenteres i hvilken grad ungdomsskolelærerne tror sosial læring som tema kan påvirke det psykososiale miljøet til ungdomsskoleelevene.

#### 4.3.5 Oppfatning av om sosial læring kan påvirke det psykososiale miljøet

Som avslutning på spørreundersøkelsen spurte undersøkelsen om «i hvilken grad» lærerne tror sosial læring som tema kan påvirke det psykososiale miljøet til elevene positivt.

**Tabell 4-13: Sosial læring sin påvirkning på det psykososiale miljøet**

Spørsmål	Svar	Antall	% av svar
I hvilken grad tror du sosial læring som tema kan påvirke det psykososiale miljøet til elevene positivt?	I stor grad	69	80,2%
	I noen grad	17	19,8%
	<b>Totalt</b>	86	100%

Tabell 13 gir en oversikt over hvor mange av respondentene som tror sosial læring vil påvirke det psykososiale miljøet til elevene. Oversikten viser at 86 (100%) av respondentene tror sosial læring som tema kan påvirke det psykososiale miljøet til elevene positivt. Derav 69 av respondentene (80,2%) tror sosial læring vil påvirke det psykososiale miljøet «i stor grad» og 17 (19,8%) av respondentene tror det vil påvirke «i noen grad».

#### 4.3.6 Kommentarer til betydningen av sosial læring i ungdomsskolen

Som avslutning på spørreundersøkelsen fikk respondentene mulighet til å komme med andre kommentarer angående sosial læring. Under har jeg samlet de i to kategorier, de som mener sosial læring er skolens oppgave, og de som er usikre på om det burde være skolens oppgave. De som er usikre på om det burde være skolens oppgave, mener allikevel at sosial læring som tema kan påvirke det psykososiale miljøet til elevene positivt (jf. Tabell 4-13). Av de totalt 86 respondentene var det 18 stykker som skrev en avsluttende kommentar.

Det var som nevnt over to hovedtrekk i de avsluttende kommentarene til respondentene. De som «mener sosial læring er skolens oppgave» og de som er «usikre på om det burde være skolens oppgave». Innenfor det første trekker sitatene i hovedsak i retning mot at flertallet av respondentene mener at sosial læring er et viktig tema i ungdomsskolen, og de har tilsynelatende forskjellige strategier i dette arbeidet. Alt fra øvelser, oppgaver, film, diskusjoner, integrering av sosial læring i det faglige og validering av følelser. Det blir også nevnt at læreren er en viktig rollemodell, og at fokus på sosial læring vil gi trygghet og

grunnlag for læring og utvikling og at klassen er en unik arena å trene i fordi det ofte er trygge og stabile rammer.

Innenfor det siste pekes det mot at sosial læring er viktig, men usikkerhet om det burde være skolens oppgave. Det pekes mot at foreldrene må ta større ansvar i arbeidet med sosial læring da mange elever møter skolen med dårlige holdninger og lite respekt for medelever. Det pekes på at foreldrene må oppdra sine barn, men at skolen kan forsterke og jobbe med verdier og regler.

#### 4.4 Sammenfatning av hovedtendenser

Innledningsvis ble det gjennomført reliabilitetsanalyse for de fem ulike ferdighetsdimensjonene, som viser at de latente variablene oppnådde akseptable Cronbachs alfa verdier ( $< 0,7$ ) (jf. Tabell 6). Analysen av gruppeforskjeller basert på skolestørrelse og ferdighetsdimensjonene *empati* viste signifikante gruppeforskjeller ( $p=,05$ ) (jf. Tabell 7). Post hoc-analysen pekte mot at lærerne som arbeider ved skolene med  $357 >$  elever ( $n=15$ ) oppga at de arbeider mer med *empati* enn lærerne som arbeider i skoler med 300-348 elever ( $n=57$ ,  $p=,02$ ). Analysen av forskjeller mellom kommunekategoriene på ferdighetsdimensjonen *selvhevdelse* viste også signifikante gruppeforskjeller ( $p = ,03$ ) (jf. Tabell 9). Post hoc-analysen pekte mot at ungdomsskolelærerne i *landkommunekategorien* ( $n = 17$ ) oppga at de arbeidet mer med *selvhevdelse* enn lærerne i *randkommunekategorien* ( $n = 48$ ,  $p = ,01$ ). Det var ingen andre forskjeller mellom kategoriene på de øvrige ferdighetsdimensjonene. I analysene av arbeid med sosial kompetanse ble gjennomsnittsverdiene for lærernes rapportering på ferdighetsdimensjonene testet mot en forventet skåre som viser til antall variabler på ferdighetsdimensjonen multiplisert med verdi 3 (I noen grad). Alle ferdighetsdimensjonene fikk signifikantverdi ( $p=,00$ ) (jf. Tabell 12). Gjennomsnittsverdien til de fem ferdighetsdimensjonene plasserer seg mellom skalaverdiene «I noen grad» og «I stor grad», som betyr at lærerne i utvalget arbeider «I noen grad» eller mer med sosial læring. Til slutt viser tabell 13 at alle respondentene i utvalget tror at sosial læring som tema kan påvirke det psykososiale miljøet til elevene positivt, «i noen grad» (19,8%) eller «i stor grad» (80,2%).

#### 5. Diskusjon med avsluttende kommentarer

Hensikten med studien er å undersøke i hvilken grad ungdomsskolelærere søker å utvikle sosial kompetanse hos elevene gjennom arbeid med sosial læring. I det følgende kapittelet drøftes det empiriske materialet i lys av teorigrunnlaget som er presentert. I første del av



diskusjonskapittelet presenteres hovedtendenser, deretter drøftes «i hvilken grad» ungdomsskolelærerne arbeider med sosial kompetanse. Videre drøftes ferdighetsdimensjonene for sosial kompetanse, før jeg til slutt i første del drøfter forskjeller i utvalget med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. I andre del av diskusjonskapittelet drøftes ungdomsskolelærernes oppfatning av om sosial læring kan påvirke det psykososiale miljøet til elevene, før jeg konkluderer studien. Deretter drøftes studiens ytre validitet, før jeg avslutningsvis drøfter studiens relevans for praksisfeltet, og til slutt behovet for videre forskning. Forskningsspørsmålene som studien har til hensikt å svare på er følgende:

1. I hvilken omfang oppgir lærere i utvalget at de arbeider med sosial kompetanse?
2. Er det gruppeforskjeller mellom kommunekategori og vektleggingen av arbeid med sosial kompetanse?
3. Er det gruppeforskjeller mellom skolestørrelse og vektleggingen av arbeid med sosial kompetanse?
4. Er det gruppeforskjeller mellom kjønn og vektleggingen av arbeid med sosial kompetanse?
5. Er det gruppeforskjeller mellom hvilket skoletrinn en arbeider på og vektleggingen av arbeid med sosial kompetanse?
6. Er det gruppeforskjeller mellom år med yrkeserfaring som lærer og vektleggingen av arbeid med sosial kompetanse?

### 5.1 Hovedtendenser

Resultatene peker mot at ungdomsskolelærerne i utvalget arbeider tilnærmet likt med de fem ferdighetsdimensjonene empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet, uavhengig av de øvrige kategoriene. Resultatene som ikke viste noen signifikant forskjell er derfor interessante, og peker mot at ungdomsskolelærerne i utvalget arbeider tilnærmet likt med de fem ferdighetsdimensjonene. Resultatene viser også at ungdomsskolelærerne arbeider «i noen grad» eller mer med sosial læring.

### 5.2 Arbeid med sosial kompetanse i utvalget

I analysene har en sentral del vært å undersøke «i hvilken omfang» respondentene arbeider med de fem ulike ferdighetsdimensjonene (empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet). Resultatene viser at respondentene har oversikt over hvilke ferdigheter som er viktig å fokusere på i arbeidet med sosial læring. Med andre ord peker resultatene mot at lærerne i utvalget arbeider «i noen grad» eller mer med sosial kompetanse (jf. Tabell 12). Operasjonaliseringen av sosial kompetanse som studien har tatt utgangspunkt i finner en på

Utdanningsdirektoratet sin nettside (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette ble gjort for å øke sjansen for at respondentene er oppdatert på tema. Med utgangspunkt i operasjonaliseringen til Utdanningsdirektoratet (2020) utvidet jeg den med annen relevant litteratur (Lindbäck & Glavin, 2020; Ogden, 2009). Resultatene viser at respondentene ser ut til å ha oversikt over operasjonaliseringen, og bruker gode strategier og metoder i arbeidet med sosial læring og utviklingen av sosial kompetanse.

Sosial kompetanse er et begrep som har vært med oss lenge (Ogden, 2022, s. 208), og ifølge Ogden er det et viktig innslag i menneskelig samhandling som ofte tas for gitt (2022, s. 208). Først når noen mangler kompetansen blir en oppmerksom på hvor viktig den er. Ogden (2022, s. 208) peker på at sosial kompetanse er en viktig egenskap for å skape samhold i skolen, familier og samfunnet. Mennesker er skapt for å være sosiale, og barn spesielt vil søke kontakt, anerkjennelse, vennskap, trygghet og tilhørighet. Skal barn oppnå dette må de bruke sine sosiale ferdigheter til å tilpasse seg og påvirke andre (Ogden, 2022, s. 208). Derfor er det viktig at ungdomsskolelærere bruker sosial læring i skolehverdagen, slik at elevene får muligheten til å utvikle sosial kompetanse som kan hjelpe de med å integrere seg i og skape samhold i skolen, familie og samfunnet (Ogden, 2022, s. 208). Videre vil jeg ta utgangspunkt i noen utvalgte underliggende variabler fra spørreskjema og kommentarene til respondentene for å drøfte respondentenes arbeid med ferdighetsdimensjonene (se resultatkapittelet, punkt 4.3.2, tabell 7 til tabell 11).

### 5.2.1 Empati

En stor del av arbeidet med «empati» handler om å legge til rette for undervisning med innhold og arbeidsmåter som gir elevene anledning til å reflektere over og møte andres perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020). Resultatene viser at respondentene har lagt til rette for undervisning med innhold og arbeidsmåter som har gitt elevene anledning til å reflektere over og møte andre elevers perspektiver (se resultatkapittelet punkt 4.3.2, empati). I ferdighetsdimensjonen «empati» peker kommentarene til respondentene mot bruken av forklaringer, utdyping og begrunnelser av ulike øvelser, rollespill og ulike situasjoner, samt film, tekster og relasjonsleker. De peker mot at dette gir elevene mulighet til å reflektere og øve på å ta andres perspektiver ved at de setter seg inn i andres situasjoner. Ifølge Utdanningsdirektoratet handler «empati» blant annet om evnen til å sette seg inn i andres perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020), og om å sette seg inn i andres situasjoner (Ogden, 2009, s. 217). Derfor vil det å vise elevene at andre mennesker har det vanskelig gi elevene muligheten til å reflektere over og møte andres forståelsesmodeller og perspektiver

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Samt å vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (Ogden, 2009, s. 217). George Brown (referert i Gretland, 2000, s. 12) hevder at det ikke kan forekomme intellektuell uten at følelser er involvert. Elevene skal personlig engasjeres i lærestoffet gjennom aktiviteter, rollespill, samtaler, verdivalg og fantasi. Skolen skal utvikle elevene til personer som er ansvarlig for seg selv og andre (Gretland, 2000, s. 12).

Når en i skolen legger opp til en undervisning som fokuserer på «empati», er det viktig å legge til rette for en undervisning som gir elevene muligheten til å vise omtanke og respekt for andre elevers følelser (Ogden, 2009, s. 217). Resultatene viser at respondentene har lagt til rette for en undervisning som har gitt elevene muligheten til å vise omtanke og respekt for andres følelser (se resultatkapittelet punkt 4.3.2, empati). Kommentarene til respondentene peker også mot at de arbeider med «empati» både i mindre grupper og med enkeltindivider. Ifølge Ogden (2009, s. 233) burde elever som har lite utbytte av fellesundervisning få tilbud om mer intensiv og omfattende ferdighetsopplæring. De skal lære om og praktisere sosiale ferdigheter, men samtidig skal det reduseres eller forebygges mot konkurrerende problematferd og fremme vedlikehold og generalisering av ferdighetene (Ogden, 2009, s. 233).

I undervisning av sosiale ferdigheter som «empati» er tilbakemeldinger et viktig verktøy for å utvikle og bevisstgjøre handlingene for elevene (Ogden, 2009, s. 217). Resultatene viser at respondentene har benyttet positive tilbakemeldinger når de har observert empatiske handlinger mellom elevene (se resultatkapittelet punkt 4.3.2, empati). Det kan være vanskelig for elevene å vite når de har handlet empatisk, og som Ogden (2009, s. 217) peker mot er tilbakemeldinger et viktig verktøy i dette arbeidet. Kommentarene til respondentene peker mot at ved observerte empatiske handlinger mellom elevene anerkjenner og roser de handlingene, og snakker med elevene i etterkant. Dette støttes også av Utdanningsforbundet som skriver at lærere kan hjelpe elevene med å bli mer bevisste på egne handlinger ved å reflektere rundt situasjoner som oppstår, sette ord på følelser og gi konstruktive tilbakemeldinger på observerte situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er positivt sett i lys av at «empati» i stor grad handler om å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, som er grunnlaget for «empati» og vennskap mellom elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre drøftes hvordan respondentenes arbeid med ferdighetsdimensjonen «samarbeid» samsvarer med teorigrunnlaget til studien.

### 5.2.2 Samarbeid

En stor del av arbeidet med ferdighetsdimensjonen «samarbeid» handler om å legge til rette for at elevene jobber sammen om å oppnå et felles mål (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Resultatene viser at respondentene har lagt til rette for en undervisning hvor elevene har arbeidet sammen om å oppnå et felles mål (se resultatkapittelet punkt 4.3.2, samarbeid). Ifølge Utdanningsdirektoratet «skal alle lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar», og samarbeid innebærer å jobbe sammen med medelever eller andre voksne for å oppnå en felles forståelse eller mål

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Kommentarene til respondentene peker mot ulike metoder i arbeidet med ferdighetsdimensjonen «samarbeid», blant annet samarbeidslæring og VIP-makkerskap. Kommentarene til respondentene peker mot at de bruker samarbeidslæring for å modellere samarbeid, roller og holdninger knyttet til «samarbeid». Dette samsvarer med Bossert (1988-1989, referert i Good & Lavigne, 2018, s. 290-291) som skriver at metoden viser seg å stimulere til tenkning av høyere orden, åpner for konstruktiv uenighet, fremmer positive læringsinteraksjoner med oppmuntring fra vennskap, medelever, akseptering og kognitiv informasjonsbearbeiding, og gir muligheter for å øve seg, praktisere og integrere det de har lært (Good & Lavigne, 2018, s. 290-291). VIP-makkerskap er ikke det samme som samarbeidslæring, men ser ut til å kunne føre til noen av de samme konsekvensene som samarbeidslæring som metode. Blant annet vil samarbeid i par eller grupper kunne medføre at elevene arbeider sammen og hjelper hverandre med å mestre oppgaven de har fått, slik at alle på gruppen lærer mest mulig (Johnson et al., 2001, s. 12). Imidlertid kan samarbeidslæring som metode bringe med seg noen ulemper. McCaslin & Good (1996, referert i Good & Lavigne, 2018, s. 291) viser blant annet til at ikke alle elever får den samme anerkjennelsen og statusen i gruppen, og de elevene som er avhengig av læreren kan skifte til å bli avhengig av medelever (Good & Lavigne, 2018, s. 290-291).

Som pekt på innledningsvis handler «samarbeid» om at elevene jobber sammen om å oppnå et felles mål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan organiseres både som samarbeid i par og samarbeid i større grupper. Resultatene viser at respondentene har lagt til rette for at elevene arbeider både i par og i grupper større enn to (se resultatkapittelet punkt 4.3.2, samarbeid).

Resultatene viser også at i arbeidet med ferdighetsdimensjonen «samarbeid» har respondentene samtaler med elevene om hva som kjennetegner et godt «samarbeid» (se resultatkapittelet punkt 4.3.2, samarbeid). Kommentarene til respondentene peker mot at de har samtaler om hvorfor de gjør dette og hvorfor det er viktig å lære seg å samarbeide med

ulike personer. Ifølge Ogden (2009, s. 234) er det viktig for en lærer å begrunne valg en gjør, og sosial læringsteori skiller mellom innlæring og praktisering. Den understreker at det som er lært ikke nødvendigvis brukes før individet er motivert for å ta det i bruk eller finner det lønnsomt (Ogden, 2009, s. 234). Dette støttes også av Utdanningsdirektoratet som peker på at elevene må få veiledning slik at de forstår hva som kjennetegner et godt samarbeid, og hjelp til å håndtere utfordringer som oppstår (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre drøftes hvordan respondentenes arbeid med ferdighetsdimensjonen «selvhevdelse» samsvarer med teorigrunnlaget til studien.

### 5.2.3 Selvhevdelse

Ifølge Utdanningsdirektoratet handler «selvhevdelse» i skolen om at «i møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Resultatene viser at respondentene legger opp til en undervisning som fremmer det å gi uttrykk for egne meninger (se resultatkapittelet punkt 4.3.2, selvhevdelse). Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratet som peker på at det er viktig at de voksne i skolen legger til rette for at elevene opplever det som trygt å si ifra, og det er et kontinuerlig arbeid å etablere trygge læringsmiljøer hvor elevene kan utvikle trygghet og mot til å ytre egne meninger faglig og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skal elevene få mot og trygghet til å ytre egne meninger, peker kommentarene til respondentene mot gode relasjoner mellom lærer og elev. Dette er ikke særegent for ferdighetsdimensjonen «selvhevdelse», men allikevel et viktig poeng. Ogden påpeker at positive relasjoner til andre vil være viktig for utviklingen av sosial kompetanse (Ogden, 2022, s. 210). I motsetning til dette viser en studie av Sørli et al (2020) at for de fleste elever vil gode muligheter for positivt samspill med medelever, i kombinasjon med et godt læringsmiljø i klasserommet bety mer for elevens sosiale utvikling enn en-til-en-relasjoner med læreren (Sørli et al., 2020, s. 82). Studien til Sørli et al (2020) er basert på 4. til 7. trinn, men en kan allikevel tenke seg at mange av de samme prinsippene vil gjelde i ungdomsskolen. Så langt har jeg drøftet hvorfor det er viktig for elevene å få ytre egne meninger, kommentarene til respondentene peker også mot at det er viktig å trene på hvordan en fremmer egne meninger. «Selvhevdelse» handler blant annet om at en unngår å overse eller såre andres behov, meninger og følelser (Ogden, 2009, s. 218). På grunn av dette vil det være hensiktsmessig, som respondentene påpeker, å øve på hvordan en fremmer egne meninger slik at en unngår å såre andres behov, meninger og følelser.

Selvhevdelse handler også om mot og trygghet til å si ifra på andres vegne (Utdanningsdirektoratet, 2020). Resultatene viser at respondentene oppfordrer elevene til å si ifra hvis de observerer andre som blir krenket (se resultatkapittelet punkt 4.3.2, selvhevdelse). Dette samsvarer med hva Utdanningsdirektoratet (2020) skriver om «selvhevdelse». De skriver at «selvhevdelse» blant annet handler om stå opp for seg selv og andre, for eksempel hvordan elevene kan si ifra hvis de opplever å bli krenket eller observerer andre som blir det (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg til det Utdanningsdirektoratet skriver er det tydelig stadfestet i opplæringsloven § 9 A-3. Nulltoleranse og forebyggende arbeid som sier at: «skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering» (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-3). Videre drøftes hvordan respondentenes arbeid med ferdighetsdimensjonen «selvkontroll» samsvarer med teorigrunnlaget til studien.

#### 5.2.4 Selvkontroll

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) handler «selvkontroll» hos elevene blant annet om å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Elevene må forstå og bli kjent med egne og andres følelser, slik at det blir lettere å forstå og regulere hvilket uttrykk egne følelser bør ha, og å forstå andres reaksjoner og handlinger (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Resultatene viser at respondentene har lagt til rette for at elevene kan tilpasse seg klassefellesskapet (se resultatkapittelet punkt 4.3.2, selvkontroll). Det er allikevel to måter å se dette på. Ogden peker på at individuelle normer handler om at barn og unge står til ansvar for seg selv og bør få utfolde seg på egne premisser, mens de kollektive handler om at barn og unge burde ta hensyn til og tilpasse seg fellesskapets forventninger (Ogden, 2022, s. 211). Med andre ord er det viktig at lærerne fokuserer på forholdet mellom fellesskap og individ. Selv om barn og unge bør ta hensyn til og tilpasse seg fellesskapets forventninger, er det samtidig viktig at de får utfolde seg på egne premisser, men på samme tid godtar at alle mennesker er forskjellige og klarer å akseptere medelevers forslag til aktiviteter (Ogden, 2009, s. 220). Resultatene viser også at respondentene oppfordrer elevene til å vise hensyn til medelever (se resultatkapittelet punkt 4.3.2, selvkontroll). Med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet ser en at «selvkontroll» blant annet handler om å ta hensyn til andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her ser en at respondentene har oversikt over hva som kan være viktig å fokusere på i arbeidet med «selvkontroll», og fokuserer på hvorfor det er viktig at elevene viser hensyn til medelever.

Selvkontroll handler også om å være bevisst på egne handlinger i situasjoner som oppstår (Utdanningsdirektoratet, 2020). Resultatene viser at respondentene har hjulpet elevene til å bli

bevisste på egne handlinger i situasjoner som oppstår (se resultatkapittelet punkt 4.3.2, selvkontroll). Kommentarene peker mot at respondentene i arbeidet med ferdighetsdimensjonen «selvkontroll» aktivt bruker en-til-en samtaler med elevene, slik at de kan bli bevisste på egne handlinger i situasjoner som oppstår. Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratet (2020) sin beskrivelse av «selvkontroll». Som blant annet sier at lærere kan hjelpe elevene med å bli mer bevisste på egne handlinger ved å reflektere rundt situasjoner som oppstår, sette ord på følelser og gi konstruktive tilbakemeldinger på observerte reaksjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020).

En stor del av arbeidet med «selvkontroll» handler om å lære elevene hvordan en bringer følelser under intellektuell kontroll, og om kontroll over når og hvordan følelsene skal uttrykkes (Ogden, 2009, s. 220). Resultatene viser at respondentene har lagt til rette for at elevene kan styrke egen impuls kontroll (se resultatkapittelet punkt 4.3.2, selvkontroll). Kommentarene til respondentene peker mot at i arbeidet med «selvkontroll» arbeider de med enkeltindivider i form av verktøy og strategier for å mestre impulsive handlinger og stigende sinne. Dette er i samsvar med hva Lindbäck & Glavin (2020) skriver om «selvkontroll». De skriver at «selvkontroll» blant annet innebærer å håndtere situasjoner som skaper stress, kontrollere følelser og å kunne motivere seg selv til videre innsats gjennom god impuls kontroll, stresshåndtering, selvdisiplin og selv motivering (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 96). Videre drøftes hvordan respondentenes arbeid med ferdighetsdimensjonen «ansvarlighet» samsvarer med teorigrunnet til studien.

### 5.2.5 Ansvarlighet

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) handler «ansvarlighet» blant annet om evnen til å utføre oppgaver og kommunisere. Det innebærer også å oppføre seg ansvarlig og prososialt overfor andre og vise respekt for eget og andres arbeid og eiendeler (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kommentarene til respondentene peker mot at de i arbeidet med ferdighetsdimensjonen «ansvarlighet» har fokus på tydelige regler og rutiner. Resultatene viser at respondentene oppfordrer elevene til å be om lov til å forlate klasserommet (se resultatkapittelet punkt 4.3.2, ansvarlighet), som kan anses som en del av evnen til å kommunisere som Utdanningsdirektoratet (2020) peker på. Dette er i samsvar med hva Ogden (2009) peker på om «ansvarlighet». Han skriver at «ansvarlighet» blant annet handler om å overholde samfunnets normer og regler (Ogden, 2009, s. 221). Å be om lov til å forlate klasserommet kan anses som en regel i skolen, og en kan anse skolen som et eget samfunn hvor egne normer og regler er gjeldende. Med andre ord kan tydelige regler og rutiner være viktig i arbeidet med

ferdighetsdimensjonen «ansvarlighet». Kommentarene peker mot at i arbeidet med tydelige regler og rutiner, arbeider de med hvordan en ønsker å ha det i klassen. Dermed samsvarer dette med hva Lindbäck & Glavin skriver om «ansvarlighet». De skriver at en ansvarlig elev er i stand til å ta konstruktive valg om egne handlinger og ta hensyn til det sosiale fellesskapet (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 96).

Kommentarene til respondentene peker mot at de gir elever som viser at de kan ta ansvar belønninger i form av muligheten til å vise større ansvar. Dette er i samsvar med Utdanningsdirektoratet som peker på at læreren kan legge til rette for trening på ansvarlighet gjennom at elevene gradvis må ta mer ansvar ved at de får tilpassede sosiale og faglige oppgaver, og reflekterer over egen læring sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Til slutt pekes det mot at i arbeidet med ferdighetsdimensjonen «ansvarlighet» har respondentene latt elevene planlegge undervisning og gitt dem ansvaret for gjennomføringen. Ifølge Utdanningsdirektoratet handler «ansvarlighet» blant annet om å la elevene være ansvarlige gjennom medbestemmelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skal elevene utvikle disse ferdighetene er det viktig at de får anledning til å vise ansvarlig atferd ved at de får organisere egen tid og planlegge egne aktiviteter (Ogden, 2009, s. 221). Imidlertid er det viktig å la elevene ta konsekvenser av egne valg når en arbeider med elevmedbestemmelse og «ansvarlighet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette ser en i resultatene som viser at respondentene legger til rette for at elevene må ta konsekvenser av egne valg (se resultatkapittelet punkt 4.3.2, ansvarlighet). Til slutt drøftes hvorfor hjem-skole-samarbeid kan være viktig i arbeidet med sosial læring og sosial kompetanse.

I gjennomgangen av kommentarene blir kontakt med foreldrene nevnt i ferdighetsdimensjonene empati, selvkontroll og ansvarlighet. Ifølge Ogden (2022, s. 211) vil kontakt med foreldre være viktig da det ofte stilles ulike forventninger i skolen og hjemmet, og elevene vil i ulik grad være motivert for å leve opp til forventningene. De vil oppføre seg annerledes i hjemmet og på skolen, og derfor vil en felles forventning til akseptabel atferd være viktig i arbeidet med sosial læring (Ogden, 2022, s. 211). Kommentarene til respondentene peker mot at i arbeidet med utviklingen av ferdighetsdimensjonene *empati*, *selvkontroll* og *ansvarlighet* bruker de foreldrene både med tanke på utvikling av ferdigheten, og hvis elevene viser gode evner. Gerald Patterson (2002, referert i Ogden, 2009, s. 50) har formulert en sosial interaksjon læringsteori om hvordan barn lærer seg antisosial atferd gjennom tidligere erfaringer i familien, og hvordan atferden kan videreutvikles i møte med andre personer fra barnets omgivelser som medelever, venner og lærere. Ifølge teorien er



uegnede eller manglende foreldreferdigheter den viktigste grunnen til barns avvikende atferd (Ogden, 2009, s. 50). Dette støttes også av Webster-Stratton som skriver at stimulerende foreldresamspill vil spille en viktig rolle i utviklingen av en sunn tankevirksomhet og emosjonell og sosial hjerneutvikling hos barn og unge (Webster-Stratton, 2018, s. 36). Med andre ord vil et godt hjem-skole-samarbeid være viktig for elevenes utvikling av sosiale ferdigheter. Videre i kapittelet drøftes forskningsspørsmålene som studien har til hensikt å svare på.

### 5.3 Forskjeller i utvalget

I analysene av gruppeforskjeller i utvalget fremkommer det få signifikante forskjeller. Ungdomsskolelærerne ser ut til å arbeide på tilnærmet lik linje med sosial læring og ferdighetsdimensjonene (empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet), uavhengig av kategoriene. Resultatene er positive sett i lys av lovverket § 2-3. Innhold og vurdering i grunnskolen; som blant annet sier at grunnskoleopplæringen skal omfatte sosial opplæring (Opplæringsloven, 1998, § 2-3). Lærere i norsk grunnskole skal derfor legge opp til en undervisning som omfatter sosial læring og utvikling av sosial kompetanse. Videre i kapittelet drøftes resultatene av forskningsspørsmålene i lys av teorigrunnet som er presentert.

#### **Er det gruppeforskjeller mellom kommunekategori og vektleggingen av arbeid med sosial kompetanse?**

I analysen av forskjeller mellom «kommunekategori» på ferdighetsdimensjonen «selvhevdelse» viste signifikante gruppeforskjeller ( $p=,03$ ). Post hoc-analysen pekte mot at ungdomsskolelærerne i «landkommunekategorien» oppga at de arbeidet mer med «selvhevdelse» enn lærerne i «randkommunekategorien» ( $p=,01$ ). En kan tenke seg at dette skyldes blant annet skolens egenart og ifølge Ogden (2009) vil barn og unges sosiale atferd påvirkes av både individuelle og miljømessige forhold (Ogden, 2009, s. 229). Forskjeller i omgivelsene og kulturen en vokser opp i, kan derfor være forskjellige fra «landkommunekategorien» til «randkommunekategorien». På den andre siden forutsetter miljømessige forhold at sosial atferd blir bekreftet, og at det undervises i prososiale ferdigheter (Ogden, 2009, s. 229). Resultatene kan derfor peke mot at ungdomsskolelærerne i «randkommunekategorien» i større grad arbeider med bekreftelse av god sosial atferd og undervisning i prososiale ferdigheter som «selvhevdelse». Dette er i samsvar med rapporten Ungdata (2018) som blant annet peker mot at det i skolen har blitt lavere skoletrivsel og mindre fremtidsoptimisme, og at det er nå færre som tror de vil leve et godt og lykkelig liv

(Bakken, 2018, s. 2). «Selvhevdelse» handler i stor grad om mot og trygghet til å ytre egne meninger og si ifra på andres vegne (Utdanningsdirektoratet, 2020). Resultatene viser at ungdomsskolelærerne som arbeider i «landkommunekategorien» derfor i større grad kan ha et fokus på å gi elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger, og si ifra på andres vegne enn ungdomsskolelærerne som arbeider i «randkommunekategorien». «Selvhevdelse» handler også om å hevde egne rettigheter gjennom å gi uttrykk for behov, meninger og følelser, og samtidig få respekt og forståelse for disse (Ogden, 2009, s. 218). Skal en ha mot til å hevde egne meninger, burde en lære hvordan en kommuniserer på en måte som åpner opp for respekt og forståelse. Dette ser vi i Utdanningsdirektoratet sin beskrivelse av «selvhevdelse» som blant annet nevner at lærere skal fremme kommunikasjon som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er minimale mellomgruppeskjeller mellom kommunekategoriene «landkommune» og «randkommune» i arbeidet med «selvhevdelse». Resultatene viser at ungdomsskolelærerne fra «landkommunekategorien» arbeidet mer med «selvhevdelse», og ungdomsskolelærerne fra «landkommunekategorien» kan derfor se ut til å arbeide i større grad med å blant annet gi elevene mot og trygghet til å hevde egne meninger. Videre i teksten drøftes forskjeller mellom «skolestørrelse» og vektleggingen av arbeid med sosial læring.

### **Er det gruppeskjeller mellom skolestørrelse og vektleggingen av arbeid med sosial kompetanse?**

I analysen av gruppeskjeller mellom «skolestørrelse» på ferdighetsdimensjonen «empati» viste signifikante gruppeskjeller ( $p=,05$ ). Post hoc-analysen pekte mot at ungdomsskolelærerne som arbeider ved skolene med flere enn 357 elever, oppga at de arbeidet mer med «empati» enn lærerne som arbeider ved skolene med 300-348 elever ( $p=,02$ ). En litteraturgjennomgang av sammenhengen mellom skolestørrelse og elevenes trivsel og læring i skolen, peker på at det er liten sammenheng mellom skolestørrelse og elevenes læring og trivsel i skolen (Nordahl, 2022). Derfor kan en også her tenke seg at det skyldes blant annet skolens egenart. «Empati» handler blant annet om evnen til «å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer som er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ungdomsskolelærerne som arbeider ved skolene med flere enn 357 elever er de respondentene som arbeider ved de største skolene som har deltatt på studien. En kan tenke seg at hvor flere elever som hører til skolen desto flere medelever må elevene forholde seg til. «Empati» handler også om evnen til å forstå sosiale koder, forventninger og normer (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 96). På grunn av dette kan en

større skole gjøre det vanskeligere for elevene å forstå de sosiale kodene, forventningene og normene. Ved innlæring av sosiale ferdigheter som «empati» kan det ifølge Ogden (2009) være lurt å minne elevene på hva de har lært og å bruke det, og de bør få opplevelsen av at sosialt kompetent atferd etterspørres og bekreftes i skolehverdagen. Målet er altså at ferdighetene innlemmes i deres atferdsregister (Ogden, 2009, s. 232). Resultatene kan derfor peke mot at ungdomsskolelærerne som arbeider ved de største skolene i utvalget i større grad arbeider med bekreftelse av «empati» som ferdighet enn lærerne som arbeider ved skolene med 300-348 elever.

Det er minimale mellom-gruppeforskjeller i hvordan respondentene arbeider med sosial læring, og betydningen av kommunekategori og skolestørrelse. Det var ingen andre forskjeller mellom kategoriene på de øvrige ferdighetsdimensjonene. Resultatene anser jeg som positive i den forstand at middelveidene til de ulike kategoriene peker mot at forskjellene i arbeidet med ferdighetsdimensjonene i de ulike kategoriene er liten. Standardavviket er jevnt mellom kategoriene, og skildrer en liten spredning mellom arbeidet med sosial læring i kategoriene. Dette er positivt sett i lys av overordnet del av læreplanverket som sier at: «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### **Er det gruppeforskjeller mellom kjønn og vektleggingen av arbeid med sosial kompetanse?**

Et interessant, men positivt funn er at resultatene peker mot at kvinner og menn anser sosial læring som like viktig. Dette ser vi også i artikkelen til Bakken (2009) som finner at elevene lærer like mye uavhengig av hvor mange kvinnelige eller mannlige lærere det er på skolen (Bakken, 2009, s. 40). Selv om artikkelen til Bakken fokuserte på de skriftlige basisfagene matematikk, engelsk og norsk hovedmål, kan en tenke seg at også i arbeidet med sosial kompetanse vil ikke lærernes kjønn påvirke fokuset på sosial læring eller elevenes læring av sosiale ferdigheter. På den andre siden finner undersøkelsen til Moen et al (2018) at elever som har kvinnelige kroppsøvlingslærere opplever at de i større grad blir passet på enn elevene som har mannlig lærer (Moen et al., 2018, s. 67). Dette kan tyde på at både kvinner og menn arbeider med å få til et godt klassemiljø, men kanskje på ulike måter.

### **Er det gruppeforskjeller mellom hvilket skoletrinn en arbeider på og vektleggingen av arbeid med sosial kompetanse?**

Et annet interessant funn er at ungdomsskolelærerne i utvalget arbeider tilnærmet likt med de fem ferdighetsdimensjonene, uavhengig av om de underviser på 8. trinn, 9. trinn eller 10. trinn. Altså underviser de tilnærmet likt i sosial læring med de yngste elevene på ungdomsskolen og de eldste. Definisjonen til Ogden (2022) på sosial kompetanse fokuserer på at sosial kompetanse skal være funksjonell som når en prøver å tilpasse seg og få venner, men samtidig kunne dekke egne sosiale behov og påvirke andre (Ogden, 2022, s. 210). Derfor er det ingen grunn til å tro at behovet for sosial læring vil endre seg mye fra 8.-10. trinn. Elevene skal videre til videregående skole etter fullført ungdomsskole, hvor de sannsynligvis også må tilpasse seg og få nye venner. Dermed er det ingen grunn til at den sosiale utviklingen og læringen burde bremses i løpet av ungdomsskolen, og resultatene peker derfor i en positiv retning. På den andre siden viser en undersøkelse av Sørli et al (2008) at individuelle forskjeller i sosial kompetanse ofte er stabile gjennom ungdomsskolen, og at de som er sosialt kompetente i 8.klasse sannsynligvis opprettholder kompetansen gjennom ungdomsskolen (Sørli et al., 2008, s. 135).

### **Er det gruppeforskjeller mellom år med yrkeserfaring som lærer og vektleggingen av arbeid med sosial kompetanse?**

Ungdomsskolelærerne i utvalget ser ut til å arbeide tilnærmet likt med de fem ferdighetsdimensjonene, uavhengig om de har jobbet 5 år i skolen, 10 år i skolen eller 20-40 år. Sosial læring og sosial kompetanse er kanskje mer aktuelt enn noensinne, og det har gjennom de siste læreplanene derimot vært lite fokus på utformingen av myndighetenes styringssignaler når det kommer til utviklingen av sosial kompetanse (Misund, 2012, s. 437). Derfor er det positivt å se at de som kun har noen år bak seg som lærer (nyutdannede) og de som har lang erfaring som lærer ser ut til å arbeide tilnærmet likt med sosial læring. Som lærer er en nødt til å ha endringskompetanse, og resultatene peker mot at lærerne i utvalget er oppdatert rundt viktigheten av sosial læring og sosial kompetanse.

I Misund (2012) sin artikkel angående myndighetenes prinsipper for styring av skolene slik det fremkommer i nasjonale styringsdokumenter (LK06 og L97) har hun undersøkt styringssignaler når det kommer til utviklingen av sosial kompetanse (Misund, 2012, s. 437). Hun skriver at utviklingen av sosial kompetanse og faglige mål kan anses å være to ulike delmål underordnet av opplæringsloven og læreplanen. Forskjellen er at utviklingen av faglige mål er nedfelt i egne læreplaner for fag, mens målene som handler om utviklingen av sosial kompetanse først og fremst er beskrevet i læreplanens generelle del og i Prinsipper for opplæringen (Misund, 2012, s. 438-439). I den nye læreplanen (LK20) har det tverrfaglige

temaet folkehelse og livsmestring fått plass. Kunnskapsdepartementet (2017) skriver at folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og gi mulighet til å ta ansvarlige livsvalg. De peker også på at livsmestring handler om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). En kan konkludere med at sosial læring og sosial kompetanse ikke har den samme plassen i Læreplanverket som de faglige målene. Målene for sosial kompetanse bærer mer preg av å være visjoner og prinsipper for opplæringen heller enn konkrete føringer for skolen. Konsekvensen var at det ble vanskelig, om ikke umulig, å evaluere om skolen innfrir myndighetenes mål for opplæringen (Misund, 2012, s. 440). Misund (2012) skriver at et resultat av dette kan være at i hver enkelt skole kan noen ansatte mene at utviklingen av sosial kompetanse er en viktig oppgave, mens andre tenker at elevene skal være «ferdig oppdratt» når de kommer til skolen. Sistnevnte vil sannsynlig begrense skolens oppgave til den læring av sosial kompetanse som skjer som følge av undervisning i fag (Misund, 2012, s. 445). Også i denne studien kommer det frem delte meninger angående sosial læring som skolens ansvar (se punkt 4.3.6 i resultatkapittelet).

### **Burde sosial læring være skolens ansvar?**

Videre vil jeg ta utgangspunkt i kommentarene til respondentene som pekte mot at de var usikre på om sosial læring burde være skolens ansvar (punkt 4.3.6 i resultatkapittelet) og drøfte hvorfor utviklingen av sosial kompetanse er en viktig oppgave for skolen.

Respondentene peker på at sosial læring er viktig, men at foreldrene burde ha hovedansvaret. Ogden (2022) skriver at barn og ungdom vil møte ulike forventninger, og lærere vil ha andre forventninger enn foreldre, og det er ofte store forskjeller i læreres og foreldres vurdering av barns sosiale ferdigheter og atferd (Ogden, 2022, s. 211). Selv om det stilles ulike forventninger i hjemmet og i skolen, har skolen likevel et ansvar for å bidra til bredden i elevenes læring og utvikling, både faglig og sosialt (Meld. St. 28 (2015-2016, s. 29).

Det pekes også mot at lærerne kan forsterke og jobbe videre med verdier og regler, men at foreldrene må oppdra sine barn. Ogden (2022) peker på at når barna kommer til ungdomsalderen er det større krav til repertoar av emosjonelle og sosiale ferdigheter, og evnen til å se andres og endre perspektiver og bevissthet om andres behov øker i ungdomsalderen. Videre skriver Ogden at miljømessige og utviklingsmessige skifter i ungdomsalderen øker sjansen for utvikling av problematferd som rusmisbruk, vold, seksuell risikoatferd og frafall i skolen da spenningssøkende atferd øker, mens selvkontrollferdighetene ikke alltid holder følge (Ogden, 2022, s. 213-214). Derfor er det

viktig at selv om en mener sosial læring hører til i oppdragelsen hjemmefra, kan en som lærer forsterke og jobbe med verdier og regler som minsker sjansene for utviklingen av problematferd.

Respondentene peker også mot at mange elever kommer med dårlige holdninger og har lite respekt for medelever. Det er ingen overraskelse at elever kommer med ulike holdninger fra hjemmet, men sosial læring skjer gjennom undervisning, uformelle observasjoner og imitasjon (Ogden, 2022, s. 216). Foreldres forventninger til sosial kompetanse samsvarer ikke alltid med samfunnets (Ogden, 2022, s. 208). Da sosial kompetanse i stor grad handler om et sett av ferdigheter og kunnskaper som mennesker trenger for å omgås andre på en positiv måte (Hukkelberg & Ogden, 2019), er skolen en god arena hvor elevene kan lære nye sosiale ferdigheter, som overvinne de «dårlige» holdningene lært i hjemmet eller på andre arenaer. Lærere kan gjennom undervisning lære bort nye sosiale ferdigheter og øve på anvendelse av ferdighetene (Ogden, 2022, s. 216).

Sammenfattet ser vi at resultatene av gruppeforskjeller i utvalget viser at ungdomsskolelærerne i «landkommunekategorien» arbeider mer med «selvhevdelse» enn lærerne i «randkommunekategorien». Dette kan blant annet skyldes individuelle og miljømessige forhold (Ogden, 2009, s. 229). Resultatene viser også at ungdomsskolelærerne som arbeider på de største skolene (357+ elever) oppga at de arbeider mer med «empati» enn lærerne som arbeider ved mellomstore ungdomsskoler (300-348 elever). Grunnen kan blant annet være at evnen til å forstå sosiale koder, forventninger og normer kan være vanskeligere for elevene ved de større skolene (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 96). På den andre siden så vi at en litteraturgjennomgang av sammenhengen mellom skolestørrelse og trivsel og læring viser liten sammenheng mellom skolestørrelse og elevenes trivsel og læring i skolen (Nordahl, 2022). Utover det finner studien ingen andre forskjeller mellom kategoriene på de øvrige ferdighetsdimensjonene, og resultatene antyder at lærerne i utvalget arbeider tilnærmet likt med sosial læring. Dette er positivt sett i lys av blant annet overordnet del som sier at: «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Avslutningsvis ser vi at de respondentene som har delte meninger angående sosial læring som skolens ansvar, allikevel ser ut til å anse det som viktig kompetanse for elevene.

#### 5.4 Oppfatning av om sosial læring kan påvirke det psykososiale miljøet

Ifølge Meld. St 21 (2016-2017) har 15-20 prosent av barn og unge under 18 år har psykiske plager som, depresjon, angst og atferdsforstyrrelser (Meld. St. 21 (2016-2017, s. 52). Dette er

psykiske plager som ofte samvarierer med mangelfull sosial kompetanse (Haugen, 2019, s. 16). Som vist til i resultatkapittelet (se punkt 4.3.5) tror alle respondentene som har deltatt på studien at sosial læring som tema kan påvirke det psykososiale miljøet til elevene positivt. Dette er positivt sett i lys av opplæringsloven og skoleplanverket. § 9 A-2. Retten til et trygt og godt skolemiljø sier at; «alle elever har rett til et godt og trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2), som har sterk tilknytning til det psykososiale miljøet på skolen. Respondentene arbeider «i noen grad» eller mer med de fem ferdighetsdimensjonene (se resultatkapittelet, punkt 4.3.3), og bruker gode metoder og strategier i arbeidet med sosial kompetanse (se resultatkapittelet, punkt 4.3.2, lærerkommentarer). Derfor var det ikke overraskende at respondentene også mener det vil påvirke det psykososiale miljøet positivt. Uavhengig av hva respondentene mener, er de allikevel forpliktet til å arbeide med sosial læring i skolen. I overordnet del av læreplanverket kapittel 2.1 står det at «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig». Sosial læring skjer både i undervisning og i alle andre aktiviteter i skolens regi (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor er det positivt å se at respondentene arbeider med de fem ferdighetsdimensjonene som inngår i sosial kompetanse, og at de tror arbeidet kan påvirke det psykososiale miljøet positivt. I en rapport fra Helsedirektoratet (2022) legger de frem viktige faktorer som fremmer den psykiske helsen, de nevner blant annet sosial tilhørighet, deltakelse, sosial støtte, sosial kapital og like muligheter for alle (Helsedirektoratet, 2022). Med andre ord ser en at fokus på det psykososiale vil være viktig for ungdommers psykiske helse, og sosial læring kan være med å utvikle elevenes evner til å søke sosial tilhørighet, deltakelse, sosial støtte, sosial kapital og like muligheter. I tillegg til dette viser rapporten fra Helsedirektoratet at følelsen av støtte fra lærere, foreldre og medelever er forbundet med høyere grad av tilfredshet med livet (Helsedirektoratet, 2022). Dette støttes også av rapporten fra Folkehelseinstituttet (Helland & Mathiesen, 2016) som finner at ungdommer som har nære forhold til foreldre, gode venner og får mye støtte fra lærere oppgir bedre psykisk velvære og mindre psykiske plager enn ungdom som har vanskeligere forhold til andre mennesker (Helland & Mathiesen, 2016, s. 41). Rapportene antyder derfor at ungdommers psykiske helse samvarierer med kvaliteter i forhold til andre mennesker, og en kan se en sammenheng mellom disse kvalitetene og elevenes rett til et godt psykososialt miljø.

## 5.5 Konklusjon

Formålet med studien har vært å kartlegge «*I hvilken grad søker lærere i ungdomsskolen å utvikle sosial kompetanse hos elevene gjennom arbeid med sosial læring?*». I starten av studien ble overordnet del av læreplanverket og lovverket presentert, samt Meld. St. 28 som tydelig stadfester at sosial læring og sosial kompetanse skal være en del av norske elever sin opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 28 (2015-2016, s. 29; Opplæringsloven, 1998). Det kommer frem at sosial læring og sosial kompetanse først og fremst er beskrevet i overordnet del av læreplanverket, og konkrete mål for sosial kompetanse har ikke fått plass (Karseth et al., 2020, s. 34).

Med utgangspunkt i føringene som gjelder startet jeg arbeidet med studien for å undersøke i hvilken grad lærere i ungdomsskolen faktisk arbeider med sosial læring og sosial kompetanse. Datamaterialet til studien er innhentet fra 11 forskjellige ungdomsskoler og tre forskjellige kommunekategorier (storbykommune, randkommune og landkommune). Utvalget er skjevt fordelt mellom kommunekategoriene, og er valgt ut gjennom et strategisk utformet ikke-sannsynlighetsutvalg. Dette betyr at resultatene ikke kan generaliseres til å gjelde alle ungdomsskolelærerne i kommunekategoriene. Likevel tror jeg studien kan gi et innblikk i forholdet mellom føringene som gjelder for utviklingen av sosial kompetanse og det faktiske arbeidet som blir gjort i ungdomsskolen.

Resultatene til studien viser at det er små gruppeforskjeller i arbeidet med sosial læring mellom kommunekategoriene *landkommune* og *randkommune*. Resultatene viser at ungdomsskolelærerne i *landkommunekategorien* arbeidet mer med *selvhevdelse* enn ungdomsskolelærerne i *randkommunekategorien*. Resultatene viser også at det er små gruppeforskjeller mellom *skolestørrelse* og vektleggingen av arbeid med sosial læring. De ungdomsskolelærerne som arbeider ved skoler med flere enn 357 elever arbeidet mer med *empati* enn ungdomsskolelærerne som arbeider ved skolene med 300-348 elever. Resultatene viser ingen andre forskjeller mellom gruppene. Dette antyder at ungdomsskolelærerne arbeider tilnærmet likt med sosial læring og sosial kompetanse uavhengig av kjønn, yrkeserfaring og skoletrinn.

For å svare på problemstillingen «*I hvilken grad søker lærere i ungdomsskolen å utvikle sosial kompetanse hos elevene gjennom arbeid med sosial læring?*» viser resultatene at ungdomsskolelærerne i utvalget arbeider «*i noen grad*» eller mer med ferdighetsdimensjonene empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (jf. tabell 12). Dette antyder at ungdomsskolelærerne i utvalget har oversikt over hvilke sosiale ferdigheter det kan være



hensiktsmessig å fokusere på i arbeidet med sosial læring, og at de har oversikt over operasjonaliseringen som Utdanningsdirektoratet viser til (Utdanningsdirektoratet, 2020). Resultatene tyder derfor på at respondentene som har deltatt på studien søker å utvikle sosial kompetanse hos elevene i noen grad eller mer, gjennom arbeid med sosial læring.

Som nevnt innledningsvis er sosial læring og sosial kompetanse først og fremst beskrevet i overordnet del av læreplanverket, og konkrete mål for sosial kompetanse har ikke fått plass (Karseth et al., 2020, s. 34). Derfor peker resultatene i en positiv retning som antyder at ungdomsskolelærerne i utvalget har fokus på sosial læring og sosial kompetanse uavhengig av dens plass i skoleverket. Og at ungdomsskolelærerne i utvalget støtter og bidrar til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig, slik de ifølge overordnet del av læreplanverket er pliktige til (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 5.6 Ytre validitet

En svakhet ved undersøkelsen er størrelsen på utvalget og fordelingen mellom kommunekategoriene. Et lite utvalg gjør det vanskelig å generalisere funnene i studien til hele populasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). I studien er det 86 svarende ungdomsskolelærere. Svarprosenten forklarer en del av studiens svakhet, og anslår hvor mange prosent av de forespurte ungdomsskolelærerne som deltok på spørreundersøkelsen. Den totale svarprosenten til studien er på 23,6%, med nærmere halvparten av respondentene fra randkommunen. Det ideelle hadde derfor vært om landkommune- og storbykommunekategoriene hadde flere deltakende lærere, og at den prosentvise deltakelsen fra de tre kommunekategoriene var tilnærmet lik. Skjevheten i utvalget gjør at det er større sannsynlighet for at utvalget ikke representerer populasjonen (Ringdal, 2018, s. 208). Dette gjelder spesielt kommunekategoriene landkommune og storbykommune, som har betydelig lavere deltakerprosent enn randkommunekategorien. Det er også en skjevfordeling mellom kvinner og menn i utvalget. En svakhet ved studien er derfor at kategorien menn ikke blir forholdsmessig representert i utvalget (Grenness, 2001, s. 167). På den andre siden arbeider det flest kvinner på ungdomsskolene som har deltatt på studien (GSI, 2022), og skjevfordelingen var derfor vanskelig å unngå.

En annen svakhet ved studien er strategien i utvelgingen av respondenter. Det ble foretatt et strategisk utformet ikke-sannsynlighetsutvalg, hvor de ungdomsskolene som takket ja til å delta fikk være med på undersøkelsen. Utvalgsprosedyren gir ikke muligheter for å generalisere resultatene til populasjonen (Ringdal, 2018, s. 212). Et problem med en slik utvalgsprosedyre er at jeg ikke kan kontrollere om skolene som takket ja til deltakelse, skiller

seg fra de som takket nei. I dialogen med skolene virket det som om min kjennskap til lærerne eller rektors begeistring for studiens tema var avgjørende. For de skolene som takket nei til deltakelse, kan jeg ikke si hvilke argumenter som lå til grunn for at de ikke ville delta.

I studien er det ikke grunnlag for å avgjøre i hvilken grad den tilgjengelige populasjonen og målpopulasjonen er like. Studien har ikke grunnlag for å generalisere til kommunekategoriene og studiens resultater må beregnes til å kun gjelde deltakerne i studien. Randkommunen skiller seg ut med en svarprosent tilnærmet akseptabel ifølge Nardi (2018), og spørsmålet om overførbarhet er derfor aktuelt, men vil ikke kunne si noe sikkert (Kleven, 2008, s. 229; Nardi, 2018, s. 147). Beskrivelse av populasjonen som studien retter seg mot, utvalgsprosedyre, utvalgsrammen, responsraten og studiens deskriptive data gjør så en vurdering av overføring av resultater til andre individer og situasjoner er mulig (Gall et al., 2007, s. 168; Kleven, 2008, s. 230). Med andre ord kan leseren selv avgjøre om det er aktuelt å generalisere til lignende individer og situasjoner.

### 5.7 Relevans for lærerprofesjonen og praksisfeltet

I arbeidet med studien har jeg gjort meg mange erfaringer som vil være relevante for lærerprofesjonen. I prosessen med å utvikle forskningsdesignet har jeg blant annet blitt utfordret til å tenke langsiktig når ting ikke har gått som planlagt, som for eksempel ved rekruttering av skoler. I arbeidet med å finne forskningslitteratur har jeg blant annet blitt mer bevisst over kritisk tenkning og verdien av å videreutvikle egen profesjonspraksis. For eksempel «forskning sier», er en betegnelse jeg har blitt bevisst over alltid kan diskuteres og vinkles på ulike måter. Gjennom utarbeidelsen av eget spørreskjema har jeg erfart at hvordan spørsmålene er formulert og organisert på, er avgjørende for om undersøkelsen kan si noe om det den tar sikte på å måle. Også arbeidet med statistiske analyser har gjort meg bedre i stand til å vurdere om konklusjoner som trekkes i en undersøkelse er holdbare. I utarbeidelsen av metodekapittelet har jeg fått erfaring i å beskrive, begrunne og reflektere over valgene som har blitt gjort, som har gjort meg i stand til å bedre vurdere hva som kunne vært gjort annerledes. Jeg håper studien kan være et bidrag innenfor forskningsfeltet med tematikken psykisk helse og sosial kompetanse. Studiens resultater viser til liten forskjell i arbeidet med sosial kompetanse mellom kategoriene, men også sosial kompetanse sin plass i skoleplanverket. Dermed håper jeg studien kan være et bidrag til praksisfeltet slik at andre skoler kan reflektere over deres praksis i arbeidet med sosial læring og sosial kompetanse.

## 5.8 Videre forskning

Jeg håper studien kan være et bidrag innenfor det samfunnsvitenskapelige forskningsfeltet. Et alternativ for videre forskning kan være å bruke studien som pilotstudie, ved å utbedre og gjennomføre nye datainnsamlinger og analyser på temaene som studien har undersøkt. En annen løsning kan være å bruke kvalitativt forskningsdesign for å gå mer i dybden på hvordan lærere faktisk arbeider med sosial læring og sosial kompetanse. Studien viser også til sosial kompetanse sin plass i skoleverket, og det kan derfor være interessant å undersøke skolenes satsningsområder i arbeidet med sosial læring og sosial kompetanse. Gjennom mine litteratursøk har jeg først og fremst funnet forskning angående sosial læring og sosial kompetanse på barne- og mellomtrinnet, og mindre på ungdomstrinnet. Det kan derfor være interessant med undersøkelser i ungdomsskolen, da ungdomsalderen stiller større krav til et godt repertoar av emosjonelle og sosiale ferdigheter (Ogden, 2022, s. 213). En siste ting jeg har bemerket meg er at gjennom mine søk har jeg ikke klart å finne forskning angående hvordan lærere arbeider med sosial kompetanse. Derfor kan det være interessant med større undersøkelser som kartlegger hvordan lærere arbeider med sosial kompetanse.

## 6. Litteratur

Bakken, A. (2009). *Er mannlige lærere viktige for gutters skoleprestasjoner?* Tidsskrift for ungdomsforskning, 9(2).

<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1052/919>

Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/20.500.12199/5128/Ungdata-2018.%20Nasjonale%20resultater.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2022, 31. mai). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge. I: Folkehelse rapporten - Helsetilstanden i Norge* Folkehelseinstituttet <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>

Beauchamp, M. H. & Anderson, V. (2010). *SOCIAL: An Integrative Framework for the Development of Social Skills*. Psychol Bull, 136(1), 39-64. <https://doi.org/10.1037/a0017768>

Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Samlaget. <https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:990215484204702202>

Blair, R. J. R. (2005). *Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations*. Conscious Cogn, 14(4), 698-718. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.06.004>

Bremnes, R. & Indergård, P. J. (2020). *Aktivitetsdata for psykisk helsevern for barn og unge 2020: Norsk pasientregister, avdeling helseregistre (Rapport IS-2984)*. Helsedirektoratet [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/aktivitetsdata-for-psykisk-helsevern-for-barn-og-unge/Aktivitetsdata%20for%20psykisk%20helsevern%20for%20barn%20og%20unge%202020.pdf/\\_attachment/inline/5988a2e7-c768-420a-a414-9fc5d30016ae:6cebe8f60add1f500460180dc7b46a03ae90d9a1/Aktivitetsdata%20psykisk%20helsevern%20for%20barn%20og%20unge%202020.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/aktivitetsdata-for-psykisk-helsevern-for-barn-og-unge/Aktivitetsdata%20for%20psykisk%20helsevern%20for%20barn%20og%20unge%202020.pdf/_attachment/inline/5988a2e7-c768-420a-a414-9fc5d30016ae:6cebe8f60add1f500460180dc7b46a03ae90d9a1/Aktivitetsdata%20psykisk%20helsevern%20for%20barn%20og%20unge%202020.pdf)

Chen, S. H., Hua, M., Zhou, Q., Tao, A., Lee, E. H., Ly, J. & Main, A. (2014). *Parent-Child Cultural Orientations and Child Adjustment in Chinese American Immigrant Families*. Dev Psychol, 50(1), 189-201. <https://doi.org/10.1037/a0032473>

- Chyung, S. Y., Roberts, K., Swanson, I. & Hankinson, A. (2017). *Evidence-Based Survey Design: The Use of a Midpoint on the Likert Scale*. Performance improvement (International Society for Performance Improvement), 56(10), 1-10. <https://doi.org/10.1002/pfi.21727>
- Flaten, B. (2018, 8. november). *Psykisk helse*. <https://ndla.no/subject:1:8ee2047e-d1f1-495c-9c19-0a42384dfd81/topic:4:172816/topic:4:173908/resource:1:67705>
- Friborg, o. (2010). Klassisk testteori og utvikling av spørreinstrumenter. I.M. Martinussen (Red.), *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag* (s. 15-54). Fagbokforlaget <https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:991004069804702202>
- Frøyland, L. R. & Sletten, M. A. (2012). *Mindre problematferd for de fleste, større problemer for de få? En studie av tidstrender i problematferd: 1992, 2002 og 2010*. Tidsskrift for ungdomsforskning, 12(2). <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1021/889>
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research : an introduction* (8. utg.). Allyn and Bacon.
- Gleiss, M.-S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm.
- Good, T. L. & Lavigne, A. L. (2018). *Looking in classrooms* (11. utg.). Routledge.
- Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gresham, F. M. (1998). *Social Skills Training: Should We Raze, Remodel, or Rebuild?* Behavioral disorders, 24(1), 19-25. <https://doi.org/10.1177/019874299802400103>
- Gretland, H. (2000). *Sosial kompetanse: håndbok for lærere i arbeidet med sosial kompetanseheving i grunnskolen*. Pedlex.
- GSI. (2022, 16. desember ). *Grunnskolen informasjonssystem*. Utdanningsdirektoratet <https://gsi.udir.no/>
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen damm akademisk.
- Helland, M. J. & Mathiesen, K. S. (2016). *13-15 åringer fra vanlige familier i Norge - hverdagsliv og psykisk helse* (2009:1). Folkehelseinstituttet <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/13-15-aringer-rapport-2009-1-pdf>

Helsedirektoratet. (2017, 27. april). *Selvsikading og selvmord – veiledende materiell for kommunene om forebygging* <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvsikading-og-selvmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvmord-og-selvsikading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen#betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>

Helsedirektoratet. (2022, 18. august). *Folkehelse i et livsløpsperspektiv - Helsedirektoratets innspill til ny folkehelsemelding* <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-i-et-livsløpsperspektiv-helsedirektoratets-innspill-til-ny-folkehelsemelding/folkehelse-gjennom-livsløpet-barn-og-unge/de-storste-utfordringene-na-og-i-tiden-fremover>

Hukkelberg, S. & Ogden, T. (2019). *What is social competence? An investigation into the concept among children with antisocial behaviours*. *Emotional and behavioural difficulties*, 25(1), 80-93. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1687168>

Jahoda, M. (1958). *Current Concepts of Positive Mental Health*. Basic Books  
<https://ia800302.us.archive.org/9/items/currentconceptso00jaho/currentconceptso00jaho.pdf>

Johnson, D. W., Aakervik, A. O., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (2001). *"Som hånd i hanske: en praktisk innføring i samarbeidslæring*. Pedagogisk psykologisk forlag.

Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M. & Branje, S. (2020). *The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development*. *Dev Cogn Neurosci*, 45, 100861-100861. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>

Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020 Rapport nr. 1). Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>

Kirkedepartementet., Utdanningsdepartementet., Forskningsdepartementet. & Familiedepartementet. (2000). *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse : innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kuf/rap/2000/0016/ddd/pdfv/111356-problematferd.pdf>

Kleven, T.-A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-182). Fagbokforlaget.

Kleven, T.-A. (2011). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. T.-A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2 utg., s. 85-101). Unipub.

Kleven, T.- A. (2008). *Validity and validation in qualitative and quantitative research*. Nordic Studies in Education, 28(3), 219-233. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob&curriculum-resources=true>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147?lang=nob>

Lindbäck, S. & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Fagbokforlaget.

Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-121). Fagbokforlaget.

Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). *The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons From Research on Successful Children*. Am Psychol, 53(2), 205-220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205> (Applications of Developmental Science)

Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

Kunnskapsdepartementet

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

Kunnskapsdepartementet

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

- Misund, B. I. (2012). *Sentral faglig styring og delegert sosialt ansvar*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 95(6), 437-448. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-06-04>
- Moen, K.-M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.-H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet  
[https://mhfa.no/contentassets/30d5aaab28ad4b2693691da363feb724/rapport\\_kro\\_2018.pdf](https://mhfa.no/contentassets/30d5aaab28ad4b2693691da363feb724/rapport_kro_2018.pdf)
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E. & Foster, T. D. (2014). *Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement*. Early childhood research quarterly, 29(3), 298-309.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Nardi, P. M. (2018). *Doing Survey Research : a Guide to Quantitative Methods* (4. utg.). Taylor and Francis.
- Nordahl, T. (2022). *Skolestørrelse og sammenhenger med elevenes trivsel og læring*. Høgskolen i Innlandet <https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/2987815?locale-attribute=en>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2018, 30. august ). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Forebygging.no [https://tidliginnsats.forebygging.no/globalassets/sosial-kompetanse\\_ogden2018-publisert2.pdf](https://tidliginnsats.forebygging.no/globalassets/sosial-kompetanse_ogden2018-publisert2.pdf)
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* Lovdata [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og Mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.



- Staksrud, E., Kolstad, I. & Enebakk, V. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Sørli, M.-A., Hagen, K. A. & Nordahl, K. B. (2020). *Development of social skills during middle childhood: Growth trajectories and school-related predictors*. *International journal of school & educational psychology*, 9(1), S69-S87. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1744492>
- Sørli, M.-A., Hagen, K. A. & Ogden, T. (2008). *Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence*. *Journal of research on adolescence*, 18(1), 121-144. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x>
- Tomasello, M. & Carpenter, M. (2007). *Shared intentionality*. *Developmental Science*, 10(1), 121-125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x>
- UIO. (2018, 25. januar 2022). *Elektroniske spor fra Nettskjema som ip og personidentifiserende data*. Universitetet i Oslo <https://www.uio.no/tjenester/it/admin/app/nettskjema/hjelp/elektroniske-spor.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 3. Mars). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010* <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdeløring* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Film: Sosial læring og inkluderende læringsmiljø* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sosial-laring-og-inkluderende-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 13.Mars). *Hvordan kan oppløring i fag bidra til sosial læring og utvikling?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 21. September ). *Spørsmål i Lærerundersøkelsen* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/sporsmal-larerundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Våre oppgaver*. Hentet 18. Januar 2023 fra <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver2/>

Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige lærere*. Gyldendal Akademisk.

World Health Organization. (2022, 17. Juni). *Mental health: strengthening our response* <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

## 7. Vedlegg

7.1: Informert samtykke

7.2: Spørreundersøkelse

7.3: Invitasjonsmail til skolene

7.4 Kvittring fra NSD

### 7.1 Vedlegg 1: Informert samtykke

#### **Informasjon forskningsprosjektet «Hvordan jobber lærere i ungdomsskolen med sosial læring»?**

Jeg heter Andreas Sørumshagen og studerer master i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk ved OsloMet.

#### **Hva handler henvendelsen om?**

Et trygt og godt skolemiljø er en forutsetning for gode sosiale relasjoner og god læring. I et ungdomsmiljø er ikke dette alltid noe som kommer av seg selv uten at læreren legger til rette for det. Overordnet del i læreplanverket understreker at skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig. En annen driver bak undersøkelsen er § 9 A-2, og elevens rett til et trygt og godt skolemiljø.

#### **Formål**

Jeg ønsker derfor å se nærmere på hvordan lærere i ungdomsskolen jobber med sosial læring, og hvor beviste lærerne er over egen praksis.

#### **Konfidensialitet – Forskningsetikk**

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. For å gjennomføre undersøkelsen har jeg kontaktet rektor ved skolen din som har sendt henvendelsen min videre til deg. Jeg vil lagre og anonymisere opplysningene etter OsloMet sine forskningsetiske retningslinjer. Alle persondataene vil bli slettet så snart datamaterialet er kategorisert og sortert, og det vil bare være det anonyme materialet som blir tatt i bruk i arbeidet med masteroppgaven.

I den endelige prosjektrapporten og i eventuelt andre publikasjoner vil det ikke være mulig å identifisere informanter eller skoler. Skolenavn vil bli anonymisert slik at det ikke vil være mulig å spore opplysninger angående kjønn, kommune, utdanning, skolestørrelse eller yrkeserfaring.

Du kan trekke ditt samtykke til deltakelse uten å oppgi grunn for dette fram til juni 2023. Etter dette vil alle koblinger mellom deg som informant og datamateriale bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser dersom du ikke ønsker å delta i forskningsprosjektet.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg og min veileder ved OsloMet som vil ha tilgang til opplysningene. I offentlige publikasjoner av masterarbeidet vil den enkelte deltager ikke kunne gjenkjennes.

Du har rett til å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2022.

På oppdrag fra OsloMet har NSD (Norsk senter for forskningsdata) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Dersom du har spørsmål til studiet eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Masterstudent Andreas Sørumshagen, på epost [s361743@oslomet.no](mailto:s361743@oslomet.no) eller telefon: 40 62 30 39

OsloMet ved professor Rolf B. Fasting, på epost [rofa@oslomet.no](mailto:rofa@oslomet.no) eller telefon: 92 44 58 78  
OsloMet sitt personvernombud Ingrid S. Jacobsen, på epost [ingrid.jacobsen@oslomet.no](mailto:ingrid.jacobsen@oslomet.no) eller på telefon: 67 23 55 34

Dersom du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD på epost [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 53 21 15 00

Professor Rolf B. Fasting er ansvarlig for at prosjektet blir gjennomført etter samfunnsvitenskapelige etiske normer.

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *sosial læring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Samtykker du til deltaking i prosjektet?

Jeg samtykker til deltaking i spørreundersøkelsen og til at opplysningene som oppgis i forbindelse med prosjektet, blir behandlet frem til prosjektet er avsluttet.

## 7.2 Vedlegg 2: Spørreundersøkelse

### **Spørreundersøkelse**

#### **Spørsmål om deg som informant**

##### **Hvilket kjønn er du?**

Mann

Kvinne

Annet

##### **Hvilken utdanning har du?**

3 år faglærerutdanning

4 / 5 år lærerutdanning

Annen utdanning

##### **Hvilken kommune jobber du i?**

##### **Hvilken skole jobber du på?**

Fyll inn navn

##### **Hvor mange år med yrkeserfaring som lærer?**

Antall år

##### **Hvilke skoletrinn arbeider du på?**

8.trinn

9.trinn

10.trinn

##### **Antall elever på ungdomstrinnet du arbeider på?**

Antall elever

##### **Antall elever i klassen (e) du arbeider på?**

Antall elever

##### **E-post:**

## **Neste del av spørreundersøkelsen tar for seg hvordan du jobber med sosial læring i skolehverdagen**

Sosial læring vil alltid være viktig for elevene, og for noen enda viktigere i starten av skoleåret. Derfor ønsker jeg at du skal ta utgangspunkt i arbeidet ditt fra oppstarten i høst. I undersøkelsen er tema delt inn i 5 temaer, empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet.

### **Empati**

Empati vil blant annet innebære å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, som vil være grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene.

#### **1. I hvilken grad har du lagt til rette undervisningen din slik at elevene har fått anledning til å se medelevers meninger fra ulike synsvinkler?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

#### **2. I hvilken grad har du lagt til rette for undervisningen din slik at elevene har fått anledning til å sette seg inn i andres situasjoner?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

#### **3. I hvilken grad har du lagt til rette for undervisningen din med innhold og arbeidsmåter som har gitt elevene anledning til å reflektere over og møte andre elevers perspektiver?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

#### **4. I hvilken grad har du lagt til rette for undervisningen din slik at elevene har fått muligheten til å vise omtanke og respekt for andre elevers følelser?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

#### **5. I hvilken grad har du lagt til rette for undervisningen din slik at elevene har fått anledning til å godta ulike synspunkt og meninger?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

#### **6. I hvilken grad har du benyttet positive tilbakemeldinger når du har observert empatiske handlinger mellom elevene?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**7. I hvilken grad har du benyttet positive tilbakemeldinger når du har observert at en elev sier hyggelige ting til andre elever?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**8. I hvilken grad har du benyttet positive tilbakemeldinger når du har observert at en elev lytter til medelever?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**Oppfølgende spørsmål:**

Dersom du har eksempler på andre måter du har arbeidet for å styrke elevenes empati, er det fint om du noterer dette her.

**Samarbeid**

Samarbeid vil innebære å jobbe sammen med andre for å oppnå en felles forståelse eller et felles mål.

**1. I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene har samarbeidet i par?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**2. I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene har samarbeidet i grupper større enn to?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**3. I hvilken grad har du variert gruppesammensetningene når elevene har arbeidet i par eller grupper?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**4. I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene har jobbet sammen om å oppnå et felles mål?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**5. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å dele og hjelpe hverandre når de har samarbeidet?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**6. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å spørre om hjelp når de har vært usikre?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**7. I hvilken grad har du lagt til rette for arbeidsmåter på ulike læringsarenaer som har fremmet respekt for hverandres styrker?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**8. I hvilken grad har du lagt til rette for arbeidsmåter på ulike læringsarenaer som har fremmet respekt for hverandres utfordringer?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**9. I hvilken grad har du veiledet elevene slik at de bedre forstår hva som kjennetegner et godt samarbeid?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**10. I hvilken grad har du støttet elevene slik at de har opplevd positive erfaringer når de samarbeider?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**Oppfølgende spørsmål:**

Dersom du har eksempler på hvordan du har arbeidet for å styrke samarbeidet i klassen, er det fint om du noterer det her.

**Selvhevdelse**

Evnen til selvhevdelse vil omfatte bl.a. å uttrykke egne meninger, følelser og behov og å reagere adekvat på andres handlinger.

**1. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å gi uttrykk for egne meninger?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**2. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å gi uttrykk for egne følelser?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**3. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å reagere passende på andres handlinger?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**4. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å stå opp for seg selv hvis de opplever å bli krenket?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**5. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å si ifra hvis de observerer andre som blir krenket?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**6. I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene opplever det som trygt å si ifra?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad



**7. I hvilken grad har du lagt til rette for øving på selvhevdelse? (f.eks. at elevene har kunne trene på å ta ordet og hevde egne meninger).**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**Oppfølgende spørsmål:**

Dersom du har eksempler på andre måter du har arbeidet for å styrke elevenes selvhevdelse, er det fint om du noterer dette her.

**Selvkontroll**

Selvkontroll hos elevene handler blant annet om å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Elevene må forstå og bli kjent med egne og andres følelser, slik at det blir lettere å forstå og regulere hvilket uttrykk egne følelser bør ha, og å forstå andres reaksjoner og handlinger.

**1. I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene kan tilpasse seg klassefellesskapet?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**2. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å vise hensyn til medelever?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**3. I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene kan styrke egen impuls kontroll?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**4. I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene kan mestre stresshåndtering?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**5. I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene kan nå egne sosiale mål?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**6. I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene kan nå egne faglige mål?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**7. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å akseptere medelevers forslag til aktiviteter?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**8. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å stå imot press fra jevnaldrende?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**9. I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene skal mestre sinne i konflikter?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**10. I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene skal ta imot kritikk på en god måte?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**11. I hvilken grad har du gitt tilbakemeldinger til elevene slik at de har kunne følge utøvelsen av klassens - skole verdier og regler? (Mindre alvorlige regelbrudd; hvorvidt eleven selv blir delaktig)**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**12. I hvilken grad har du hjulpet elevene til å bli bevisste på egne handlinger i situasjoner som oppstår? (F.eks. gjennom tilbakemeldinger på observerte reaksjoner)**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

### **Oppfølgende spørsmål:**

Dersom du har eksempler på andre måter du har arbeidet for å styrke elevenes selvkontroll, er det fint om du noterer dette her.

### **Ansvarlighet**

Ansvarlighet vil dreie seg bl.a. om evnen til å utføre oppgaver, oppføre seg ansvarlig og prososialt overfor andre og om å vise respekt for eget og andres arbeid og eiendeler.

**1. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å vise respekt for andres arbeid?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**2. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å vise respekt for andres eiendeler?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**3. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å løse konflikter på en måte som er trygg for alle?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**4. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å følge med når noen snakker?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**5. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å avvise og stå opp mot ufornuftige ideer fra medelever? (F.eks. mer alvorlige regelbrudd; rus, tyveri og vold)**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**6. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å be om lov til å bruke andres eiendeler?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**7. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å be om lov til å forlate klasserommet?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**8. I hvilken grad har du oppfordret elevene til å reflektere over ulike løsninger og velge den som er akseptabel for alle?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**9. I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene får organisere egen tid og planlegge egne aktiviteter?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**10. I hvilken grad har du lagt til rette for at elevene må ta konsekvenser av egne valg?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**Oppfølgende spørsmål:**

Dersom du har eksempler på andre måter du har arbeidet for å styrke elevenes ansvarlighet, er det fint om du noterer dette her.

Avsluttende spørsmål

**I hvilken grad tror du sosial læring som tema kan påvirke det psykososiale miljøet til elevene positivt?**

I stor grad; I noen grad; I liten grad; I svært liten grad

**Andre kommentarer**

Er det andre kommentarer du har lyst til å understreke angående sosial læring i klassen.

### 7.3 Vedlegg 3: Invitasjonsmail til skolene

#### **Invitasjonsmail til skoler**

**Emne:** Henvendelsen gjelder deltakelse i prosjektet sosial læring.

Hei! Mitt navn er Andreas Sørumshagen og jeg studerer master i Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk ved OsloMet. Jeg henvender meg til deg som rektor ved (**fill inn skole**) med håp om tillatelse til å innhente informasjon fra lærerne ved din skole om prosjektet sosial læring.

Et trygt og godt skolemiljø er en forutsetning for gode sosiale relasjoner og god læring. I et ungdomsmiljø er dette ikke alltid noe som kommer av seg selv uten at læreren legger til rette for det.

Jeg skal skrive en masteroppgave om sosial læring og ønsker å undersøke lærere i ungdomsskolen sin praksis i arbeid med sosial læring i klasserommet. Data skal innhentes gjennom en spørreundersøkelse.

Det er flere grunner til at jeg ser dette prosjektet som viktig:

Overordnet del i læreplanverket understreker at skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig. En annen driver bak undersøkelsen er § 9 A-2, og elevens rett til et trygt og godt skolemiljø.

Spørreundersøkelsen vil rette oppmerksomhet mot hvordan lærere arbeider med sosial læring, og den vil bestå av 5 kategorier (empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet). Det vil være ca.10 spørsmål i hver kategori, og det vil ta ca. 6-10 minutter å gjennomføre undersøkelsen.

Jeg håper at du som leder av skolen ser undersøkelsen som relevant for skolen og dine lærere, og at du sier ja til å videreformidle lenken til undersøkelsen til lærerne ved din skole.

Når undersøkelsen er gjennomført kommer jeg gjerne til skolen for å legge fram resultatene fra undersøkelsen. De skolene som deltar, vil også få tilsendt den endelige rapporten fra undersøkelsen.

Lenke spørreundersøkelse:

Mvh

Andreas Sørumshagen

#### 7.4 Vedlegg 4: Kvittering på meldeskjema til NSD

**Referansenummer**

118682

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

20.09.2022

**Prosjektittel**

Sosial læring

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Rolf Bjarne Fasting

**Student**

Andreas Sørumshagen

**Prosjektperiode**

01.10.2022 - 01.12.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.12.2023.

**Kommentar****OM VURDERINGEN**

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

#### 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

Personverntjenester 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 behandles 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

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).

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

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

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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 oss 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 oss før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!