



Høgskulen
på Vestlandet

Bacheloroppgåve

Korleis arbeidar lærarar med sosial kompetanse i klassen?

How do teachers work with social competence in class?

Bachelor i pedagogikk og elevkunnskap GBPEL312

Institutt for Pedagogikk, Religion og Samfunnsfag

Rettleiar

Ina Kristin Johnsen Olsen

Kandidatnummer: 128

03. juni 2019

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Forord

Eg vil gjerne takke rettleiaren min, Ina Kristin Johnsen Olsen, for å ha hjulpet meg gjennom heile forskingsprosessen og kome med gode råd og tips. Ho har alltid vore tilgjengeleg og lett å kome i kontakt med. Eg vil også takke informantane som har stilt til intervju og på den måten gjort det mogleg å gjennomføre dette forskingsprosjektet.

Ida Håvik, Bergen

03. juni 2019

Samandrag

Temaet for dette forskingsprosjektet er barn sin sosiale kompetanse, og kva for arbeidsmetodar lærarar bruker for å fremje dette i klassen. Problemstillinga vart dermed formulert slik: «*Korleis arbeidar lærarar med sosial kompetanse i klassen?*». Formålet med oppgåva er å setje fokus på lærarane sine arbeidsmetodar og strategiar inn mot læring av sosial kompetanse. Det vart forska på lærarens forståing av omgrepet og deira bevisstheit rundt korleis barn utviklar sosial kompetanse. For å finne svar på dette vart det bestemt å ta i bruk kvalitativ metode gjennom intervju.

Det har blant anna kome fram at eit godt læringsmiljø og relasjonsbygging er ein viktig føresetnad for at barn skal klare å utvikle dei sosiale ferdigheitene. Desse ligg til grunn for den sosiale kompetansen. Barn lærer av å spegle seg sjølv gjennom andre sine reaksjonar, samt som dei imiterer og kopierer andre sin åtferd som dei sjølv kan tileigne seg. Det blir også satt fokus på å lære i samhandling med andre, då dette byggjer eit grunnlag for korleis ein utviklar ferdigheitene. Dette skjer gjennom samtalar og gruppesamansetningar som har vist seg å vere effektiv, då barn får trene opp ferdigheiter som trengst i ein sosial kontekst.

Abstract

The theme of this project is children's social competence and methods teachers use to promote this in class. The topic question is therefore formulated as follows: "How do teachers work with social competence in class?". The purpose of the project is to focus on teachers' methods and strategies towards teaching children social competence. For the projects interest, the researcher would like to know the teachers understanding of the term, and their awareness of how children develop social competence. Qualitative methods in form of interviews have been used to find answers (on the topic).

A good learning environment and relations, among other things, have been shown to be of importance when it comes to children being able to develop the social skills that underlie the social competence. They learn by reflecting themselves through others reactions, and have a tendency to imitate and copy others' behavior. Learning in interaction with others have proven to be effective on how to develop the skills, for instance trough conversations and groups.

Innholdsliste

1.0 Innleiing.....	6
1.1 Bakgrunn for val av tema	6
1.2 Oppbygging av oppgåva.....	7
1.3 Avgrensing	8
2 Teori	9
2.1 Sosial kompetanse	9
2.2 Sosiale ferdigheiter	10
2.3 Ferdigheitsdimensjonane.....	11
3 Metode.....	14
3.1 Val av metode.....	15
3.2 Innsamling av datamateriale.....	15
3.3 Utval av informantar	16
3.4 Reliabilitet og validitet	16
3.5 Semistrukturert intervju.....	17
3.6 Etske omsyn	19
4 Presentasjon av resultat og drøfting	21
4.1 Kva er sosial kompetanse?	21
4.2 Korleis utviklar barn sosial kompetanse?.....	23
4.3 Korleis arbeidar lærarar for å fremje sosial kompetanse?.....	26
5 Avslutting	30
6 Litteraturliste	32
7 Vedlegg	35
7.1 Samtykkeerklæring.....	35
7.2 Intervjuguide	38
7.3 Den proksimale utviklingssonen	41

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Sosial kompetanse er viktig av fleire grunnar, men mest sentral for å kunne lykkast i sosiale situasjonar og skape eit nettverk rundt seg. Dersom ein ikkje klarar å tilpasse seg omgivingane og sosialiseringssituasjon ein er i, er ein i fare for å falle utanfor. Mangel på sosial kompetanse kan dermed føre til dårleg sjølvbilete og åtferdsproblem dersom ein ikkje får aksept frå andre. Desse barna står i fare for å gå glipp av positive opplevingar som samhandling med andre gjev. Det er dermed nødvendig med tett oppfølging og god rettleiing frå vaksne (Vetland, 2013, s. 44-47).

Erfaringar frå praksis visar at det ofte er eit stort gap mellom dei ulike elevane sin sosiale kompetanse. Eg har vald å forske på dette emnet for å gjere lærarar, og meg sjølv som framtidig lærar, meir bevisst på korleis ein bør arbeide med den sosiale kompetansen.

Til tross for at det er føresette sitt hovudansvar for oppdragelsen, vil det i ein institusjonalisert læringskontekst vere stort behov for å lære sosiale kodar. Uavhengig av undervisnings- og arbeidsformer ved ein skule vil det vere nødvendig å lære elevane reglar for åtferd og kommunikasjon. Dette handlar om sosiale ferdigheiter som å tilpasse seg andre, lytte og anerkjenne, inngå kompromiss og vere hjelpsam (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 24). I fylgje Opplæringslova § 2-3 blir det framheva at det er skulen sitt ansvar å gje elevane ei opplæring i sosiale ferdigheiter. Den seier at «grunnskoleopplæringa skal omfatte kristendom, religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring» (opplæringslova, 1998).

I dag er skulen ein arena med eit stort mangfald av kulturar som er i rask endring (Vetland, 2013, s. 44). Møte mellom ulike kulturar krev eit samarbeid der ein viser respekt og aksept ovanfor kvarandre. Opplæringslova § 9 A-2 seier at «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (opplæringslova, 1998). Dette føreset at vaksne møter barn med forståing, og at dei kan ta avgjersler som fremjar god utvikling. Ansvarsområdet til dei vaksne vil dermed bidra til å skape eit trygt miljø med rom for fagleg og sosial utvikling. Dette kan gjerast gjennom å leggje til rette for eit inkluderande fellesskap som elevane tar del i på skulen og i klasserommet.

1.2 Oppbygging av oppgåva

Kapittel 1 – 1.2

Dette kapittelet inneheld innleiing med underpunkt som bakgrunn for val av tema og avgrensing av oppgåva.

Kapittel 2 – 2.3

Kapittel to presenterer faglitterær teori som omhandlar tema knytt til problemstillinga. Fyrst blir innleiande teori presentert, før omgrepa sosial kompetanse og sosiale ferdigheiter blir definert gjennom relevant teori.

Kapittel 3-3.6

I denne delen av oppgåva blir vald forskingsmetode og bakgrunn for valet grunngjeven. Det skal også gjerast greie for val av informantar, for deretter å sjå på reliabilitet og validitet ved metodikken i forskingsprosjektet. Avslutningsvis blir etiske omsyn presentert.

Kapittel 4 – 4.3

I dette kapitlet blir data frå forskingsmetode presentert og drøfta med gjennom relevant teori. Strukturen i kapitlet fylgjer forskingsspørsmåla frå intervjua.

Kapittel 5

I dette kapitlet blir oppgåva oppsummert der eg presenterer hovudtrekka av oppgåva, og framstiller data som er blitt funnet.

1.3 Avgrensing

I denne oppgåva har eg vald å fokusere på lærarens arbeidsoppgåve når det kjem til å fremje sosial kompetanse hos elevar. For å svare på problemstillinga har eg vald å ta for meg omgrepet sosial kompetanse, og fokuserer på kva som er grunnleggande for kompetansen. Eg har difor fokusert på sosiale ferdigheiter og dei fem ferdigheitsdimensjonane som ligg til grunn for den sosiale utviklinga. Gjennom oppgåva blir desse sett i lys av sosiokulturell og sosialkognitiv læringsteori.

2 Teori

Det kan variere om ein lærer best i samhandling med andre eller på eiga hand, ut i frå kva situasjon ein er i. Den russiske psykologen Lev Semjonovits Vygotsky vektlegg at all læring føregår i ein sosial kontekst. Han står for det sosiokulturelle læringsynet som seier at læring skjer i ein interaksjon mellom menneske (Vygotsky referert i Säljö, 2010, s. 155). Individet si læring og kunnskap må dermed sjåast i samheng med kultur, språk og fellesskap.

2.1 Sosial kompetanse

Ein kan definere sosial kompetanse på ulike måtar, blant anna slik Liv Vedeler, professor i spesialpedagogikk, formulerer seg. Ho seier at sosial kompetanse handlar om korleis menneske løyser problem i relasjon med andre menneske (2007, s. 14). Dette krev evne til å ta initiativ, byggje vennskap og løyse konflikhtar. Kari Lamer, psykolog og barnehageforskar, meiner at dersom ein meistrar å vere i samspel med andre er ein på god veg mot den sosiale kompetansen (2014, s. 8). Sosiale kompetanse handlar om å vere god til noko, og er ein viktig del av identiteten og sjølvbiletet vårt. Den anerkjende kurs- og føredragshaldaren Kari Pape hevdar at sosial kompetanse ikkje er noko ein er fødd med. Ho har hovudfag i føreskulepedagogikk, og meiner kompetansen heller er eit resultat av miljøet sin påverknad for at den enkelte skal klare å utvikle sitt potensiale (2000, s. 20-21). Motsett hevder den russisk-amerikanske psykologen og barneforskareren Urie Bronfenbrenner at sosial kompetanse handlar om å utvikle eigenskapar som ein er fødd med, men som absolutt ikkje kjem på plass av seg sjølv (referert i Vetland, 2013, s. 42).

Kompetansen blir sett på som ein del av barnet si læring og utvikling. Forskaren Terje Ogden, som står bak boka *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, påpeikar at ein legg merke til verdien av sosial kompetanse når ein ser at nokon manglar den (2015, s. 225). I seinare tid har det dermed blitt retta meir fokus på den sosiale utviklinga hos barn, samstundes som at ein har sett viktigheita av at barn blir verdsatt og integrert i det sosiale miljøet (Lamer, 1997, s. 19).

For å bygge venskap og andre relasjonar vil den sosiale kompetansen i fylgje Ogden vere med på å leggje til grunn for dette (2015, s. 225). Barn med sosial kompetanse har lettare for å få

seg vener, då dei blir sett på som sjølvsikre. Dei sosiale relasjonane ein utviklar er viktig for korleis ein blir oppfatta av andre, korleis ein oppfattar seg sjølv, og om ein ut i frå dette blir akseptert (Ogden, 2015, s. 225). For å oppnå utvikling på ulike alderstrinn er sosial kompetanse ein føresetnad. Dette legg samstundes grunnlag for å meistre utfordringar ein seinare kan møte på i livet (Ogden, 2015, s. 226).

2.2 Sosiale ferdigheiter

I fylgje Ogden blir sosiale ferdigheiter sett på som byggesteinar i den sosiale kompetansen (2015, s. 243). Han hevdar at det handlar om å omgås andre menneske, i tillegg til at det er ferdigheiter som må lærast. Det skjer gjennom tilbakemelding på handlingar ein gjer eller når ein observerer andre (Ogden, 2015, s. 243). Eksempel på dette kan vere måtar ein helsar på, takkar eller tek initiativ på (Vedeler, 2007, s. 15). Vidare skriv Ogden at sosiale ferdigheiter kan handle om å svare på invitasjonar frå andre slik at ein kan snakke eller gjere noko saman, samtidig som ein tek initiativ ovanfor andre (2015, s. 243).

For å vise høg sosial kompetanse, må ein ha sosiale ferdigheiter som er hensiktsmessige i forskjellige sosiale situasjonar (Lamer, 1997, s. 41). Korleis desse kan lærast, er truleg individuelt frå person til person, men den amerikanske psykologen Albert Bandura (referert i Imsen 2013, s. 107) hevdar me lærer av å etterlikne eller imitere andre. Denne sosialkognitive læringsteorien ser på ein samheng mellom personar sine tankar og kjensler, handlingar og omgjevnadar (Imsen, 2013, s. 106). Vidare hevdar Bandura at ein person lærer gjennom å observere andre sin åtferd og konsekvensen av denne åtferda (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 46).

I likskap med Bandura, meiner Georg Herbert Mead at ein utviklar sjølvoppfatninga si gjennom ein prosess kalla *speglingsteori*. Den amerikanske filosofen og psykologen hevdar me speglar oss sjølv ut i frå andre sine reaksjonar på oss (Mead, sitert i Imsen 2014, s. 367). Det går ikkje an å lese andre sine tankar, men ein tolkar ut i frå korleis ein trur den andre tenkjer.

For at barn skal utvikle ulike ferdigheiter slik som problemløysing, passande reaksjon i ulike situasjonar og konsekvensetikk for eigne handlingar, vil det vere nødvendig å ha ein

rollemodell som kan eksemplifisere desse ferdigheitene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 49). Val av modellar kan variere, men når barn tilbringar mykje tid i lag med lærarar, vil det vere naturleg å sjå på dei som rollemodellar. Læraren må dermed stå fram som eit godt førebilete for eleven. Dette er sentralt for læraren å vere merksemd på, då elevar kan kopiere åtferd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 49).

2.3 Ferdigheitsdimensjonane

Innafor sosiale ferdigheter kan me skilje mellom fem ferdigheitsdimensjonar (Ogden, 2015, s. 244). I fylgje Kari Lamer som er psykolog og barnehageforskar (2014, s. 23), er intensjonen ved desse dimensjonane at ein skal klare å danne ein heilheit for korleis ein skal arbeide med barn sin sosiale kompetanse. Dei fem dimensjonane meiner Ogden er dei viktigaste gruppene barn bruker når dei skal klare å samhandle med andre menneskjer (2015, s. 248).

Den fyrste ferdigheitsdimensjonen er **empati** som handlar om å respektere og vise omsyn ovanfor andre sine kjensler og meiningar (Ogden, 2015, s. 244). Dette meiner Lamer er grunnleggande for at barn skal klare å fungere i samspel med andre (2014, s. 23). «Empati består av både en kognitiv (tankemessig) og en emosjonell (følelsesmessig) del» (Vetland, 2013, s. 49). Den kognitive delen handlar om å kunne sjå ting frå andre sine perspektiv, mens den emosjonelle delen handlar meir om å leve seg inn i andre sine situasjonar. Å hjelpe barna med utvikling av empati, krev at du sjølv har tålmod. Ein må vere bevisst på tidspunkt for å gripe inn i situasjonar, eller når ein skal overlate situasjonen til barna. Det er i tillegg viktig at barnet forstår at du og barnet er to forskjellige individ, med kvar dykkar kjensler. Dette fører til at barnet er fri til å utrykkje vanskelege kjensler, og læraren har moglegheit til å hjelpe (Vetland, 2013, s. 50). Å vise empati ovanfor andre krev prososiale handlingar. Det er positive handlingar som for eksempel å hjelpe andre, vise støtte, dele, anerkjenne, oppmuntre, inkludere og vise omsorg (Vetland, 2013, s. 52-53).

Den neste ferdigheitsdimensjonen er **sjølvkontroll** som dreiar seg om korleis barnet klarar å utrykkje kjensler (Ogden, 2015, s. 247). Gjennom sjølvkontroll lærer barn å tilpasse seg andre barn sine forslag og øve på tålmod. Barnet blir også kjend med sosiale verdiar, handlingar og

haldningar. Vidare vil dette føre til at barnet blir betre til å tolke den sosiale delen av verkelegheita, og kunne vurdere sine eigne handlingar ut i frå andre sine reaksjonar (Lamer, 2014, s. 27).

Sjølvhedelse er den tredje ferdigheitsdimensjonen som handlar om å uttrykke behov og meiningar, som for eksempel når barn prøvar å få respekt eller merksemd frå andre. Ferdigheiter innafor sjølvhedelse handlar om å seie noko positivt om seg og andre, ha tru på seg sjølv, ta initiativ og uttrykke kjensler (Ogden, 2015, s. 246). Å ivareta sjølvhedelse er viktig grunna det er med på å styrkje barn sin moglegheit til å påverke, uttrykkje seg, delta i uformell fellesskap og til å bestemme sjølv. Sett i lys av sosialiseringa er det på lik linje viktig å kunne ytre motstand, protestere og reagere gjennom eigne meiningar og barn sin eigen ulikheit. Dersom ein pedagogisk institusjon, i dette tilfellet skulen, ikkje viser interesse for kva barna tenkjer og føler i forhold til deira eigne perspektiv, får ikkje barnet rom for sine eigne initiativ og handlingar (Skoglund, 2015, s. 53-54).

Samarbeid er den fjerde ferdigheitsdimensjonen som i fylgje Ogden (2015, s. 245) handlar om å hjelpe og be om hjelp, dele med andre samstundes som ein tek i mot og fylgjer beskjedar og reglar. Å delta i eit samarbeid med andre kan ha stor innverknad på eleven sjølv og medelevar. For å få til eit godt samarbeid, er det viktig med relasjonsbygging mellom elevane og mellom elev og lærar. Dette for å oppnå god kommunikasjon, som er primært i eit samarbeid.

Læring i samarbeid med andre, står sterkt i det sosiokulturelle læringsperspektivet. Dette forbinder ein gjerne med den proksimale utviklingssonen eller den nærmaste utviklingssonen – sjå vedlegg 7.3, figur 1 (Skaalvik & Skaalvik, 2018 s. 70). Kvar elev sit inne med ei form for kunnskap, og i ein læringssituasjon vil ein prøve å oppnå ny kunnskap med hjelp frå læraren. Ein deler dette inn i to utviklingsnivå, der den fyrste representerer den kompetansen barnet allereie sit inne med og viser kva barnet kan oppnå på eiga hand. Det andre nivået viser grensa for kva eleven ikkje klarar til tross for at læraren hjelper til. Sonen mellom desse nivåa blir av Vygotsky kalla for *sonen for den proksimale utviklinga* (referert i Skaalvik &

Skaalvik, 2018, s. 71). Den proksimale utviklingssonen viser dermed det eleven kan klare med hjelp frå andre, for eksempel frå ein lærar. Her må læraren fungere som eit stillas, der ein byggjer under elevane sin allereie eksisterande kunnskap for vidareutvikling på det faglege nivået (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 58). Området utanfor sonen viser det eleven ikkje klarar på eiga hand, og det som ligg innafor sonen er det eleven kan klare på eiga hand. Den proksimale sonen endrar seg med læringsutvikling. Det vil seie at sonen etter kvart vil skyve seg lenger utover, saman med grensa for kva eleven ikkje klarar.

Den siste ferdigheitsdimensjonen er **ansvarlegheit** som handlar om at barn klarar å fylgje reglar og om dei er til å stole på. Dei skal også kunne be andre om hjelp, seie i frå og å be om lov til å gjere noko. For å oppnå denne type ferdigheit, må dei få moglegheit til å ta ansvar for eigne aktivitetar og få delegert ei form for ansvar. Ein føresetnad for ansvarlegheit vil dermed være tillit, som inneberer at ein klarar å stole på barnet og at det kan ta ansvar sjølv (Ogden, 2015, s. 247-248).

3 Metode

Når ein undersøker sosial kompetanse i skulen er det mange tilnæringsmåtar som kan bidra til ulike type kunnskap og forståing. Å kunne finne ut kva metode som er mest hensiktsmessig og passande å ta i bruk, er truleg ein viktig del av prosessen i forskinga. Ein må også vere bevisst på kva forskingsmetodar ein kan nytte seg av, og vere kritisk til både styrkjer og svakheiter ved desse.

I fylgje Sigmund Grønmo, som er professor i sosiologi, skiljar ein mellom to datainnsamlingsmetodar. Det er den kvalitative og den kvantitative metode (2016, s. 126-127). Ved kvalitativ metode får ein gjerne meir informasjon om kvar analyseeinheit, enn det ein ville ha gjort ved kvantitativ metode. Dette grunna ein ofte nyttar seg av observasjon og intervju når det er kvalitativ metode, i motsetnad til kvantitative metode der ein nyttar seg av innhenta data ved bruk av spørjeskjema. Forfatarane som står bak boka *forskningsmetode for lærerutdanningene*, Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen, hevdar at den kvalitative metoden er meir fleksibel enn den kvantitative. Dette grunna informasjonen ein får ved kvantitativ metode stort sett er den same hos alle einingane, i motsetnad til kvalitativ metode der ein kan få ulike informasjon frå forskjellige analyseeinheit. Ein kan av denne grunn hevde at kvalitativ metode ofte kan vere meir ressurskrevjande (2012, s. 17). Å regulere antall intervju blir dermed viktig for å unngå at det blir uoversiktleg og komplekst. Ved denne type metode har ein som oftast eit klart tema, samstundes som metoden er meir «open» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 42-43).

Ein annan forskjell mellom metodane er at dataen blir presentert på ulike måtar. Informasjonen i kvalitative studiar blir som regel uttrykt i form av tekst, mens ved kvantitative studiar blir det uttrykt i form av tal. Dette fører til at utveljinga av informasjon må vere meir strukturert i kvantitative studiar enn kvalitative (Grønmo, 2016, s. 127).

3.1 Val av metode

Ved gjennomføring av undersøkingar i forskingsprosjektet blir ei form for metode nytta. Sidan problemstillinga i denne oppgåva handlar om lærarane sine arbeidsmetodar inn mot sosial kompetanse, vil ein kvalitativ undersøking vere best egna. Informantane vil då få moglegheita til å uttrykkje seg friare enn ein kvantitativ undersøking ville tillat (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Metoden som blir nytta i forskingsprosjektet er semistrukturert intervju eller delvis strukturert intervju. Ved å bruke denne type intervju blir settinga mindre formell i kontrast til eit strukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Dette valet vart teken for å få ei djupar innsikt og forståing av den enkelte læraren sitt arbeid med sosial kompetanse. Denne type intervju gjer det mogleg å få fylldige og detaljerte skildringar av informanten sitt synspunkt og erfaringar.

Det var i utgangspunktet tenkt å ta i bruk metodetriangulering, ved bruk av intervju og observasjon. Dette kunne bidratt til eit betre svar på problemstillinga, men på grunn av kapasitet og tidsrammer var det naudsynt å fjerne observasjonsdelen frå prosjektet.

3.2 Innsamling av datamateriale

Før datamateriale vart samla inn ved hjelp av semistrukturert intervju, vart det utforma intervjuguide (sjå vedlegg 7.2) med ulike emnar som kjendes naturleg å ta opp i forhold til sosial kompetanse. Intervjuguiden var ein mal for intervjuet, der det var med underspørsmål som kunne leggje til rette for vidare diskusjon. Desse var sett på som nyttige dersom samtalen stoppa opp eller tok ei annan retning enn forventa.

Skal ein gå inn på utfordrande tema er det viktig at ein bruker tid for å opparbeide tillit til informanten. For å gjere dette kan det vere hensiktsmessig av forskaren å innleie intervjuet ved å snakke litt «laust og ledig» før ein går inn på tema som kan vere vanskeleg å snakke om. Dette kan ein også gjere med tanke på at informantane kan vere nervøs i forkant av

intervjuet. Av den grunn kan det vere viktig å skape ein behageleg atmosfære for både forskar og informant (Tjora, 2017, s. 116).

3.3 Utval av informantar

Forskinga tek utgangspunkt i to lærarar tilsett ved ulike barneskular. For å sikre kvalitet og ulike synspunkt, vart det bestemt at informantane skulle bestå av ein nyutdanna lærar med få års erfaring, kontra ein lærar som har jobba i over tretti år med mykje erfaring. Dette gjorde det meir interessant å intervju, då det kom fram forskjellige svar på tiltak og arbeidsmetodar i forhold til sosial kompetanse. Sidan oppgåva handlar om sosial kompetanse vart det bestemt å intervju kontaktlærarar. Dette grunna dei ofte har ei nærare tilknytning til elevane og kan dermed jobbe meir effektivt inn mot sosial kompetanse i klassen.

Informantane har fått fiktive namn for å sikre anonymitet.

Lærer 1: Kvinne. Kontaktlærar for 4. trinn (baseskule).

Lærer 2: Kvinne. Kontaktlærar 6. trinn. Har spesialundervisning som fag.

3.4 Reliabilitet og validitet

Som forskingsperson har ein eit ansvar for å levere eit produkt med best mogleg kvalitet, samstundes som ein må vere kritisk til kva som kan påverke eiga forskning. Reliabilitet og validitet er begrep som kan forklare forskinga sin truverdigheit og relevans (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23-24) . Det er difor viktig å samle inn data som er relevant for problemstillinga. Reliabilitet handlar om pålitelegheita til datamaterialet ein har funne (Grønmo, 2016, s. 240). Det vil seie at dersom undersøkingsopplegget og datainnsamlinga gjev påliteleg data, så er reliabiliteten høg. Dette kan kome til uttrykk ved å få identisk data dersom ein nyttar same undersøkingsopplegg ved ulik metode for dei same fenomena. Korleis

data blir samla inn, bearbeida og nytta har ei stor rolle for pålitelegheita i datagrunnlaget ein har (Grønmo, 2016, s. 240).

Validitet blir derimot definert av Grønmo (2016, s. 241) slik: «Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses». Det vil seie at dersom metodane som vert nytta gjev data som er relevant for forskinga, er validiteten høg. Å sjå kor stort samsvaret er, kan vere ei utfordring. Men dersom ein legg til grunn for denne definisjonen av validitet i arbeid med vurdering og drøfting, uavhengig av metode for innsamling av data, så har ein eit godt utgangspunkt. Grønmo hevdar vidare at validitet også kan vise i kva grad opplegget av undersøkinga eignar seg til å samle inn relevant data i forhold til problemstillinga (Grønmo, 2016. s. 241).

3.5 Semistrukturert intervju

I eit semistrukturert intervju er intervjuguiden utgangspunktet, der både tema, spørsmål og rekkefylgje på desse kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Michael Quinn Patton (referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 84) har skrevet ei rekkje bøker om forskingsmetodar, og meiner at spørsmåla bør vere beskrivande: Altså kva, kven og korleis. Intervjuguiden inneberer dermed gjennomtenkte spørsmål som skal kunne hjelpe informantane til å få fram sine refleksjonar rundt tema. Fordelen med semistrukturert intervju er moglegheita for oppfølgingsspørsmål.

I eit forskingsprosjekt kan fleire faktorar vere med på å styrkje eller svekke truverdigheita til oppgåva. I forkant av intervjuet vart problemstilling og tematikk sendt til informantar, for å gjere dei bevisst på kva dei hadde i møte. Ein nøye intervjuguide var med på å sikre høg reliabilitet. Spørsmåla vart formulert for å sikre informantane lik forståing, og å stenge ute moglegheiter for feiltolkningar. På slutten av samtalen blei dei viktigaste elementa frå intervjuet oppsummert for å sikre at både informant og forskar har forstått kvarandre. May Britt Postholm og Dag Ingvard Jacobsen kallar dette «member-checking», som er ein måte å gjere arbeidet meir truverdig på (2011, s.130-131). Dei er forfattarar bak ei rekkje bøker, blant

anna *Læreren med forskerblick* som er ei innføring i den vitskaplege metode for lærarstudentar.

Det var også teke omsyn til å sikre at informantane følte seg trygg og komfortabel i intervjusituasjonen. Informantane fekk difor velje stad for gjennomføring av intervju (Tjora, 2017, s. 121). Kvar ein veljer å ha intervjuet kan verke inn på korleis informantar opptrer. Postholm & Jacobsen (2011, s. 81) hevdar at ein må tenkje over kvar ein har eit intervju, og at ein bør velje ein stad der informanten føler det er naturleg å snakke og opphalde seg i. Staden for intervjuet kan nemleg også påverke svara. Intervjua som vart gjennomført til forskingsprosjektet mitt var difor skulen til informantane, der dei følte seg trygg på seg sjølv og var vane med å vere. Etter avtale med informantane, vart lydopptak nytta for å bevare fokus gjennom samtalen med informantane og for å sikre riktig tolking av svar seinare i arbeid med transkribering. Lydopptak gjer ein nøyaktig gjentakning av informanten sitt svar, og det gjer det mogleg å registrere tonefall, pausar, toneleie og ordbruk. Dette kan vere med på å gje mening til det informanten seier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Her sikrar ein reliabiliteten til oppgåva, altså truverdigheita til innsamla data. Dersom informasjon blir mistolka av forskar, kan dette gje lite mening for forskingsoppgåva. Det vart difor teke omsyn til at intervjua vart gjennomført i rolege omgjevnader, og spurt om informantane hadde tilgang til eit eige rom for å unngå støy som kunne påverke kvaliteten på lydopptaket.

Som forskar må ein vere bevisst på at sosial kompetanse og sosiale ferdigheiter kan bli tolka på forskjellige måtar og ha ulike definisjonar. Tidleg i intervjuet kjem difor spørsmålet «korleis forstår du omgrepet sosial kompetanse?». Det vart her diskutert kva for oppfatning informantane hadde av omgrepet, og om stikkorda til forskar stemte overeins med deira oppfatning. Ein fekk her sikra at både informant og forskar oppfatta omgrepet på same måte, slik at den innsamla dataen vart relevant for forskingsprosjektet. Gjennom resten av intervjuet vart det nytta relevante spørsmål for fenomenet som vart undersøkt. Dette for å sikre høg validitet.

Gjennom intervju av to kontaktlærarar vart både reliabilitet og validitet sikra. Kontaktlærer er den personen som jobbar tett med elevane og bruker mykje tid i lag med dei i kvardagen. Dei er kontaktpersonen til elevane, og det blir dermed naturleg å intervju dei sidan det er snakk om lærarar sin arbeidsmetode retta inn mot læring av sosial kompetanse i klassen. Ein lærar som arbeidar tettast med elevane, er truleg den læraren som gjev mest truverdig data. Det er truleg relevant for oppgåva enn å vere i kontakt med ein kontaktlærer, då det er deira arbeidsmetodar som er sentrale for oppgåva.

3.6 Etiske omsyn

Når ein skal forske på noko bør det ligge ein etisk sans til grunn, uavhengig av dei formelle juridiske krava. Når ein er i kontakt med andre menneske i forbindelse med forskning, bør respekt, tillit, gjensidigheit og konfidensialitet alltid prege denne kontakten (Tjora, 2017, s. 46). Vidare har ein spesielt tre element å ta omsyn til: informantane sin rett til å bestemme sjølv (autonomi), plikt til å respektere informantane sitt privatliv og eit ansvar for å unngå skade (Nerdrum referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, 41).

Forfatarane Thorleif Lund og Richard Haugen meiner at informantane sin rett til å bestemme sjølv går ut på at deltaking skal vere frivillig, og at informantane når som helst kan trekkje seg frå prosjektet utan nokre konsekvensar (2006, s. 65). ”Et sentralt forskingsetisk prinsipp er som nevnt at deltakelse skal være frivillig, og at ingen skal presses til deltakelse” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 74). Som forskar må ein sikre at informantane deltek av eiga fri vilje og ikkje føler seg pressa til å gjere noko dei ikkje vil.

Sidan det vert brukt kvalitativ forskingsmetode, må eg sikre forskingsprinsippet om å respektere informantane sitt privatliv. Gjennom heile oppgåva er det viktig å halde informantane anonyme, noko som Christoffersen og Johannessen legg vekt på som forskingsetisk prinsipp (2012, s. 46-47). På førehand av intervju, må ein ha klart samtykkeerklæring som informantane skal signere – sjå vedlegg 7.1. Dette fordi det er vanleg prosedyre for denne type forskning og står i samsvar til retningslinjene ved den Norske samfunnsvitenskaplige datatjenesten AS (NSD).

Det siste elementet går ut på å vise respekt for eit individ sitt privatliv. Det betyr at ein må ta omsyn dersom informantar har eit sensitivt forhold til informasjonen som blir delt. Denne sensitive informasjonen kan variere frå person til person, og ein må av den grunn ha eit fokus på dette. Ein har med dette eit ansvar for å unngå skade (Lund & Haugen 2006, s. 66).

4 Presentasjon av resultat og drøfting

For å kunne drøfte problemstillinga, vil det mest sentrale frå forskingsmetoden bli framstilt. Dei fleste spørsmåla i intervjuguiden glir inn i kvarandre, noko som gjorde at ein fekk mykje av dei same svara på alle spørsmåla. Eg har difor vald meg ut tre spørsmål frå intervjuet, og har organisert resultat- og drøftingsdelen etter desse. Følgjande spørsmål er vald: *Korleis forstår lærarane omgrepet sosial kompetanse, korleis utviklar barn sosial kompetanse og kva tenkjer læraren er det viktigaste for å fremme sosial kompetanse.* Desse vart vald grunna dei gav den mest relevante dataen, og det fører til at noko av datamaterialet som har blitt samla inn ikkje vert teke med.

4.1 Kva er sosial kompetanse?

For at ein lærar skal klare å styrkje eit barn sine sosiale ferdigheiter, må ein vite noko om kva omgrepet inneberer. Ein må også ha ei forståing for at arbeid inn mot sosial kompetanse er viktig, seier **lærar 1**. Ho forstår omgrepet slik:

Sosial kompetanse handlar om å kunne kommunisere og samhandle godt med andre i ulike situasjonar.

Ho seier vidare at utvikling av sosial kompetanse byrjar allereie i barnehagealder og gjennom samarbeid med heimen. Å inkludere føresette i denne prosessen er alfa og omega. Dette for at dei på lik linje med elevane, skal føle seg inkludert og sett. Det er sentralt for læraren å vere informert om kva fokus heimen har på sosialisering, kva føresette ein har og kva miljø eleven kjem i frå. Frå tidlegare erfaring fortel læraren at det ikkje alltid handlar om mangel på sosiale ferdigheiter, men berre ulikheiter i korleis ein blir oppdratt. Av denne grunn må læraren ha eit tett samarbeid med heimen for å både kjenne føresatte og barnet. Når ein har denne kjennskapen til barnet sin situasjon heime, blir det enklare å forstå korleis ein må arbeide med den sosial kompetansen.

Lærer 2 definerer omgrepet sosial kompetanse ganske likt og seier fylgjande:

Sosial kompetanse handlar om ulike ferdigheiter for å kunne meistre sosiale situasjonar. Det er også viktig å kunne kommunisere og samarbeide med andre.

Svara frå lærarane samsvarar godt med korleis Vedeler definerer omgrepet. Ho hevdar også at sosial kompetanse handlar om korleis ein er i interaksjon med andre menneske (2007, s. 14). Ein kan supplere med Lamer sine utsegn om at sosial kompetanse vil seie å meistre og lykkast i samspel med andre (2014, s. 8). Vidare slår **lærer 2** fast at:

Sosial kompetanse er jo ikkje noko ein er fødd med, men noko ein lærer etter kvart trur eg. Det er ikkje ein sjølvfylgje at alle klarar å samhandle med alle, og det blir derfor viktig å ha fokus på dette i skulen sidan det er ein faktor i utvikling av sosial kompetanse.

Pape (2000, s.20-21) hevdar også at ein ikkje blir fødd med kompetanse, men at utviklinga vil vere eit resultat av miljøet. Bronfenbrenner (referert i Vetland, 2013, s. 42) uttrykkjer seg noko annleis og hevdar heller at sosial kompetanse er noko ein er fødd med, men som ikkje kjem på plass av seg sjølv. Vetland seier seg einig i dette, spesielt når det kjem til at ein har medfødd evna til å vise empati, men at den treng å bli stimulert (2013, s. 53). Det er heller i likskap med lærar 2 og Pape ein kompetanse som må tileignast etter fleire år bak seg og læring frå egne erfaringar. Gjennom samhandlinga og fellesskapet som elevane tek del i, vil dei i fylgje Vygotsky lære sosial kompetanse (Säljö, 2010, s. 155).

Å ha eigenskapane til å tolerere og respektere andre, ligg også nokså sentralt i utvikling av sosial kompetanse. Ein må klare å setje ord på kjensler og uttrykkje seg. **Lærer 1** meiner at ein må jobbe målretta og bevisst med tanke på å utvikle barn sin sosiale kompetanse. Ein må leggje til rette for at elevane skal få uttrykkje seg og klare å setje ord på kjensler. Dette skjer gjerne gjennom samtale med læraren, og krev at eleven stoler på den vaksne. Å uttrykkje seg

bidrar til at barn kan tilpasse seg andre, både når det gjeld tålmod for ulikheiter og forslag som er ulike sine egne (Ogden, 2015, s. 247). Den sosiale kompetansen er ein føresetnad for å oppnå utvikling, og legg samstundes grunnlag for å kunne meistre utfordringar ein kan møte på seinare i livet (Ogden, 2015, s. 226).

4.2 Korleis utviklar barn sosial kompetanse?

Før ein kan byrje å arbeide med elevane sin sosiale kompetanse er det truleg viktig å legge til rette for eit miljø der elevane kan utvikle seg, hevdar **Lærar 2**. Vidare blir det sagt at:

Me på skulen fokuserer på å skape eit godt miljø der me har klare rammer, retningslinjer, føresetnadar og at elevane er trygge. Me er opptatt av å få fram viktigheita om å ta vare på kvarandre, vere viktige for kvarandre og at alle skal føle dei betyr noko. Utviklinga og evna til å vere saman med mange ulike personar er noko som må øvast på.

Informanten seier vidare at det er læraren si oppgåve å leggje til rette for eit opent og inkluderande miljø, der elevane kan uttrykkje seg og føle seg trygg på både medelevar og lærarar. For å skape eit godt **læringsmiljø** seier informanten at det ligg til grunn å ha opparbeida reglar, føresetnadar og klare rammer for elevane. Opplæringslova § 9 A-2, som er referert tidlegare i teksten, seier at alle elevar har rett til eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring (opplæringslova, 1998). Det er lærar sitt ansvar å skape eit inkluderande fellesskap, sjå barnet, følgje opp og anerkjenne for å sikre deira behov for trivsel og læring. Ein må utvikle evna til å setje seg inn i andre sine situasjonar. Dersom ein ikkje legg til rette for eit læringsmiljø, vil ikkje barnet kunne utvikle egne initiativ og handlingar (Skoglund 2015, s. 53.54). Difor blir det å skape eit miljø for læring viktig. **Lærar 1** trekkjer også fram viktigheita av eit godt læringsmiljø, og uttrykkjer seg slik:

Det er så avgjerande for elevane at miljøet i klassen er trygt og godt. Eleven skal føle seg trygg på læraren og sine medelevar. Dette er viktig for deira personlege og faglege utvikling. Ein kan seie at læraren blir som ein bidragsytar i det sosiale fellesskapet i klassen. Men ein er også avhengig av å ha sosiale ferdigheiter når ein omgås andre i eit miljø. Kva er greitt og kva er ikkje greitt å gjere eller seie? Her er det snakk om uformelle reglar og normer.

Både Ogden og Lamer meiner at sosiale ferdigheter er byggesteinar for den sosiale kompetansen. I kapittel 2.3, er det forklart at det ligg **fem ferdighetsdimensjonar** innafør sosiale ferdigheiter (Ogden, 2015, s. 243-244), og desse ligg til grunn for å oppnå høg sosial kompetanse (Lamer, 1997, s. 41). **Lærar 2** hevdar at ferdigheitene empati, samarbeid og sjølvkontroll, som er tre av dei fem ferdighetsdimensjonane, er dei som betyr mest for utvikling av sosial kompetanse. Informanten formulerer seg slik:

*Når eg har undervisning må eg fokusere på å trene opp barna til å kunne vere med så mange som mogleg tenkjer eg. Dei må bli **tilpassingsdyktige**, kunne samarbeide, ha sjølvkontroll og vise empati ovanfor andre. Dette krev å øve kunne reflektere over at alle er ulike, og at uansett kor forskjellige me er så må me respektere kvarandre. Dei må også kunne tenkje over passande reaksjon og oppførsel i ulike situasjonar, spesielt med tanke på når ein skal omgås mange forskjellige personlegdommar på ein gong. Dette er krevjande, men utruleg viktig for utviklinga deira.*

I undervisningssituasjon nyttar begge informantar seg av å setje saman ulike grupper og ulike samansettingar, og det med tanke på at alle skal kunne forholde seg til alle. Ein har små og større grupper som kombinerast, og her er fokuset på **læring i samhandling med andre** og å byggje vennskap mellom elevane. Ogden meiner ein er avhengig av den sosiale kompetansen for å bygge vennskap og relasjonar med andre (2015, 225). Ein person som har oppnådd høg sosial kompetanse, har gjerne lettare for å få seg vener. Dette fordi dei dekkjer sosiale ferdigheiter, og blir av denne grunn sett på som meir sjølvsikre. Ferdigheitene bidrar til at ein person kan uttrykkje seg og føle seg trygg på korleis ein skal oppføre seg i ulike situasjonar. Barn som ikkje veit korleis dei skal tilpasse seg kan gjerne ofte bli ukomfortabel, noko som er lett synleg for andre. Ogden seier vidare at ein er avhengig av dei sosiale ferdigheitene for

korleis andre oppfattar deg, korleis du oppfattar deg sjølv og om ein får aksept frå andre (2015, s. 225).

Lærer 1 trekkjer også fram at desse ferdigheitene er noko dei jobbar med heile tida på trinnet. Det skjer gjennom samtalar og diskusjonar om kva empati er for noko, og kvifor det er viktig. Enkelte barn må trene seg på å setje seg inn i andre sine situasjonar og spegle korleis andre har det. Ein må aktivere elevane si tenking rundt dette emnet, og det kan gjerne gjerast gjennom spørsmål som: «Korleis tenkjer du at det du gjorde vart opplevd for den andre?» **Lærer 1** ser seg difor nøydd til å spele på barnet sin empati og egne kjensler for at dei skal kunne spegle korleis andre har det. Mead sin speglingsteori viser nettopp dette: Ein utviklar sjølvoppfatninga ved å **tolke og spegle andre** (Mead, sitert i Imsen 2014, s. 367). Å sjå seg sjølv frå andre sine perspektiv er ein kompetanse som inngår i den sosiale utviklinga (Imsen, 2014, s.367). Språket er ein viktig del av denne tolkinga då kommunikasjon kan bidra til å bruke symbol og klare å tolke/reagere på desse. Språket bidrar til ei bevisstheit om å klare å tolke andre formidlingskanalar (Imsen, 2014, s. 367-369). Dette heng godt saman med empati, då du må kunne vete korleis dine handlingar kan påverka andre.

Mead hevder også at empati har ein kognitiv og ein emosjonell del for å kunne forstå korleis andre har det. Gjennom det kognitive må ein ta omsyn til andre sine meningar og perspektiv. For den emosjonelle delen må ein kunne setje seg inn i andre sine situasjonar, og på denne måten tolke korleis andre kan ha det. Empati består også av ei rekkje prososiale handlingar, som deriblant er å hjelpe og støtte andre, dele, anerkjenne, oppmuntre, inkludere og vise omsorg (Vetland, 2013, s. 52-53). For å vise empati er ein avhengig av desse handlingane, som er ein del av dei sosiale ferdigheitene for å oppnå sosial kompetanse. **Lærer 1** meiner arbeid med slike handlingar er i stadig utvikling, og at det trengst god støtte frå læraren for å oppnå desse. Informanten hevdar at det er ein lang prosess, og at tolmod og forståing er nødvendig.

Tidlegare sa **lærer 2** at samansetjing av ulike grupper var viktig for at elevane fekk øve seg opp på å bli tilpassingsdyktige. Av den grunn fortalde informanten vidare at ulike konflikhtar som oppstod bland elevane, vart overlét til dei sjølve, for å sjå korleis dei kunne løyse problemet. Slik som Vetland hevda, er det viktig at lærarar er bevisst på når det er nødvendig

å gripe inn i situasjonar, og når dei skal overlata problemløysingane til elevane (2013, s. 50). På denne måten kan elevane få rettleiing i korleis å løyse opp i konflikten, eller erfare sjølve kva som fungerer eller ikkje. På denne måten får dei samstundes øvd på respekt og toleranse ovanfor andre, som går inn under dei sosiale ferdigheitene empati, samarbeid, sjølvhevdelse og sjølvkontroll (Vetland, 2013, s. 50). **Lærar 1** meiner det er viktig å lære barnet empati for at det skal forstå at alle har sine egne kjensler. Når barnet har forstått dette, og klarar å uttrykke vanskelege kjensler, kan læraren hjelpe med rettleiing (Vetland, 2013, s. 50). Vidare fortel læraren at dette må arbeidast med kontinuerleg og gå som ein **raud tråd** gjennom heile utviklinga. Ut i frå dette kan det dermed tolkast som at ein treng sosiale ferdigheiter for å mestre den sosiale kompetansen. Dette resulterer truleg i at ein klarar å vere i samspel med andre.

4.3 Korleis arbeidar lærarar for å fremje sosial kompetanse?

I intervjuet kom det fram mange ulike arbeidsmetodar som informantane nytta seg av for å fremje sosial kompetanse i klassen. Dei var begge oppteken av å sikre alle elevar sine sosiale ferdigheiter, men spesielt dei elevane som ikkje har så mykje kunnskap på det sosiale området. **Lærar 1** hevdar at lærarane er viktig for elevane si læring. Informanten uttrykkjer seg slik:

Det viktigaste er å vere gode rollemodellar. Ein må ha gode relasjonar til enkeltelevar, sikre at dei blir trygge på oss vaksne, og at dei veit kvar dei har oss.

Ganske likt uttrykkjer **lærar 2** seg, og seier fylgjande:

Sosial kompetanse blir også lært gjennom erfaring, oppmuntring, motivasjon, ros og modellering. Her er dei føresette nøkkelpersonar og dei viktigaste rollemodellane for barna. Lærarane kjem på ein god andre plass.

Informant framhevar også at ein må vere bevisst og målretta i arbeid med modellering. Det nyttar ikkje å ta tak når problem oppstår, men ein må jobbe jamt og trutt som eit godt

førebilete. Skaalvik og Skaalvik meiner det er nødvendig å ha ein rollemodell som kan illustrere sosiale ferdigheiter (2018, s. 49). Eit eksempel kan vere korleis ein løyser opp i konflikhtar, korleis ein skal reagere i ulike situasjonar og vise at eigne handlingar kan få konsekvensar både for seg sjølv og andre. Dette er viktig å vere klar over då modellering er ein viktig del av lærarrollen og elevane kan kopiere åtferd frå vaksne (Bandura referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 49). Bandura hevdar at me lærer av å **etterlikne eller imitere andre** (Bandura referert i Imsen, 2013, s. 107). Å opparbeide eit godt forhold til elevane, ligg truleg sentralt for at eleven er mottakeleg for råd og rettleiing. **Lærar 2** legg vekt på relasjonsbygging. Informanten seier at å ha eit godt forhold til eleven er avgjerande for korleis kvardagen blir for både læraren og eleven. Alle har eit behov for å bli sett og anerkjend. Det har læraren eit stort fokus på, gjennom enkle grep i kvardagen.

Det er basale situasjonar som skapar nærleik og tillit. Det kan for eksempel vere å ha spisestund i lag, skape felles minner frå klassesetuarar eller ein god samtale i gangen.

Det er dei små tinga som betyr noko.

Når ein som rollemodell rettleiar ein elev på dei sosiale ferdigheitene, må ein fylgje opp det ein sjølv seier. Dersom ein ikkje gjer dette, har beskjedane ingen effekt. Det blir motstridande og noko elevane kan reagere på. **Lærar 2** uttrykkjer seg slik:

Elevane ser opp til deg som vaksen, for du er jo deira nærmaste når dei er på skulen.

Det er nesten sånn at lærarar tilbringar meir tid med elevane enn deira eigne føresette. Og dersom ein viser at ein sjølv ikkje fylgjer sine eigne råd, så har jo ikkje elevane noko grunn til å gjere det dei heller. Det same gjelder i heimen og mest viktig er det korleis dei føresette oppfører seg.

Korleis lærarane jobbar med sosial kompetanse i klassen er ganske likt, men skjer i ulik grad. **Lærar 1** fortel at dei har eigne **sosiale kompetansemål** kvar månad for trinnet, og eigne kompetansemål for heile skulen, som blir hengt opp i gangen og skrevet på vekeplanen - sjå vedlegg 7.4, vedlegg 2. Det blir fortalt av informanten at desse måla blir jobba med kontinuerleg gjennom samtalar, gruppeoppgåver og presentasjonar. Det er også

utviklingspresentasjoner to gonger i året. Her vurderer elevane seg sjølv ut i frå korleis dei meistrar dei sosiale måla, korleis dei oppfører seg bland klassekameratar og vaksne, om dei er ein god samtalepartner og ven. Å kunne analysere seg sjølv på denne måten krev ei form for sjølvinnst. Dette kan ein sjå i likskap med sjølvhevdelse der ein skal kunne uttrykkje seg, og vise at ein har tru på seg sjølv (Ogden, 2015, s. 246).

Lærar 2 er veldig opptatt av å gjere noko i lag med elevane for å vise at alle er ein del av eit fellesskap. Eksempel på dette er at dei lagar egne **klassereglar**. Å inkludere elevane i arbeid med korleis dei skal ha det i klassen, er ein bevisst handling for å få elevane til å føle at dei er ein del av noko. Det er også viktig å vise elevane at me stoler på dei, og har trua på at dei klarar å gjere ting på eiga hand. Ein får gjennom dette testa om elevane kan vise ferdigheitsdimensjonane som går ut på samarbeid og ansvarlegheit. Samarbeid blir vist gjennom å fylgje beskjedar, be om og gje hjelp (Ogden 2015, s. 245). På lik linje med samarbeid krev også ansvarlegheit å kunne fylgje reglar og takle å ha ansvar (Ogden, 2015, s. 247-248). Gjennom klassereglane må elevane vise at dei kan fylgje reglar og vise ansvar. På same trinnet har dei eit eige fag kalla sosial kompetanse. I desse timane lagar dei ulike plakatar eller dekorasjon som kan handle om **framsnakking**, venskap eller oppførsel – sjå vedlegg 7.4, figur 3. Dette blir alltid gjennomført i grupper som læraren set saman for kvar time. For å trene opp elevane til å bli tilpassingsdyktige, slik som læraren tidlegare i intervjuet la vekt på, varierer samansettinga av gruppene. Gjennom desse arbeidsmetodane sikrar lærarane opplæringslova § 2-3, som seier at grunnskuleopplæringa på skulen skal omfatte blant anna sosial opplæring (opplæringslova, 1998). Det fins mange forskjellige arbeidsmetodar for å fremje sosial kompetanse, og ein av dei er eit dataprogram kalla *Zippys venner*. Dette har **lærar 1** tidlegare nytta seg av. Informanten seier:

*Når eg underviste på fyrste og andre trinn, brukte me noko som heiter **Zippys venner**. Det er eit program der elevar får sosial trening.*

Læraren ser programmet som veldig verdifullt då elevane får trene opp ulike ferdigheiter innafor sosialisering. Gjennom programmet lærer elevane å meistre problem som kan oppstå i kvardagen, uttrykkje kjensler, vise empati ovanfor andre og støtte dei som treng det.

Informanten hevdar dette er eit godt grunnlag før ein vidare får øve seg og utfordra seg sjølv i lag med andre. I likheit med Vygotsky (referert i Säljö, 2010, s. 155) sitt sosiokulturelle læringssyn som seier at læring skjer i samhandling med andre, poengterer læraren at det er klart at ein lærer best i ein sosialiseringsspross. Dette perspektivet krev at kvar elev sit inne med kunnskap, og at ein kan oppnå ny kunnskap dersom ein får hjelp frå andre, for eksempel frå læraren eller medelevar (Skaalvik & Skaalvik, 2018 s. 70). Læringsprosessen deler ein inn i to deler der den fyrste representerer kompetansen barnet allereie har, mens den andre viser grensa for kva eleven ikkje klarar utan hjelp frå andre. Sonen mellom desse blir av Vygotsky (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 71) kalla for den proksimale utviklinga. Denne sonen viser kva ein elev kan klare med hjelp frå andre. Dei som er rundt eleven må verke som eit stillas, der dei byggjer vidare på eleven sin kunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 58). Ein kan seie at **lærar 1** jobbar med dette læringssynet, då informanten (som nemnd tidlegare) ser seg nøydd til å spele på barnet sin empati og kjensler for at eleven skal kunne spegle korleis andre har det. Empati er ein sosial ferdigheit som eleven allereie sit inne med, men som treng hjelp og rettleiing frå læraren for å utvikle vidare. Dette for å vise både kognitiv og emosjonell tenking innafor ferdigheitsdimensjonen.

For å byggje vidare på eleven sin allereie opparbeida empati, nytta læraren **samtalar** som vert kalla for «jentesnakk» og «guttesnakk». Det vert brukt dersom ueinigheiter oppstår. Fokuset i slike samtalar er sjølvinnst, og om ein forstår at eigne handlingar kan gå utover andre. Dette krev at eleven har sjølvkontroll som inneber å kunne uttrykkje kjensler, tilpasse seg og vise tålmod når andre snakkar (Lamer, 2014, s. 27). Slike samtalar er svært nyttige for lærarar då det gjer eit inntrykk av korleis enkelte elevar tenkjer, og kven som har meistra ulike ferdigheiter innafor det sosiale aspektet. Igjen kan ein dra inn Bandura sin teori om at me lærer av å etterlikne eller imitere andre (Bandura referert i Imsen, 2013, s. 107). Læraren observerer fleire gonger i løpet av ein skuledag at elevar studerer kvarandre, og tek etter andre sin oppførsel. Dette er gjerne en populær medelev som ein ser på som ein rollemodell.

5 Avslutting

Bacheloroppgåva har teke for seg problemstillinga: *Korleis arbeidar lærarar med sosial kompetanse i klassen?* For å kunne svare på spørsmålet har det blitt teke i bruk kvalitativ forskingsmetode gjennom intervju av to kontaktlærarar. På slutten av oppgåva har funna blitt drøfta i lys av den utvalde teorien.

Funna viser at sosial kompetanse blir sett på som ferdigheiter ein er avhengig av for å lykkast i samfunnet. Desse ferdigheitene er empati, sjølvkontroll, sjølvhevdelse, samarbeid og ansvarlegheit. Desse heng i lag som ein raud tråd då dei er avhengig av kvarandre. Barn kan lære desse gjennom å imitere andre og av dette tileigne seg åtferda ein kopierer. I utvikling av sosiale ferdigheiter fokuserer informantane difor på å skape nære relasjonar til elevane, at elevane blir godt kjend med kvarandre og at læraren står fram som eit godt eksempel.

Begge informantane er samde om at det er nødvendig å leggje til rette for utvikling av dei sosiale ferdigheitene, gjennom eit miljø, der det blir skapt rom for å lære i samhandling med andre. For at lærarar skal vere kompatible nok til å skape rom for dette, vil kunnskapen deira om forhold, utvikling og forståing av sosialt samvær vere viktig. Dersom ein har denne type kunnskap, vil det kunne hjelpe barnet til ei positiv oppleving av skulen. Gjennom felles klassereglar, blir elevane trena opp til å ta ansvar for å fylgje dei og vise samarbeidsvilje. Eit godt klassemiljø krev truleg eit tett heim-skule samarbeid. Ein er gjensidig avhengig av dei føresette sitt ønske om å samarbeide, når det kjem til felles forståing av arbeid med sosiale ferdigheiter. Sidan føresette på lik linje med lærarane blir sett på som rollemodellar, blir dei også ein del av denne utviklingsprosessen.

Å ha eit fokus på å trene elevane til å kunne setje seg inn i andre sine situasjonar og spele på empatien deira, er også noko informantane ser på som viktig. Elevane må vere tilpassingsdyktige, kunne samarbeide med andre, vise respekt og ha sjølvkontroll. Dei må også kunne spegle og tolke andre for å utvikle sjølvoppfatninga si. Det blir dermed uttrykt av informantane at elevar lærer best saman med andre, og dei legg difor opp den sosiale undervisinga til å arbeide i grupper og ha samtalar om sosiale ferdigheiter. Gjennom dette blir det skapt eit fellesskap i klassen som truleg bidrar til eit godt læringsmiljø der elevane trivst.

Det kjem også fram at eine informanten har sosial kompetanse som eige fag i undervisinga. Gjennom desse timane blir det arbeida med sosial kompetansemål som dei har kvar månad. Samstundes må elevane evaluere seg sjølv to gongar i året gjennom utviklingspresentasjonar. Her må dei reflektere over innsats når det kjem til sosiale kompetansemål, eiga oppførsel i klassen og om dei er ein god ven ovanfor andre. På denne måten får dei trene på sjølvhevdelse gjennom å uttrykkje meiningar og kjensler og reflektere over seg sjølv som individ. Same læraren har tidlegare teke i bruk dataprogrammet *Zippys venner*, der elevar får sosial trening.

Funna som har blitt gjort, er eit utval av korleis to lærarar arbeidar med sosial kompetanse i klassen. Det er viktig å hugse på at funna berre representerer desse informantane og omfattar ikkje eit stort mangfald av lærarar. For å få ei betre innsikt i korleis lærarar arbeidar med kompetansen, ville det vore hensiktsmessig å hatt med observasjonen i forskingsprosjektet. Dersom eg får moglegheita til å skrive master, ynskjer eg å gå i djupna på dette emnet. Arbeidet med forskingsprosjektet har gjort meg betre rusta til å forstå korleis ein som lærar kan arbeide med sosial kompetanse i klassen. Erfaringar frå dette er noko eg som framtidig lærar kjem til å ta med meg vidare.

6 Litteraturliste

Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlag

Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lamer, K. (2014). *Barnehagen: Sosial kompetanse*. I T. Nordahl & O. Hansen (Red.), *Dette vet vi om ...* Oslo: Gyldendal Akademisk

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. red.). Bergen: Fagbokforlaget.

Lund, T. & Haugen, R. (2006) *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag

Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (Red.). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget

Ogden, T. (2015) *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Henta frå <https://lovdata.no/register/lover>

Pape, K. (2000). «Æ trur dem søv» *Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS

Postholm, M. B., & Jacobsen, I., D. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Säljö, R & Moen, S. (2010) *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk

Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2005) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2018) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utgave) Oslo: Universitetsforlaget

Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedeler, L (2017). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget

Vetland, B. E (2013) *Oppvekst, kommunikasjon og samhandling* (2.utgave). Bergen: Gyldendal undervisning

7 Vedlegg

7.1 Samtykkeerklæring

Førespurnad om deltaking i bacheloroppgåve

Eg er student ved Høgskulen på Vestlandet og studerer til å bli grunnskulelærer. Våren 2019 skal eg skrive bachelor i pedagogikk og temaet for oppgåva er sosial kompetanse.

Bakgrunn og formål

Dette er ein førespurnad til deg som grunnskulelærer om å delta i forskingsprosjektet «korleis jobbar lærarar med sosial kompetanse i klassen?». Formålet med oppgåva er å finne ut kor merksemd lærarar er på den sosiale kompetansen til elevane ut i frå arbeidsmetodane dei tek i bruk, og korleis ein kan jobbe mot å nå sosial ferdigheit.

For å kunne gjennomføre oppgåva mi ynskjer eg å ta i bruk kvalitativ metode der eg observerer og intervjuar grunnskulelærarar i Bergen kommune. Ved observasjon kjem eg til å notere ned stikkord i eit skjema eg har lagd på førehand som inneberer spørsmål knytt til problemstillinga. Eg ynskjer å nytte meg av lydopptak under intervjuet og ta nokre notat undervegs dersom nødvendig. Intervjuet kjem til å vare i omtrent ein time.

Det er heilt frivillig å la student observere og å ta del i intervjuet, og ein kan når som helst trekke seg frå undersøkinga utan å måtte grunngje kvifor. Dersom ein veljer å trekke seg vil all data informant har vore medverknad i bli sletta.

Dersom du vil delta vil all innsamla data vere heilt anonymt, og all opplysning kjem til å bli behandla konfidensielt slik at verken du som person eller skulen du jobbar på vil bli gjenkjend i oppgåva. Informasjonen som kjem til å bli publisert er kjønn på informant, erfaring i skulen

og utsegn som har kome fram i intervjuet. Når det gjelder publisering av informasjon frå observasjon så kjem fokuset til å vere på arbeidsmetodane til informant. Namnet og kontaktopplysningane dine vil bli erstatta med ein kode som blir lagra på eigen namneliste skild frå øvrig data. Det vil berre vere meg som student som har tilgang til informasjonen du gjev. Personopplysningane kjem til å bli behandla utanfor EU.

Informant har rettigheter så lenge du kan bli identifisert i datamaterialet. Du har rett på innsyn i personopplysningar som er registrert om deg og å få retta på desse dersom noko ikkje stemmer. Ein kan også få dei sletta. Dersom ønskeleg kan du få utlevert ein kopi av dine personopplysningar. Det er også mogleg å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Prosjektet skal etter planen avsluttast 03.06.2019. Observasjonsskjema kjem til å bli lagra i ei mappe berre eg har tilgang til og opptak frå intervju kjem til å bli lagra elektronisk med eit personleg passord berre eg kjenner til. Når bacheloroppgåva er ferdig og sensurert, vil all informasjon du har gjeve bli sletta og makulert – seinast utgangen av 2019.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom du har spørsmål eller treng ytterligare informasjon er eg tilgjengelig på telefonnummeret 97 40 87 41 eller på e-post: ida.haavik@hotmail.com.

Ina Kristin Johnsen Olsen er tilsett ved HVL og er min rettleiar i denne studien. Du kan også kontakte ho for informasjon på e-post ikjo@hvl.no

Ein kan også nytte seg av NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Ida Håvik

Søndre Skogveien 37E

5055 Bergen

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt informasjon om studien som handlar om korleis lærarar jobbar med sosial kompetanse i klassen. Eg er villig til å delta i intervjuet i denne studien, og eg samtykkjer i at den gitte informasjonen inngår i analyser som dannar basis for oppgåva.

Dato:..... Signatur:..... telefonnummer/e-post:.....

7.2 Intervjuguide

Korleis jobbar lærarar med sosial kompetanse i klassen?

Introduksjon

- Kva er utdanningsbakgrunnen din?
- Kor lenge har du jobba som lærar?
- Kor lenge har du jobba på denne skulen?

Sosial kompetanse

- **Korleis forstår du omgrepet sosial kompetanse?**
 - Kva tenkjer du berepet rommar?
 - Kjem kunnskapen du sit med om sosial kompetanse frå eiga erfaring eller ein anna stad?
- **Korleis utviklar barn sosial kompetanse?**
 - Nokre eksempel?
- **Kva tenker du er det viktigaste læraren kan gjere for å fremme barns sosiale kompetanse?**
 - Korleis ser du på di oppgåve når det gjelder elevane sin sosialisering?
 - Korleis kan ein ivareta sosial kompetanse?
- **Korleis planlegger og tilretteleggjer du for opplæring i sosiale ferdigheiter?**
 - Er det noko spesifikt du gjer i klassen med tanke på sosial kompetanse? Både indirekte/direkte arbeidsmåtar.

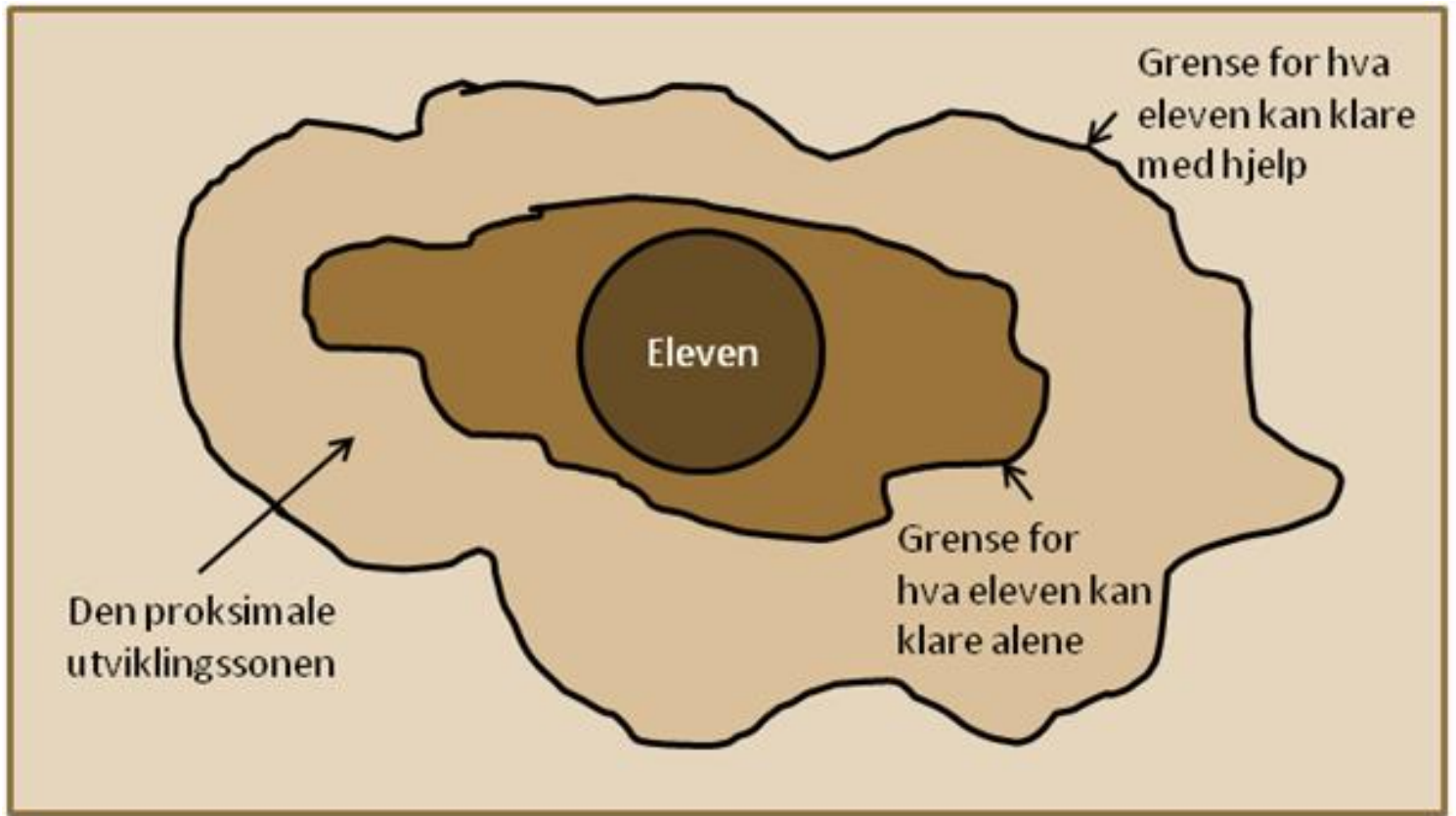
- Er det nokre spesifikke ferdigheiter som spelar inn på den sosiale kompetansen?
Kvifor/kvifor ikkje? Eventuelt kva for ein ferdigheit?
(empati, samarbeidsferdigheiter, sjølvkontroll, ansvarlegheit)
- **Trur du at din relasjon til eleven kan spele inn på deira sosiale kompetanse?**
 - Kvifor/kvifor ikkje? (psykisk helse, rollemodell)
- **Synast du det burde vore eit større fokus på sosial kompetanse i skulen og i undervisning?**
 - Kvifor/kvifor ikkje
 - Sosial læreplan
 - Kva for fordelar ser du i forhold til elevane når dei har ein solid sosial kompetanse?
 - Kan sosial kompetanse for eksempel førebygge mobbing eller kan det føre til betre klassemiljø og trivsel hos elevane? Dersom ja, på kva måte?
- **Kva for tiltak ville du ha teke dersom ein av dine elevar ikkje meistra sosiale ferdigheiter?**
 - I slike situasjonar, ville du ha «handla åleine» eller ville du teke kontakt med andre?
 - Tar du kontakt med heimen? Kvifor/kvifor ikkje?

Oppsummering

- **Spørje informant om det er noko meir han/ho vil ta opp.**
 - Noko som er uklart?
- **Er det greitt å ta kontakt igjen dersom eg lurar på noko?**

- **Sjekke om student har forstått informant korrekt.**
 - Ei lita gjennomgang av spørsmål og svar.

7.3 Den proksimale utviklingssonen



Figur 1: Den proksimale utviklingssonen

7.4 Bilete frå klasserom



Figur 2

