



MASTEROPPGÅVE

Blir barn sine sosiale ferdigheiter betra ved å gjennomføre sosial kompetanse som fag i skulen?

Does children improve their social skills by implementing social skills as a subject in school?

Unni Urdal Vedå

Kand.nr.201

MASPED3-303-1 19V

FLKI / Høgskulen på Vestlandet

Rettleiar: Kirsten Flaten

20.12.19

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.

Abstract

Bakgrunn

Denne masteroppgåva er basert på ein intervensjon der sosial kompetanse er prøvd ut som eit eige fag i skulen. Fagfornyninga som kjem i 2020 har større fokus på menneskeverdet, sosial læring og sosial utvikling enn tidlegare læreplanar. Korleis vi konkret skal jobbe med desse emna i skulen er ikkje nemnt. Ved å innføre sosial kompetanse som eit eige fag i ein skuleklasse på mellomtrinnet har eg fått prøvd ut ein metode for opplæring i emnet.

Metode

Både kvantitativ og kvalitativ metode er nytta i dette forskingsprosjektet. Den kvalitative metoden blei nytta gjennom observasjon og intervju for å få fram deltakarane si subjektive mening. I tillegg fylte vi ut eit sosiogram for å sjå relasjonen mellom elevane. Kvantitativt blei enquete nytta ved hjelp av Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ).

Eg valte å nytte eit single-case-design i dette forskingsprosjektet. Dette er ein eksperimentell metode som ikkje har noko kontrollgruppe. Deltakarane gjennomførte ein pre -og ein post-SDQ-test som blei samanlikna for å finne eventuelle endringar.

Resultat

SDQ-kartlegginga etter enda intervensjon viste at deltakarane hadde ei signifikant, positiv endring med reduksjon i åtferdsproblem, hyperaktivitet/merksemdvanskar, venneproblem og auka prososial åtferd. Dei mest signifikante endringane fann vi hjå gutane. I tillegg er deltakarane si subjektive oppleving at der har vore ein sosial framgang og relasjonsmessige betringar i elevgruppa.

Konklusjon

Den sosiale utviklinga til deltakarane det siste skuleåret har vore stor. Grunna ytre påverknader og mangel på kontrollgruppe kan ein ikkje påstå at dei positive endringane skuldast intervensjonen. Ut frå resultata til deltakarane kan ein estimere at undervisning i sosial kompetanse *kan* bidra positivt til barn si sosiale utvikling.

Background

This Master is based on an intervention where “social skills” has been tried as a subject in the middle school. When the new guidelines for teaching in Norway are effectuated in 2020, focus will be on human dignity, social learning and social development more than the earlier guidelines. How to specifically work with this subject in schools is not mentioned. By introducing social skills as a subject in a middle school class I have tried one method of training in the subject.

Method

Both the quantitative and qualitative method have been used in this project. The qualitative method was used through observation and interviews in order to bring out the participants subjective opinions. We additionally made a sociogram to map the relations between the participants. The method enquete, through the Strength and Difficulties Questionnaire, was used to obtain a quantitative result.

I chose to use a single-case-design in this project. This is an experimental method that does not require a control group. The participants conducted a pre- and a post-SDQ-survey that was compared to find any changes.

Result

The SDQ-survey after the intervention showed that the participants had significant, positive changes with a reduction in conduct problems, hyperactivity/inattention, peer relationship problems and an increase in prosocial behavior. The boys had the most significant changes. In addition, the participants’ subjective experience is that there has been a social progress and relational improvement within the class.

Conclusion

The social development of the participants this last school year has been great. I cannot claim that the positive changes are due to the intervention because of the participants’ exposure to external influences and lack of control group. Based on the results of the participants, one can only estimate that teaching social skills in school *might* make a positive contribution in a child’s social development.

Føreord

Å skrive ei masteroppgåve var opphavleg ikkje inkludert i framtidsplanane mine. Likevel sit eg her i dag med ein kunnskap eg ikkje ville vore forutan. Læringsgropa har til tider vore djup og det har vore strevsamt å koma seg oppatt, men det er ein gong slik at ein ikkje kjem fram om ein berre går i nedoverbakkar.

Eg ønskjer aller først å rekkje ei stor takk til rettleiaren min Kirsten Helen Flaten, som har motivert, inspirert og «lest så sveitten silar» i innspurten av oppgåva. Du sende meg utanlands der ideen til intervensjonen vaks fram. Takk for raske, konstruktive tilbakemeldingar, tolmod og rein ærlegdom. Du har vore fantastisk å ha som rettleiar gjennom dette kapitlet i livet.

Further on I'd like to thank Holly Ward, who let me observe her in class conducting social skills training in a High School in Minnesota, USA. You inspired to further thought a development of the intervention. Thank you so much for all you tips and ideas. You truly are an inspiration.

Takk til rektor ved skulen som let meg timeplanfeste intervensjonen. Med di støtte kunne forskingsprosjektet gjennomførast på ein god måte. Eg vil òg rette ei stor takk til mine kollega som har vore med meg i arbeidet. De har vore mi høgre hand i arbeidet med intervensjonen, med gode innspel, idear og tolkingar. Tusen takk til alle som har delteke i forskingsprosjektet. Utan dykk hadde ikkje intervensjonen vore mogleg. Takk for støtte og godt samarbeid gjennom skuleåret. De har ein spesiell plass i hjarta.

Jon Ingulf Medbø skal ha ei stor takk for å ha vore ei god støtte i arbeidet med å analysere og framstille kvantitative data frå prosjektet. Det har vore godt å ha ein professor i statistikk med på laget. Medstudentar som har bidrege med lått og løye på samlingar har gjort sitt til at åra på HVL i Sogndal blir verande i minnet i lang. Miljøet i klassen har vore fantastisk, ingen mangel på sosial kompetanse der.

Sist, men ikkje minst, vil eg takka May Britt Starheim og Mari Nese. Nynorsk-guruane som steppar inn med ord og uttrykk når nynorsken skal framhevast og nyttast til fulle.

Innhald

Abstract.....	1
Bakgrunn	1
Metode	1
Resultat	1
Konklusjon.....	1
Background.....	2
Method.....	2
Result	2
Conclusion	2
Føreord	3
1. Innleiing.....	8
Fagfornyng 2020	9
Problemstilling	10
2. Teori.....	11
Kva er sosial kompetanse?	11
Psykisk helse.....	13
Sosiale og psykososiale vanskar	14
Åtferdsforstyringar	15
Utviklingspsykologi.....	16
Lev Vygotsky (1896-1934)	18
Relasjon	19
Tillit.....	20
Sosial kompetanse i skulen.....	20
Klasseleiing og undervisningssituasjon	21
Utforming av eige undervisningsopplegg	22
3. Tidlegare forskning	23
Psykisk helse.....	23

Elevar med mangel på sosial kompetanse	24
Åtferdsvanskar - Gutar versus jenter	24
Gruppebasert trening i sosiale ferdigheiter	25
Psykisk helse.....	26
Klasseleiing – psykososialt miljø.....	26
4. Metode	27
Kvantitativ metode	29
Kvalitativ metode	30
Blanda metodar	30
Statistikk	31
Statistisk generalisering.....	34
Populasjon	34
Utval.....	34
Sannsynsutval.....	35
Fråfall.....	36
Samantreff og sannsyn.....	36
Reliabilitet	36
Validitet.....	37
Variablar	37
Datakvalitet.....	38
Svakheiter	39
Forskingsetikk	40
Intervensjon – eit pedagogisk utviklingsarbeid	42
Metodeval	43
Mitt forskingsprosjekt.....	44
Kartlegging og instrument	44
Observasjon	45
Sosiogram	46
Intervju.....	47

Bruk av spørjeskjema	48
Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)	49
Datahandsaming i Excel	49
Informantar og rekruttering	50
Forskingsspørsmål	50
5. Gjennomføring	51
Kartlegging	52
Observasjon	52
Sosiogram	52
Intervju	53
Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)	53
Undervisningsopplegg	54
Undervisningsøktene	54
6. Resultat	57
Fråfall	57
Resultat av observasjon – endring av åtferd i elevgruppa	58
Resultat av intervju – elevane si subjektive oppleving	58
Resultat av sosiogram – relasjonar mellom elevane	60
Resultat av SDQ-kartlegging	60
Heilskapleg SDQ-vurdering	61
Eigenvurdering	63
Foreldrevurdering	65
Lærarvurdering	67
Resultat av undervisningsøktene	69
7. Drøfting	70
Hovudfunn	70
Bruk og resultat av SDQ	71
Bruk og resultat av observasjon	73
Bruk og resultat av sosiogram	75

Bruk og resultat av intervju	75
Undervisningsøktene	76
Relasjon	78
Åtferdsvanskar gutar versus jenter	78
Validitet.....	79
Kva er nytteverdien av denne intervensjonen?	80
8. Avslutning	82
Kjelder	84

1. Innleiing

Mi karriere i skulen byrja for 14 år sidan som assistent i ein 5.klasse som hadde ein utagerande elev med store sosiale vanskar. Guten hadde allereie bytt skule 3 gongar i livet og fekk aldri sjansen til å byggje opp ein god relasjon til nokon av medelevane eller lærarane sine, noko som spegla åtferda hans. Guten store vanskar med å stole på andre, både vaksne og medelevar, han sleit med å lese/tolke kroppsspråk, det han var usikker på tolka han negativt, han nøla ikkje med å slå først, for så å spørje etterpå og han var livredd for å vise si sårbare side. I dag ser eg at der er mykje ein lærar kan gjere for å hjelpe elevar som har det slik som denne guten, som hadde store sosiale vanskar.

Under ein praksisperiode i USA hausten 2017 observerte eg ulike spesialpedagogiske lærarar som underviste på ein High School i Minnesota. Lærarane underviste elevar med ulik grad av lærevanskar og/eller funksjonshemmingar. Ein av lærarane, oppretta for eit par år sidan eit eige fag i sosial kompetanse der målet var å lære elevar med sosiale vanskar korleis ein bør te seg i samvær med andre. Faget var designa for å betre barn sin sosiale kompetanse gjennom samtale, bruk av videosnuttar, rollespel, problemløysing, osb. Læraren brukte òg mykje dialog i møte med elevane sine. Ho tilpassa emne etter elevane sitt behov. Ting som opptek elevane, betydinga av nye slang-ord som dukka opp, ting som har blitt vist på TV, alt blir snakka om, diskutert og konkludert.

Etter samtalar med læraren i Minnesota fekk eg vite at hennar form for undervisning er noko elevane hennar har hatt svært godt utbytte av. Elevane si kognitive utviklinga har vore god hjå elevane som var innom dette emnet i løpet av tida på high school. Ved å nytte bla. samtale, diskusjon og rollespel fekk ho i gang tankeprosessar i elevane slik at dei blei meir reflekterte over eigne haldningar, tankar, handlingar og utsegner. Såleis blei dei trygge på seg sjølv og andre, samt bygde opp eigen sjølvtilit. Elevane var med tida blitt meir trygge i gruppa og tora sei si meining. Dei vart delaktige i samtalar, reflekterte og diskuterte saman med læraren. Dette gav dei gode føresetnader til å fungere sosialt utanfor klasserommet sine fire veggar.

Etter praksisperioden i Minnesota ønskja eg å sjå forskingsmessig på undervisning i sosial kompetanse heime i Noreg. I motsetning til skulen i Minnesota valte eg å inkludere alle elevane på same trinn til å delta i undervisningsprogrammet. Det er to årsaker til dette; 1: Skulane i Noreg er mykje mindre enn skulane i USA. Vi har nett under 200 elevar ved vår skule, medan skulen eg besøkte i Minnesota hadde nett over 1500 elevar. Skulle eg ha silt ut elevane som slit sosialt og berre undervise dei måtte eg ha inkludert mange fleire trinn, sannsynlegvis frå fleire skular for å få nok elevar til eit kvantitativt studie. 2: Eg ønskja å nytte elevane som har god sosial kompetanse i undervisninga. At barn lærer best av einannan er noko vi veit frå tidlegare forskning.

Fagfornyinga 2020

Sosial læring er ikkje noko nytt emne, men dagens samfunn har behov for at skulen aukar merksemda mot og interessa for sosial læring. Skulen er ein arena der elevane blant anna lærer om vennskap, samarbeid og kva som er eigna åtferd i ulike situasjonar. Likevel er sosial læring eit område der det til no har blitt forventa mykje og undervist lite. Mangel på ein systematisk oversikt og læreplan med mål i emnet har gjort at dette emnet har hamna litt i bakleksa (Ogden, 2018).

Den komande fagfornyinga som kjem i 2020 har meir fokus på menneskeverdet, sosial læring og sosial utvikling enn Læreplanen frå 2006 (UDIR, 2019). Dette er noko vi som jobbar i skulen må ta innover oss og jobbe med. Arbeidet med å auke den sosiale kompetanse til barn har vist seg å vere viktig i førebyggingsarbeidet mot rusmisbruk, kriminalitet og psykiske helseproblem. I 2017 utførte NAV ei undersøking av 317 000 mottakarar av uføretrygd i Noreg. Tal på unge mottakarar (18-29 år) har stige med 41% frå 2000-2009. Det viste seg at 6 av 10 unge som mottek uføretrygd har ei psykiatrisk diagnose. Mangel på sosial kompetane og kommunikasjonsferdigheiter er ei særleg årsak til at så mange blir ståande utanfor arbeidslivet. Dette viser at det til no har vore underprioritert å undervise i sosiale ferdigheiter på skulen (Ogden, 2018).

«Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (UDIR, 2019) heiter det i fagfornyinga. Elevane lærer kvar dag gjennom faglege og sosiale aktivitetar i og utanfor klasserommet, samt på heimebane. Nøkkelen for ei positiv læringsoppleving er å byggje opp eit grunnlag av empati og vennskap mellom elevane gjennom dialog og samhandling (UDIR, 2019). Det er dette eg har tatt tak i med dette forskingsprosjektet. Eg har blant anna nytta dialog for å få elevane til å bli trygge på einannan, tore å tenkje sjølv, handtere usemje/konfliktar og ikkje minst få respekt for andre sine meiningar og synspunkt, noko eg kjem attende til seinare i oppgåva. Dette har vore eit svært interessant arbeid som har opna nye auger, ikkje berre for elevane, men òg meg sjølv som lærar.

Problemstilling

I den komande fagfornyinga står det at «livsmestring fremjar god psykisk helse» og at «utvikling av eit positivt sjølvbilete og ein trygg identitet er særleg avgjerande» for å oppnå dette (UDIR, 2019). Vi som jobbar i skulen må med andre ord endre fokus og jobbe meir med å styrke elevane våre sosialt for å styrkje sjølvbilete og den psykiske helsa deira. Spørsmålet blir då: Korleis skal vi løyse oppgåva med å auke den sosiale kompetansen til barna i skulen i dag? Fagfornyinga er, som læreplanen 06, ei rettleiing for kva for innhald undervisninga i skulen skal ha. Den seier ingenting om korleis skulane eller lærarane skal jobbe for å innlemme måla. Dette er opp til kvar enkelt kommune, skule eller lærar. Dersom vi gjer eit forsøk og innlemmar sosial trening som eit eige fag i skulen, vil vi då få ei betring i den sosiale kompetansen til elevane?

Problemstilling:

«Blir barn sine sosiale ferdigheiter betra ved å gjennomføre sosial kompetanse som fag i skulen?»

Problemstillinga i dette empiriske forskingsprosjektet er kausalt, det inneheld noko om ein produksjon (Lund, 2002). Årsak – verknad – forholdet her handlar om undervisning i sosial kompetanse kan gje ei positiv utvikling hjå elevane. Ein må designe undersøkinga slik at ein best mogleg kan kontrollere annan innverknad på effekten enn den som blir undersøkt i problemstillinga (Lund, 2002). I forhold til denne problemstillinga er det vanskeleg å kontrollere den ytre påverknaden fordi den ligg utanfor forskaren sitt styringsfelt. Auke i alder, modning, oppseding og heimesituasjon er alle eksempel på slike faktorar.

Dette forskingsprosjektet er eit empirisk, deskriptivt studie. Det har gjeve oss eit resultat på korleis utviklinga på dette spesifikke trinnet har vore det siste skuleåret. Ut frå dette har vi no ein peikepinn for kva som *kan* bli utviklinga ved å gjennomføre ein slik intervensjon.

Eg har i oppgåva valt å nytte nemninga «trinn» på heile den totale elevgruppa og «klasse» på dei to delte gruppene som har kvar sitt klasserom. I tillegg blei elevane på heile trinnet blanda og delt i tre nye grupper under undervisingsøkten. Undervisningsgruppene var faste gjennom heile året.

2. Teori

Kva er sosial kompetanse?

Det fins ikkje ein enkel definisjon på sosial kompetanse er. Her har eg valt å bruke ein definisjon som inneheld tre viktige dimensjonar innan sosial utvikling; den kognitive dimensjonen, den emosjonelle dimensjonen og åtferdsdimensjonen:

«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 sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlig vennskap» (Ogden, 2015).

Den kognitive dimensjonen omfattar problemløysing, korleis barn forstår sosiale signal og situasjonar samt korleis barn set seg mål. Motivasjon, haldning og verdiane til eit menneske er knytt til den emosjonelle dimensjonen. Desse kan gje «emosjonell interferens» om dei bryt inn i læringa. F.eks. kan angst eller sinne påverke den sosiale åtferda. Det er difor viktig at barn lærer å setje ord på følelsar så vel som lærer seg å regulere dei. Åtferdsdimensjonen handlar om korleis barnet regulerer åtferda si etter situasjonen det er i. For å nå eit sosialt mål må ein jobbe målretta og funksjonelt (Ogden, 2015).

Ser ein på den sosiale kompetanse med eit kontekstuel perspektiv ser ein at den er situasjonsavhengig. Ein må heile tida regulere og tilpasse den sosiale kompetansen sin til situasjonen ein er i. Ein har òg ulike roller i ulike sosiale settingar. (Læringsmiljøsentret, 2003). Heime er barn som regel i rolla som barn i familien, medan dei på skulebenken er likestilt med resten av elevane. I rolla som fadder på ein førsteklasing har 6.klassingane ei meir moralsk rolle som skal lære førsteklasingane korleis det er å gå på skulen. For enkelte barn kan det vere utfordrande å skilje rollene frå einannan. Prøver ein å ta sjefs- eller ei vaksenrolle i elevgruppa kan ein få vanskar med å bli akseptert av dei andre elevane i gruppa.

Eit barn sin sosiale kompetanse er knytt til skulen via skulefaglege prestasjonar. Elevar som har høge skulefaglege ferdigheiter har ofte òg høge sosiale ferdigheiter. For at elevane skal bli akseptert og inkludert i ein skuleklasse er det minst like viktig å ha gode sosiale ferdigheiter som skulefaglege (Flaten, 2016). Å utvikle god sosial kompetanse er difor viktig for å styrkje sjølvtiliten og sjølvbilete til barn. Barnet ønskjer å bli inkludert og likt av andre barn (Kristensen, 2017).

Den sosiale kompetansen til barn utviklar seg over tid. Barn lærer heile tida og utviklinga går framover. Det er viktig for å hjelpe barnet i gong med å lære å forstå dei uskrivne reglane vi heile tida nyttar for å samhandle med einannan som menneske. Er samhandlinga god vil ein danne seg eit nettverk. Om ikkje ein klarar å danne seg eit nettverk vil ein føle nederlag, bli utestengt og moglegvis hamne i konflikhtar (Kristensen, 2017).

For å opparbeide ein skule der elevane får fagleg utbyte og framgang er det viktig å fremje den sosiale læringa til elevane. Læraren påverkar utviklinga av den sosiale kompetansen til elevane, i følgje eit studie Jennings og DiPetre utførte i 2010. Forskarane registrerte at elevane hadde ein 25% betre skulefagleg framgang i klassane der læraren hadde fokus på sosial læring så vel som fagleg læring. Ved å lære elevane positiv åtferd og å fremje den sosiale utviklinga fekk elevane òg ei fagleg utvikling (Ogden, 2015).

På 1950-60-talet fann forskinga ein samanheng mellom barn si mentale helse, problemåtferd samt rusmisbruk og den sosiale kompetansen. Det viste seg at god sosial kompetanse er ein bidragsytar som dempar stress og psykososiale belastningar og fører til sosial inkludering i skulen. I følgje Ogden (2011) viser det seg at barn som blir vist til PP-tenesta eller barnevern ofte har lågare sosial kompetanse enn jamaldringar. Mangel på lærdom i relasjonsbygging samt vanskar med å praktisere sosiale ferdigheiter kan vere årsak til vanskane. Ein kan ha mykje kunnskap om sosial kompetanse, men om ein ikkje er i stand til å praktisere kunnskapen er den lite funksjonell (Ogden, 2011).

Psykisk helse

Alle har ei psykisk helse som det er viktig at vi tek vare på. Omgrepet psykisk helse har blitt meir og meir bruk dei siste tiåra, ofte i negativ samanheng. Forsking viser at psykiske helseproblem blant barn ikkje er uvanleg og utviklar seg allereie før ein har fylt 14 år (Heiervang, 2007). Dette samsvarar med annan litteratur som fortel at det er store forseinkingar i behandling av emosjonelle vanskar (Heiervang, 2007).

Det er viktig at læraren og skulen arbeider for å skape eit godt psykososialt miljø der elevane opplever trivsel. Ein lærar som har god kompetanse innan å skape eit godt psykososialt miljø forstår samspelet mellom elevane, har ein god elev-lærar-relasjon og veit kva elevane treng og ikkje treng. Ein må ha auge for mangfald og sjå kvar enkelt sin personlegdom og behov. Positiv relasjon mellom lærar og elev gjer at lærarane blir rollemodellar for elevane sine. Som rollemodell må ein vere viss på kva for haldningar ein viser. Verdiane og innstillingane våre speglar seg i handlingane. Ein rollemodell har påverknadskraft, det er her viktig å vere ein god rollemodell (Samnøy, 2018).

Sosiale og psykososiale vanskar

Psykososiale vanskar er vanskar som har med relasjon å gjere. Desse vanskane har sitt utspring frå belastningar i miljøet rundt ein person. Om ein opplever vanskar med samspel, kontakt med andre eller forholdet til andre er negativt på andre måtar kan det føre til vanskar eller plagar på det psykiske/psykososiale nivået. Barn og unge som slit med psykososiale vanskar treng som regel hjelp for å få det betre (PPT-ot, 2017).

Utagering, sosial isolasjon, kontaktvanskar, utagering og depresjon kan vere teikn på psykososiale vanskar. For å redusere vanskane er tryggleik eit viktig verkemiddel. Ved å skape eit miljø på skulen som er trygt, der elevane trivest, der ein kan vere open og samtale om vanskane som finst vil elevane føle tilhøyra. Tiltak for å betre den psykososiale tilstanden til elevane i ein klasse vil gagne alle elevane, ikkje berre dei med vanskar, fordi det totale læringsmiljøet blir betre (PPT-ot, 2017).

Læringsmiljøsentret har gjeve ut ein rettleiar for skulen som omhandlar utvikling av sosial kompetanse i skulen. Rettleiaren er meint å nyttast i forbindelse med kompetanseutviklingstiltak og program ein ønskjer å gjennomføre i skulen. Dette for å sikre at elevane får ei god fagleg, sosial og personleg utvikling gjennom planlagt og systematisk opplæring. Sosial kompetanse og prososial åtferd er ein viktig faktor for å motverke mobbing og uønskja åtferd blant barn samt rusproblem og andre problemåtferd i ungdomstida. Å lære barna å vere positive mot einannan, gje ros, gjere venlege handlingar er viktig lærdom (Læringsmiljøsentret, 2003).

Åtferdsforstyrningar

Åtferdsforstyrring er eit ord som går igjen innan barn med psykiske vanskar. Desse forstyrringane heng tett saman med dårleg sosial kompetanse. Den sosiale informasjonsbearbeidingsmodellen forklarar at barn med sosiale vanskar ofte feiltolkar signal frå andre. I tillegg slit dei med å kjenne att samt forstå følelsar, ikkje berre hjå andre, men òg hjå seg sjølv. Barn med åtferdsforstyrningar slit ofte med manglande impuls kontroll og problemløysingsferdigheiter, dei har lett for å oppfatte nøytrale eller tvitydige signal frå andre som fiendtlege intensjonar eller provokasjon (Ogden, Forebygging.no, 2018). Ved å jobbe førebyggjande, ikkje berre i skulen , men òg heime, kan ein dempe vanskane og skape forståing hjå barnet. Sosiale vanskar blir ofte sett til sides som sekundære av vaksen rundt barnet grunna andre vanskar som f.eks. medisinske problem eller skulevanskar. Sjølv opplever barnet dei sosiale vanskane som primære (Ogden, Forebygging.no, 2018).

Når det gjeld åtferdsproblem er det fleire gutar enn jenter som har dette. Allereie i toårsalderen kan ein merke at der er kjønnsmessige forskjellar når det gjeld aggressiv åtferd (Ogden, 2015). Ogden (2015) skriv vidare at det er fleire gutar enn jenter som blir vist til PPT, barnevern eller andre psykologiske tenester for å få hjelp. Gutar med åtferdsvanskar viser meir fysisk og open aggresjon i barneskulealder enn jentene. Dette gjer at det blir ein meir synlege forskjellen mellom kjønna her enn i yngre alder (Ogden, 2015). Gutane viser meir aggresjon i offentlege situasjonar eller mot framande enn det jentene gjer. Jentene utviklar meir ein indirekte aggresjon ved å baksnakka, utestengje og spreie rykte om andre og viser oftast aggresjon mot personar i nær relasjon (venner, partner, foreldre). Følgjevanskar av å ha åtferdsvanskar kan vere angst, depresjon, psykosomatiske problem (Ogden, 2015). Jentene har lettare for å utvikle emosjonelle vanskar enn det gutane har. I tillegg er barn med åtferdsvanskar meir utsett for rusmisbruk, skulk og kriminalitet (Ogden, 2015).

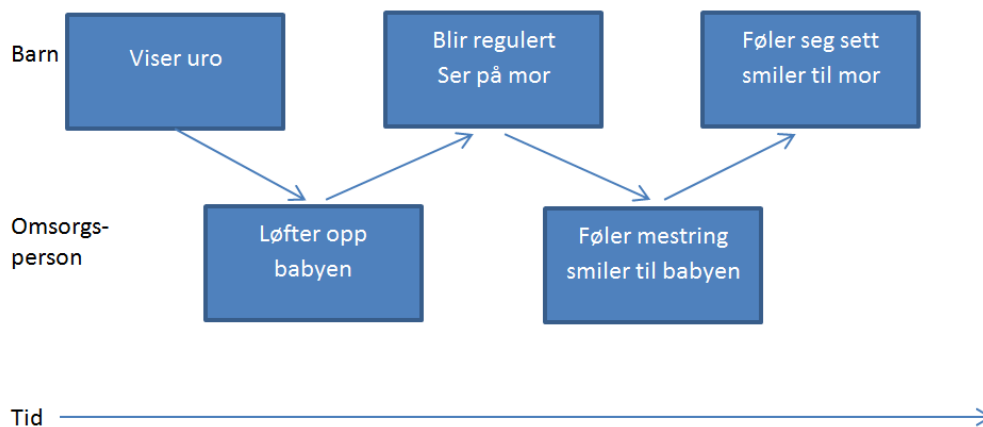
Gutar har oftare åtferdsvanskar medan jentene i hovudsak har emosjonelle vanskar. Barn med lærevanskar har ein auka risiko for å utvikle emosjonelle vanskar og åtferdsproblem. Studiet til Heiervang m.fl. (2007) viste at mentale vanskar blei assosiert med ADHD samt det å vere barn, medan utviklinga av emosjonelle vanskar kunne assosierast med familietilhøve, altså sosiale faktorar. Liknande funn blei gjort i eit studie i Storbritannia i 1999. Vidare fann dei at barn med ADHD-relaterte vanskar oftare hadde vore i kontakt med helsevesen for å få hjelp enn barn med emosjonelle vanskar (Heiervang, 2007).

Utviklingspsykologi

Heile vegen går barnet gjennom ein psykologisk endringsprosess vi kallar *utvikling*. Undervegs gjennom oppveksten er barnet innom ulike utviklingsstiar der hjernen utviklar seg gjennom sansane og kroppen føl på med å utvikle motorikk og ferdigheiter. Etter kvart som barnet veks til går det gjennom ulike fasar i oppveksten og det skjer ei kvalitativ endring i åtferda til barnet. Denne endringa blir kalla ein transformasjon. Modning er eit viktig element i prosessen med denne endringa som gjeld dei emosjonelle, kognitive, motivasjonelle og språklege funksjonane hjå oss menneske. Når barnet nærmar seg 18 år saknar farten på utviklinga og det trer inn i vaksenlivet (Smith, 2018).

Smith (2018) skriv at «utvikling er forandringar i observert atferd med økende alder». Dette gjeld òg sosiale ferdigheiter, der eit barn utviklar og endrar seg gjennom sosial eksponering. Barn tolkar sosiale situasjonar og tilpassar sine handlingar deretter. Transaksjonsmodellen forklarar korleis individet sine biologiske faktorar og miljøet rundt i samspel bidreg til utviklinga av eit menneske (Smith, 2018).

I transaksjonsmodellen blir det lagt vekt på at barnet sjølv aktivt bidreg til eiga utvikling. Både miljøet rundt og barnet sjølv endrar seg over tid. For å klare å forstå utviklinga må ein kjenne både barnet sine individuelle eigenskapar så vel som miljøpåverknadane rundt barnet. Over tid påverkar barnet sine eigenskapar omgjevnadane samstundes som omgjevnadane påverkar barnet sine eigenskapar. Måten omsorgspersonane rundt barnet reagerer på barnet si åtferd formar barnet og likeeins motsett veg. Som eksempelet i figur 2.1 viser påverkar barnet mor og mor barnet. Har vi eit barn i trassalderen som har ei utagerande åtferd kan omsorgspersonane til barnet reagere på to måtar; bli irritert og kjefte eller sjå behovet for forklaring og rettleiing. Om ein reagerer med å sjå barnet og rettleie det vil ein kunne få ein positiv effekt, men dersom ein reagerer negativt vil det sannsynlegvis få ein negativ effekt hjå barnet (Smith, 2018).



Figur 2.1: Transaksjonsmodellen. Viser forhold der barn påverkar omsorgsperson og motsett.

Det er stor forskjell på kor sensitive ulike barn er for miljøpåverknader. Om barnet veks opp i eit miljø med gode forhold er utviklingsmoglegheitene større enn hjå eit barn som veks opp i eit vanskeleg miljøforhold. Nokre barn er robuste og lite påverkelege, medan andre er lett påverkelege. Dette kan vere både positivt og negativt (Smith, 2018). Om ein veks opp i eit negativt miljø kan det vere greitt å vere robust og la miljøet ha liten påverknad. Motsett er det ikkje alle barn i eit positivt og godt oppvekstmiljø som utviklar seg i positiv retning. Når det gjeld sårbare barn vil transaksjonsprosessen vere meir tydeleg enn hjå andre barn (Smith, 2018).

Lev Vygotsky (1896-1934)

Psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) meinte at barn formar personlegdomen sin etter korleis dei sosiale forholda i miljøet rundt barnet er, som er i tråd med transaksjonsmodellen. Sosial aktivitet er ei individuell utvikling hjå kvart enkelt barn. Den sosiale aktiviteten fører til at barnet må bruke eige intellekt for å utvikle seg. Slik vil barnet lære seg å samhandle med andre menneske på eit sosialt plan som igjen vil bidra til barnet si utvikling av sosiale ferdigheiter. Vygotsky ser med andre ord på læring som eit resultat av sosialt samspel med andre (Imsen, 2006).

I eit kvart klasserom fins der ein sosial kultur der det skjer ei systematisk kunnskapsutvikling av barnet si tenking. Barn kan hanskast med ein del kognitiv læring på eiga hand, medan det må få hjelp til vitskapleg læring. Samarbeidet mellom lærar og elev bidreg til at barnet kan utnytte sitt læringspotensiale til fulle. Det betyr at eleven må aktivt bidra til eiga læring medan læraren styrer dei kognitive prosessane for å fremje barnet si utvikling gjennom den sosiale situasjonen i klasserommet. Dette samspelet gjev barnet kontroll over eigen kunnskap som det kan nytte til refleksjon (Bråten, 2011).

Vygotsky sin læringsteori går ut på at mennesket er eit sosialt vesen heilt frå det er fødd og at grunnlaget for utvikling byrjar allereie her. Barnet si sosiokulturelle utvikling, der den mentale utviklinga skjer, blir, som nemnt, påverka av miljøet rundt. Sosial samhandling dannar grunnlaget for problemløysingsstrategiar i barnet som etter kvart vil bli lagra i barnet sitt kognitive repertoar. Eit viktig element i denne samhandlinga er språket (Bråten, 2011).

Relasjon

For å fungere godt i sosiale settingar treng vi sosial intelligens. Denne kompetansen gjev oss evne til å forstå andre menneske sine intensjonar, motiv eller ønskjer. Er sosiale ferdigheiter godt utvikla har ein større sjans for å etablere gode relasjonar og oppretthalde kontakten fordi ein evner å møte andre menneske på ein positiv måte. Vi har fire nivå innan den relasjonelle dimensjonen, etter stigande kvalitetsnivå har vi; respektrelasjon, venlegheitsrelasjon, vennskapsrelasjon og kjærleiksrelasjon. *Respektrelasjonen* er av lågare kvalitetsnivå. Denne typen relasjonar går ut på at ein kjenner mange, men få av desse kjenner ein godt. Respektrelasjonar kan lett bli oppløyst grunna mangel på emosjonelle festepunkt. Menneske som er i denne relasjonen med ein annan vil sjå nytte av relasjonen, men oppløysing vil ikkje føre til sagn eller sorg. Neste steg i den relasjonelle dimensjonen er *venlegheitsrelasjonen*. Denne ligg på eit middels kvalitetsnivå. Forholdet mellom lærar og elev bør vere på dette nivået for at eleven skal ha utbyte av undervisninga. Det er her ein tydeleg emosjonell relasjon mellom dei involverte og ei oppløysing vil føre til sagn. *Venskapsrelasjonen* har eit høgt kvalitetsnivå. Her har begge partar positive opplevingar og emosjonelle band segimellom. Ei oppløysing mellom to menneske på dette nivået vil medføre sorgreaksjonar. Høgste nivå på den positive relasjonskvaliteten finn vi *kjærleiksrelasjonen*. Menneske som er på dette nivået har ein sterk emosjonell relasjon til ein annan. Dei utfyller ein annan sine behov og samhandlar godt. Ei oppløysing mellom to på dette nivået er vanskeleg og dramatisk å handtere (Spurkeland, 2012).

Barn lærer kvar dag både i og utanfor skulen. Den sosiale læringa skjer i samhandling med andre. Ein elev med sosiale vanskar, som problemåtferd, kan bli sett på som eit «problem» eller «vanskeleg» av læraren. Det kan då bli utfordrande for læraren å opparbeide ein god relasjon til eleven. Læraren må sjå og høyre eleven for å skape tillit mellom dei to. Slik vil ein byggje opp relasjonen til å bli positiv i staden for negativ. Å verdsetje eleven samt vise anerkjennelse er viktig i dette arbeidet. Med ein god relasjon mellom partane vil den sosiale lærdomen auke og åtferdsvanskane gå ned (Sollesnes, 2004).

Tillit

Alle relasjonar er bygd på tillit. Det er vanskeleg å forklare med ord akkurat kva tillit er, men vi veit at den er av emosjonell art og har høg verdi i våre liv. Gjennom erfaring blir tillit til andre menneske sakte, men sikkert bygd opp. Sidan det er kvart enkeltmenneske si oppleving som byggjer opp tilliten er ikkje alltid tilliten gjensidig (Spurkeland, 2012).

Ein lærar og ein elev har ikkje frivillig valt å ha ein relasjon til einannan, dei blir som regel plassert i same klasse ved tilfeldige, overordna grunnar. Innstillingane og haldningane dei to har ovanfor einannan og situasjonen vil prege relasjonen som blir bygd mellom dei. Relasjonen er i all hovudsak bygd på gjensidig tillit mellom dei to partane. Korleis dei to partane ser på einannan og seg sjølv verkar òg inn på relasjonen som blir bygd mellom dei. Ein lærar som har ein god relasjon til eleven sin kan bidra til å dempe negativ åtferd hjå eleven gjennom å jobbe med å endre eleven sitt eige bilete på seg sjølv. Læraren har her evne til å styre utvikling på mikronivå i positiv retning. Det er læraren som sit med hovudansvaret for at relasjonen mellom dei to partane blir god (Sollesnes, 2004).

Sosial kompetanse i skulen

I opplæringslova §9A-2 står det: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» (Lovdata, 2002). For å oppnå dette må vi i skulekvardagen ha fokus på å fremje elevane si psykiske helse gjennom målretta arbeid. Sosial kompetane er ein avgjerande faktor for korleis skuledagen til barnet blir. Har barnet god sosial kompetanse og les signala frå dei andre godt, blir skuledagen oftast meir positiv og lærerik. Om barnet slit med å forstå dei sosiale kodane til medelevane sine, kan skuledagen bli fylt av frustrasjon i staden for lærdom. Sistnemnde vil slite på den psykiske helsa til barnet (Eide, 2019).

Fagområdet *sosial kompetanse* er viktig å ha fokus på framover av fleire grunnar. Utdanningsdirektoratet vil frå 2020 pålegge skulane å få ei meir konkret opplæring i sosial kompetanse inn i skulekvardagen (UDIR, 2019). Kompetanseutviklinga og ferdigheitstreninga innan sosial kompetanse bør gå føre seg i eit miljø der omsorgsfulle vaksne fungerer som gode rollemodellar for barn og unge (Ogden, 2011). Skulen er ein arena der barn samlast og blir rettleia av kompetente vaksne. Ein kan lære sosiale ferdigheiter gjennom ulike behandlingsplanar og program, men ein kan òg nytte praktiske øvingar, «coaching», observasjon og rollespel (Ogden, 2011).

Klasseleiing og undervisningssituasjon

Klasseleiing handlar meir om den uformelle kompetansen læraren har til å organisere, planleggje og leie arbeidet i ein klasse enn den formelle ansvaret. For å lukkast må læraren vere viss på kva som skjer i elevgruppa så vel som ha god fagleg kunnskap samt formidlingsevne. Ulike fag har ulikt behov for struktur og styring, det same gjeld ulike klassar og tida på dagen. Det kan dukke opp periodar der ein klasse har meir behov for leiing av læraren enn andre periodar. God klasseleiing krev at læraren set tydelege grenser, stiller krav til elvane og strukturerer undervisninga godt, men læraren må òg kunne vise forståing, stimulere og gje elevane fridom (Ogden, 2015).

Elevar lærer best av lærarar dei har eit positivt forhold til. Om lærar-elev relasjonen er god skapar den kvalitet i læringa hjå barnet. Forståing og venlegheit spelar viktige roller i oppbygginga av den positive relasjonen. Det læraren seier og gjer, korleis ein snakkar til eleven, viser omtanke/empati samt sans for humor er viktige element i oppbygginga av relasjonen. Læraren sin stil påverkar òg det sosiale miljøet i klassen. Ein lærar som i byrjinga av skuleåret fokuserer på elevane i klasserommet i ein kvar undervisningssituasjon i staden for å hente ting, gje/ta imot beskjedar eller liknande, vil få elevar som føler seg sett. Å ha fokus på kollektiv fagleg framdrift i staden for eventuelle årsaker til uro vil ein påverke elevane til å tenkje i same retning. Ved å fokusere på elevane og læringa i byrjinga av eit skuleår dannar ein kultur for eit godt læringsmiljø (Ogden, 2015).

Om ein skal lukkast i å gje elevane gode ferdigheiter innan sosial kompetanse er det ein fordel om undervisninga blir timeplanfesta. Det kan vere utfordrande å timeplanfeste eit slikt emne grunna det faktum at læraren er pålagt å følgje kompetansemåla i Kunnskapsløftet (LK06) (Galvin, 2014).

Utforming av eige undervisningsopplegg

Ein kan ikkje berre gå ukritisk i gong med undervisning i sosial kompetanse etter eit opplegg frå ei lærebok. Ein må kjenne miljøet i elevgruppa, ein må kjenne elevane sitt utviklingsbehov og ein må tilpasse undervisninga etter dette behovet. Læraren si rolle er viktig i dette arbeidet. Læraren må vere viss på eiga rolle i elevgruppa, som lærar er ein eit førebilete for elevane sine. Elevar som læraren snakkar positivt til, visar positiv merksemd og oppmuntrar vil bli verdsett av sine medelevar. Ein elev som opplever det motsette, blir ignorert, får negativ merksemd, får lettare negative tilbakemeldingane frå medelevar og blir lettare utsett for krenking enn andre elevar (Udir, 2019).

Det fins mange bøker og undervisningsopplegg som er utarbeidd for å arbeide med å styrkje den sosiale kompetansen til barn. Det som kan vere vanskeleg er å velje ut noko som passar måla ein har sett seg for arbeidet. Nettsida Malimo har mange konkretar som ein kan nytte i skulen, deriblant materiell til å jobbe med den sosiale kompetansen (Malimo, 2019). Smart oppvekst sine bøker samt planleggjar har mange gode idear til aktivitetar (Iversen, 2018). Nettsida «Social thinking» på Facebook, laga av Michelle Garcia Winner som er ein av gründerane innan sosial tenking i USA, har mange gode innlegg som omhandlar sosial kompetanseutvikling. Winner har sidan midten av 1990-talet jobba med å utvikle materiell som kan nyttast for å styrkje barn sin sosiale kompetanse (Winner, 2019).

3. Tidlegare forskning

Psykisk helse

Mange unge slit med psykiske helseplagar viser ei undersøking som NOVO gjorde i 2013. Dei psykiske plagene gjer at enkelte elevar ikkje er i stand til å utføre oppgåvene skulen forventar av dei. Merksemdvanskar, depresjon, angst og impulsive handlingar er nokre eksempel på korleis elevar kan reagerer på vanskane. Spørjeundersøkinga utdanningsdirektoratet utførte (2013) blant lærarar, skuleleiarar og skuleeigarar tok blant anna for seg psykisk helse i skulen. Undersøkinga viste at dei fleste elevane trivst på skulen, men likevel slit fleire av dei med psykiske plagar. Spesielt jenter i tenåra slit med å få ein velfungerande kvardag (Holen, 2014).

Barn og ungdom går gjennom store endringar både fysisk, sosialt, kjenslemessig og kognitivt når dei entrar puberteten. Dei blir sårbare når det gjeld eiga oppfatning samt kravstore til eigen prestasjon. Angst, depresjon og stress er alle faktorar som spelar negativt inn på læring i skulen. Elevar som opplever skulen som ein stressande faktor i livet viser i aukande grad teikn på psykiske helseproblem. Program som har som hensikt å fremje sosial kompetanse kan ha positiv effekt for elevar som slit. Der finst fleire ulike program som er designa for bruk i skulen, som VIP og STEP. Om programma blir nytta er opp til kvar enkelt skule. Forsking viser at effekten av tiltaksprogram innan psykisk helse minkar over tid (Klomsten, 2014). Ein har med andre ord for eit utviklingsarbeid og studiar slik at ein kan byggje opp eit program som fungerer over tid.

Elevar med mangel på sosial kompetanse

Tidlegare blei sosiale vanskar knytt til psykologiske «skadar» som gjorde at dette ikkje blei eit fokusområde i skulen. Ansvaret for tiltak og behandling fall dermed på psykologiske tenester (Ertesvåg, 2003). Vi veit frå tidlegare forskning at elevane sjølv ønskjer ein arena der dei kan ta opp aktuelle emne med ein pedagog. Men det fins berre eit fåtal slike arena pr. i dag (Klømsten, 2014). Ertesvåg (2003) spør i ein artikkel om det er berre elevar som har mangel på sosial kompetanse som skal få trening i det? For å førebyggje sosiale vanskar argumenterer Hargie og Hargie (1995) for å drive opplæring i sosial dugleik for *alle* barn, ikkje berre dei som slit. Sosial utvikling krev trening framfor behandling. Barn må lære å tilpasse sin sosiale kompetanse slik at interaksjon med jamaldringar blir tilpassa og ulik interaksjon med lærarar eller foreldre. Å kunne tilpasse og endre åtferd slik ulike situasjonar krev det er essensielt innan sosial kompetanse (Ertesvåg, 2003).

Åtferdsvanskar - Gutar versus jenter

Folkehelseinstituttet anslår at minst 30 000 barn og unge mellom 4-18 år slit med åtferdsforstyringar. Årsaka til vanskane kan vere fleire, men mange føler seg annleis, einsam, redd eller ikkje god nok. For å førebyggje utvikling av vanskane er det viktig å få barnet til å forstå at der er normalt å ha desse følelsane, samt få barnet til å føle at ein tek det alvorleg, at det blir sett (Helmers, 2013).

Nordahl m.fl. (2005) anslår at om lag 30% av alle barn i den vestlege verda har åtferdsvanskar ein eller annan gong i løpet av skulealderen. Lærarane definerer at over dobbelt så mange gutar som jenter har åtferdsproblem i følgje vidare studium av Sørli og Nordahl (2005). Tal som viser spesialpedagogiske tiltak i skulen seier det same, eit sterkt overtal av gutar. Forsking viser at sosiale vanskar er arvelege, men at 28% av åtferdsproblem skuldast miljøpåverknad (Iversen, 2008).

Gruppebasert trening i sosiale ferdigheter

Social Skills Training (SST) er ein intervensjon som ofte blir brukt som metode på barn med åtferdsvanskar. Målet med treninga er å auke barna sin sosiale kompetanse samt lære dei å byggje opp og halde på positive relasjonar med jamaldringar. Når eit barn er i stand til å bruke den sosiale kompetansen sin på ein positiv måte, i ulike samanhengar, er barnet å rekne for sosialt kompetent. Å ta ansvar, samarbeide, vere ansvarsfull, vise empati og ha sjølvkontroll er eksempel på god sosial kompetanse. Om ein skal ha langtidseffekt av treninga må barnet lære seg å identifisere og løyse sosiale utfordringar på ein tilfredsstillande måte (Vugt, 2013).

Evalueringa etter ei Social Skills Training (SST) utført på 161 barn i alderen 7-13 år i Nederland (2012) viste at denne typen trening berre hadde ei midlertidig, moderat effekt på deltakarane. Både deltakarane i forskingsprosjektet og kontrollgruppa viste framgang når det gjeld sosial kompetanse internaliserande vanskar etter utført intervensjon. I tillegg viste deltakarane i prosjektet ei lita, positiv endring innan sosial angst. Studien hadde campar på 6 dagar med 4 timar undervisning for dagen, samt ein oppfølgingscamp. Barn som deltok på oppfølginga til SST etter 12 månader hadde større positive endringar enn dei som ikkje deltok på oppfølginga (Vugt, 2013).

Forskinga viser at intervensjonar der ein hadde blanda grupper av barn hadde større effekt enn homogene grupper med barn som slit med likande vanskar. Barn som er sosialt tilbaketrekte har hatt størst effekt av treninga. Vidare har barn med internalisert og eksterialisert åtferd moderat betring medan barn med aggressiv åtferd og barn med intellektuell funksjonshemming hadde lågast endring (Vugt, 2013).

Psykisk helse

UNGDATA har kartlagt tilhøva hjå 40 000 ungdomar i alderen 13-16år. Tala viser at dei fleste trivest på skulen, men mange opplever stress, søvnproblem og depressive symptom. Dei koplar vanskane saman med presset dei unge opplever gjennom sosiale medium som nærast krev at dei må vere «på» heile døgeret for å kommentere, like og dele bilete og informasjon. I følge Folkehelseinstituttet oppfyller så mange som kvar tredje 16-åring kriteriene for ei psykisk diagnose som åtferdsvanskar, depresjon eller angstlidingar (Helmers, 2013).

Ser ein på resultata av tidlegare forskning på barn og unge si psykiske helse ser ein at det er blitt viktigare for skulen å ha eit større fokus på psykisk helsefremjande arbeid enn tidlegare. Fleire barn og unge kjenner på følelsen av å ikkje strekkje til samt forventingspress enn tidlegare. Det er uvisst om dette har med skulestress å gjere eller om det er sjølvpålagt. Resultatet er at færre unge vaksne endar opp i arbeidslivet no enn tidlegare, og psykiske helsevanskar er ei vesentleg årsak i følge Folkehelseinstituttet (2016) (Samnøy, 2018).

Klasseleiing – psykososialt miljø

Det har sidan 60-talet blitt forska på klasseleiing og sidan den gong har skulen gjennomgått fleire skifte når det gjeld læraren si rolle som klasseleiar. Alt frå læraren som ein autoritær vaksenperson med streng struktur i klasserommet til nærast ettergivane lærarar med uklare krav til elevane har blitt vurdert. Forskinga fortel at der er ein sterk samanheng mellom læraren si rolle som klasseleiar og elevane si faglege læring samt trivsel i klassen (Ogden, 2015). Stortingsmelding nr 22. (2010-2011): Motivasjon – mestring – moglegheiter, set fokus på kompetanseutvikling i klasseleiing for å oppnå betre læring og eit godt læringsmiljø for elevane. (Ogden, 2015).

Tre ungdomskular deltok i 2001 på Lillegården kompetansesenter si undersøking som kartla korleis elevar i ungdomskulen hadde det på skulen. Det viste seg at 73,6% keiar seg og deltek lite aktivt i timane. Nordahl (2000) si undersøking viste at problemåtferd i skulen i hovudsak skuldast relasjonar. Eleven sin relasjon til læraren skåra nest høgast i utgreiinga, slått av læraren og elevane sitt engasjement i undervisninga. Trivsel og relasjonar i klassen var òg viktige faktorar som bidrog til å dempe problemåtferd (Tinnesand, 2003).

4. Metode

I denne delen vil eg avklare kva for metode eg ha brukt i undersøkinga og kvifor eg valte nettopp denne metoden. Eg valte å nytte både kvantitativ og kvalitativ metode for å kartlegge om bevisstgjerung og undervisning i sosial kompetanse ville gje ei positivt utvikling hjå elevane. Denne metoden blei valt fordi den kan gje eit estimat på om undervisninga det siste skuleåret har hatt innverknad på elevane på trinnet. Eg ønskja òg å vite elevane si subjektive oppleving. Dette resulterte i at bruk av blanda metodar var best for å finne svar på problemstillinga.

Vi har to hovudretningar innan søken på ny vitskap; hermeneutikk og positivisme. Allereie i første halvdel av 1800-talet blei terminologien positivisme tatt i bruk etter lang brukstradisjon. Positivismen omhandlar naturvitskapen og målet med den er å finne kunnskap som er absolutt og objektiv. Ikkje før på slutten av 1800-talet dukka terminologien hermeneutikk opp. Denne rettar seg meir mot fakta som krev tolking før ein kan oppnå ei heilskapleg forståing. Hermeneutisk forskning kan vere utfordrande fordi ikkje all innverknad på resultatet er tilgjengeleg for analyse (Befring, 2007). I dette studiet er fokuset retta mot den hermeneutiske terminologien.

Wilhelm Dilthey (1833-1911) og Hans-George Gadamer (1900-2002) danna grunnlaget for dei hermeneutiske studiane. Desse studiane legg vekt på for-forståinga til forskaren så vel som forståinga forskaren får undervegs gjennom studiet. Den generelle forståinga forskaren sit med kan blant anna vere bygd på egne erfaringar, resultat frå tidlegare undersøkingar og faglege omgrep. I tillegg må ein som driv eit hermeneutisk studie ha ei forståing for heilskapen, korleis ting heng saman. Alle desse pendlingane mellom for-forståing, forståing, delforståing og heilskapsforståing blir kalla den hermeneutiske sirkelen (Grønmo, 2004).

Dei vitenskaplege metodane skal sikre fagleg og forsvarleg forskning slik at ein kan utvikle ny teoretisk forståing rundt eit fenomen. Dette gjer dei ved å ha eit sett med retningslinjer som må følgjast under arbeidet. Metodane er systematisk oppbygd og fortel korleis ein skal skaffe kunnskap og utvikle teoriar. Slik sikrar ein at krava om vitenskapleg kvalitet og relevans blir ivaretatt under arbeidet (Grønmo, 2004).

Empirisk forskning fortel noko om dei faktiske forholda i eit samfunn. Informasjonen blir sanka gjennom sansane, hovudsakleg gjennom syn og hørsel. Ulik utvikling av sansane, sosial bakgrunn og ulik tidlegare erfaringar er med på å prega forståinga for det ein oppfattar. Inntrykka blir filtrert gjennom sansane noko som kan gjere dei vanskelege å tolke. For å sikre pålitelegheita til empirien er det viktig at prosedyrar og reglar blir følgd under arbeidet. Dei empiriske data kan i analysen vise samanhengar som elles ikkje er merkbare sansemessig (Grønmo, 2004).

Designa til eit forskingsprosjekt omfattar struktur, strategi og ein undersøkingsplan. Slik blir forskingsprosjektet konstruert slik at ein får ei effektiv og god problemløysing. Strukturen fortel om oppbyggnaden eller modellen ein har nytta under arbeidet medan undersøkingsplanen omhandlar heile programmet. Strategien fortel kva for metode som er nytta for å finne svar på problemstillinga (Bø, 1995).

Eit kvart forskingsprosjekt bør byrje med ein undersøkingsplan. Denne planen er ei slags innhaldsliste som omhandlar *kva* ein ønskjer å undersøkje. I tillegg vil ein måtte ta ein del val undervegs i arbeidet, så det kan vere lurt å ha ei sjekklister slik at ein har orden på vala ein må ta. Tidsplan, tilgjengelege ressursar, datatype (kvantitativ/kvalitativ) bearbeiding og datainnsamlingsmetode kan inngå i ei slik sjekklister. Først når undersøkingsplanen er klargjort og det er avklart kva ein ønskjer finne ut av med forskingsprosjektet kan ein byrje å tenkje på *korleis* skal kome fram til målet (Bø, 1995).

For å få strukturert eit forskingsprosjekt kan det vere lurt å lage ein modell av planane ein har. Undervegs i arbeidet vil modellen saman med undersøkingsplanane kunne fungere som gode hjelpemiddel på vegen mot å finne eit svar på problemstillinga. Teoretiske utsegner skal endrast til testbare hypotesar gjennom arbeidet, til det trengs det struktur (Bø, 1995).

Metoden for datainnsamlinga bestemmer kva for strategi som blir nytta under forskingsarbeidet. Her må det avgjerast om ein er ute etter å ha eit lite utval med mange variablar (kvalitativ metode) eller eit stort utval med få variablar (kvantitativ metode) (Bø, 1995).

Kvantitativ metode

Den kvantitative metoden blir nytta når ein har god kunnskap om, men vil ha ei forklaring på eit fenomen. Problemstillinga er deskriptiv og ein kan nytte hypotesar til å forkaste eller verifisere problemstillinga. Metoden går ut på å nytte ei meningsmåling for å samle inn data der ein er interessert i å finne gjennomsnittet, det som er felles for deltakarane. Ofte blir det nytta spørjeskjema med faste svaralternativ i slike studiar (Bø, 1995). Målet med den kvantitative metoden er å få oversikt over og samanlikne resultatata slik at ein kan generalisere. For å klare dette må datamaterialet vere stort og uttrykt i tal (Grønmo, 2004).

Den kvantitative metoden krev struktur slik at alle informantane blir behandlast likt under undersøkinga. Ofte har forskaren som driv kvantitative undersøkingar avstand til informantane sine, som regel har dei ikkje direkte kontakt i det heile. Det kan vere andre enn forskaren sjølv som tek jobben med å utføre undersøkinga på vegne av forskaren (Grønmo, 2004).

Kvalitativ metode

I motsetning til den kvantitative metoden er den kvalitative metoden bygd på problemstillingar ein veit lite om på førehand eller som er kompliserte å finne ut av. Ein ønskjer her å gå i djupna på informasjonen for å finne det som er særeige og unikt, eller kanskje til og med avvikande. Forskaren må vere problemsøkjande og nytte metodar som f.eks. intervju for å få tak i informasjonen deltakarane sit med (Bø, 1995).

I den kvalitative metoden er formålet å beskrive situasjonane. Metoden er meir fleksibel enn den kvantitative sidan undersøkingane heile vegen kan endrast og tilpassast den enkelte situasjonen. Den kvalitative forskaren jobbar som regel direkte med informantane sine for å samle informasjon til studiet (Grønmo, 2004). Ofte er observasjon og intervju ein del av opplegget. Data blir her samla inn i ord, ikkje tal slik som med den kvantitative. Metoden siktar til å få ei djupare forståing og innsikt der ein ved attgiving av innhald systematisk kan analysere resultatet (Befring, 2007).

Blanda metodar

Dei siste åra har fleire og fleire byrja å nytte blanda metodar i forskinga si. Innan helse, utdanning, psykologiske og sosiologiske studiar har denne metoden auka i omfang og blir no rekna som den tredje forskingsmetoden saman med kvalitativ og kvantitativ metode. Greene (1989) definerte blanda metodar som ein metode som inneheld minst ei kvalitativ og ein kvantitativ undersøking i det same studiet. Ein må difor rekne med at denne metoden er meir tid- og ressurskrevjande enn dei to resterande metodane (Molina-Azorin, 2018).

Mange forskarar spesialiserer seg på bruk av éin forskingsmetode. Ein forskar som nyttar blanda metodar derimot, må ha ei større, overordna forståing av begge dei to metodane før ein kan gå i gong med eit forskingsprosjekt. Fordelen med å nytte blanda metodar er at ein kan få eit meir heilskapleg bilete av fenomenen enn om ein berre hadde nytta ein av metodane. Når ein brukar dei to metodane kombinert i eit studie kan dei styrkje resultatane til einannan noko som igjen styrkar validiteten (Molina-Azorin, 2018).

Eg valte å nytta blanda metodar i forskinga mi fordi eg ønskja både å få eit kvantitativt resultat som kan sei noko heilskapleg om intervensjonen min. Samstundes kunne eg gjennom den kvalitative metoden få fat i den subjektive opplevinga til elevane.

Statistikk

I kvantitativt arbeid er bruk av statistikk ein god måte å beskrive tilhøva på. Bruk av tabellar er ryddig og oversiktleg i arbeidet med resultatane frå ei undersøking (Krokan, 1998). Resultatane frå alle pre- og post- SDQ-kartleggingane blei behandla i Excel. Det blei oppretta eitt rekneark for kvar gruppe informantar og vanskanane fekk ei eiga kolonne med pre, post og endring. Nedst i tabellen blei det rekna ut middelværdien, standaravvik (s) og standardfeil (sd) (sjå eksempel i tabell 4.1).

		Emosjonelle vanskar		
Informant	Kjønn	Pre	Post	Endring
1	G	1	1	0
2	G	2	0	-2
3	G	0	1	1
4	J	0	2	2
5	J	3	2	-1
6	J	4	3	-1
Middel		1,67	1,5	-0,17
s		1,63	1,05	1,47
n		6	6	6
sd		0,67	0,43	0,60

Tabell 4.1: Eksempel på tabell i Excel, der s er standardavvik, n er tal på deltakarar og sd er standardfeilen. Deltakarane er delt inn etter kjønn.

Det kan vere ein fordel å gruppere resultatata etter ei undersøking for å få betre oversikt og færre grupper å jobbe med. Ved å forenkle datamengda blir det lettare å jobbe med informasjonen. Kriteriene for å dele inn i grupper kan vere kjønnsdeling, aldersdeling eller bustadområde (Krokan, 1998). I denne studien er variabelen kjønn i tillegg til at eg har moglegheita til å sjå det samla resultatet til heile gruppa. På veggen har eg tatt vare på informasjonen til kvar enkelt deltakar i staden for å slå alt saman. Slik har eg sikra at eg, dersom det skulle vere naudsyn, kan sjå på kvar enkelt elev si endring gjennom skuleåret i staden for berre heile gruppa, eller dei to kjønna. Anonymiteten er godt ivaretatt, jmf. avsnitt om dette.

Samanhengen mellom to variablar blir kalla korrelasjon. Når ein gjer forsøk som inkluderer samanlikning av resultat før og etter ein intervensjon må ein utføre ei korrelasjonsanalyse for å sjå om der finst ein systematisk samanheng mellom dei to variablane; før-etter (Befring, 2007). Korrelasjonskoeffisienten varierer mellom -1 og +1. Om analysen viser at korrelasjonen er 0 fins der ingen samanheng mellom dei to variablane. Dess nærare koeffisienten nærmar seg -1 eller +1 dess større er samanhengen mellom dei to. Forteiknet +/- viser om samanhengen er positiv eller negativ (Grønmo, 2004). T-testen blei nytta i dette forsøket for å finne ut om korrelasjonskoeffisienten var statistisk signifikant. Ved å gjere ein tosidig t-test fann eg ut om der var forskjell mellom dei uavhengige variablane i gruppa (Befring, 2007).

Den tosidige variansanalysen gjennomfører i praksis tre signifikanstestingar. Interaksjonen gruppa blir utsett for, samt dei to uavhengige variablane blir testa opp mot einannan. Det blei her gjort ein tosidig t-test for å finne ut om det var ein signifikant, systematisk forskjell mellom endringa gutane hadde i hatt i forhold til endringa jentene hadde hatt etter intervensjonen. Signifikansen var her sett til 5% ($P \leq 0,05$). Resultata viste at der var kjønnsmessige, systematiske endringar, der gutane har hadde større endring enn jentene.

Statistisk generalisering

For å avklare om data frå analysen er gyldig i forhold til utvalet nyttar ein statistisk generalisering. Å rekne ut kor store avvika er antatt å vere kan vere utfordrande fordi årsaka til avvika kan vere fleire. Utvalstrekkinga, fråfall og kvaliteten på data vil alle påverke data og kan dermed skape avvik mellom analyseresultata og dei faktiske forholda. Fråfall av informantar kan føre til systematiske avvik som igjen kan gje systematiske forskjellar mellom utvalet og populasjonen (Grønmo, 2004). For å kunne foreta ei statistisk generalisering må utvalet som deltek vere jamt slik at resultatet blir så reelt som mogleg. For å få full tillit til resultata må òg validiteten og reliabiliteten vurderast (Grønmo, 2004).

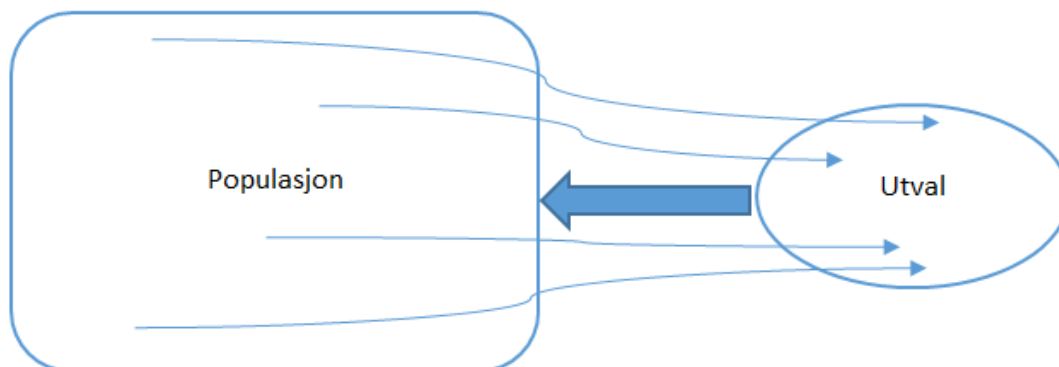
Populasjon

Problemstillinga i eit forskingsprosjekt avgrensar kva for einingar ein nyttar i studiet. Studiet gjev då svar på kva ein kan estimere for populasjonen som inngår i same problemstilling (Grønmo, 2004). Ein populasjon er *alle* som passar i kriteria for deltaking. I dette prosjektet ville det ha omfanna alle 6.klassingar i landet. I skuleåret 2018-2019 fans det 63 488 sjetteklasseelevar i Noreg (GSI, 2019). Skulle alle desse elevane deltatt i prosjekt hadde det blitt alt for stort. Eg gjorde eit utval som fekk tilbod om å delta i forskingsprosjektet. Ein 6. klasse med totalt 32 elevar som hadde ei jamn fordeling av gutar (17) og jenter (15) blei dermed rekrutterte. Sidan dette ikkje er ei tilfeldig utvalt gruppe er den ikkje representativt for populasjonen, men resultata kan gje eit estimat for korleis situasjonen er blant norske elevar i same aldersgruppe.

Utval

Når ein driv forskning er det enklare å forske på eit utval i staden for heile populasjonen (Grønmo, 2004). For at resultatet av forskinga skal vere påliteleg er det viktig at utvalet er representativt for populasjonen. For at førekomst av eigenskapane populasjonen har skal spegle seg i utvalet blir utvalet plukka tilfeldig (Gjone, 2003). Sjå forhold mellom populasjon og utval i figur 4.1.

Ei undersøking av eit utval ikkje gjev oss heile fasiten. Der vil alltid finnast usikkerheit så sant vi ikkje har undersøkt heile populasjonen (Krokan, 1998). Kriteria for å delta i dette prosjektet var å gå i 6.klasse, samt ønskja å delta. Totalt 30 elevar deltok.



Figur 4.1: Samanheng mellom populasjon og utval. Utvalet er plukka tilfeldig frå populasjonen, deira resultat representerer heile populasjonen.

Sannsynsutval

Ved undersøkingar i eit utval er formålet å kunne generalisere. Utvalet blir nytta for å dra slutningar som kan gjelde heile populasjonen. Statistisk og teoretisk generalisering er dei to hovudtypane generalisering innan forsking. I kvantitative undersøkingar blir den statistiske generaliseringa nytta. Denne typen generalisering byggjer på sannsynsteoriar der ein testar ut hypotesar eller teoriar for å kunne estimere kor sannsynleg ei hypotese er. Ein nyttar sannsynsrekning for å anslå storleiken til dei tilfeldige forskjellane (Grønmo, 2004).

Fråfall

I eit forskingsprosjekt bør ein kalkulere at der vil bli fråfall undervegs i studiet. Det kan difor vere lurt å ta med fleire deltakarar enn ein faktisk treng, dette for å ha eit slingringsmonn. Sjukdom og ønskje om å avbryte kan vere årsaker til fråfall i eit studie. I verste fall kan fråfallet vere systematisk, noko som kan resultere i at ein endar opp med eit utval som enten er for lite eller ikkje representativt for populasjonen. Om ein opplever systematisk fråfall (f.eks. at det er stort overtal av menn som trekkjer seg i forhold til kvinner), bør ein vere på vakt og vurdere om utvalet er representativt nok for populasjonen. 10-20% fråfall er ikkje unormalt om ein driv spørjeundersøking ved bruk av spørjeskjema (Bø, 1995).

Samantreff og sannsyn

Resultatet til utvalet vil i følge statistikken liggje nær resultatet ein hadde funne i populasjonen, men med eit slingringsmonn. Ved å bruke statistiske metodar, bygd på sannsynsrekning, kan ein talfeste slingringsmonnen (Medbø, 2018). Ved å finne P-verdien ($P = \text{eng. probability} = \text{no. sannsyn}$) av SDQ-målingane før og etter undervisning i sosial kompetanse kan ein finne svar på om resultatata er tilfeldige eller om undervisninga er årsaka til endringa. Grensa for P-verdien er sett til $\leq 0,05=5\%$. Låg P-verdi, små skilnadar, vil ein alltid finne når ein gjer undersøkingar og skuldast mest sannsynleg samantreff. Får ein større skilnadar, ein p-verdi lik eller over 5%, viser det at endringa ikkje kan vere tilfeldig, men at der er systematiske verknader som er årsaka til skilnaden (Medbø, 2018). Målet er å finne ei så låg slingring som mogleg, slik at ein kan seie at resultatet er reelt for populasjonen.

Reliabilitet

Reliabiliteten fortel oss kor påliteleg resultatata er. Samsvaret mellom data rundt same fenomen fortel noko om stabiliteten (Grønmo, 2004). Om eg hadde gjort dette forsøket ein gong til, i ein annan klasse, ville eg då fått same resultat? Om så er reliabiliteten høg. Får ein ikkje same, eller tilsvarande same resultat er reliabiliteten låg (Grønmo, 2004).

Ekvivalensen fortel kor reliabelt resultatet er når ulike informantar gjev eit resultat basert på det same undersøkingsopplegget. Ulike informantar sit med ulike erfaringar noko som vil visast i data. Om det er samsvar mellom det som kjem fram i resultatet kan ein anta at reliabiliteten er høg (Grønmo, 2004).

Validitet

Validitet er eit viktig omgrep innan forskning og statistisk arbeid. Validitet refererer til fleire aspekt ved datainnsamlinga og materialet. Ein vil aldri oppnå full validitet i samfunnsvitskaplege studiar, heller ikkje tydelege mål på validitet. Validiteten kan vere høg eller låg alt etter kor relevant data er for problemstillinga. Om datainnsamlinga og undersøkingsopplegget er relevant for problemstillinga er validiteten høg. Studiar som inneheld eksperiment har som regel høg validitet (Grønmo, 2004). Operasjonalisering av omgrepa frå tidlegare forskning kan vere med å styrke omgrepsvaliditeten (Lund, 2002).

Om eit forskingsprosjekt går føre seg over lenger tid vil ytre påverknad og indre utvikling sannsynlegvis påverke resultatet (Grønmo, 2004).

Variablar

Kva variablar som skal analyserast blir bestemt av problemstillinga, samt eigenskapar ved variablane som er med i analysen (Grønmo, 2004). I dette forskingsprosjektet fins det to variablar ein ønskjer å finne ut om påverkar einannan; undervisning – endring. Variabelen som har påverknadskraft er uavhengig. Årsaksforholdet mellom dei uavhengige og avhengige variablane vil fortelje om der finst ein statistisk samanheng mellom dei. Samanhengen må ikkje vere spuriøs, dvs. at ein tredje variabel har innverknad på resultatet, om ein skal kunne stole på årsaksforholdet mellom dei to variablane (Grønmo, 2004).

Kontinuerlege variablar har et minimum- og maksimumsnivå (Befring, 2007). SDQ opererer med slike variablar der skåringane har ein verdi på 0-2. Kjønna til elevane i undersøkinga er ein diskontinuerleg variabel. Vi har berre to kjønn vi opererer med så denne variabelen er låst til to verdier, kalla dikotome variablar. Talet på deltakarar i kvar av undersøkingane er òg diskontinuerlege, altså fastsette (Befring, 2007). Når ein gjer målingar i eit prosjekt vil variabelen bli uttrykt som diskontinuerleg sjølv om den er kontinuerleg. Dette fordi den på sjølve målinga har *ein* fastsett verdi, ikkje fleire (Befring, 2007).

Datakvalitet

For å få kvalitet i arbeidet med samfunnsvitskapelege data må ein sjå samanhangen dei spesifikke data skal nyttast til. Problemstillinga spelar ei stor rolle for kor god kvaliteten på datamaterialet er (Grønmo, 2004). Det kan oppstå variasjon i kvaliteten av dataoppsettet ut frå kva for ei problemstilling data skal knytast til. Eitt og same datasett kan ha høg kvalitet for ei problemstilling og låg kvalitet for ei anna. Dei fem viktigaste føresetnadane for kor godt eit datamateriale eignar seg til eit bestemt studie er; sanningsforplikting, vitskapelege prinsipp for logikk og språkbruk, utveljing av einingar, utveljing av informasjonstypar og gjennomføring av datainnsamlinga. Med sanningsforplikting meiner ein at data som er innsamla skal i størst mogleg grad representere dei faktiske forholda. I framstillinga av data skal ein nytte ein terminologi som er så presis som mogleg i tillegg til at data må vere knytt til tidlegare forskning. Utveljinga av einingane omhandlar at analyseeiningane må vere i samsvar med problemstillinga medan utveljing av informasjonstypar handlar om informasjonsutveljing av som er relevant for problemstillinga. Gjennomføringa av datainnsamlinga føreset at datamaterialet er minst mogleg påverka av gjennomføringa av studien og at studiet er forsvarleg gjennomført (Grønmo, 2004).

Svakheiter

Det fins fallgruver ved begge dei to kvantitativ og kvalitativ forskingsmetode. Når det gjeld den kvantitative metoden kan ein risikere at opplegget ein nyttar ikkje samlar inn dei relevanta data ein er ute etter, eller at spørsmåla ikkje fungere tilfredstillande i forhold til det ein ønskjer å undersøkje (Grønmo, 2004). Når det gjeld den kvalitative metoden kan den blir for fleksibel. Forskaren vil då misse perspektivet som ein opphavleg var ute etter grunna endringar undervegs (Grønmo, 2004). Store relative forskjeller får vi lettest når antallet er lite (Grønmo, 2004).

Subjektive feilfaktorar kan oppstå, noko det er viktig at forskaren er viss på. Persepsjonen kan bli endra av forskaren si forventing eller førestellingar noko som igjen svekkjer validiteten til dataa (Befring, 2007). Achenbach (Heyerdahl, 2013) gjorde ei metaanalyse av korrelasjonen mellom ulike informantar. Han fann ut at ulike informantar ser barnet på ulike måtar. Korrelasjonen mellom elev-lærer er på 0,2, mellom foreldre og barn 0,25 og 0,27 mellom lærar og foreldre. Han konkluderte med at årsaka til desse låge korrelasjonane, lite samsvar mellom det dei ulike informantane rapporterer, er at alle dei tre informantane kjenne barnet frå ulike samanhengar. Barnet oppfører seg annleis mot læraren i forhold til foreldra. I tillegg fins der individuelle forskjellar i korleis ein vurderer eigenskapar og problem (Heyerdahl, 2013).

Eit problem som kan oppstå under eit intervju er at kommunikasjonen mellom forskaren og deltakaren er dårleg. I slike tilfelle kan misforståingar vere årsak til avgrensinga av informasjon forskaren får ut av intervjuet. Dette kan skje når deltakaren ikkje skjønner kva for informasjon forskaren er ute etter. Det kan òg vere omvendt, at det er forskaren som misforstår deltakaren og dermed endar opp med å mistolke informasjonen som deltakaren gjev. Det er her viktig at forskaren tek ansvar for å utvikle ei god kommunikasjonsform som er tydeleg og konkret for å unngå misforståingar. Ei anna utfordring under bruk av intervju er at forskaren kan påverke svaret til deltakaren. Forskaren si framferd, kroppsspråk, tonefall, osv. kan påverke deltakaren til å svare det han/ho trur at forskaren ønskjer å vite eventuelt bli provosert til å svare det motsette. Kjønnen til forskaren kan for nokon deltakarar spele ei rolle i korleis ein svarar på intervjuet ut frå emnet ein blir intervjuet om. Forskaren sine spørsmål må òg vere nøytralt formulerte, slik at dei ikkje er leiande ovanfor deltakaren (Grønmo, 2004).

Sjølve svaralternativa på SDQ kan ha hatt ein innverknad på resultata. «Stemmer ikkje», «stemmer litt» og «stemmer heilt» er alternativ med veldig kort spenn mellom seg (Heyerdahl, 2013). Det kan vere skummelt å måtte vurdere sitt eige barn med få og konkrete svaralternativ. Foreldra sitt ønske om at barna fell innunder «normalen» kan òg ha verka inn på resultata frå foreldra. Å svare «stemmer heilt» på påstanden «plagar eller mobbar andre barn» sit nok langt inne hjå mange. Alle har eit ønske om at barnet deira utviklar seg godt og i positiv retning. Vi veit alle at det av og til er enklast å kysse i midten, då slepp vi på ein måte ta like mykje stilling til påstanden. Hadde der vore fem svaralternativ hadde resultatet av denne kartlegginga kanskje blitt eit heilt anna.

Forskingsetikk

Forskingsetikk peikar på etiske og moralske normer i jakta på ny kunnskap. Forskaren har ansvar for å ivareta deltakarane i eit forskingsprosjekt. Grunnprinsippet i etikken er å bruke sunn fornuft og innlevingsevne til å bruke makta ein har som forskar ovanfor deltakarane til deira fordel, i staden for til eiga vinning (Befring, 2007).

Etiske vurderingar må takast heile vegen gjennom eit forskingsprosjekt. Konsekvensetikk, pliktetikk, sinnelagetikk og ansvarsetikk er alle eksempel på ulike forskningsetiske modellar. Konsekvensetikken handlar om følgjene etter ei handling. Det er då følgjene av handlinga som avgjer om den var god eller ei. Om å kome med ei kvit løgn er den beste utvegen er dette etisk rett å gjere, trass at det i utgangspunktet er direkte uetisk å lyge (Befring, 2007).

Når det gjeld pliktetikken er den motsett av konsekvensetikken. I denne modellen er det uetisk å lyge, uavhengig av kva konsekvens det kan få. Her er det handlinga sjølv, å ikkje lyge, som avgjer om den er rett eller ei. Pliktetikken er kan kritisert ved at den har ein sær autoritær tankegang som gjev lite rom for fleksibilitet (Befring, 2007).

Om intensjonen og motivet bak ei handling er god vil handlinga vere rett, seier sinnelagetikken. Det medmenneskelege får her fokus ved at ein vektlegg intensjonen meir enn handlinga i seg sjølv. Skal vi kritisere sinnelagetikken må vi sjå på validiteten. Det kan bli konflikt mellom dei verkelege intensjonane og dei intensjonane som blir uttrykt av handlingspersonen. Sidan vi ikkje kan vurdere intensjonen objektivt ligg det etiske ansvaret hjå den handlande personen (Befring, 2007).

Til sist har vi ansvarsetikken som handlar om forskaren si plikt til å reagere. Dersom ein som under eit forskingsarbeid ser eller opplever at eit barn er utsett for maktmisbruk, som f.eks. omsorgsvikt eller vanstell, har vi plikt til å reagere. Vi har alle ansvar for dei som er i vår varetekt (Befring, 2007).

Det er viktig at deltakarane i eit forskingsprosjekt blir minst mogleg belasta. For å hindre krenking må dei som skal delta av eigen fri vilje underskrive eit samtykkje slik at den personlege integriteten blir ivaretatt. Når det gjeld undersøkingar som har med barn å gjere må foreldre/føresette avgjere om barnet skal delta eller ei. Det er då viktig at prosjektet har forskingsmessig nytteverdi for gruppa barnet tilhøyrar (Befring, 2007).

For å sikre at dei etiske retningslinjene blei følgd og deltakarane sitt personvern blei ivaretatt, blei det søkt Norsk Senter for Forskingsdata (NSD) om løyve til å gjennomføre dette prosjektet. NSD er eit verktøy som forskarar og studentar kan nytte for å få råd om personvern, samt til å arkivere, tilretteleggje og formidle data. Dei legg til rette for lagring og trygg deling av data, slik at dette kan bli oppbevart for framtida. Dei internasjonale prinsippa for forskingsdata, FAIR (Findable, Accessible, Interoperable, Reusable), blir følgd (NSD, 2019). Løyve vart gjeve, nr.732654.

Intervensjon – eit pedagogisk utviklingsarbeid

På 1950-talet byrja tanken om intervensjon å gro innan forskinga. Likevel er det ikkje før på 2000-talet at utviklinga av evidensbaserte (har dokumentert effekt) intervensjonar skaut fart. Omgrepet, intervensjon, omhandlar både kortare og lengre behandlingar som har som hensikt å hjelpe barn til å utvikle ei best mogleg psykisk helse. Intervensjon er ein metode som kan nyttast for alle barn, utan at dei har ei diagnose (Kjøbli, 2017).

Tidlegare studiar viser det er meir vanleg at barn har ein viss kormobilitet (samansette vanskar) enn at dei ikkje har det og at psykiske vanskar er ein del av desse. Ein intervensjon kan hjelpe å dempe samt lære barna å handtere vanskane gjennom systematisk behandling. Ved å ha ein innebygd fleksibilitet kan ein undervegs i arbeidet kan ein endre fokusområde etter behov (Kjøbli, 2017).

Når ein driv ein intervensjon i ei større gruppe vil intervensjonen ha meir påverknad på enkelte enn på andre. Nokon vil ha ein veldig positiv effekt av intervensjonen, medan andre, i same gruppe, ikkje vil merke nokon effekt i det heile. Evaluering av intervensjonen er difor viktig for å få bekrefte eller avkrefte om den har vore hensiktsmessig (Kjøbli, 2017). For å få dokumentert effekten av min intervensjon valte eg å nytte SDQ-kartlegging som gjev eit handfast datamateriale som kan nyttast til evaluering.

Utviklingsarbeid handlar om å betre praksis. Ved å implementere ny kunnskap gjennom nye prinsipp eller arbeidsmetodar kan ein fornye og forbetre det allereie eksisterande. Etter ei evaluering kan ein drøfte om utviklingsarbeidet har ført i ønskja retning eller ei. F.eks. har vi gjennom forskning lært at demotivering, utstøyting og mobbing i skulen heng saman med skulen si handsaming av desse problema samt personleg utviklingsrisiko. Eit målretta utviklingsarbeid basert på det vi allereie veit frå tidlegare forskning, kan føre til ei positiv endring på dette området (Befring, 2007).

Forsøks- og utviklingsarbeid er knytt til resultata av eit pedagogisk utviklingsarbeid. Dette arbeidet har som hovudmål å gjere ei forbetring av eksisterande praksis f.eks. ved å endre arbeidsmetodar, hjelpemiddel eller andre funksjonar. Ein av fordelane med å drive utviklingsarbeid er at ein kan kome utviklinga i forkjøpet og dermed vere i stand til å påverke den i ønskja retning. Læraren i dag har meir ansvar for organisasjons- og skuleutvikling enn tidlegare. Det er difor behov for at læraren er fagleg oppdatert og løysingsorientert (Bø, 1995).

Det finst ulike utfordringar når ein driv utviklingsarbeid. Ei av utfordringane kan vere enkelt personar som fryktar fornying og endring. Der kan òg oppstå personkonstellasjonar og interessekonfliktar som vil skape ei maktbarriere for og mot utviklingsarbeidet. Til sist finst det barrierar eller avgrensingar innan lovverkt så vel som økonomiske og faglege ressursar som kan føre til hindringar i utviklinga. Ved å involvere dei som skal utføre det pedagogiske utviklingsarbeidet i vurderinga av dei moralske og politiske verdiane kan ein avgrense delar av hindringane som kan oppstå under eit utviklingsarbeid (Befring, 2007).

Metodeval

Eg valte å nytte eit single-case-design i forskinga mi. Dette er ein eksperimentelle metode som ikkje har ei kontrollgruppe, men i staden pre- og posttestar som viser differansen før og etter utført eksperiment (Befring, 2007). Årsaka til dette valet er at eg i liten skala ønskja å teste ut om elevane ville få registrerbare endringar med berre eitt skuleår undervisning i sosial kompetanse.

Eg som forskar hadde tett kontakt med informantane. Eg var kontaktlærer for halvparten av elevane som deltok, samt timelærer for dei resterande. Kontakten med både elevar og foreldre/føresette var dermed sannsynlegvis tettare her enn andre studium.

Mitt forskingsprosjekt

Ettersom den nye fagfornyinga kjem i 2020 ønskja eg å prøve ut om det var mogleg å betre den sosiale kompetansen til elevar på 6.trinn ved å innføre sosial kompetanse som eit eige fag i skulen. I den forbindinga har eg laga og gjennomført eit eige undervisningsopplegg, etter modell av eit sosialt treningsprogram eg fekk erfaring med under praksis i Minnesota.

Dess eldre barn blir dess meir ulikt utvikla er dei sosiale ferdigheitene hjå kvar av dei. Barn lærer av erfaring og nokon barn blir meir sosialt stimulert enn andre (Smith, 2018). Val av klassetrinn blei gjort på bakgrunn av elevane sin alder og utvikling. Når barnet entrar ungdomstida (ca. ved 11-årsalderen) er dei fleste barn i stand til å reflektere over eigne handlingar og tenking (Smith, 2018). Dei er i gong med å utvikle emosjonell autonomi, noko som gjer at dei har større behov for å føle seg uavhengige av foreldra enn tidlegare. I denne alderen blir barna meir opptatt av å skape gode vennerelasjonar enn å vere avhengige av foreldra. Foreldra er framleis ei viktig kjelde til tryggleik, men evna til å sjå seg sjølv er viktig for å oppnå god sosial tilhøyra (Smith, 2018). Ved å gje elevane medbestemmingsrett til om dei ønskja å delta i prosjektet eller ei fekk dei behalde autonomien sin og føle seg høyrte.

Kartlegging og instrument

Det fins fleire metodar for innsamling av data. Det som kan vere utfordrande er å bestemme korleis ein skal registrere data på ein tilfredsstillande måte, slik at ein får fram resultatata ein er ute etter (Bø, 1995). Når ein innhentar primærdata kan ein nytte ulike metodar som observasjon, intervju og enquete. Desse data dannar så analysegrunnlaget for undersøkinga ein driv (Befring, 2007).

Blanda metodar vart nytta for å sjå kva for effekt undervisning i sosial kompetanse hadde hatt på elevane. Fleire vaksne på trinnet observerte elevane i ulike settingar og dei blei kartlagt ved å nytte sosiogram samt Strength and Difficulties Questionnaire. For å høyre elevane sine subjektive meiningar og opplevingar blei det nytta gruppeintervju.

Observasjon

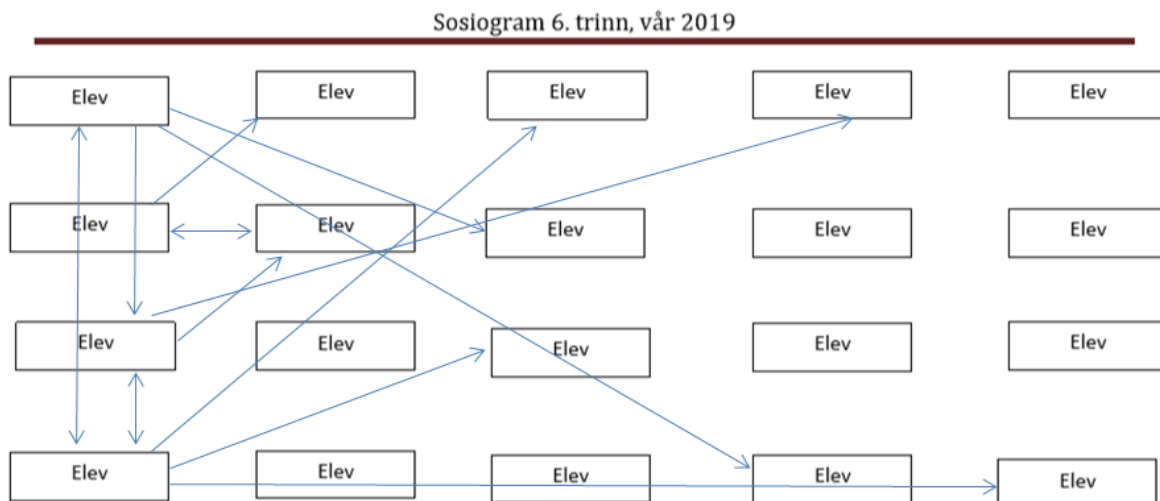
Metoden observasjon handlar om at forskaren sjølv ser, høyrer og spør deltakarane for å få informasjon som er relevant for forskinga. På denne måten dannar forskaren seg eit bilete på kva som skjer med og blant deltakarane undervegs i prosjektet. Før ein går i gong med observasjonen må ein vere klar på kva, kven, korleis ein ønskjer å observere og når observasjonen skal skje. Under ein deltakande observasjon deltek observatøren i sosial samanheng med deltakarane i forskingsprosjektet. Forskaren noterer ned ting som skjer, uavhengig av om det er situasjonar som på førehand er definert at skal observerast. Innan aksjonsforskning blir ofte metoden deltakande observasjon nytta (Bø, 1995).

I empirisk forskning kan det å tolke opplevingar og inntrykk vere utfordrande med tanke på at ein berre er ute etter valide, reliable og relevante data (Befring, 2007). I dette forskingsprosjektet blei det nytta ei openlys, direkte og eksplorativ observasjonsmetode. Dette er ein metode som er lite strukturert der observatøren er openlyst direkte til stades i situasjonen (Befring, 2007).

Ei ulempe med observasjon er at det er ein tidkrevjande metode. Om ein driv deltakande observasjon har ein ei tilleggsulempe med at observatøren blir påverka av dei ein skal observere. Motsett kan òg observatøren påverke deltakarane. Om dette skjer blir reliabiliteten og validiteten svekka grunna mangel på objektivitet (Bø, 1995).

Sosiogram

Eit sosiogram blir nytta for å kartlegge den sosiale relasjonen mellom elevane. Sosiogrammet viser kva for posisjon enkeltelevar har i ei elevgruppe, om dei er populære, utanforståande, men òg kven av elevane som har makt i klassen (Læringsmiljøsentret, 2019). Denne forskingsbaserte metoden kan nyttast til å jobba med tiltak samt førebyggjande arbeid. observasjon i samspel med danning av eit sosiogram kan gje eit godt bilete på dei sosiale relasjonane mellom elevane i ein klasse. Ein registrerer resultatata frå sosiogramma i eit kart eller i ein sosiometrisk matrise for å få betre oversikt. For yngre elevar kan det vere lurt å utføre intervju med den enkelte eleven for å få eit resultat. Med eldre elevar kan ein la dei skrive sjølv under kartlegginga (Ertesvåg S. , u.å.). Vi let elevane skrive sjølv og laga deretter eit kart (sjå figur 4.2). Vi valte å lage eit kart fordi karte raskt gav eit visuelt bilete på dei sosiale relasjonane på trinnet.



Figur 4.2: Oversikt over delvis utfylt sosiogram.

Intervju

Når ein driv intervju med ein deltakar i eit forskingsprosjekt er det i hovudsak det munnlege språket som blir nytta som kommunikasjonsmiddel. Likevel vil det non-verbale språket, som kroppsspråk, mimikk, tonefall, ha innverknad på forskaren og deltakaren si oppfatning av det som blir munnleg uttalt. Det kan difor bli stor forskjell i resultatata alt etter kven som har gjennomført intervjuet. Dette vil igjen påverke reliabiliteten og validiteten til resultatet (Bø, 1995).

Intervjua kan bli utført strukturert eller ustrukturert. Eit strukturert intervju liknar ei spørjeundersøking der forskaren held seg til fastsette spørsmål som blir stilt i ei fast rekkefølge. I eit slikt intervju vil forholdet mellom forskar og deltakar ver meir nøytralt enn ved eit ustrukturert intervju. I eit ustrukturert intervju står forskaren fritt til å stille tilleggsspørsmål for å få mest mogleg informasjon ut av deltakaren. Ulike intervju i same forskingsprosjekt kan dermed gje ganske så ulike svar, noko som kan vere både til fordel og ulempe for forskaren (Bø, 1995).

Eit uformelt intervju blir gjennomført ved å samtale med deltakarane. Forskaren står fritt til danne nye spørsmål som byggjer vidare på svara til deltakarane kjem med undervegs i intervjuet. Slik kan samtalen heile vegen endrast til det betre. Eit slikt intervju kan ikkje planleggjast i detalj. Ved å nytte denne metoden skjer innsamling av data og analyse parallelt fordi ein heile vegen må analysere svaret til deltakarane for å stille neste spørsmål (Grønmo, 2004).

Under eit kvalitativt intervju er relasjonen mellom informant og forskar nærare enn ved f.eks. ei spørjeundersøking der alle informantane fyller ut eit spørjeskjema. Det er viktig at dei to har ein open interaksjon slik at forskaren får fram det som er interessant for studiet. Forskaren må vere i stand til å styre samtalen riktig retning ved å lytte, tolke og respondere på føregåande svar. Forskaren må her vere i stand til å improvisere spørsmålsstillinga undervegs for at samtalen ver mest mogleg naturleg (Grønmo, 2004).

Intervju kan gjennomførast med ein eller fleire personar til stades samstundes. I eit gruppeintervju, eller fokusgruppe, blir det anbefalt å ikkje ha meir enn 5-10 deltakarar i slengen (Grønmo, 2004). Deltakarane i intervjugruppa bør alle vere deltakande og ha jamn dominans. Dei bør òg kommunisere godt med einannan. Ein kan få fram fleire ulike synspunkt og kreative assosiasjonar i eit gruppeintervju som forskaren utnytte til å drive intervjuet vidare. Forskaren sjølv må vere open og styre samtalen i gruppa i ønska retning (Grønmo, 2004).

Bruk av spørjeskjema

Enquete er ein metode der mange informantar fyller ut eit identisk spørjeskjema. Det er viktig at slike skjema ikkje blir for omfattande og er tydeleg formulerte slik at informanten enkelt forstår kva dei svarar på (Befring, 2007). Fordelen med å bruke spørjeskjema er at ein lettare kan kartleggje fleire samstundes og slik få eit statistisk datamateriale. Bakdelen med spørjeskjema er faren for mistolkingar, fråfall i utvalet og fråfall på enkeltspørsmål (Bø, 1995).

Det finst både strukturerte og ustrukturerte spørjeskjema som blir nytta innan forskning. Dei utrustrukturerte skjema har fordelen av at deltakaren sjølv må formulere eit svar på spørsmåla. Slik kan ein få tak i informasjon som ein elles ikkje hadde fått gjennom eit strukturert skjema. Dette kan derimot resultere i fråfall grunna liten motivasjon for å svare godt og utfyllande. Ein risikerer òg å få inn informasjon som er vanskeleg å bearbeide statistisk. Dei strukturerte spørjeskjema har spørsmål og svaralternativ. Desse er enklare å handtere statistisk og resultata er enklare å kategorisere (Bø, 1995).

Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)

SDQ er eit spørjeskjema utarbeidd av Robert Goodman i 1997. Heiervang m. fl. oversette skjemaet til norsk i 1999. SDQ blir nytta for å kartleggje sterke og svake sider ved den psykiske helsa, vennerelasjonar og prososial åtferd hjå barn i alderen 4-16 år. Der fins òg tilpassa skjema for barn under 4 år. For barn på 11-16 år fins der ei eigenvurdering som ein kan nytte for å kartleggje barn som er i stand til å vurdere seg sjølv (SDQ-info, 2019). Reliabiliteten og validiteten til SDQ har blitt studert i fleire internasjonale studium. Den blei vurdert som tilfredsstillande (Kornør H. &., 2017). SDQ gjev ei grovkartlegging av barn og unge i høve åtferdsvanskar, hyperaktivitet/merksemdvanskar, emosjonelle symptom og venneproblem. I tillegg til å kartleggje vanskane er der òg ein skala som kartlegg den prososiale åtferda hjå barna (Kornør H. &., 2014). Svaralternativa blir skåra frå 0-2 poeng etter SDQ sitt eige verktøy, vidda for delskalaen blir då 0-10 poeng for var av dei fem områda SDQ kartlegg (SDQ-info, 2019).

For å kunne samanlikne elevane si psykiske utvikling etter enda intervensjon bytta eg SDQ som kartleggingsverktøy. Skjema for foreldreutfylling, lærarutfylling og eigenvurdering blei utfylt i byrjinga (pre) og i slutten (post) av skuleåret og deretter samanlikna for å sjå eventuell endring. SDQ vart nytta som målereiskap fordi dette er eit spørjeskjema som er enkelt å fylle ut for lærar, foreldra og elevane sjølv. Det er òg eit skjema som gjev ei god kartlegging av dei psykiske vanskane og styrkane eit barn har.

Datahandsaming i Excel

Excel kan nyttast statistisk til å behandle data og gjere utrekningar av resultat etter ei undersøking. Programmet kan gjere ulike utrekningar som blant anna summere, dividere, signifikansrekning, einssidig og tosidig t-test.. Data som ligg i Excel kan enkelt gjerast om til diagram og grafar (BI, u.å.).

Informantar og rekruttering

Elevane blei rekrutterte gjennom eit foreldremøte hausten 2018. Foreldra blei informert om forskingsprosjektet og fekk med seg eit samtykkeskjema med informasjon om forskingsprosjektet og kva deltaking innebar, etter møtet. I skrivet stod det kort om kva som ville bli kartlagt gjennom SDQ og at vi ønskja å ha fokus på å fremje sosial vekst det komande skuleåret. Vi oppmoda foreldra om å la elevane få delta på eigenvurderinga på skulen, men informerte òg om at dei stod fritt til å trekkje seg frå prosjektet når som helst. Foreldra stilte seg positive til forskingsprosjektet og mange sa allereie same kveld at dei ønskja å delta. Dagen etter foreldremøtet forklarte eg kva forskingsprosjektet gjekk ut på til elevane. Elevane stod her fritt til å stille spørsmål om det var noko dei lurte på i forhold til prosjektet. Totalt 28 foreldre/føresette, 30 sjølvrapporteringskjema frå elevar, samt at to lærarar fylte ut SDQ-skjema pre- og posttest på kvar av dei 30 deltakande elevane. Dette gav ein totalsum på 236 SDQ-skjema.

Forskingsspørsmål

Der finst fire typar hovudslutningar til eit forskingsspørsmål; kasusale slutningar, statistiske slutningar, omgrepsslutningar og generaliseringar (Lund, 2002). Dei kausale verknadane, om undervisninga påverkar elevane sin sosiale kompetanse, er relevante i denne forskinga. Omgrepa undervisning og utvikling som inngår i problemstillinga blir operasjonalisert for at forskaren skal kunne sjå empirisk på forskingsspørsmålet (Lund, 2002). Her blir normerte spørjeskjema nytta til å operasjonalisere, dvs. måle eventuelle endringar hjå elevane. Dermed blir omgrepsslutningane òg relevante i dette forskingsprosjektet. Vidare ønskjer ein å nytte resultatata for å generalisere, at dette resultatet kan gjelde heile populasjonen. For å kunne generalisere må dei statistiske slutningane vere korrekte og ikkje skuldast tilfeldigheter. Denne typen forskning dannar grunnlaget for praktisk nyttegjersle og representerer anvendt forskning. Legitimiteten til ei hovudslutning er basert på ei vitenskapsteoretisk grunngjeving som forskaren tek for gitt. Forskaren nyttar skjønn for å kombinere dei relevante hovudslutningane samt validiteten for å styrkje legitimiteten (Lund, 2002).

5. Gjennomføring

I dette forskingsprosjektet vart det utvikla og utprøvd eit undervisningsopplegg i sosial kompetanse for elevar på 5.trinn. Undervisningsopplegget var timeplanfesta 2 timar i veka gjennom heile skuleåret. Foreldra og elevane gav informasjon gjennom kartleggingsskjema. I tillegg gav elevane informasjon gjennom intervju. For å skape tryggleik og faste rammer rundt undervisninga nytta vi alltid det same klasserommet og same struktur på undervisningsøktene. Dette for å skape tryggleik hjå elevane. For å få ein indikasjon på om undervisningsøktene påverka elevane blei det gjennomført kartlegging av elevane sine emosjonelle vanskar, åtferdsvanskar, hyperaktivitet/merksemdvanskar, venneproblem og prososial åtferd før og etter intervensjonen.

Undervisninga vart gjennomført av to kontaktlærarar på trinnet samt to timelærar, derav den eine var tidlegare kontaktlærar. I tillegg til ein assistent som hadde følgd gruppa det siste året. Dei 32 elevane på trinnet var fysisk delt i to klassar og hadde kvar sitt klasserom.

Intervensjonen blei gjennomført i mindre grupper på 10-11 elevar for å få effektive undervisningsøktar. Gruppestørleiken har mykje å seie for kor suksessfull ei undervisningsøkt blir. Har ein ei elevgruppe på 20 elevar kan det lett bli uro i gruppa om f.eks. om alle skal fortelje om eigne erfaringar. Det kan òg bli vanskeleg å fokusere på emnet dersom det blir lang ventetid på å få ordet. I ei slik setting er det viktig at elevane har ein god relasjon seg i mellom og til den vaksne, for å sikre open dialog. Det er lettare å oppnå gode samtalar i ei mindre gruppe (Galvin, 2014).

Klasseromma var innreia slik at alle elevane, læraren og assistenten hadde kvar sin pult i ein stor ring, der alle sat med ansiktet mot sentrum av ringen. På den måten var det ingen elevar som sat bak ryggen på nokon,. Vi var alle likestilt i klasserommet.

Kartlegging

Kartlegginga av elevane hadde fleire fasar; observasjon, kartlegging ved bruk av sosiogram og SDQ samt intervju. Kartlegging ved bruk av SDQ blei utført to gongar, medan observasjon og intervju blei nytta gjennom heile skuleåret. Sosiogrammet blei berre nytta i byrjinga av skuleåret for å få ein oversikt over sosiale relasjonar mellom elevane.

Observasjon

I byrjinga av skuleåret utførte vi ein del uformelle observasjonar der vi var tett på elevane både i friminutt, undervisningssituasjon og i overgangssituasjonar. Endring og tilpassing måtte til i fleire av overgangane for å gjere desse best mogleg for elevane. Tydeleg, felles struktur blant oss vaksne var avgjerande for å danne gode overgangar. Vi oppdaterte einannan heile vegen på observasjonar og fekk slik god innsikt i elevane sin kvardag. Observasjonane blei ikkje formelt registrert, men enkelte situasjonar blei notert i ei bok som låg på kontoret. I boka blei elevane referert til ved bruk av kodar, for å ta i vare anonymiteten til elevane. Det var kontaktlærarane som hadde ansvar for å notere i boka.

Observasjonane som blei gjort under undervisningsøktene blei heller ikkje formelt registrert. Desse blei notert i ei eiga bok der elevane ikkje er nemnt med namn eller kodar i det heile. Målet med desse notatane var å skape eit subjektivt bilete på korleis elevane sjølv opplevde undervisningsøktene og skulekvardagen.

Sosiogram

Etter dei første vekene vart det fylt ut eit sosiogram for trinnet. Alle elevane skreiv ned namnet til maks 3 personar på trinnet på ein gul lapp, namna blei rangert slik at det øvste namnet er den ein likar best å vere med. Lærarane danna så eit visuelt kart for å sjå den sosiale statusen elevane hadde. For fleire av elevane var det ikkje mogleg å nemne sine næraste venner på lappen fordi dei går i ulike klassar. Etter oppmoding frå elevane sjølv vart laga to sosiogram, eitt for klasseromrelaterte aktivitetar og eitt for friminutta.

Intervju

Intervjua blei gjennomført i slutten av enkeltøktene. Dei fleste intervjua var ustrukturerte, meir som ein open samtale om økta enn eit fastsett intervju. I nokre av intervjua hadde eg visse spørsmål eg ønskja å få svar på, gjerne om ting som hadde hendt i det siste. Elevane blei utfordra til å svare på korleis enkeltsituasjonar kan handterast på ein god måte. Elevane fortalte òg korleis dei opplevde undervisningsøktene og kva dei følte at dei hadde lært. I intervjua samtala vi om korleis dei følte samarbeid i timane samt samhald i friminutta hadde endra seg undervegs i skuleåret. Vi tok òg opp ting elevane fann utfordrande som f.eks. å vere fadder for 1.klassingane.

Under dei strukturerte intervjua hadde eg visse spørsmål eg ønskja å få svar på, som t.d. sinne og korleis handtere det på ein god måte.

Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)

Elevane fekk utlevert kvar sitt SDQ-skjema og eit blankt ark. Eg las opp ein og ein av dei 25 påstandane samt svaralternativa. Elevane kryssa av for om påstanden «stemmer ikkje», «stemmer delvis» eller «stemmer heilt». Etter avkryssing brukte dei det blanke arket til å dekkje over påstandane og svara, slik at ingen av medelevane skulle sjå kva for svar dei hadde gjeve på dei ulike påstandane. Om der var ord/setningar som var vanskeleg å forstå blei dei forklart til heile elevgruppa,. Elevane blei oppmoda til å svare ærleg på påstandane. SDQ blei nytta både før (haust 2018) og etter (vår 2019) intervensjonen.

Same dag som elevane fylte ut SDQ-skjema på skulen fekk dei med ein konvolutt med eit skjema heim til foreldreutfylling. På desse skjema var det nytta kodar i staden for namn.

For å sikre at anonymiteten til elevane blei ivaretatt blei det laga ein kodenøkkel. Kvar elev fekk ein kode tilknytt sitt namn. Koden blei ført på alle SDQ-skjema i staden for å nytte namnet i tillegg til at signaturlinja på SDQ-skjema blei fjerna før kopiering for å sikre at ingen signerte skjema. Ved å lage ein kodenøkkel kunne vi samanlikne SDQ-resultata for hausten (pre) med resultata frå våren (post), samstundes som skåringane blei anonymisert. Utfylte SDQ-skjema blei oppbevart i ein perm på eit kontor på skulen, medan kodenøkkelen blei oppbevart i eit brannsikkert våpenskap hjå forskaren.

Undervisningsopplegg

Målet med undervisningsøktene var å bevisstgjere elevane på ulike sosiale og psykiske vanskar og korleis ein kan/bør handtere desse. I tillegg ønskja vi å styrkje relasjonen mellom elevane og auke følelsen av tilhøyra dei hadde til klassen sin. Undervisningsøktene var delt i seksjonar der vi snakka om kjensler, korleis vi oppfører oss mot einannan, kva ein viser med kroppsspråket, kva som gjer oss sinte, kva som gjer oss trist, angst, kva vi ser gjennom ein skulekvardag som ikkje er greitt samt positive opplevingar. Vi ville skape visse hjå elevane i håp om at dei vil bli betre rusta til å handtere eigne og andre sine vanskar på ein god måte. Slik kan elevane bli til hjelp for einannan og gjensidig respekt og tillit vil bli oppbygd.

Som nemnt sat vi i ring i så godt som alle undervisningsøktene. Eit par av elevane hadde innimellom dagar der dei ikkje ønskja å sitje i ringen saman med resten. Desse elevane fekk velje ein annan stad å setje seg, som regel sette dei seg på ein pult litt unna ringen. Dei forlét ikkje rommet der undervisninga gjekk føreseg.

Undervisningsøktene

1. Sitje i ring og sei fine ting til einannan

Gjennomføring: Sitje i fast rekkefølge og gje einannan kompliment.

Mål: Lære å gje samt få kompliment. Bli tryggare i gruppa.

2. Sinnemeistring

Gjennomføring: Sjå filmsnuttar om folk som er sinte, samtale om emnet undervegs.

Mål: Lære om følelsen sinne, at det er ok å vere sint iblant samt korleis handtere sinne.

3. Social thinking og THINK – plakat

Gjennomføring: Gå gjennom plakatane, samtale om innhaldet. Tyding av bokstavar: **T** – is it true? **H** – is it helpful? **I** – is it inspiring? **N** – is it necessary? **K** – is it kind?

Mål: Bevisstgjerjing av eigen framskriden, utsegner og kommentarar.

4. Kroppsspråk

Gjennomføring: Bruke kroppen til å vise kva ein meiner, samtale om emnet og eksperimentering, rollespel.

Mål: Bevisstgjerjing av eige non-verbalt kroppsspråk, samt tolking av kroppsspråk.

5. Angst

Gjennomføring: Snakke om ting ein er redd for, korleis ein kan handtere situasjonar og tore å fortelje om eigen angst.

Mål: Bli viss på kva angst er, at det er ok å ha nokon redsler, forståing for andre sine redsler samt oppbygging av tillit og respekt i gruppa.

6. Vennetrapp

Gjennomføring: Gjekk gjennom trinna i vennetrappa, elevane sjølv definerte alle orda. Snakka mykje om korleis tillitsforholda er mellom personane på trinna.

Mål: Bli viss på forholda mellom ein sjølv og andre samt kva som skal til for å ha eit godt og varande vennskap.

7. Jegertimen

Gjennomføring: Vi såg ei lokal framsyning av skodespelet «Jegertimen» som handlar om identitet, seksualitet og sjølv-mord. I ettertid samtala vi om innhaldet i framsyninga. Sidan stykket hadde så sterkt innhald kravde vi at minst ein forelder blei med barnet sitt på framsyninga.

Mål: Bevisstgjeriing og forståing av viktigheita med god psykisk helse.

8. Forteljingar

Gjennomføring: Vidareføring av emnet i «Jegertimen» som omhandlar identitet. Vi las og samtala om forteljingar frå boka «Smart oppvekst» av Eira S. Iversen og Vidar Bugge-Hansen (Iversen, 2018) om barn som har det litt annleis.

Mål: Bevisstgjeriing og opparbeide respekt for dei som har det annleis. Skape aksept for og innsikt i at ikkje alle har like oppvekstvilkår.

9. Sosiale grupper

Gjennomføring: Fire elevar i kvar gruppe, utfordra til å finne på noko kjekt saman. Dei blei òg utfordra til å gjere ei god handling for andre enn seg sjølv.

Mål: Gjere gode gjerningar for andre, føle at ein er til nytte og positive opplevingar.

10. Å bli med i ein samtale

Gjennomføring: Lærar demonstrerte ulike situasjonar gjennom rollespel saman med eit par elevar. Samtala om handteringa av situasjonane i etterkant.

Mål: Bevisstgjeriing og tolking av eige og andre sitt kroppsspråk, skape forståing for korleis inkludere andre i ein samtale ved hjelp av non-verbalt språk samt korleis avvising.

11. Lik meg

Gjennomføring: Vi såg mange av episodane av NRK-serien «Lik meg» (NRK.no, 2018) der vi samtala om innhaldet etterpå.

Mål: Bevisstgjerjing av bruk av sosiale medium og finne gode løysingar på problem eller vanskelege situasjonar.

Serien «Lik meg» på NRK (NRK.no, 2018) er ein god serie som tek for seg usynleg mobbing, dilemma, indre kampar og smerte som den enkelte slit med etter ting som går føre seg i sosiale medium. Ting som «ingen» er ansvarlege for, men alle er delaktige i (Wisløff, 2019).

6. Resultat

I denne delen blir resultata frå SDQ-kartlegginga, intervjuar og observasjonar lagt fram. Det blei i dette prosjektet nytta ein kombinasjon mellom test-retest og ekvivalens. Informantane blei testa på to ulike tidspunkt (haust-vår) for så å samanlikne resultata. Ved test-retest blei same spørjeskjema nytta begge gongane og resultata kopla saman med informanten (Grønmo, 2004).

I den statiske framstillinga av resultata har eg valt å ikkje vise standardfeilen i diagramma, dette av visuelle årsaker. Stjerna over stolpen viser at denne verdien har signifikant utslag. Tabellar og diagram viser endringane post versus pre intervensjonen.

Fråfall

Nokre av deltakarane hadde mista SDQ-skjema, andre hadde gløymt å fylle det ut eller å returnere det. Ved å sende ei purring til informantane ein ikkje fekk tilbakemelding frå innan fristen fekk vi redusert talet på fråfalne. Det var ingen fråfalne i dette forskingsprosjektet.

Resultat av observasjon – endring av åtferd i elevgruppa

Dei første vekene blei lærarane og elevane kjent med einannan gjennom positive aktivitetar og lek. Gjennom å observere elevane i fellesaktivitetar og frileik fekk vi innsikt i kven av elevane som fall utanfor sosialt, kven som melde seg ut, er/blir lett usikre, blir lett sint, blir lett lei seg, kven som held saman, osv. Alle involverte vaksne på trinnet hald einannan oppdaterte på hendingar som diskusjonar, usemje og andre episodar dei hadde observert, slik at vi alle visste kva for forhold elevane hadde segimellom heile vegen.

Alt i alt observerte vi mange endringar i elevgruppa heile skuleåret, både gruppemessige og individuelle endringar. Elevane var midt i overgangsfasen til puberteten noko som for enkelte medfører emosjonelt kaos, usikkerheit, aggresjon og frustrasjon. Elevane syntes gjennom året å bli flinkare til å spørje om ei forklaring om det blei sagt noko som var uklart, eller som kunne tolkast både positivt og negativt, eventuelt gje beskjed til ein vaksen for å få ei forklaring der. Haldninga elevane hadde til einannan endra seg òg. Elevane viste meir toleranse og respekt for einannan i slutten av skuleåret enn i byrjinga.

Dei nedskrivne episodane i boka kom vel med når det gjaldt situasjonar mellom enkeltpersonar. I notatane kunne vi sjå mønster som utvikla seg over tid og drive meir førebyggjande arbeid ved å vere bevisste ting som f.eks. eiga plassering i overgangssituasjonar.

Resultat av intervju – elevane si subjektive oppleving

«Sånn kan du ikkje gjere mot elevane dine!» utbraut ein av elevane då eg byrja undervisningsøkta med å vise fingeren til dei. Dei reagerte med vantru, latter og stor usikkerheit. Etter at ting hadde fått roa seg tok vi runden der alle fekk forklare kva det betyr når nokon viser fingeren til ein. Elevane fekk ei lita aha-oppleving då det gjekk opp for dei kor mange ulike tolkingar det fans av handlinga, berre i den vesle gruppa vi sat i. vi fekk dermed ein god refleksjon rundt emna kroppsspråk og at ei handling ikkje alltid stemmer med intensjonen.

Under intervjuet var det ein god og open kommunikasjon. Elevane var opne og torde å spørje om noko var uklart. I byrjinga var elevane litt skeptisk til å bli intervjuet, men det gjekk fort over i interessefeltet. Det at eg ikkje hadde eitt langt intervju, men heller fleire korte i slutten av nokre av øktene våre bidrog nok til at det ikkje var så skummelt. Elevane gav uttrykk for at dei følte seg inkludert, uavhengig av sosial status i klassen. Dei som sjeldan sa noko i timen, var her deltakande og sa si meining. Alle følte seg sett, noko som skapte ein positiv dynamikk i gruppa under intervjuet.

Under eit intervju etter første økt kom det fram at elevane fann det utfordrande å sei positive eller fine ting til einannan fordi dei ikkje var van med å gjere det. «Det er lettare å sei noko stygt som blir morosamt, enn noko fint», uttalte ein av elevane under intervjuet. Denne kommentaren viser at kva for ståstad enkelte barn har og at dette er eit område ein må ha meir fokus på i arbeidet med å lære elevane om sosial kompetanseutvikling. Har ein meir fokus på å sei positive ting til einannan vil det ikkje bli like ubehageleg, eller unaturleg, å få slike tilbakemeldingar heller. Eit positivt miljø skapar som nemnt tryggleik.

Intervjuet var veldig informative og saklege. Elevane var flike til å halde fokus og la alle som ønska det kome med sine meiningar. Dei viste stor glede av å bli intervjuet og uttalte at dei følte at dei blei tatt seriøst. Elevane kom med særskild god tilbakemelding på øktene der dei fekk gjere gode gjerningar for andre. Gleda ved å gjere noko positivt for andre er stor hjå elevane. Noko dei gjerne ville gjere meir av. Elevane uttrykte at dei sat att med ein god følelse sjølv etter gjerningane. Alt i alt ei erfaring dei lærte mykje av.

Alt i alt uttrykte elevane stor entusiasme og interesse for intervjuet. Dei likte metoden og fleire av dei gleda seg til undervisningsøktene.

Resultat av sosiogram – relasjonar mellom elevane

På sosiogrammet kjem relasjon mellom elevane fram. Nokre av elevane syns det var utfordrande å berre velje 3 namn, spesielt om dei hadde meir enn tre gode venner. Dei følte svik ovanfor dei vennene som ikkje blei nemnt på lappen. Elevane fekk difor lov å skrive meir enn tre namn på lappen, men med tydeleg beskjed om at vi lærarar berre kom til å bruke dei tre øvste. Det var òg utfordrande for elevane å velje mellom dei ein jobba godt med i klasserommet og dei ein gjerne vil vere med i friminutta.

Gjennom sosiogramma fekk vi bekrefta delar av det vi hadde observert i byrjinga av skuleåret, kven som fall utanfor gruppa og kven som hadde høg status. Sosiogramma gav oss ei god innsikt frå elevane si side i forholda mellom elevane. I tida framover nytta vi sosiogrammet til å danne grupper i klassen, slik at vi sikra at alle elevane hadde minst ein person dei var trygg på i gruppa si. Vi kunne òg kople saman elevar vi trudde at kunne får ein god relasjon segimellom.

Resultat av SDQ-kartlegging

SDQ har gjeve ei kartlegging av elevane sine psykiske vanskar før og etter intervensjonen. Ved å skåre elevane mellom 0-2 poeng har ein fått ei enkel oversikt over vanskane på trinnet. Dess høgare skår, dess større er vansken. Bortsett frå på prososial åtferd som er skåra motsett. På den viser høg skår at ein har ei god prososial åtferd. Under utfylling av post-SDQ var elevane meir undrande til påstandande som stod på skjema enn ved første utfylling. Dei hadde fleire spørsmål på post- enn ved pre-SDQ.

I reknearket blei vanskane kolonnevis gruppert i emosjonelle vanskar, åtferdsvanskar, hyperaktivitet/merksemdvanskar, venneproblem, og prososial åtferd. I tillegg blei det lagt inn tre underkolonnar for kvar vanske der utfylling av resultata pre, post samt differansen mellom dei (post-pre) blei fylt inn. Variabelen kjønn vart nytta. Middelerdien, standardavviket (s), og standardfeilen (sd) for alle kolonnane er så rekna ut. Middelerdien fortel gjennomsnittet til alle verdiane, standardavviket fortel om spreinga innan dei enkelte verdiane i forhold til den gjennomsnittlege verdien, standardfeilen fortel oss kor usikkert estimatet er for populasjonen (Befring, 2007). Til sist blei det tatt ein tosidig t-test og ei t-fordeling (p-verdi) for å sjå om der fanst systematiske forskjellar mellom kjønna.

Heilskapleg SDQ-vurdering

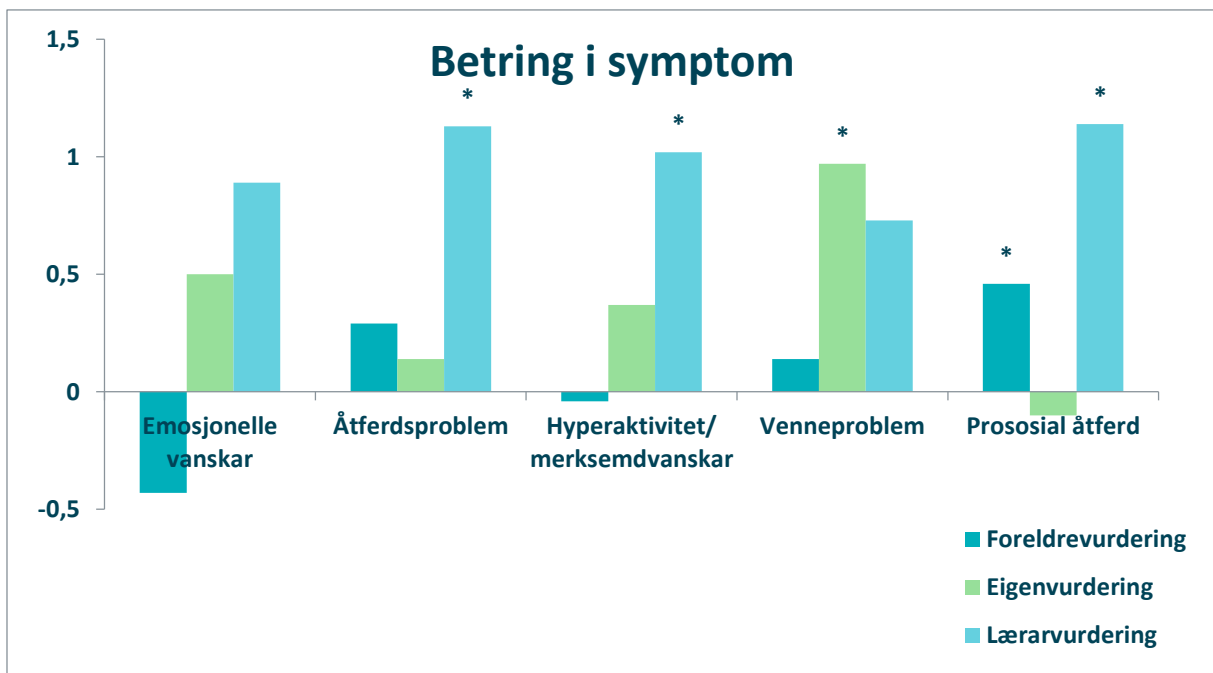
I tabell 6.1 kan ein sjå det totale resultatet av SDQ-kartleggingane. Tabellen er delt inn etter emneområde SDQ har kartlagt samt kven som har vurdert elevane. Dei grøne tala viser områda der klassen har hatt ei signifikant endring, her; til det positive. Der var ingen signifikante negative endringar etter intervensjonen. Ein kjem attende til dei kjønnsmessige endringsforskjellane.

	Emosj. v.	Åtf.probl.	Hyperakt.	Vennepr.	Prosos.
	Endring	Endring	Endring	Endring	Endring
Eigenvurd.	-0,5	-0,14	-0,37	-0,97	-0,1
Foreldrevurd.	0,43	-0,29	0,3	-0,15	0,46
Lærarvurd.	-0,88	-1,13	-1,02	-0,74	1,13

Tabell 6.1: Viser resultatata frå SDQ-kartlegginga for gruppa under eitt. Negativt forteikn markerer ei positiv endring og omvendt. Bortsett frå prososial åtferds som er skåra motsett.

Samla sett ser ein at foreldre og lærarar er einige om betring i prososial åtferd hjå elevane. I tillegg ser lærarane betring innan åtferdsproblem og hyperaktivitet/merksemdvanskar. Elevane sitt resultat viser at venneproblema har blitt redusert.

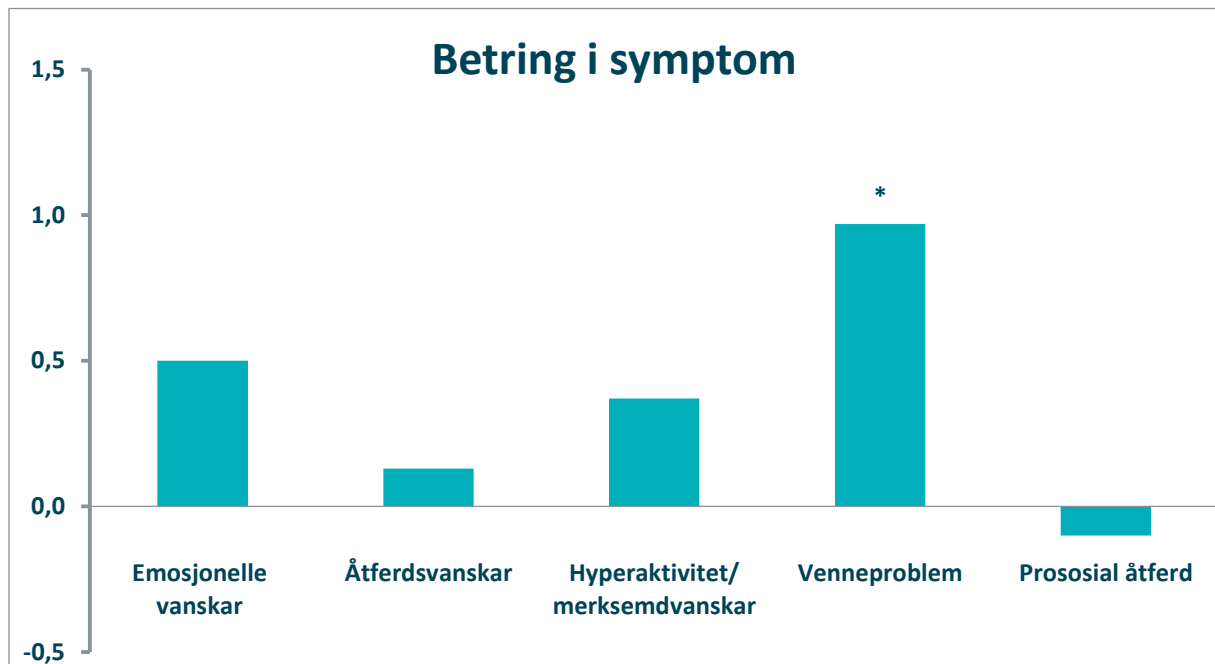
Ser ein på diagrammet (figur 6.1) for tabell 6.1, får ein eit tydlegare, visuelt bilete på forskjellen på resultatata mellom dei ulike vurderingane. Lærarane er dei som meldar om størst endring, medan foreldra sitt resultat viser har minst endring.



Figur 6.1: Betring i symptom. Viser resultatata på eigenvurdering, foreldrevurdering og lærarvurderinga for gruppa under eitt. Standardfeilen er i kvart tilfelle om lag 0,3.

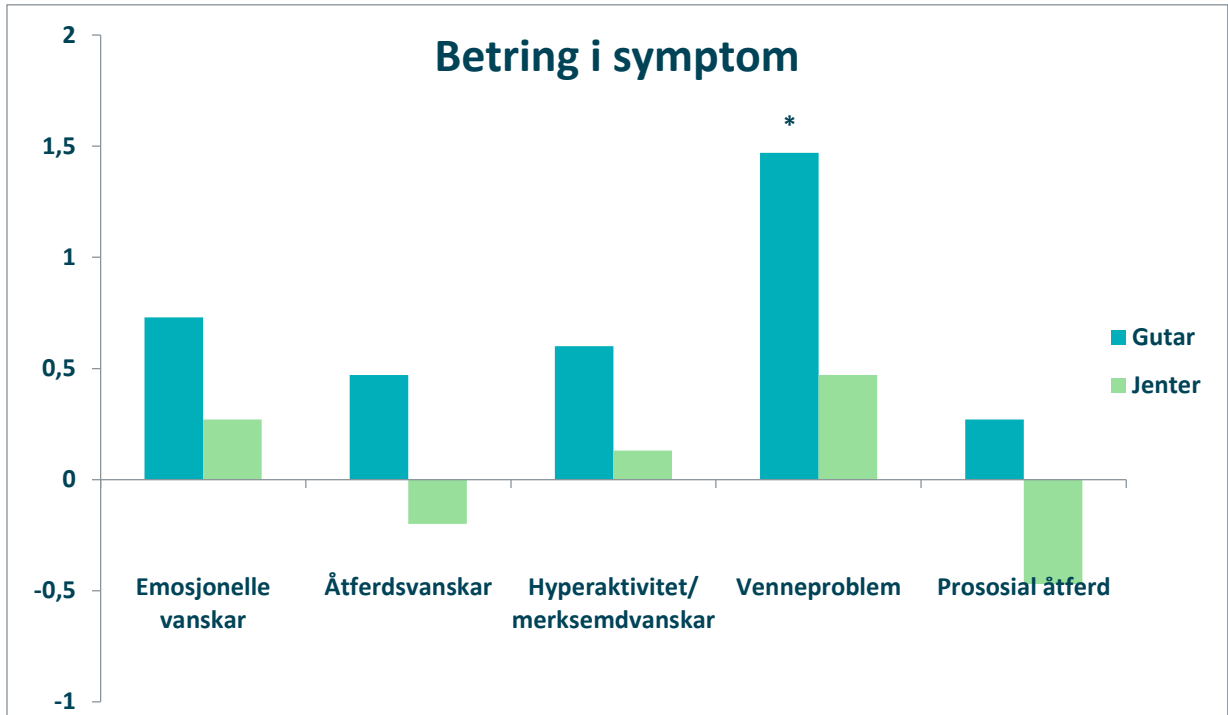
Eigenvurdering

Ser ein på diagrammet for eigenvurderinga, ser ein at endringane i hovudsak er positive. Likevel er det berre i delen om venneproblem at forbetringa var signifikant. For variabelen prososial åtferd var der ei lita negativ endring (figur 6.2) men denne er, som dei resterande områda, for svak til å vere signifikant.



Figur 6.2: Betring i symptom. Kvar stolpe viser den gjennomsnittlege forbetringa på eigenvurderinga for gruppa under eitt. Standardfeilen er i kvart tilfelle om lag 0,3.

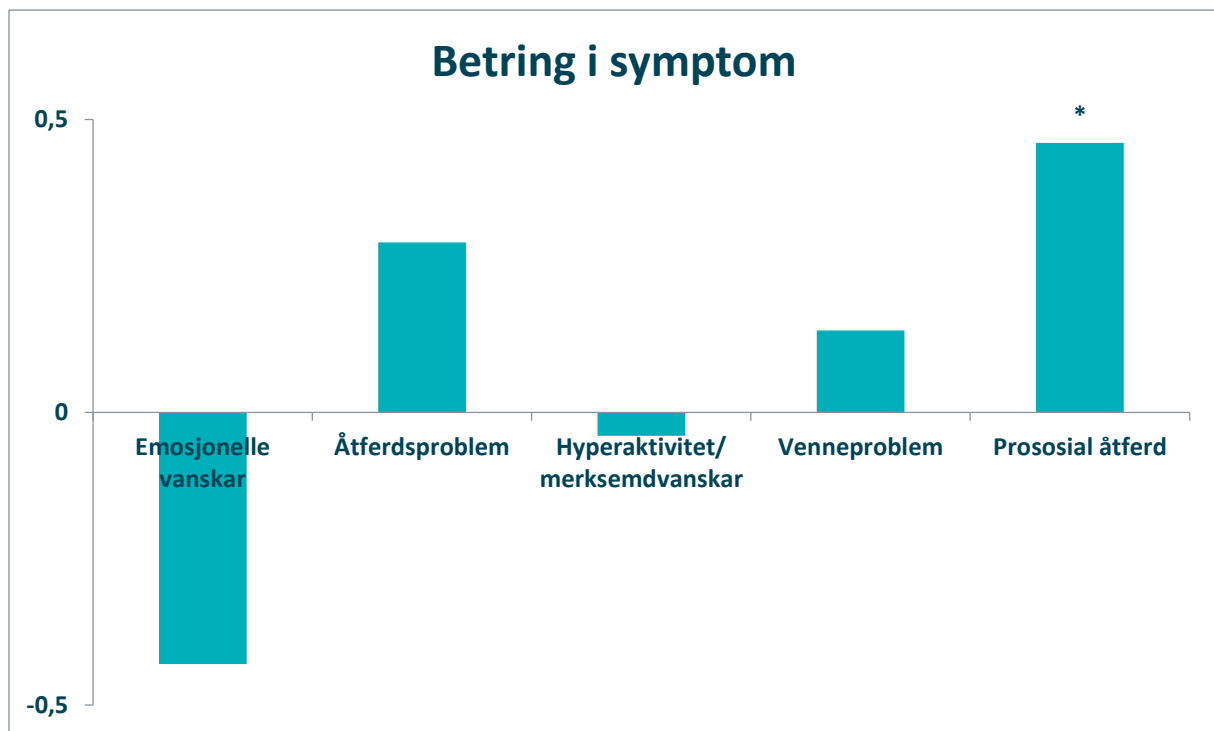
Ser ein på gutar og jenter separat, ser ein at det er ei klar forbetring hjå gutane ($P < 0,001$) og ein sterk tilsvarande tendens hjå jentene ($P = 0,06$). Denne forbetringa var markant større hjå gutane enn hjå jentene ($P = 0,03$; figur 6.3). Gutane har altså hatt ei signifikant betring når det gjeld venneproblem, medan jentene berre har hatt ein klar tendens til forbetring.



Figur 6.3: Betring i symptom gutar versus jenter på eigenvurdering.

Foreldrevurdering

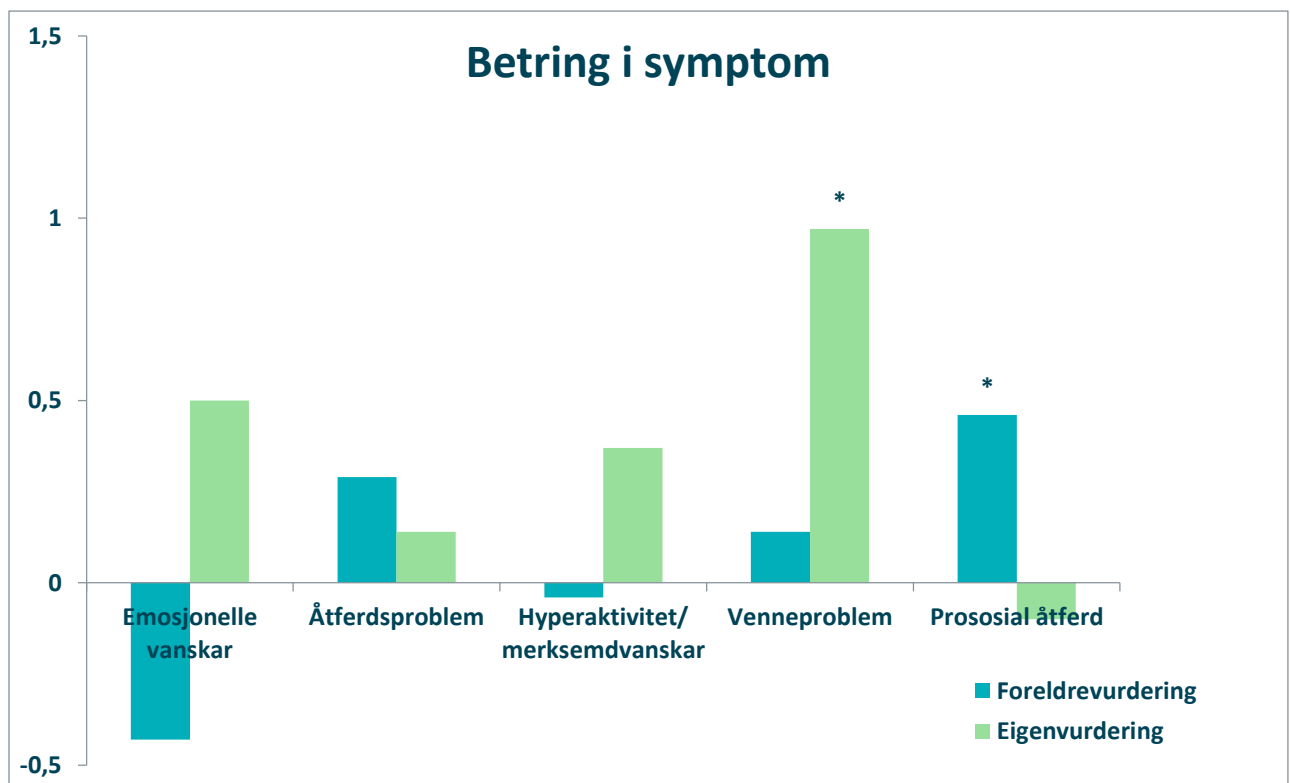
Det ein umiddelbart ser i tabell 6.1 er at foreldra sit resultat har ført til dårlegare resultat post enn pre når det gjeld områda emosjonelle vanskar og hyperaktivitet/merksemdvanskar. Desse endringane er derimot ikkje signifikante ($P > 0,05$), men det er den positive endringa på prososial åtferd (sjå figur 6.4).



Figur 6.4: Betring i symptom. Kvar stolpe viser den gjennomsnittlege forbetringa på foreldrevurderinga for gruppa sett under eitt. Standardfeilen er i kvart tilfelle om lag 0,2.

Når det gjeld prososial åtferd, har gruppa under eitt hatt ei forbetring ($P = 0,02$). Jentene har hatt ei noko klarare utvikling på dette området enn det gutane har hatt. Det vil sei at for jentene var det ei systematisk utvikling ($P = 0,02$), medan det ikkje var det for gutane ($P = 0,12$). Det var likevel ikkje nokon påviseleg systematisk forskjell mellom gutar og jenter ($P = 0,58$), men for gruppa samla sett var det ei forbetring.

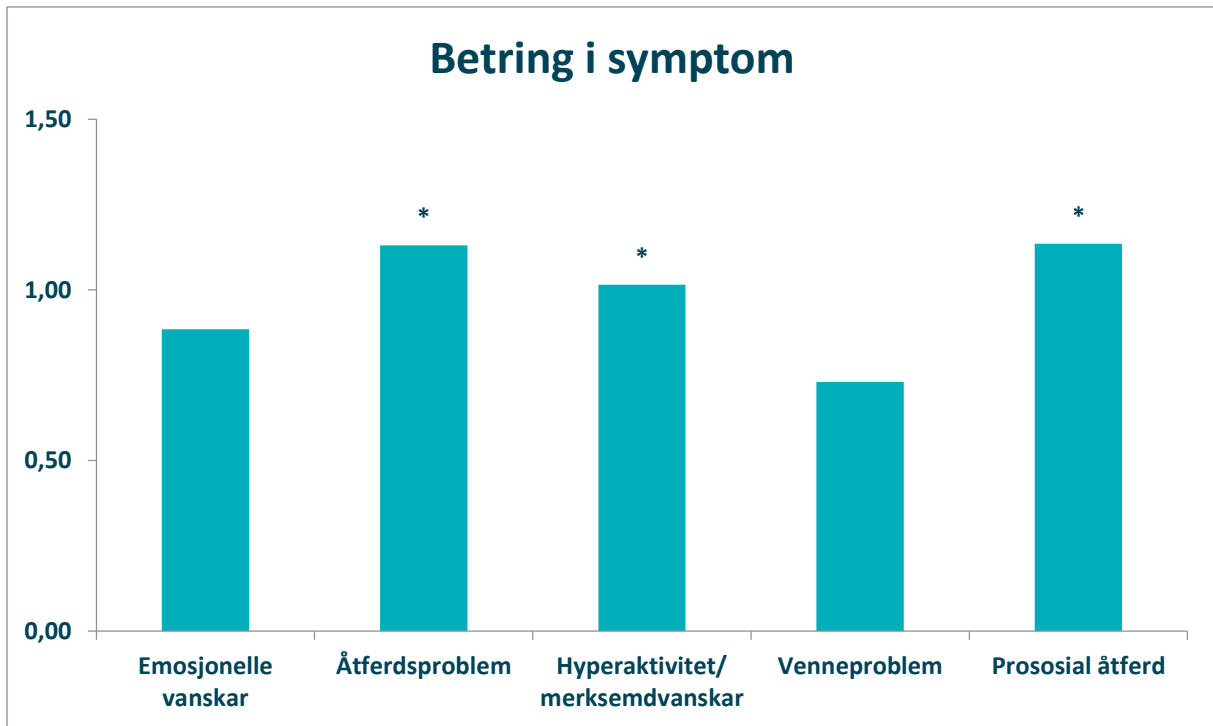
Samanliknar ein resultatata til foreldra og elevane, ser ein at elevane har ganske ulikt syn på seg sjølv i forhold til foreldra (sjå figur 6.5).



Figur 6.5: Betring i symptom. Viser forskjell på foreldre- og elevvurdering.

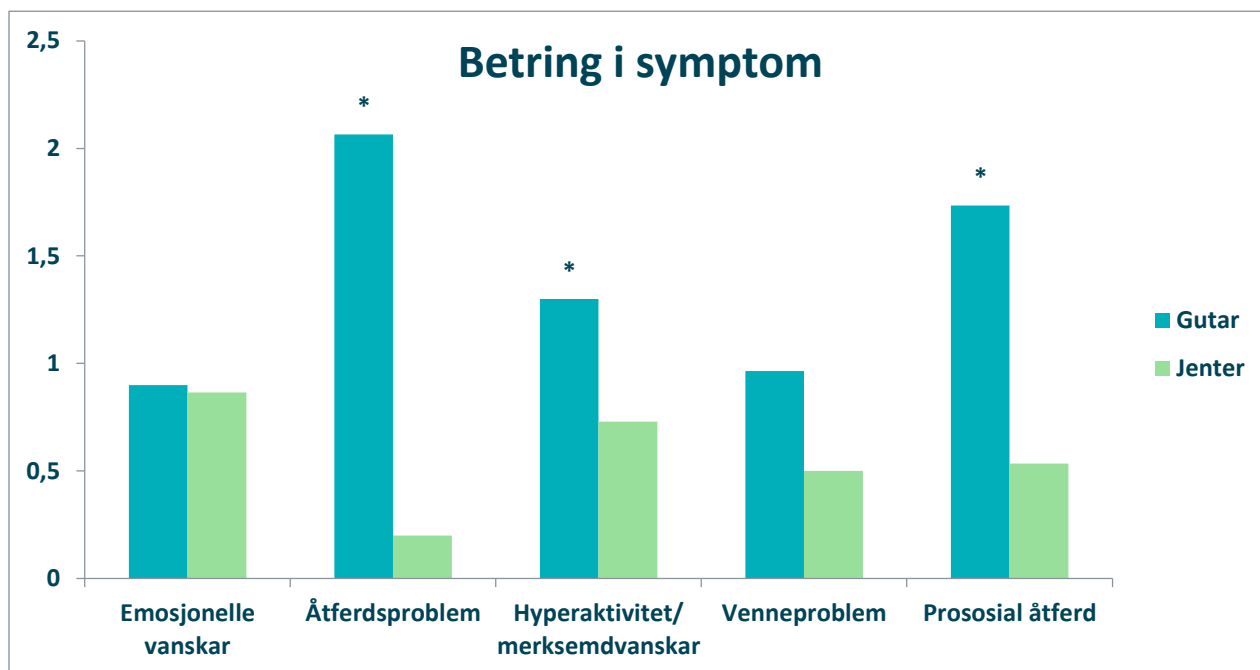
Lærarvurdering

Resultatet viser at elevane har hatt ei positiv endring på alle område, men at det berre på åtferdsproblem, hyperaktivitet/merksemdvanskar og prososial åtferd har endringa vore signifikant (sjå figur 6.6)



Figur 6.6: Betrning i symptom, samla lærarvurdering. Kvar stolpe viser den gjennomsnittlege forbetringa på den samla lærarvurderinga for gruppa under eitt. Standardfeilen er i kvart tilfelle om lag 0,3.

Viss ein vidare skil mellom gutane og jentene sine resultat, ser ein at der finst inga systematisk endring blant jentene på nokon av områda. Gutane derimot, har ei systematisk forbetring på alle dei tre områda åtferdsvanskar, hyperaktivitet/merksemdvanskar og prososial åtferd ($P \leq 0,05$). (sjå figur 6.7).



Figur 6.7: Betring i symptom, samla lærarvurdering. Skilnad på gutane og jentene sine resultat.

Resultat av undervisningsøktene

Kravet om at elevane som ikkje ville delta i undervisningsopplegget måtte bli verande i rommet sikra at dei, trass mangel på deltaking, fekk med seg innhaldet i det vi andre snakka om. Meir enn ein gong kom elevane som i førstninga ikkje ville delta og sette seg heilt nært ringen og følgde med på det vi andre snakka om. Nokre gongar deltok dei òg i slutten av økta. Det var tydeleg at desse elevane hadde ønskje om å delta, men var usikre på situasjonen innimellom.

Alle elevane som deltok i undervisningsøktene og fekk leggje fram meiningar og synspunkt. Elevar som elles har stort behov om å bli sett og høyr, let andre få sleppe meir til på denne arenaen. Dette gjorde at vi fekk høyre meiningane til elevar som elles i skulekvardagen er stille og atterhaldne.

Elevane viste, på eige initiativ, nulltoleranse for å le av noko som blei sagt, men mindre det var meint som ei morosamheit. Elevane turte å vise svake sider ved seg sjølv ved å snakke om ting dei følte eller hadde opplevd. Det var tydeleg at elevane følte eit visst samhald i gruppa si, trass at det var enkelte dei hadde meir med å gjere i skulekvardagen enn andre.

Serien «Lik meg» bidrog til å skape forståing for andre sine følelsar og tankar grunna utestenging og mobbing. Samtalar om emnet i etterkant av episodane viste at elevane er i stand til å reflektere over kva som kan vere gode løysingar og ikkje minst har dei blitt meir obs på kor viktig det er å vere tydeleg i sosiale medium, for å unngå misforståingar.

Resultata av rollespela vi hadde var gode. Elevane uttrykte sjølv stor entusiasme under og i etterkant av økter der vi hadde drive rollespel.

7. Drøfting

I denne studien valte eg å kombinere dei kvalitative metodane observasjon og intervju med den kvantitative metoden enquete. Dette for å få eit kvantitativt resultat som eg kunne nytte til estimering i tillegg til å få innsikt i elevane si subjektive oppleving av undervisninga. Kombinasjonen av å bruke kvalitative og kvantitative metodar var gunstig i dette forskingsprosjektet.

Hovudfunn

Når eg no skal evaluere intervensjonen vil eg ha fokus på elevane si subjektive oppleving så vel som dei dokumenterte resultatata. Gjennom skuleåret har elevane har gitt uttrykk for at dei trivest betre både i klassen og på trinnet sitt. Observasjonane vi vaksne har gjort støttar det elevane uttrykkjer. Dei viste meir samhald og glede i slutten av skuleåret enn i byrjinga. Nokre av elevane har fått lågare terskel for å ta til motmæle om dei ser nokon som er ufine med andre og spørje om dei er usikre på tydinga av noko som har blitt uttalt. Dei har òg blitt meir viss på at ei sak har fleire sider. Hjø enkelte elevar har sjølvtiliten og sjølvbilete blitt betydeleg betra og dei har blitt meir inkludert i elevgruppa enn tidlegare. Aggresjonsnivået hjå enkelte har òg minka. Det skal seiast at lærarane har vore svært tett på elevane dette skuleåret, noko som sannsynlegvis har spela ei viktig rolle for denne suksessen. Tydeleg struktur, grensesetjing og god kommunikasjon mellom dei vaksne på skulen har vore gode bidragsytarar til det positive resultatet. Lærarane si evne til å organisere, planleggje og leie arbeidet i klasserommet samt formidlingsevna har spelt ei stor rolle i framgangen mot eit betre psykososialt miljø i klassen. Tryggleik, tillit og relasjon mellom lærar-elev er viktige omgrep ein må ha med seg i dette arbeidet. Det er dei vaksne sitt ansvar å byggje ein god relasjon til elevane.

Bruk og resultat av SDQ

Mi erfaring frå tidlegare elevundersøkingar har vist at elevane har lettare for å trykke i veg på ein dataskjerm enn å krysse i veg på eit ark. Difor valte eg å nytte papirutgåva av SDQ. At vi alle sat i ein stor ring i klasserommet var til god hjelp her. Eg hadde heile vegen oversikt over at elevane følgde med og tok for seg eitt og eitt spørsmål, slik intensjonen var. Bakdelen med å nytte papirutgåva var alt ekstraarbeidet med å registrere data som kunne vore unngått ved å nytte det digitale skjemaet. Det er lett for å gjere feil ved innlegging av data, så konsentrasjonen og fokuset må vere på plass under dette arbeidet. Alle data blei difor dobbeltsjekka undervegs ved registreringa for å sikre at dei var korrekte.

Elevane var meir undrande til å fylle ut post-SDQ, årsaka til dette kan vere fleire. Elevane var blitt eldre og med det kanskje meir bevisste på kva dei deltok på. Elevane uttrykte sjølv ønskje om å gjere ein god innsats ved å svare så ærleg som råd på påstandane. For å greie dette ville dei ha forklaringar på fleire ord og formuleringar på SDQ-skjema. Undringa over ord og formuleringar var markant færre på første utfylling av SDQ. Modning og kognitiv utvikling kan vere ei årsak til denne endringa.

Årsaka til framgangen gutane følte når det gjeld venneproblem, kan vere fleire. Elevar som vise aggressiv åtferd i byrjinga av skuleåret fekk tett oppfølging av lærarane på trinnet samt god kommunikasjon med heimen, noko som har hatt god effekt. Elevane har blitt eldre, meir modne og tolerante og ein har på skulen brukt mykje tid på snakke med elevane om korleis ein bør handtere konflikhtar, spørje når ein er usikker på kva andre meiner, osb. Åtferdsvanskar er som regel knytt til svakare sosial kompetanse som leier til misforståing av signal frå andre. Å jobbe førebyggjande er her viktig for å minske utaggingane (Ogden, 2018). Bevisstgjerings og oppmodinga til å ty til verbal kommunikasjon framfor å vise aggresjon kan ha bidrege til elevane sin framgang innan venneproblem. Dette er ting elevane sannsynlegvis ville lært ein eller annan gong i livet, men kanskje vi klarte å framskande det litt.

Foreldra si kartlegging av barna var særst interessant. Nokre av foreldra har vurdert barna sine slik at dei fekk dårlegare resultat etter enn før perioden med undervisningsopplegget (sjå figur 6.4). Ein kan spørje seg kvifor. Årsaker til dette kan vere at foreldra på første kartlegging ikkje har tenkt så nøye gjennom kva dei har svara på, mangel på vurdering av kvar enkelt påstand før avkryssing, foreldra kan ha svart på ei av kartleggingane saman, medan berre ein forelder har sett på den andre og slik fått sprikande resultat. Barnet sitt inntog i puberteten kan òg ha spela inn på resultatata til foreldra. Elles kan intreden i puberteten spele ei rolle for barnet si åtferd i heimen. Foreldra sitt ønskje om at barna fell innunder «normalen» kan òg ha verka inn på resultatata frå foreldra. Å svare «stemmer heilt» på påstanden «plagar eller mobbar andre barn» sit nok langt inne hjå mange. Alle har eit ønskje om at barnet deira utviklar seg godt og i positiv retning.

Sjølve svaralternativa på kartleggingsskjema kan ha hatt ein innverknad på resultatata. «Stemmer ikkje», «stemmer litt» og «stemmer heilt» er alternativ med veldig kort spenn mellom seg (Heyerdahl, 2013). Det kan vere skummelt å måtte vurdere seg sjølv eller sitt eige barn med få og konkrete svaralternativ. Vi veit alle at det av og til er enklast å kysse i midten, då slepp vi på ein måte ta like mykje stilling til påstanden. Hadde der vore fem svaralternativ hadde resultatet av denne kartlegginga kanskje blitt eit heilt anna.

Dei to lærarvurderingane hadde noko sprik mellom dei. Ved å slå saman resultatata fekk eg ei samla vurdering med eit gjennomsnittet i staden for to separate resultat. Når det kjem til differansen mellom lærarane skal dei seiast at dei stiller med ulik alder, erfaring og personlegdom. Subjektive forskjellar og livserfaring verkar inn på korleis vi tolkar tilhøva rundt oss. Både under observasjonar og SDQ-kartlegginga viste dei to lærarane ulike oppfatningar og tolkingar. Å slå saman resultatata gjev dermed eit meir valid resultat enn to separate vurderingar hadde gjort.

På figur 6.1 kan ein lettare sjå at det er lærarane som har den mest positive endringa. Lærarane har sjølvsagt eit ønskje om ei betring i resultatata, men med 8 månader mellom dei to kartleggingane skal det godt gjerast å hugse dei tidlegare resultatata og slik vere i stand til å betre resultatata. Hadde lærarane hatt tilgang til pre-SDQ-kartleggingane derimot hadde resultatata vore mindre valide.

Ved å bruke SDQ som kartleggingsverktøy fekk vi djupare innsikt dei sterke og svake sidene ved den psykiske helsa til elevane. I tillegg fekk vi kartlagt kven av elevane som hadde venneproblem samt kven som viste god prososial åtferd. Vi fekk òg ei samla vurdering på vanskanane til heile elevgruppa. Med denne innsikta kunne eg styre undervisningsopplegget i ei retning elevane hadde behov for å bli betre på.

Bruk og resultat av observasjon

Det at vi var fleire vaksne som utførte deltakande observasjonar og oppdaterte einannan på situasjonar gjorde at vi brukte mindre tid på observasjon pr. person etter kvart som månadane gjekk. Vi fekk òg innsikt i det andre såg, ikkje berre det ein sjølv såg. I enkelte situasjonar hadde vi snappa opp ulike signal og dermed fekk vi eit større, tydelegare perspektiv på hendingar då vi oppdaterte einannan. Det var dermed lettare å vere objektiv når ein måtte snakke mellom elevar som kringla eller av andre grunnar var sinte, triste eller lei seg. Det blei òg lettare å førebyggja liknande situasjonar når vi hadde meir bakgrunnskunnskap om relasjonane mellom elevane.

Dei kvalitative data som blei samla inn gjennom deltakande observasjon blei nytta direkte til vidareutviklinga av undervisningsopplegget. Diskusjonar og usemje blant elevane blei tatt opp i klassen for å skape forståing og aksept for andre sine synspunkt og meiningar. Etter å ha utført deltakande observasjon og samtalar med elevane har ein fått deira innsikt i tillegg til eigne observasjonar og tolkingar.

Måten klasserommet var innreia på, at vi alle sat i ein stor ring, gjorde til at der var ingen «fordelsplassar» i rommet. Der var ikkje rom for å tulle eller fjase i skjul, bak ryggen på andre, fordi alt ein gjorde var synleg for alle. Ein måtte her vise sida ein ønskja at andre skulle sjå. Elevane tilpassa seg raskt den nye plasseringa i klasserommet som gjorde at det blei større fokus på den enkelte når noko blei sagt i plenum i timen. Elevar vi visste at hadde trong til å sitje i nærleiken av læraren sat ikkje langt unna ein vaksen, noko som skapte ro og tryggleik for eleven.

Undervisningsøktene var svært interessante å observere. F.eks. var det stor variasjon i måten elevane takla å sitje på ein stol, utan pult, i ein ring, i ei mindre gruppe. Enkelte sat vanleg på stolen, nokon på huk oppi stolen og andre igjen seig nærast ned på golvet. Skepsisen var stor i byrjinga av skuleåret, spesielt under økta der elevane skulle sei fine ting til einannan. Det var stor variasjon i dei emosjonelle uttrykka til elevane, frå glede til ubehag ved å få kompliment. Å observere elevane i denne enkle aktiviteten gav innsikt i elevane sine (dels manglande) evner til ta imot positiv tilbakemelding, samt evne til å sjå noko positivt i andre. Å hugse komplementa viste seg òg å vere utfordrande. Elevane uttrykte sjølv at det er lettare å hugse negative kommentarar enn positive utsegner. Dette er noko eg som lærar meiner er eit viktig poeng å ta med seg i skulekvardagen. Å lære elevane å koma med positive tilbakemeldingar i staden for negative skapar meir tryggleik, tillit og gode relasjonar i elevgruppa.

Alt i alt blir observasjon vurdert som ein god metode for å skaffe seg innsikt i korleis relasjonane mellom elevane på trinnet var før vi gjekk i gong med forskingsprosjektet samt undervegs i skuleåret. Ved å vere tett på elevane blei vi godt kjent med dei ulike personlegdomane deira. Vi vaksne opplevde òg at å vere tett på elevane var ein god måte å knyte ein positiv relasjon til elevane på. Ved tydeleg å vise elevane at vi oppfatta og såg mykje av det som skjedde samt tok tak i negative situasjonar, blei det skapt trygge rammer for elevane.

Bruk og resultat av sosiogram

Nokon av elevane syns at det var vanskeleg å fylle ut berre tre namn på lappane sine, andre leverte lappar utan namn. Det var sårt å sjå at nokon av elevane følte at dei ikkje hadde nære vener i klassen. Å få inn ein tom lapp svei verkeleg i hjarte på ein lærar, men det fortel òg sanninga. Ein kan diskutere om elevane burde fått skrive meir enn tre namn på kvar av lappane sine. Med fleire namn på kvar enkelt lapp ville kanskje ikkje spriket mellom elevar som stiller med eit sterkt sosialt nettverk og elevar som stiller med eit svakt sosialt nettverk vore like markant. Ved å avgrense tal på namn pr. lapp fekk vi fram eit veldig tydeleg bilete på relasjonane mellom elevane. Akkurat det vi var ute etter. Sosiogrammet bekrefta store delar av observasjonane og tolkingane våre når det gjeld den sosiale statusen til elevane på trinnet. Vi fekk bekrefta kven som hadde eit svakt sosialt nettverk i elevgruppa og kven som var populære. Dette gav grunnlaget for å danne sosiale grupper med elevar som vi trudde kom til å fungere godt saman i håp om å skape ein trygg arena for samtlege.

Om ein burde ha danna eit sosiogram ved utgangen av skuleåret kan diskuterast. Kanskje ville det vist same resultat som tidlegare, eller kanskje ville der vore endringar. Ved å lage eit sosiogram i slutten av året kunne ein ha samanlikna dei sosiale relasjonane til elevane og sett eventuelle endringar der. Likevel ville det fortalt lite om den sosiale utviklinga til elevane, difor blei sosiogrammet berre nytta som supplement i dette forskingsprosjektet. Dersom ein skulle ha kartlagt elevane berre ved bruk av sosiogram burde elevane hatt moglegheit til å skrive meir enn tre namn, kanskje fem.

Bruk og resultat av intervju

Eit intervju med eit anna menneske gjev innsikt i ei verd ein elles ikkje har tilgang til. Ein får tilgang til følelsar og meiningar som andre har inni seg, men kanskje ikkje alltid slepp ut. Elevane var eksepsjonelt ivrige etter å bli høyrte og få seie si meining. Dette gjorde dei uformelle intervjuane til ein veldig god metode å nytte for å få fram elevane si subjektive meining om undervisninga, handtering av situasjonar, oppleving av overgangen til puberteten og liknande. Utan meininga og tolkingane til elevane hadde eg ikkje styrt innhaldet i undervisninga i den retninga eg gjorde.

Innsikta eg fekk gjennom intervju med elevane hadde eg aldri fått om vi ikkje hadde hatt ein god lærar-elev relasjon. Det at eg til dels forma undervisninga ut frå kva dei syns var viktig gjorde at tilliten deira steig og dei turte å vere ærlege. Det tydeleg at elevane fekk meir tillit til meg som vaksenperson i etter kvart som månadane gjekk. Tilliten og tryggleiken elevane fann i gruppene sine gjorde at dei turte å vise sine svake sider.

Undervisningsøktene

Vygotsky sin læringsteori om at vi alle lærer i sosial samhandling med andre er årsaka til at eg valte å tilby alle på trinnet å delta, ikkje berre elevar som har sosiale vanskar. Hargie og Hargie (1995) støttar opplæring av alle elevar grunna læring gjennom sosial interaksjon med jamaldringar (Ertesvåg, 2003). Ved å ha med alle elevane, ikkje berre dei som har svakare sosial kompetanse, vil lærdom bli utveksla mellom elevane, uavhengig av sosialt kompetansenivå. Eg ønskja å la elevar med sterk sosial kompetanse ha innverknad på elevar med svakare sosial kompetanse. Dei med sterk sosial kompetanse vil då få meir forståing for andre med svak sosial kompetanse. Vidare viser Vugt (2013) at forskinga fortel at behandlingsprogram som er meint for å betre åtferdsvanskar fungerer best om gruppa med barn er heterogene. Barn som inngår i grupper med barn som har ulike vanskar enn ein sjølv har større framgang enn homogene grupper som berre har barn med liknande vanskar (Vugt, 2013).

Det var stor forskjell på kor verbalt dyktige elevane var til å formulere gode utsegner, ikkje alle er like van med å snakke om følelsar og ting ein har opplevd. Å klare å formulere ei oppleving slik at andre forstår kva som var utfordrande kan då bli vanskeleg å få til. Elevane viste stor tolmod i undervisninga, sannsynlegvis fordi undervisninga var strukturert slik at alle fekk ordet etter tur. Dei var i tillegg flinke til å spørje om noko var uklart. Å høyre andre sine synspunkt gjorde til at elevane kunne endre meining undervegs i samtalen. Det vart litt diskusjonar rundt endring av meiningar undervegs, men det skapte òg forståing at meir informasjon eller andre si tolking kan føre til endring av eigne meiningar. Ein viktig lærdom. Elevane skal ha for tryggleiken dei skapte samt tilliten og ærlegdommen dei viste i undervisningsøktene. I etterkant av øktene let elevane vanskelege, tunge, personlege ting vi snakka om bli verande i gruppa og ikkje spreie det rundt på trinnet, eller skulen. Dette står det stor respekt av.

Ein ting elevane ikkje tenkte på før eg gjorde dei obs på det var utstråling av kroppsspråk. Mange av elevane tenkjer ikkje over at dei nyttar kroppsspråket minst like mykje som det munnlege språket i kvardagen. Det non-verbale språket seier ofte meir enn ord, eit emne vi hadde gode samtalar og rollespel rundt. Ei av dei viktigaste lærdomane gjennom undervisningsøktene vil eg påstå at er å lære at det er mottakaren av eit utsegn eller kroppssignal som sit med «makta»,. Det er mottakaren som bestemmer om ein vil ta innover seg det som er sagt eller gjort, eller ei. Om mottakaren bestemmer seg for å reagere negativt kan dei bli innblanda i ein feide ein opphavleg ikkje ønskja seg inn i. Vel ein å ignorere og ikkje la seg påverke kan avsendaren bli sint, men ein sjølv har i det minste ikkje blanda seg inn i noko. Elevane sjølv uttrykte at dei blei meir viss på eige og andre sitt kroppsspråk etter undervisningsøkta.

At elevane som innimellom ikkje ønskja å delta i undervisningsøktene kom nærare gruppa undervegs i timen, og til og med deltok på slutten av økta, viser at dei hadde eit visst behov for å bli sett og høyrte dei òg. Det verka som om dei hadde behov for å vise autonomi, eigenråde ved å ikkje delta, med mindre dei berre var usikre. Måten desse elevane kom «snikane» inn mot ringen i løpet av undervisningsøkta på viste at innhaldet i øktene var interessant og ikkje minst relevant for elevane. Ogden (2015) nemner at engasjement hjå læraren og elevane spelar ei viktig rolle for kor vellukka undervisninga blir. Økter der elevane aktivt må delta fører til at dei føler tilhøyra i elevgruppa som igjen vil gje glede i undervisninga (Ogden, 2015).

Rollespel og bruk av video i undervisninga var metodar som fall i smak hjå elevane. Dei fekk då eit konkret, visuelt og auditivt bilete av situasjonar som gav grunnlag for drøfting i etterkant. Det at elevane nytta rollespel i etterkant av undervisningsøktene viste at metoden var forståeleg og enkel nok til at dei sjølv òg kunne nytte den for å forklare. Det var òg lettare å peike tilbake på innhaldet i undervisningsøkter der vi hadde nytta visuelle verkemiddel.

Relasjon

Ein god lærar-elev relasjon er viktig for å oppretthalde eit god psykososialt miljø i ein skuleklasse. Gjensidig tillit og respekt mellom lærar og elev må til for å opparbeide ein god relasjon. Som Spurkeland (2012) skriv er oppbygging av tillit ein prosess som tek tid. Eg kan ha tillit til eit anna menneske sjølv om det ikkje har tillit til meg. Som lærar er det viktig å vise elevane tillit og samstundes behandle elevane likt. Det kan vere utfordrande å gang på gang skulle vise tillit til ein elev som ikkje føl opp til forventingane. Ved å halde fram med å vise tillit ovanfor til slike elevar vil ein etter kvart opparbeide tillit begge vegar. Eleven vil føle støtte og positiv relasjon til læraren og læraren vil med tida få ein elev som er til å stole på. Vi følte at den deltakande observasjonen samt tett oppfølging av enkeltelvar førte til at vi tidleg oppnådde gjensidig tillit og ein god relasjon med elevane.

Åtferdsvanskar gutar versus jenter

Fleire forskingar viser at det i hovudsak er gutane som har vanskar innan åtferd. Jentene har meir ein indre uro og merksemdvanskar (Ogden, 2015). Forskinga i dette prosjektet støttar den tidlegare forskinga på emnet. Resultata etter kartleggingane viste at der var systematiske forskjellar i endringane mellom kjønna på trinnet. Gutane hadde fleire signifikante endringar i positiv retning enn det jentene hadde. Gutane hadde òg eit større betringspotensiale enn jentene grunna skåra på pre-testen. Dette fekk utslag då ein kunne samanlikne resultata frå post-testen.

Validitet

I utgangspunktet var validiteten i dette prosjektet høg fordi det var eit eksperimentelt forsøk der resultatene av SDQ-kartlegginga gjev eit tydeleg resultat av elevane sine sosiale styrkar og svakheiter før og etter intervensjon. Dei indre faktorane hadde eg og dei andre lærarane grei kontroll på og kunne påverke utviklinga til elevane i ønskja retning. Undervisning, observasjonar, oppfølging av elevar, osb. er her eksempel på indre faktorar vi har hatt kontroll på og oversikt over på skulen. Ytre faktorar som òg spelar ei viktig rolle i utviklinga hjå barn er faktorar eg som lærar ikkje er i stand til å kontrollere eller styre. Transaksjonsmodellen gjev eit godt bilete på dei ytre påverknadane eit barn blir utsett for i kvardagen. Deltakarane i forskingsprosjektet mitt blir utsett for ytre påverknader frå fleire hald medan forsøket går føre seg. Heimesituasjon, sosiale relasjonar i og utanfor skulen, venner, og sosiale medium er alle faktorar som eg som forskar ikkje har styringskontroll over (Smith, 2018). Den ytre påverknaden elevane var utsett for og den kognitive utviklinga (modninga, utvikling, osb.) deira har difor svekka validiteten. Prosjektet har vore langdrygt, om lag 8 månader, noko som har hatt sin innverknad på validiteten.

Det å delta i eit forskingsprosjekt vil være ein påverkande faktor. Foreldre, lærarar og elevane sjølv har eit subjektivt ønskje om positiv endring av resultatet etter at undervisninga er gjennomført. Ønskje om betring kan påverke ein under kartlegginga, spesielt svar som vert gjevne etter gjennomført undervisning.

Som kontaktlærar til den eine elevgruppa som deltok i prosjektet kan ein diskutere om eg er/burde vore inhabil når det kjem til kartlegging av elevane. Når ein kartlegg eigne elevar ønskjer ein å sjå framgang. Å halde seg objektiv i kartlegginga kan då bli utfordrande, men naudsynt for å få eit realabelt resultat. Sjølv har eg og den andre læraren vore så objektiv som råd under kartlegginga.

Den store spreinga i resultata i eigenvurderinga, foreldrevurderinga og lærarvurderinga kan skuldast at elevane har eit anna innblikk i eige liv enn foreldre og lærarar har. Dei vaksne sit med ei heilt anna livserfaring enn barn som gjer at dei vurderer ting ulikt. Barn i 11-årsalderen er anten midt i eller på full fart inn i puberteten, noko som gjer at dei har større behov for å vise sjølvstende enn tidlegare. Puberteten fører òg til emosjonell ubalanse, som kan vere meir utslagsgivande på heimebane enn på skulen. Dei fleste menneske tilpassar åtferda etter omgjevnadane (Smith, 2018), heimen er ein stad der ein er trygg nok til å vise usemje, aggresjon og uvilje. Dette kan ha påverka resultata frå foreldra meir enn resultata frå lærarane og vere årsak til at lærarane ikkje er einige i foreldra si vurdering av elevane. På bakgrunn av Smith (2018) sin teori kan ein difor anta at alle dei tre vurderingane er valide, trass stor variasjon i resultata.

Kva er nytteverdien av denne intervensjonen?

Det at elevane følte sosial framgang og relasjonsmessige betringar i klassen er viktige element for å fremje trivsel og sosial utvikling. Arv og miljø påverkar utviklinga til alle barn. I skulen kan vi ikkje gjere noko med arva til barnet, men vi kan påverke utviklinga gjennom miljøfaktorane rundt. (Iversen, 2008). Undervisninga påverka elevane på ein positiv måte og gjennomføringa fungerte fint. At elevane no sjølv tek initiativ til å gjere nok positivt for andre, ønskjer å vise si positive side og spør om dei er usikre har skapt ein god relasjon og gjensidig respekt mellom elevane. Spesielt vennetrappa har gjeve elevane eit visulete bilete på relasjonar mellom menneske. Eit bilete som gav forståing for at ein ikkje skal ha ein like nær relasjon til alle i klassen. Ingen vel kven dei kjem i klasse med på skulen, men ein må lære seg å respektere alle trass ulikskap i personlegdomane.

Resultata etter enda intervensjon gjev oss ein peikepinn på at der er noko positivt i ideen å innføre sosial kompetanse som eit eige fag i skulen. Resultata viser framgang når det gjeld åtferdsproblem, hyperaktivitet/merksemdvanskar, venneproblem og prososial åtferd, spesielt hjå gutane. Grunna ytre påverknader og mangel på kontrollgruppe kan ein ikkje påstå at dei positive endringane i hovudsak skuldast intervensjonen. For å forme elevar som skal fungere godt i skulekvardagen og seinare samfunnet elles er det viktig å fokusere på å heve barn sitt sosiale intellekt. Elevane si subjektive oppleving er at undervisninga har hjelpt dei å sjå samanhengar og forstå andre sitt perspektiv. Som forskinga til Jennings og DiPetre (2010) viste har elevar 25% betre skuleframgang i klassar der læraren har fokus på sosial i tillegg til fagleg læring.

Mine mål i arbeidet med sosial kompetanseutvikling var å skape tryggleik og ein god relasjon mellom elevane, samt skape forståing og aksept for individuelle forskjellar i elevgruppa. Med tanke på dei fleste elevane si subjektive mening er måla nådd. Eg valte å tilpasse eit eige undervisningsopplegg til elevgruppa, i staden for å nytte eit av dei mange undervisningsprogramma som allereie finst. Studien frå Nederland (2012) der det blei utført intensiv undervisning i SST (Social Skills Training) med 4 timars undervisning i 6 dagar hadde liten eller moderat effekt hjå elevane som deltok (Vugt, 2013). Min intervensjon blei utført over 2 undervisningstimar à 45 minutt i om lag 33 veker (eitt skuleår). UDIR (2019) poengterer kor viktig det er å sjå den enkelte eleven for å fremje positiv utvikling (UDIR, 2019). For å fremje utvikling hjå den enkelte må undervisningsopplegget skreddarsyast til elevgruppa. Til mitt undervisningsopplegg nytta eg Malimo.no, smart oppvekst nr.4 (Iversen E. S.-H., 2018) og «The PEERS curriculum for school-based professionals» (Laugeson, 2014) Elles har eg òg lært ein del gjennom nettsida «Social thinking» på Facebook. – Michelle G. Winner (Winner, 2019).

Galvin (2014) meiner at det er ein fordel å timeplanfeste denne undervisninga (Galvin, 2014), slik eg gjorde. Kommunane har avsett eit visst tal timar per veke til dei ulike faga slik at dei sikrar at kompetansemåla blir nådd. Når sosial læring og utvikling no blir innlemma i den overordna delen av læreplanen burde ein kanskje ha fastsett eit visst ta på timar på desse òg. Slik kan emnet få ei meir tydeleg plassering i opplæringa i tillegg til at ein sikrar at elevane utviklar seg på desse områda òg.

8. Avslutning

Læreplanen som kjem i 2020 har eit større fokus på sosial kompetanse enn nokon av dei føregåande læreplanane. Spørsmålet er korleis vi skal implementere sosial kompetanse i skulekvardagen? I denne intervensjonen prøvde eg ut sosial kompetanse som eit eige fag i skulen. Erfaringar frå observasjon i Minnesota, USA gav meg ideen til dette forskingsprosjektet. Intervensjonen har vore interessant og læringsrik både for elevane og meg som lærar. Gjennomføringa av forskingsprosjektet gjekk veldig fint, der var ingen større vanskar undervegs. Målet var å gjennomføre intervensjonen for så å evaluere resultatet.

Etter å ha gjennomført eit deskriptivt studie der eg vurderte effekten av intervensjonen, har eg lært ein heil del om den psykiske helsa til elevane på trinnet som deltok. Eg har òg utvikla meg sjølv som lærar. Eg planlaga og gjennomførte fleire undervisningsøktar gjennom eit heilt skuleår. Målet med intervensjonen var å sjå om ein kunne betre den sosiale kompetansen til elevane gjennom å innføre sosial kompetanse som eit eige fag i skulen. Hovudresultata frå SDQ-kartlegginga i dette forskingsprosjektet viser at fleire av elevane har hatt ei positiv, sosial utvikling etter gjennomført intervensjon. Eigenvurderinga viser at gutane har hatt ei signifikant betring av venneproblem og foreldrevurderinga fortel at jentene har hatt ei signifikant betring av prososial åtferd. Lærarvurderinga viser at elevane har hatt ei signifikant positiv endring av åtferdsproblem, hyperaktivitet/merksemdvanskar og prososial åtferd, men at den systematiske endringa ligg hjå gutane i klassen. Forholdet mellom undervisninga og effekten av undervisninga var i dette tilfellet spurios. Intervensjonen *kan* ha bidrege til den positive utviklinga, men ein tredje variabel, modning, alder og heimeforhold kan òg ha resultert i endringar hjå elevane. Kor vidt undervisninga i sosial kompetanse er årsak til utviklinga hjå elevane er uvisst grunna mangel på kontrollgruppe.

Vygotsky sin teori om at vi alle er sosiale vesen som tilpassar oss omgjevnadane samt transaksjonsmodellen har vore bakgrunn for at eg valte å ha elevar med høg og elevar med låg sosial kompetanse i same gruppe under forskingsprosjektet. Begge partar har lært av kvarandre og heva den sosiale kompetansen sin. Elevar med høg sosial kompetanse har fått meir forståing for elevar som slit sosialt. Elevar med låg sosial kompetanse har lært korleis ein kan handtere situasjonar på ein betre måte. Det har blitt større aksept for å gjere feil i klassen, så sant det blir ordna opp i. Nokre av elevane har blitt flinkare å handtere eige sinne, medan andre har blitt flinkare å spørje om dei er usikker på kva andre har meint med utsegnene sine. Som lærar har eg lært utruleg mykje om korleis elevane tenkjer, kva dei får med seg av det som skjer rundt dei og korleis dei sjølv ønskjer å ha det. Eg har fått forklaringar og tankar som ikkje er tolka av oss vaksne, men av elevane sjølv.

Mi subjektive oppleving av intervensjonen er at elevane hadde behov for ein arena der dei kunne få innsikt i og få forståing for ulike følelsar, tankar og opplevingar. Mange av elevane gledde seg til undervisningsøktene. Det blei bygd opp ein god og positiv relasjon og tillitsforhold mellom elevane, meg sjølv og dei andre vaksne på trinnet. Elevar som knapt helste på andre elevar på hausthalvåret kunne sitje og fortelje om sine sårbare sider innan desember. Som ein av elevane i klassen sa: «Eg føler meg einsam». For å tore å sei noko slikt høgt i klassen kravst det tryggleik og mot. Eg beundrar eleven som tok dette steget og viste gruppa si sårbare side.

Den sosiale utviklinga til elevane det siste skuleåret har vore stor. Elevane har blitt flinkare å tenkje før dei handlar, leggje ord på følelsar og vise forståing. Om intervensjonen er årsaka til dette er uvisst. Noko vi veit er at relasjonsbygging, tillit og tryggleik er viktige nøkkelord for å oppnå eit godt sosialt klasse miljø. Det finst mykje godt undervisningsmateriell som har som mål å auke barn si sosiale kompetanse. Kva og korleis ein skal jobbe med emnet må kvar enkelt lærar tilpasse elevgruppa. Undervisninga må byggjast opp etter kva ståstad elevane har og kva elevane har behov for å lære. Etter enda intervensjon såg vi tendensar til positiv åtferdsending i elevgruppa, spesielt hjå gutane. Gutar med lågare sosial kompetanse er ofte dei som blir lagt merke til i eit klasserom. Vanskar med å tilpasse seg omgjevnadane, vanskar med forståing, indre uro kan alle bidra til merksemdvanskar og aggresjon. Nedgangen i desse vanskane etter enda intervensjon kan tyde på at intervensjonen burde vore meir utprøvd.

Kjelder

- Andersen, P. o. (2006). *Konstruktivistiske rødder og grener - en antologi*. København: Unge pædagoger og forfatterne.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bergman red., M. (2008). *Advances in Mixed Methods Research: Theories and Applications*. Sage.
- BI. (u.å.). *Microsoft Office Excel*. Hentet 12 14, 2019 fra <https://www.bi.no/globalassets/forskning/learninglab/presentasjon-excel.pdf>
- Bråten, I. (2011). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forlag .
- Bueie, H. (2015). *Regneark for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, O. (1995). *FOU metodikk*. Otta: Tano.
- Eide, S. E. (2019, 11 21). *Utdanningsnytt*. Hentet 12 04, 2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/oppvekst-psykisk-helse-sara-eline-eide/psykisk-helse--en-utfordring-for-skolen/220695?fbclid=IwAR0382gsZ2HZ4dvnVJ9kHAri-AyVVXG52Ju4hYQtJhNk2LwrVj9ZCZqtIA>
- Ertesvåg, S. (2003). Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle eller elvar med mangel på slik kompetanse? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 286-296.
- Ertesvåg, S. (u.å.). *Sosiometrisk kartlegging - steg for steg*. Hentet 15 12, 2019 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13242957/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8sentere t/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Sosiometri-NY.pdf>
- FEK. (2019). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet 21 09, 2019 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Flaten, K. o. (2016). *Oppvekst og miljø, barn og unges utvikling*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gjone, G. o. (2003). *Mathema 2000. Festskrift til Ragnar Solvang*. NKS-forlaget .
- Glavin, P. L. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glavin, P. L. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- GSI. (2019). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 10 05, 2019 fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/80/unit/1/>
- Heiervang, E. m. (2007, 04). Psychiatric disorders in Norwegian 8- to 10- yearolds: An epidemiological survey of prevalence, risk factors and service use. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, ss. 438-447.
- Helmers, A.-K. B. (2013, 12 05). ...ti kniver i hjertet. *Sykepleien*, ss. 28-33.
- Heyerdahl, S. (2013). SDQ-Strenght and diffuculties questionnaire - En orientering om et nytt spørreskjema for kartlegging av mental helse hos barn og unge, brukt i UNGHUBRO, OPPHED og TROFINN. *Norsk Epidemiologi*, 127-135.

- Holen, S. o. (2014, 09). *Nordisk institutt for studier av innovasjon forskning og utdanning*. Hentet 12 16, 2019 fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Imsen, G. (2006). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Imsen, G. (2006). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Iversen, E. S.-H. (2018). *Smart oppvekst*. Sareptas.
- Iversen, E. S.-H. (2018). *Smart oppvekst 4*. Larvik : Sareptas.
- Iversen, I. (2008). *Munin*. Hentet 12 15, 2019 fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1457/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kjøbli, J. E. (2017). *Å mestre det vanskelige*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse -inn på timeplanen! *Bedre skole*, 10-14.
- Kornør, H. &. (2014). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Strength and Difficulties Questionnair. *Psyktest Barn*, s. 15. Hentet 09 29, 2019 fra <http://psyktestbarn.no/CMS/ptb.nsf/pages/sdq>
- Kornør, H. &. (2017). *Psyktestbarn*. Hentet 12 07, 2019 fra <https://psyktestbarn.r-bup.no/no/artikler/sdq-p-strengths-and-difficulties-questionnaire-foreldrerapport#>
- Kristensen, I. H. (2017, 07 14). *Foreldre og barn*. Hentet 04 12, 2019 fra <https://www.klikk.no/foreldre/barn/barneoppdragelse/sosial-kompetanse-hos-barn-3700513>
- Krokan, A. (1998). Hentet 09 03, 2019 fra file:///D:/Master%20-%20sos.%20komp/Kvantiativ%20metode/Krokan%201998.%20Forstå%20statistikk.%20Med%20outhevingar%20og%20merknader%20av%20JIM.pdf
- Laugeson, E. A. (2014). *The PEERS curriculum for school-based professionals*. New York: Routledge.
- Lovdata. (2002). *Lovdata*. Hentet 12 15, 2019 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-1
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I *Innføring i forskningsmetodologi* (ss. 79-123). Fagbokforlaget.
- Læringsmiljøsentret. (2003). Hentet 12 04, 2019 fra https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13127207/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8sentert/Pdf/sosial_kompetanse.pdf
- Læringsmiljøsentret. (2019). *Læringsmiljøsentret*. Hentet 09 07, 2019 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/filmer-boker-og-verktoy/sosiometrisk-kartlegging/>
- Malimo. (2019). *Malimo.no*. Hentet 09 13, 2019 fra <https://malimo.no/arbeide-med-sosial-kompetanse/>
- Medbø, J. I. (2018). *Innføring i statistikk for kvantitative metodar*. Sogndal: HISF.
- Molina-Azorin. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: History and Traditions*. Sage.

- NRK.no. (2018). *NRK.no*. Hentet 12 12, 2019 fra <https://tv.nrk.no/serie/lik-meg>
- NSD. (2019). *Norsk Senter for Forskningsdata*. Hentet 14 12, 2019 fra <https://nsd.no/om/>
- NSD. (u.å.). *Norsk senter for forskningsdata*. Hentet 09 07, 2019 fra <https://nsd.no/om/>
- Ogden, T. (2011, 01 05). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Psykologitidsskriftet*.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2018, 08 30). Hentet 11 14, 2019 fra [Forebygging.no](http://forebygging.no):
<http://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge1/>
- Ogden, T. (2018, 08 30). Hentet 11 14, 2019 fra [Forebygging.no](http://forebygging.no):
<http://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge1/>
- PPT-ot. (2017, 08 18). *PPT-ot*. Hentet 12 04, 2019 fra <http://www.ppt-ot.no/Psykososiale+vansker.9UFRjMXn.ips>
- Regjeringen.no. (2019). *regjeringen.no*. Hentet 08 søndag, 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mer-realfag-pa-timeplanen/id2509362/>
- Samnøy, S. o. (2018, 1). Livsmeistring og psykisk helse i skulen: Læreren som rollemodell. *Utdanningsnytt*, ss. 16-21.
- SDQ-info*. (2019). Hentet 09 29, 2019 fra <http://www.sdqinfo.com/ao.html>
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smart oppvekst. (2019). *Smart oppvekst*. Hentet 09 27, 2019 fra <http://smartoppvekst.no/nettbutikk/>
- Smith, L. (2018). *En kort introduksjon til utviklingspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget .
- SNL. (2019). *SNL*. Hentet 10 04, 2019 fra https://snl.no/kvantitativ_metode
- Sollesnes, T. (2004). *Borra*. Hentet 12 15, 2019 fra Bora: <http://bora.uib.no/handle/1956/1518>
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Støkken, A. M. (2014). *Innovasjon og utvikling i sosialt arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sveine, A.-B. (2019, 11 20). *Docplayer*. Hentet 11 20, 2019 fra <https://docplayer.me/6636909-Viser-spedbarn-i-risiko-hoyere-grad-av-sosial-tilbaketrekning-enn-spedbarn-uten-risiko.html>
- Tinnesand, T. (2003). Relasjon mellom lærer og elev - et spørsmål om pedagogisk profesjonalitet? *Barn i Norge*, 61-74.
- Tix. (2019). *Tix*. Hentet 19 09, 2019 fra <https://tix.no/nb/event/2475/-jegertimen-av-hanne-hagerup/>
- Tollefsen, A. W. (2008). Psykisk helse hos barn og unge, om det som har vært og det som må komme. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, ss. 42-51.
- Udir. (2019). *Udir*. Hentet 10 04, 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/struktur-og-regler/>

- UDIR. (2019). *UDIR*. Hentet 12 15, 2019 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- UDIR. (2019, 09 07). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 09 07, 2019 fra <https://www.udir.no/>
- Ungdomslag, M. (2019). *MUL*. Hentet 19 09, 2019 fra <http://www.mul.no/teater.html>
- Vugt, E. v. (2013). Evaluation of a group-based social skills training for children with problem behavior. *Children and Youth Services Review*, 162-167.
- Winner, M. C. (2019). *Social thinking*. Hentet 09 13, 2019 fra https://www.facebook.com/socialthinking/?__tn__=%2Cd%2CP-R&eid=ARCq63zxKROjA8y4GrjGjwrHJh6YostCbyZ9WfDoPdp34aADgeZK3pDWqTM8QjoIq6aDZt-2t51RV5T
- Wisløff, A. (2019). *Bokklubben*. Hentet 09 18, 2019 fra <https://www.bokklubben.no/barn-og-ungdom-personlige-og-sosiale-spoersmaal-mobbing-og-trakassering/lik-meg-anne-wisloeff/produkt.do?produktId=20088296>