



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	26-05-2023 00:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	09-06-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MR691 1 MA 2023 VÅR		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	275
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	35776
----------------------	-------

**Egenerklæring \*:**  Ja  
**Jeg bekrefter at jeg har**  Ja  
**registrert**  
**oppgavetittelen på**  
**norsk og engelsk i**  
**StudentWeb og vet at**  
**denne vil stå på**  
**vitnemålet mitt \*:**

### Gruppe

<b>Gruppenavn:</b>	(Anonymisert)
<b>Gruppenummer:</b>	25
<b>Andre medlemmer i gruppen:</b>	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

### Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

### Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Sosial og emosjonell læring i grunnskulen

Social and Emotional Learning in Primary School

**Synnøve Herstad**

Masterstudium i organisasjon og leiing, helse- og  
velferdsleiing og utdanningsleiing

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Institutt for samfunnsvitenskap

9. juni 2023

Eg bekreftar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldevisningar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgjevne, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Forord

Då eg starta på rektorstudiet til HVL i Ålesund 2016, såg eg ikkje at det var starten på det som skulle resultere i ei masteroppgåve. Studentlivet, fagfornyninga og interessante forelesingar inspirerte meg til å ta fatt på ein veg som har vore både svingete og bratt, men mest av alt spennande, lærerik og meningsfull. Vegen eg har reist tek slutt ved enden av ei yrkeskarriere. Eg håpar at det kan vere ein inspirasjon til dei som kjem etter meg – det er aldri for seint å ta ei utdanning!

Først vil eg rette ei stor takk til rettleiaren min, Ingrid Syse. Du har pusha meg vidare når vegen smalna, og har lært meg både å løfte blikket og stramme inn. Takk for alt du har lært meg, og for all forklaring, forståing og empati! Du er fantastisk!

Takk til deg Torill, som har følgt meg i tjukt og tynt både gjennom bachelor- og masterutdanning og aldri har gått lei av faglege diskusjonar og lesing av oppgåver. Som du seier, har du nesten ei mastergrad sjølv! Takk også til snille, gode Helene som raust har delt alt du har av kunnskap og litteratur. For ikkje å gløyme dei gode samtalanane både som medstudent og kollega, ikkje minst på dei lange køyreturane til Ålesund. Takk også til Tomas Hostad Løding, forelesarar og medstudentar ved HVL.

Eg vil også takke familien min som ikkje har sett så mykje til meg i det siste. Det skal eg ta igjen no! Spesielt vil eg rette ein takk til barnebarna mine som eg har fått lov å følgje gjennom skulekvardagen i mange år, og til deg Elina som er her så ofte du kan!

Takk også til store og små på Steinhovden skule for alt eg har lært av å vere saman med dykk!

Til slutt vil eg takke informantane mine for alt de har delt av kunnskap og erfaring, utan dykk hadde det ikkje blitt noko av denne oppgåva!

Synnøve Herstad, juni 2023

## Samandrag

Denne oppgåva handlar om sosial og emosjonell læring i grunnskulen. Skulen har lange tradisjonar for å lære elevane sosial kompetanse, medan emosjonell kompetanse ikkje ser ut til å ha vore lagt vekt på i særleg grad før arbeidet med fornying av læreplanen (LK20) vart sett i gong. Målet for denne studien er å undersøke korleis skuleleiarar i grunnskulen forstår omgrepa sosial og emosjonell læring og kva som har som har forma forståinga deira. Det er dessutan eit mål å finne ut korleis rektorane legg til rette for arbeidet med sosial og emosjonell læring i skulen og kva erfaringar dei har med det. Dette er ei kvalitativ studie som byggjer på semistrukturerte intervju av fem skuleleiarar i ulike kommunar på Vestlandet.

Funna peikar på at rektorane si forståing av sosial og emosjonell læring samsvarar i stor grad med hovudtrekka i læreplan og faglitteratur. Det ser likevel ut til at rektorane legg større vekt på emosjonell læring enn i læreplanen LK 20. Rektorane opplever at LK20 forpliktar skulane til å jobbe med sosial og emosjonell læring i langt større grad enn før. Forståinga til skuleleiarane ser ut til å vere forma av Ludvigsenutvalet sine utgreiingar, arbeidet med SEL-program og personlege interesseområde. Skuleleiarane har i varierende grad tilrettelagt for arbeidet med sosial og emosjonell læring i skulen, men det er ein styrke når intervensjonen er skuleomfattande og involverer foreldra. Det styrkar implementeringa at rektorane har klare rammer og forventningar til dei tilsette sitt arbeid med sosial og emosjonell læring. Lojaliteten til intervensjonen kan styrkast ved bruk av SEL-program. Rektorane etterspør lærarar som kan bygge relasjonar, motivere og tilpasse seg endringar. Empirien gir ikkje svar på om dette er tilfelle. Systematisk trening med rettleiing og tilbakemelding, mangel på kommunal støtte og lojalitetsvurdering er svake punkt i arbeidet, medan skuleleiarane sitt engasjement og leiing er ein styrke. Det kan sjå ut til at skulane har lykkast med implementeringa av sosial og emosjonell læring i varierende grad. Skular som brukar program i SEL-undervisninga ser ut til å ha ein høgare implementeringskvalitet, noko som kan skuldast at programma gir dei ei rettesnor i implementeringsarbeidet.

## Summary

This study is about social and emotional learning in primary school. The school has a long tradition of teaching students social competence, while emotional competence does not seem to have been particularly emphasized before the work on renewing the curriculum (LK20) was started. The aim of this study is to investigate how primary school principals understand the scope of social and emotional learning and what has shaped their understanding. It is also a goal to find out how the principals facilitate the work with social and emotional learning in the school and what experiences they have with it. This is a qualitative study based on semi-structured interviews with five school principals in various municipalities in Western Norway.

The findings indicate that principals' understanding of social and emotional learning largely aligns with the main features outlined in the curriculum and academic literature. However, it appears that principals place greater emphasis on emotional learning than outlined in the LK 20 curriculum. Principals perceive that LK20 mandates schools to work on social and emotional learning to a much greater extent than before. The understanding of school leaders seems to be influenced by the Ludvigsen Committee's reports, work with SEL programs, and personal areas of interest. School leaders have varied in their efforts to facilitate social and emotional learning in schools, but it is a strength when the intervention is school-wide and involves parents. Implementation is strengthened when principals provide clear guidelines and expectations for staff's work on social and emotional learning. Loyalty to the intervention can be reinforced through the use of SEL programs. Principals seek teachers who can build relationships, motivate, and adapt to change. The empirical data does not provide a clear answer as to whether this is the case. Systematic training with guidance and feedback, lack of municipal support, and loyalty assessment are weak points in the work, while school leaders' commitment and leadership are strengths. It appears that schools have achieved varying degrees of success in implementing social and emotional learning. Schools that use SEL programs in their instruction seem to have higher implementation quality, possibly because these programs provide them with guidance in the implementation process.

# Innhold

<b>INNHALD .....</b>	<b>5</b>
<b>INNHALDSLISTE FOR VEDLEGG .....</b>	<b>7</b>
<b>1. INNLEIING.....</b>	<b>9</b>
1.1 BAKGRUNN .....	9
1.2. AKTUELLE TEMA I TIDA.....	9
1.3. PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSSPØRSMÅL.....	11
1.4 AVGRENSINGAR.....	12
1.5. STRUKTUR I OPPGÅVA.....	12
<b>2. KONTEKSTUELLE FORHOLD.....</b>	<b>13</b>
2.1. EMOSJONELL LÆRING .....	13
2.2 SOSIAL OG EMOSJONELL LÆRING – EIN ANNAN MÅTE Å VERE SMART PÅ .....	16
2.3 SOSIAL OG EMOSJONELL LÆRING I NORSK KONTEKST .....	18
<b>2.3.1 Nytt blikk på sosial og emosjonell læring i norsk skule?</b> .....	<b>21</b>
<b>2.3.2 Sosial og emosjonell læring i framtidsskulen?</b> .....	<b>22</b>
<b>2.3.3 Læreplanreforma Kunnskapsløftet og fagfornyinga</b> .....	<b>23</b>
2.4 WHOLE CHILD-POLICY I NORSK OG INTERNASJONAL UTDANNINGSSEKTOR .....	27
<b>3.0 TEORIKAPITTEL .....</b>	<b>28</b>
3.1 BEGREPSAVKLARING.....	28
3.2 FIXSENS IMPLEMENTERINGSMODELL .....	29
3.3. IMPLEMENTERINGSFASAR .....	32
3.4 KJERNEKOMPONENTAR .....	33
3.5 KJERNEKOMPONENTAR FOR IMPLEMENTERINGSPROSESSEN –IMPLEMENTERINGSDRIVARAR .....	33
3.6 HINDRINGAR SOM MÅ OVERVINNAST FOR Å LYKKAST MED IMPLEMENTERINGA .....	37
3.4 IMPLEMENTERINGSKVALITITET .....	38
<b>4. DESIGN OG METODE .....</b>	<b>42</b>
4.1 FORSKINGSDESIGN OG METODISK TILNÆRMING.....	42
4.2. KVALITATIV METODE .....	42
4.3. HERMENEUTIKK.....	43
4.4 VAL AV INFORMANTAR.....	44
4.5 DATAINNSAMLING – INTERVJU .....	44
4.6 ANALYSE OG PRESENTASJON AV DATA .....	45
4.7 REABILITET .....	46
4.8 VALIDITET .....	47

4.9 ETIKK .....	47
<b>5 PRESENTASJON AV EMPIRI .....</b>	<b>49</b>
5.1. SKULELEIARAR SI FORSTÅING AV SOSIAL OG EMOSJONELL LÆRING OG KVA SOM HAR BIDREGE TIL DENNE .....	49
5.1.1 <i>Forståing av sosial og emosjonell læring</i> .....	49
5.1.2 KVA HAR FORMA SKULELEIARANE SI FORSTÅING AV SOSIAL OG EMOSJONELL LÆRING? .....	50
<b>5.1.3 Oppsummering: Korleis forstår rektorane sosial og emosjonell læring og kva har bidrege til denne forståinga?</b> .....	<b>52</b>
5.2 SOSIAL OG EMOSJONELL LÆRING I PRAKSIS .....	52
<b>5.2.1 Rektors leiing av SEL-arbeidet på skulen</b> .....	<b>52</b>
<b>5.2.2 Planar, organisering, visjonar og mål</b> .....	<b>54</b>
5.2.3 Vaksenrolla i arbeidet med SEL .....	56
<b>5.2.4 SEL kan undervisast og lærast</b> .....	<b>57</b>
<b>5.2.5 Arbeidsmetodar</b> .....	<b>57</b>
<b>5.2.6 SEL i vurderingsarbeidet</b> .....	<b>59</b>
<b>5.2.7 Arbeidet med SEL etter Fagfornyinga.</b> .....	<b>59</b>
<b>5.2.8 SEL i eit skulemiljøperspektiv</b> .....	<b>60</b>
5.2.9 Viktige faktorar i arbeidet med SEL .....	61
<b>5.2.11 Oppsummering – korleis har skulane arbeidd med SEL og kva er nytt etter LK06</b> .....	<b>62</b>
5.3 ERFARING MED SOSIAL OG EMOSJONELL LÆRING I SKULEN OG UTFORDRINGAR SOM MÅ LØYSAST .....	62
5.3.1 Program, prosedyrar og utfordringar i skulekvardagen .....	62
5.3.2 SEL som verktøy til å redusere elevutfordringar i skulen .....	64
<b>5.3.4 Oppsummering: Kva erfaringar har skulane med SEL-arbeidet?</b> .....	<b>65</b>
<b>6 ANALYSE OG DRØFTING .....</b>	<b>66</b>
6.1 INNLEIING .....	66
6.2 KVA SKULELEIARAR FORSTÅR MED SOSIAL OG EMOSJONELL LÆRING OG KVA SOM HAR FORMA DENNE FORSTÅINGA .....	66
6.3. KORLEIS ARBEIDER SKULELEIARANE MED SOSIAL OG EMOSJONELL LÆRING? .....	70
<b>6.3.2 Dei tilsette – destinasjonen</b> .....	<b>72</b>
<b>6.3.3 Korleis intervensjonen blir gjennomført – kommunikasjonsforbindelsen</b> .....	<b>73</b>
<b>6.3.4 Påverknad av kultur, struktur og psykososiale forhold</b> .....	<b>76</b>
6.4 SKULELEIARANE SINE ERFARINGAR MED SOSIAL OG EMOSJONELL LÆRING - IMPLEMENTERINGSKVALITET .....	76
<b>7. AVSLUTNING .....</b>	<b>80</b>
7.1. OPPSUMMERING .....	80
7.2. KONKLUSJON .....	81
7.3. FORSLAG TIL VIDARE FORSKING .....	82
<b>LITTERATURLISTE: .....</b>	<b>83</b>



## Innholdsliste for vedlegg

### Figurar/illustrasjonar

Figur/illustrasjon 1: Mayer og Salovey sin modell for emosjonell intelligens (Fiori & Ashley K. Vesely-Maillefer, 2018).

Figur/illustrasjon 2: CASEL sitt rammeverk for sosial og emosjonell læring 2CASEL wheel) (casel.org- 2023).

Figur/illustrasjon 3: Ein oversiktsmodell over implementeringsprosessen (Fixsen m.fl. 2005, s. 28).

Figur 4: Implementeringsdrivarar (Blase et. Al. 2012, s.16)

### Vedlegg:

Vedlegg 1: Informasjonsbrev og samtykkeskriv

Vedlegg 2: Svarbrev frå NSD 2023

Vedlegg 3: Intervjuguide



# 1. Innleiing

*«Vår fremste styrke vil være det vi gjør bedre enn maskinene, å være menneske og medmenneske»*

*Katrine Aspaas, 2018*

## 1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for temaet i denne oppgåva var i utgangspunktet ein artikkel av nobelprisvinnaren og økonomen James Heckman og forskaren Tim Kautz (2013) der dei skriv at den utbreia bruken av standardiserte testar basert på måling av IQ og logisk intelligens ikkje er eit tilstrekkeleg mål på korleis borna våre vil lukkast i livet. Tvert i mot hevdar dei at sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheiter har ei gjensidig innverknad på kvarandre, og kan utviklast og lærast heile livet (Heckman & Kautz, 2013). For meg var det ei sprengkraft i desse orda som viser at alle kan lykkast og alle kan lære og det kan dei gjere gjennom heile livet.

Bakteppet for gleden over dette er tanken på framtida som barn og barnebarn skal ut i, men også alle barn og unge eg møter gjennom eit meningsfylt arbeid som lærar og skuleleiar. Opp gjennom åra har eg møtt barn som trivast og lærer, og som reiser seg og går vidare om dei møter ein motbakke eller to. Men eg har også møtt born som strevar med å finne seg sjølve og plassen sin i det sosiale samspelet, eller som har vanskar som gjer både livet og skulekvardagen utfordrande. Forsking viser også at sjølv om dei fleste barn og unge i Norge opplever ein god livskvalitet har ca. 7% av barn og unge psykiske helseplager (FHI, 2023). For alle desse barna gir det håp at sosiale og emosjonelle ferdigheiter kan lærast og utviklast heile livet, og at ein slik kompetanse også gir grobottn for å styrke den faglege læringa.

## 1.2. Aktuelle tema i tida

Dei siste åra ser det ut til at problemåtferd, vald og uro fører til stadig større utfordringar i skulen. «Respekt og folkeskikk er på vei ut, hærverk og vold er på vei inn», skriv ein lektor i Bergens Tidende, og legg til at elevane lærer dårleg oppførsel av kvarandre (Hermansen, 2023). Og i 2022 kom det tilsaman inn 20 000 avviksmeldingar i dei 20 største kommunane i landet på grunn av vald, krenkingar og truslar mot tilsette i skulane Dette har ført eit forslag om endringar i ny opplæringslov der lærarar skal få ein lovfesta rett til å gripe inn for å unngå at nokon blir skada (Utdanningsnytt 2022).

Kanskje er klare retningslinjer i opplæringslova heilt nødvendige for å ivareta rettane til både lærarar og elevar, men det er likevel eit spørsmål om kva som forårsakar problemåtferda i norske skular? Sjølv om det truleg finst mange forklaringar på det, har nok aldri barn og unge blitt eksponert for så

mange inntrykk som i dag gjennom spel, internett, sosiale media og appar som Tik Tok og Snapchat. Og med tanke på det digitale universet har nok heller aldri foreldra hatt så liten moglegheit til å følgje med på borna sine aktivitetar. «Internett er et litt lovløst sted», skriv professor i informatikk, Jan Tore Lønning (Melteig, 2023), og dessutan er det ein stad som er komen for å bli. For å navigere i denne verda er det viktigare enn nokon gong å lære borna våre å skilje mellom rett og urett og hjelpe dei til å utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheiter.

Dei siste tiåra har det skjedd store endringar i samfunnet på bakgrunn av den digitale revolusjonen og vitskapelege framsteg. Førarlausse bilar og fly er ikkje lenger science fiction, og sjølv om datamaskiner og kunstig intelligens heldigvis manglar menneskelege følelsar og sosiale ferdigheiter, er dei i dag i stand til å overta stadig fleire av oppgåvene i arbeidslivet (Aspaas, 2018). Det siste skotet på stammen er språkroboten ChatGPT som ved hjelp av maskinlæring kan lære i staden for å bli programmert. Roboten har vist verda kva kunstig intelligens er i stand til å gjere, og har skapt bekymring for korleis samfunnet vil utvikle seg (Melteig, 2023). Det kunstig intelligens likevel ikkje kan overta er det reint menneskelege som sosiale og emosjonelle ferdigheiter. I boka *Den emosjonelle revolusjonen* skriv Katrine Aspaas: «Før var det mulig å si at jeg jobber med tall, for jeg er ikke så flink med mennesker. Det går ikke lenger. Alle kommer til å jobbe med mennesker på en eller annen måte...» (Aspaas, 2018). I framtida vil derfor sosial kompetanse og ferdigheiter til å kjenne og forstå følelsane til andre, vere noko av det viktigaste borna våre kan ta med seg ut i livet.

Dei siste åra har dessutan vist oss at klimaendringar, pandemi og krig ikkje berre er dystre spådommar om framtida. Både forskning og utdanning, kreativitet og nytenking blir avgjerande for å finne nye vegar for å løyse dette, men det trengs også sosial og emosjonell kompetanse. I boka *Skolen*, brukar Eirik Irgens (2016) forståingsformene kunst og vitskap frå teorien til filosofen Ernst Cassirer for å forklare to forskjellige retningar innanfor organisasjon og leiing. Av desse har vitskapen spelt ei dominerande rolle og Irgens teiknar ei linje frå Isaac Newton og Rene Descartes til fagfokuserte og målstyrte læreplanar som vart innført i norsk skule i 2006. Den andre forståingsforma er kunst som rører ved følelsane våre og dei djupare sidene ved menneska (Irgens, 2016, s. 40). Sjølv om dette lenge vart overskygga av trua på den rasjonelle vitskapen, er det nettopp denne som på slutten av førre tusenår utvikla ny hjerneforskning og teknologi som bekrefta det mange hadde trudd: Sansar og følelsar har så tett samanheng med tenking at det er umogleg å splitte dei både når det gjeld menneske og organisasjonar (Irgens, 2016, s. 68). Poenget i boka til Irgens er dermed at skulen må styrast med eit toøygd blick der vitskapens og kunstens auge går saman for å utvikle elevane sin faglege, sosiale og emosjonelle kompetanse (Irgens, 2016).

Norsk utdanningspolitikk er i stadig større grad regulert av det internasjonale utdanningsfeltet, OECD

og EU, der det sidan 1990-åra har vore eit einseitig fokus på gode skuleprestasjonar, testing og kognitive kunnskapar (Røvik et al., 2014, Hargreaves & Shirley, 2021). Den internasjonale påverknaden førte ifølgje Imsen (2022) til ein nyliberalistisk kurs og innføringa av læreplanreforma Kunnskapsløftet i 2006. Dette var ein heilt ny type læreplan med kompetansemål som skulle vise kva elevane skulle kunne etter at dei var ferdig med opplæringa. Imsen hevdar at læreplanreforma representerte ei dreining mot fag og rettar kritikk mot at normative og verdimessege forhold i skulen drukna i krav om effektivisering av læring (Imsen, 2022). I 2013 fekk Ludvigsen-utvalet i oppdrag å vurdere kva kompetansar det var behov for i framtidens skule som grunnlag for å fornye og forbetre læreplanreforma Kunnskapsløftet. Grunngevinga for fagfornyninga var mellom anna at det faglege utbyttet for mange elevar var for dårleg og at alt for mange droppar ut av vidaregåande skule (Meld. St. 28 (2015-2016), s.6).

Ludvigsen-utvalet såg kanskje på skulen med eit toøygd blikk då dei basert på nyare forskning lanserte eit breitt kompetanseomgrep som inkluderte både kognitiv, sosial og emosjonell læring og utvikling (NOU 2015:8, s.14). Dette gjekk Kunnskapsdepartementet i mot og i Kunnskapsløftet 20 er det innført eit smalt kompetanseomgrep der sosial og emosjonell læring ikkje er nemnt (Meld. St. 28 (2015-2016), s.6). I læreplanens overordna del vert omgrepet «sosial og emosjonell læring» redusert til sosial læring og utvikling og inngår i den overordna delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 1.3. Problemstilling og forskingsspørsmål

Stadig meir forskning viser at sosial og emosjonell kompetanse kan forebygge og redusere både problemåtferd og psykiske helseutfordringar og at born og unge treng både kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheiter for å lære, leve og møte utfordringane i det 21. århundret. Viktige forskingsbidrag som den store metaanalysen *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning* (Durlak et al., 2011) og forskinga til Nobelprisvinnaren og økonomen James J. Heckman (Heckman & Kautz, 2012, Heckman 2013) har bidrege til at sosial og emosjonell læring har fått langt større innverknad på internasjonal skulepolitikk. For eksempel har OECD laga fleire rapportar om betydninga av sosiale og emosjonelle ferdigheiter, slik som *Skills for Social Progress* (OECD, 2015). Dei har også intensjonar om å inkludere sosial og emosjonell læring i kompetanseomgrepet i skulen og sette i gong internasjonale undersøkingar om den sosiale og emosjonelle læringa til born og unge.

Formålet med denne undersøkinga er å få fram ny kunnskap om korleis sosial og emosjonell læring blir forstått og praktisert ute i skulane, og dette ville eg gjere ved å intervjuje skuleleiarane. Sidan fagfornyninga hadde sparka i gong ein offentleg debatt om følelsane sin plass i skule og undervisning, var eg for det første spent på korleis dette spela seg ut i skulen. Kva teoretisk bakgrunn hadde

rektorane om sosial og emosjonell læring, og kva hadde farga kunnskapen deira? Og kva hadde dei gjort for å iverksette det og korleis hadde dei fått det til? Dette ville eg finne ut gjennom følgjande problemstilling:

**Korleis forstår skuleleiarar i grunnskulen sosial og emosjonell læring og kva har forma denne forståinga, korleis legg dei til rette for det og kva erfaringar har dei?**

For å finne svar på problemstillinga er det utarbeidd tre forskingsspørsmål:

1. Korleis forstår skuleleiarar sosial og emosjonell læring og kva har forma denne forståinga?
2. Korleis arbeider skuleleiarane med sosial og emosjonell læring?
3. Kva erfaringar har dei med sosial og emosjonell læring?

#### 1.4 Avgrensingar

For å undersøke denne problemstillinga er studien retta mot skuleleiarar og ikkje mot lærarane som har sitt daglege arbeid med elevane i skulekvardagen. Derfor kjem ikkje perspektivet til lærarane fram, og eit intervju med lærarane kunne dermed ha gitt eit heilt anna svar på problemstillinga.

#### 1.5. Struktur i oppgåva

I innleiinga i kapittel 1 er det gjort greie for bakgrunn og tema for oppgåva og problemstilling og forskingsspørsmål. Kapittel 2 inneheld ein gjennomgang av forskning på emosjonell læring som bakgrunn for utviklinga av sosial og emosjonell læring (SEL) både i internasjonal og norsk kontekst. I tillegg inneheld kapittelet beskrivingar av læreplanar og forhold rundt dei som kan ha påverka undervisninga av sosial og emosjonell læring i norsk skule. Kapittel 3 gjer greie for implementeringsteori som grunnlag for drøfting av empirien i oppgåva. Her er modellane og teoriane til Fixsen et al. (2005), Blase et al. (2012) og Greenberg et al. (2005) sentrale. Design og metode går fram av kapittel 4, og i kapittel 5 vert empirien presentert. Analyse og drøfting går fram av kapittel 6, og kapittel 7 inneheld oppsummering og konklusjon som belyser problemstillinga i oppgåva.

## 2. Kontekstuelle forhold

### 2.1. Emosjonell læring

Sosial og emosjonell læring (heretter kalla SEL) har mange definisjonar, og «emosjonell intelligens», «soft skills» og «ferdigheiter for det 21. århundret» er berre nokre få av ei rekke omgrep som kjem inn under denne paraplyen. Dette kan vere forvirrende for dei som arbeider med utdanning- og skulepolitikk, men den store interessa for temaet speglar også behovet for sosial og emosjonell kompetanse i dagens og morgondagens samfunn (Maurice.J. Elias et al., 2018 ss. 322, 323) I dette kapittelet blir det gjort greie for SEL forstått på bakgrunn av forskinga på emosjonell intelligens.

Skulen har lenge hatt forskjellige metodar for å lære elevane sosial kompetanse, men følelsar og emosjonar var det ikkje lagt stor vekt på tidlegare. Litt av forklaringa på dette kan finnast i vitskapen, for heilt sidan René Descartes (1596-1650) formulerte ideen om skiljet mellom kropp og sinn (den kartesianske splittinga) på sekstenhundretallet, har det eksistert eit skarpt skilje mellom følelsar og intelligens. Det vitskapelege synet har vore at sansar og emosjonar er eit hinder for rasjonell tenking, og dermed har følelsar og emosjonar vore ignorert (Goleman 2005, Irgens 2016). Derfor er det ikkje ein tilfeldigheit at vi framleis ser på intelligens og følelsar som om dei kjem frå to forskjellige delar av kroppen, den eine frå hjernen og den andre frå hjartet (Brackett, 2019, s. 23).

Men før tusenårsskiftet vart det utvikla ein ny skanningsteknologi som saman med forskinga til nevrobiologar som Antonio Damasio (1994) og Joseph LeDoux (1996) ga hjerneforskinga ny innsikt i korleis hjernen fungerer. Studiane deira viste at rasjonell tenking skjer på bakgrunn av emosjonar og at tankar og emosjonar, kropp og sinn er eitt: *«Vi har på en måte to hjerner, to bevissthetsformer og to forskjellige former for intelligens, den rasjonelle og den emosjonelle. Begge former er bestemmende for hvordan vi klarer oss i livet»* (Goleman, 2005 s. 73). Descartes tok feil, hevda Antonio Damasio i boka *Descartes Error* (1994) (Irgens, 2016, ss. 264-266).

Sjølv om følelsar lenge var eit oversett tema i vitskapen, finn vi likevel spor av dei i intelligensforskinga til psykologen E. Thorndike på 1920-talet der han hevda at emosjonell intelligens var ein del av den logiske intelligensen til eit menneske (Goleman, 2005 s. 97). Den nye ideologien var gjenstand for stor interesse i Thorndike si samtid, og forsøket på å forstå følelsesmessig intelligens vekte mange år seinare interessa til teoretikarar som Robert Sternberg og Howard Gardner (Fiori & Ashley K. Vesely-Maillefer, 2018 s. 24). Dei to psykologane stilte spørsmål ved den ein-sidede oppfatninga av IQ som mål på menneskeleg intelligens, og teoriane deira la grunnlaget for

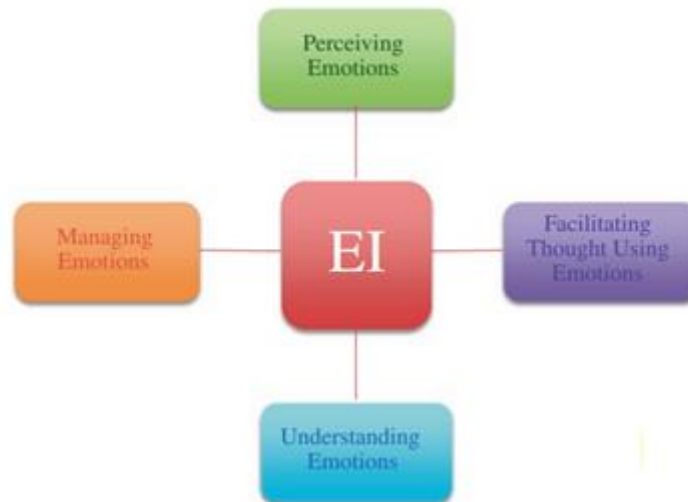
emosjonell intelligens som eit levedyktig konsept. IQ er ei forkorting for intelligenskvotient og viser dei logiske evnene til eit individ samanlikna med jamaldringar (Raaheim et al., 2021). Howard Gardner (1985), utvikla teorien om multiple intelligensar, som mellom anna definerte intrapersonell intelligens som evna til å forstå egne følelsar og interpersonell intelligens som er evna til å kommunisere med og forstå andre (Brackett et al., 2011 s. 89, Brackett, 2019, s. 26).

Den første og banebrytande teorien (Keefer et al., 2018 s. 1) på emosjonell intelligens var lansert av Salovey og Mayer i ein artikkel i 1990. Der hevda dei at alt vi gjer i livet er påverka av følelsar, og definerte emosjonell intelligens som: «*the ability to monitor one's own and others feeling and emotions, to discriminate among them, and to use this information to guide one's thinking and actions*» (Salovey & Mayer, 1990 s. 189). Til tross for det tidlegare skarpe skiljet mellom følelsar og intelligens, foreslo teorien om emosjonell intelligens det motsette: Nemleg at emosjonar styrkar kognitive prosessar og at menneskje kan tenke rasjonelt om følelsar (Brackett, 2019, Brackett et al., 2011).

Omgrepet emosjonell intelligens var likevel nesten ukjent både for forskarar og vanlege folk heilt til journalisten og psykologen Daniel Goleman (1995) ga ut bestseljaren «*Emotional Intelligence: Why it Can matter more than IQ*». I boka skriv Goleman om korleis forskarar hadde oppdaga ein samanheng mellom emosjonell kompetanse og prososial oppførsel. Goleman hevda dessutan at EI kan vere meir betydningsfullt enn IQ med omsyn til å oppnå suksess i livet (Brackett et al., 2011). Trass i populariteten til Goleman si bok, møtte ideen om emosjonell intelligens mykje kritikk i samtida. Dette resulterte i ei svært omfattande forskning, der 65% av 4600 forskingsartiklar om emosjonell intelligens er utgitt sidan 2010. (Keefer et al., 2018 s. 3).

I 1997 lanserte Mayer og Salovey ein modell for emosjonell intelligens (Fiori & Ashley K. Vesely-Maillefer, 2018) som har hatt innverknad på mange, og kanskje alle SEL-intervensjonar (Humprey, 2018). Mayer og Salovey hevdar dessutan at sidan kognitive prosessar er involvert i emosjonar, kan emosjonell intelligens målast. Modellen til Mayer og Salovey (1997) definerer fire forskjellige typar emosjonelle ferdigheiter:





Figur 1: Mayer og Salovey sin modell for emosjonell intelligens (Fiori & Ashley K. Vesely-Maillefer, 2018 s. 26).

Dei fire ferdigheitene kan bidra til å skape gode relasjonar til andre, styrke elevane si helse og hjelpe dei til å lære og utføre skularbeidet på ein god måte (Hoffman, 2018 et al s. 176).

Emosjonell kompetanse bidreg til større personleg trivsel for elevane og hjelper dei til å etablere gode relasjonar. Dessutan kan det redusere problemoppførsel, lærevanskar og psykiske helseutfordringar som angst og depresjon og bidra til betre fagleg meistring mellom anna fordi følelsar ligg til grunn for oppmerksomheit som er styrande for læring og hukommelse.

Forskning viser at emosjonelle ferdigheiter har positiv innverknad på elevane sin trivsel og relasjonar til andre og hjelper dei til å lykkast på skulen. Følelsar skaper merksemd som er nøkkelen til hukommelse og læring. Engstelege studentar har vanskar med å konsentrere seg i forhold til roleg og glade barn, viktig at elevar kan lære strategiar som hjelper dei (Hoffman et al., 2018 s 178).

Nedanfor går eg nærmare inn på ferdigheitene i modellen for emosjonell intelligens sett inn i eit barne- og skuleperspektiv (Hoffmann et al., 2018 ss. 176-177): Ferdigheita «*oppfatte og gje uttrykk for emosjonar*» omfattar mellom anna å oppdage følelsar og tyde ansiktsuttrykk, kroppsspråk, stemmeleie og eigne reaksjonar som hjartebank, frysningar og varme. Vidare å gjenkjenne følelsar i kunst, historier og musikk. Ein elev som kan sette ord på følelsane når ho blir frustrert, blir hurtigare i stand til å regulere frustrasjonen sin eller be om hjelp. På same måten vil ein elev som mistolkar aggresjon, kunne kome i fleire konflikhtar enn elev som er flink til å lese andre. Den andre ferdigheita «*bruke emosjonar som grunnlag for tenking*» handlar om korleis ein bevisst kan bruke det ein føler ved å rette merksemd mot noko, ta avgjerder, eller skape kreative idear. Denne kunnskapen kan

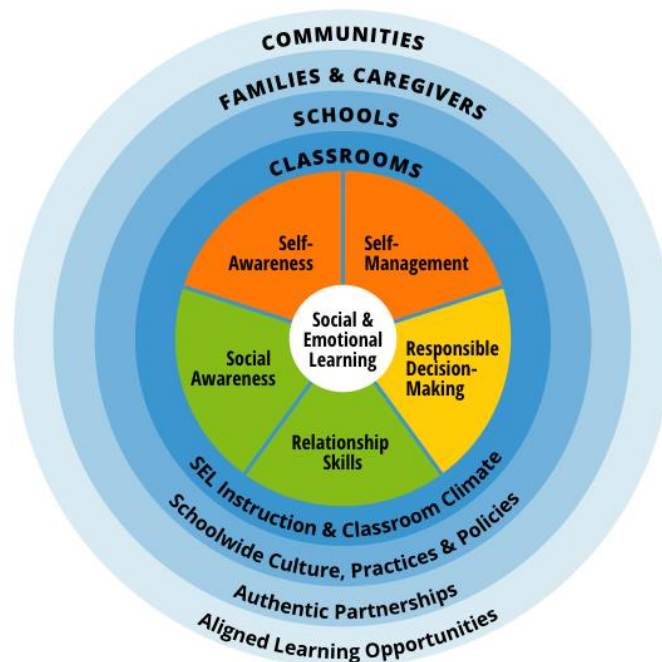
læraren for eksempel bruke til idémyldring når elevane kjem inn frå friminuttet i godt humør. Ein student som skal skrive ei oppgåve, kan lytte til rytmisk musikk for å bevege seg inn i ei stemning som passar til kreativ tenking. Også å kunne lytte til magefølelsen når vi skal ta ei avgjerd, høyrer til under dette punktet. Under ferdigheita «*forstå emosjonar*» kjem forståing og konsekvensar av følelsar, og kunne sette ord på dei slik som «irritert», «lukkeleg», «overraska». Dei som har utvikla ei slik ferdigheit kjenner også til korleis grunnfølelsar kan gå over til meir komplekse emosjonar eller at ein følelse kan endre seg til ein annan slik som at forventning kan resultere i skuffelse. I tillegg veit dei korleis forskjellige følelsar påverkar tenking, merksemd og avgjerder og oppførsel. Dersom ein elev er engsteleg før ei vanskeleg prøve, kan han betre regulere frykta han føler om han er klar over at førebuing til prøva kan redusere angsten. «Handtere emosjonar i seg sjølv og andre» er evna til å gje uttrykk for følelsar og ha effektive strategiar for å styre tankar, følelsar. Det finst ei rekkje strategiar for å regulere følelsar slik som visualisering, meditasjon, gå ein tur, lytte til musikk, positivt sjølvsnakk (Hoffmann et al., 2018a). Daniel Siegel sin teori om toleransevinduet er eit eksempel på korleis vaksne kan hjelpe barn med å lære sjølvregulering (Siegel, 2012, s. 281).

## 2.2 Sosial og emosjonell læring – ein annan måte å vere smart på

Ifølge Marc Brackett, psykologen, professoren og direktøren for Yale Center for Emotional Intelligence som forskar på emosjonell intelligens i læring, er omgrepet SEL ei beskriving på skulebaserte program for å lære elevane emosjonell intelligens (Brackett, 2019). SEL er best kjend gjennom non-profit organisasjonen CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) som Daniel Goleman var med å grunnlegge i 1994 (Hargreaves et al., 2021, Elias et al., 2018). Både CASEL og SEL var resultatet av eit samarbeid mellom forskarar og fagpersonar med ein visjon om å styrke barn sine sosiale og emosjonelle kompetansar, faglege prestasjonar og forebygge psykiske vanskar og problemoppførsel (Hargreaves et al., 2021). Gruppa stod dessutan bak fagboka «Promoting Social and Emotional Learning: A Handbook for Educators» (Elias et al., 1997). CASEL sitt formål er å etablere forskingsbasert SEL som ein del av heile utdanningsløpet frå barnehage til vidaregåande skule, (CASEL u.å., Durlak et al., 2015 s. 503, Ogden, 2020 s. 122).

Goleman viste at emosjonell intelligens kan trenast opp og i tillegg påverke kognitiv intelligens og evna til å lære, resonnere, og utføre oppgåver. Han definerte emosjonell intelligens som å kjenne att eigne og andre sine emosjonar, å kunne namngje dei og styre emosjonane for å skape gode relasjonar til andre. Goleman identifiserte også fem ferdigheiter innanfor emosjonell intelligens: sjølvbevisstheit, sjølvregulering, motivasjon, empati og sosiale ferdigheiter (Hargreaves et al., 2021). Ut frå desse ferdigheitene utvikla CASEL eit rammeverk for SEL med fem kjernekomponentar som blir

nærmere definert nedanfor. For å få god effekt av SEL, legg rammeverket vekt på ei systemisk tilnærming der det vert etablert lik praksis i klasserom, skular, familiar og lokalsamfunn (CASEL u.å.)



Figur 2: CASEL sitt rammeverk for sosial og emosjonell læring «CASEL wheel» (casel.org 2023).

Rammeverket med kjernekomponentane for sosial og emosjonell læring ligg i dag på CASEL sine heimesider som eit interaktivt hjul (The CASEL Wheel) for å skape kunnskap og forståing for SEL. Ved å trykke på kjernekomponentane i midten av hjulet kjem ein vidare til forklaringar på kvar av dei og til læringsvideoar som viser korleis det vert jobba med kjernekomponenten det gjeld i skulen. Vidare viser sirklane utover i hjulet at SEL må vere ein del av arbeidet i klasserommet, på skulen, i familiane og i lokalsamfunnet elles for å at programmet skal få full effekt. Også her kjem det fram forklaringar til kvart av punkta ved å trykke på sirklane (CASEL, u.å.-b).

Kjernekomponentane til SEL blir definert slik:

1. *Sjølvsbevisstheit* (self-awareness): Evna til å kjenne sine egne tankar og følelsar og forstå korleis desse påverkar egne handlingar. Dette inkluderer også styrkar og svakheiter kopla til sjølvtrillit og optimisme.
1. *Sjølvsregulering* (self-management): kunne regulere tankar, følelsar og oppførsel i forskjellige situasjonar, slik som stressmestring, impuls kontroll og motivasjon. Sjølvsregulering handlar også om å sette seg inn personlege og skulefaglege mål og arbeide mot desse.

2. *Relasjonsferdigheiter* (relationship skills): kunne etablere og vedlikehalde positive relasjonar med forskjellige individ og grupper. Det inneber å kommunisere tydeleg, lytte aktivt, samarbeide, motstå sosialt press, forhandle i konstruktivt i konflikter samt be om og tilby hjelp når det passar.
3. *Sosial bevisstheit* (social awareness): kunne ta andre sine perspektiv, føle empati med andre med forskjellig bakgrunn og kultur, forstå sosiale og etiske normer, og anerkjenne ressursar og støtte frå familie, skole og nærmiljø.
4. *Ta ansvarlege beslutningar* (responsible decisionmaking), kunne gjere konstruktive val om eigen oppførsel og samhandling med andre på bakgrunn av etiske standardar, sikkerheitsvurderingar, sosiale normer, og ei realistisk vurdering av konsekvensane av forskjellige handlingar samtidig som å ta omsyn til seg sjølv og andre (Hargreaves et al., 2021, CASEL, u.å., Ogden, 2020 s. 122).

CASEL og andre organisasjonar har spela ei stor rolle i utviklinga av SEL som i dag har spreidd seg over heile Nord-Amerika, Norge og ei rekkje andre land. I 2015 kom filmen *Innsida ut*, (*Innsiden ut*, 2015) som handlar om ei 11 år gamal jente og dei motstridane følelsane som oppstår når ho flyktar frå ei familiekrise. I filmen møter vi dei fem basisfølelsane glede, tristheit, sinne, frykt og avsky og kvar av følelsane er merka med farge slik som raud for sinne og blå for tristheit. Dette har gitt barn, skular og familiar ein måte å sette namn på følelsar på slik at dei kan diskutere emosjonar som basis for emosjonell sjølvregulering (Hargreaves et al., 2021 s. 68).

Durlak (2015) peikar på at effekten av sosial, emosjonell og fagleg læring blir forsterka når SEL er skuleomfattande, og involverer foreldre, familie og lokalsamfunn. Han viser til at fordelane med at skule og heim samarbeider om SEL, er at elevane kan overføre det dei har lært på skulen til nye situasjonar utanom skulekvardagen (Durlak et al. 2015, s. 9).

### 2.3 Sosial og emosjonell læring i norsk kontekst

Heller ikkje i norsk kontekst finst det ein eintydig definisjon på sosial kompetanse, men ifølgje Terje Ogden (Ogden, 2015) er dei fleste einige om at omgrepet inneheld tre dimensjonar – tenking, følelsar og åtferd som har gjensidig innverknad på kvarandre. I den seinare tida har det kome fram at følelsar som angst og sinne kan spele inn på sosial åtferd, og at følelsar kan forstyrre læring eller

sosiale ferdigheiter. Det er også lagt større vekt på at barn skal lære å sette namn på følelsar, gjenkjenne og regulere dei. På bakgrunn av dette kan det sjå ut til at eigenskapane ved emosjonelle ferdigheiter er teke inn under definisjonen sosial kompetanse i Ogden si forståing. Han definerer sosial kompetanse slik:

«Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap» (Ogden, 2015 s. 228).

Jan Arvid Haugan (Haugan, 2019) har ei vinkling mot det emosjonelle når han definerer SEL som ein læringsprosess der: «mennesker tilegner seg og effektivt bruker de kunnskapene, holdningene og ferdighetene som er nødvendige for å forstå og handtere følelser». Vidare bygger denne forståinga på at SEL medverkar til å utvikle elevane sin evne til å verdsette perspektivet og meininga til andre menneske i tillegg til å etablere og vedlikehalde positive relasjonar. For å lære sosial og emosjonell kompetanse viser Haugan til CASEL sine fem ferdigheiter, sjølvbevisstheit, sjølvkontroll, relasjonsferdigheiter og sosial bevisstheit (CASEL u.å). Han peikar på forskning som viser at SEL forbetrar akademiske prestasjonar, førebygger og reduserer psykiske problem som angst, depresjon, antisosial og aggressiv åtferd, mobbing og rusmisbruk. Følelsar har ei avgjerande betydning for barns liv, skriv Haugan, og derfor er ferdigheiter til å forstå og handtere følelsar viktig for den sosiale og kognitive utviklinga deira.

Dersom elevane ikkje har emosjonelle ferdigheiter, kan dei ikkje kontrollere oppførselen sin, føle empati for andre eller konsentrere seg om læring. Dessutan hjelper SEL elevane med å utvikle resiliens, det vil seie motstandskrafta som inneber at eit individ bevarer ei god psykisk helse til tross for stress og påkjenningar (Haugan, 2019 s. 213).

I boka «Skolens mål og muligheter» (2020) skriv Ogden at samanhengen mellom sosiale ferdigheiter og fagleg læring er at sosialt kompetente elevar samarbeider godt med andre og kan regulere følelsane sine. Dei forstyrar heller ikkje undervisninga, men deltek likevel aktivt i undervisningssituasjonar. Ogden viser til at interessa for sosial og emosjonell læring har auka dei siste åra på grunn av behovet for å auke trivselen til elevane og fremje den psykiske helsa deira. Likevel har Ogden merka seg at «Til tross for disse positive resultatene finnes det lite kunnskap om hvordan barn og unge lærer og utvikler sosiale ferdigheter» (Ogden, 2020 s. 115).

Utvikling av dei sosiale ferdigheitene til elevane har alltid vore ein del av oppdraget til den norske skulen, sjølv om både innhald og forståing har variert gjennom tidene (Ryssevik 2018, Roaldset 2014,

Ogden 2015) I 2003 fekk Utdanningsdirektoratet utarbeidd ein rettleiar for sosial kompetanse (Læringscenteret, 2003) som vart revidert i 2009 i tråd med læreplanen Kunnskapsløftet 06 og den gong nyare forskning på området. Rettleiaren peikar på fem sosiale kompetansar (Gresham og Elliott 1990) som er viktige for elevane: Empati, samarbeid, sjølvhevding, sjølvkontroll og ansvarlegheit (Jahnsen et al. 2009). Men sjølv om sosial kompetanse ikkje er noko nytt i skulen, er det likevel retta kritikk mot at arbeidet med sosial kompetanse har vore nedprioritert til fordel for utvikling av elevane sin faglege kompetanse (Roaldset, 2014). Terje Ogden (Ogden, 2015) utdjuar dette med at i skulen leggst det mest vekt på den kognitive og intellektuelle utviklinga til elevane i tillegg til dei skulefaglege læringsmåla. Det medfører at den sosiale læringa skjer indirekte og usystematisk og er avhengig av elevane sine føresetnader og lærarane sine kunnskapar og interesser. Sosial læring er eit område der det vert forventa mykje, men undervist lite, seier Terje Ogden (Ogden, 2015 s 260).

Dette er spesielt uheldig sidan sosial læring er viktig for personleg og sosial utvikling hos alle barn, og spesielt for dei med antisosial oppførsel noko som kan definerast som sosial inkompetanse. Terje Ogden hevdar at: «korte opplæringstiltak eller begrensede treningsprogrammer antakelig ikke er nok for å forebygge antisosial adferd blant barn og unge» (Ogden, 2015 s. 281). Ogden seier vidare at det er ein grunnleggande svikt i den sosiale opplæringa i skulen at det ikkje blir gitt eit omfattande og forskningsbasert utdanningstilbod med kontinuerleg undervisning i sosiale ferdigheiter. Det er også viktig å vere klar over at på same måten som skulen brukar ti år på å lære barn å lese og skrive, trengs det like lang tid å lære barn sosial kompetanse (Ogden, 2015). Derfor kan det vere viktig å sjå på innlæring av sosiale ferdigheiter i perspektivet av djupnelæring, slik det blir gjort i boka «Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen» (Lindbäck & Glavin, 2020). Ogden skriv dessutan at sosiale opplæringsprogram må omfatte alle elevane på skulen og at programma må integrerast både i undervisning og aktivitetar på skulen og strekke seg over mange år (Ogden, 2015 s. 280).

Forskning viser at sosiale ferdigheiter kan lærast på same måten som vanlege skulefag, med aktivitetar, litteratur og vurderingsmetodar som passar til formålet. For å lykkast er det dessutan viktig at den sosiale læringa også vert integrert både i den ordinære undervisninga og i skulekvardagen elles og ikkje minst at elevane får medverknad i den sosiale opplæringa (Ogden, 2015 s. 280).

Det finst mange forskningsbaserte program som tek sikte på å utvikle barn og unge sine sosiale og emosjonelle ferdigheiter. PALS (Positiv adferd, støttande læringsmiljø og samhandling) er ein skuleomfattande modell som har til formål å utvikle eit godt læringsmiljø for elevar, tilsette og foreldre, og auke kompetansen til dei tilsette (Madslie, 2023). PALS er vurdert av Ungsinn (2018) som også refererer til forskning på PALS-modellen. Der går det fram at målet for PALS er å utvikle ein

positiv skulekultur for å styrke elevane sine skulefaglege og sosiale ferdigheiter, og forebygge og redusere problemåtferd. Beskrivinga av kjernekomponentane i programmet viser at omgrepet sosiale ferdigheiter også har ein emosjonell dimensjon (Aasheim et. al, 2018). *Zippys venner* er eit program for elevar i 1.-4. klasse som i dag vert omtala som eit livsmeistringsprogram som skal fremje dei sosiale og emosjonelle ferdigheitene og den psykiske helsa til elevane. *Passport* er ei vidareføring av programmet til elevar på mellomtrinnet (vfb.no). *Psykologisk Førstehjelp* er utvikla av psykologspesialist Solfrid Raknes og er eit sjølvhjelpsmateriale som skal hjelpe barn frå 4-18 år med følelsesmeistring (Raknes u.å.). Eit anna program er «Mitt valg» som i dag er oppdatert etter Fagfornyninga og legg spesielt vekt på folkehelse og livsmeistring der målsettinga er å utvikle dei sosiale og emosjonelle kompetansane til barn i skular og barnehagar (Mitt val u.å.). *Livet og sånn* er eit webbasert gratismateriale som er retta inn mot folkehelse og livsmeistring i skular og barnehagar (Livet og sånn). Eit viktig trekk ved skulebaserte program som Mitt val, og PALS er at dei kan bidra til å utvikle kompetansen til dei tilsette gjennom kurs og oppdateringar. Elevaktive metodar som Storyline er også brukt til å lære elevane sosiale og emosjonelle ferdigheiter gjennom fag. Det er ein tverrfagleg undervisningsmetode som tek utgangspunkt i elevane sitt liv, og som involverer følelsar og den sosiale samhandlinga med andre (Bolstad, 2021).

Sjølv om SEL ikkje vart ein del av kompetanseomgrepet i LK20, kan kompetanseomgrepet i overordna del av læreplanen gje ei retning for arbeidet med SEL i skulen. Kompetanse blir definert slik i overordna del:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenking» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På heimesidene til Utdanningsdirektoratet blir kompetanseomgrepet utdjupa gjennom ein film der det går fram at kompetanse blir til gjennom kunnskap og ferdigheiter (Utdanningsdirektoratet, 2020a). For å lære SEL treng elevane først kunnskap, men for å få kompetanse må dei bruke det dei har lært i undervisning og i livet elles. Elevane må kunne ferdigheita så godt at dei kan bruke det nye og ukjende situasjonar.

### **2.3.1 Nytt blikk på sosial og emosjonell læring i norsk skule?**

I 2013 nedsette den raudgrøne regjeringa det såkalla Ludvigsen-utvalet der pedagogen Sten Ludvigsen var leiar, for å vurdere kva kompetansar elevane vil få bruk for i framtida og korleis «framtidens skule» skal møte desse behova. Ludvigsen-utvalet utarbeidde rapportane NOU 2014:7

(NOU 2014, 2014-september) og NOU 2015:8 (NOU 2015, 2015-juni) som grunnlag for stortingsmeldinga om fornying av Kunnskapsløftet (*Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet*). Rapportane til Ludvigsen-utvalet inneheld ein grundig gjennomgang av nyare forskning på sosiale og emosjonelle ferdigheiter, og vektlegginga av sosial og emosjonell kompetanse som ein brei og fagovergripande kompetanse vart rekna som nytt og oppsiktsvekkande (Haugan, 2019). Arbeidet til utvalet sette den sosiale og emosjonelle utviklinga til elevane på dagsorden, og det blir referert til Ludvigsen-utvalet sitt arbeid med sosial og emosjonell læring i fleire norske fagbøker som er utgitt etter 2015, mellom anna Lindback & Glavin (2020).

Ludvigsen-utvalet støttar ein definisjon av sosial og emosjonell kompetanse som: «personers holdningar, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjonar» og nemner sjølvoppfatning, motivasjon, samarbeid og handtering av eigne følelsar som eksempel på sosial og emosjonell kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2014 s. 37). Det går fram av delutredninga til Ludvigsen-utvalet NOU 2014:7 at kompetansen til elevane vert utvikla i eit samspel mellom faglege, sosiale og emosjonelle sider ved læringa og kan medverke positivt til læringsresultatet i skulen. Utvalet viser til forskning som tyder på at det er samanheng mellom den sosiale og emosjonelle kompetansen til elevane og korleis dei lukkast seinare i livet, og at elevar med svake skuleprestasjonar har spesielt nytte av systematisk arbeid med sosiale og emosjonelle ferdigheiter. Dei refererer også til forskinga til nobelprisvinnaren og økonomen James Heckman (Heckman & Kautz, 2012) der han viser at sosiale og emosjonelle kompetansar som tidlegare vart betrakta som stabile personlegheitstrekk kan påverkast og lærast. Utvalet legg derfor til grunn eit breitt kompetanseomgrep som «integrerer kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved læring» (Kunnskapsdepartementet, 2014 s. 32). Vidare løftar utvalet spørsmålet om korleis skulen kan legge til rette for å utvikle elevane sine sosiale og emosjonelle kompetansar, og argumenterer med at det finst mykje meir kunnskap om korleis skulen kan støtte elevane si kognitive utvikling enn korleis skulen skal arbeide med den sosiale og emosjonelle læringa til elevane. På den andre sida vert det referert til fleire amerikanske studiar som viser at målretta opplæringsprogram kan medverke til utvikling av sosiale og emosjonelle kompetansar hos elevane (Kunnskapsdepartementet, 2014 s. 42).

### ***2.3.2 Sosial og emosjonell læring i framtidsskulen?***

I dag er både læreplanar og rettleiingar digitale, og rettleiing for korleis skulen skal arbeide med sosial kompetanse finst på ulike stader på heimesidene til Utdanningsdirektoratet. Under overskrifta «Sosial læring gjennom fag» finn vi att dei fem sosiale ferdigheitene frå dei tidlegare rettleiingane Gresham og Elliott (1990). Der står det m.a. at elevane utviklar sosiale ferdigheiter som «empati, samarbeid, selvheldelse, selvregulering og ansvarlighet» i eit samspel med andre og at desse



ferdigheitene er viktige i den faglege og sosiale utviklinga til elevane (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Den emosjonelle dimensjonen er likevel ikkje nemnt med unntak av punktet sjølvkontroll der det går fram at skulen skal la elevane bli kjende med og forstå følelsane til andre, og at dei blir meir bevisste på eigne handlingar ved å sette ord på følelsar. Det blir dessutan peika på korleis skulen skal arbeide med sosial læring og utvikling:

«sosial læring skjer gjennom å erfare og øve seg i fellesskap med andre. Mye av den sosiale læringen på skolen foregår gjennom samhandling om faglig innhold og i læringsaktiviteter. Når dere planlegger opplæring i fag, må dere være bevisste på hvordan opplæringen skal bidra til sosial læring og til at elevene utvikler faglige og sosiale fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Vidare blir det understreka at systematisk jobbing med sosial læring og utvikling, er ein viktig del av skulen sitt arbeid med inkludering og eit trygt og godt skulemiljø. Artikkelen set dessutan søkelyset på at arbeid med fag kan styrke den sosiale og emosjonelle utviklinga til elevane dersom undervisninga tek utgangspunkt i elevane sine liv og interesser. Det blir nemnt at dette kan hjelpe elevane med å skape eit betre sjølvbilde og styrke relasjonane til andre. Det står mindre om emosjonell læring enn den sosiale, men under punktet sjølvkontroll står det likevel at skulen skal gjere elevane kjende med både eigne og andre sine følelsar (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ifølge Ludvigsen-utvalet sin rapport NOU 2014:7 (Kunnskapsdepartementet, 2014 s. 8) viser nyare forskning at kompetanse utviklar seg i eit samspel mellom sosiale, kognitive og emosjonelle ferdigheiter. Derfor er det, slik det vert peika på i eit temanotat frå Utdanningsforbundet, grunn til å merke seg at det som ifølge Ludvigsen-utvalet er omtala som sosiale og emosjonelle kompetansar: «.....er redusert til sosial læring og utvikling i Overordna del. Innhaldet i punktet handlar først og fremst om relasjonane til og samspelet med andre» (Ryssevik, 2018). Eg kjem attende til det som står om sosial læring i overordna del i kapittel 2.3.3.

### *2.3.3 Læreplanreforma Kunnskapsløftet og fagfornyinga*

Læreplanreformene er store reformer som styrer skulen si verksemd og både myndigheiter, forskingsmiljø, elev- og lærarorganisasjonar og politiske parti er involvert i arbeidet med læreplanane. Reformene er forankra i lover og forskrifter, noko som styrkar implementeringa av læreplanane og gir dei legitimitet som styringsdokument for skulen.

Kunnskapsløftet 06 var ein heilt ny type læreplan med kompetansemål som skulle vise kva elevane skulle kunne etter at dei var ferdig med opplæringa (Helgøy & Homme, 2016, Imsen, 2022). Reformen

og idear før tusenårsskiftet og deltaking i internasjonale studiar av elevane sine kunnskarar og ferdigheiter var av stor betydning for initiativa til læreplanreforma Kunnskapsløftet. Mellom anna gjeld dette PISA (Programme for International Student Assessment) – undersøkingane i år 2000 og 2004 som sende sjokkbølger innover det norske samfunnet då det vart dokumentert at norske elevar presterte dårlegare på kunnskapstestar enn land vi vanlegvis samanliknar oss med (Røvik 2014). Andre intensiv for Kunnskapsløftet var globaliseringa som medførte større konkurranse i ein internasjonal marknad der kunnskap og kompetanse var det viktigaste konkurransefortrinnet. Livslang læring vart eit mantra, og regjering og storting samla seg om å utvikle ein kunnskapsbasert skule som skulle møte kompetansebehova og effektivitetskrava i samfunnet (Karseth et al., 2013).

Ein slik skule prøvde dei nasjonale utdanningsmyndigheitene, med siviløkonomen Kristin Clemet som utdannings- og forskingsminister (2001-2005) i spissen, å skape gjennom læreplanreforma Kunnskapsløftet. Reforma la opp til utvikling av elevane sine grunnleggjande ferdigheiter i lesing, skriving og rekning, samt munnlege ferdigheiter og bruk av digitale ferdigheiter gjennom heile utdanningsløpet på 13 år (Røvik et al., 2014). Imsen (2022) hevdar at læreplanreforma Kunnskapsløftet representerer ei dreining mot fag og når fokus på normative og verdimesige forhold i skulen vert etterlyst i skulen sin praksis, druknar dette i nye krav om effektivisering av læring. Livet må bygge på meir enn kompetansar og testresultat, understrekar Imsen, sjølv om den instrumentelle betydninga av utdanning ikkje må undervurderast (Imsen, 2022).

Ifølge Utdanningsdirektoratet er omgrepet Fagfornyninga namnet på prosessen med å utvikle og fornye læreplanen Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a). Ludvigsen-utvalet utarbeidde to utgreiingar (NOU 2014:7 og NOU 2015:8) som grunnlag for stortingsmeldinga om fornying av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 2015-2016, Imsen, 2022 s. 244). I meldinga til stortinget vert det fastslått at målet for fagfornyninga var å medverke til å gje elevane eit betre utbytte av opplæringa, og at Kunnskapsløftet skulle fornyast for å bli betre. Dette inneber med andre ord at fagfornyninga ikkje er ei ny læreplanreform, men byggjer på hovudideane i Kunnskapsløftet 06. Sidan fagfornyninga betyr omfattande endringar for skular og kommunar, vert ho i nokre tilfelle likevel omtala som ei reform (Ottesen et al., 2021). Grunngevinga for fagfornyninga var at det faglege utbyttet for mange elevar i norsk skule var for dårleg og at altfor mange elevar droppar ut av vidaregåande skule. Andre grunnar var dei teknologiske endringane som også fører til stadige endringar i samfunnet, og eit større mangfald av menneske og kulturar (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). Ein annan intensjon med fagfornyninga var å få tydelegare fram korleis dei grunnleggjande ferdigheitene er ein del av det faglege innhaldet i ulike fag (Ottesen et al., 2021, Kvamme et al., 2020 s. 28).

I tillegg til dette var også tida inne for ei endring av sjølvne læreplanverket. Mellom anna peikar Meld St. 28 (2015-2016) (*Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet*) på behovet for å utdjupe og konkretisere verdigrunnlaget til skulen gjennom ny overordna del av læreplanen for å skape betre samanheng mellom dei ulike delane av læreplanane. Ny overordna del vart vedteken i 2017 og staka dermed ut kursen for resten av læreplanverket som vart teke i bruk hausten 2020. Då Ludvigsen-utvalet skulle finne ut kva elevane har bruk for å lære i «Framtidas skule», vart kompetanse eit sentralt omgrep. Utvalet la til grunn eit breitt kompetanseomgrep der både kognitiv, sosial og emosjonell læring var inkludert. Grunngevinga for dette var krava som elevane vil møte i framtidens samfunns- og yrkesliv og at kompetanse er knytt opp til skulen sitt breie dannelsings- og kvalifiseringsoppdrag slik det går fram av formålsparagrafen og læreplanverket. Utvalet definerer kompetanseomgrepet slik:

Kompetanse betyr å kunne meistre utfordringar og løyse oppgåver i ulike samanhengar og omfattar både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert haldningar, verdiar og etiske verdiar. Kunnskap, ferdigheiter, haldningar og etiske vurderingar er alle føresetnadar for og delar av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevane ofte ta i bruk ulike kunnskapar, ferdigheiter og haldningar i samanheng (NOU 2015:8, 2015, s. 14).

Men Meld. St. 28 (2015-2016) har ein annan definisjon på kompetanse der sosial kompetanse og andre ikkje-kognitive ferdigheiter ikkje er nemnt, og der verdiar og haldningar er mindre tydelege. Det går fram av stortingsmeldinga at det breie kompetanseomgrepet kan svekke vektlegginga av fagleg kompetanse og at vurdering av sosiale og emosjonelle kompetansar kan føre til etiske dilemma (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29),(Kvamme et al., 2020) I innstillinga til stortingskomiteen (Innst 19 S, 2016-2017) blir det smale kompetanseomgrepet til departementet derimot kritisert mellom anna fordi det «er snevert å definere kompetansar og kompetanssmål utelukkande på bakgrunn av kva som er fagspesifikt og som skal legge grunnlaget for vurdering i fag (Innst. 19 S (2016-2017), 2016 s. 10). Same kritikken kjem fram i eit temanotat frå Utdanningsforbundet, spesielt fordi «Kunnskapsdepartementet er i utakt både med tilrådingane frå Ludvigsenutvalet og med ein sterk normgjevar som OECD i synet på kva plass sosiale og emosjonelle kompetansar skal ha i kompetanseomgrepet og i læreplanar» (Rysevik, 2018).

Den overordna delen er ei forskrift som er styrande for resten av læreplanen og inneheld ei innhaldsbeskriving, formålsparagrafen og tre kapittel: verdigrunnlaget for opplæringa, prinsipp for læring, utvikling og danning og prinsipp for skulens praksis. Her vert det slått fast at skulen både har

eit danningsoppdrag og eit utdanningsoppdrag og at opplæringa skal danne heile mennesket og gje kvar og ein mogelegheit for å utvikle evnene sine. Ludvigsen-utvalet sitt breie kompetanseomgrep (*NOU 2015, 2015-juni, s. 19*) blir erstatta av at sosial læring og utvikling vart innlemma i den overordna delen av læreplanen under «prinsipper for læring, utvikling og danning» kap. 2.1. Der heiter det mellom anna at sosial og fagleg læring ikkje kan isolerast frå kvarandre og at den sosiale læringa skjer både i undervisning og alle andre aktivitetar på skulen. Det står dessutan at det er viktig å kunne sette seg inn i andre sine tankar og følelsar, og elevane skal lære kommunikasjon og samarbeid. Vidare vert det understreka at elevane må øve seg på å ta omsyn til andre, ta ansvar og å utvikle bevisstheit om eigne haldningar, og i tillegg må lærarane fremje ferdigheiter hos elevane som gjer dei mot til å seie sine eigne meiningar og seie frå på vegne av andre. I tillegg vert det framheva at dialog er ein sentral del av sosial læring som kan hjelpe elevane å takle motstand. Det står dessutan at skulen må trene elevane på å ta omsyn til andre og bli bevisste på eigne haldningar, men også at respektlause og hatefulle ytringar ikkje skal akseptast i skulen. Vidare blir det understreka at ikkje berre skulen, men elevane sjølve og foreldra deira er ansvarlege for eit godt skulemiljø og at eit godt fellesskap bidreg til kvar enkelt elev sin trivsel utvikling. Det blir også nemnt at teknologi både kan gjere det sosiale miljøet rikare samtidig som det kan bli utfordra (Utdanningsdirektoratet u.å.).

Som ein del av kapittel to i overordna del vart det innført tre tverrfaglege tema i tilknytning til samfunnsutfordringane, og eit av desse var folkehelse og livsmeistring. I kapittel to står det at folkehelse og livsmeistring som tverrfagleg tema skal gje elevane kompetanse som fremjar god psykisk og fysisk helse og at det er viktig at dei får utvikle eit positivt sjølvbilete og identitet. Det står også at elevane skal lære å handtere medgang og motgang på en best mogeleg måte, og handtere tankar følelsar og relasjonar. (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dei fleirfaglege temaa er innlemma i kompetansemåla for dei forskjellige faga der dette er relevant.

Også fleire kapittel i overordna del legg føringar for sosial og emosjonell læring i skulen. Dette gjeld mellom anna kapittel 3.1. «Eit inkluderande læringsmiljø» der det heiter at trygge læringsmiljø vert utvikla av tydelege, omsorgsfulle vaksne saman med elevane og at både tilsette, foreldre og elevar har ansvar for å fremje helse, trivsel og læring og forebygge mobbing og krenkingar. Det står dessutan at elevane skal stimulerast til fagleg og sosial utvikling gjennom eit støttande læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet u.å.). Av kap 3.5. i overordna del går det også fram at lærarar, leiarar og tilsette skal arbeide saman i eit profesjonsfagleg fellesskap der dei reflekterer over felles verdiar og vurderer og vidareutviklar praksisen sin (Utdanningsdirektoratet u.å.). I kap. 1.4 under skaparglede, engasjement og utforskartrong at leik er nødvendig for dei yngste barna sin trivsel og utvikling

## 2.4 Whole child-policy i norsk og internasjonal utdanningssektor

Norsk utdanningspolitikk er i stadig større grad regulert av det Røvik kallar det transnasjonale utdanningsfeltet, og slik er OECD og EU med på å drive fram norske skulereformer (Røvik et al., 2014). Sidan 1990-åra har det vore eit einssidig fokus på gode skuleprestasjonar, testing og kognitive kunnskapar i internasjonal utdanningspolitikk, men det ser ut til å vere ein «feilslått» politikk (Hargreaves & Shirley 2021). Derimot viser forskning at born og unge treng både kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheiter for å lære, leve og møte utfordringane i det 21. århundret, slik det mellom anna går fram av den store metaanalysen «The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning» (Durlak et al., 2011) og forskinga til Nobelprisvinnaren og økonomen James J. Heckman (Heckman & Kautz, 2012).

## 3.0 Teorikapittel

I dette kapitlet vil det teoretiske grunnlaget for masterstudien bli presentert. Eg har valt å bruke implementeringsteori for å analysere og drøfte problemstillinga i denne studien som undersøker korleis sosial og emosjonell læring etter LK20 blir omsett til praktisk handling ute i skulane. Det finns fleire teoriar om korleis politikk, reformer og nye idear blir iverksett i organisasjonar. For problemstillinga i denne oppgåva er det relevant å bruke implementeringsteorien til Fixsen et al. (2005) som er bygd på ein stor litteraturgjennomgang av forskning på korleis implementering er praktisert både i organisasjonar, privat og offentleg sektor. Det er gjort ei vurdering på om leiarteori om transformasjonsleiing kunne blitt brukt til å drøfte problemstillinga, men teorien til Fixsen har likevel tilstrekkeleg innhald for å gjere dette. I tillegg vil translasjonsteori bli brukt for å drøfte delar av problemstillinga.

### 3.1 Begrepsavklaring

Det finst mange forskjellige definisjonar av implementering, og Fixsen et al. (2005) definerer implementering som «a specified set of activities designed to put into practice an activity or program of known dimensions» (Fixsen 2005 s. 5). Ifølgje denne definisjonen kan implementering forståast som bestemte aktivitetar som er utvikla for å sette eit kjent program eller aktivitet ut i praksis. I Fixsen et al. (2019) vert dette utdjupa med at beskrivinga av «dei bestemte aktivitetane» i implementeringa må vere så tydelege at dei blir forstått av dei som skal jobbe med det (Fixsen et al., 2019 s. 20).

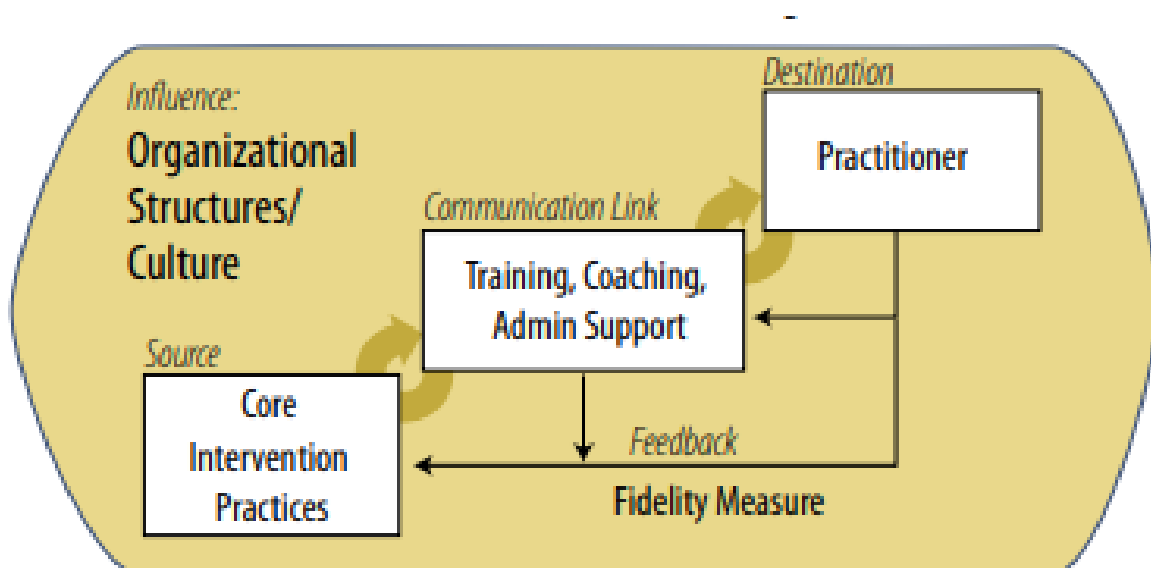
Michael Fullan (2016) har eit litt anna perspektiv og skriv at: «implementation consists of the process of putting into practice an idea, program or set of activities and structures new to people attempting or expecting to change» (Fullan 2016, s. 84). Med andre ord definerer Fullan implementering som ein prosess der nye idear, program eller aktivitetar blir sett ut i praksis for å skape endring. Roland og Westergård (2015) er også inne på endringsaspektet i sin definisjon der dei skriv: «implementering betyr å iverksette eller gjennomføre og er ein omformingsprosess som er nødvendig for å innføre visjonar, idear og teoriar til praksisfeltet» (Roland & Westergård 2015). Definisjonane til Fullan og Roland og Westergård inneheld stort sett det same, og begge peikar på at implementering skal resultere i endring. Fixsen et al., er opptekne av at programmet som skal implementerast må vere kjent for brukarane, men sjølv om endring ikkje kjem direkte fram av definisjonen går det tydeleg fram av forskingsrapporten deira at forventat resultat av

implementeringa er endring på alle nivå (Fixsen et al., 2005 s. 12).

### 3.2 Fixsens implementeringsmodell

Dei siste tiåra har det blitt utvikla ei rekkje forskningsbaserte teoriar og program som kan skape endring og utvikling for menneskja i samfunnet. Det viser seg likevel at mykje av dette aldri blir realisert. For eksempel finst det mykje forskning på kva som kan skape endring og utvikling i skulen som ikkje har resultert i ny praksis. Ei av årsakene til kan vere at det manglar, eller er eit svakt bindeledd mellom forskning og praksis, det vil seie implementeringa av intervensjonar (Fixsen et al., 2005, Fixsen et al. 2019). Formålet med implementering er derfor å sikre at intervensjonar vert overført til praksisfeltet etter intensjonane slik at det forventa resultatet blir oppnådd, med andre ord å bygge ei bru mellom forskningsbaserte intervensjonar og praksis (Fixsen et al. 2019, s 1).

I 2005 lanserte den amerikanske implementeringsforskeren Dean Fixsen og kollegaene hans (2005) ein forskingsrapport og ein modell for implementering: *Implementation Research: A Synthesis of the Literature* som vil bli nærmare presentert nedanfor (Fixsen et al. 2005). Delar av implementeringsteorien har Fixsen et al. endra og vidareutvikla dei seinare åra, m.a. Blase et al., (2012) og Fixsen et al. (2019), og dette vil bli trekt inn i dette kapittelet der det er relevant for studien. I tillegg vil det bli referert til forskinga til Pål Roland, m.fl. frå Læringsmiljøsentret i Stavanger som har tilpassa Fixsen sin modell til norske forhold (Roland & Westergård 2015, Roland & Ertesvåg 2018).



Figur 3: Ein oversiktsmodell over implementeringsprosessen (Fixsen m.fl. 2005 s 28)

Modellen viser fem forskjellige faktorar som påverkar implementeringsprosessen. Det nedste

rektangelet i modellen er kjelda som inneheld intervensjonen, praksisen eller programmet som skal implementerast i organisasjonen. Her ligg også kjernekomponentane som viser hovudinnhaldet i intervensjonen. Ifølge Fixsen et al., (2005) er kjernekomponentane skreddarsydde i forhold til målsettinga til programmet, og er resultatet av forskning med gjentekne utprøvingar for å finne den beste praksisen. Det ser ut til å vere svært viktig at kjernekomponentane er tydelege og detaljerte for at implementeringa av intervensjonen skal lykkast (Fixsen et al., 2005 s. 24). Ein bakgrunn for dette kan vere at implementeringa går gjennom fleire ledd og at delar av kjernekomponentane kan bli borte på vegen om dei ikkje er tydeleg kommuniserte til alle som deltek i implementeringa. I denne oppgåva vil kjelda vere sosial og emosjonell læring, medan kjernekomponentane for eksempel kan vere dei fem ferdigheitene til CASEL som er viktige i SEL, sjølvbevisstheit, sjølvregulering, relasjonsferdigheiter, sosial bevisstheit og ta ansvarlege beslutningar (CASEL, u.å.-a). Dersom skulen brukar eit eige program, vil kjernekomponentane ligge i programmet. CASEL er ein organisasjon som arbeider for å etablere forskningsbasert SEL som ein del av heile utdanningsløpet frå barnehage til skule (Ogden 2020, s. 122).

Rektangelet øvst til høgre i modellen er destinasjonen for intervensjonen, det vil seie dei tilsette og organisasjonen der endringa skal skje (Fixsen et al., 2005 s. 12). For at implementeringa av den nye praksisen skal lykkast, er det avgjerande at dei tilsette er klare for endringa og støttar opp om det nye som er planlagt. Mellom anna er det viktig at personalet opplever eit behov for intervensjonen, for eksempel at lærarane ser at dei har bruk for eit program for sosial og emosjonell læring for å etablere eit godt skulemiljø eller forebygge problemåtferd. Sidan det er dei tilsette som skal gjennomføre endringa, er det viktig at dei får medverknad i implementeringsprosessen på eit tidleg tidspunkt (Fixsen et al., 2005 ss. 8,9). Resultatet av implementeringa er avhengig av haldningane og innsatsen til dei tilsette, og Roland og Ertesvåg (2018) tilrår derfor å starte endringsarbeidet med å utvikle ein felles visjon og bygge ei felles forståing for visjonen i personalgruppa. Visjonen må seie noko om kva intervensjonen går ut på og korleis skulen skal bli når endringa er innført. I tillegg må visjonen vere klar og tydeleg slik at alle forstår han, og må brukast under heile implementeringsperioden. Visjonen bør dessutan kommuniserast breitt og vere synleg på skulen sine nettsider, e-postar, og materiell. Dette vil føre til at visjonen blir ein del av dei daglege aktivitetane på skulen, og bidreg til at dei tilsette får større lojalitet til endringsarbeidet (Roland & Ertesvåg, 2018 s. 99).

For at intervensjonen skal kunne overførast til praksis, må det vere eit kommunikasjonsledd mellom kjelda og destinasjonen, og dette er framstilt gjennom kommunikasjonsforbindelsen i midten av modellen. Fixsen (2005) forklarar at denne består av enkeltindivid eller ei gruppe menneskje som



arbeider aktivt med å implementere eit program eller ein praksis med lojalitet for å få god effekt (Fixsen et al., 2005 s. 12). Denne gruppa kallar Fixsen blant anna endringsagentar (Fixsen et al. 2005 s. 12, Blase et al., 2012 s. 15). I skulesamanheng kan endringsagentane t.d. vere skuleleiarar, team eller representantar for programma. Ifølgje Fixsen (2005) kan det vere ein fordel om skulen er organisert slik at det er faste team som har ansvaret for implementeringsprosessen. Då vil teama over tid kunne bygge opp ein god erfaringsbasert kunnskap som gjer dei i stand til å forebygge og løyse problem som erfaringsmessig alltid vil oppstå i løpet av ein implementeringsprosess. I tillegg vil erfaringa deira gjer det lettare å vurdere og evaluere verknadane av intervensjonen etter kvart som den blir implementert i organisasjonen (Fixsen et al., 2005 s. 14).

I kommunikasjonsforbindelsen ligg dessutan kjernekomponentane for implementeringa, også kalla implementeringsdrivarar (Fixsen et al., 2005 s. 28). Implementeringsdrivarane skal støtte endringsagentane og nøkkelpersonellet i arbeidet med implementeringa, og som modellen viser, inneheld implementeringsdrivarane trening, rettleiing og administrativ støtte/leiing (Fixsen et al., 2005 s. 28). Implementeringsdrivarane er nærmare beskrivne i kapittel 3.5.

Pilene som går frå destinasjonen til kommunikasjonsforbindelsen og kjelda, representerer feedback og lojalitetsmåling (fidelity measure) i implementeringsarbeidet. For å lukkast med implementering av eit SEL-program, er det avgjerande at kjernekomponentane blir overført til praksisfeltet utan store endringar. I materialet til Fixsen (2005) er dette omtala som «fidelity», medan t.d. Roland og Ertesvåg brukar omgrepet lojalitet (Roland & Ertesvåg, 2018 s. 60). Feedback er ein avgjerande prosess for å gje endringsagentar og leiarar ein jamn og påliteleg informasjon om evalueringa av intervensjonen slik at dei kan justere implementeringsarbeidet om det ikkje blir gjennomført med lojalitet. (Fixsen et al., 2005 ss. 12, 28). Ifølgje Fixsen et al.(2005) er det viktig for å lykkast med intervensjonen at det blir utarbeidd planar som sikrar at endringa blir implementert med lojalitet (Fixsen et al.,2005 ss 8,9).

Ifølgje Roland og Ertesvåg (2018) kan manglande lojalitet føre til dårleg kvalitet på implementeringa, problem under gjennomføringa og til at intervensjonen ikkje verkar etter hensikta. Derfor bør leiinga prøve å skape positive haldningar til intervensjonen heilt frå startfasen. Personalet sine tidlegare erfaringar med intervensjonar vil ha innverknad på lojaliteten slik som at gode erfaringar vil skape motivasjon, medan negative erfaringar kan føre til dårleg meistringstru og lite motivasjon (Roland & Ertesvåg, 2018 s. 60).

Den siste faktoren i modellen er påverknad (influence) som inneheld alle forhold som påverkar implementeringsprosessen. Dette kan for eksempel handle om struktur, kultur og sosiale, økonomiske, psykososiale og politiske forhold i organisasjonen eller hos aktørane som arbeider der

(Fixsen et al., 2005 s. 28). I skulesamanheng kan foreldre, lokalmiljø, skuleeigar og leverandørar av SEL-program vere blant dei som har slik påverknad. Ifølge forståinga til Roland og Ertesvåg (2018) kan struktur dreie seg om gode rutinar, system og planar, og god kommunikasjon mellom deltakarane i intervensjonen. Kultur kan handle om verdiar og haldningar i skulen, og kva synspunkt dei tilsette har til endringar (Roland & Ertesvåg, 2018 s. 61).

Fixsen et al. (2005) forklarar at dei viktigaste resultatane av implementering er endring hos tilsette, verdiar, etikk og endringar i målgruppa eller partane i intervensjonen (Fixsen et al., 2005 s. 12). I denne studien kan endringane bety at dei tilsette på skulen får betre ferdigheiter og kunnskap om sosial og emosjonell læring, og at skulen sine verdiar og planar vert endra i forhold til den nye læreplanen. Sidan det er elevane som er målgruppa for endringa vil ei vellykka implementering for eksempel kunne bety betre skulemiljø, og auka fagleg og sosialt læringsutbytte for elevane.

### 3.3. Implementeringsfasar

Implementering av innovasjonar er ein kompleks prosess som er delt inn i fleire fasar (Fixsen et al. 2005 s. 15, Blase et al. 2012 s. 15), og det må forventast at det vil oppstå problem og utfordringar gjennom heile prosessen som kan ta frå to til fire år (Blase et. al 2012, s. 17). I utforsningsfasen kartlegg skulen behova dei har for ny praksis og deretter må skulen gjere ei vurdering av programmet eller praksisen dei har vurdert å ta i bruk for å undersøkje om det dekkjer desse behova. I tillegg er det viktig å involvere dei tilsette på eit tidleg tidspunkt for at dei skal vere førebudde og føle eigarskap til endringa. Dessutan må det sikrast tilstrekkelege ressursar og støtte til implementeringa før det blir avgjort om organisasjonen skal gå vidare med intervensjonen eller ikkje (Fixsen et al., 2005 s. 15). Dei neste fasane inneber mellom anna å skaffe bemanning, økonomiske ressursar og teknisk utstyr til implementeringa. Fixsen et al. (2005) understrekar at implementering medfører endring på alle plan, og i skulen kan dette påverke både kvar enkelt tilsett, leiar, elev, foreldre og skulemiljø. Derfor er det viktig å vere førebudd på at den innleiande implementeringsfasen kan bli krevjande sidan det i denne fasen både kan oppstå frykt og motstand mot endringa i personalet samtidig med oppstartsvanskar med programmet (Fixsen et al., 2005 s. 16).

Ved full gjennomføring av implementeringa har dei tilsette tileigna seg ferdigheitene til å bruke programmet, prosedyrane er blitt ei rutine, og lojalitetsmålingar viser at implementeringa tilsvarar kjernekomponentane i programmet. Innovasjon og berekraftig vidareføring inneber ei kontinuerleg vurdering av om programmet blir gjennomført ut frå kjernekomponentane (lojalitetsvurdering, « gjer vi det vi seier at vi skal»? ) (Fixsen et al., 2005, s. 17).

### 3.4 Kjernekomponentar

Det finst to hovudtypar av kjernekomponentar når det gjeld implementering. Den eine er kjernekomponentane for intervensjonen (kva som skal gjerast), medan den andre er kjernekomponentar for implementeringsprosessen (korleis det skal gjerast). Kjernekomponentane i implementeringsprosessen er det same som implementeringsdrivarar (Fixsen et al., 2005, Blase et al., 2012). Ved implementering av sosial og emosjonell læring i skulen vil kjernekomponentane for intervensjonen handle om kva dei tilsette skal lære og endre, medan kjernekomponentane for implementering (implementeringsdrivarane) handlar om korleis SEL skal lærast inn i personalgruppa. For at implementeringa skal lykkast, er det avgjerande at skulen arbeider med begge typar kjernekomponentar (Blase et al., 2012). Kjernekomponentane representerer det mest essensielle i intervensjonen, og det er ein viktig suksessfaktor at kjernekomponentane har tett samanheng med teorien som dannar grunnlaget for endringsarbeidet (Blase et al., 2012 s 14).

Det ser ut som at til betre kjernekomponentane er definerte og gjort tydelege for dei tilsette, til større moglegheiter er det for at implementeringa blir vellykka (Fixsen et al., 2005 s. 24). Dette betyr også at dei tilsette må forstå kjernekomponentane for at intervensjonen skal få ein god effekt (Blase et al., 2012 s 14). Her viser Fixsen et al. (2005) til at det kan vere komplisert å definere kjernekomponentane i ein intervensjon, men at ein erfaren endringsagent kan spele ei viktig rolle i dette arbeidet (Fixsen et al., 2005 s. 24). Også Roland og Ertesvåg (2018) peikar på at kjernekomponentane ofte inneheld uklare og kompliserte omgrep som kan vere vanskeleg å omsette til dagleg praksis. Slike omgrep kan for eksempel vere «inkludering, sosial kompetanse og tidleg innsats». For at dette skal gje meining for dei tilsette, må kjernekomponentane beskrivast i detalj, operasjonaliserast og arbeidast med i personalgruppa. Det har dessutan vist seg at kvaliteten på arbeidet aukar når det vert knytt opp til at personalet tileignar seg forskingsbasert teoristoff og reflekterer rundt dette i profesjonsfellesskapet (Roland & Ertesvåg, 2018 s. 62).

### 3.5 Kjernekomponentar for implementeringsprosessen -implementeringsdrivarar

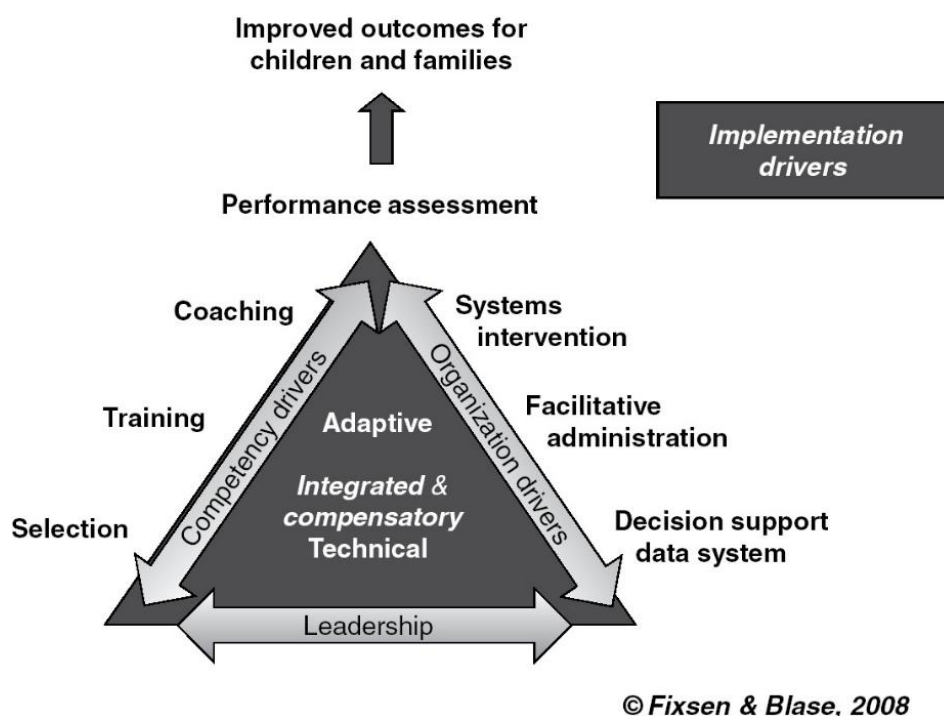
Kjernekomponentane for implementeringsfasen, heretter kalla implementeringsdrivarane, er først beskrive og framstilt i ein modell i hovudteorien til Fixsen et al. (Fixsen et al. 2005 s. 29). Seinare har Blase, Fixsen og Van Dyke (2012) revidert modellen slik at dei forskjellige implementeringsdrivarane no er kategorisert i tre hovudgrupper: organisasjonsdrivarar, kompetansedrivarar og leiingsdrivarar. Modellen viser i tillegg at alle drivarane må vere innretta mot å styrke lojaliteten til intervensjonen (Blase et al., 2012, s. 16). Tilsaman skal implementeringsdrivarane sikre at skulen har eit støttande

miljø med dei nødvendige strukturar og prosedyrar for å lukkast med implementeringa, at dei tilsette har gode nok ferdigheiter, og at leiinga har strategiar for å møte utfordringane som vil oppstå gjennom implementeringsprosessen (Blase et al. 2012 s. 16). I dette underkapittelet er det den reviderte modellen til Blase et al. (2012) som blir presentert.

Medan kjernekomponentane i intervensjonen handlar om kva som skal implementerast, handlar implementeringsdrivarane om korleis innhaldet i kjernekomponentane i intervensjonen skal gjennomførast på skulen. Ifølge Fixsen (2005) er dette ein faktor som ofte blir oversett, sjølv om det kan vere eit kritisk viktig område i ein endringsprosess. For eksempel kan effekten av eit SEL-program i skulen svare til forventningane dersom lærarane har god kompetanse på innhaldet i kjernekomponentane. Men for å oppnå denne kompetansen må lærarane kanskje lære nye undervisningsmetodar, og til det trengs implementeringsdrivarar som undervisning, rettleiing, trening og vurdering på kjernekomponentane i intervensjonen (Fixsen et al., 2005 s. 36).

Effekten av programmet kan dessutan avhenge av andre implementeringsdrivarar som at skulane har tilstrekkeleg tilgang på tid og ressursar til finansiering, støtte frå skuleeigar, dei tilsette, foreldre og elevar (Blase et al., 2012 s. 22). Når implementeringsdrivarane er godt integrerte og innretta mot endring av organisasjonskultur og dei tilsette sin praksis, kan dette føre til eit positivt og berekraftig resultat av intervensjonen (Blase et al., 2012 s. 22).

Nedanfor vert den reviderte modellen presentert, og som modellen viser er implementeringsdrivarane organisert i tre hovudgrupper: kompetansedrivarar, leiingsdrivarar og organisasjonsdrivarar. Desse representerer prosessane som er nødvendige for å kunne implementere endringar i ein organisasjon, oppretthalde dei, og styrke det som fungerer effektivt. Dei forskjellige implementeringsdrivarane er integrerte og kan kompensere for kvarandre slik at dersom det oppstår ein svakheit i ein drivar, kan det kompensert ved å styrke ein av dei andre (Blase et al., 2012 s 15).



Figur 4: Implementeringsdrivarar (Blase et. al 2012, s 16).

*Kompetansedrivarane* skal hjelpe skulen med å utvikle og ta i bruk ferdigheiter for å implementere intervensjonar med lojalitet som kjem elevane og familieane deira til nytte. I tillegg skal kompetansedrivarane styrke kompetansen til dei tilsette og motivere dei til å implementere den nye praksisen med godt resultat. Som det går fram av modellen, består kompetansedrivarane av personalutveljing, trening, rettleiing og evaluering av lojalitet og arbeidet med implementeringa (Blase et al., 2012 s. 23). Personalutveljing handlar om å finne dei best kvalifiserte personane til å gjennomføre intervensjonen eller endringa. Dei som skal jobbe med dette bør for eksempel vere fleksible slik at dei kan justere arbeidet sitt etter tilbakemelding og dei bør ha gode ferdigheiter på kommunikasjon og samarbeid (Blase et al., 2012 s. 23, Fixsen et al. 2005).

Trening, coaching og rettleiing på innhaldet i kjernekomponentane er ein annan viktig faktor for at dei tilsette skal oppnå ferdigheitene som må til for å lykkast med intervensjonen. Gjennom trening får deltakarane kunnskap om det teoretiske fundamentet for programmet og øve seg på praktiske ferdigheiter, men det har vist seg at trening åleine ikkje er tilstrekkeleg for å innføre ny praksis i skulen. Nøkkelen til eit godt resultat av implementeringa, ser derimot ut til å vere trening direkte i ein klasseromssituasjon kombinert med coaching, støtte og feedback frå ein kyndig rettleiar (Blase et al., 2012 s. 24).

Det komplekse arbeidet med implementering blir også forklart av Roland og Ertesvåg (2018) som mellom anna legg vekt på skuleutvikling i profesjonelle læringsfellesskap. Dette er ein teori som har

fått stadig større påverknad i skulen mellom anna gjennom kapittelet om profesjonsfelleskap og skuleutvikling i overordna del av Kunnskapsløftet 20 (Utdanningsdirektoratet, u.å.-b). Ifølgje Stoll et al. (2006) handlar arbeid i profesjonelle læringsfelleskap om å utvikle felles læring og samarbeid, delingskultur og felles refleksjonar i eit inkluderande og vekstorientert miljø for at kompetansen til dei tilsette skal kome elevane til gode (Stoll et al. 2006, i Roland & Ertesvåg, 2018 s.142). Roland og Ertesvåg (2018) utdjupar dette med at dei tilsette skal få ei felles forståing av verdiar og visjonar som blir retningsgjevande for arbeidet. Empati og medverknad må gjennomsyre arbeidet og dei tilsette skal oppleve eit eigarforhold til den nye praksisen for å skape lojaliteten som er viktig for implementeringa (Roland & Ertesvåg, 2018 s. 143).

Evaluering og vurdering av lojalitet (performance assessment) er den siste drivaren og dreiar seg om vurdering av korleis implementeringsprosessen er gjennomført i forhold til kjernekomponentane. Den handlar dessutan om kor god opplæring og trening personalet har fått, og korleis implementeringsdrivarane har vore brukt som eit verktøy for å oppnå god effekt av intervensjonen (Blase et al., 2012 s. 25).

*Organisasjonsdrivarar.* Ny praksis i skulen betyr endringar i læring og undervisning, men kan også påvirke infrastruktur og retningslinjer på skulen og haldningane og åtferda til dei tilsette.

Organisasjonsdrivarane er innretta mot å skape eit miljø som støttar den nye måten å arbeide på gjennom drivarane databasert støttesystem, administrativ støtte og systemintervensjon (Blase et al., 2012 s. 25). Når det gjeld SEL, kan system for beslutningsstøtte for eksempel vere å bruke data frå trivselsundersøkingar for å vurdere skulemiljøet, og deretter kan informasjonen brukast til å sikre kvaliteten på implementering av kjernekomponentane i SEL (Blase et al., 2012 s. 26).

Systemintervensjon er strategiar for å informere og påvirke eksterne partar som kan ha påverknad på intervensjonen Dette kan handle om behovet for finansiering, politisk velvilje og fellesskapande aktivitetar som fremjar SEL både på skulen og i lokalmiljøet. Målgruppa her kan vere politikarar, kommuneadministrasjon, foreldregrupper, og lag og organisasjonar som kan påverkast ved å dele relevant informasjon og suksesshistorier om SEL. medan støttande administrasjon handlar om at leiinga støttar og oppmuntrar dei tilsette, og legg til rette for ein kultur for endring og utvikling (Blase et al. 2012 s. 26, Fixsen et al., 2005 s. 29).

*Leiingsdrivarar.* Leiing er avgjerande for å sikre eit vellykka resultat av implementeringa av ny praksis og program i skulen, og i modellen er leiingsdrivaren plassert i botnen av trekanten som eit fundament for det andre som skjer i implementeringsprosessen. Implementering er eit krevjande prosjekt i fleire fasar og i kvar fase kan det oppstå forskjellige problem som leiaren må løyse. Det går fram av modellen ovanfor at det er nødvendig med to forskjellige former for leiing for å handtere

desse utfordringane, teknisk (technical) leiing og tilpassa (adaptiv) leiing. Teknisk leiarskap kjem til sin rett under stabile forhold der løysinga alt finst i systemet medan tilpassa leiarskap er nødvendig når det oppstår hindringar i prosessen (Blase et al., 2012, s. 27). God leiing er ifølge Blase et al. (2012) viktig både for resultatet av implementeringa og elevane sine skuleprestasjonar. Blase et al. viser til at når læraren sin undervisningsmetode vart verdsett av leiaren, var det større sannsyn for at læraren ville implementere den nye praksisen. I tillegg har godt leiarskap betydning når det gjeld effekten av intervensjonen når det gjeld elevane sine faglege prestasjonar og endring av oppførsel (Blase et al., 2012, s. 27).

### 3.6 Hindringar som må overvinnast for å lykkast med implementeringa.

Det kan oppstå mange hindringar når intervensjonar skal implementerast, og dette kan redusere både verknadane av intervensjonen og læringa i arbeidet. Fixsen og Blase (2019) peikar likevel på at hindringar og barrierar er ein naturleg del av implementeringsprosessen og er noko dei tilsette må overvinne og dra lærdom av (Fixsen et al., 2019). Derfor er det viktig å identifisere hindringane tidleg i implementeringsprosessen slik at skulen kan utarbeide strategiar for å løyse problem som kan oppstå.

Leveringskvalitet handlar om kor godt kjernekomponentane blir overført til dei tilsette. Dersom leveringskvaliteten er dårleg, kan det gå ut over motivasjonen til dei tilsette og arbeidet med implementeringa kan bli redusert. Vidare er det ei stor utfordring dersom målet og hensikta med intervensjonen er uklare for dei tilsette, noko som kan føre til at implementeringsarbeidet ikkje gir resultat (Fullan, 2016 i Roland og Ertesvåg 2018 s. 70). Ei anna utfordring kan oppstå dersom implementeringsdrivarane ikkje fungerer. Blase et al. (2012) kallar implementeringsdrivarane for infrastrukturen i ein endringsprosess fordi dei medverkar til å skape gode forhold for implementeringa og sikrar kompetansen til leiarar og tilsette (Blase et al. 2012 s. 16).

Ei anna hindring kan oppstå dersom det ikkje blir utarbeidd implementeringsplan eller at planen har dårleg kvalitet sidan ein slik plan sikrar struktur og systematikk i arbeidet. Planen kan innehalde ei beskriving av kjernekomponentane og implementeringsdrivarane, dosering (kor mykje deltakarane blir eksponert for kjernekomponentane), tidfesting og tildeling av ansvar for gjennomføring. For mange kjernekomponentar på ein gong kan skape uklarheit og komplikasjonar i endringsarbeidet, medan svak leiing av arbeidet kan hindre endringa. Rektor må gå i fronten for arbeidet, føre tilsyn og stimulere prosessane for å drive endringa framover og skape klarheit i arbeidet.

Ein annan kritisk faktor er lojaliteten frå dei tilsette, og skulen må arbeide systematisk for å utvikle lojalitet fordi dette skaper motivasjon og entusiasme for endringa. Sprikande lojalitet vil ofte føre til problem med implementeringa. Tidsmangel er ei anna hindring for endring, og det er viktig å vere klar over at arbeidet med kjernekomponentar og implementeringsdrivarar er tidkrevjande. Derfor må det utarbeidast tidsplanar for dette arbeidet både på kort og lang sikt (Roland & Ertesvåg, 2018 s 72).

### 3.4 Implementeringskvalitet

Det finst ei rekkje forskningsbaserte program og metodar som har vist seg å ha god effekt når det gjeld førebygging og reduksjon av problemåtferd og psykiske helseutfordringar blant barn og unge, mellom anna program for sosial og emosjonell læring. Sidan dei aller fleste barn går på skule eller i barnehage, kan dette betraktast som den viktigaste arenaen for å gjennomføre slike program (Greenberg et al., 2005, s. 2). Implementeringskvalitet, det vil seie i kva grad intervensjonen er gjennomført som planlagt, er likevel avgjerande for å få eit godt resultat av programmet (Greenberg et al., 2005 s. 5).

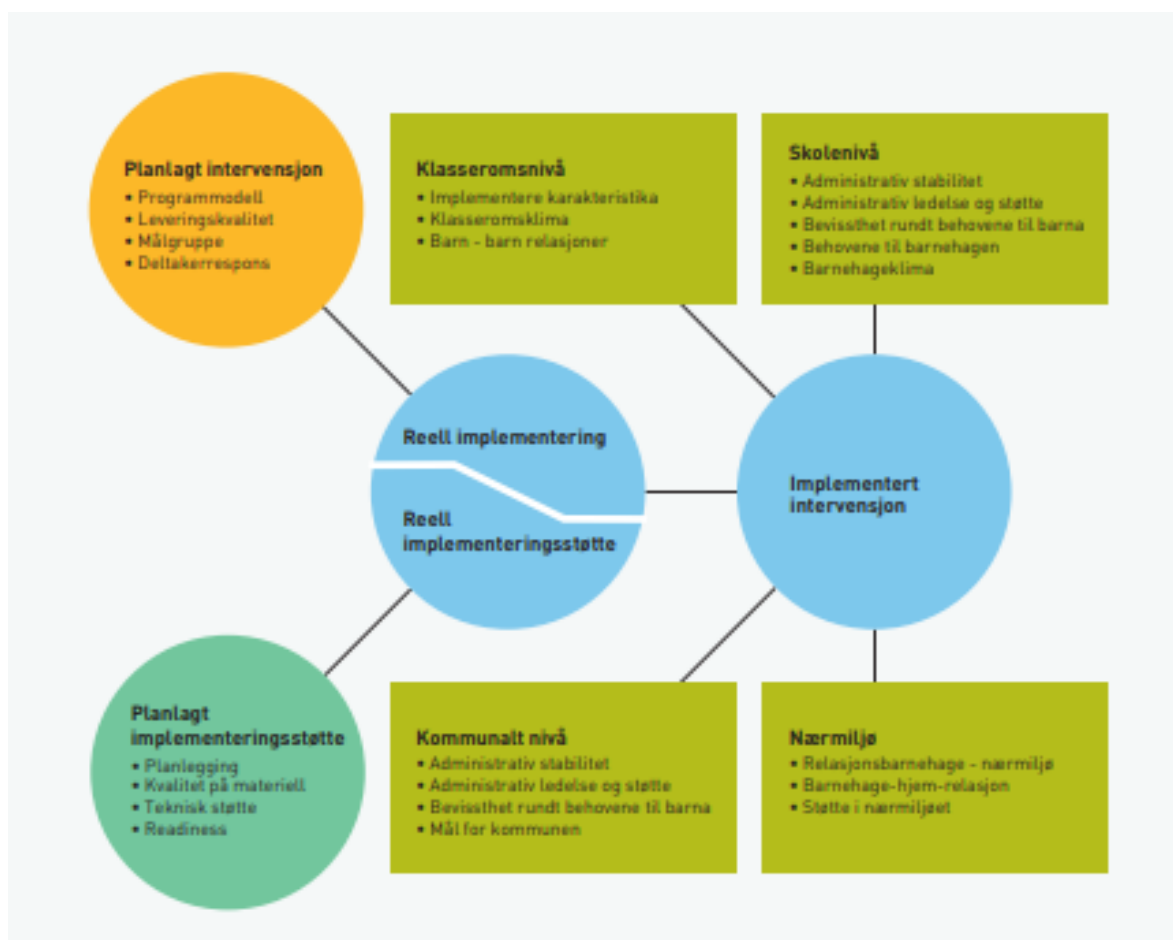


Fig. 5 Modell over implementeringskvalitet. (Greenberg et al. 2005 i Roland og Westergård 2015 s



35)

Roland og Ertesvåg (2018) har omsett Greenberg et al. sin modell over implementeringskvalitet til norske forhold, og i denne oppgåva blir derfor denne modellen brukt. Ifølge Roland og Ertesvåg er implementeringskvaliteten høg dersom forskjellen mellom planlagt og gjennomført intervensjon er liten, og gir større sjansar for at implementeringa gir godt resultat. Til tross for at det finst mange forskingsbaserte SEL-program med dokumentert effekt, blir programma kritiserte for at dei ikkje verkar. Ifølge Roland og Ertesvåg (2018) handlar dette som regel ikkje om programma i seg sjølve, men om lav implementeringskvalitet (Roland & Ertesvåg, 2018 s.77).

Modellen ovanfor kan forklare essensielle faktorar rundt implementeringsarbeidet i skulen og viser at dei to elementa «planlagt intervensjon» og «planlagt implementeringsstøtte», er essensielle for implementeringskvaliteten. Ifølge Greenberg et al. (2005) er det som regel ein forskjell mellom det som er planlagt og det som skjer i praksis når det gjeld både intervensjonen og støttesystemet.

Som det er vist i modellen, har intervensjonen fire hovudfaktorar: *programmodellen*, *leveringskvalitet*, *målgruppe* og *deltakarrespons*. Programmodellen inneheld det teoretiske perspektivet og kjernekomponentane i programmet, og her ligg også *programstrukturen* som handlar om kven som gjennomfører intervensjonen på skulen, enten dei tilsette eller personar utanfor skulen. Roland og Ertesvåg (2018) viser til at dersom intervensjonen gjeld ei endring som angår alle dei tilsette på skulen, bør det vere representantar frå dei tilsette som gjennomfører implementeringa. Over tid vil dette føre til at skulen som organisasjon utviklar god kompetanse til å gjennomføre intervensjonar, medan eksterne personar tek med seg kompetansen sin når dei reiser igjen (Roland & Ertesvåg, 2018 s. 82). Under programmodellen ligg også timing som dreiar seg om kor ofte og kor lenge intervensjonen skal gjennomførast i praksis. Når det gjeld sosial og emosjonell læring, kan det for eksempel vere nødvendig å lære elevane enkeltferdigheiter ein time pr. veke og praktisere dei i naturlege situasjonar resten av veka. Eit anna element i programmodellen er omfanget, eller *dosa* som betyr kor mange leksjonar det er i eit program. I tillegg til dette kan det også vere element i sjølve intervensjonen som påverkar implementeringskvaliteten, slik som at programmet er enkelt å gjennomføre og i tråd med lærarane sitt elevsyn (Greenberg et al. 2005 s. 20).

Den andre faktoren er *leveringskvalitet* som handlar om at lærarane som skal implementere intervensjonen viser entusiasme og engasjement for programmet og at dei tek i bruk varierte undervisningsmetodar slik som rollespel og problemløysande diskusjonar. Den tredje dimensjonen er *målgruppa* for intervensjonen, det vil seie elevane. Her kan implementeringskvaliteten for eksempel

bli påverka av om undervisninga når fram til alle elevane. *Deltakarresponsen* er det siste elementet som handlar om korleis elevane likar programmet, kor engasjerte dei er i aktivitetane eller om dei forstår betydninga av fordelane som programmet gir dei (Greenberg et al. 2005 ss. 21, 22). Som det går fram av modellen, blir implementeringskvaliteten påverka av mange forskjellige faktorar både i og utanfor skulen slik som i klasseromma og elles på skulen i tillegg til kommune og lokalmiljø.

Likevel vil ifølge Greenberg et al. (2005) sjølv det beste forskingsbaserte programmet mislukkast utan eit godt støttesystem. Den nedste sirkelen i modellen viser implementeringsstøtte som omfattar dei fire dimensjonane *planlegging*, *kvalitet på materialet*, *teknisk støtte*, og *readiness* (i kva grad skulen er klar for endringa).

I *planleggingsfasen* er det mange faktorar skulen må ta høgde for, mellom anna behovet for endring, om skulen er klar for endringa, kapasiteten for endring og forplikting for endringsprosessen. Her er det viktig at intervensjonen er forankra i behovet for endring, noko som for eksempel kan handle om forskjellen på korleis læringsmiljøet på skulen er og korleis elevar og tilsette vil at det skal vere. Før implementeringa startar er det avgjerande at alle tilsette kjenner til utfordringane skulen har og korleis intervensjonen kan løyse problema. Det har dessutan vist seg at tilsette som har eigarskap til ein intervensjon har større vilje til å forplikte seg til arbeidet, og derfor er det sentralt å forankre avgjerda om å iverksette ny praksis hos personalet. I tillegg må skulen vurdere om dei tilsette har tid og arenaer for å drøfte og reflektere over eigen praksis og ny kunnskap (Greenberg et al., 2005 ss. 23, 24).

Dessutan spelar det ei rolle for implementeringskvaliteten at programmet er visuelt attraktivt, brukarvenleg og tilpassa alderen til elevane, og ikkje minst er det avgjerande at lærarar og andre som skal implementere programmet får støtte og god trening i korleis dei skal undervise i kjernekomponentane i programmet. Også kvaliteten på den tekniske støtta er viktig, noko som omfattar forholdet mellom instruktørane og dei som skal iverksette programmet.

Implementeringsstøtte handlar til slutt om «readiness», det vil seie at dei tilsette har dei rette ferdigheitene til undervise i programmet, at dei kjenner til det teoretiske fundamentet for intervensjonen, og er positive og forplikta til intervensjonen. I tillegg er det viktig at læraren føler at intervensjonen og rolla dei har i gjennomføringa, kan bidra til eit godt resultat av implementeringa (Greenberg et al., 2005, s. 27).

Greenberg et al. (2005) understrekar at sjølv om både programma og støttesystema er viktige for implementeringskvaliteten, er det ei rekkje andre forhold som påverkar både implementeringsprosessen og resultatet av den (Greenberg et. al, 2005 s. 28) Modellen ovanfor som

Roland og Ertesvåg (2018) har tilpassa til norske forhold, viser at dette gjeld faktorar både i klasserommet, skulen, kommunen og nærmiljøet (Roland & Ertesvåg, 2018). På klasseromsnivå ser det ut til at lærarar med god undervisningskompetanse også er gode til å implementere ny praksis. Det er likevel viktig at lærarane ser verdien av å utvikle elevane sine sosiale og emosjonelle ferdigheiter, og at lærarane sjølv har god sosial og emosjonell kompetanse. Læringsmiljøet i klassen kan både ha ein negativ og positiv innverknad på implementeringsprosessen av SEL, og sjølv om det er vanskeleg å peike ut spesielle forhold, kan dette handle om samarbeid mellom elevane, elevane sin respekt for lærarane og forholdet mellom lærarar og elevar. Også relasjonane mellom elevane kan påverke implementeringa av programmet (Greenberg et al. 2005, s. 29).

Implementeringsprosessen kan også påverkast på skulenivået, for eksempel ved å timeplanfeste den nye praksisen, noko som er spesielt viktig i skular med stort fokus på elevane sine faglege prestasjonar og testing. Dessutan er det mindre sannsynleg at lærarane vil ta programmet i bruk dersom skulen ikkje har avsett tid til å undervise i SEL. I tillegg er det viktig at rektor leiar endringsarbeidet, både gjennom støtte og motivasjon i implementeringsprosessen.

For å lykkast med intervensjonen spelar det dessutan ei stor rolle at det er gode relasjonar mellom leiinga og dei tilsette, men også mellom dei tilsette på skulen. Eit fundament av godvilje, respekt og samarbeid er nødvendig for å møte utfordringane som vil oppstå i ein implementeringsprosess, og det er dessutan viktig at skuleleiinga legg til rette for at dei tilsette støttar kvarandre, og at det er takhøgde for at dei kan gjere feil og lære av feila for å utvikle seg profesjonelt (Greenberg et al., 2005 ss. 30, 31).

Implementeringskvaliteten er i tillegg påverka av skuleeigar som kan skaffe finansiering og ressursar til å iverksette sosial og emosjonell læring i skulane i kommunen. God implementeringskvalitet betyr også at både tilsette i kommunen, foreldre og andre ressurspersonar i samfunnet må vere bevisste på behovet for å utvikle sosial og emosjonell kompetanse hos elevane og ha tru på at programmet er effektivt. På enkelte felt kan det dessutan vere behov for tverrfagleg samarbeid mellom skule, foreldre og andre instansar utanfor skulen. (Greenberg et. al., 2005 s.31).

## 4. Design og metode

### 4.1 Forskingsdesign og metodisk tilnærming

Bukve (2016) beskriv eit forskingsdesign som ein plan for korleis ein skal kome seg frå spørsmål til svar i eit forskingsprosjekt, medan Brinkmann og Kvale (2015) forklarar metode som vegen til målet (Brinkmann & Kvale, 2015, Bukve, 2016). I dette kapittelet vil eg gjere greie for design og metode som er valt for finne svar på forskingsspørsmål og problemstillinga i prosjektet. Målet med undersøkinga er å finne ut korleis sosial og emosjonell læring blir forstått og praktisert i skulane og i kva grad dei har lykkast med det. Dette vil eg undersøke gjennom problemstillinga som er: Korleis forstår skuleleiarar i grunnskulen sosial og emosjonell læring og kva har forma denne forståinga, korleis legg dei til rette for det og kva erfaringar har dei? Både lærarar og skuleleiarar kunne med fordel ha vore intervjuja for å belyse problemstillinga, men dette hadde medført at oppgåva hadde blitt for omfattande. Derfor har eg valt å bruke skuleleiarane sitt perspektiv sjølv om dette avgrensar informasjon om lærarane si oppleving av temaet.

Undersøkinga er ei casestudie og Bukve (2016) skriv at slike studiar er definerte som intense kvalitative studiar av ein eller få casar, og som prøver å undersøke eit sosialt fenomen i sin heilskap og kontekst. Vidare skriv Bukve at kva som er casen m.a. heng saman med formålet med prosjektet, som i denne studien handlar om sosial og emosjonell læring (Bukve 2016, ss. 121-123). For å finne svar på problemstillinga, var det nødvendig å gå djupt inn i temaet for å forstå informantane sine tankar, meiningar og haldningar om dette. Dermed representerer denne undersøkinga ein casestudie der SEL er ein enkeltcase, medan skuleleiarane er informantar.

Ifølge Bukve (2016) kan teoriar og faglege omgrep brukast som ramme for å analysere og tolke fenomena som skal studerast, og prosjektet har då eit teoretisk tolkande formål. Innanfor dette finst det to hovudstrategiar, der den eine byggjer på strukturerte rammer der data blir samla inn med utgangspunkt i teori som er valt på førehand. I denne undersøkinga vart det teke utgangspunkt i den andre retninga som er ein empirinær strategi der data er samla inn før teoriar og omgrep for å analysere empirien vart valt ut. Bukve peikar på at slike prosjekt gjerne har fleksible rammer og at empirien kan ta andre vegar enn det som var tanken i utgangspunktet (Bukve, 2016, s. 88).

### 4.2. Kvalitativ metode

Ifølge Thagaard (2018) kan kvalitativ forskning gje forståing av sosiale fenomen ved nær kontakt med informantane, og dessutan fleksibilitet og moglegheiter til endringar i løpet av prosessen. Kvantitativ

metode er ei anna tilnærming der avstanden mellom forskar og informantar er distansert, men kan omfatte eit stort utval av deltakarar til prosjektet (Thagaard, 2018, s. 16). For denne undersøkinga var det viktig å kome i dialog med informantane for å få ei brei forståing og svar på spørsmål om temaet som skal studerast, og eg har derfor valt ein kvalitativ metode.

### 4.3. Hermeneutikk

I utgangspunktet var hermeneutikk ein reaksjon mot positivismen som la vekt på å forklare verda ein gong for alle. Hermeneutikken er derimot ein vitskapsteori som i staden for å forklare, legg vekt på menneska si fortolking og meiningsskaping som berre kan forståast som del av ein samanheng. (Egholm, 2014, s. 90). Den ontologiske hermeneutikken er opptatt av korleis vi fortolkar verda og kvar rolle dette spelar for handlinga til menneska. Gadamer (1900-2001) hevdar at fortolkinga berre kan skje med utgangspunkt i mennesket sine fordommar og forforståingar sidan det ikkje er mogeleg å forstå eit fenomen utan å ha ein bakgrunn for å forstå det. Ifølge Egholm (2014) vil menneska derfor alltid ta utgangspunkt i det dei veit frå før i møte med det nye, og denne erfaringsbakgrunnen dannar utgangspunkt for spørsmål vi stiller for å få ny kunnskap. Svare vi får gir oss ei ny forståing og etter fleire rundar med spørsmål og svar, forstår vi fenomenet (Egholm, 2014, ss. 95, 96).

Slik vil mi forforståing av SEL ha betydning for undersøkinga som er farga av mine forkunnskapar, erfaringar og fortolkingar både på bakgrunn av yrkespraksis og livserfaringar. Eg hadde for eksempel med meg ei forforståing av korleis skulane har arbeidd med SEL og kva utfall dette arbeidet har fått. Ifølge Irgens (2016) treng vi likevel ikkje vere fangar av forforståinga, men at vi derimot både kan utvide og endre forståingshorisonten vår sjølv om vi ikkje kan fri oss heilt frå den (Irgens, 2016, s. 134). Dette prøvde eg å vere bevisst på både i intervjuet og fortolking av tekstane, som etter kvart vart farga av intervjupersonane sine forteljingar og førte til ny forståing.

Eit anna perspektiv er at fordommar som for eksempel at skulane ikkje var lojale mot arbeidet med SEL, i eit hermeneutisk perspektiv kan føre til ei djupare og betre forståing (Egholm, 2014, s. 91). Thagaard (2018) skriv om skiljet mellom «tynne» og «tjukke» beskrivingar der den «tynne» berre fortel om det som blir observert. I ei hermeneutisk tilnærming til ei studie er målsettinga derimot å kome med ei «tjukk beskriving» der også meiningar og fortolkinga av handlingane til studieobjekta kjem fram i tillegg til forskaren si eiga tolking. (Thagaard, 2018, s. 37). I denne oppgåva vil også ideane til tolking vere bygd på ei forforståing av tidlegare litteratur.

Thagaard (2018) skriv at i utgangspunktet var hermeneutikken eit verktøy for å tolke tekst, og at

tolkinga av intervjutekstar kan betraktast som ein dialog mellom teksten i seg sjølv og forskaren. Formålet til forskaren er å tolke meining for å oppnå ei gyldig forståing av teksten, og når vi tolkar handlingar som tekst betyr det ifølgje Thagaard at vi gir handlingane ei spesiell meining (Thagaard, 2018, s. 37). Brinkmann og Kvale (2015) skriv at fortolking av meining kan utvide teksten ved å legge til hermeneutiske lag som kan auke forståinga i motsetnad til koding som deler teksten opp i mindre einingar (Brinkmann & Kvale, 2015, s 230). Fortolking og meiningsskaping av tekstane var ein del av heile arbeidsprosessen med denne oppgåva.

#### 4.4 Val av informantar

I kvalitative studiar er det til vanleg eit avgrensa tal personar som blir intervjuet, og eit strategisk utval betyr at vi systematisk vel ut personar med eigenskapar som står i forhold til problemstillinga (Thagaard, 2018, s. 54). Eg vurderte først å intervjuet lærarar i grunnskulen, men sidan dette såg ut til å vere tema i masteroppgåver på lærarutdanningane, bestemte eg meg for å undersøke SEL frå skuleleiarane sitt perspektiv. Eit tredje alternativ kunne ha vore å intervjuet både rektorar og lærarar, men det ville ha blitt for omfattande innanfor ramma av denne oppgåva.

Planen var først å intervjuet skuleleiarar i nærområdet og reise til skulane for å møte dei i konteksten av der dei jobbar. Eg hadde sett fram til å møte intervjuetpersonane, og hadde ei førestilling om at eg kunne hente meir kunnskap om temaet mitt på denne måten. Desse planane vart forkasta på grunn av Korona-pandemien som på den andre sida førte til moglegheita for å gjere intervjuet på Teams. Fordelen med dette var at eg kunne gjere eit breiare utval som resulterte i intervjuet av rektorar frå fem forskjellige kommunar på Vestlandet i løpet av juni og juli 2021. Utvalet vart gjort på bakgrunn av strategisk utval der eg la til grunn at skuleleiarar hadde kompetanse om temaet som var svært aktuelt på grunn av Fagfornyninga. I tillegg brukte eg snøballmetoden og tilfeldige utval frå skulane sine heimesider på internett. Informantane vart førespurt om deltaking i undersøkinga på epost og telefon, og informasjon og samtykkeskjema vart sendt ut og signert på epost. Det vart også sendt melding om studien og prosjektet til NSD, som skifta namn til SIKT i 2022.(NSD u.å).

#### 4.5 Datainnsamling – intervju

Formålet med denne studien er å få fram ny kunnskap om korleis sosial og emosjonell læring blir forstått og praktisert ute i skulane, og ifølgje Thagaard (2018) kan intervjuet gje eit særleg godt grunnlag for å forstå tankane, følelsane og opplevingane til intervjuetpersonane (Thagaard, 2018, s. 89). Intervjuet var derfor ein velegna metode for undersøkinga der eg valte eit semistrukturert intervju som ifølgje Thagaard er den vanlegaste intervjuforma i kvalitative studiar. Her blir rekkefølga av

spørsmåla bestemt undervegs, noko som mellom anna gir moglegheiter for å snakke om viktig informasjon som kjem opp i intervjuet. Utover dette kan eit semistrukturert intervju styrast både av spørsmål forskaren tek opp og tema som blir teke opp av intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 91). Det vart utarbeidd ein intervjuguide på bakgrunn av forskningsspørsmåla i undersøkinga, og godkjenning til å gjere opptak av intervjuet vart innhenta på Teams og telefon. Sjølv om det er ein fordel både å kunne høyre og sjå informantane på Teams, kan det likevel representere ei utfordring at den personlege kontakten mellom forskar og intervjuperson blir redusert fordi nonverbale uttrykk som kroppsspråk og ansiktsuttrykk ikkje kjem godt til syne gjennom ein dataskjerm (Thagaard, 2018, s. 111). Likevel var mi oppleving at rektorane var svært imøtekommande og engasjerte i sosial og emosjonell læring, slik at Teams-intervjuet resulterte i mykje kunnskap og informasjon om temaet.

#### 4.6 Analyse og presentasjon av data

Opptaka av intervjuet i Teams var ein fordel under transkriberinga som vart gjort i programmet Word i versjon Office 365. Transkriberinga vart gjort rett etter intervjuet, men av ulike årsaker måtte arbeidet med masteroppgåva utsetjast til våren 2022. Eg bestemte meg då for å gjere ei temaanalyse som er ein metode for å identifisere, analysere og rapportere tema, eller mønster i data. Ifølge Braun og Clarke (2006) er tematisk analyse ein fleksibel metode som dannar grunnlaget for mange andre former for kvalitative analyser og eignar seg godt for dei som ikkje har tidlegare erfaring med forskingsarbeid. Føremålet med temaanalyse er å gå i djupna på kvart enkelt tema i prosjektet, og det vert gjort ved å analysere og samanlikne data frå alle deltakarane for å få ei djupare forståing for kvart enkelt tema (Braun & Clarke, 2006).

Det første steget i analysa var å gjennomgå dei transkriberte intervjuet på nytt for å få ei god oversikt og forståing av innhaldet på tvers av intervjuet (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Dei transkriberte intervjuet vart overførte til dataprogrammet Nvivo. Det er forskjellige måtar å utføre kodinga på, men eg bestemte meg for å bruke eit dataprogram der det er funksjonar som søking, tankekart og at det er enkelt å finne utdrag av intervjuet.

Ifølge Thagaard (2018) er koding av data ein vanleg framgangsmåte i kvalitativ analyse, og inneber at teksten blir delt opp og koda med ord eller korte setningar (Thagaard, 2018, s 153). Ved hjelp av dataprogrammet Nvivo delte eg kodane inn i kategoriar ut frå dei tre forskningsspørsmåla i undersøkinga: 1) *Korleis forstår skuleleiarar sosial og emosjonell læring og kva har forma forståinga deira* 2) *korleis legg dei til rette for det* 3.) *kva erfaringar har dei*. Thagaard skriv at teksten kan klassifiserast ved hjelp av ei induktiv eller deduktiv tilnærming. Ved ei deduktiv tilnærming brukar forskaren omgrep frå teori eller problemstillinga til undersøkinga, medan kategorisering ut frå empirien er ei induktiv tilnærming (Thagaard, 2018, ss 153, 154). Sidan eg har kategorisert intervjuet

ut frå forskingsspørsmåla har eg ei deduktiv tilnærming.

Koding og kategorisering føregjekk i mange omgangar og Braun og Clarke (2006) forklarar denne prosessen med at eit tema fangar opp noko viktig om datamaterialet i forhold til problemstillinga og representerer eit mønster av meining på tvers av datasettet. Den teoretiske bakgrunnen til forskaren vil likevel ha innverknad på kodinga (Braun & Clarke, 2006, s.79). Ifølgje Thagaard (2018) er det som skjer i ei temaanalyse at forskaren rettar fokus på temaa som er representert i prosjektet, og analyserer data om kvart tema frå alle deltakarane. For å få ei djupare forståing av kvart enkelt tema, vert dataa samanlikna på tvers av datamaterialet ved hjelp av koding og klassifisering (Thagaard, 2018, s. 171).

Etter at eg var ferdig med koding og kategorisering i Nvivo, skreiv eg ut tekstane og laga ei matrise med kategoriar i Word for å få oversikt over dataa og vise samanhengane mellom kategoriane teksten er delt inn i. Sidan det ikkje var plass til mykje tekst i ei matrise, konsentrerte eg meg om det eg betrakta som spesielt viktig i intervjuet, samtidig som eg la vekt på at innhaldet i matrisa var meiningsberande (Thagaard, 2018, s. 162). Som Braun og Clarke peikar på, kan det vere ei utfordring at dataa i ei temaanalyse kan bli lausriven frå samanhengen dei er ein del av (Braun & Clarke 2006). Derfor vart både matrise og dei transkriberte tekstane brukt som bakgrunn for empirikapitlet.

#### 4.7 Reabilitet

I kvalitativ forskning er det ei oppfatning at forståinga som forskaren utviklar er eit resultat av kontakt mellom forskar og deltakar i felten (Thagaard, 2018, s. 188). For reabiliteten betyr dette at forskinga må gjennomførast på ein truverdig og påliteleg måte og at forskaren må vere konkret og tydeleg på korleis dataa vert utvikla i løpet av forskingsprosessen. Reabiliteten i denne undersøkinga blir styrka ved at det er utarbeidd ei detaljert beskriving av forskingsstrategi og analysemetodar slik at prosessen vert transparent for utanforståande. Ifølgje Thagaard (2018) er det viktig å reflektere over korleis relasjonen mellom intervjupersonane og forskaren kan påverke utvikling av data sidan forhold som kjønn og alder kan påverke kontakten mellom dei. Thagaard skriv dessutan at det kan redusere den sosiale avstanden til intervjupersonane dersom forskaren er etablert i miljøet ho studerer (Thagaard, 2018, ss. 188, 189). På grunn av Korona-situasjonen vart intervjuet gjort på Teams og førte til at utvalet av informantar vart endra i forhold til den opphavslege planen om å intervju rektorar i nærområdet. I staden vart utvalet gjort ut frå forskjellige geografiske område der eg sjølv ikkje er etablert, og eg har teke høgde for at alder og kjønn kan ha påverka intervjuet.

Brinkmann og Kvale (2015) er tydelege på det asymmetriske i forholdet mellom forskar og informantar i det kvalitative forskingsintervjuet. Dei utdjupar dette med forhold som at forskaren har



kompetanse om temaet og er den som stiller spørsmål og avgjer korleis han vil følgje opp svara han får. Det er dessutan intervjuaren som fortolkar og rapporterer utsegna til informanten (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 52). Bakgrunnen min som skuleleiar kan ha ført til eit meir symmetrisk forhold sidan både dei andre rektorane og eg sjølv hadde erfaring og forforståing av temaet. Forforståinga mi og erfaring med kommunikasjon og sosial samhandling kan også ha vore ein fordel i intervjusituasjonen. På den andre sida kan intervjuar ha blitt prega av tekniske problem som oppstod i intervju med nokre av informantane. Dette kunne ha skapt større asymmetri mellom forskar og informantar, men sidan alle rektorane hadde gode ferdigheiter i bruk av Teams på grunn av Korona-pandemien, såg dette ikkje ut til å vere tilfelle. Thagaard (2018) peikar på at positive haldningar til det informantane fortel kan føre til at det blir etablert ein god intervjusituasjon prega av symmetri og samarbeid om å utvikle kunnskap om temaet (Thagaard, 2018, s. 92). For å oppnå dette, valte eg eit semistrukturert intervju der eg både kunne lytte til informantane sine forteljingar samtidig med å hente inn informasjon som belyste forskingsspørsmål og problemstilling. Intervjuguiden var til hjelp med å strukturere intervjuet og halde det på rett spor.

#### 4.8 Validitet

Brinkmann og Kvale (2015) skriv at i ei breiare fortolking som i kvalitativ forskning, heng validitet saman med om ein metode undersøker det som er planen å undersøke (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 276). Under heile prosessen frå intervju til analyse og drøfting, var merksemda mi retta mot at tekstane var innanfor ramma av dette. Ifølge Thagaard (2018) er validitet knytt opp til tolking av data i forhold til resultatet av forskinga. Det kan gjerast ved å stille spørsmål om tolkingane vi har kome fram til i analysen er gyldige i forhold til verkelegheita vi har studert. Vi kan styrke validiteten i eit prosjekt ved å beskrive den teoretiske ståstaden som er bakgrunnen for tolkingane våre og viser korleis analysen gir grunnlag for konklusjonen vi har kome fram til (Thagaard, 2018, s. 189). Dette vart også ivareteke i arbeidet med oppgåva, der eg både stilte spørsmål om tolkingane sin validitet og gjennom beskrivinga av teorien i oppgåva sitt teorikapittel. Dermed måtte eg kontinuerleg ta stilling til om empirien ga svar på problemstillinga og om teori og litteratur er eigna til å belyse empiri og problemstilling. I eit hermeneutisk perspektiv ville eg i møte med informantane og teksten utvikle ny kunnskap, noko eg vart bevisst på gjennom arbeidet med oppgåva.

#### 4.9 Etikk

Thagaard viser til etiske retningslinjer for å ta vare på respekten for privatlivet til intervjupersonane, og retten dei har til å delta i undersøkinga eller ikkje (Thagaard, 2018, s. 60). Det finst dessutan etiske utfordringar knytt til forholdet mellom intervjupersonar og forskarar, og det er viktig å passe på at verken personar eller organisasjonar tek skade av forskinga. Derfor har eg reflektert over

konsekvensane undersøkinga kan få for deltakarane og over anonymitet og konfidensialitet.

Deltakarane har fått opplysningar om kva som er formålet med undersøkinga, hovudtrekka i designet og risikoen og fordelane med å delta i prosjektet. Gjennom det informerte samtykket fekk informantane dessutan informasjon om at dei kan trekke seg frå prosjektet kva tid som helst (Brinkmann & Kvale, 2015, ss. 102-105). Prosjektet medførte innsamling av meldepliktige data og vart meldt inn til *Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste* (NSD u.å.).

Alle informantane og namna på skulane er anonymisert slik at undersøkinga ikkje kan sporast tilbake til personar, skular eller stader.

## 5 Presentasjon av empiri

Denne studien undersøker kva skuleleiarar i grunnskulen forstår med sosial og emosjonell læring etter den nye læreplanen, korleis dei vil iverksette det og kva erfaringar dei har med arbeidet.

Presentasjonen av empirien er organisert i tre underkapittel som knyter seg til forskingsspørsmåla i studien: 1. Skuleleiarar si forståing av sosial og emosjonell læring og det som har bidrege til denne forståinga, 2. Sosial og emosjonell læring i praksis, og 3. Erfaring med sosial og emosjonell læring i grunnskulen. Underkapitla har fått deloverskrifter som knyter seg til kategoriane som utkrystalliserte seg då empirien vart analysert. Kvart underkapittel blir avslutta med ei oppsummering. Avslutningsvis kjem ei kort oppsummering av kva informantane har svara på dei tre forskingsspørsmåla.

Informantane er fem rektorar ved forskjellige grunnskular, og i empirikapittelet vert dei presenterte enten med namn og/eller som rektor på skulen der dei er leiarar. Både personar og skular er anonymiserte.

### 5.1. Skuleleiarar si forståing av sosial og emosjonell læring og kva som har bidrege til denne

#### 5.1.1 Forståing av sosial og emosjonell læring

På spørsmål til skuleleiarane om korleis dei forstår omgrepet sosial og emosjonell læring, seier dei at det handlar om å lære elevane sosial kompetanse. Rektor Emilie ved Nittedal skule held fram at sosial læring handlar om å lære elevane sosial kompetanse slik at dei utviklar seg og lærer korleis vi byggjer relasjonar og behandlar kvarandre som menneskje. Eva, rektor på Minde barneskule, fortel at ho forstår omgrepa ut frå PALS som dei har lang erfaring med på skulen. Dei har jobba med sosial trening med utgangspunkt i PALS, og ho ser no at mykje av det dei jobbar med går inn under overordna del i læreplanen og i det tverrfaglege temaet livsmeistring.

Eva seier at SEL handlar om at elevane må lære seg å oppføre seg fint mot andre både i på skulen og ute i samfunnet: *«Altså ikkje berre at vi er i eit klasserom, men ute i verda, korleis du skal handtere sosiale settingar og handtere deg sjølv i ein sosial setting»*. Rektor Tirill på Bergene skule fortel at ho tolkar SEL ut frå elementa som kom inn under sosial kompetanse i tidlegare rundskriv frå Utdanningsdirektoratet: vere sjølvhevdande, sjølvregulerande og samhandle med andre.

På spørsmål om kva informantane forstår med emosjonell læring, svarar dei at emosjonell kompetanse handlar om følelsar, og at elevane må vite kva følelsar er og korleis dei verkar inn på oss.

Dessutan at kvart barn må få kunnskap om å handtere følelsane også når livet går dei litt i mot, og om å ufarleggjere følelsar og sette ord på dei. Samtidig blir det framheva at emosjonelle ferdigheiter handlar om å ha mot til å stå opp for seg sjølv og andre, men sjølv om emosjonell læring er læring for livet, er det vanskelegare å jobbe med enn sosiale ferdigheiter.

Rektor Sara ved Freia skule seier at ho ikkje har tenkt så mykje på dette, men at empati er ein del av emosjonell læring: *«At eleven har ein kompetanse på at når eg gjer noko som ikkje er greitt for nokon andre, så får den andre vondt eller blir lei seg og sånn».*

Alle skuleleiarane gir uttrykk for at det er ein samheng mellom fagleg og sosial læring. Rektor Emilie peikar på at barn er sosiale vesen med behov for å bli sett, høyrte og vere ein del av flokken sin. Er dette på plass, fremjar det både livskvalitet og skuleprestasjonar. Rektor Linda på Nidar barneskule er tydeleg på at skulen må sjå heile barnet: *«ja, eg tenkjer at vi ikkje berre kan sjå på det faglege...at det påverkar heile læringa her og no at vi tek med oss den sosiale og emosjonelle kompetansen».* Ho legg til at det er viktig at SEL blir teke med i vurderingsarbeidet for å påverke den vidare utviklinga til elevane.

Rektor Tirill er også inne på at skulen ikkje berre kan ha eit fagleg fokus: *«Nei, altså om vi ikkje ser heile barnet og får elevane til å trivast med gruppa si, lærarane sine og kva som helst, og seg sjølv, så er der ikkje grunnlag for fagleg læringsutvikling».* På den andre sida blir det peika på at elevane treng å føle meistring i fag også, sidan det påverkar den emosjonelle fungeringa.

Informantane forstår SEL-arbeidet som ein del av det psykisk helsefremmande arbeidet til skulen og meiner det kan skape positive verknadar både for læringsutbyttet og læringsmiljøet til borna. Dei viser til at dersom skulen set av tid til å rydde opp i konflikhtar i friminuttet, tileignar elevane seg sosial kompetanse, samtidig som dette kan medverke til ei betre psykisk helse hos elevane. Rektor Linda ved Nidar barneskule seier at når elevane lærer SEL : *«.....kan dei meistre livet sitt betre sjølve.....  
..... at dei opplever å ha det trygt og godt, det og bidreg positivt inn mot den psykiske helsa....»*

### 5.1.2 Kva har forma skuleleiarane si forståing av sosial og emosjonell læring?

Informantane gir uttrykk for at dei ikkje kjenner til teoriane bak sosial og emosjonell læring, men det kjem fram av intervjuet at dei har henta kunnskapen sin frå interesser, arbeid og erfaring, samt litteratur, pedagogisk utdanning, og gjennom instansar som BUP og PPT. Skuleleiarane har også henta kunnskap frå LK20 og Fagfornyinga, slik rektor Linda forklarar det på spørsmålet om kjennskap til teori rundt SEL: *«....ikkje sånn at eg kan sitte å referere til det no, men eg har jo lese om det, altså i forhold til Ludvigsenutvalget....».*

Rektor Emilie viser til at innhaldet i læreplanen gjenspeilar behova i samfunnet og at SEL blir løfta fram mellom anna for å styrke psykisk helse og ruste barn og unge til å stå i seg sjølve. Læreplanen handlar dessutan mykje om kva ferdigheiter samfunnet har bruk for, og sosial og emosjonell kompetanse er ei ferdigheit som er etterspurt i dagens samfunn.

Ut frå datamaterialet kan det sjå ut til at den nye læreplanen har medverka til skuleleiarane si forståing av oppdraget til skulen når det gjeld utvikling av elevane sin sosiale og emosjonelle kompetanse. Dei opplever for det første at LK20 er svært tydeleg på at skulen skal jobbe med SEL, ikkje minst gjennom overordna del som er blitt ein mykje meir aktiv del av læreplanen: *«Du har jo ein heilt annan måte å få det inn i heile organisasjonen på når det ligg i overordna del slik det gjer no...då blir ein jo forplikta til det. Vi har ikkje noko val, og det synes eg er veldig bra»* (Rektor Linda, Nidar barneskule).

Rektor Tirill seier det er veldig bra at sosial og emosjonell kompetanse er løfta, og slik som det no er skrive i læreplanen, blir det eit stort fokus på det i skulen. Ho fortel at ho er veldig glad i den overordna delen av læreplanen, og i dei tydelege krava til at skulen skal utvikle profesjonsfaglege fellesskap og kva som er leiing av læraren si rolle i opplæringa: *«Altså, greitt vi kan tolke læreplanen på mange måtar framleis, men det er også ein del ting som ikkje kan diskuteras, så hos oss er vi glade i den nye læreplanen og føler at den er eit betre verktøy for oss»* (Rektor Tirill, Bergene skule).

For det andre har informantane også synspunkt på kva som er nytt i LK20 samanlikna med den tidlegare læreplanen. Dei seier at sosial kompetanse også var ein del av LK06, men at det er mykje tydelegare i den nye læreplanen at fagleg og sosial læring ikkje kan skiljast, og *«at det på ein måte blir forventat at det skal gjennomsyre veldig mykje meir vår måte å undervise og tenkje på enn det kanskje har vore før»* (Rektor Emilie, Nittedal skule). Rektor Linda seier at no skal SEL vere med i planlegginga av alle fag: *«...du skal planlegge mot faga, men også mot den sosiale læringa samtidig»* og at dette ikkje kom like godt fram i LK06.

Tirill held fram at det er viktig at skulen legg opp til både organisering og metodar for opplæringa som rustar borna for livet, og då kan ein ikkje jobbe med SEL og fag kvar for seg. *«Det er mange metodar som legg til rette for det, bruk av samarbeidslæring, at dei opplever at dei er ein del av eit fellesskap der dei utviklar seg saman med andre»* (Rektor Tirill, Bergene skule).

Sara meiner at overordna del gir skulen eit betre grunnlag enn tidlegare for å jobbe endå breiare med SEL og det gjer det lettare for rektor å få det inn i heile organisasjonen: .....*«det er jo det at dei har sett det som eit overordna tema...at det skal vere med i alle fag»* (Rektor Sara, Freia skule). I tillegg seier Sara at samanhengane mellom dei ulike delane av læreplanen er mykje tydelegare enn før og at

dette blir styrka gjennom hjelpemidlane som er lagt ut på heimesidene til Utdanningsdirektoratet. Men rektor Eva er spent på kor mykje nytt det blir ute i praksisfeltet sidan SEL likevel ikkje vart ein del av ei breitt kompetanseomgrep slik det var foreslått av Ludvigsenutvalet: «Ja, og det er jo klart at eg føler at departementet ikkje drog den endringa så langt som grunndokumenta tilsa at ein burde ha gjort. Å, så eg var no litt skuffa over det» (Rektor Eva, Minde skule).

### 5.1.3 Oppsummering: Korleis forstår rektorane sosial og emosjonell læring og kva har bidrege til denne forståinga?

Når informantane snakkar om sosial læring, brukar dei ord som sosial kompetanse, relasjonsbygging og oppføre seg fint mot andre, medan dei beskriv emosjonell læring som å handle om følelsar. Det er rektorane si forståing at den sosiale, emosjonelle og faglege læringa heng saman og at arbeid med dette kan styrke den psykiske helsa til elevane. Ingen av informantane kjenner til teoriane bak SEL, men har henta kunnskapen sin gjennom arbeid og erfaring, og frå program, litteratur, læreplanar og andre kjelder. Fagfornynginga og den nye læreplanen har også medverka til forståinga deira av SEL, spesielt når det gjeld emosjonell læring.

## 5.2 Sosial og emosjonell læring i praksis

### 5.2.1 Rektors leiing av SEL-arbeidet på skulen

Rektorane seier at dei har tydelege forventningar om at lærarane skal bruke verktøya dei har fått til å jobbe med SEL og at alle lærarane må jobbe etter same regelverk. Rektor Emilie ved Nittedal skule fortel at leiinga stadig gir lærarane påminning om å bruke programma som skulen har, og at lærarane må utarbeide ein plan på korleis dei skal gjennomføre SEL på sitt trinn. I tillegg må SEL inn i lærarane sine årsplanar og det må jobbast systematisk med dette.

Sjølv har ikkje Emilie brukt undervisningsopplegget «Livet og sånn» som blir brukt i skulane i kommunen hennar, men har vore ein av dei som har implementert det på eigen skule. Emilie forventar lærarane følgjer skulen si felles pedagogiske plattform, for:

*Det er ikkje for den sjølvpraktiserande læraren som trur han kan gjere akkurat som han vil, det tenkjer eg er eit dårleg signal. Eg ønskjer at lærarane skal framstå som profesjonelle og både kunne forklare og vere bevisste på kvifor vi gjer det vi gjer – ikkje berre gjere ting fordi alle har gjort det før oss.*

Rektor Eva fortel at temaa klassane skal arbeide med blir formidla til dei gjennom PALS-teamet. Ho understrekar at for å lykkast med utviklingsarbeid på skulen, må rektor ha handa på rattet og vere med å spreie entusiasme for temaet. Klare rammer og ei engasjert leiargruppe som er veldig på har ført til mange vellukka utviklingsprosjekt på skulen hennar.

Eit eksempel på det motsette var då skulen skulle jobbe med «Vurdering for læring». Det prosjektet var leia av ein person på kommunalt nivå, og var ikkje systematisk eller timeplanfesta. Resultatet vart at lærarane ikkje lærte noko av det. For å lukkast med SEL meiner Eva at *«ein må tenkje djupnelæring i eit organisasjonsperspektiv»*. På skulen hennar har dei baka inn ein del av overordna del i læreplanen og dei tverrfaglege temaa i elevsynet til skulen og komprimert det på ei A4 side, og Eva seier at det er eit krav at lærarane skal jobbe med dette: *«Lærarane skal ikkje få lov å passere dette!»*.

Rektor Linda fortel at dei jobbar med sosial læreplan på skulen hennar, og som leiar er det eit utviklingsarbeid ho involverer seg sterkt i. Ho vil vere med å leie dette på ein heilt annan måte enn t.d. i matematikkundervisninga der lærarane har god kompetanse, noko dei for så vidt også har når det gjeld sosial kompetanse. Linda gir uttrykk for at den viktigaste oppgåva hennar som rektor i forhold til å følgje opp undervisninga til elevane er: *«korleis det blir jobba med sosial og emosjonell kompetanse og følgje opp arbeidet med SEL og involvere alle tilsette i dette»*.

Også rektor Sara peikar på at det er ein del av leiarrolla å stille tydelege forventningar til lærarane. Ho planlegg å observere lærarane sitt arbeid og jakte på god undervisning av SEL. I intervjuet seier rektor Tirill at det er eit leiaransvar å løfte overordna del i læreplanen ofte nok: *«at vi faktisk stiller spørsmål, altså kva har det som står her å seie for fagplanane og utøvande verksemd»*. Ho oppfordrar lærarane til å dele dei didaktiske refleksjonane sine med elevane og utfordre borna til å finne løysingar på kva dei sjølve kan gjere for å kome ut av visse situasjonar. Det er viktig å anerkjenne at personalet går i ulik takt, men Tirill har tydelege ambisjonar på vegne av elevane. Derfor legg ho vekt på at lærarane må bruke handlingsrommet sitt, men likevel følgje skulen sine overordna reglar.

Tirill fortel at lærarane er kjempeflinke å bruke tid til å snakke med elevar om situasjonar som oppstår, i tillegg til at dei har minst tre tidfesta elevsamtalar for året der den eine handlar om det sosiale. Ho seier også at ho er veldig oppteken av å snakke fag med lærarane og delta i teamarbeid, for då får ho mykje kunnskap om kva som føregår i klassane.

Om leiarrolla fortel rektor Eva at ho likar å sette i gong ting og sjå at ting utviklar seg. Ho tenkjer strategi og diskuterer dette med dei andre i leiargruppa. Eva er veldig oppteken av at dei tilsette skal

ha det kjekt på jobb, samtidig som ho er ein tydeleg leiari som gir beskjed dersom ting ikkje har vore gjort: *«Då kan eg seie at det var ikkje bra. Eg trur både foreldre og elevar veit kvar dei har meg».*

For Linda er det viktig å sjå dei tilsette, rose dei og anerkjenne god sosial kompetanse og gode ting dei gjer. Ho seier at leiaren bør ha ei aning om korleis lærarane har det og meiner ho må støtte dei gjennom små drypp heile året og ikkje berre i ein medarbeidersamtale. Rektor Sara meiner det er viktig å modellere korleis ho ønsker at lærarane skal vere i vanskelege situasjonar og i kvardagen og seier at: *«...for det synes eg er viktig at eg som leiari seier at «eg synes at dette er vanskeleg. Men at dei også ser at eg klarer å regulere meg ned og då møte foreldra på ein positiv måte».* For Sara er det også viktig å handheve reglar og det ein i fellesskap er blitt einige om.

Som rektor legg Tirill vekt på struktur og føreseielege forhold for personalet på Bergene skule. Ho seier dei må bruke handlingsrommet sitt innanfor skulen sine rammer, sjølvstendig med tilstrekkeleg involvering og medverknad. Lærarane kan likevel ikkje gjere som dei vil, *«for alle skal ha rettleiing lesing og stasjonsundervisning, og alle skal ha tverrfaglegheit, men det er jo mange val å ta innanfor det».* Tirill nemner eksempel på at lærarar som ikkje ønskjer at elevane skal møte motstand, men sidan borna også må meistre motstand, må leiinga jobbe med lærarane i forhold til dette.

Tirill seier at ho trur lærarane opplever ho som grei. Skulen har sett i gong med fleire utviklingsprosjekt dei siste åra, og då var det viktig for Tirill at det var lov for lærarane å seie frå når dei ikkje fekk ting til, eller at dei kan be om hjelp. Ho er oppteken av å anerkjenne lærarane, og at ingen skal gå heim og lure på kva ho synes om dei og det same gjeld andre vegen, legg ho til.

### **5.2.2 Planar, organisering, visjonar og mål**

Skuleleiarane fortel at dei har planar for sosial kompetanse og på ein skule har dei ein felles plan for korleis dei tilsette skal handtere det som utfordrar dei. Lærarane bakar planane inn i vekeplan og årsplan, og systematisk arbeid og førebygging er viktig, slik rektor Emilie ved Nittedal skule seier det:

*.....det her med korleis vi jobbar med uønskt åtferd, og kva skulen kan gjere for å forebygge og sette inn tiltak når det er nødvendig. For eg ser at dersom ikkje klasserommet fungerer, eller trinnet fungerer, at det er nokonlunde arbeidsro og at elevane får oppleve meistring, så kan vi drive undervisning så mykje vi vil. Det er elevar som ikkje heng med fordi dei har så mykje på innsida. Så vi må ha gode strategiar og fokus på førebygging.*

Rektor Eva fortel at dei brukte 3-5 år på innføring av PALS. Dei innførte komponent etter komponent og involverte først leiinga, så pedagogane og resten av dei tilsette til slutt. Skulen har eit PALS-hefte som blir evaluert og oppdatert kvar år. Dei har baka PALS inn i ny overordna del av læreplanen, og



gått heilt tilbake til formålsparagrafen. I PALS-teamet har dei fast møtetid kvar veke og der er rektor, assisterande rektor, SFO-leiar og sosiallærar med, og på møta har dei: «.....fast sakliste med faste ting på agendaen, mellom anna fordi eg skal halde oversikt over utviklinga i aktivitetspliktsaker....eller arrangement der vi jobbar med sosiale komponentar» (Rektor Eva, Minde skule). Eva fortel dessutan at dei skal ha ein plan på alt, for eksempel ordensreglementet som skulen har arbeidd mykje med. Den består også at fleire delar der ein av dei er forventningar til korleis elevane skal oppføre seg. Der er også ein konsekvensplan for kva som skjer om reglane blir brotne.

På skulen til rektor Linda øver dei tilsette på sosial læring gjennom casar, og dei jobbar med danningmåla i læreplanen. Dei brukar også praksisfortellingar i personalet. PALS set ting i system, og hjelper dei med sjekkliste og evaluering av korleis dei jobbar med SEL og at det også blir utvikla nye mål ut frå denne evalueringa.

Rektor Sara fortel at dersom det er vanskeleg for jentene i ein klasse å samhandle, får dei inn helsesjukepleiar for at «dei kan få uttrykke sine følelsar i eit trygt rom og få ordne opp i dei utfordringane som dei har saman». Skulen har ikkje timeplanfesta SEL-arbeidet, men Sara har ei forventning om at lærarane jobbar med SEL gjennom året.

Tirill ved Bergene skule seier at dei har ein heilskapleg plan for godt læringsmiljø, der det også er beskrive kva sosial og emosjonell læring er og korleis dei tilsette skal jobbe med det, noko som også blir teke opp i fellessamlingar. Skulen har sosiale mål på timeplanen og er opptekne av at elevane si stemme blir med når dei skal finne ut kva som skal til for at den sosiale læringa skal gå bra. I tillegg har skulen eit spes.ped team med faste møter, der det blir jobba med SEL. Tirill fortel også at all spesialundervisning foregår inne i klasserommet. Det får dei til ved at elevane er organiserte i trinn med tre kontaktlærarar i tillegg til fagarbeidarar, slik at alle elevane får god vaksenoppfølging. Alle vaksne har eit eksplisitt ansvar for alle elevane. Då skulen skulle innføre rettleia undervisning, jobba lærarane med pedagogisk risikoanalyse for å bli flinkare med å leie undervisninga og finne årsaka til at dei feila.

Dei fleste rektorane seier at dei ikkje har fått føringar frå kommunen om korleis dei skal jobbe med SEL. I kommunen til Emilie har kommunen satsa på opplæringsopplegget «Livet og sånn», og det ligg sterke føringar på at alle skulane i kommunen skal ta det i bruk.

Alle skulane har ein visjon, og rektor Emilie fortel at deira visjon handlar om at: «vi skal vere trygge og gode vaksne som fremjar både toleranse, respekt og omsorg». Rektor Eva seier at først var målet for deira skule at alle skal vere trygge og oppleve trivsel. Dette er enkelt, men likevel kjempekomplisert, og målet fortel mykje om korleis leiing og lærarar må vere. Skulane i kommunen

hennar har laga ein ny visjon med utgangspunkt i ny overordna del og føremålsparagrafen.

På skulen til rektor Linda har dei mål gjennom PALS og ein visjon om at skulen skal vere ein god stad å vekse. Rektor Sara seier at dei har jobba med ein visjon for skulen i ein prosess der alle elevane, tilsette og foreldra har vore involvert. Målet er at visjonen skal følast og vere kjend i klasserommet.

Ved Bergene skule starta dei arbeidet med å lage ein ny visjon og eit nytt verdsett for skulen med utgangspunkt i ny overordna del, fortel rektor Tirill. Dei brukte dette arbeidet til å sette seg inn i den nye læreplanen, og Tirill er glad for at dei brukte mykje tid på dette. Ho fortel at dei gjekk djupt inn i teori på kva ein visjon er og dei involverte foreldre, elevar og tilsette i arbeidet, og legg til: *«elevane må jo også medverke til at visjon og verdiar skal bli verkeleggjort då. Sånn at det skal jo vere strategien sin spydspiss som eg kallar det»*.

På spørsmål om skulane skal ha kompetanseheving i SEL, svara dei to skuleleiarane som har PALS at dei tileignar seg kunnskap gjennom PALS heile tida. Eva peikar på at dei har jobba så mykje med SEL gjennom fleire år at dei no må prioritere fag, men Emilie fortel at dei har hatt nokre Teams-forelesingar om uønska åtferd. På Sara sin skule har dei hatt kompetanseheving gjennom PPT. Tirill fortel at dei har eit pilotprosjekt på storyline, der elevane lærer sosiale og emosjonelle ferdigheiter gjennom ei rolle. I samanheng med dette var det avsett timar til erfaringsdeling og dei skal også ha ei personalsamling der det berre skal jobbe med storyline. Nokre mannlege forelesarar frå Bekken ungdomsskule i Oslo kjem til Bergene skule for å lære dei meir om storylinemetodikken. Tirill seier at det er ei utfordring at dei mannlege lærarane på skulen deira trur at storyline er for førskuledamer: *«Og det er det ikkje. Så vi har bestilt menn frå ungdomsskulen for å snakke om storyline»*.

### 5.2.3 Vaksenrolla i arbeidet med SEL

I intervjuet kjem skuleleiarane inn på vaksenrolla i arbeidet med SEL. Dei vaksne gjer ein veldig stor forskjell for korleis barnet har det på skulen og for læringsutbytte, motivasjon og engasjement, seier rektor Emilie. Derfor er det viktig for SEL-arbeidet at dei tilsette har relasjonskompetanse og kompetanse i SEL og at elevane føler at dei vaksne likar dei sjølv om dei blir korrigert på oppførsel. Emilie legg til at skulen må gje borna meistringstru og lære dei at det er innsats og ikkje resultatet som fører til læring: *«ingen blir verdsmeister av å gje seg å jobbe etter ti minutt om du ønskjer å bli sprinter på...det krev innsats og uthaldenheit»*. Derfor må elevane lære å halde ut og dei vaksne må rose innsatsen til borna.

Rektor Linda meiner at ho sjølv er ein viktig rollemodell både for vaksne og elevar på skulen og at elevane må oppleve at dei tilsette er gode både med borna og med dei andre vaksne på skulen. Det

vert peika på Maslows behovspyramide og at elevane må ha det fundamentet av tryggleik og relasjonar for å lære. Rektor Sara ved Freia skule, seier at om læraren veit kva som er vanskeleg for elevane, må han jobbe rundt dei og hjelpe dei med sjølvregulering samtidig:

#### *5.2.4 SEL kan undervisast og lærast*

Nokre av skuleleiarane ga uttrykk for at dei var litt usikre på om elevane kan lære sosiale og emosjonelle ferdigheiter på same måten som i fag. Men SEL må likevel gjennomsyre alt som skjer på skulen, alle fag og all undervisning. Alle kan utvikle seg og lære meir enn dei kan, men også når det gjeld SEL må skulen tenkje tilpassa opplæring og ta utgangspunkt i stadiet der barnet er. Ved Freia skule brukar dei sosiale historier for å lære elevane å takle konflikhtar, og «*det er jo også ein måte å undervise i SEL på*», seier rektor Sara og legg til at filmen om Toleransevinduet er ein annan undervisningsmetode for å gje elevane verktøy til å regulere seg.

Andre rektorar fortel at lærarane deira underviser i sosial læring gjennom fag og at dette skal vere to sider av same sak. På ein annan skule underviser elevane i skulen sitt ordensreglement. Då blir lærarane oppfordra til å reflektere saman med elevane om hendingar som har skjedd og sette namn på følelsar dei har kjent på. Slik lærer borna av situasjonar dei har vore involvert i og korleis både dei sjølve og andre agerer.

På skulen til rektor Emilie lærer elevane SEL gjennom dialogsirkklar der elevane vert utfordra til å reflektere over kva rolle dei sjølve har hatt i ei konflikt. «*Når du opplever det - kva gjorde du då og kva tenkjer du kan vere lurt å gjere neste gong? Og kva må vi no ordne opp i før vi kan gå vidare? Kva tenkjer du no skal til for at du skal få det bra?*» (Rektor Emilie, Nittedal skule).

#### *5.2.5 Arbeidsmetodar*

Informantane fortel om forskjellige arbeidsmåtar for å jobbe med SEL i skulen. Nokre gongar er det behov for individuelle støttesystem, og her nemner rektor Eva PALS-metodikken Stop Now and Plan der elevane må lære å tenkje seg om for å unngå at dei hamnar i ein uheldig situasjon. Eit anna system er «Sjekk inn-Sjekk ut der lærarane repeterer reglar kvar morgon. Rektor Tirill seier at på skulen hennar kan elevar med spesielle utfordringar bli møtte av læraren før skulestart for å førebu dei på dagen. Andre får tilbod om å trekke seg tilbake til det er blitt ro i klassen. Skulen arbeider tett med føresette, og utfordringane vert tekne opp i tverrfagleg team på skulen og både i individretta og systemretta arbeid med PPT.

Digitale hjelpemiddel blir også nemnt. Rektor Tirill framhevar at det førte til betre trivsel på skulen då alle elevane på mellomtrinnet fekk kvar sin PC, sjølv om det kan diskuterast om det er kamuflasje

eller integrering. Ho seier at til meir forskjellige måtar dei kan jobbe i klasserommet på, til meir akseptert blir det å vere annleis:

*Læringsmiljøet består av i kva grad elevane lærer og trivast med gruppa og med seg sjølv. Og det er jo alle småting ein gjer som fører til at eleven begynner å trivast med seg sjølv, det er jo det som legg grunnlaget for at dei kan utvikle seg positivt sosialt og emosjonelt då (Rektor Tirill, Bergene skule).*

Skulane jobbar med forskjellige aktivitetar som skal gje borna sosial og emosjonell kompetanse. På rektor Eva sin skule har dei timeplanfesta minst ein halv times fysisk aktivitet pr. dag etter ASK-opplegget, (Active Smarter Kids) der dei også jobbar med SEL. Tida har dei teke frå vanlege fag ved å nytte 25% regelen skulane kan ta i bruk. Skulen driv også med rollespel i innøving av reglar, og dette fungerer mellom anna godt for innvandrarar som ikkje har lært seg norsk endå: «*Vi har elevar som verken kan språk eller kjenner til den norske kulturen, men når vi øver med rollespel, treng vi ikkje språk*» (Rektor Eva, Minde barneskule). Rektor Sara fortel at det blir skapt ein «Vi-følelse» på skulen ved at det er lagt opp til felles fjellturar og ei kantine der dei eldste elevane lagar mat. Dessutan lærer elevane sosiale kodar i leik der ein vaksen er tilstades for å skape trygge rammer og hjelpe til med å utvikle leiken.

Ved Bergene skule har dei trivselsleiarar, aldersblanding med fadderordning og eit elevråd, fortel rektor Tirill, og i kollegiet snakkar dei om korleis dei skal organisere læringsøktene slik at det er godt for alle å vere der. Dette er fundamentet for at elevane utviklar sosial og emosjonell kompetanse, og det må til for at læringsmiljøet skal bli godt, meiner ho. Tirill peikar på det tette samarbeidet mellom småskule og SFO når det gjeld sosial læring: «*er det nokon som ikkje har det bra, utformar vi tiltak saman, for eksempel arrangerer vi leikegrupper eller slikt så elevane som treng det får støtte til å kome inn i leik*». I tillegg har skulen satsa på leikeapparat for å invitere borna til leik og samspel.

Fleire av informantane fortel om program dei har brukt for å undervise elevane i sosiale og emosjonelle ferdigheiter. På skulen til rektor Emilie ved Nittedal skule har dei erfaring med Psykologisk Førstehjelp, Mitt val og Trygg Læring. To av skulane brukar PALS i SEL-arbeidet, og rektor Linda ved Nidar barneskule seier at programmet hjelper skulen med å sette ting i system slik at ho veit at lærarane arbeider etter målsettingane.

Rektor Eva fortel at dei brukar Psykologisk Førstehjelp og Timen Livet i tillegg til PALS. Dei underviser sosiale ferdigheiter gjennom PALS, der slagordet er omsorg, ansvar og respekt, og i dag vert PALS-programmet tilpassa til kvar skule slik at dei kan gjere det til sitt. Eva seier at programmet hjelper skulen med reglar på korleis elevane kan oppføre seg skikkeleg slik at alle har det bra. For eksempel

øver borna på reglar før dei skal delta i skulegudsteneste, og kvart år får skulen positive tilbakemeldingar frå presten om den gode oppførselen til elevane. I praksis lærer elevane SEL av situasjonar som har oppstått og ved å uttrykke følelsar i situasjonar som skjer.

### 5.2.6 SEL i vurderingsarbeidet

Rektor Linda seier at tidlegare hadde lærarane kanskje ikkje lagt så mykje vekt på den sosiale kompetansen til elevane i halvårsvurderingane, men no har dette fått mykje større plass enn tidlegare. I tillegg får elevane framovermeldingar om kva dei treng å jobbe med. På skulen til rektor Sara har dei også diskutert kva dei skal fokusere på i utviklingssamtalane:

*Er det det faglege eller er det det sosiale? Og eg meiner at.... at det faglege kan du forsåvidt skrive ned på den gjengse elev og så kan jo foreldra få det og så kan dei lese dei sjølv.....Men det sosiale og spesielt om det sosiale er utfordrande for eleven, at han ikkje har venner eller altså alle desse tinga. Så er det å snakke med foreldra om korleis vi i lag skal kunne jobbe med det for at eleven skal kunne få ein meir positiv sosial utvikling (Rektor Sara, Freia skule).*

### 5.2.7 Arbeidet med SEL etter Fagfornyinga.

Etter Fagfornyinga har skulen til rektor Emilie teke i bruk programmet «Livet og Sånn» for å hjelpe elevane med å forstå seg sjølve og handtere følelsar slik at dei får eit verktøy for å kome seg vidare i livet. Dei to skulane med PALS vil halde fram med dette, men tilpasse programmet til den nye læreplanen: «...inn i PALS kan vi jo ha slik som Zippys venner og slikt» (Rektor Linda Nidar barneskule). Rektor Eva seier at vi ikkje har vore gode nok på å jobbe med emosjonell læring i norsk skule og at skulen hennar måtte ha andre program i tillegg til PALS for å lære elevane å snakke om følelsar. Ho meiner likevel at skulen har mykje å gå på der endå.

I intervjuet fortel rektor Sara at dei er veldig opptekne av å hjelpe elevane med sjølvregulering. Til dette brukar lærarane ein film om «Toleransevinduet» der elevane lærer begrep for å snakke om korleis dei reagerer:

*Elevane får på ein måte eit språk for å seie at no er eg i gepardsona mi, då har eg berre lyst å springe eller gjere noka anna, eller no er eg i skilpaddesona mi og då er eg liksom inne i mitt eige skal. Og så har du supersona der dei kan lære då. Slik at både vaksne og elevane har det same språket og forstår kva som er meint. Det her er viktig for å lære elevane å regulere seg både i leik og i fag. For då får ein inn det her med å klare å stå i det og jobbe opp ein slags stamina i måten å jobbe på, utan å utagere fordi ein blir frustrert. (Rektor Sara, Freia skule)*

Rektor Tirill seier at Bergene skule brukar James Nottingham sin teori om læringsgropa bevisst i sosial læring, for eksempel korleis dei kan kome seg ut av konflikhtar. Tirill har ikkje tru på SEL-programma: «vi følgjer ikkje noko program, og det er heilt bevisst, for eit program vert jo aldri betre enn dei som utøver det,....det kan bli ei kvilepute». På skulen hennar har dei derimot rettleia læring i basisfaga engelsk, rekning og lesing kvar veke. Då sit elevane saman i små grupper saman med ein lærar der dei både lærer fag og SEL. Nokre elevar taklar kanskje berre ei toargruppe i starten, men då øver dei seg på å delta i større grupper for å greie det etterkvart. Alle må lære å bli ein god læringsvenn og det må dei trene på.

Tirill fortel at skulen bestemte seg for å fjerne fag frå timeplanen og slå det saman til eit fag som heiter Tema-fag, for: «det er jo berre i skulen verda er oppdelt i fag, ikkje sant». Dei har kontroll på både timar i faga og kompetansemål, men tanken var å lage ein læringsituasjon der det var større samanheng mellom skulen og livet utanfor. Sidan skulen ikkje var vant med å jobbe tverrfagleg, måtte dei finne ein ny måte å arbeide på og då landa dei på storylinemetoden. Tirill seier at dei fekk litt opplæring i storyline som er ei historie der læraren set retninga, men involverer elevane og livet deira i ein fiksjon der dei også lærer SEL:

*.....for eksempel så begynte det å brenne i eit hus i denne gata og brannvesenet fann ikkje fram fordi gata ikkje hadde namn og nummer, elevane forstår mykje meir av verkelegheita og kvifor ting er som dei er. Dei må jobbe frykteleg mykje saman og må regulere seg, altså, om du har fått rolla som Tor på tre år i ei familie, kan du faktisk ikkje vere med på å bestemme kva gata skal heite, for då må du vere 18 år for å ha stemmerett og slikt. Eg er oppteken av storyline fordi ein må samarbeide og møte problem i ei rolle, og det er samanheng med verda utanfor og det som foregår i læringa, det er jo her livsmeistringa kjem inn, tenkjer eg.*

### 5.2.8 SEL i eit skulemiljøperspektiv

Av intervjuet går det fram at skuleleiarane ofte set sosial og emosjonell læring i eit skulemiljøperspektiv og i forhold til det å redusere mobbing og talet på 9A-saker etter opplæringslova. Det forklarar rektor Linda på Nidar barneskule slik: «Felleskapet vi klarer å skape i klassen, på skulen og i foreldregruppa gir eit veldig godt lag rundt elevane som strevar. Jo betre vi blir på SEL, dess mindre 9A-saker» (Rektor Linda, Nidar barneskule).

Rektor Emilie fortel at skulen har prosedyrar på korleis dei skal få elevar vekk frå uønska åtferd før det resulterer i ei 9A-sak. Skulen har sosiale mål og er bevisste på kva tiltak dei må sette inn for å fremje god oppførsel, «men vi ser jo at dette er ferskvare og vi må stadig minne kvarandre på det

*her, korleis vi skal gjere det og kva som er effekten og konsekvensane av ting» (Rektor Emilie, Nittedal skule).* Rektor Eva seier at det er hennar ansvar å følgje med i utviklinga av 9A-saker. Vidare meiner ho at sjølv om det finst mykje komplisert forskning treng vi ikkje gå lenger enn til Maslow-teorien der mat, klede, trygghet og kjærleik ligg i botn. Slik må vi tenkje som skule også, seier ho, og viser til at deltaking i IBOS-programmet frå gjorde skulen trygg for at det dei driv med er rett.

Ved Freia barneskule kan rektor Sara også vise til eit godt arbeid med skulemiljøet, og til målet om å skape ein skule der elevane føler seg heime. Av elevundersøkinga går det likevel fram at elevane opplever kritikk frå medelevane når dei gjer feil, og det må skulen ta fatt i seier Sara:

*Slik at vi må jobbe målretta med at det å gjere feil det er heilt ok, det er faktisk supert å gjere feil, for då har du mogelegheita til å lære, og at det blir rom for det i klasserommet og slik skape ei trygghet der som gjer at ein kan utforske og gjere desse ting som læreplanen seier at vi skal gjere.*

Tirill fortel at skulen deira har fokus på å legge opp undervisninga slik at alle blir inkluderte både fagleg og sosialt. Ho seier at SEL handlar om å føle seg betydingfull og like seg sjølv, på same tid som det er ein viktig del av inkluderingsomgrepet. Tirill seier at talet på 9A-saker fortel om korleis elevane er saman og kor trygge dei er på kvarandre, og legg til at på skulen deira er det lite 9A-saker.

#### 5.2.9 Viktige faktorar i arbeidet med SEL

Av intervjuet går det fram at skuleleiarane meiner at det er avgjerande at SEL er skuleomfattande og ein del av skulekvardagen, og at lightversjon ikkje gir ønska effekt:

*Du kan ikkje tenkje at dette er vanleg undervisning slik som at vi underviser i brøk og ventar til neste veke med å gå vidare. Det må gjennomsyre din måte å vere på i det daglege, det er kun då det får den effekten det skal ha. (Rektor Emilie, Nittedal barneskule).*

Rektor Linda seier at PALS er bra fordi det går frå 1-7 klasse, og gjeld alt som skjer på skulen: «Det gjeld alle på skulen og overalt, og det nyttar ikkje å ta ein undervisningstime ein gong i veka eller 14 dagar om hausten og 14 dagar om våren, men at det skjer gjennom alt ein gjer i skulen» (Rektor Linda, Nidar Barneskule).

Slik Tirill ser det, vert fundamentet for sosialt læreplanarbeid lagt i SFO, sidan mykje av grunnlaget for elevane si utvikling skjer frå første til fjerde klasse. Ho fortel at då ho kom til skulen var det eit skilje mellom SFO, småskuletrinn og mellomtrinn. Det var eit kjempeproblem, for ein må jobbe med SEL i heile utdanningsløpet og ikkje kutte det ut om ein kjem i 7. klasse.

Alle skuleleiarane har involvert foreldra i arbeidet med SEL. Det blir informert om det på foreldremøter og fleire av skulane forventar at foreldra skal jobbe med temaet heime eller at dei blir invitert til å seie noko om korleis dei kan medverke til å skape eit godt klassemiljø. På skulen til Tirill har dei ei eiga gruppe i FAU som jobbar spesielt med sosialt læringsmiljø. Her er avdelingsleiaren i SFO kontaktpersonen til skulen fordi SFO er så sentralt i arbeidet med den sosiale læreplanen.

#### *5.2.11 Oppsummering – korleis har skulane arbeidd med SEL og kva er nytt etter LK06*

Alle rektorane framhevar det som viktig at dei leiar og tek aktivt del i arbeidet med SEL. Dei kallar det for eit leiaransvar å løfte arbeidet, stille spørsmål, forventningar og krav til lærarane, reflektere over praksis saman med dei og involvere alle dei tilsette i SEL-arbeidet. Rektor må og forsikre seg om at alle jobbar etter same regelverk og brukar verktøya dei har fått. Sosial og emosjonell kompetanse er viktig dersom rektor skal vere ein god rollemodell. Systematisk arbeid, faste møter og tid på å forankre SEL i personalgruppa blir framheva som viktig for å lukkast. Å ha gode planar for arbeidet inkludert plan for korleis lærarane skal jobbe med SEL, blir også trekt fram.

På alle skulane er det utarbeidd ein visjon for å skape eit godt skulemiljø, og fleire viser til at den er utvikla med utgangspunkt i ny overordna del av læreplanen. Visjonane handlar om SEL på ein indirekte måte fordi dei seier noko om elevsyn og korleis elevane skal ha det på skulen.

Arbeidet med Fagfornyninga og særleg arbeidet med ny overordna del av læreplanen har ført til ei auka satsing på SEL. Nokre skular har teke i bruk nye program, medan andre har lagt SEL inn i den daglege undervisninga gjennom aktivitetar, undervisningsmetodar og leik. Nokre av skuleleiarane var i tvil om SEL om elevane kan lære sosiale og emosjonelle ferdigheiter på same måte som fag, men viste likevel til metodar skulen har teke i bruk til dette føremålet. Dessutan har SEL fått større fokus i vurdering og utviklingssamtalar på nokre av skulane.

SEL gjennomsyrrer alt arbeidet i skulen og varer ut heile skuleløpet blir framheva som viktig for å lukkast. Med unntak av ein skule, har ingen av skulane fått føringar frå kommunane om korleis dei skal jobbe med SEL.

### **5.3 Erfaring med sosial og emosjonell læring i skulen og utfordringar som må løysast**

#### *5.3.1 Program, prosedyrar og utfordringar i skulekvardagen*

Nokre av skuleleiarane har lang erfaring med program og metodar for å lære elevane sosiale ferdigheiter. Emilie fortel at «*litt tidlegare begynte vi med ein del andre ting som gjekk på den psykologiske hjelpehanda.....og det med korleis hjernen vår reagerer når vi kjem ut av*



*toleransevinduet og liksom å sjå heile mennesket når ein kjem i uheldige emosjonelle situasjonar». Ho legg dessutan til at dei har brukt programmet «Mitt val».*

To av skulane har jobba med PALS-programmet over tid, men Eva erfarte at skulen måtte inn med tilleggsprogram for å «*trene dei på å få fram litt av følelsane sine og snakke om følelsane....*» (Rektor Eva, Minde barneskule). På skulen til Linda har dei positive erfaringar med PALS, og ho seier at programmet er kome for å bli og at «*inn i PALS kan vi jo ha Zippys venner og slikt...*»

Sara fortel at dei ikkje har jobba etter nokon spesiell metode, «*men vi har hatt fokus på psykisk helse....helsesjukepleiaren har vore med på det, og også kommunepsykologen har vore med på det i alle klassane*». Heller ikkje på skulen til Tirill har dei hatt noko program, men planar for korleis dei skal jobbe med SEL.

Det går fram av datamaterialet at skuleleiarane har opplevingar med ulike utfordringar i skulemiljøet. Fleire av rektorane held fram at mange foreldre er meir individfokuserte enn tidlegare og tenkjer på eigne barn framfor fellesskapet.

*Egosentriske foreldre som berre ser sitt barn, kolliderer med skulen sin fellesskapstanke. Dette kan skape tunge situasjonar for lærarar og skule....Ikkje alle foreldre er like klar over at fellestanken er ein del av samfunnsoppdraget til skulen, for nokre skal ha sin pøse opp og fram, koste kva det koste vil. (Rektor Eva, Minde barneskule).*

To av skuleleiarane held fram at konsentrasjonsvanskar er ei utfordring for nokre av elevane på skulen, men fleire av dei er inne på at det er meir psykiske vanskar blant elevane enn før. Rektor Eva meiner det er dette som gir skulen mest arbeid med elevgruppa i dag, og som rektor Sara ved Freia skule, peikar ho på at dette også gjeld elevar langt ned i alder: «*Det er noko gale når elevar ned i 2. klasse får psykiske helseproblem*» (Rektor Sara, Freia skule).

Eva seier at borna opplever prestasjonspress frå mange hald, men også at dei har elevar som ikkje lærer ting heime slik at dette blir ei oppgåve for skulen. Både Eva og Sara meiner at skulen må få vekk presset på prøver og kompetansemål, og Sara undrar seg over om dei psykiske vanskaner blant elevar på ungdomsskule og vidaregåande kan ha samanheng med for stort press på mål i barneskulen.

Alle rektorane fortel om åtferdsutfordringar på skulen. Rektor Emilie skule fortel at «*vi har elevar som har uønskt åtferd, som ikkje klarer å innrette seg i eit system, sjølv om vi jobbar veldig mykje med å vere elev*». Ho legg til at det er krevjande å jobbe med elevar som stadig utfordrar. På skulen til rektor Eva var det store utfordringar med åtferd før dei starta med PALS for meir enn 10 år sidan.

Eva seier at det gjekk ut over omdømmet til skulen og lærarane klarte ikkje å halde kontroll i klasserommet. «Så begynte vi med PALS og då gjekk vi all in. For forskning viser jo at skular som driv med light-versjon får eigentleg ikkje den effekten som ein kunne ha ønska».

Rektor Linda seier at dei har elevar som ikkje klarer å følgje forventningar sjølv om skulen øver på dei: «der er ein del som tenkjer at det ikkje gjeld seg, eller at dei ikkje er vande med å følgje forventningar». Sara seier at det er viktig å trygge elevane i dei første skuleåra for å unngå utagering seinare, medan rektor Tirill peikar på at høgt nærvær av vaksne på skulen slik at skulekvardagen blir føreseieleg for elevane, betyr noko for å redusere uønskt åtferd. Ho legg til at det også er viktig at elevane likar seg sjølve og føler seg inkludert.

### 5.3.2 SEL som verktøy til å redusere elevutfordringar i skulen

I intervjuet kjem det fram at rektorane meiner at SEL kan hjelpe elevar med vanskar dei strevar med, og rektor Emilie seier at sidan LK20 har ei tydeleg bestilling på at heile mennesket skal vere i fokus, kan ikkje SEL bli tona ned til fordel for fag. Eva viser til at skulen hadde store utfordringar før dei starta med PALS, men at elevundersøkingar visar at dei i dag har lite problem med utfordrande oppførsel: *vi har hatt ganske gode resultat, eg trur det er max ein gong i året at eg har alvorlege ordensforstyringar på skulen. Enten er vi blinde for noko, eller så har vi veldig snille elevar*».

Ei anna erfaring Eva har gjort, er at lærarane er blitt meir positive til SEL i skulen. Ho fortel at medan ein del lærarar var usamde i at dei skulle bruke så mykje tid på å undervise i sosial kompetanse den gongen dei begynte med PALS, oppfordrar dei i dag Eva om å halde fram med det. Ved Nidar barneskule har rektor Linda erfaringar med at SEL kan redusere psykiske helseproblem og fortel korleis dette hjalp ein elev som var diagnostisert med traume:

*Ja, dersom vi ikkje hadde jobba med SEL, hadde ikkje eleven blitt møtt på den måten. Då kunne dei ha møtt den informasjonen på ein uheldig måte for den eleven. Men det var blitt eit godt fellesskap i klassen og dei romma han der, det vart tydeleg at dei hadde fått ein kompetanse som gjorde at dei kunne handtere ein slik informasjon. Då påverka dette den psykiske helsa til eleven som har ei heil klasse rundt seg som kan hjelpe han til å regulere seg. (Rektor Linda, Nidar barneskule).*

SEL er det viktigaste tiltaket skulen kan sette inn for å redusere utfordringar i skulen, seier rektor Sara på Freia skule: «For desse elevane utagerer jo ikkje fordi dei har lyst til det», .....men det er jo eit eller anna i dei som dei ikkje forstår og som dei ikkje klarer å kontrollere og sånn....». Derfor er det viktig for desse elevane å lære sjølvregulering og bruke språk i staden for handlingar samtidig med at vaksne modellerer god oppførsel og trygger dei, fortel Sara.

Sara har erfaring med at å klare å uttrykke følelsar kan hjelpe elevar med psykiske vanskar og nemner ein elev som hadde det vanskeleg og som ingen forstod: «.....men når han fekk seie noko om korleis han føler, korleis han hadde det.....og han hadde ein genuin følelse av å bli tatt på alvor.....no har eleven det mykje betre. Og dette er ein elev som kunne ha blitt ein skulevegrar viss vi berre hadde latt det gå. (Rektor Sara, Freia skule).

Tirill seier det er viktig for elevane at dei lærer å møte motstand for å meistre livet, men at lærarane ikkje alltid tenkjer i den retning :

*Nokre av lærarane opplevde at eit nytt læreverk var slik at elevane kom til å møte motstand, og dei ville ikkje at borna skulle møte motstand i 1. og 2. klasse, men kva er meistring? Og sånn blir det jo i livsmeistring, der er det kanskje meir ein føresetnad at ein må støyte på nokre humpar i livet for å lære å meistre livet. (Rektor Tirill, Bergene skule).*

Tirill viser også til at skulen har gode læringsresultat og det hadde dei aldri hatt dersom elevane ikkje hadde hatt det godt hos dei.

#### **5.3.4 Oppsummering: Kva erfaringar har skulane med SEL-arbeidet?**

Datamaterialet gir inntrykk av at rektorane har erfaring med sosial læring gjennom program og undervisningsmetodar frå tidlegare. Dei største utfordringane for skulane er uønskt oppførsel og psykiske vanskar i elevgruppa. Ei anna utfordring er foreldre som berre tenkjer på eigne barn. Arbeidet med SEL har ført til mindre åtferdsproblem, og betre psykisk helse hos elevane. Skuleleiarane meiner at SEL er det viktigaste tiltaket skulen kan sette inn for å redusere utfordringane, og er glade for at den nye læreplanen ikkje lenger kan nedprioriterast til fordel for fag.

## 6 Analyse og drøfting

### 6.1 Innleiing

Undersøkinga tar sikte på å få kunnskap om korleis skuleleiarar i grunnskulen forstår sosial og emosjonell læring og kva som har forma forståinga, korleis dei legg til rette for det, og kva erfaring dei har. Drøftinga er strukturert rundt dei tre forskingsspørsmåla, og implementeringsmodellen til Fixsen et al., (2005) og Blase et al., (2012) blir lagt til grunn for å drøfte korleis skulane har arbeid med SEL. Roland og Ertesvåg (2018) har brukt denne teorien i ein norsk kontekst og deira forståing av teoriane til Fixsen et al. og Blase et al. blir difor trekt inn. Dessutan blir Greenberg et al. (2005) sin oversiktsmodell over implementeringskvalitet og i tillegg teori og litteratur om SEL som presentert i kapittel 2, brukt i drøftinga.

### 6.2 Kva skuleleiarar forstår med sosial og emosjonell læring og kva som har forma denne forståinga

Salovey og Mayer (1997) omtalar fire ferdigheiter i sin modell om emosjonell intelligens: 1.) oppfatte og gje uttrykk for emosjonar, 2.) bruke emosjonar som grunnlag for tenking, 3.) forstå emosjonar og 4.) handtere emosjonar i seg sjølv og andre. Også Ogden (2015) er oppteken av at barn skal lære å uttrykke følelsar og regulere dei fordi følelsar som sinne og redsel kan ha ein negativ påverknad på læring og sosial samhandling (Ogden, 2015 s. 228). Skuleleiarane si forståing av emosjonell læring ser i stor grad ut til å vere i samsvar både med Ogden og med ferdigheitene i modellen til Salovey og Mayer (1997). Unntaket er det som kjem inn under ferdigheita «bruke emosjonar som grunnlag for tenking» som det ikkje blir nemnt noko om av informantane. Likevel verkar det som at skuleleiarane er opptekne av at det er viktig for elevane å lære om følelsar og at dette kan vere til hjelp både for dei sjølv og andre.

Under punkt 2.1. sosial læring og utvikling i overordna del av læreplanen er emosjonelle ferdigheiter kort omtala som å forstå andre sine følelsar og kunne handtere sine egne, medan følelsar inngår i livsmeistringstemaet og enkelte av kompetansemåla i faga (Utdanningsdirektoratet u.å). Ein av informantane hevdar at den norske skulen ikkje har vore god nok på emosjonell læring medan ein annan gir uttrykk for at ho ikkje har tenkt så mykje på emosjonell kompetanse tidlegare. I tillegg blir emosjonell læring tolka som empati, og det blir sagt at sjølv om emosjonell læring er læring for livet, oppfattar skuleleiarane det som vanskelegare å jobbe med enn sosial læring. Ei forklaring på dette kan vere at det ikkje har vore lagt vekt på emosjonell læring i læreplanreforma Kunnskapsløftet der det faglege læringsutbyttet til elevane står i fokus (Ryssevik 2018, Imsen 2022).

I overordna del av LK20, pkt. 2.1, sosial læring og utvikling, står det at lærarane må lære elevane ferdigheiter og mot til å stå opp for seg sjølve og andre (Utdanningsdirektoratet u.å). Rektorane ser også ut til å vere opptekne av at borna må lære dette som dei oppfattar som emosjonelle ferdigheiter, men peikar samtidig på at det er ein tett samanheng mellom sosial og emosjonell læring. Dette er på linje med Ogden (2015) sitt perspektiv på at sosial læring har ein emosjonell, men også ein kognitiv dimensjon der følelsar, tenking og oppførsel har gjensidig innverknad på kvarandre (Ogden 2015, s. 228). Når det gjeld sosiale ferdigheiter koplar skuleleiarane dette opp mot å danne gode relasjonar og vite korleis dei skal oppføre seg mot andre menneskje både i og utanfor skulen. Det kan sjå ut til at det kan vere vanskeleg for informantane å skilje mellom omgrepa sosial og emosjonell læring, noko som kan skuldast at emosjonell læring er tona ned i læreplanen, og at dei to omgrepa ofte overlappar kvarandre både i faglitteratur og forskning. I den internasjonale litteraturen finst eit meir markert skilje mellom intrapersonelle ferdigheiter som omhandlar evna til å forstå eigne følelsar, og interpersonell intelligens som er evna til å samhandle med andre (Brackett et al., 2011, Brackett 2019).

SEL (sosial og emosjonell læring) er mellom anna ei beskriving på forskingsbaserte skuleprogram for å lære elevane sosiale og emosjonelle ferdigheiter. Dette er best kjent gjennom CASEL som har utvikla eit rammeverk for SEL med fem kjernekomponentar som er presentert på heimesidene deira (Brackett 2019, Durlak et. al, 2011, CASEL u.å.). Både Fixsen et al. (2005) og Greenberg et al. (2005) understrekar at kjernekomponentane er det dei tilsette skal lære elevane og det viktigaste elementet for ei god implementering av SEL. Ifølge Blase et. al (2012) må kjernekomponentane også ha samanheng med det teoretiske grunnlaget for intervensjonen. Sjølv om nokre av skulane har brukt SEL-program i mange år, seier informantane likevel ikkje noko om kjernekomponentane i programma. Unntaket er ein av rektorane som tolkar SEL ut frå tidlegare rundskriv frå Utdanningsdirektoratet der å vere sjølvhevdande, sjølvregulerande og kunne samhandle med andre blir framheva som viktige faktorar. Skuleleiarane kjenner dessutan ikkje til teoriane bak sosial og emosjonell læring, men har henta kunnskap frå arbeid med fagfornyninga og dokumenta til Ludvigsen-utvalet som byggjer på nyare forskning om SEL. Andre har tileigna seg kunnskap om SEL frå tenester som BUP og PPT, gjennom arbeidet sitt og lesing av faglitteratur om temaet basert på personlege interesser. Når kjernekomponentane ikkje vert nemnt av informantane, kan det tyde på at dei ikkje er bevisste på den viktige funksjonen desse har for å få ei god implementering av SEL. Mangel på kjennskap til den teoretiske bakgrunnen for SEL peikar også i same retning. Ei anna forklaring kan likevel vere at skuleleiarane sitt perspektiv på SEL har vore retta inn mot arbeidet med fagfornyninga og andre kjelder der fokuset kanskje ikkje har vore direkte retta mot implementering. Informantane sin kunnskap om SEL ser ut til å vere forma av lesing av faglitteratur, arbeid med læreplan og

eksterne samarbeidspartnarar som BUP og PPT.

«Sosial læring» er overskrifta på eit kapittel i overordna del der det vert lagt føringar for den sosiale og faglege delen av elevane si læring, men som også inneheld element av emosjonell læring. Omgrepet sosial og emosjonell læring er ikkje nemnt i kapitlet, men i Norge fekk SEL likevel eit stort løft etter Ludvigsen-utvalet sitt arbeid med fornyinga av læreplanen (Haugan 2019). Ifølge utvalet blir sosial og emosjonell kompetanse forstått som haldningar, oppførsel, følelsar, sosiale ferdigheiter og relasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 37) og informantane sitt syn ser ut til å vere på linje med dette sjølv om dei ikkje seier noko om haldningar. To av rektorane forstår likevel sosial og emosjonell læring på bakgrunn av PALS-programmet, og ved at dei har jobba med sosial trening gjennom PALS. Ifølge Ungsinn (2018) som har vurdert PALS-modellen, viser beskrivinga av kjernekomponentane i programmet at omgrepet sosiale ferdigheiter også har ein emosjonell dimensjon (Aasheim et al., 2018). Ein av rektorane erfarte derimot at PALS-programmet ikkje var tilstrekkeleg for å undervise i emosjonell læring. På den andre sida opplevde ho at mykje av det dei har jobba med i PALS, går inn under overordna del av læreplanen og i det tverrfaglege temaet livsmeistring (Utdanningsdirektoratet u.å.). Sjølv om emosjonell læring ser ut til å vere tona ned i Kunnskapsløftet 20, ser det ut til at informantane har ei forståing som samsvarer meir med Ludvigsen-utvalet sin definisjon av sosial og emosjonell læring. I tillegg ser forståinga deira ut til å vere forma av overordna del av læreplanen, livsmeistringstemaet og program for å lære elevane SEL.

Overordna del av læreplanen slår fast at skulen skal danne heile mennesket og at sosial og fagleg læring ikkje kan isolerast frå kvarandre (Utdanningsdirektoratet u.å.) Ludvigsen-utvalet er likevel tydelege på at kompetanse vert utvikla i eit samspel mellom faglege, sosiale og emosjonelle sider ved læringa (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 32), og introduserte eit breitt kompetanseomgrep der alle dei tre dimensjonane var med (Kunnskapsdepartementet, 2014). Denne tilrådinga vart derimot ikkje teken til følge i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29, Kvamme et al., 2020, s. 33), og ein av informantane uttrykte skuffelse over dette, og undra seg over korleis SEL vil bli gjennomført i skulen i praksis. Alle rektorane opplever derimot at overordna del av læreplanen gir dei eit betre grunnlag og større forplikting enn tidlegare for å jobbe med dei «mjuke kompetansane», og at det er mykje tydelegare enn det var i LK06 at fagleg og sosial læring ikkje kan skiljast. Sjølv om det ser ut til at informantane er glade for at dei har fått eit betre grunnlag for å jobbe med SEL i skulen, kan dette også oppfattast som kritikk mot at sosial kompetanse vart nedprioritert i læreplanreforma Kunnskapsløftet til fordel for elevane sitt faglege læringsutbytte (Ryssevik 2018, Roaldset 2014, Ogden 2015). Skuleleiarane støttar danningsoppdraget til skulen og legg vekt på både elevane sin trivsel, og utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheiter. Ein av rektorane understrekar at dersom

skulen ikkje ser heile barnet, er det heller ikkje grunnlag for fagleg utvikling. Det verkar som informantane si forståing av SEL er forankra både i overordna del og i utgreiingane til Ludvigsen-utvalet når det gjeld samspelet mellom SEL og fagleg læring og danning av heile mennesket.

Av litteraturen går det fram at SEL kan forebygge psykiske helseutfordringar, mobbing, rusmisbruk og problemåtferd, og dessutan hjelpe borna med å utvikle resiliens slik at dei betre kan tole motgang dei vil møte i livet (Haugan 2019, Hoffman et. al, 2018 s 178). I den overordna delen av læreplanen er arbeid med psykisk helse i skulen nedfelt i det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring, medan SEL også blir kopl opp mot kapittelet om inkluderande skulemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er i samsvar med litteraturen at informantane ser på SEL som ein del av skulen sitt psykisk helsefremmande arbeid. Ein av rektorane koplar dessutan løftet SEL har fått i læreplanen i samheng med det veksande behovet for å styrke den psykiske helsa til barn og unge, og nemner også behovet for sosial og emosjonell kompetanse i samfunns- og yrkesliv. Skuleleiarane ser ein viktig samheng mellom SEL og eit godt skulemiljø og fagleg læring, og peikar på at dette også kan bidra til god psykisk helse hos elevane. Mykje tyder dermed på at rektorane si forståing er i samsvar med faglitteratur og læreplanar både når det gjeld SEL sin forebyggande effekt på psykiske vanskar, skulemiljø og problemåtferd.

Ifølge artikkelen «sosial læring gjennom fag» på heimesidene til Utdanningsdirektoratet, skal sosial læring vere ein del av planlegging, undervisning og vurdering av fag (Utdanningsdirektoratet u.å.). Dette er på linje med skuleleiarane si forståing og med forskning som viser at sosial og emosjonelle ferdigheiter kan lærast og undervisast på same måten som vanlege skulefag (Durlak et al., 2011, Goleman 2005, Ogden 2015).

I overordna del av læreplanen, kapittel 3.5. står det at alle tilsette i skulen må delta aktivt i det profesjonelle læringsfellesskapet for å vidareutvikle skulen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Alle informantane gir uttrykk for at den nye læreplanen gjer det lettare enn før å få SEL inn i skuleorganisasjonen og ein av dei seier ho set pris på krava til at dei tilsette skal jobbe med dette i profesjonsfaglege fellesskap. Rektorane forstår også den overordna delen slik at den gir skulen eit betre mandat til å jobbe endå breiare med SEL enn tidlegare. I tillegg vert det nemnt at samhengane mellom dei forskjellige delane av læreplanen er tydelegare enn før og at hjelpemidlane som er lagt ut på heimesidene til Utdanningsdirektoratet kan vere ein styrke. Det ser ut til at informantane si forståing om at SEL skal gjennomsyre skulen si verksemd gjennom profesjonsfaglege fellesskap er i tråd med faglitteratur og læreplan. Informantane gir uttrykk for at den nye læreplanen og spesielt den overordna delen, gir skulane eit mykje større intensiv til å arbeide med sosial og emosjonell læring enn før.

Oppsummert kan empirien tyde på at sjølv om skuleleiarane ikkje kjenner den teoretiske bakgrunnen for SEL, samsvarar forståinga deira for det meste med hovudtrekka i litteraturen. Det ser ut til at forståinga deira er forma gjennom evidensbaserte SEL-program, Ludvigsen-utvalet sine utgreingar, læreplanarbeid og personlege interesser. Forståinga til skuleleiarane er også knytt opp mot overordna del av læreplanen som både forpliktar og tydeleggjer skulen sitt ansvar for sosial læring som skal skje gjennom fag og i skulekvardagen elles. Det kan likevel sjå ut til at informantane legg større vekt på emosjonell læring enn det som framgår i overordna del av læreplanen og at det kan vere utydeleg at både sosial og emosjonell læring ligg under kapittelet sosial læring og utvikling. Dermed ser det ut til at skuleleiarane har ei brei forståing av sosial og emosjonell læring som er i samsvar med faglitteratur og læreplan. Informantane gir uttrykk for at den nye læreplanen forpliktar skulen til å jobbe med sosial og emosjonell læring i langt større grad enn før.

### 6.3. Korleis arbeider skuleleiarane med sosial og emosjonell læring?

#### 6.3.1 Kva skal gjerast - kjelda og intervensjonen

Fixsen et al. (2005) brukar omgrepa intervensjon og kjelda om SEL-programma eller andre metodar som skal implementerast for å lære elevane sosial og emosjonell kompetanse (Fixsen et al. 2005). *Kjelda* i modellen til Fixsen et al. inneheld også kjernekomponentane i programmet eller den nye praksisen. Fixsen et al. forklarar at kjernekomponentane er det som dei tilsette må lære for å overføre programmet til praksisfeltet, og dei viktigaste elementa i intervensjonen. Det vert også understreka kor viktig det er at kjernekomponentane er tydelege og godt beskrivne slik at dei blir forstått av dei tilsette som arbeider med implementeringa (Fixsen et al., 2005 s. 24, 25).

Arbeidet med sosial og emosjonell kompetanse er kjernekomponentane i denne undersøkinga. Leiarane brukar ikkje ord som kjernekomponentar eller seier noko direkte om kor godt dei tilsette lærer og forstår dei, men det ser likevel ut til at lærarane er gjort kjende med kva dei skal jobbe med. Rektorane seier for eksempel at dei stiller krav og forventningar til at lærarane skal bruke verktøya skulen har bestemt å bruke, og at alle er lojale mot desse. Ein rektor understrekar dessutan at lærarane må kunne forklare og vere bevisste på korleis dei jobbar med SEL. Det verkar også som bruken av program som PALS bidreg til at kunnskap om SEL blir gjort kjent for lærarane.

I tillegg fortel informantane om at planarbeid kan føre til det same. Eit eksempel på dette er frå ein skule der dei har utarbeidd ein plan som beskriv kva sosial og emosjonell læring er og korleis dei tilsette skal jobbe med det. Dette er i samsvar med Fixsen et al.(2005) som skriv at det er viktig for å lykkast med intervensjonen at det blir utarbeidd planar som sikrar at endringa blir implementert med lojalitet (Fixsen et al.,2005 ss 8,9).



Ifølgje Blase et al., (2012) betyr lojalitet at den nye praksisen vert gjennomført etter intensjonane slik at dei sosiale og emosjonelle ferdigheitene til elevane vert styrka. Ogden (2015) skriv at sosiale opplæringsprogram må omfatte alle elevane på skulen og at programma må integrerast både i undervisning og aktivitetar på skulen og strekke seg over mange år (Ogden, 2015 s. 280). Durlak (2015) peikar dessutan på at effekten av sosial, emosjonell og fagleg læring blir forsterka når SEL er skuleomfattande, og involverer foreldre, familie og lokalsamfunn (Durlak et al. 2015, s. 9). Det kjem fram av empirien at informantane er svært opptekne av at sosial og emosjonell læring er skuleomfattande og gjennomsyrrer undervisninga gjennom heile skuleåret for alle trinna i grunnskulen. Ein av informantane peikar på SFO som ein viktig arena for arbeidet med sosiale og emosjonelle ferdigheiter. Datamaterialet viser at alle skulane har involvert foreldra i arbeidet med SEL, mellom anna gjennom informasjon på foreldremøte der foreldra også blir oppfordra til å kome med innspel til kva dei kan gjere for å bidra til eit godt skulemiljø. Det blir også forventa at foreldra snakkar med borna sine om sosial og emosjonell læring.

Roland og Ertesvåg (2018) viser til at sprikande lojalitet kan føre til problem med implementeringa, og til at kunnskap om kjernekomponentane kan forsvinne når den blir overført mellom mange personar (Roland & Ertesvåg, 2018 s. 72). Det går ikkje direkte fram av empirien at mangel på lojalitet er ei utfordring på skulane. Likevel kan informantane sine utsegn som «sjølvpraktiserande lærarar som trur dei kan gjere som dei vil» og at «lærarane ikkje får lov til å passere dette», tyde på at det kan vere eit utfordring. På den andre sida er det mogleg at klare rammer, forventningar og krav til lærarane likevel kan medverke til at SEL blir implementert med lojalitet.

Det er mogleg at ei brei forankring av SEL både i læreplan og skulane sine planar kan bidra til ei vellykka implementering. På den andre sida peikar Roland og Ertesvåg (2018) på at gode planar ikkje er nok for å sikre ei god implementering, men at leiaren i tillegg må skape forventningar til dei tilsette og få dei til å forplikte seg til endringsarbeidet (Roland & Ertesvåg, 2018). Av empirien går det fram at leiinga på skulane stiller krav og forventningar til lærarane, for eksempel om at alle skal følgje same regelverk og bruke programma skulen har kjøpt inn til arbeidet med SEL.

Ein annan suksessfaktor for ei vellykka implementering er at kjernekomponentane har god samanheng med det teoretiske grunnlaget for intervensjonen (Blase et al., 2012, s.14). Sjølv om ingen av informantane nemner noko om dette, er program som PALS, Mitt Val og Zippys Venner teoretisk forankra med tydeleg definerte kjernekomponentar (Ungsinn, 2023).

Sjølv om det ikkje direkte går fram av empirien, tyder det på at lærarane er kjende med kjernekomponentane i intervensjonen og kva dei skal jobbe med. Det er i samsvar med

faglitteraturen når informantane er opptekne av at SEL må vere ein del av heile verksemda til skulen og involvere foreldre. Dessutan finst det indikasjonar på at sprikande lojalitet kan vere ei utfordring, men også på at klare rammer og forventningar til lærarane kan forebygge dette og samtidig medverke til ei god implementering av SEL. Der skulane brukar evidensbaserte program, kan det dermed sjå ut til å vere god samanheng mellom intervensjon og det teoretiske grunnlaget for intervensjonen.

### 6.3.2 Dei tilsette – destinasjonen

Skulen med dei tilsette der intervensjonen skal innførast utgjer *destinasjonen* i Fixsen et al. (2005) sin modell. Fixsen et al. understrekar at for å få eit godt resultat av implementeringa, spelar det ei stor rolle at dei tilsette føler at dei har eit behov for intervensjonen, og at dei er klare for å starte opp med endringsarbeidet (Fixsen et al., 2005). Ein av rektorane erfarte likevel at sjølv om ein del av lærarane var motvillige til å bruke så mykje av skuletida på å undervise i sosial kompetanse då skulen starta med PALS, er dette noko dei tilsette vart svært positive til etterkvart som dei såg effekten av programmet. Mykje kan også tyde på at lærarane føler eit behov for intervensjonen, for eksempel når det blir nemnt av leiarane at problemoppførsel og andre utfordringar i elevgruppene kan vere krevjande for lærarane. Det blir likevel ikkje sagt noko om kor vidt dei tilsette er klare for å gå i gang med intervensjonen.

Fixsen et al., (2005) er opptekne av at resultatet av implementeringa er avhengig av dei tilsette sin innsats, og at det derfor er viktig at personalet får medverknad i endringsprosessen på eit tidleg tidspunkt for å skape positive haldningar og engasjement for arbeidet med SEL (Fixsen et al., 2005). Når Roland og Ertesvåg (2018) omset dette til norsk kontekst, hevdar dei at dette for eksempel kan skje gjennom å bygge ein felles visjon for intervensjonen der det blir beskrive korleis skulen skal bli etter at endringa er gjennomført. Dei peikar også på at det er avgjerande at visjonen blir ein aktiv del av dei daglege aktivitetane på skulen og på skulen sine kontaktflater mot omverda (Roland & Ertesvåg, 2018 s. 99).

Empirien seier ikkje så mykje om innsatsen til dei tilsette, med unntak av ein rektor som framhevar at lærarane er flinke til å jobbe med SEL i skulekvardagen. Det kjem derimot fram at alle skulane har utvikla visjonar om korleis skulemiljøet skal vere, slik som at elevane skal trivast og vere trygge. Sjølv om dette ikkje handlar direkte om SEL, er det likevel ei side av same sak sidan sosial og emosjonell kompetanse bidreg til gode skulemiljø og vice versa (Utdanningsdirektoratet u.å, Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22). Ein av informantane peikar på at innhaldet i visjonen deira legg lista for kva som er oppdraget til dei tilsette på skulen. Andre skular har jobba med visjonar der både tilsette, elevar og foreldre var delaktige, og ein rektor ga uttrykk for at skulen sin visjon både

skal følast og vere kjend i klasserommet. Nokre av skulane har dessutan jobba visjonen fram med utgangspunkt i verdiane i ny overordna del av læreplanen.

Det kan sjå ut til at lærarane har hatt behov for at skulane deira skulle implementere SEL, men også at god effekt av intervensjonen kan vekke lærarane sitt engasjement. Arbeidet med visjonar kan ha bidrege til å skape medverknad og positive haldningar til SEL. Utover dette blir det ikkje sagt mykje om innsatsen til lærarane eller om dei var klare for intervensjonen.

### *6.3.3 Korleis intervensjonen blir gjennomført – kommunikasjonsforbindelsen*

Modellen til Fixsen et al. viser *kommunikasjonsforbindelsen* der SEL-intervensjonen blir implementert av tilsette i organisasjonen eller ein ekstern instruktør (Fixsen et al., 2005 s. 12). Av empirien går det fram at det er leiarteamet på skulane eller skuleleiaren åleine som driv fram implementeringsprosessen. Ifølge Fixsen et al. kan det vere ein styrke at intervensjonen blir implementert av tilsette på skulen for å opparbeide seg erfaringsbasert kunnskap (Fixsen et al. 2005 s. 14). Eit eksempel på det var at ein skuleleiar såg at skulen måtte inn med tilleggsprogram til PALS for å få inn den følelsesmessige dimensjonen i SEL-arbeidet.

I *kommunikasjonsforbindelsen* ligg også implementeringsdrivarane som skal bidra til at kjernekomponentane i intervensjonen blir implementert med godt resultat (Blase et al., 2012 s. 15). Kompetansedrivarene skal ifølge Blase et al. hjelpe skulen med å velje ut dei rette personane til å arbeide med SEL, motivere dei tilsette og utvikle ferdigheitene deira (Blase et al., 2012 s. 23). Av empirien går det fram at rektorane meiner det er viktig at lærarane som arbeider med sosial og emosjonell læring sjølve har god relasjonskompetanse og kan gje elevane meistringstru, motivasjon og rose dei for god innsats. I tillegg tyder empirien på at det ønskeleg at dei tilsette kan tilpasse seg endringar og endre haldningane sine. Det går likevel ikkje fram av empirien om dette er noko lærarane faktisk gjer, eller om det er kvalifikasjonar som leiarane oppfattar som viktige.

Blase et al. (2012) understrekar også at dei tilsette både treng kunnskap, rettleiing og trening på kjernekomponentane dersom skulen skal lykkast med implementeringa. Informantane fortel til ein viss grad om systematisk trening for å styrke arbeidet med SEL, for eksempel blir det vist til arbeid med metodikken knytt til Storyline. Erfaringsdeling og bruk av pedagogisk analyse for å styrke kompetanse til lærarane, bruk av case og praksisfortellingar i personalgruppa, kan vere eksempel på det Blase et al. kallar trening. På den andre sida ser det ut til opplæring av tilsette inngår i skulebaserte program som Mitt Valg og PALS (Ungsinn u.å.) Ifølge Blase et al., (2012) er trening åleine likevel ikkje nok for å lykkast i endringsarbeidet. Det har derimot vist seg at den beste måten å sikre eit godt resultat av implementeringa, er trening i ein undervisningssituasjon der lærarane

samtidig får rettleiing og feedback frå ein ressursperson (Blase et al. 2012). Denne type trening fortel informantane lite om med unntak av ein skuleleiar som har planar om å observere lærarane sitt arbeid med SEL i klasserommet.

Det blir også nemnt av skuleleiarane at det styrkar læringa til dei tilsette å arbeide med SEL i profesjonsfaglege fellesskap slik det er lagt opp til i den overordna delen av læreplanen under kap. 3.5. profesjonsfellesskap og skuleutvikling (Utdanningsdirektoratet u.å.). Roland og Ertesvåg (2018) utdjuvar dette med at arbeidet i profesjonsfellesskapet gir dei tilsette betre kunnskap om intervensjonen og gir dei eit eigarforhold til den nye praksisen som hjelper dei til å implementere den med lojalitet (Roland & Ertesvåg, 2018 s. 143).

Dermed verkar det som at kompetanseheving og trening til ei viss grad blir arbeidd med på skulane. Systematisk trening der rettleiing og tilbakemelding bevisst blir brukt, ser likevel ut til å mangle, og den viktige treningskomponenten ser dermed ut til å vere eit svakt punkt i implementeringa. Arbeid i profesjonsfellesskap kan styrke implementeringa.

Som det går fram av modellen til Blase et al., (2012) er den siste av kompetansedrivarane «*evaluering og vurdering av lojalitet*», det vil seie evaluering av korleis kjernekomponentane og programmet er implementert og kor god opplæring og trening dei tilsette har fått (Blase et al., 2012 s. 25). Informantane på PALS-skulane fortel at dei har ei årleg sjekklister for å undersøke om skulen har klart å implementere alle modulane og at dei lagar nye mål ut frå dette. I tillegg har dei også eit PALS-hefte som blir evaluert og oppdatert kvart år. Ifølge Fixsen et al. (2005) er evaluering og tilbakemeldingar svært viktige slik at leiaren kan justere endringsarbeidet om det ikkje vert gjennomført med lojalitet (Fixsen et al., 2005 ss. 12, 28). Empirien tyder dermed på at denne kompetansedrivaren har nokre av skulane lagt vekt på i arbeidet med SEL.

*Organisasjonsdrivarane* skal bidra til å etablere eit miljø som støttar implementeringa av SEL i skulen. Her handlar drivaren systemintervensjon om å påverke eksterne partar som kan ha betydning for intervensjonen slik som politikarar, kommuneadministrasjon eller foreldregrupper. Støtte frå dei kan omfatte finansiering, politisk støtte eller aktivitetar som kan fremje arbeidet med SEL i oppvekstsektor og lokalmiljø (Blase et. al. 2012). Det ser likevel ikkje ut til at skulane har fått føringar frå kommunen om korleis dei skal arbeide med sosial og emosjonell læring. Unntaket er ein kommune som har gått inn for ei felles satsing på opplegget «Livet og sånn» der det blir forventa at alle skulane skal delta. Det ser også ut til at foreldra er ein støttande faktor i SEL-arbeidet, slik som på ein skule der FAU har ei eiga gruppe som jobbar med dette. Ut frå empirien ser det dermed ut til at kommunane i liten grad har støtta SEL-intervensjonane, medan foreldra kan ha hatt påverknad på

arbeidet.

Drivaren *støttande administrasjon* handlar om at leinga legg til rette for ein kultur for endring og at leinga støttar opp om dei tilsette sitt arbeid med intervensjonen og oppmuntrar dei. (Blase et al. 2012 s. 26, Fixsen et al., 2005 s. 29). Skuleleiarane gir uttrykk for at dei støttar dei tilsette i arbeidet, og at det er viktig å gje dei ros og anerkjenning i skulekvardagen. Ein leiar legg dessutan til at som leiar må ho gje dei tilsette støtte heile året, og ikkje berre i ein medarbeidarsamtale. På den andre sida kjem det fram eksempel på at rektorane er tydelege i forhold til dei tilsette slik at dei gir beskjed dersom arbeidet ikkje blir utført etter planen. Dette tyder på leiarane støttar dei tilsette både gjennom å vise dei omsorg og stille forventningar til arbeidet deira.

*Leiingsdrivaren* er den siste drivaren i modellen til Blase et al. (2012), og den strategiske plasseringa i botnen av modellen peikar ifølge Blase et al. på at leiing er grunnlaget for å sikre eit godt resultat av implementeringa (Blase et al. 2012). Fleire av rektorane seier at dei engasjerer seg sterkt i utviklingsarbeidet med SEL, og det vert understreka at for å lykkast med endringsarbeid må rektor vere ein god rollemodell, skape entusiasme for endringa og ha hendene på rattet. Det blir dessutan nemnt at strategisk tenking og refleksjon saman med dei andre i leiargruppa er ei styrke i implementeringsarbeidet. På den andre sida gir ein leiar uttrykk for at ho får kunnskap og større forståing for lærarane sitt arbeid ved å delta i faglege samtalar og teamarbeid saman med lærarane, Det blir også sagt at lærarane må vite at dei kan be leiaren om hjelp dersom dei står faste i utviklingsarbeidet.

Sidan implementering er ein lang prosess der ulike hindringar kan oppstå, skil Blase et al. (2012) mellom adaptiv og teknisk leiing. Under stabile forhold kan teknisk leiing bidra til framdrift i implementeringsprosessen, slik som etablering og iverksetting av rutinar og reglar (Blase et al. 2012 s 27). Teknisk leiing kan for eksempel omfatte det leiarane seier om at dei har tydelege forventningar til at dei tilsette må følgje dei overordna reglane til skulen eller til at lærarane har eit bevisst og profesjonelt forhold til den nye praksisen. Skulle det derimot vise seg at ny praksis er på kollisjonskurs med etablerte kulturar og arbeidsmåtar på skulen, må adaptiv leiing koplust inn (Blase et al. s. 27). Ut frå det leiarane fortel, kan både refleksjon, entusiasme og leiing av arbeidet bidra til ein sterk leiingsdrivar. Det blir likevel ikkje nemnt noko om teknisk og adaptiv leiing i empirien.

Blase et. al (2012) peikar dessutan på at god leiing har positiv effekt på resultatet av implementeringa både når det gjeld elevane sine prestasjonar i fag og endring av oppførsel (Blase et al. 2012, s. 27). Det er i samsvar med dette at ein av leiarane kallar det eit leiaransvar å løfte det som står i overordna del og få lærarane til å reflektere over kva dette har å seie for undervisning og

praksis på skulen. Fleire av leiarane gir dessutan uttrykk for at det er viktig for dei at dei tilsette har det kjekt på jobb, og at dei som leiarar må sjå dei tilsette, rose og anerkjenne arbeidet dei gjer. Dette er på linje med Blase et al. (2012) som viser til at det er større sannsyn for at lærarane implementerer den nye praksisen når innsatsen til læraren vert verdsett av leiaren (Blase et al. 2012, s 27). Dermed kan det sjå ut til at rektorane si leiing kan ha direkte innverknad både på den faglege og sosiale utviklinga til elevane og på lærarane si implementering av intervensjonen.

#### **6.3.4 Påverknad av kultur, struktur og psykososiale forhold**

Struktur, kultur og psykososiale forhold og andre rammefaktorar kan påverke implementeringa av SEL i skulen, og i modellen til Fixsen er dette vist under *Influence* (Fixsen et al., 2005 s. 28). Alle informantane er opptekne av skulemiljø, og kva innverknad sosial og emosjonell læring kan ha på å skape eit godt psykososialt miljø med lite mobbing og krenking. Ifølgje rektorane vil dette i neste omgang også kunne redusere arbeidet med aktivitetsspliktsaker etter §9a i opplæringslova (Opplæringslova, 1998, §9A-4). Når ein rektor seier at eit fellesskapande skulemiljø der foreldra er involvert, gir god støtte til elevar med forskjellige vanskar, tyder det på at ho ser samanhengen mellom skulemiljø og implementering. Fleire av informantane gir uttrykk for det same og kan fortelje om ulike tiltak for å betre skulemiljøet, som t.d. ei variert og inkluderande undervisning med rom for utprøving og feiling. Empirien gir ikkje så mykje informasjon om kva dei gjer når det gjeld kultur og struktur, men leiarane er veldig opptekne av skulemiljø.

Oppsummert ser det ut til at arbeidet med sosial og emosjonell læring til ein viss grad er i samsvar med det teoretiske rammeverket til Fixsen et al (2005) og Blase et al. (2012) og faglitteratur. Empirien gir likevel lite informasjon om innsatsen til lærarane og om dei var klare for intervensjonen, eller om dei har kvalifikasjonane som det er behov for i implementeringsarbeidet. Ifølge teorien er kunnskap, rettleiing og trening vesentlege faktorar for å lykkast med implementeringa, men det ser ut til at systematisk trening med rettleiing og tilbakemelding er eit svakt punkt i arbeidet. Det same gjeld manglande lojalitetsvurdering i tillegg til støtte frå eksterne partar slik som kommunar. Skuleleiarane sitt engasjement og leiing av SEL- arbeidet kan derimot styrke implementeringa.

#### **6.4 Skuleleiarane sine erfaringar med sosial og emosjonell læring - implementeringskvalitet**

Det går fram av empirien at fleire av skuleleiarane har lang erfaring med sosial og emosjonell læring og med forskningsbaserte SEL-program. Ifølgje Greenberg et al., (2005) kan slike program forebygge

og redusere både problemåtfærd og psykiske helseutfordringar blant barn og unge. Eit godt resultat av programmet eller ein SEL-intervensjon er likevel avhengig av god implementeringskvalitet som betyr at programmet eller intervensjonen blir gjennomført som planlagt (Greenberg et al., 2005 s. 5). Greenberg et al. (2005) har utvikla ein modell over implementeringskvalitet som Roland og Ertesvåg (2018) har tilpassa til norske forhold. Av modellen går det fram at utgangspunktet for høg implementeringskvalitet er intervensjonen i seg sjølv og implementeringsstøtte. I tillegg er implementeringskvaliteten påverka av mange andre forhold, både i klasserommet, på skulen, i kommunen og i lokalmiljøet (Greenberg, 2005, Roland & Ertesvåg 2018).

Under *programmodellen* i planlagt intervensjon ligg kjernekomponentane og det teoretiske innhaldet i intervensjonen (Greenberg et al. 2005). Av empirien går det fram at fleire skular brukar universelle skulebaserte SEL-program, medan andre nyttar seg av modellar, undervisningsopplegg og andre metodar for å jobbe med SEL. Under *programmodellen* ligg også *timing* som dreiar seg om kor ofte og kor lenge intervensjonen skal gjennomførast i praksis, og dosa som handlar om kor mange leksjonar det er i eit program.

Vidare understrekar Greenberg et al. (2005) betydninga av innsatsen og haldningane både til rektor og dei tilsette på skulen når det gjeld kvaliteten på implementeringa. For eksempel handlar *leveringskvalitet* i modellen om at lærarane som implementerer intervensjonen viser entusiasme i undervisninga av SEL der dei også tek i bruk elevaktive og varierte undervisningsmetodar. Leveringskvalitet handlar også om korleis undervisninga av SEL blir lagt opp, slik som at ei undervisningsøkt i SEL blir føljt opp i faga og i skuledagen elles slik at elevane får øve på det dei har lært. (Greenberg et al. 2005, ss 21, 22).

Skuleleiarane fortel lite om innsatsen og haldningane til lærarane, men derimot vert storylinemetoden framheva som ein elevaktiv undervisningsmetode der elevane lærer SEL gjennom å delta i fiksjon. ASK-opplegget, leik, rollespel og fellesskapande aktivitetar er andre elevaktive metodar som blir nemnt for å jobbe med SEL. I tillegg gir empirien inntrykk av at skuleleiarane sjølve er svært opptekne av SEL og den positive effekten dette kan ha både når det gjeld utfordringar hos elevane og i skulemiljøet. Trass i at det ikkje blir sagt med reine ord korleis undervisninga av SEL er lagt opp, går det fram at skuleleiarane er opptekne av at den sosiale og emosjonelle læringa skal skje gjennom fag og gjennomsyre skulekvardagen. Sjølv om innsatsen til lærarane ikkje er kjent, ser det ut til at leveringskvaliteten på skulane er sterk ut frå engasjementet til skuleleiarane og elevaktive undervisningsmetodar som er ein del av aktivitetane på skulen.

*Deltakarrespons* er ein del av intervensjonen i modellen til Greenberg et al. (2005) der det går fram

at også elevane har innverknad på implementeringskvaliteten. For eksempel kan dette skje gjennom engasjementet for programmet, og at elevane forstår korleis det dei lærer har betydning for dei sjølve og andre (Greenberg et al., 2005 ss 21,22). Dette kan knytast opp til erfaringane ein av rektorane har frå ein klasse der medelevane støtta og hjelpte ein elev som var diagnostisert med traume. Det at klassen har tileigna seg ein slik kompetanse, tyder på at implementeringskvaliteten på SEL har vore god.

Greenberg et al. (2005) er tydelege på at eitkvart program eller endringsforsøk vil mislukkast utan eit godt støttesystem som er vist nedst til venstre i modellen. *Planlegging, kvalitet på materialet, teknisk støtte og opplæring* er ein del av støttesystemet. I *planleggingsfasen* viser modellen til ei rekkje faktorar skulen må ta omsyn til, mellom anna at intervensjonen må forankrast i eit behov for endring og at alle dei tilsette må kjenne til problema skulen har og korleis intervensjonen kan løyse desse problema. I tillegg peikar Greenberg et al. på at dei tilsette si tru på effekten av programmet kan bidra til god implementeringskvalitet (Greenberg et al., 2005 ss. 23, 24).

Skuleleiarane har ulike erfaringar med utfordringar i skulemiljøet, slik som psykiske helseproblem hos elevar i alle aldersgrupper. Sjølv om det ikkje blir nemnt noko om lærarane sin kjennskap til problema, er det likevel dei som møter utfordringane i skulekvardagen. Dette tyder på at lærarane både kjenner problema og har eit behov for tiltak som kan løyse dei. Medan nokre av rektorane gir uttrykk for at dei har tru på at SEL kan redusere psykiske helseproblem, går det ikkje fram av empirien kva lærarane meiner om dette. Erfaringar med problema, behovet for intervensjonen, og at skuleleiarane har tru på at implementeringa kan gi resultat, kan styrke implementeringskvaliteten.

Modellen til Greenberg et al., (2005) viser ei rekkje forhold utanom intervensjonen og støttesystema som kan ha innverknad på implementeringskvaliteten. Han viser for eksempel til at læringsmiljøet i klassen både kan ha ein positiv og negativ innverknad på implementeringa. Læringsmiljøet sin påverknad kan mellom anna handle om relasjonane mellom elevane, elevane sine respekt for lærarane og forholdet mellom lærarar og elevar (Greenberg et al. , 2005 s. 29). Sjølv om informantane ikkje nemner så mykje om det siste, fortel alle om problemåtferd i skulen. Nokre skular har problemåtferd til tross for at dei har SEL-program, noko som kan tyde på at noko i læringsmiljøet har hatt ein negativ innverknad på implementeringa. Tilsvarande kan faktorar i læringsmiljøet ha styrka implementeringa av SEL på ein skule som har lite åtferdsproblem etter implementeringa av programmet. Læringsmiljøet kan både ha hatt ei positiv og negativ påverknad på implementeringskvaliteten.

I modellen til Greenberg et al, (2005) går det fram under faktoren «*nærmiljø*» at haldningane til



lærarar, skuleleiarar, men også relasjonen mellom skule og heim påverkar implementeringskvaliteten. (Greenberg et al., 2005) hevdar at det er viktig at foreldra er involverte i endringa som skal innførast og at dei er bevisste på behovet for å utvikle sosial og emosjonell kompetanse hos elevane (Greenberg et al., 2005, s. 31). Som det går fram av modellen, er det dessutan viktig at behovet for intervensjonen blir forankra hos lærarane og at foreldra bør involverast i implementeringa av programmet (Greenberg et al., 2005, ss. 23, 31).

Fleire av skulane fortel likevel om problem med foreldresamarbeidet fordi mange foreldre i dag berre ser behova til eigne barn. Det blir sagt at dette kan skape mange tunge situasjonar både for lærarar og skule. Men sjølv om eit dårleg foreldresamarbeid kan påverke implementeringskvaliteten negativt, kan det også føre til at implementeringa av SEL vert styrka fordi problema skaper eit behov for intervensjonen både hos skule og foreldre. I slike situasjonar vil likevel støtte frå leiing og kollegaer vere spesielt viktig slik det er skissert av Greenberg et al. under dimensjonen *skulenivå* i modellen (Greenberg et al., 2005). Relasjonen mellom heim og skule kan svekke implementeringskvaliteten der det er problem i foreldresamarbeidet. På den andre sida kan det styrke implementeringskvaliteten dersom dette skaper eit behov for SEL-intervensjonen hos lærarane og auka medverknad frå foreldregruppaa.

Av empirien går det fram at alle skulane har utfordringar i elevgruppene. Skuleleiarane er likevel svært positive både til sosial og emosjonell læring og til den nye læreplanen som forpliktar skulen til å jobbe med dette. Rektorane fortel om erfaringar med program og metodar som har resultert i reduksjon av problemåtferd og psykiske vanskar hos elevane, og knyter dette opp til høg trivsel og gode resultat på elevundersøkingar. Andre har positive erfaringar med at fokuset på følelsar har vore til hjelp for elevane. Ut frå det informantane fortel, ser det ut til at erfaringane deira med SEL er gode. Trass i at det er utfordringar på alle skulane, har rektorane tru på at SEL kan ha ein positiv innverknad på dette.

Oppsummert ser det ut til at SEL-undervisninga skjer ved hjelp av skulebaserte program og elevaktive undervisningsmetodar, og rektorane er engasjerte i arbeidet. På mange skular ser det ut til at personalet er kjende med utfordringane som skal løysast, føler behov for endringa og trur på at intervensjonen kan løyse problema. Alt dette styrkar implementeringskvaliteten. Både læringsmiljø, elevar og foreldre har positiv eller negativ påverknad på om skulane lykkast i arbeidet med SEL. Nokre rektorar seier at SEL-intervensjonen har hatt positivt utfall på skulane.

## 7. Avslutning

### 7.1. Oppsummering

Problemstillinga i denne undersøkinga var: Korleis forstår skuleleiarar sosial og emosjonell læring, kva har forma forståinga og korleis legg dei til rette for det, og kva erfaringar har dei?

For å kunne svare på problemstillinga intervjuja eg fem skuleleiarar frå fem forskjellige kommunar på Vestlandet. Intervjua vart basert på ein semistrukturert intervjuguide. Drøftinga viser desse funna:

#### **Kva skuleleiarane forstår med sosial og emosjonell læring**

Empirien kan tyde på at sjølv om skuleleiarane ikkje kjenner den teoretiske bakgrunnen for SEL, samsvarar forståinga deira for det meste med hovudtrekka i litteraturen. Forståinga til skuleleiarane er også knytt opp mot overordna del av læreplanen og dei kjenner at denne både forpliktar og tydeleggjer skulen sitt ansvar for SEL som skal skje både gjennom fag og i skulekvardagen. Det kan sjå ut til at informantane legg større vekt på emosjonell læring enn det som går fram av overordna del av læreplanen. I tillegg verkar det som at det er utydeleg og kan skape forvirring at sosial og emosjonell læring ligg under kapittelet sosial læring og utvikling i overordna del.

#### **Kva som har forma forståinga til skuleleiarane**

Forståinga til rektorane er forma gjennom arbeid med SEL-program, utgreiingane til Ludvigsenutvalet, læreplanarbeid og personlege interesser. Dermed ser det ut til at skuleleiarane har ei brei forståing av sosial og emosjonell læring som er i samsvar med faglitteratur og læreplan. Dei gir dessutan uttrykk for at den nye læreplanen forpliktar skulen til å jobbe med SEL i langt større grad enn før.

#### **Korleis rektorane legg tilrette for sosial og emosjonell læring på skulane**

Skuleleiarane har lagt til rette for arbeidet med SEL ved at lærarane er gjort kjende med kjernekomponentane og ved at intervensjonen er skuleomfattande og involverer foreldra. Andre styrkar er at rektorane sjølve implementerer SEL på skulen, og at dei har klare rammer og forventningar til arbeidet. Lojaliteten til intervensjonen kan styrkast ved bruk av SEL-program. Rektorane etterspør lærarar som kan bygge relasjonar, motivere og tilpasse seg endringar. Men empirien gir ikkje svar på om lærarane har slike kvalifikasjonar, om innsatsen deira eller om dei er klare for intervensjonen. Systematisk trening med rettleiing og tilbakemelding, mangel på kommunal støtte og lojalitetsvurdering er svake punkt i arbeidet, medan skuleleiarane sitt engasjement og

leiing er ein styrke.

### **Kva erfaringar skuleleiarane har med sosial og emosjonell læring i skulen**

Undervisninga av sosial og emosjonell læring på skulane føregår ved hjelp av skulebaserte program og elevaktive undervisningsmetodar. Rektorane har stort engasjement for arbeidet med sosial og emosjonell læring. På mange av skulane ser det ut til at dei tilsette er kjende med utfordringane til skulen, dei føler behov for endringa og trur på at SEL-program eller undervisningsmetodar kan redusere problema. Skulemiljø, elevar og foreldre kan både ha positiv og negativ påverknad på arbeidet med sosial og emosjonell læring. Det kan sjå ut til at skulane har varierende resultat av arbeidet med sosial og emosjonell læring. Skular med evidensbaserte program har hatt ei rettesnor i implementeringsprosessen og har hatt fordelar på grunn av dette.

### **7.2. Konklusjon**

Problemstillinga spurte om korleis skuleleiarar forstår sosial og emosjonell læring i skulen og kva som har forma forståinga deira, korleis dei legg til rette for arbeidet og kva erfaringane deira er. Funna i denne studien viser at rektorane si forståing av sosial og emosjonell læring samsvarar i stor grad med hovudtrekka i læreplan og faglitteratur. Det ser likevel ut til at rektorane legg større vekt på emosjonell læring enn i LK 20 der omgrepa sosial og emosjonell læring kan verke uklare. Rektorane opplever at LK20 forpliktar skulane til å jobbe med SEL i langt større grad enn før. Forståinga til skuleleiarane ser ut til å vere forma av Ludvigsenutvalet sine utgreiingar, arbeidet med SEL-program og personlege interesseområde.

Skuleleiarane har lagt til rette for arbeidet med SEL ved at lærarane er gjort kjende med kjernekomponentane og ved at intervensjonen er skuleomfattande og involverer foreldra. Andre styrkar er at rektorane sjølv implementerer SEL på skulen, og at dei har klare rammer og forventningar til arbeidet. Lojaliteten til intervensjonen kan styrkast ved bruk av SEL-program. Rektorane etterspør lærarar som kan bygge relasjonar, motivere og tilpasse seg endringar. Men empirien gir ikkje svar på om lærarane har slike kvalifikasjonar, om innsatsen deira eller om dei er klare for intervensjonen. Systematisk trening med rettleiing og tilbakemelding, mangel på kommunal støtte og lojalitetsvurdering er svake punkt i arbeidet, medan skuleleiarane sitt engasjement og leiing er ein styrke.

For å få eit godt resultat av arbeidet med sosial og emosjonell i skulen, er det avgjerande at metoden eller programmet er gjennomført som planlagt, med andre ord at implementeringskvaliteten er høg.

Det kan sjå ut til at skulane har lykkast med implementeringa av sosial og emosjonell læring i varierende grad. Skular som brukar program i SEL-undervisninga ser ut til å ha ein høgare implementeringskvalitet, noko som kan skuldast at programma gir dei ei rettesnor i implementeringsarbeidet.

### 7.3. Forslag til vidare forskning

Dersom ein skulle finne meir ut om sosial og emosjonell læring, kunne lærarar og elevar blitt intervjuet. Det at pandemien treffe landet vår i same tidsrom som LK20 vart innført, kan dessutan både ha påverka implementeringa av sosial og emosjonell læring i skulane og utviklinga av og SEL-program. I motsetnad til tidlegare, tilbyr for eksempel programmet *Mitt Valg* både SEL og livsmeistring. Derfor kan det vere interessant å gjere ei ny studie etter nokre år for å finne ut meir om kva skulane gjer for å få effekt av undervisninga av sosiale og emosjonelle ferdigheiter.

### 7.4 Avsluttande refleksjon

Det har vore eit krevjande og interessant arbeid å skrive denne masteroppgåva i tillegg til full jobb som skuleleiar. I prosessen har det også oppstått uventa hendingar som har gjort det utfordrande både å kome i mål med oppgåva eller bruke lenger tid på ho.

Som skuleleiar og lærar ser eg behovet for sosial og emosjonell læring i skulen, og hadde ei forforståing i forhold til dette. Forforståinga mi var også påverka av ny litteratur og idear som vart lanserte i samband med fagfornyninga. Eg ser i ettertid at dette kan ha prega utarbeidinga av intervjuguiden min som eg kunne ha utforma på ein annan måte. Som ein uerfaren «intervjuar» kunne eg dessutan brukt meir tid på å øve meg på å gjere intervju og utforme spørsmåla til informantane.

Ein annan refleksjon er utvalet av informantar der eg hadde fått andre svar dersom eg hadde stilt spørsmål til lærarar og elevar. Sidan det er skuleleiarane eg valte å intervjuer er det deira forståing eg har henta inn.

## Litteraturliste:

Blase, K. A., Van Dyke, M., Fixsen, D. L. & Bailey, F. W. (2012). Implementation Science, Key Concepts, Themes and Evidence for Practitioners in Educational Psychology. I B. Kelly & D. F. Perkins (Red.), Handbook of Implementation Science for Psychology in Education. Cambridge University Press.

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergenebooks/detail.action?docID=1099795>

Brackett, M. A. (2019). Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive. Celadon Books.

Brackett, M. A., Rivers, S. E. & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success: Emotional Intelligence. Social and Personality Psychology Compass, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

CASEL. (u.å.-a). Fundamentals of SEL. CASEL. Henta 22. februar 2023 frå <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

CASEL. (u.å.-b). Our History. CASEL. Henta 22. februar 2023 frå <https://casel.org/about-us/our-history/>

Damasio, A. R. (1994). Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain. Grosset/Putnam.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning, Past, Present and Future. I J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Red.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice. London: The Guilford Press.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T. & Haynes, N. M. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.  
[https://bibsysalmaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/650in4/BIBSYS\\_ILS71521344230002201](https://bibsysalmaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/650in4/BIBSYS_ILS71521344230002201)
- Fiori, M. & Ashley K. Vesely-Maillefer. (2018). Emotional Intelligence as an Ability, Theory, Challenges and New Directions. I K. V. Keefer, J. D. A. Parker & D. H. Saklofske (Red.), *Emotional Intelligence in Education: Integrating Research with Practice*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1>
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F. & Wallace, F. (2009). Core Implementation Components. *Research on social work practice*, 19(5), 531–540.  
<https://doi.org/10.1177/1049731509335549>
- Fixsen, D. L., Blase, K. & Van Dyke, M. K. (2019). *Implementation Practice & Science*. Active Implementation Research Network.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature* (Bd. 231). University of South Florida.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (Fifth edition.). Teachers College Press.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* ([Paperback ed.]). Basic Books.
- Goleman, D. (2005). *Følelsernes intelligens*. Gyldendal.

- Greenberg, M., Domitrovich, C., Graczyk, P. & Zins, J. (2005). The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice. 3.
- Hargreaves, A., Shirley, D., Hargreaves, A. & Shirley, D. (2021). Well-Being in Schools: Three Forces That Will Uplift Your Students in a Volatile World. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Haugan, J. A. (2019). Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv (M. Uthus, Red.; 1. utgave.). Gyldendal.
- Heckman, J. J. & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Econ*, 19(4), 451–464.  
<https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Heckman, J. J. & Kautz, T. (2013). Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition. NBER Working Paper Series, 19656  
<https://doi.org/10.3386/w19656>
- Helgøy, I. & Homme, A. (2016). Educational reforms and marketization in Norway – A challenge to the tradition of the social democratic, inclusive school? *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 52–68.  
<https://doi.org/10.1177/1745499916631063>
- Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z. & Brackett, M. A. (2018a). Building Emotionally Intelligent Schools: From Preschool to High School and Beyond. I K. V. Keefer, J. D. A. Parker & D. H. Saklofske (Red.), *Emotional Intelligence in Education* (s. 173–198). Springer
- Humphrey, N. (2018). School-Based Social and Emotional Learning Interventions: Common Principles and European Applications. I K. V. Keefer, J. D. A. Parker & D. H. Saklofske (Red.), *Emotional Intelligence in Education: Integrating Research with Practice* (1st ed. 2018). Springer International Publishing: Imprint: Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1>

- Imsen, G. (2022). Endringer i pedagogikkfaget etter tusenårsskiftet. I H. Thuen, M. Synnøve & V. Stine (Red.), *Pedagogikkens idè og oppdrag* (s. 1 online (nettilkoblet) ressurs (side 239-259)). Fagbokforlaget.
- Innsiden ut. (2015). <https://www.youtube.com/watch?v=kg7Lrvs02k8>
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforl.
- Jahnsen, H., Ertresvåg, S. & Westrheim, K. T. (2009). *Utvikling av sosial kompetanseVeileder for skolen*. Utdanningsdirektoratet. <https://dokumen.tips/documents/utvikling-av-sosial-kompetanse-veileder-for-skolen.html>
- Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (2013). *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet grunnopplæringen*. Universitetsforl.
- Keefer, K. V., Parker, J. D. A. & Saklofske, D. H. (Red.). (2018). *Emotional Intelligence in Education: Integrating Research with Practice*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen—Overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, 3. utg.). Gyldendal akademisk
- Kvamme, O. A., Karseth, B. & Ottesen, E. (2020). *Rapport: Er fagfornyelsen på rett vei? – Det utdanningsvitenskapelige fakultet*. Universitetet i Oslo. [https://www.uv.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/fakultet/2020/fagfornyelsen\\_paa\\_rett\\_vei.html](https://www.uv.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/fakultet/2020/fagfornyelsen_paa_rett_vei.html)
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster.



- Leithwood, K. A. & Beatty, B. R. (2008). Leading with teacher emotions in mind. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Lindbäck, S. O. & Glavin, P. (2020). Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Læringscenteret. (2003). Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen—PDF Gratis nedlasting.  
<https://docplayer.me/9983819-Utvikling-av-sosial-kompetanse-veileder-for-skolen.html>
- Maurice.J. Elias, Samuel J. Nayman, & Joan C. Duffel. (2018). Scaling Up High-Quality Social-Emotional and Character Development in All Schools: A Set of Policy Recommendations to the US Secretary of Education. I Kateryna V.Keefer, James D.A. Parker, & Donald H. Saklofske (Red.), Emotional Intelligence in Education Integrating Research with Practice. Springer Link. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1>
- Mejbo, K. (2023, 31. mai). Lærere får rett til å kunne gripe inn fysisk: – En viktig avklaring.  
<https://www.utdanningsnytt.no/hege-bae-nyholt-jan-tore-sanner-opplaeringsloven/laerere-far-rett-til-a-kunne-gripe-inn-fysisk-en-viktig-avklaring/361445>
- Meld. St. 28 (2015–2016), Fag-Fordypning-Forståelse- En fornying av Kunnskapsløftet. (2016). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Melteig, E. (2023, 6. juni). ChatGPT: Bør vi trykke på pauseknappen? forskning.no.  
<https://forskning.no/informasjonteknologi-internett-partner/chatgpt-bor-vi-trykke-pa-pauseknappen/2203846>
- Midthassel, U. V. (2020). Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis (P. Roland & E. Westergård, Red.; 1. utgave.). Universitetsforlaget.

Norwegen (Red.). (2003). I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnpplæring for alle; utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 5. oktober 2001. Statens Forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.

NOU 2002: 10, (2002), Førsteklasses fra første klasse - Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnpplæring. (2002-juni). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>

NOU 2003: 7, (2003), I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnpplæring for alle. (2003-juni). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

NOU 2014: 7 (2014), Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag. (2014-september). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

NOU 2015: 8, (2015), Fremtidens skole -Fornyelse av fag og kompetanser. (2015-juni). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

NSD. (u.å.). Norsk senter for forskningsdata. NSD. Henta 5. juni 2023 frå <https://nsd.no/>

OECD. (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills.Organisation for Economic Co-operation and Development. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress\\_9789264226159-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en)

Ogden, T. (2015). Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge (1. utg.). Gyldendal akademisk

Ogden, T. (2020). Skolens mål og muligheter (1. utgave.). Gyldendal

- Ottesen, E., Colbjørnsen, T. & Gunnulfsen, A. E. (2021). Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger.
- Roaldset, D. (2014). Den sjette grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/d/>
- Roland, P. & Ertesvåg, S. K. (2018). Implementering av endringsarbeid i barnehagen. Gyldendal.
- Roland, P. & Westergård, E. (2015). Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis. Universitetsforl.
- Rysevik, T. T. (2018, 22. januar). Når gammel kunnskap blir som ny. Om sosiale og emosjonelle kompetansar. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/nar-gammal-kunnskap-blir-som-ny.-om-sosiale-og-emosjonelle-kompetansar/>
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 290–310. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12097>
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering. Cappelen Damm akademisk.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who are* (2nd ed.). Guilford Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.

Ungsinn. (2023, 4. april). <https://ungsinn.no/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Fagfornyelsen. Henta 28. februar 2023 frå

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a, 2. januar). Kompetansebegrepet. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>

Utdanningsdirektoratet, L. siden som. (2020b, 13. juni). Sosial læring gjennom arbeid med fag. Sosial læring gjennom arbeid med fag. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>

Aasheim, M., Patras, J., Eng, H. & Natvik, H. (2018, 12. august). PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø (2. Utg.). Ungsinn. [https://ungsinn.no/post\\_tiltak\\_arkiv/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-2-utg/](https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-2-utg/)

Vedlegg 1: Informasjonsbrev og samtykkeskriv

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***Lukkelegare barn med sosial og emosjonell læring***

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt. I dette skrivet finn du informasjon om prosjektet og kva deltaking vil bety for deg.

#### **Føremål**

Føremålet med prosjektet er å finne ut meir om korleis sosial og emosjonell læring blir forstått av skuleleiarar og korleis skulane kan undervise borna i dette på ein slik måte at dei lærer å meistre eigne liv og læring, og skape og vedlikehalde gode relasjonar til andre. Undersøkinga omfattar både sosial læring og livsmeistring etter Kunnskapsløftet 20 og på kva måte skuleleiarar har/vil implementere dette i skulen sin praksis. Eg er student på masterprogrammet i Organisasjon og leiing ved Høgskulen på Vestlandet og forskingsprosjektet er knytt til masteroppgåva mi.

Problemstillinga vil vere:

*Korleis tolkar skuleleiarar sosial og emosjonell læring og korleis vil dei iverksette det etter den nye læreplanen?*

Forskningsprosjektet er ei masteroppgåve i utdanningsleiing ved Høgskulen på Vestlandet.

#### **Kven er ansvarleg for forskningsprosjektet?**

Førsteamanuensis Laila Nordstrand Berg frå Høgskulen på Vestlandet, Institutt for samfunnsvitskap er rettleiar og ansvarleg for prosjektet.

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Eg ynskjer å intervjuje leiarar frå grunnskular i forskjellige norske kommunar og har føreteke

ei strategisk utveljing av deltakarar som kan ha informasjon som kan belyse temaet for min studie.

### **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du takkar ja til å delta i prosjektet, betyr det at eg vil intervju deg pr. telefon eller Teams/Skype som ei følge av Koronasituasjonen. Det kan også bli aktuelt med intervju på skulen din. Intervjuet vil ta ca. 40 minuttar og det blir gjort lydopptak og skrive notat under intervjuet.

### **Det er frivilleg å delta**

Det er frivilleg å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å oppgje nokon grunn. Alle personopplysningane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller vel å trekke deg seinare.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til formåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Dei som har tilgang til opplysningane eg får frå deg er rettleiaren min, Tomas Løding Hostad og prosjektansvarleg Laila Nordstrand Berg.
- Namnet og kontaktopplysningane dine vil eg erstatte med ein kode som vert lagra på ei eiga namneliste som er skilt frå øvrige data og datamaterialet vil bli lagra på forskingsservaren til Høgskulen på Vestlandet.
- I den publiserte masteroppgåva vil deltakarane bli omtala anonymisert og personopplysningar vil ikkje vere sporbare.

## **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast innan 1. mars 2022. Kodelista med ditt namn og nummer vert då destruert og data vil bli oppbevart i anonymisert form i passordbeskytta eining som berre eg har tilgang til.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i personopplysningar som er registrert om deg,
- og å få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet)
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg,
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

## **Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

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

## **Kvar kan eg finne ut meir?**

Om du har spørsmål til studien, eller ønskjer å nytte deg av rettane dine, ta kontakt med:

- Student: Synnøve Herstad [synnovhe@gmail.com](mailto:synnovhe@gmail.com) telefon 91723789
- Rettleiar/prosjektansvarleg: Laila Nordstrand Berg: [laila.nordstrand.berg@hvl.no](mailto:laila.nordstrand.berg@hvl.no) telefon 48064094
- Personvernombod ved Høgskulen på Vestlandet: [trine.anniken.larsen@hvl.no](mailto:trine.anniken.larsen@hvl.no) tlf 55 58 21 17

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

Eg håpar du har lyst og mogelegheit til å bli intervjua i samband med dette prosjektet!

Med venleg helsing

*Førsteamanuensis Laila Norstrand Berg*  
(prosjektansvarleg/rettleiar)

*Synnøve Herstad*  
(student)

---

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet Lukkelegare barn med *sosial og emosjonell læring* og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det vert gjort opptak av intervjuet
- at funna frå studien kan publiserast i anonymisert form i masteroppgåva mi
- at data frå intervjuet kan brukast etter prosjektslutt i anonymisert form

Eg samtykker til at opplysningane mine vert behandla fram til prosjektet er avslutta  
01.03.2022

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vurdering av behandling av personopplysninger

12.05.2023

**Referansenummer**

334562

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

12.05.2023

**Prosjekttittel**

Lukkelegare barn med sosial og emosjonell læring

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap / Institutt for samfunnsvitskap

**Prosjektansvarlig**

Ingrid Syse

**Student**

Synnøve Herstad

**Prosjektperiode**

01.07.2020 - 30.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Almennelike

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato. Endringen består av en forlengelse i prosjektperioden. Vi har nå registrert 30.06.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger. Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne. Vi vil følge opp ved ny planlagt

avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.  
Kontaktperson: Silje F. Opsvik Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 3 Intervjuguide

## **Lukkelegare barn med sosial og emosjonell læring?**

### **Intervjuguide**

#### **Del 1 Skuleleiarar sine tidlegare erfaringar med sosial og emosjonell læring**

1. Korleis forstår du omgrepa sosial og emosjonell læring, og kva erfaringar har skulen din med dette frå tidlegare?
2. Fortel litt om kva opplegg eller metodar de har brukt!
3. I kva grad har heile skulen vore involvert i opplegget (Friminutt, skuletimar, alle tilsette)?
4. I kva grad har foreldra vore involvert i opplegget?
5. Erfarer du at SEL har hatt positiv innverknad på konsentrasjonen og læringa til elevane?
6. Erfarer du at SEL har hatt innverknad på elevane sine sosiale og emosjonelle ferdigheiter ?
7. Korleis har SEL-opplegget hatt innverknad på den psykiske helsa og velværet til elevane?

#### **Del 2**

#### **Korleis vil sosial og emosjonell læring etter den nye læreplanen ha innverknad på skulen sin praksis og korleis tolkar skuleleiarane oppdraget dei har fått?**

9. Kva veit du om forskingsgrunnlaget (teoriar) som ligg til grunn for føringane om sosial og emosjonell læring og livsmeistring i den nye læreplanen?
10. Korleis forstår du oppdraget skulen har fått iflg den nye læreplanen når det gjeld gjennomføringa av sosial læring og livsmeistring? (er læreplanen tydeleg når det gjeld dette?)

11. Gir læreplanen tilstrekkeleg informasjon om korleis skulen skal gjennomføre sosial og emosjonell læring?
12. Korleis vil skulen din iverksette sosial læring iflg. 2.1. i den overordna del av læreplanen? (Timeplanfesta eller gjennom arbeid med fag. Begge delar)
13. Korleis vil de implementere livsmeistring i lys av ny overordna del og som tverrfagleg tema? (Timeplanfesta eller gjennom arbeid med fag. Begge delar).
14. Den nye læreplanen legg opp til at skulen skal arbeide med elevane si sosiale og emosjonelle læring gjennom arbeidet med faga. Korleis ser du på dette, og kva erfaringar har de gjort så langt?
15. Inneber den nye læreplanen ei endring i SEL-opplegget ved skulen dykkar i forhold til tidlegare?

### **Intervjuguide del 3**

#### **Kva forståing har skuleleiarar av at skulen må sjå heile barnet (whole child policy) og at sosial og emosjonell læring kan medverke til å lukkast med det?**

16. Dei siste tiåra har nevrovitenskap gitt oss ny kunnskap som har lært oss om emosjonell intelligens og korleis følelsar verkar inn både på fagleg og sosial læring, utvikling, motivasjon og trivsel. Korleis påverkar dette skulen din sin praksis?
17. Livsmeistringstemaet oppfordrar skulane om å arbeide med elevane sine følelsar, både kjenne att og regulere følelsar i forhold til seg sjølv og andre? Kva tenkjer du om det og korleis praktiserer skulen dykkar dette?
18. Kva syn har du på at lærarane kan undervise i sosiale og emosjonelle ferdigheiter og at dette er noko elevane kan lære på same måten som i fag?
19. På kva måte meiner du at sosial læring og livsmeistring kan fremme elevane si psykiske helse på kort og lang sikt?
20. Er det aktuelt for skulen å ta i bruk metodar som mindfulness i arbeidet med SEL?
21. Kva betydning har leik for elevane si sosiale utvikling og korleis har skulen din lagt opp til det?

22. Har skulen ein sosial læreplan, og korleis fungerer denne?

## **Intervjuguide del 4**

### **Korleis legg skuleleiarar til rette for lærarane si praktisering av sosial og emosjonell læring?**

23. Kva utfordringar rapporterer lærarane dine om at dei møter i skulekvardagen med tanke på elevåtferd, motivasjon for læring, psykiske vanskar, konsentrasjonsvanskar, og anna som kan hindre dei i trivsel og læring.
24. Korleis kan sosial og emosjonell læring vere eit verktøy for å hjelpe elevar og lærarar til å få bukt med dette?
25. Korleis ser lærarane på å praktisere SEL i skulekvardagen, enten som eit timefesta fag eller gjennom arbeid med faga, i friminutta og i samarbeid med foreldra?
26. Korleis har du tenkt å legge til rette for implementering av sosial og emosjonell læring på skulen din i forhold til lærarane for at skulen skal lykkast i arbeidet?