Bacheloroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Magnus Aanonsen

Arbeid med sosial kompetanse på 1-10 skoler

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5-10 trinn med matematikk

Mai 2019

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Magnus Aanonsen

Arbeid med sosial kompetanse på 1-10 skoler

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5-10 trinn med matematikk
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan én enkelt skole arbeider med sosial kompetanse hos elevene. Jeg har bemerket meg at det er lite nasjonale retningslinjer på dette punktet, og stor variasjon på hvordan dette gjøres på ulike skoler. Jeg tok utgangspunkt i en definisjon av sosial kompetanse utarbeidet av Terje Ogden. Ellers har jeg sett på teori om både sosial kognitiv teori og Vygotskys nærmeste utviklingssone, i tillegg til teori om sosial kompetanse, tilpasset opplæring og tilknytningsteori. Anita Berg-Olsen har også hatt en undersøkelse om aldersblanding som jeg har sett på, og sammenliknet med det arbeidet de gjør på skolen jeg har brukt i studien min.

Jeg har brukt en kvalitativ metode der jeg har både intervjuet lærere på skolen og observert hvordan de arbeider. Jeg så spesielt på et egenutviklet program som de bruker til utvikling av sosial kompetanse. Her har lærerne ekstra fokus på relasjoner og variasjon i undervisningen. I tillegg brukes det mye aldersblanding i arbeidet. Denne studien var kun på én enkelt skole og funnene er derfor ikke generaliserbare, men kan likevel være til tips og inspirasjon for andre skoler som leter etter nye arbeidsmetoder.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag **1**

Innholdsfortegnelse **2**

Innledning **3**

Problemstilling **4**

Teori **4**

Sosial kompetanse 4

Arbeid med sosial kompetanse - Hvordan? 5

Sosial kognitiv teori 6

Tilpasset opplæring 6

Trygghet 7

Aldersblanding 8

Sosiokulturell teori 9

Metode **9**

Intervju 9

Observasjon 10

Koding og Analyse 10

Styrker og svakheter 11

Etiske betraktninger 12

Beskrivelse av kontekst **12**

Funn **13**

Variasjon i arbeidet 13

Sosiale verktøy 14

Organisering av undervisningen 15

Drøfting **16**

Elever utenfor klasserom 17

Variasjon 18

Relasjon 19

Aldersblanding 19

Avsluttning **20**

Litteraturliste **22**

Vedlegg **24**

Innledning

Sosial kompetanse er et vidt begrep med mange ulike definisjoner. Disse mange ulike definisjonene kan gjøre det vanskelig å lage konkrete planer for sosial opplæring, da det blir usikkerhet over hva som egentlig inngår i denne kompetansen. For å prøve å konkretisere det jeg skriver om har jeg valgt ut en definisjon som jeg går ut i fra i denne oppgaven. Denne definisjonen er utformet av Terje Ogden (2001) og lyder slik:

> Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap. (s. 196)

På ulike skoler er praksisen for undervisning i sosial kompetanse veldig forskjellig. Jeg har selv sett eksempler på både forebyggende praksis, og jeg har sett eksempler på brannslukking, at de venter med å ta tak i det til det har blitt et faktisk problem. Læreplanen har få retningslinjer på hvordan dette skal gjøres, selv om opplæringsloven tydelig sier at sosial kompetanse er noe som skal jobbes med i skolen. Dette kan vi se i for eksempel formålsparagrafen §1-1: *"Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet"* (Opplæringslova, 1998/2017). I denne paragrafen kan vi finne igjen flere av de ferdighetene og kunnskapen som Terje Ogden bruker i definisjonen sin for sosial kompetanse. Dersom vi også ser på §2-3: *"Grunnskoleopplæringa skal omfatte kristendom, religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring"* (Opplæringslova, 1998/2017). Her kan vi se at opplæringsloven også konkret har lagt med sosial opplæring som et av aspektene i grunnskolen. På grunn av viktigheten av sosial kompetanse og forskjellene på hvordan det undervises i nettopp dette, har jeg valg å se nermere på hvordan én konkret skole jobber med elevenes sosiale kompetanse.

Problemstilling

"*Hvordan legger skolen til rette for utvikling av elevenes sosiale kompetanse på en 1-10 skole?*"

Teori

Sosial kompetanse

I innledningen ble det nevnt at sosial kompetanse har mange ulike definisjoner. Galvin og Lindbäck (2014) siterer en definisjon på sosial kompetanse fra Terje Ogden (2009), som er identisk til den som er skrevet i innledningen. De argumenterer for at, selv om definisjonen er relativt bred, så fanger den de fleste aspektene de mener er viktigst. Galvin og Lindbäck (2014) mener nemlig at i skolen er det "dessverre vanlig å begrense sosial kompetanse til bare å handle om de ferdighetene som de tenker seg skal inngå i sosialt kompetent atferd" (s. 15-16). Fordelen med Ogden sin definisjon er at den konkretiserer at sosial kompetanse handler om både kunnskap, ferdigheter og holdninger.

Ertesvåg (2003) har skrevet en artikkel der hun diskuterer om trening av sosial kompetanse skal brukes som et forebyggende tiltak eller om det skal rettes mot enkeltelever som trenger det. I artikkelen kommer hun ikke frem til et definitivt svar, men heller at vi må tenke over når vi bruker hvilke av dem. Hun trekker frem at treningen kan skje både formelt og uformelt. Mye av den sosiale treningen skjer uformelt gjennom at voksne og andre barn fremstår som modeller for en hverandre, og at barn daglig møter situasjoner som legger til rette for trening av sosiale ferdigheter. Ertesvåg mener likevel at vi ikke kan argumentere mot tiltak rettet mot enkeltelever som trenger dette. "*Ein har både ei etisk og moralsk forplikting til å hjelpe elevar med vanskar. I tillegg har alle elevar rett på tilpassa opplæring etter opplæringslova.*" (Ertesvåg, 2003, s. 287). Ertesvåg viser også til at elever med mangel på sosial kompetanse ofte har mest kontakt med andre med tilsvarende problem, noe som gjøre at den uformelle treningen vil få vanskelige kår, og vil da skape et større behov for formell trening. Hun referer

også til til Hartup (1992), som viser at mangel på sosial kompetanse henger sammen med vansker med å inngå og opprettholde nære vennskap. Samtidig viser Ertesvåg til Bryan (1997) som viser at sosial kompetanse henger sammen med lærevansker.

Arbeid med sosial kompetanse - Hvordan?

Teorien sier mye ulikt om hvordan man bør arbeide med sosial kompetanse i skolen. Galvin og Lindbäck (2014) mener det lett kan integreres sosial kompetanse inn i skolefagene. De fleste fag muliggjør samarbeidsoppgaver og i for eksempel norsk eller engelsk kan vi bruke temaer som *å føle seg lurt*, *følelser* og *vennskap*. De mener også at dette kan gjøres både i forbindelse med enkeltelever og i hele klasser. Ertesvåg (2003) mener at arbeid med elever som har vansker med sosial kompetanse ikke trenger å innebære tiltak der elevene er tatt ut av klasserommet, samtidig referer hun til Gresham (1997) som sier at elever ikke alltid vil få den nødvendige instruksjonen og tilbakemeldingen i naturlige situasjoner. Problemet som kan oppstå gjennom særskilte tiltak der elever tas ut av klasserommet er at det kan oppstå stigmatiseringer av elevene. Selv om vi velger å utføre trening av enkeltelever i klassens rammer kan det samme oppstå, derfor er Ertesvåg tydelig på at vi må tenke over hvordan vi kan unngå denne stigmatiseringen uansett hvordan vi velger å jobbe med temaet.

Ifølge Galvin og Lindbäck (2014) skal ikke elever med særskilte behov innen sosial kompetanse ha annet innhold i undervisningen enn de andre elevene. Internasjonal forskning viser at spesialpedagogiske tiltak som avviker innholdsmessig fra det normale tilbudet har liten effekt på elevenes sosiale utvikling. Galvin og Lindbäck referer til Kavale og Mosert (2004) som viser at tiltak tenkt for å kompensere for vansker eller med hensikt å trene opp funksjoner som ligger til grunn for sosiale vansker til og med kan ha negativ effekt på den sosiale læringen. Derfor mener de at spesialpedagogikk fortsatt bør være hovedtilnærmingen, men at fokuset må flyttes vekk fra *spesial* og over til *pedagogikk*. Læreplanen støtter opp under dette ved å si i den generelle delen, at ved tilpasning av opplæring hos den enkelte elev er det variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og organisering som skal være det sentrale (LK06).

Sosial kognitiv teori

Mestringsforventning er en del av den sosial kognitive teorien, og er en motivasjonsteori utviklet av Albert Bandura (f. 1925). Denne teorien handler om hvordan vi må ha en forventning til å mestre en oppgave for at vi skal gi en helhjertet innsats (Olaussen, 2013). Bandura sin teori handler i utgangspunktet om forventning til mestring i konkrete oppgaver. Selv om forventningen for mestring er stor når det gjelder for eksempel fotball, har dette ikke nødvendigvis noen effekt på oppgaver av andre sorter. Denne forventningen kommer først og fremst fra tidligere mestring av tilsvarende aktiviteter eller oppgaver. Fra Bandura (1997) trekker Olaussen (2013) frem fire sentrale faktorer for utvikling av mestringsforventning: "1) *verbalt budskap*, 2) *tidligere suksess*, 3) *andres suksess*, 4) *kollektiv suksess*" (s. 219). Dersom eleven ikke har den tidligere mestringen eller ikke klarer å motivere seg av denne, kan oppmuntring fra signifikante andre være med på å motivere (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Denne motivasjonen vil ikke være langvarig. Dersom dette skal brukes anbefaler Skaalvik og Skaalvik at den signifikante andre skal ha full tro på at den ekstra oppmuntringen vil få eleven til å utvikle en mestringsfølelse etter oppgaven, ellers kan det gjøre ting vondt verre. Dette krever da en god relasjon for at eleven skal tro på oppmuntringen, men også for at den signifikante andre skal vite at eleven vil klare å mestre oppgaven.

Bandura har også skrevet om det han kaller observasjonslæring. Denne læringen handler om at vi kan lære ved å observere andres handlinger og resultater, for så at vi imiterer den (Olaussen, 2013). Denne prosessen kalles gjerne for modellering, der begrepet modellering hos mange forfattere har en dobbel betydning, og kan være både selve imitasjonen og den som blir imitert.

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et viktig begrep i skolen. Retten til tilpasset opplæring kan vi finne lovfestet i opplæringsloven §1-3, og med tilpasset opplæring menes det at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen (Håstein & Werner, 2014, s. 22). På skolen skal elevene både utvikle seg som personer, de skal oppleve fellesskap og de skal tilegne seg faglig kunnskap. Den norske skolen har siden 1970-tallet hatt en radikal politikk for fellesskap i skolen (Imsen,

2016). Imsen fortsetter med at begrunnelsen for denne politikken er at det skal være et inkluderende fellesskap hvor elevene skal lære toleranse og respekt uavhengig av forskjeller hos elevene. Tross denne politikken er det den smale forståelsen av tilpasset opplæring som trolig er den mest utbredte (Haug, 2010). Denne forståelsen kan defineres slik: "*tiltak retta inn mot definerte enkeltindivid eller små grupper av barn og unge for å leggje til rette arbeidsformer og læringsinnhald spesielt for dei*" (Haug, 2010, s. 108). Det betyr ikke nødvendigvis at alle disse elevene må gjennom spesialundervisning, selv om det i noen tilfeller er nødvendig.

Et begrep som ofte brukes i forbindelse med den smale forståelsen av tilpasset opplæring er differensiering. Differensiering handler nettopp om å variere undervisningen og oppgaver mellom elever. "*Differensiering er egentlig forskjellsbehandling av elever, men i en positiv forstand*" (Imsen, 2016, s. 400). Vi kan skille mellom to typer differensiering, den pedagogiske og den organisatoriske differensieringen. Den pedagogiske differensieringen handler om ulikhet i oppgaver, arbeidsmengde og tempo innenfor klassens rammer. Organisatorisk differensiering handler derimot om oppdeling i ulike grupperinger, enten som valgfag, ulike kursplaner eller nivådelinger (Imsen, 2016). Når elever blir tatt ut av klasserommet som en del av spesialundervisning, er dette en del av organisatorisk differensiering.

Når vi snakker om tilpasset opplæring kan det være naturlig å trekke inn spesialundervisning. Tilpasset opplæring og spesialundervisning er ikke det samme, men spesialundervisning er en egen gren innen tilpasset opplæring. Elever kan få spesialundervisning dersom de ikke får noe utbytte av den ordinære undervisning, selv etter tiltak for tilpasset opplæring. For å få rett på spesialundervisning kreves det en sakkyndig vurdering av PP-tjenesten (Haug, 2010).

Trygghet

Ifølge Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) vil en elev ha best utgangspunkt for læring dersom eleven føler en trygghet på skolen. Det er lærerens som har ansvar for å passe på at elevene føler denne tryggheten. En oppriktig nysgjerrig lærer som er innstilt på å forstå elevene vil lettere klare å oppnå dette. Læreren må strebe etter å forstå elevene innenfra, og

skjønne at elevenes oppfatning av ting ikke er lik som lærerens oppfatning. Alt elevene oppfatter påvirkes av deres persepsjoner. Persepsjoner er i følge Sylte (2013) er personlig filter som påvirker hvordan vi opplever en situasjon basert på verdier, tidligere erfaringer og hendelser. Brandtzæg et al. (2016) sier at vi må lære oss å forstå elevene innenfra samtidig som vi kan se oss selv utenfra, altså at vi selv reflekterer over hvordan andre vil oppfatte oss. Dette er det de kaller mentalisering.

Barn har ifølge Brandtzæg et al. (2016) et naturlig tilknytningsbehov. Tilknytning slik de beskriver det handler om å ha utviklet et følelsesmessig bånd til en annen person. Tilknytningsteorien handler om at gjennom tilknytningspersoner kan man få trygghet, omsorg og beskyttelse. Samtidig vil barn gjennom voksne tilknytningspersoner få hjelp til å regulere følelser, slik at barnet igjen kan oppnå en indre trygghet når det er redd eller føler seg truet. I utgangspunktet er det foreldrene til barna som er de primære og viktigste tilknytningspersonene. Men Brandtzæg et al. viser til Howes og Ritchie (1999) som har funnet ut at andre voksne som barna er mye sammen med også kan bli viktige tilknytningspersoner. For at en elev skal få trygghet i relasjonen med en lærer kreves det at eleven og læreren får tilbrakt tid sammen, samt at læreren aktivt går inn for å skape tryggheten. Gjennom en trygg tilknytning hos læreren vil eleven ha større motivasjon til å både høre på og å lære av læreren. Drugli (2012) sier at lærer-elev-relasjonen er det viktigste for elevens læring i skolen (som sitert i Brandtzæg et al., 2016).

Aldersblanding

Anita Berg-Olsen har gjennomført en undersøkelse der hun ser på aldersblanding på små skoler. Der kom hun frem til at "*Resultatene viser at aldersblanding i små skoler fungerer som et naturlig læringsfellesskap gjennom varierte relasjoner*" (Berg-Olsen, 2012, s. 361). Hun argumenterer for at aldersblandingen ikke bare er en metode, men det er også er læringssystem i seg selv. Selv om skolen har fått en viktig rolle for reprodusering av kunnskap, er det ikke bare i klasserommet at det skjer læring. Hun referer til Dewey (1966) som sier at selve prosessen av å leve sammen underviser en. Læring skjer også gjennom lek og arbeid med andre mennesker i alle aldre.

I undersøkelsen fant Berg-Olsen ut av aldersblandingen ble tatt godt i mot av de fleste, både hos lærerne og elevene, selv om som hun sier at "*Dette stilte store krav til lærernes faglige og didaktiske kompetanse*" (Berg-Olsen, 2012, s. 365). Hun oppdaget at elever både lærte gjennom å være "*lærlinger*" og gjennom å være "*erfarte andre*". Det at noen var de "*erfarte andre*" gjorde at de eldste følte er klar forpliktelse for de yngre. På den sosiale siden fant hun ut at aldersblanding hjalp positivt på elevenes sosiale læring. Aldersforskjellen skapte en sosial situasjon der det ble større toleranse for ulikhet fordi elevene var så forskjellige i utgangspunktet. Berg-Olsen fant da at aldersblandingen var med på skape identitet innad i gruppen, som kan sammenliknes med det å være en del av et variert samfunn.

Sosiokulturell teori

I artikkelen til Berg-Olsen (2012) trekker hun også frem Vygotskys sosiokulturelle teori som en argumentasjon for aldersblanding, da med tanke på den nærmeste utviklingssonen. Moen (2013) forklarer den nærmeste utviklingssonen som det et barn kan lære ved hjelp av en voksen eller et mer kompetent barn. Det kan sammenliknes med stillasbygging, at en mer kompetent annen bygger et stillas som eleven kan støtte seg på, og dermed nå læring den ikke hadde nådd alene. Disse stillasene vil kun fungere dersom spørsmål, respons og tilbakemeldinger er formulert slik at det fremmer mental aktivitet hos barnet (Moen, 2013).

Metode

Intervju

Med problemstillingen min, "*Hvordan legger skolen til rette for utvikling av elevenes sosiale kompetanse på en 1-10 skole?*", valgte jeg å bruke intervju som hovedmetode. Dette valgte jeg fordi oppgaven min ser på hvordan lærerne legger til rette for denne utviklingen, og lærernes tanker angående temaet. Jeg intervjuet to informanter, som begge har en stilling med ekstra fokus på sosial kompetanse. Disse har jeg valgt å kalle Lærer1 og Lærer2. På forhånd av intervjuene laget jeg en intervjuguide (se vedlegg), hvor jeg hadde utformet noen hjelpespørsmål for å holde intervjuene på riktig vei. Av og til kom informantene med poeng jeg ikke hadde tenkt på før intervjuet, og jeg spurte da videre på det de kom med dersom jeg

følte at det kunne være relevant. Jeg var opptatt av å stille åpne spørsmål slik at informantene kunne trekke frem det de selv mente var viktig.

Før selve intervjuene startet informerte jeg om oppgaven, om at informantene ville være helt anonyme og om at informantene kunne trekke seg når som helst i løpet uten noen som helst begrunnelse. Hvert intervju varte i mellom 30 til 45 minutter. Da jeg ikke hadde mulighet til opptak av intervjuene, valgte jeg å skrive ned stikkord og spesielt gode sitat. Disse notatene renskrev jeg umiddelbart etter intervjuene og fikk det godkjent av informantene mine, slik at jeg var sikker på at jeg fikk det de tenkte.

Observasjon

Skolen jeg bruker i problemstillingen min har et egenutviklet program, som jeg mener er veldig relevant for problemstillingen min. I løpet av praksisen min på denne skolen fikk jeg tilbringe ganske mye tid inne i dette programmet, litt som observatør og mest som hjelpelærer. Mens jeg var med i programmet tok jeg en del notater, og jeg har derfor bestemt at jeg vil bruke observasjon som en supplerende metode i oppgaven min. Jeg har valgt å ikke bruke konkrete hendelser eller elever, men heller de mer generelle observasjonene mine.

Jeg brukte det som Christoffersen og Johannessen (2012) kaller en delvis åpen observasjon, altså at bare noen av de jeg observerte visste om det. I mitt tilfelle var det kun læreren i programmet som visste om det, og ikke elevene. For elevene var jeg for det meste en fullstendig deltaker, de visste ikke at jeg observerte mens jeg var der, men trodde jeg var der kun som praksisstudent. Ustrukturert observasjon er at man ikke vet på forhånd hvilke detaljer som skal observeres, og at forskeren går mer åpent inn i en setting for å få innblikk i den som helhet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette var akkurat det jeg gjorde i min observasjon.

Koding og Analyse

Etter intervjuene begynte jeg å kode dataene jeg hadde samlet inn. Kodene jeg etablerte, skapte jeg underveis mens jeg kodet, og jeg forankret disse kodene empirisk. Dette er det som

kalles en induktiv metode (Thagaard, 2018). Jeg brukte fargekoder, og markerte ulike deler av intervjuene i ulike kategorier. I starten kom jeg frem til syv ulike kategorier, som jeg videre jobbet ned til tre kategorier, pluss en beskrivelse av konteksten. De tre kategoriene jeg har definert har da blitt *variasjon i arbeidet*, *sosiale verktøy* og *organisering av undervisningen*.

Styrker og svakheter

Som ved de fleste studier, finnes det både styrker og svakheter ved min studie. Det første jeg vil trekke frem er at siden det er en bachelor, så har jeg ikke hatt så god tid som jeg burde ha til å samle inn all den dataen som hadde vært nyttig. Av samme grunn hadde jeg kun to intervjuer, noe som ikke var nok til å tømme hele temaet. Jeg intervjuet to lærere som begge hadde et ekstra fokus på sosial kompetanse i stillingen sin, selv om det kunne ha hjulpet oppgaven dersom jeg i tillegg hadde intervjuet noen lærere uten dette fokuset. På den andre siden har jeg valgt å supplere med observasjoner, noe som er med på å underbygge det informantene mine sier. Dette ser jeg på som en styrke i oppgaven. Begge intervjuene ble holdt på personalrommet. Det var omtrent tomt på personalrommet under intervjuene, og vi satt i et eget hjørne, men dette kan ha vært med på å påvirke svarene deres. Samtidig kunne jeg ikke bruke opptak av intervjuene, men skrev stikkord underveis som jeg renskrev umiddelbart etter vi var ferdige. Disse notatene fikk informantene se og godkjenne når de var ferdige, slik at jeg var sikker på at jeg fikk det de faktisk mente.

Siden jeg undersøkte hvordan én enkelt skole arbeidet med sosial kompetanse, mener jeg at reliabiliteten er ganske god med tanke på metodene mine. Reliabiliteten handler om påliteligheten i dataene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg brukte intervju der lærerne fikk snakke om deres egne tanker om temaet, samtidig som jeg brukte observasjon for å se om det samsvarte. Tross dette er det en mulighet for at dersom noen andre hadde gjort samme undersøkelse, ville de fått litt andre svar, da deres observasjoner hadde blitt påvirket av andre persepsjoner. Dessuten er det mulig at de ville ha brukt andre spørsmål. Validiteten, hvor godt dataene representerer fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012), er litt vanskeligere å si om er god. Jeg tok utgangspunkt i én definisjon av sosial kompetanse, mens lærerne hadde en litt ulik oppfattelse av begrepet, selv om de går litt over i hverandre. Jeg så etter hvordan

skolen la til rette for utviklingen, og på denne siden mener jeg at jeg klarte å få frem de viktigste punktene.

Etiske betraktninger

I følge Christoffersen og Johannessen (2012) må en forsker tenke over tre viktige hensyn i datainnsamlingen sin. Disse tre er *Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi*, *forskerens plikt til å respektere informantens privatliv* og *forskerens ansvar for å unngå skade* (s. 41). Under min datainnsamling har jeg tenkt over alle disse tre. Jeg informerte på starten av intervjuene om hva oppgaven handler om, samt at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen uten noen som helst begrunnelse. Når det gjelder informantenes privatliv, har jeg passet på å ikke samle inn noe data som kan være personidentifiserbart i intervjuene, noe informantene også fikk beskjed om. Det samme gjelder under observasjonen, at ingen personidentifiserbare opplysninger ble samlet inn, selv om det da kun var de som var klar over observasjonen som fikk den beskjeden. Jeg gjorde også mitt for å unngå skade for informantene mine ved å ikke stille spørsmål som jeg tenkte kunne være sårbare.

I tillegg til å holde informantene anonyme, har jeg valgt å holde skolen jeg har brukt anonym ved å ikke bruke navnet på program som jeg skal utdype om i neste avsnitt, og jeg har ikke nevnt andre ting som peker direkte på denne skolen. Etter intervjuene fikk informantene se over og godkjenne det jeg hadde notert ned, slik at de kunne bekrefte at mine notater viste frem det de ønsket. Dessuten bruker jeg ikke opplysningene jeg har samlet inn til noe annet enn denne oppgaven.

Beskrivelse av kontekst

På skolen der jeg har samlet inn data har de et egenlaget program for skoletilpasning. Jeg har bevisst valgt å ikke nevne navnet de bruker på programmet med hensyn til anonymitet for skolen, men vil heller kalle dette programmet for Prog1 videre i oppgaven min. I Prog1 går mye av arbeidet ut på utvikling av sosial kompetanse. Programmet er spesielt rettet mot elever som ikke får utbytte av ordinær undervisning eller ikke klarer seg i en vanlig

klasseromssituasjon, noe som ifølge informantene mine i mange tilfeller kan skyldes mangel på sosial kompetanse.

I Prog1 tas ofte elevene ut av den ordinære undervisningen, og er med lærere som er ansatt i programmet, enten på fulltid eller i en mindre prosent av stillingen på skolen. Elevene kan både være med i Prog1 som eneste elev, eller i større grupper. Tiden de er utenfor den ordinære undervisningen brukes mye til relasjonsbygging og til praktiske oppgaver. Skolekjøkkenet brukes for eksempel veldig aktivt i denne tiden, men det settes også av tid der de jobber med andre fag i fellesskap, alt fra naturfag og samfunnsfag til norsk eller engelsk. Det er stor variasjon på hvor mye elevene er med i programmet, noen er med bare et par timer i uken, mens andre kan være med nesten hele uken i perioder. Målet er alltid, uansett hvor mye elevene er med i Prog1, å arbeide for at elevene skal mestre å komme tilbake i ordinær undervisning.

Når de velger hvilke elever som skal tas inn i Prog1 er det enten i samarbeid med foreldre eller i samarbeid med PP-tjenesten. De har et handlingsrom til å ta elevene ut av ordinær undervisning uten utredning som en del av tilpasset opplæring i en begrenset prosent av timene i de ulike fagene. De fleste av elevene har allikevel en sakkyndig vurdering som gir de rett på et visst antall timer med sosial trening. Ofte brukes Prog1 som et sikkerhetsnett for elevene som en del av tiltakene i en sakkyndig vurdering.

Funn

I metodedelen definerte jeg kategoriene *variasjon i arbeidet*, *sosiale verktøy* og *organisering av undervisningen*. Videre vil jeg presentere funnene jeg har, både fra intervjuene og fra observasjonen, i disse kategoriene.

Variasjon i arbeidet

En ting som begge informantene legger mye fokus på, er at i arbeidet med sosial kompetanse er variasjon viktig. De har begge fokus på at det som fungerer hos én elev ikke nødvendigvis

fungerer for andre elever. Lærer2 sa det slik: "*Her er det viktig å være fleksibel som lærer, og tilpasse seg behovene til den enkelte elev eller elevgruppe*". Ofte velger informantene å bruke praktiske oppgaver når de jobber med temaet. Det er også mye variasjon innen måten de organiserer. De bruker gjerne store elevgrupper av og til, mens andre ganger velger de å arbeide i mindre grupper.

Når det gjelder innhold i timene i Prog1 varierer det også masse, selv om det aller meste var praktiske oppgaver. De brukte skolekjøkkenet veldig aktivt, men gikk også turer, bygget ting på kunst og håndverken eller jobbet med de teoretiske fagene. Når de jobbet med teoretiske fag brukte de som regel gruppearbeid eller diskusjoner. Mye av arbeidet går også ut på å skape gode relasjoner til elevene, slik at elevene skal, som Lærer1 sa, "*få en grunn til å høre på deg og til å stole på deg*". Hvordan informantene tilnærmer seg elevene med tanke på relasjoner er også variert. Gjennom observasjonen har jeg sett at informantene mine bruker forskjellige metoder for å skape relasjoner. Lærer2 er for eksempel veldig flink på bruke humor tilpasset elevene.

Sosiale verktøy

Informantene forteller også litt om hva de legger i begrepet sosial kompetanse. Lærer2 legger veldig vekt på at elevene en gang "*skal inngå i et samfunn hvor vi klarer å ta vare på oss selv, samtidig som vi skal være til nytte for andre*". Lærer1 legger ikke så mye fokus på samfunnet, men heller at det handler om de verktøyene som trengs for å ta vare på seg selv. Begge nevner likevel flere av de samme elementene som de mener er viktig for sosial kompetanse. Noen av disse er skikk og bruk, ta riktig mengde plass i en gruppe, sette pris på seg selv og andre og kunnskap om kroppsspråk. Dessuten mener de at det handler om at elevene rett og slett mestrer å kommunisere med hverandre og med ellers andre mennesker. Det blir også poengtert fra Lærer2 at han ser en stadig økning av sosial angst og skolevegring, noe som gjør at han mener at behovet for fokus på sosial kompetanse i skolen er større en noen gang.

Flere av disse elementene er ting elevene får jobbe med i Prog1. Der gjør de mye praktisk arbeid som krever samarbeid, noe som utfordrer elevene til å for eksempel ta den plassen i gruppen som er nødvendig samtidig som kroppsspråket er viktig for kommunikasjonen

mellom elevene. Gjennom observasjonen har jeg sett at lærerne utnytter disse situasjonene til å korrigere, rose og oppmuntre elevene. Jeg observerte at korrigeringen og oppmuntringen til endring som regel fungerte veldig bra, spesielt hos elevene som hadde tilbragt mest tid i programmet.

Organisering av undervisningen

I utgangspunktet er det kontaktlæreren som har hovedansvaret for elevenes sosiale kompetanse på denne skolen. Hvordan dette skal undervises og organiseres har de ikke noen felles retningslinjer på. Lærer1 sier om dette at "*Det er for lite felles retningslinjer på dette punktet. I for eksempel KRLE er det veldig tydelige retningslinjer og mål, men ikke på det sosiale"*. I følge Lærer2 kommer metoden og organiseringen for undervisningen i sosial kompetanse veldig an på den enkelte lærers PYT. I følge Lærer2 har de et fokus på å være proaktive når det kommer til sosial kompetanse. Skolen ønsker å kunne gjøre mest mulig uten å trenge å sette inn eksterne instanser. Dette er litt av begrunnelsen for Prog1, nemlig at de har ekstra ressurser på skolen som kan steppe inn dersom kontaktlæreren ikke klarer å ta hånd om alt det sosiale alene.

Informantene forteller at hvordan de selv organiserer arbeidet med sosial kompetanse varierer alt etter behovet til enkeltelevene. Noen ganger velger de å ha elevene mindre grupper eller én-til-én undervisning, mens andre ganger velger de å arbeide med sosial kompetanse i større grupper eller hele klassen. Én-til-én undervisning og undervisning i mindre grupper går ofte gjennom Prog1. Jeg observerte også at én elev fikk, gjennom Prog1, i oppgave på å øve seg på å kun sitte i klasserommet med resten av klassen. Et poeng Lærer1 kommer med er at vi må legge til rette for situasjoner der elevene får en reell mulighet til å oppleve mestring, samtidig som at det er mulighet for læreren til å rose eller å korrigere atferden til elevene.

Lærer2 sier også at "*en annen ting jeg har god erfaring med er aldersblanding, noe som er enkelt å få til når vi har en 1-10 skole*". Aldersblandingen foregikk for det meste innad i Prog1, der jeg fikk observere at elever fra ungdomstrinnet arbeidet sammen med elever fra småtrinnet. Gjennom observasjonen min fikk jeg se helt nye sider av både de eldre og de yngre elevene når de jobbet på tvers av alder. De eldre tok gjerne på seg lederroller, og tok

mer ansvar enn når de bare arbeidet med jevnaldrende. Samtidig observerte jeg en atferdsendring hos de eldre, der de gjerne oppførte seg mer modent når de var sammen med de yngre.

Drøfting

Informantene mine beskrev sine tanker om hva sosial kompetanse handler om litt ulikt. Hvis jeg sammenligner deres beskrivelser med Terje Ogden (2001) sin definisjon, vil jeg likevel si at begge informantene sine beskrivelser kan gå sammen med denne. Dette tenker jeg er viktig for å vite at det informantene sier når de snakker om sosial kompetanse har relevans i forhold til det jeg skriver om sosial kompetanse. Som nevnt tidligere lyder Ogden sin definisjon slik:

> Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap. (Ogden, 2001, s. 196)

Dersom vi ser på informantene mine sine perspektiver på sosial kompetanse, vil jeg si at de til dels dekker over både kunnskap, ferdigheter og holdninger. Veldig ofte overlapper de tre kategoriene i Ogden sin definisjon hverandre. Kunnskap kan gjøre det lettere for en person å utføre ferdigheter innen samme område. For eksempel vil kunnskap om kroppsspråk gjøre det lettere å utføre riktig kroppsspråk til riktig tid enn hvis man kun kopierer kroppsspråket man ser. Også det som omhandler å sette pris på seg selv og å vise at du setter pris på andre kan gjelde både holdninger og ferdigheter, da det er en ferdighet som du utfører som krever at du har en holdning som aksepterer handlingen. Det at informantene sier at sosial kompetanse også handler om å rett og slett mestre kommunikasjon passer òg sammen med Ogden sine tanker om at sosial kompetanse omhandler å gjøre det mulig å etablere og å vedlikeholde sosiale relasjoner. Likevel kan det virke som at informantene mine har gått litt i fellen som Galvin og Lindbäck snakker om, der de fokuserer mest på kun ferdighetene som inngår i sosial kompetanse. Det er ikke slik at de har glemt kunnskap og holdninger helt, men det falt ofte litt i skyggen til ferdighetene.

Siden det var i Prog1 jeg tilbragte mest tid, og det var der de jobbet mest med sosial kompetanse, har jeg valgt å ta mest utgangspunkt i dette arbeidet når jeg skal drøfte arbeidet til skolen opp mot teorien jeg har funnet.

Elever utenfor klasserom

Som nevnt tidligere tok de som regel ut elevene av klasserommet når de arbeidet i Prog1. De aller fleste elevene som er en del av dette programmet har en sakkyndig vurdering fra PPT, selv om det hos noen bare var en avtale utarbeidet mellom skolen og foreldrene. Vi kan finne i opplæringsloven at dersom elevene trenger spesialundervisning, så har de rett på dette. Det kan vi finne i §5-1: "*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning*" (Opplæringslova, 1998/2017). Det utdypes at det må legges vekt på utviklingsutsiktene til eleven og at tilbudet skal gi et forsvarlig utbytte av opplæringen, både i forhold til andre elever og de opplæringsmålene som er realistiske for enkelteleven.

Et spørsmål man kan stille seg med slik organisatorisk differensiering er om det går ut over inkluderingen i skolen. Det kan være vanskelig å finne et riktig svar på dette problemet. Galvin og Lindbäck (2014) argumenterer for at det er mulig å integrere sosial kompetanse inn i de ordinære skolefagene. Selv i fulle klasser skal dette være fullt mulig. Informantene mine snakket ikke så mye om hvordan de valgte å integrere sosial kompetanse i ordinær undervisning på skolen, eller om det fikk fokus. Det de derimot sa var at skolen hadde et fokus på å være proaktive når det kom til sosial kompetanse så de slapp å trekke inn eksterne aktører, dog uten å nevne om det gjaldt i normal undervisning, eller om de mente Prog1 var det proaktive arbeidet. Ertesvåg (2003) referer til Gresham (1997) som sier at elever ikke alltid vil få den nødvendige hjelpen de trenger i naturlige situasjoner i klasserommet, samtidig som Ertesvåg sier at det ikke nødvendigvis trenger å innebære at elevene blir tatt ut av klasseromssituasjonen. Med dette kan vi spørre oss om Prog1 burde hatt større fokus på å holde elevene inne i klasserommet. Selv om de til tider brukte klasserommets rammer var det ikke mye av dette.

Ertesvåg (2003) mener at trening av sosial kompetanse ofte kommer naturlig av seg selv gjennom modellering og uformell trening. De elevene som allerede sliter med denne kompetansen vil i følge Ertesvåg ofte ha mest kontakt med andre elever som sliter med tilsvarende. Dette kan brukes som et argument for å ta elevene ut av undervisningen, og inn i en situasjon der det heller er fokus på formell trening.

Variasjon

Informantene mine var veldig opptatt at variasjon er veldig viktig når det kommer til arbeid med sosial kompetanse, slik som det er med det meste av arbeidet innen skolen. Alle elevene man møter som lærer vil være unike, og ha ulike måter de lærer best på. Galvin og Lindbäck (2014) mener at når man jobber med sosial kompetanse, bør fokuset skiftes fra *spesial* til *pedagogikk*. Selv om det er ganske tydelig differensiering når de arbeider i Prog1, både organisatorisk og pedagogisk, kunne det virke som at de har et fokus på dette skiftet innad i Prog1, da de har et så stort fokus på at man må variere arbeidet for å tilpasse enkeltelevene. Når de arbeidet i Prog1, gjorde de mye forskjellig uten at det var direkte tydelig at sosial kompetanse var et av hovedfokusene. Som nevnt tidligere bruker de veldig mye praktisk arbeid, spesielt på skolekjøkkenet. Der må elevene arbeide sammen og samarbeide. På denne måten kan lærerne flette inn kompetansemål fra både mat & helse, matte, norsk og flere fag, samtidig som elevene får øve på å samhandle. I tillegg så pleide de å sitte å spise sammen etter de hadde laget mat, der fikk elevene muligheten til å sitte og prate sammen i en helt uformell setting.

Dersom det bare var én elev sammen med læreren, var det omtrent aldri slik at eleven satt og jobbet med lærestoffet alene. Læreren var alltid på, og den snakket med eleven om det den jobbet med. Her kan den sosiale kompetansen også komme inn gjennom at det konstant er en dialog gående mellom lærer og elev, der læreren har kontroll og kan styre den slik læreren mener er mest hensiktsmessig. Uansett hva de jobbet med, opptrådte læreren som et godt forbilde og en modell for eleven, dermed vil jeg anta det også foregår mye observasjonslæring, i tråd med Banduras teori, når det kommer til den sosiale kompetansen.

Relasjon

Når elevene er med i Prog1 blir det brukt mye tid på relasjonsbygging. Som Lærer1 sa, må elevene "*få en grunn til å høre på deg og til å stole på deg*". Gjennom en trygg relasjon mellom eleven og læreren vil det være lettere for eleven å nettopp gjøre dette, slik Brandtzæg et al. (2016) har funnet ut. Dessuten referer Brandtzæg et al. til Drugli (2012) som sier at lærer-elev-relasjonen er det viktigste for elevens læring. Med disse tingene i bakhodet, kan det være vanskelig å argumentere mot relasjonsbygging i slikt arbeid. Prog1 er rettet mot elever som sliter med enten sosial kompetanse eller noe annet som gjør at de ikke klarer seg i vanlige skolesituasjoner. For å nå inn til disse elevene er det nødvendig å være klar over deres persepsjoner og prøve å se dem innenfra. Dette er ikke noe som skjer av seg selv, men krever at læreren tar seg tid til å bli kjent med hver enkelt elev den jobber med. Lærer2 brukte mye humor når han kommuniserte med elevene. Det som var slående for meg var hvor ulik denne humoren var, alt etter hvilke elever han snakket med. Gjennom relasjonsbygging hos elevene virket det som at han hadde forstått hva slags humor elevene hadde, og hvilke vitser som slo an hos hvilke elever. Dette skapte, slik jeg observerte det, en relativt avslappet atmosfære som kan ha virket tryggere på elevene som ikke maktet den normale og mer formelle klasseromssituasjonen.

Gjennom å forstå elevene innenfra, og få innblikk i deres persepsjoner, vil det også være lettere å forstå hvordan hver enkelt elev lærer. Dette innebærer da at lærerne lettere kan legge opp undervisningen slik at den passer for hver enkelt elev. En trygg relasjon vil også gjøre at eleven lettere vil høre på læreren (Brandtzæg et al., 2016). Dette kan gjøre det lettere for læreren å motivere eleven, slik at eleven vil prøve hardere og dermed få større sannsynlighet for mestring, noe som igjen kan føre til ny motivasjon (Olaussen, 2013). Dette passer godt overens med at Lærer1 har fokus på å skape situasjoner der eleven har reell mulighet for mestring, samtidig som at læreren kan rose og oppmuntre.

Aldersblanding

I artikkelen til Berg-Olsen (2012) fokuserer hun for det meste på små skoler som bruker aldersblanding. Jeg vil likevel tro at mye av hennes funn har stor overføringsverdi til større

skoler, slik den skolen jeg har brukt i oppgaven min. På denne skolen bruker de for det meste aldersblanding innen Prog1, da som en hjelp i arbeidet med det sosiale. Etter min observasjon, ser jeg flere likheter mellom det jeg har bemerket meg i Prog1 og det Berg-Olsen har beskrevet. Noe av det som kom tydeligst frem var at de eldre elevene fikk en ansvarsrolle som de tok veldig på alvor. Noen av elevene som jeg fikk høre at ikke engasjerte seg i vanlige skoletimer fikk plutselig et ansvar som de tydelig tok til seg. Berg-Olsen skriver også i artikkelen sin at "*Dette stilte store krav til lærernes faglige og didaktiske kompetanse*" (Berg-Olsen, 2012, s. 365). Med tanke på at aldersblandingen på skolen i min oppgave ikke skjer i ordinær undervisning vil jeg ikke tro at det stiller like store krav til den faglige kompetansen som i Berg-Olsens' undersøkelse, da det meste av læringsmålene innen Prog1, der de bruker aldersblanding, er individuelt og går på det sosiale. Når det gjelder den didaktiske kompetansen derimot tror jeg ikke den vil ha mindre betydning av denne grunn. Som nevnt i delen om funnene mine skrev jeg at Lærer2 hadde et stort fokus på at elevene en gang skal inn i et samfunn med stor variasjon av mennesker. Dette argumentet brukte han også til elevene, noe som kan ha hatt effekt på hvordan elevene tok til seg oppgaven med å jobbe med elever i andre aldersgrupper.

En teori som kan brukes som argument for aldersblanding i skolen er Vygotskys sosiokulturelle teori. Berg-Olsen (2012) forklarer at noen elever ble "*erfarte andre*", og hun mente at elevene også lærte mye gjennom å få denne rollen i undervisningen. Som Moen (2013) skriver, kan man nå mer læring ved hjelp andre som er mer kompetente innen området. De eldste elevene i Prog1 tok som sagt mer ansvar, og oppførte seg gjerne mer modent når de var med de yngre elevene. Når de eldre elevene gjorde dette, kan vi tenke oss at det kan fungere som et stillas for de yngre elevene slik at de kunne oppnå mer læring enn de hadde gjort uten de eldre elevene til stede.

Avsluttning

Med tanke på at problemstillingen min er "*Hvordan legger skolen til rette for utvikling av elevenes sosiale kompetanse på en 1-10 skole?*", er det vanskelig å komme med én konkret

konklusjon. Jeg har derfor valgt å ha en oppsummering av de viktigste tingene som en konklusjon på min problemstilling.

Det største og viktigste funnet mitt i oppgaven min er Prog1. Det at de har et eget program der de jobber spesielt med sosial kompetanse er noe jeg ikke har opplevd eller hørt om på andre skoler. Dette kan være en veldig god ressurs for skolen, spesielt hvis skolen klarer å bruke det på riktig måte, noe jeg mener at de har gjort på skolen i denne studien. Prog1 har faste lærere som er ansatt der, og dermed vil relasjonsbyggingen gå lettere siden elevene får ha samme lærer hele tiden. De har masse fokus på å skape gode relasjoner, slik at arbeidet skal bli lettere. Disse relasjonene har også gjort det lettere for lærerne å legge opp undervisningen slik at den vil passe for hver enkelt elev. Variasjonen er nemlig et av hovedfokusene til begge de to lærerne i Prog1 jeg intervjuet. Hvordan undervisningen burde varieres fikk jeg ikke noe svar på, men heller at det kommer an på elevene og lærerens egen praktiske yrkesteori. Dessuten fant jeg aldersblandingen veldig fasinerende. Dette er noe jeg ikke tidligere har tenkt på som et godt alternativ, men etter denne studien har jeg sett hvor effektivt det kan være i rette situasjoner. Måten elevene tok på seg et annet ansvar enn ellers, gjennom å skulle være "erfarne andre", virket som en måte som absolutt kan være med på å styrke deres egen læring.

Studien har fokusert kun på én enkelt skole, men jeg tror likevel at den kan ha verdi for andre. Det kan alltid være nyttig å vite hva som fungerer hos andre, noe som kan være gode tips og inspirasjon for andre skoler. Etter å ha undersøkt, og sett masse på Prog1, vil jeg tro at flere skoler kunne fått gode resultater med liknende programmer, enten det er 1-10 skoler eller rene barne- og ungdomsskoler.

Litteraturliste

Berg-Olsen, A. (2012). Aldersblanding som læringssystem. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 96*(05), 361-372.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

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

Ertesvåg, S. (2003). Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar ; tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 87*(5-6), 282-296.

Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, P. (2010). Tilpassa opplæring- den største utfordringa i all opplæring. I S. Østrem, *Pedagogikk og elevkunnskap: en første innføring til læreryrket* (s. 98-117). Oslo: Cappelen akademisk.

Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Læreplanverket for kunnskapsløftet. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/

Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø : En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-268). Trondheim: Akademika.

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen.* Oslo: Gyldendal akademisk.

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

Olaussen, B., S. (2013). Sosial kognitiv teori. *I R.* Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø : En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 209-229). Trondheim: Akademika.

Opplæringslova. (1998/2017). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

Rognsaa, Aa. (2015). *Bacheloroppgaven: Skriveråd og regler for utformingen*. Universitetsforlaget: Oslo.

Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sylte, A. L. (2013). Relasjonskompetanse. I *Profesjonspedagogikk*. (s. 176–227). Oslo: Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Intervjuguide

Problemstilling: "*Hvordan legger lærerne til rette for utvikling av sosial kompetanse på ungdomstrinnet?*"

Før intervju:
Informer om oppgaven, at de kan trekke seg, at det ikke samles noe personlig informasjon

Start på intervju:
- "Bli kjent"-spørsmål
  - Hvor lenge har du jobbet her o.l.

Hjelpespørsmål:
Kan du fortelle litt om skolens mandat når det gjelder sosial kompetanse?

- Hvilke tanker har du om sosial kompetanse? (Viktigheten, skolens mandat)
- På hvilken måte tror du økning av digital kommunikasjon kan påvirke elevers sosiale kompetanse? (Utdyp)
- Hvilke tanker har du om hvordan man best kan arbeide for utviklingen av sosial kompetanse blant elevene?
- Hvilke felles retningslinjer har skolen for denne utviklingen?
- Jeg har lest at noen mener mobilbruk og digital kommunikasjon påvirker den sosiale kompetansen negativt, mens andre mener det påvirker den positivt. Hva tenker du om saken?

NTNU

Kunnskap for en bedre verden