



jada  
vi er i samme båt  
og alle de greiene der  
men det er du  
som er redningsvesten  
og jeg  
som  
ikke  
kan  
svømme

Trygve Skaug

## **Forord**

Når jeg nå avslutter dette prosjektet, gjør jeg det med en euforisk lykkefølelse. På tross av utfordringene med å sjonglere arbeidsliv og studier, avslutter jeg her med en opplevelse av at det var verdt det. Det var verdt korte netter, mange tanker og et avvikende tidsperspektiv. Det har hatt med seg det dobbelte av glede, mange gode samtaler og en kompetanseheving jeg ikke kunne oppnådd på annet vis. Jeg har utfordret meg selv hele veien, og jeg føler at jeg vant.

Det er mange som fortjener en stor takk fra meg. Tusen takk til dyktige medstudenter for inspirasjon og motivasjon. Tusen takk til gode, tålmodige kolleger, som alltid bidrar med faglige innspill og som inspirerer meg hver eneste dag. Tusen takk til mine venninner Kjersti og Tone, som har engasjert seg hjertelig og oppriktig, og lest oppgaven min på jakt etter feil. Bare gode venner kan med beste intensjon lete etter feil hos hverandre.

Tusen takk til mine deltakere. Jeg er evig takknemlig for at dere lot meg få ta del i deres tanker og refleksjoner, i en pedagoghverdag hvor det egentlig ikke er tid til overs.

Tusen takk til min veileder, Jan Arvid Haugan. Ditt engasjement i min oppgave har hatt stor betydning for min framdrift. Jeg er takknemlig for dine tilbakemeldinger, din faglige innsikt og ikke minst din evne til å plukke ned alle ballene mine, som stadig svevde himmelhøyt. Din støtte har gjort prosessen ryddig og overkommelig.

Tusen takk til min heiagjeng. Til søstera mi og gjengen hennes. Og til mamma og pappa, som lånte meg en studentbolig langt inni dalen når jeg hadde behov for å skrive i stillhet. Og tusen takk for at dere har lettet min samvittighet ved å bidra hjemme de ukene jeg reiste bort. Tusen takk for all hjelp. Jeg setter utrolig stor pris på det.

Tusen takk til mannen min, Thomas, som har tatt ansvar for hus og barn og aktiviteter, mens jeg har fått fordype tankene mine i bøker og artikler. Tusen takk for din tålmodighet, din raushet og for at du aldri har behov for å gi meg dårlig samvittighet. Jeg er evig takknemlig.

Og tusen takk til de tre som har motivert meg mest av alle; Adrian, Vilma og Konrad. Min motivasjon har hele tiden vært at jeg skulle få tilbringe langt mer tid med dere igjen. Dere er de fineste jeg vet om, og de jeg aller helst vil være sammen med. Jeg gleder meg!

## Sammendrag

Denne kvalitative studien har sett på hvordan tre pedagoger, som har arbeidet systematisk med utvikling av sosial kompetanse, forstår resultatet til to elever etter en Spekterundersøkelse. Studien har som hensikt å ha fokus på deltakernes opplevelse av hvilken betydning elevenes sosiale kompetanse og evnen til selvhevdelse har for deres resultat. I tillegg er det ønskelig å hente ut deltakernes forståelse for om lærerrollen, læringsmiljøet og elevenes faglige kompetanse har betydning for resultatet. Det er deltakernes forståelse som er veiledende i min forskning, og forskningsspørsmålet har derfor vært følgende: "Hvilken forståelse har 3 pedagoger av årsaker til to elevers sosiale status i en klasse, med utgangspunkt i deres resultat fra en Spekterundersøkelse?".

Studien har en kvalitativ tilnærming med utgangspunkt i individuelle semistrukturerte intervjuer med tre pedagoger på mellomtrinn. Jeg valgte kvalitativ tilnærming da den er godt egnet for å få kjennskap til forskningsdeltakernes tanker, erfaringer og meninger. Tre pedagoger, ved en skole i Trøndelag, sa seg villig til å bidra som deltakere i studien. Det ble gjort digitale opptak av intervjuene, i tillegg til at deltakerne fikk utlevert et skaleringskjema som de fylte ut. Analysen av materialet foregikk ved hjelp av fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Denne resulterte i tekstuelle beskrivelser av deltakernes erfaringer og opplevelser.

Resultatet av analyseprosessen viste fire faktorer som ligger til grunn for deltakernes forståelse for to elevers sosiale status. Disse faktorene fremstilles i fire kategorier, (1) *Betydningen av selvhevdelse*, (2) *Betydning av sosial kompetanse* (3) *Faglig kompetanse*, og (4) *Lærerens rolle og læringsmiljøet*.

Funnene i prosjektet blir drøftet på bakgrunn av et utviklingsøkologisk perspektiv, representert av Bronfenbrenner. I tillegg drøftes funnene med utgangspunkt i blant andre Garbarino, Glavin & Lindbäck og Ogdens forskning på sosial kompetanse og selvhevdelse. Studien har hatt som mål å vektlegge de tre deltakernes perspektiv og forståelse av to elevers sosiale status. Det har derfor ikke vært et mål å kunne generalisere resultatet av forskningen.

# Innhold

|  |            |
|--|------------|
| <b>FORORD</b> .....  | <b>II</b>  |
| <b>SAMMENDRAG</b> .....  | <b>III</b> |
| <b>INNHold</b> .....   | <b>1</b>   |
| <b>KAPITTEL 1. INNLEDNING</b> .....  | <b>3</b>   |
| 1.1 VALG AV TEMA.....  | 3          |
| 1.2 SOSIAL KOMPETANSEUTVIKLING I SKOLEN .....                                      | 4          |
| 1.3 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING.....   | 5          |
| 1.4 SPEKTER.....   | 6          |
| 1.5 OPPGAVENS DISPOSISJON.....   | 7          |
| <b>KAPITTEL 2. TEORI</b> .....   | <b>9</b>   |
| 2.1 BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL .....                              | 9          |
| 2.2 SOSIAL KOMPETANSE .....  | 10         |
| 2.2.1 Sosial kompetanse i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell ..... | 14         |
| 2.3 SELVHEVDELSE .....   | 15         |
| 2.4 LÆRINGSMILJØ .....   | 17         |
| 2.5 LÆRERENS ROLLE.....  | 18         |
| 2.6 FAGLIG KOMPETANSE .....  | 20         |
| 2.7 OPPSUMMERING .....   | 20         |
| <b>KAPITTEL 3. METODE</b> .....  | <b>23</b>  |
| 3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE .....  | 23         |
| 3.2 FENOMENOLOGISK OG HERMENEUTISK TILNÆRMING .....                                | 24         |
| 3.3 VALG AV DELTAKERE .....  | 26         |
| 3.4 INTERVJUGUIDE OG PRØVEINTERVJU .....   | 27         |
| 3.5 DATAINNSAMLING OG INTERVJUSITUASJON.....                                       | 28         |
| 3.6 TRANSKRIBERING OG ANALYSE .....  | 29         |
| 3.7 KVALITET I FORSKNINGEN .....   | 30         |
| 3.7.1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet .....                           | 31         |
| 3.7.2 Etske hensyn og vurderinger.....   | 32         |
| 3.7.3 Min rolle som forsker .....  | 33         |
| <b>KAPITTEL 4. FUNN OG DRØFTING</b> .....  | <b>35</b>  |
| 4.1 BETYDNINGEN AV FERDIGHETEN SELVHEVDELSE .....                                  | 35         |
| 4.1.1 Illustrerende uttalelser .....   | 35         |
| 4.1.2 Tolkning.....  | 36         |
| 4.1.3 Skaleringsskjema.....  | 38         |
| 4.1.4 Drøfting .....   | 40         |
| 4.2 BETYDNINGEN AV SOSIAL KOMPETANSE.....  | 43         |
| 4.2.1 Illustrerende uttalelser .....   | 43         |
| 4.2.2 Tolkning.....  | 43         |
| 4.2.3 Drøfting .....   | 45         |
| 4.3 FAGLIG KOMPETANSE .....  | 48         |
| 4.3.1 Illustrerende uttalelser .....   | 49         |
| 4.3.2 Tolkning.....  | 49         |
| 4.3.3 Drøfting .....   | 50         |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.4 LÆRERENS ROLLE OG LÆRINGSMILJØET .....                    | 51        |
| 4.4.1 <i>Illustrerende uttalelser</i> .....                   | 51        |
| 4.4.2 <i>Tolkning</i> .....                                   | 52        |
| 4.4.3 <i>Drøfting</i> .....                                   | 53        |
| <b>KAPITTEL 5. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE DRØFTING.....</b>  | <b>59</b> |
| <b>LITTERATURLISTE.....</b>                                   | <b>65</b> |
| <b>VEDLEGG 1 – GODKJENNELSE FRA NSD.....</b>                  | <b>70</b> |
| <b>VEDLEGG 2 – FORESPØRSEL OM DELTAKELSE OG SAMTYKKE.....</b> | <b>71</b> |
| <b>VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE .....</b>                        | <b>74</b> |
| <b>VEDLEGG 4 – BESKRIVELSE AV ANALYSEPROSESSEN .....</b>      | <b>75</b> |
| <b>VEDLEGG 5 – SPØRSMÅL FRA SPEKTERUNDERSØKELSEN .....</b>    | <b>79</b> |
| <b>VEDLEGG 6 – RESULTATER FRA SPEKTERUNDERSØKELSEN.....</b>   | <b>82</b> |
| <b>VEDLEGG 7 – SKALERINGSSKJEMA .....</b>                     | <b>87</b> |
| <b>VEDLEGG 8 – SOSIAL KOMPETANSEPLAN ETTER 7.TRINN .....</b>  | <b>89</b> |

## **Kapittel 1. Innledning**

Hovedtema for denne masterstudien er selvhevdelse. Selvhevdelse er en ferdighet som inngår i den sosiale kompetansen, på samme måte som ferdighetene empati, ansvarlighet, selvkontroll og samarbeid (Gresham & Elliott, 1990). Disse dimensjonene av sosial kompetanse er gjensidig avhengig av hverandre, og det er viktig å se helheten når man øver inn delferdigheter (Glavin & Lindbäck, 2014). Sammenlignet med de andre dimensjonene har jeg, basert på egne erfaringer fra praksis og etter videre fordypning i forskning på området, funnet at selvhevdelse er lite vektlagt i litteratur og forskning. Det vekker min nysgjerrighet ytterligere. Når jeg nå velger å ha fokus på selvhevdelse, gjør jeg dette uten å påstå at denne ferdigheten er viktigere enn de øvrige.

### **1.1 Valg av tema**

Når jeg i min jobb som PP-rådgiver er i samtaler med elever, stiller jeg ofte spørsmålet: ”Hva trenger du for å trives på skolen?”. Her har jeg én gang opplevd at svaret var et ønske om å bli faglig sterkere, slik at eleven kunne få en god utdanning. Alle øvrige svar handler om vennskap og sosial trygghet. Det er svar som ”å kjenne meg trygg på at jeg har noen å være sammen med i friminuttene”, ”å ha venner”, ”at ingen går når jeg kommer bort til dem” og ”at ingen gjør narr av meg”. Dette er blant flere årsaker til at jeg er opptatt av sosial kompetanseutvikling.

Når jeg som mor har møtt opp med mine 6-åringer første skoledag, har jeg ikke tenkt på matematikk, norsk eller engelsk med bekymring. Jeg har derimot kjent på sosiale håp og ønsker for mine barn. Jeg har kjent på et inderlig ønske om at mine barn skulle få venner, bli likt, klare å forholde seg adekvat til barn og voksne, og til krav og forventninger når det kommer til skole- og klasseregler. I den sammenheng har jeg sett hvor viktig det er å utvikle evnen til å hevde seg selv på en adekvat og sosialt akseptabel måte. Dette innebærer å ha tillit til egne evner, og å uttrykke egne meninger uten å krenke motparten. Det innebærer også evne til å delta i diskusjoner med medelever og samtidig unngå at det fører til krangel. Da jeg skulle velge tema var jeg innom flere interessante emner, inntil jeg innså viktigheten av å kjenne at man virkelig engasjerer seg for sitt tema. Fra da var valget enkelt; jeg ønsket å se nærmere på hvilken betydning sosial kompetanse og selvhevdelse har når det kommer til popularitet og vennskap.

I dagens samfunn blir det stadig tydeligere hvor avgjørende sosial kompetanse er for det enkelte menneskets fungering. Skolen skal bidra til å fremme elevenes evne til kommunikasjon og samarbeid, og slik gi elevene trygghet til å ytre egne meninger og samtidig si ifra på vegne av medelever (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å oppnå dette har barn og unge behov for et realistisk og positivt selvbilde. Med dette som utgangspunkt retter jeg fokus mot betydningen av selvhevdelse som en sosial ferdighet. Jeg ønsker å undersøke om tre pedagoger opplever denne ferdigheten som viktig når det kommer til popularitet og sosial status i en klasse. Ferdigheten inngår i den generelle sosiale kompetansen til eleven. Vektlegging av sosial kompetanseutvikling i skolen har vært i utvikling, og i min jobb opplever jeg at skoler ser betydningen av denne kompetansen i stadig økende grad.

## **1.2 Sosial kompetanseutvikling i skolen**

Jakten på gode pedagogiske tiltak for sosial læring i klasserommet har vært et aktuelt tema i skolen i mange år (Glavin & Lindbäck, 2014). I 1995 sa Boyum & Parke at sosial kompetanse er viktig for å oppnå og opprettholde sosial harmoni. Siden den gang har det vært stor utvikling i forståelsen for den betydningen som sosial kompetanse har for elevene. OECD vektlegger dette i stor grad, og har funnet at skolen må være med og bidra til barnets utvikling av sosiale verdier og holdninger, for å gi dem muligheter til å bidra aktivt i samfunnet (Anaiadou & Claro, 2009). Med læreplanverket i 1996 ble det understreket at skolen ikke bare hadde faglige mål, men også mål knyttet til personlig og sosial utvikling. I L97 står det at opplæringen skal gi elevene modenhet og evne til å møte livet, både praktisk, sosialt og personlig (Kirke,- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). Som følge av L97 skjedde det store og positive endringer når det gjaldt sosial opplæring i skolen (Glavin & Lindbäck, 2014). Fagpersoner som Thomas Nordahl og Terje Ogden bidro i stor grad med systematiske tiltak for utvikling av sosial kompetanse. Dette førte videre til at skoler måtte bruke økonomiske ressurser og tid på iverksetting av disse tiltakene (Glavin & Lindbäck, 2014). Jeg erfarer gjennom jobb at det er svært ulikt hva skoler benytter seg av, og i hvilken grad de prioriterer dette arbeidet. Dagens skole har mange forventninger og krav rettet mot seg, og Glavin & Lindbäck (2014) hevder at det er blitt argumentert mot å prioritere sosiale læringsmål på bakgrunn av dette. Argumentasjonen setter til side betydningen sosial læring har som grunnlag for alt som skjer i skolen, og det faktum at elevene skal oppnå sosial læring på lik linje som faglig læring.



Utredningen om Framtidens skole (NOU, 2015:8) sier at utvikling av elevenes holdninger og handlinger hva angår personlig og sosial ansvarlighet, er elementær for deres interaksjon og deltakelse. Det blir her anbefalt at sosial og emosjonell læring er et satsningsområde i skolen, på bakgrunn av betydningen sosial ansvarlighet har og elevens evne til å skape og opprettholde relasjoner til andre. Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) tar utgangspunkt i Framtidens skole, og peker på at læring krever en balanse mellom kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter. Å beherske kun én av disse tre, kan føre til en ubalanse i den helhetlige kompetansen et menneske er avhengig av å tilegne seg.

### **1.3 Presentasjon av problemstilling**

I skolen er det viktig å lære å ytre seg, delta og bidra til fellesskapet (NOU, 2015:8). Dette dekker enkelte av kriteriene av ferdigheten selvhevdelse. Deltakernes syn på hvilken betydning denne ferdigheten har for resultatet av Spekterundersøkelsen er utgangspunktet for studien. Jeg ønsker å finne svar på følgende problemstilling:

#### **Hvilken forståelse har 3 pedagoger av årsaker til to elevers sosiale status i en klasse, med utgangspunkt i deres resultat fra en Spekterundersøkelse?**

Studien åpner for en dypere forståelse for den betydningen selvhevdelse har for to tilfeldige elevers sosiale status i klassen. Med utgangspunkt i å undre meg over hvorfor elever har ulik sosial status, fokuserer jeg på betydningen som sosial kompetanse, og særlig selvhevdelse, har. I tillegg ønsker jeg å se på læringsmiljøets rolle i den sammenheng, og da spesielt lærerens rolle. Videre er det også aktuelt å vurdere den enkelte elevens faglige kompetanse som medvirkende årsak.

Problemformuleringen setter fokus på de erfaringer som tre pedagoger i den aktuelle klassen besitter. Deres opplevelser og perspektiv skal belyse spørsmålet. Dette gjør et kvalitativt forskningsintervju til et egnet valg i prosessen av datainnsamling. Videre er en fenomenologisk tilnærming til forskningen naturlig, da menneskets subjektive opplevelse står i sentrum for denne tilnærmingen (Thagaard, 2013). I tillegg er det aktuelt å ha en hermeneutisk tilnærming, da denne omfatter forståelse og fortolkning i vid forstand (Lægneid & Skorgen, 2006). Det gjøres nærmere rede for forskningstilnærming i kapittel 3.

Studien er ikke bare dagsaktuell, men også av stor personlig interesse. I min jobb innenfor Pedagogisk Psykologisk Tjeneste møter jeg ofte problemstillinger som innebærer spørsmål om elevers grad av sosial kompetanse. Å tilegne meg forskningsbasert kunnskap om betydningen av selvhevdelse, kan øke mine forutsetninger i rådgivning og veiledning til skoler. I den sammenheng bidrar studien til refleksjon og egen læring når det kommer til vektlegging av sosiale ferdigheter.

Som utgangspunkt for intervjuene ønsker jeg å se på resultatene som to elever har fått i en Spekterundersøkelse. På bakgrunn av deres resultater kan jeg finne pedagogenes forståelse for årsaker til disse.

#### **1.4 Spekter**

Spekter er et kartleggingsverktøy som skoler kan bruke for å følge med på utviklingen av læringsmiljøet i klasser. Gjennom bruk av Spekter, kan skoler avdekke forhold som knytter seg til klassens miljø på bakgrunn av popularitet, ulike relasjoner, grupperinger og holdninger (Læringsmiljøsenderet, 2017). I mitt prosjekt var det ønskelig at klassen hadde gjennomført Spekter i forkant av intervjuene, da dette ville gjøre klassens sosiale miljø tydeligere for meg. Ved å legge resultatene til grunn, kan det hentes ut informasjon om arbeid som er gjort for å bygge et godt miljø. Jeg fikk resultatene presentert og tydeliggjort i form av sosiogram og tabeller, hvilket synliggjorde resultatene til elev A og elev B på en oversiktlig og ryddig måte (Vedlegg 6). Spekter består av 22 spørsmål som elevene skal svare ut (Vedlegg 5). Jeg ba deltakerne ha fokus på resultatene fra følgende spørsmål:

1. Hvem i klassen vil du helst være sammen med i friminuttene? Du kan skrive tre navn

Ved hjelp av dette spørsmålet fikk jeg en oversikt over den eleven med flest valg inn (elev A) og den med ingen valg inn (elev B). I tillegg var jeg interessert i å undersøke om disse elevene ble nevnt i følgende spørsmål:

13. Hvem i klassen mobber andre?
14. Hvem i klassen blir mobbet?
15. Hvem i klassen tror du vil hjelpe en annen elev dersom hun eller han blir mobbet?

Dersom elev A og elev B nevnes i disse spørsmålene, får jeg innsikt i medelevers opplevelse av dem. Dersom elev A får flest valg inn på spørsmål 1, samtidig som eleven også nevnes i spørsmål 15, kan dette gi meg en indikasjon på elevens evne til å benytte seg av sin sosiale

kompetanse. Dersom elev B ikke har valg inn på spørsmål 1 og samtidig nevnes på spørsmål 13, kan jeg oppnå en forståelse for resultatet til eleven.

## **1.5 Oppgavens disposisjon**

I kapittel 2 ligger det teoretiske grunnlaget som oppgaven bygger på. Her presenteres teorier om sosial kompetanse og selvhevdelse. Det presenteres teorier som mer spesifikt omhandler sosial kompetanseutvikling i skolen, og betydningen av ferdigheten selvhevdelse for den enkelte elev. I tillegg presenteres teorier omkring lærerens rolle, læringsmiljøet og elevenes faglige kompetanse, som en del av grunnlaget for elevers sosiale status. I kapittel 3 redegjør jeg for den metodiske tilnærmingen til prosjektet, og ulike forhold som har hatt betydning for datainnsamlingen. Dette innebærer forskerrollen og måten intervjuene er bygd opp og gjennomført. I kapittel 4 presenteres resultatene i prosjektet, og de blir analysert og drøftet ut fra teori som ble gjort rede for i kapittel 2. I kapittel 5 presenteres oppsummerende drøfting og avslutning.

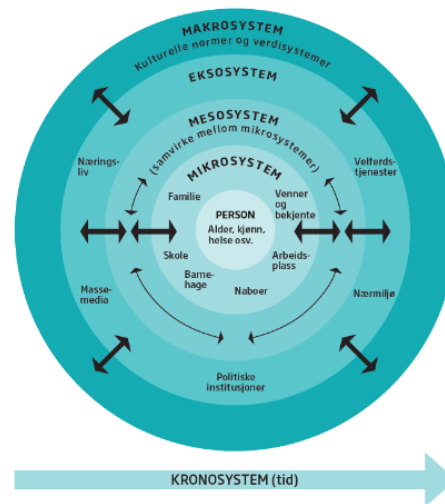


## Kapittel 2. Teori

I dette kapitlet presenteres det teoretiske grunnlaget som oppgaven baseres på. Kapitlet bygger på forskning av blant andre Garbarino, Ogden og Glavin & Lindbäck når det kommer til sosial kompetanse og selvhevdelse. Dette presenteres med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Jeg velger å gjøre dette fordi Bronfenbrenner med denne modellen tydeliggjør at et barns utvikling er sammensatt av samspillet i familien, vennegjengen eller i skolen.

### 2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell forklarer hvordan barn utvikler seg og hva som påvirker denne utviklingen. I denne teorien hevdes det at utviklingsøkologi omhandler den gjensidige tilpasningen mellom et menneske i vekst og de flyktige særegenheter ved nærmiljøer som personen lever i. Denne prosessen påvirkes av forholdet mellom nærmiljøene og samfunnet for øvrig (Bronfenbrenner, 1979).



Figur 1

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)

Modellen består av konsentriske sirkler som tydeliggjør påvirkningen. De innerste sirklene har størst påvirkningskraft på elevens utvikling, mens de ytterste sirklene skaper rammebetingelser for eleven og dens vekst (Bronfenbrenner, 1979).

Utviklingen til eleven er knyttet til samhandling, materielle strukturer og sosiale arenaer på mikronivå (Bronfenbrenner, 1979). Dette omhandler familie, venner, nærmiljø og skole, som

alle er relasjoner som eleven har hatt over lengre tid og som er lett tilgjengelig for kontakt. Her må eleven evne å stå i sosialiseringprosessen, og det er i dette systemet vi finner grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse og evnen til å utøve selvhevdelse. På mesonivå handler det om relasjoner mellom to eller flere mikrosystemer (Haugen, 2017). Eksempel kan være samarbeidet mellom skole og hjem. I eksosystemet finner vi andre miljøer som påvirker elevens utvikling, til tross for at den sjeldent befinner seg i disse miljøene (Bronfenbrenner, 1979). Dette kan omhandle naboer, politi og media. Utvikling av sosiale roller, samt forståelse av sosiale normer, vil være sentral i dette systemet. Her finner vi også rammebetingelsene som påvirker lærerens muligheter i skolen, blant annet styrking av læringsmiljøet (Gulbrandsen, 2006). Makrosystemet omhandler mønstre i samfunnet, slik som verdier og lover. Her finner vi opplæringsloven, som sier noe om hva elever skal lære både faglig og sosialt. Herunder ligger også kunnskapsløftet med de ulike kompetansemålene som eleven skal nå i sin skolegang. Makrosystemet gjennomgår alle øvrige systemenes prosesser (Gulbrandsen, 2006). Modellen tydeliggjør at alle fire systemer på sin måte vil påvirke elevens utvikling, og at endringer i ett system vil kunne gi konsekvenser for de øvrige systemene.

Bronfenbrenner har blitt kritisert for å sette til side elevens egenskaper, og hvordan disse egenskapene har innvirkning på relasjoner som eleven oppnår med mennesker rundt seg (Haugen, 2017). I 2005 tilføyde han kronosystemet i sin modell. Hensikten var å synliggjøre tidsdimensjonen i barns utvikling (Helsedirektoratet, 2015). Det handler om hvordan ulike hendelser i de øvrige systemene vil påvirke eleven på sikt. Dette omhandler vennskap, nasjonale læreplaner og relasjonen med lærer. Endringen kan forstås som en konsekvens av at teorien må endres i takt med forskningsbasert kunnskap.

Den utviklingsøkologiske modellen viser hvordan sosiale samspill blir formet av interaksjonen mellom de ulike systemene omkring eleven (Wold, 2012). For å evne denne samhandlingen må eleven inneha nødvendig sosial kompetanse.

## **2.2 Sosial kompetanse**

I kompetansebegrepet legges det vekt på barn og unges tilpassing, utvikling eller mestring av nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2003). Terje Ogden definerer sosial kompetanse på følgende måte:

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).

Denne definisjonen vektlegger viktige deler ved sosial kompetanse, som relasjonen med medelever og jevnaldrende. I tillegg påpekes viktigheten av barnets vurdering av egen kompetanse. Flere har definert kompetansebegrepet, og Garbarino (1985) sier at sosial kompetanse er:

et sett av ferdigheter, holdninger, motiv og evner som er avgjørende for å mestre de viktigste settinger som enkeltpersoner med rimelighet kan forvente å møte i det sosiale miljøet de er en del av, samtidig som de øker sin følelse om velvære og evner å styrke fremtidig utvikling (Garbarino, 1985, s. 80).

Garbarinos definisjon sier at mennesker må ha kunnskap om hvilke sosiale ferdigheter de vil ha behov for i ulike sosiale situasjoner, både i nåtid og i framtid. Definisjonen skildrer videre viktigheten av å ivareta det gjensidige samspillet mellom den sosiale og individuelle siden av barnets vekst (Lamer, 1997).

Jeg valgte å benytte meg av disse definisjonene, da begge sier at sosial kompetanse handler om å være rustet for samhandling med mennesker i sosiale miljø. De påpeker også viktigheten av ulike evner som er grunnleggende for et godt liv. Ogden peker på at en realistisk oppfatning av egne evner er en forutsetning for sosial mestring. Garbarino på sin side sier at å mestre viktige settinger på bakgrunn av nødvendige sosiale ferdigheter vil føre til videreutvikling og økt tilfredshet. Definisjonene utfyller hverandre, og gir et godt grunnlag for forståelse av hva sosial kompetanse handler om.

Kompetanseområdene som til sammen utgjør sosial kompetanse, er ulike ferdigheter som til en viss grad må læres isolert før de kan integreres i elevens samlede kunnskap (Lindbäck, 2016). Gresham og Elliott (1990) har kategorisert de sosiale ferdighetene ut fra fem ulike ferdighetsdimensjoner; empati, selvkontroll, ansvarlighet, samarbeid og selvhevdelse. Empati er viktig for etablering og opprettholdelse av vennskap. Denne ferdigheten er situasjonsbestemt, og kan fungere som en motvekt mot mobbing og vold. Selvkontroll handler om å hensynta andre, vente på tur og tilpasse seg fellesskapet. Dette fordrer en bevissthet om egne følelser og evnen til å forstå seg selv. Videre må eleven ha ferdigheter omkring ansvarlighet, som innebærer å utføre gitte oppgaver. Det omhandler også evnen til å vise

respekt for seg selv og andre. Samarbeidsferdigheten innebærer evnen til å dele og hjelpe andre. For å beherske dette er det viktig å kunne følge regler og beskjeder. Evnen til selvhøvdelse er ofte avgjørende for å kunne være aktiv deltaker i sosiale fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Disse ferdighetene regnes å være de viktigste byggesteinene i elevens sosiale kompetanse, som byggesteiner i en mur. Muren utgjør den samlede kompetansen (Glavin & Lindbäck, 2014). Samlet vil disse ferdighetene utgjøre elevens nødvendige sosiale kompetanse som gir grunnlag for relasjonsbygging og tilpasningsevne.

Negative relasjoner til medelever kan på sikt innebære en risiko for problemer av ulik art og grad. På den annen side vil positive relasjoner kunne føre til tilpasning i skolen, gode faglige resultater og en positiv selvutvikling (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016). Med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er det forhold i mikrosystemene miljø som skal innfris for å gi eleven et grunnlag for utvikling av sosial kompetanse. I denne sammenheng er et miljø et sted og en sosial setting hvor mennesker har direkte kontakt med hverandre (Gulbrandsen, 2006). Skolen er et slikt miljø. Det er en viktig sosial arena, på lik linje som en arena for undervisning og læring (Frønes, 2006). Prinsipielt sett er det ingen forskjell mellom innlæring av sosiale ferdigheter og andre skolefaglige ferdigheter. Det kunne derfor vært både hensiktsmessig og gjennomførbart å likestille sosial læring med faglig læring i skolen. Elevenes faglige prestasjoner vil kunne profitere på et miljø bygd på tillit og inkludering. De vil kunne bidra til et trygt og godt læringsmiljø for hverandre når deres utgangspunkt er en velfungerende sosial kompetanse. Skolen har med andre ord en sentral rolle i en helhetlig utvikling av barnet.

Bronfenbrenner & Morris (1998) framhever at eleven må delta i en aktivitet for at utvikling skal kunne finne sted. Dette belyser det faktum at eleven må delta i sosiale samspill for å erverve kunnskap og ferdigheter. På bakgrunn av den negative sammenhengen mellom sosial kompetanse og atferdsproblemer, er det rimelig å anta at trening i sosial kompetanse vil redusere sosialt uønsket adferd (Langeveld, Gundersen, & Svartdal, 2012). Man kan med det til grunn trekke en slutning om at et barn som har god sosial kompetanse trolig har forstått hvordan man omgås andre (Pape, 2001). I studien har denne evnen mulig utslagsgivende effekt på elevenes resultat i Spekterundersøkelsen.



Glavin & Lindbäck (2014) understreker at all læring må bygge på det eleven kan fra før, og at motivasjon for læring alltid må ligge til grunn. Motivasjon har sammenheng med mestringsfølelse, og alle barn har behov for å oppleve mestring (Haga & Sigmundsson, 2005). Dette gjelder også mestring av sosiale ferdigheter. Det avgjørende for innlæring av sosiale ferdigheter er praktisk gjennomføring og hyppige, hensiktsmessige tilbakemeldinger i de ulike miljøene eleven ferdes i (Glavin & Lindbäck, 2014). Dette foregår i elevens mikrosystem, og innebærer en relativ regelmessighet og en varighet som fremmer muligheten for læring (Gulbrandsen, 2006). Barn og unge observerer resultatene av sine handlinger og trekker ut fra dette slutninger for om de lykkes eller mislykkes med denne innsatsen (Bandura, 1997). Denne mestringsforventningen vil virke inn på hvilke aktiviteter barnet begir seg inn på, og hvor mye energi som investeres i aktiviteten (Imsen, 2014). Har barnet lav mestringsforventning, vil trolig innsatsen bli lav. Ifølge Bandura (1997) kan dette ses i sammenheng med tidligere erfaringer.

Elever med sosiale og emosjonelle utfordringer har ofte underutviklede ferdigheter for selv å uttrykke kommunikasjon som støtter utvikling (Helgeland, 2008). Dette kan innebære negativ selvoppfatning, hvilket i denne studien er forbundet med for høy grad av selvhevdelse. I tillegg kan det omhandle manglende evne til selvkontroll. Barn må ha evnen til å regulere både tenkning, følelser og atferd for å kunne nå sosiale mål (Ogden, 2001). Dette kan tenkes å påvirke alle dimensjonene av sosial kompetanse. For evnen til selvhevdelse handler det om å kunne tilpasse sin egen framturen for slik å kunne delta aktivt i det sosiale fellesskapet. Skolens og lærerens vektlegging av emosjonell opplæring har betydning for barns evne til å kontrollere følelser (Webster-Stratton, 2005). Voksne fremmer barns mulighet til å regulere sine følelser ved å være gode forbilder og rollemodeller, og lærerrollen er i den sammenheng en viktig faktor i utviklingen til eleven.

Den oppfatningen eleven har av seg selv er et elementært grunnlag for dens tanker, følelser, handlinger og motiver (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvoppfatning er relatert til en persons oppfatning av egen kompetanse (Imsen, 2014). Man skiller mellom ulike aspekter ved selvoppfatning, og sosial selvoppfatning er en del av dette (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Likeledes kan elevens totale selvoppfatning påvirkes av egen opplevelse av faglig kompetanse. Sosial selvoppfatning innebærer elevens oppfatning av egen evne til å omgås andre. For å lykkes med dette må eleven ha en kompetanse innen relasjonsbygging. Det innebærer ferdigheter, kunnskaper og holdninger som påvirker elevens evne til å etablere,

utvikle, vedlikeholde og eventuelt reparere relasjoner til medmennesker (Spurkeland, 2005). Gode relasjoner fremmer følelseskompetansen, som videre vil sementere relasjoner (Fallmyr, 2017). Dette gjelder relasjoner mellom elever, som for elevene framstår som en svært viktig del av læringsmiljøet (Nordahl et al., 2016). I tillegg omfatter det også elev-lærerrelasjoner. I studien var det derfor interessant å undersøke i hvilken grad det legges vekt på relasjonelt arbeid i klassen. Videre var det aktuelt å finne deltakernes opplevelse av hvilken betydning relasjoner har for elevenes resultat av Spekterundersøkelsen. Relasjoner tuftet på tillit er det beste grunnlaget for effektiv læring (Spurkeland, 2011). Med rimelighet kan det tenkes at gode relasjoner mellom elevene, samt mellom elev og lærer, er bidragsgivende i den sosiale kompetanseutviklingen. Dersom eleven ikke opplever å ha venner kan dette føre til at eleven velger å beskytte seg mot det smerten dette innebærer. Dette kan føre til at eleven unngår skolen og andre situasjoner, hvor vennskap spiller en naturlig del (Havik, 2016).

Omgivelsene hvor innlæringen foregår kan også ha betydning for elevens mulighet til å tilegne seg ferdighetene. Glavin & Lindbäck (2014) hevder at det er hensiktsmessig å tenke innredning og visualisering i sammenheng med dette. Ved bruk av plakater med tekst og bilde kan læreren sikre at alle elever forstår innholdet i den sosiale ferdigheten. Det er også aktuelt å tenke sammensetting av grupper ved innlæring. En sosiometrisk undersøkelse kan være et godt utgangspunkt for læreren, hvor mye informasjon om klassens sosiale miljø kan hentes ut. Det vil være hensiktsmessig å sette sammen elever som har et trygt utgangspunkt, for slik å sikre at opplærings situasjonen har godt grunnlag for deltakelse og medvirkning for elevene. Dette vil på sikt kunne føre til utvikling av sosial kompetanse for eleven. Bronfenbrenner (1979) hevder at menneskelig utvikling fremmes i interaksjon med mennesker som har et variert utvalg roller. Videre hevder han at utviklingen avhenger av deltakelse i roller som eleven ikke tidligere har hatt.

### **2.2.1 Sosial kompetanse i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell**

I Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, danner makrosystemet grunnlaget for hvordan de øvrige systemene skal kunne samhandle (Haugen, 2017). Bronfenbrenner sier at mønstrene av sosial struktur og individuell fremtreden befestes av allment aksepterte verdier (Bronfenbrenner, 1979: 258). Makrosystemet bekreftes med det, som nevnt tidligere; et system som gjennomsyrrer de øvrige systemene. Et eksempel i dette systemet er opplæringsloven, hvor det fastslås at elever i skolen skal utvikle kunnskap og holdninger som bidrar til at de mestrer sine liv og evner å delta i arbeid og fellesskap (Opplæringsloven, 2017,

§ 1-1). Et annet eksempel er Kunnskapsløftet, hvor det står at skolen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, blant annet når det kommer til sosial kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Blant ansatte i skolen er det ofte bred enighet om hva som er nødvendige sosiale ferdigheter. Det er ofte er ulike meninger om hvordan disse ferdighetene kan tilegnes (Glavin & Lindbäck, 2014). På tross av innsatsen med systematiske tiltak i forbindelse med L97, ser man fortsatt stor mangel på nødvendige redskaper for å oppnå ønsket effekt og utvikling (Glavin & Lindbäck, 2014). Da Kunnskapsløftet kom i 2006 ble den generelle delen fra L97 videreført. I kapitlet ”Prinsipper for opplæringen” ser man derimot endringer. Her blir det i Kunnskapsløftet (2006) understreket at skolen skal legge til rette for at elevene får øve på samhandling, samt problem- og konflikthåndtering for utvikling av sosial kompetanse. Videre understrekes det her at elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som evner å ta ansvar for egne handlinger. Til tross for dette ser man at sosial kompetanse er et område hvor det forventes mye og undervises lite (Ogden, 2018). I mitt prosjekt ønsket jeg å møte pedagoger som har undervist i sosial kompetanse, for slik å få innsikt i hvordan det er jobbet og hvilken relevans dette oppleves å ha for det sosiale miljøet. Utdanningsdirektoratet (2016) hevder at enkelte elever velger å ikke anvende sin sosiale og faglige kompetanse. I studien var det interessant å finne om deltakerne nevnte dette som en utfordring.

Garbarino (1979) sier at barn må ha førsterett på velvære dersom samfunnet skal kunne bli fysisk og sosialt bærekraftig. Videre påpeker han at barns velferd er et viktig grunnlag for kvaliteten av menneskelige ressurser i samfunnet. Sett opp imot Bronfenbrenners modell tydeliggjør dette systemenes gjensidige påvirkning, både ovenfor hverandre og for et barns mulighet og grunnlag for utvikling. For å oppnå denne utviklingen må eleven evne å delta aktivt, og eleven må derfor være i stand til å hevde seg selv på en sosialt akseptabel måte.

### **2.3 Selvhevdelse**

Til tross for å være en kjent ferdighet har selvhevdelse i stor grad vært neglisjert i forskning (Speed, Goldstein, & Goldfield, 2017). Å være selvhevdende defineres av Hejgaard (1991) som å være mottakelig og medfølende overfor andre og samtidig våge ytre egne meninger og stå for dem og sin egen verdi. En annen forklaring på denne ferdigheten er at det handler om å ta initiativ til å uttrykke seg i sosiale situasjoner. Dette gjør det mulig for eleven å opprette sosial kontakt på en akseptabel måte (Lee, 2014). I mitt prosjekt er det nærliggende å tro at

evnen til å etablere kontakt har utslagsgivende effekt for hvilket resultat eleven får i Spekterundersøkelsen. Selvhevdelse er ofte avgjørende for at eleven skal kunne delta aktivt i det sosiale fellesskapet, og ligger til grunn for å anvende sosial kompetanse i situasjoner hvor det er aktuelt (Lamer, 1997). Ogden (1995) gjorde en vurdering av den sosialt kompetente eleven. Blant hans funn var at selvhevdelse var den av dimensjonene som hadde sterkest sammenheng med sosiometrisk posisjon. Dette var altså en form for kompetanse som var forbundet med valget medelever tok når de skulle gjøre sitt valg over hvem de ønsket å være sammen med.

Ved å bevisstgjøre elever på hva som inngår i selvhevdelse og øve på dette, kan man skape en forståelse om egen rett til å forsvare seg selv mot andre (Avsar & Alkaya, 2017). Like viktig er det å ha kunnskap om hvordan dette kan gjøres uten å krenke motparten. Barnet kan hevde seg på negative måter gjennom atferd. Dette bærer preg av oppmerksomhetskrav, dominans eller konfrontasjoner (Ogden, 2001). Når selvhevdelse åpenbarer seg på denne måten vil det trolig ha negativ påvirkning på elevens sosiale status. Når en elev derimot innehar gode ferdigheter skjer ikke selvhevdelse på bekostning av andre. Dette kan ha motsatt effekt på den sosiale statusen til eleven. I studien var det interessant å finne om elev B har negativ grad av selvhevdelse, og om dette kunne påvirke medelevers ønske om sosial kontakt. Ifølge Ogden (2009) er elever som behersker ferdigheten trygg og har selvtillit, uten at det innebærer å fremheve seg selv ved å snakke nedlatende til eller om andre. Det handler også om å vite hvordan man trekker grenser for seg selv, og si fra dersom andre blir urettferdig behandlet. Positivt selvhevdende elever er gjerne aktivt samhandlende med medelever i klassen (Ogden, 1995). I studien kan dette tenkes å samsvare med antall valg i Spekterundersøkelsen. Det var interessant å finne om en elev som samhandler med medelever på en positiv måte ville ha en trygg sosial status. Dette krever en høy grad av sosial kompetanse. Å være positivt samhandlende med medelever vil også kunne bedre den enkeltes selvtillit og selvoppfatning.

Elever må forholde seg til de kravene som finnes i samfunnet. Samtidig må de ha evnen til å fremme egne behov og ønsker på en sosialt akseptabel måte. Elever som har vansker med å tilpasse seg sosialt vil ofte feilvurdere hva som forventes av dem i sosiale situasjoner (Webster-Stratton, 2005). Å tro at man kan mestre sosiale utfordringer er en viktig faktor for motivasjon til å ta i bruk de ulike sosiale ferdighetene (Bandura, 1977).

I elevens mikrosystem inngår samhandlingen med venner. Vennskap er viktig gjennom hele livet og det er avgjørende for elevens trivsel å ha evnen til å utvikle nære og varige vennskap. En god venn kjennetegnes ved å ikke hevde seg selv på en hensynsløs måte, samtidig som den kan bistå i å løse konflikter uten at det fører til krangling (Glavin & Lindbäck, 2014). Dette fordrer gode ferdigheter innen selvhevdelse. Gjennom vennskap lærer barn å samarbeide, dele og finne løsninger på konflikter (Webster-Stratton, 2007). Dette indikerer at eleven må ha en viss grad av sosiale ferdigheter for å utvikle vennskap, for slik å videreutvikle disse sosiale ferdighetene i sine relasjoner til venner. Glavin & Lindbäck (2014) påpeker at elever som ikke behersker sosial kompetanse, heller ikke mestrer forståelse av hva som forventes av dem i etablering av vennskap. Man kan dermed få en ond sirkel, som er lite produktiv når det kommer til utvikling av vennskap, og personlig utvikling.

For å evne positiv selvhevdelse er det avgjørende å ha et forhold til egne følelser, og ut fra dette være kjent med årsaken til egne reaksjoner (Hejgaard, 1991). Eleven må veiledes for å kunne navngi grunnleggende følelser, og oppleve den gjensidige påvirkningen som tanker, følelser og handlinger har (Glavin & Lindbäck, 2014). Fallmyr (2017) hevder at endring av følelser kan endre atferd, og at gode relasjoner bygger på god følelseskompetanse. Voksnes kompetanse omkring følelser vil ha betydning for elevens samspill med andre barn. Skolens vektlegging av emosjoner vil virke inn på elevens forutsetning for å lære å kontrollere sine følelser (Webster-Stratton, 2005). Et miljø hvor elevens følelser blir anerkjent og forstått, vil kunne ses som begunstig når det kommer til samspill i elevens mikrosystem, jf.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Dette vil videre kunne påvirke elevens læringsmiljø i positiv grad.

## **2.4 Læringsmiljø**

Store norske leksikon definerer læringsmiljø som:

*faglige, fysiske og psykososiale forhold som har innvirkning på læring. Et godt læringsmiljø er en forutsetning for at elever og studenter skal lære og utvikle seg både faglig og sosialt.* (Ertesvåg, 2018).

Det påpekes her at læringsmiljøet påvirker både faglig og sosial utvikling. Et godt læringsmiljø er et viktig grunnlag for gode læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2016). Begrepet knyttes til områder i skolen som skoleledere og lærere har innflytelse på og kan påvirke (Nordahl, 2005). På grunnlag av dette ønsket jeg å undersøke hvordan mine deltakere oppfatter klassens læringsmiljø, samt deres egen rolle i miljøet. For at en klasse skal ha et

godt læringsmiljø, er sosiale ferdigheter en del av forutsetningene som ligger til grunn (Ogden, 2018). Elevens forutsetning for læring og trivsel avhenger av et godt læringsmiljø, hvor forhold på skolen er betydningsfulle. Elev–elev-relasjonene er en del av mikrosystemet, som har stor betydning når det kommer til utviklingsprosessen til eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2006). Disse relasjonene blir påvirket av personlige og miljøbaserte aspekter i elevens liv, gjennom et vedvarende og gjensidig samspill over tid (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Dersom eleven opplever at det er trygt å gjøre feil og spørre når det er noe som er vanskelig å forstå, vil dette fremme all læring (Glavin & Lindbäck, 2014). Slik unngås risikoen ved at noen elever ikke forstår oppgavene de blir gitt, ikke har grunnlag for å gjennomføre dem og dermed går glipp av viktig faglig utvikling.

Nordahl (2005) peker på relasjoner mellom elev og lærer, og jevnalderrelasjoner, som vesentlige faktorer for læringsmiljøet. I tillegg trekker han fram normer og regler, ledelse, og motivasjon. Samlet sett innebærer dette faglige kunnskaper og sosial kompetanse. Målet i skolen må være at eleven skal kunne oppleve mestring på begge områdene. Ved å ha god kompetanse innenfor både faglige og sosiale områder har eleven et fordelaktig grunnlag for et godt læringsutbytte. På den måten kan eleven samtidig skaffe seg gode sosiale erfaringer. Som nevnt i Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) fremmes læring når elevene opplever forventninger om å mestre og anledning til å spørre dersom de ikke forstår. Et godt psykososialt læringsmiljø i skolen, der blant annet motivasjon ligger til grunn, vil være en integrert del i mikrosystemet i Bronfenbrenners modell (Helsedirektoratet, 2015). For å oppnå god læring i skolefag spiller elevenes psykososiale miljø en avgjørende rolle. Også Utdanningsdirektoratet påpeker at skolen skal bidra til elevenes utvikling av sosiale ferdigheter på lik linje med faglig utvikling. Her understrekes det at den sosiale kompetansen kan læres, og at den må sees i sammenheng med faglig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2003). I studien var det aktuelt å undersøke læringsmiljøet for å forstå hvilket grunnlag elevene har for å benytte sine sosiale ferdigheter. I tillegg var det interessant å se på betydningen som lærerens rolle har for læringsmiljøet og enkeltelevens sosiale status.

## **2.5 Lærerens rolle**

Sosial ferdighets- og kompetanseutvikling fordrer at undervisning, opplæring og gjennomføring finner sted i et miljø der eleven møter omsorgsfulle voksne som fungerer som gode rollemodeller (Ogden, 2011). Å sette seg inn i elevenes tanker, og å være i stand til å ta

deres perspektiv både faglig og følelsesmessig, er et nødvendig utgangspunkt for læreren (Imsen, 2016). Hattie (2009) peker på viktigheten av de gode lærerne som gir lite negativ oppmerksomhet til elevene dersom de ikke møter skolens forventninger. Det vil være hensiktsmessig å heller gi mye positive og spesifikke tilbakemeldinger dersom de lykkes. I studien var jeg interessert i å se hvordan pedagogene beskriver seg selv som lærere. Dette ville gi meg innsikt i deres tanker om egen påvirkningskraft i elevenes sosiale prosesser. Mead (1909) sier at barn ikke blir sosiale gjennom læring. De må være sosiale for å kunne lære. På grunnlag av dette vil lærerens rolle i elevens sosiale utvikling være betydningsfull.

En del av det relasjonelle arbeidet som læreren må jobbe med i skolen omhandler samarbeidet med foresatte. Det stilles i dag forventninger om at foresatte skal ha medansvar for barnets utvikling (Slåttøy, 2002). De er eksperter på egne barn, og deres innsikt er nødvendig for at læreren skal få et helhetlig bilde av eleven (Spurkeland, 2011). Lærerens evne til å etablere og opprettholde relasjonen med foresatte, vil ha utslag på muligheten for å få innblikk i nødvendige opplysninger fra hjemmet. Dette omfatter helhetlig sosial vurdering, da sosial interaksjon også foregår på fritiden til eleven.

Glavin & Lindbäck (2014) sier at det må jobbes systematisk med sosial kompetanse i skolen. Dette for å øke elevenes læringsresultater, uten at det avgrenses til ren sosial ferdighetstrening. Dette kan føre til en misoppfatning om at læreren kan styre den sosiale utviklingen ved instrumentell lærerstyring (Glavin & Lindbäck, 2014). Det er tenkelig at elever i dagens skole ikke har tilstrekkelig sosiale ferdigheter, og at de derfor irrettesettes for mangel på ferdigheter de ikke har hatt mulighet for å trene på. I studien var det derfor interessant å finne hvordan klassen har jobbet med utvikling av sosial kompetanse, ferdigheten selvhverdelse og hvilken forståelse pedagogene har for betydningen som dette har hatt. For utvikling av sosiale ferdigheter må proaktiv og relasjonell klasseledelse ligge til grunn (Utdanningsdirektoratet, 2003). Det relasjonelle omhandler relasjonen som læreren har til eleven. Proaktiv klasseledelse handler om lærerens evne til å være i forkant av hendelser og korrigere elevene underveis. Jennings & DiPetre (2010) fant i sin studie at læreres betydning for sosial utvikling i en klasse var større enn deres betydning for skolefaglig utvikling. Tidlig i enhver læringsprosess kan elevene være avhengig av læreren fordi de fortsatt mangler nødvendig kompetanse og tro på seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Med andre ord kan man si at elevenes utvikling av sosial kompetanse avhenger av samhandling med mennesker i

deres miljø. Relasjonene til disse menneskene påvirker konteksten, som igjen påvirkes av relasjonene. Her blir også elevens forutsetninger for faglig utvikling påvirket.

## **2.6 Faglig kompetanse**

Det er et mål at barn gjør det faglig godt på bakgrunn av at deres sosiale og emosjonelle behov er tatt hensyn til (Webster-Stratton, 2005). Et trygt og godt klassemiljø er et godt grunnlag for faglig utvikling, på lik linje med sosial utvikling. Gode ferdigheter i selvhevdelse handler om å lære å ta adekvate sosiale initiativ og være aktiv deltaker i samtaler (Glavin & Lindbäck, 2014). Elever som har denne ferdigheten vil kunne klare å motstå gruppepress og hevde sine rettigheter på en akseptabel måte (Ogden, 2018). Selvhevdelse er viktig for den faglige utviklingen. Denne ferdigheten vil kunne medføre at eleven evner å forholde seg oppriktig til andre, og samtidig være aktiv i læringsprosessen. Dette innebærer å tørre spørre om hjelp ved behov og reagere passende på andres handlinger (Ogden, 2001). For å fungere godt i samhandling med medelever og voksne i klasserommet er dette viktige kriterier.

Elever som gjør det godt i skolefagene har gjerne en god og positiv selvoppfatning og selvfølelse. Skolefaglige prestasjoner har relevans for elevens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevenes egen opplevelse av sin verdi som menneske, og hvordan omgivelsene setter pris på dem, er viktig for deres videre utvikling (Glavin & Lindbäck, 2014). Det handler om å oppleve seg selv som en signifikant part i et sosialt nettverk, hvor også skole og skolefaglige opplevelser inngår.

## **2.7 Oppsummering**

Bronfenbrenner (1979) sier at utviklingsøkologi handler om tilpasninger mellom mennesket i vekst og særegenheter ved miljøer som personen lever i. På mikronivå omhandler dette samhandlingen som eleven har med familie, venner og skole, hvor grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse ligger. På dette nivået er også evnen til selvhevdelse viktig, for slik å gjøre det mulig for eleven å opprette sosial kontakt på en akseptabel måte.

Læringsmiljøet som eleven oppholder seg i har betydning for evnen til å utvikle seg sosialt, og muligheten for å hevde seg selv. Dette omhandler mikrosystemer i barnets liv, samt mesosystemer. På mikronivå vil læringsmiljøet påvirkes av elevens samhandling med medelever og lærere. Innen mesosystemer handler det om relasjonen mellom de ulike



aktørene i elevens mikrosystem. Dette kan være medelevers relasjoner med hverandre, samt lærerens relasjoner med elevens medelever.

Lærerens rolle har også betydning for elevens utvikling av ferdigheter, både sosialt og faglig. I studien kom det fram at deltakerne hadde bevisste tanker om egen rolle i læringsmiljøet. Blant lærerens viktigste roller er evnen til å etablere og opprettholde relasjoner med foresatte. På den måten kan læreren få en større forståelse for elevens helhetlige forutsetninger (Spurkeland, 2011). Dette samarbeidet foregår i elevens mesosystem.

I løpet av intervjuet kom det fram at deltakerne hadde erfaring med at også den faglige kompetansen til eleven virker inn på sosial status. Det kan tenkes at ferdigheter innen selvhevdelse vil kunne bidra til at eleven evner å delta aktivt i læringsprosessen (Glavin & Lindbäck, 2014). Det vil også ha innvirkning på elevens forutsetning for å be om hjelp og støtte i opplæringssituasjoner.



## **Kapittel 3. Metode**

Studien har fokus på betydningen som selvhevdelsesferdigheten har for to elevers resultat i en Spekterundersøkelse. Jeg ønsket å undersøke om grad av ferdigheter har noe å si for to elevers sosiale popularitet i skolesammenheng. Valg av metode danner rammene for hvordan forskningen ble utført. Med utgangspunkt i problemstillingen var kvalitativ forskningsmetode hensiktsmessig for å gi meg den innsikten jeg trengte. Dette innebar at jeg tok utgangspunkt i forskningsfeltet mitt og gikk i dybden av dette (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Jeg prioriterte nærhet i form av å møte deltakerne, og gjennom det få kjennskap til deres opplevelse av hvilken betydning selvhevdelse har for elevenes resultater. Dette gav mulighet til å innhente informasjon som ellers ville vært vanskelig å få tak i (Kleven et al., 2011). Jeg valgte en fenomenologisk tilnærming på bakgrunn av problemstillingen, da denne tilnærmingen setter den enkeltes forståelse i sentrum, og på den måten åpenbarer deres opplevelser (Postholm, 2005). Parallelt med dette hadde jeg også en hermeneutisk tilnærming, som legger vekt på at fenomener kan forstås på ulike måter, og at det ikke nødvendigvis finnes en sannhet (Nilssen, 2012). I dette kapitlet vil kvalitativ metode, fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk tilnærming derfor bli presentert. Jeg vil også begrunne valg av deltakere og beskrive intervju situasjonen. Deretter skildres den påfølgende analyseprosessen, før redegjøring av forskningskvalitet. Dette innebærer rollen som forsker, studiens pålitelighet og etiske hensyn.

### **3.1 Kvalitativ forskningsmetode**

Valget av forskningsmetode ble tatt på grunnlag av praktiske vurderinger, hvor problemstillingen veide tungt (Ringdal, 2007). I studien ble mye informasjon fra få deltakere innhentet, noe som er blant kjennetegnene for kvalitativ forskning (Moen & Karlsdottir, 2011). I Store norske leksikon står følgende om kvalitativ forskning:

Kvalitativ forskning er forskningsmetoder som vektlegger forståelse og analyse av sammenhenger i en prosess hos den enkelte fremfor opptelling av fenomener eller kjennetegn ved en gruppe individer. (Malt, 2015)

Definisjonen beskriver hvordan kvalitative metoder omfatter forståelse og analyse av informasjon gitt av få deltakere. Bruk av kvalitativ forskningsmetode innebærer nær kontakt mellom forsker og deltakere. I studien representeres denne kontakten ved gjennomføring av

intervju med deltakerne. På bakgrunn av intervjuet innhentet jeg fyldig data. Dette gav grunnlag for å oppnå forståelse for relevansen som selvhevdelse har for resultatet av Spekterundersøkelsen. Ifølge Kleven et al. (2011) vil intervju som metode for datainnsamling gi tilgang til nødvendig kunnskap. I tillegg svarte deltakerne på et skaleringskjema. Dette opplevde jeg at gav ytterligere informasjon om elevenes ferdigheter innen selvhevdelse. Jeg valgte å gjøre dette for å sammenligne deltakernes tilbakemelding omkring flere kriterier som inngår i ferdigheten. På grunnlag av dette kunne jeg framstille resultatet for visuelt å vise variansen i det som ble rapportert.

Kvalitativ forskning kan være en induktiv tilnærming, hvor situasjonene blir utgangspunkt for forskeren. Samtidig hevder Postholm (2005) at forskerens forforståelse og holdninger vil utgjøre elementer som bidrar til en deduktiv tilnærming. Min studie veksler mellom induksjon og deduksjon, og preges av samhandlingen mellom litteratur og innsamlet datamateriale. Denne samhandlingen utgjør en abduktiv tilnærming. Thagaard (2013) sier at denne tilnærmingen kan knyttes til forskerens teoretiske bakgrunn. Denne vil kunne åpne for hvordan dataens innhold tolkes. Det innebærer at deltakerens opplysninger kunne bli utslagsgivende for om mine antagelser ble stående. I studien hadde jeg som utgangspunkt at jeg ville se på betydningen som ferdigheten selvhevdelse hadde for to elevers sosiale status. Min forforståelse var at ferdigheten kunne ha effekt på resultatet. Underveis i intervjuene kom det tydelig fram at deltakerne opplevde at det var sammenheng også mellom sosial status og faglig kompetanse. Disse opplysningene førte til at jeg tilføyde faglig kompetanse som en del av arbeidet for å finne svar på problemstillingen.

Problemstillingen bidrar til å avgjøre egnet tilnærming (Creswell, 2005). Innen kvalitativ forskning finnes flere ulike tilnærminger som gir god innsikt. På bakgrunn av problemstillingen benyttet jeg meg av både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Videre vil disse tilnærmingene til kvalitativ forskning gjøres rede for.

### **3.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming**

Fenomenologi handler om erfaringer og kunnskap knyttet til bestemte fenomener. Her legges deltakernes informasjon og opplevelser til grunn når et fenomen skal forstås. I studien ble fokus rettet mot deltakernes erfaringer av hvilken virkning elevenes selvhevdelsesferdighet hadde på antall valg de fikk i Spekterundersøkelsen. Det er avgjørende å være åpen for den

erfaring deltakerne sitter inne med for å oppnå forståelse for deres opplevelser. Det er hensiktsmessig "å se det samme" som deltakerne (Dalen, 2011). Jeg ønsket å forstå fenomenet ut fra deltakernes ståsted, slik at jeg hadde grunnlag for å beskrive deres erfaringer. For å oppnå dette måtte respekt for at mennesker opplever virkeligheten ulikt ligge til grunn. Det var viktig å se helheten i undersøkelsen slik at jeg kunne lykkes i å få fram deltakerperspektivet i analysen av datamaterialet.

Med utgangspunkt i målsettingen om å oppnå forståelse for deltakernes erfaring og forståelse, rettet jeg fokus mot deres opplevelse av sosial kompetanse og selvhevdelse. Målet var å fange hvordan erfaringene av samme fenomen oppleves av den enkelte deltakeren (Creswell, 1998). Jeg benyttet meg av intervju som datainnsamlingsstrategi, med deltakere som har en opplevelse med det fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Tilnærmingen krevde at jeg forsket på en åpen måte.

En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at fenomener kan tolkes på ulike måter og at det ikke finnes en sannhet (Thagaard, 2013). Det hermeneutiske arbeidet har forståelse som mål (Nilssen, 2012). Store norske leksikon forklarer det som læren om fortolkning av tekster (Alnes, 2018). Det vi ikke forstår vil vi forsøke å tolke, og dette var en betydelig del av arbeidet med datamaterialet etter intervjuene. De ytringer deltakerne kom med gjorde det uunngåelig for meg å ha en hermeneutisk tilnærming, da jeg hadde behov for å tolke for slik å kunne forstå. Å tolke er et forsøk på å finne den meningen som ligger bak, eller presentere noe som virker uklart på en forståelig og tydelig måte (Nilssen, 2012). Hermeneutikken vektlegger meningsinnhold, og det er viktig at forskeren her beskriver sin fortolkning av det som studeres (Thagaard, 2013). Jeg vil derfor være tydelig på hvilke utsagn jeg tolker og hvordan de tolkes underveis i presentasjon av resultatene.

Ifølge Kleven et al. (2011) er det klare likhetstrekk mellom fenomenologi og hermeneutikk, men også signifikante ulikheter. Hermeneutisk vitenskapsteori er mer vektlagt innenfor norsk pedagogisk vitenskapsteori enn fenomenologiske innfallsvinkler. Jeg opplever at disse tilnærmingene utfyller hverandre i studien, og at den ene tilnærmingen ikke utelukker den andre. Analyse av det datamaterialet som ble innhentet kunne kartlegge meningen til hver enkelt pedagog. Ut fra beskrivelsene som deltakerne gav, kom jeg fram til en fellesnevner som gjorde deltakerperspektivet tydelig. Ved presentasjon av de funnene som er gjort beskrives det relevante ved opplevelsen. I denne prosessen har fortolkning en nødvendig

plass. I så måte tilnærmer jeg meg mitt datamateriale med både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

### **3.3 Valg av deltakere**

Studien tar utgangspunkt i opplevelsen til tre pedagoger på mellomtrinn i grunnskolen. Antallet deltakere er det minste anbefalte. Jeg opplevde likevel at antallet var tilfredsstillende i denne studiens sammenheng. Jeg kontaktet en rektor ved en skole i Trøndelag. Jeg hadde ønske om å gjennomføre mitt prosjekt i samhandling med en skole som har jobbet systematisk med sosial kompetanse. Via rektor fikk jeg kontakt med tre pedagoger i en klasse på mellomtrinn; én kontaktlærer, én spesialpedagog og én faglærer. Ut fra det kvalitative studiet baserte dette seg på et strategisk utvalg fra gitte kriterier. Jeg hadde ønske om å intervju tre pedagoger som jobber i samme klasse, deriblant kontaktlærer. Videre ønsket jeg at deltakerne hadde god erfaringsbakgrunn fra skolen og at de hadde kjennskap til arbeid med sosial kompetanse og de ulike dimensjonene som inngår. På denne måten sikret jeg at mine deltakere hadde kompetanse og erfaring som var relevant for problemstillingen.

I forkant av intervjuene underskrev alle deltakerne på forespørsel om deltakelse i studien (Vedlegg 2). Jeg intervjuet klassens kontaktlærer først. Vedkommende har 13 års erfaring fra skolen, og er utdannet allmennlærer med tilleggsutdanning i matematikk. I tillegg har vedkommende studiepoeng i musikk. Neste deltaker var faglærer i klassen. Vedkommende har 20 års erfaring fra skolen, og har 4-årig lærerutdanning i bunn. Siste deltaker jobber som spesialpedagog i klassen, og har 37 års erfaring fra arbeid med barn og unge.

De tre deltakerne jobber ved en skole der det blir jobbet systematisk med sosial kompetanse etter boken "Undervisning i sosiale ferdigheter – en håndbok". Denne er skrevet av Stephen N. Elliott og Frank M. Gresham og inneholder et fleksibelt opplæringsprogram for å øke elevers kunnskap og ferdigheter for å kunne mestre sosiale utfordringer i skolen (Gresham & Elliott, 2011). Programmet består av ulike komponenter som skal bistå i dette arbeidet, og kan benyttes både for enkeltelever og for elevgrupper. Deltakerne i min studie har gjennomført opplæringsprogrammet med hele klassen. Jeg ønsket også at det var gjennomført en sosiometrisk undersøkelse i den aktuelle klassen, da jeg hadde som hensikt å ta utgangspunkt i denne undersøkelsen i intervjuet. Klassen hadde gjennomført en Spekterundersøkelse i februar 2019, og jeg gjennomførte intervjuene uken etter.

### 3.4 Intervjuguide og prøveintervju

Når intervju anvendes som strategi er det nødvendig å utarbeide en intervjuguide i forkant av gjennomføringen. Særlig viktig er det når forskeren benytter seg av et semistrukturert intervju (Dalen, 2011). Dette skaper en struktur som gjør intervjusituasjonen ryddig, samtidig som det åpner for refleksjoner underveis. Intervjuguiden omfatter de tema og spørsmål som samlet sett dekker de områdene som studien skal belyse. Jeg hadde som mål å skape rom for refleksjon i intervjusituasjonen, og valgte derfor å semistrukturere intervjuguiden (Vedlegg 3). Den kan deles inn i fire kategorier: (1) bakgrunnsinformasjon, (2) forståelse for resultatet av Spekterundersøkelsen, (3) elevenes evne til selvhevdelse og (4) arbeid med sosial kompetanse. I løpet av intervjuet skulle deltakerne fylle ut et skaleringsskjema. Dette gir et tydeligere bilde på grad av enighet omkring de to enkeltevenes besittelse av ferdigheten selvhevdelse. Informasjon om bakgrunn hadde som hensikt å skape en trygg og rolig inngang til intervjuet. Det gav meg nødvendige faktaopplysninger om deltakerne, samt mulighet til å forstå bakgrunnen for deres refleksjoner. På denne måten kunne jeg bedre forstå de subjektive opplevelsene som deltakerne hadde. Det åpnet også for muligheten til å prate om taushetsplikt for alle involverte parter. Videre ble spørsmålene i hoveddelen rettet mot forskningsfokuset, og hadde som hensikt å belyse problemstillingen min. Avslutningsvis skulle deltakerne sikres mulighet for å korrigere eller tilføye informasjon som de mente var av betydning.

I en kvalitativ intervjustudie er det anbefalt å gjennomføre et prøveintervju i forkant av det reelle intervjuet. På den måten vil forskeren oppdage om intervjuguiden må utbedres, samtidig som det tekniske utstyret blir utprøvd (Dalen, 2011). Før jeg intervjuet deltakerne, ble det gjennomført et prøveintervju med en pedagog ved en annen skole. Intervjuguiden ble med dette kvalitetssikret. Dette sikret at deltakerne hadde grunnlag for å forstå spørsmålene. Jeg ønsket å teste diktafonen og samtidig sikre at jeg i størst mulig grad fikk det datamaterialet jeg trengte for å jobbe videre med prosjektet. Etter å ha gjennomført prøveintervjuet gjorde jeg noen nødvendige endringer. Jeg valgte å tydeliggjøre enkelte spørsmål, for slik å øke sjansen for at deltakerne svarte på det jeg faktisk ønsket svar på. Jeg gjorde også erfaringer om relevansen av å gi deltakerne god tid til å tenke, drøfte høyt samt å stille oppfølgingsspørsmål der jeg opplevde at svaret ble noe uklart for meg. På bakgrunn av prøveintervjuet valgte jeg å benytte meg av stikkord i den reelle intervjusituasjonen.

### 3.5 Datainnsamling og intervjusituasjon

Intervjuene som danner datagrunnlaget for min studie ble gjennomført i februar 2019. Alle deltakerne ble intervjuet hver for seg. Tidspunktene var avtalt med den enkelte på forhånd, og deltakerne fikk ansvar for å sette av et egnet rom ved skolen. Min bakgrunn som rådgiver kom godt med i forkant av intervjuet, da jeg vurderte hvilke kriterier som var viktige ut fra erfaringer gjennom jobb. Jeg vurderte at støyskjerming og ryddighet var viktig for å legge til rette for en god samtale. I tillegg forsøkte jeg å myke opp situasjonen i form av enkel servering. Intervjuene varte fra 43 minutter til 52 minutter. På forhånd hadde jeg forsikret meg om at deltakerne syntes det var greit dersom vi gikk ut over det avtalte tidsbruket på 45 minutter. Forut for intervjuene hadde hver deltaker fått tilsendt enkle opplysninger om intervjuets innhold og oppbygging.

Datainnsamlingsstrategien er ofte en samtale mellom forsker og deltaker i form av intervju. Den har til hensikt å styres av de temaene forskeren ønsker å innhente informasjon om (Postholm, 2005). Jeg benyttet meg av et semistrukturert intervju for å fange mine deltakers erfaringer. For å lykkes med dette måtte jeg på forhånd ha god kunnskap om det temaet jeg ønsket å innhente informasjon om. Som ansatt i Pedagogisk Psykologisk Tjeneste har jeg tilegnet meg kunnskap og kompetanse som kan sees i sammenheng med feltet jeg forsker på. Jeg opplever at min tilegnede kompetanse gav meg mulighet til å forholde meg formålstjenlig til deltakerne og stille relevante spørsmål. På den måten kunne deltakerne oppleve at jeg var godt forberedt og oppmerksom på de uttalelser de kom med.

Jeg benyttet meg av diktafon for å dokumentere intervjuene, i tillegg til at jeg noterte meg stikkord underveis. Dette valgte jeg å gjøre for å ha mulighet til å stille nødvendige oppfølgingsspørsmål. Jeg ønsket å notere minimalt for å klare å holde mest mulig fokus på deltakerne og den informasjonen de kom med. Jeg startet alle intervjuene med å minne om deres frivillighet i deltakelsen. Videre forklarte jeg hva taushetsplikten innebar for hver enkelt av oss i denne spesifikke situasjonen. Jeg informerte kort om behandling og oppbevaring av opplysninger, før jeg stilte ukompliserte spørsmål om den enkeltes bakgrunn. Videre ble spørsmålene i intervjuguiden en støtte i den ellers frie samtalen som intervjuene ble. Jeg bidro med innspill eller spørsmål for å få utdypende beskrivelser av ulike uttalelser. Jeg ønsket å ha en lyttende rolle i intervjusituasjonen. I tillegg til spørsmålene og samtalen fylte deltakerne ut et skaleringskjema i løpet av intervjuene. Etter innsamling av data transkriberte jeg intervjuene, fra muntlig tale til skrevet tekst.



### 3.6 Transkribering og analyse

Postholm (2005) anbefaler å notere tanker underveis i intervjusituasjonen. Dette for å sikre videre analyse av datamaterialet. Jeg valgte å benytte meg av stikkord. Til sammen satt jeg med tre håndskrevne sider i etterkant av intervjuene. Til tross for at intervjuene varte noenlunde like lenge, var det stor variasjon på mengde ord. Transkriberingen av intervjuene utgjorde totalt 87 sider tekst.

Transkriberingen av intervjuene var en tidkrevende prosess. Samtidig gav det meg en mulighet for å bli ytterligere kjent med det deltakerne uttalte. Jeg valgte å gå bort fra dialekt i transkriberingen, blant annet for å sikre deltakernes anonymitet ytterligere. Det er ikke naturlig for meg å skrive på dialekt, og jeg vurderte at det ville bli mer tidkrevende enn å skrive om til bokmål. Jeg var opptatt av å beholde mest mulig nyanse i språket, selv om jeg valgte å skrive om fra dialekt. I transkripsjonen noterte jeg alle uttalelser, og der jeg anså det som betydningsfullt noterte jeg latter, tenkepauser og uttrykk som ”m-m” og ”eee..”. Der setningene ble ufullstendige kommenterte jeg mine betraktninger på et eget ark ut fra hvordan jeg tolket situasjonen. Dette for å sikre at intensjonen skulle komme frem. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål i slike situasjoner. Jeg sikret på den måten at jeg hadde forstått deltakerens intensjon.

Strukturen på min analyse av data er inspirert av Aksel Tjora (2010): Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Jeg brukte ikke metoden i sin helhet, men som et utgangspunkt for å ramme inn datamaterialet. Her er målet å utvikle en kvalitetssikret og håndterbar analyse av kvalitative data. Et kjennetegn er at modellen skal ligge tett på empirien og at kodene gjerne skal benytte deltakernes konkrete utsagn. For hver kode jeg lagde stilte jeg meg to spørsmål:

Spørsmål 1: Kunne man laget koden før kodingen?

a: hvis ja: a priori (unødig) koding – lag annen kode

b: hvis nei: potensielt god empirienær koding – gå videre til spørsmål 2

Spørsmål 2: Hva forteller bare koden?

a: tematiserer datasegmentet: unødvendig sorteringskoding – lag annen kode

b: gjenspeiler konkret: god koding

Når kodetesten besto av svarene 1b og 2b hadde jeg indikasjon på god induktiv SDI-koding, og kunne gå videre med denne. Etter kodingen satt jeg igjen med 194 koder. Det reduserte tekstens omfang betydelig. Samtidig gav det meg mulighet til å ivareta det vesentlige. Jeg opplevde å få muligheten til å elte og kna resultatet av intervjuene mine godt i denne prosessen. Når dette var gjort begynte jeg å strukturere analysen ved å gruppere kodene mine inn i kodegrupper. Her fikk jeg anledning til å forkaste noen koder og tematisere resterende. Veien var noe frustrerende og intrikat, men resultatet av kodegruppene gav meg indikasjon på at jeg satt igjen med et solid datamateriale. Jeg kalte kodegruppene (1) sosial kompetanse, (2) selvhevdelse, (3) læringsmiljø og lærerrollen og (4) faglig kompetanse. Tjora (2010) påpeker at 3-5 relevante kodegrupper egner seg i en masteroppgave. Mitt antall er således innenfor det som anbefales.

Ved bruk av SDI-metoden er detaljeringsgraden høy og antall koder mange. Dette gjorde det nødvendig å ta i bruk dataprogrammet NVivo 12. Programmet er formet for å legge til rette for logisk struktur og koding av store mengder kvalitative data (Haugan, 2014, s. 62). Ved hjelp av programmet kunne jeg dele inn deltakernes uttalelser i koder, kategorisere og analysere dem og videre få visualisert resultatet (Vedlegg 4). Ved å benytte meg av dataprogram styrket jeg for egen del transparensen mellom empiri og analyse (Tjora, 2010: 203). Programmet gav meg anledning til å holde den systematikken i framdriften som jeg foretrakk, samtidig som det gav meg blick for detaljene i deltakernes uttalelser. Dette hadde innvirkning for kvaliteten i forskningen, da jeg ved dette styrket reliabiliteten i studien.

### **3.7 Kvalitet i forskningen**

Det stilles krav om kvalitet innen all forskning. Utvalget av deltakere har mye å si for kvaliteten (Postholm, 2005). I mitt utvalg var det avgjørende at pedagogene hadde jobbet med mål om å utvikle elevenes sosiale kompetanse, for slik å også ha kunnskap om betydningen av selvhevdelse. På bakgrunn av dette ble mine deltakere strategisk utvalgt til gjennomføring av intervjuene. Deres erfaringer omkring problemstillingen og deres utdanning stemmer overens med det jeg går i dybden på. Ifølge Thagaard (2013) er dette viktig for forskningskvaliteten. Videre vil jeg presentere andre faktorer som påvirker kvaliteten av min studie.

### 3.7.1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet<sup>1</sup>

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er med og avgjør et forskningsprosjekts kvalitet (Tjora, 2010). Validitet og reliabilitet har tidligere vært relatert til kvantitativ forskning, men har med tiden også blitt overført til den kvalitative forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Validiteten i forskningsprosjektet er knyttet til spørsmålet om hvorvidt de svarene jeg innhentet i forskningen, faktisk er svar på de spørsmålene jeg forsøkte å stille (Tjora, 2010). Kvale & Brinkmann (2015) påpeker viktigheten av at validitet preger hele prosessen når det kommer til kvalitativ forskning. Valg av teori vil også være av betydning for kvaliteten i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2013). Jeg har sikret at forskningen som legges til grunn er valid for vurdering av sosial kompetanse og selvhevdelse. Kvaliteten sikres også ved at jeg velger å gå i dybden i én utvalgt klasse. Det krevde at det ble gjort nødvendige etiske hensyn for å sikre deltakerne. Samlet sett kan man si at kvaliteten over forskningsprosjektet avhenger av hvordan jeg forholder meg til min egen rolle og til de etiske hensyn som kreves.

Reliabilitet handler om hvorvidt resultatet representerer den reelle situasjonen (Thagaard, 2013). Det innebærer en forventning om at det ligger en sammenheng til grunn gjennom hele forskningsprosjektet. Reliabiliteten styrkes ved at jeg som forsker er nøyaktig i hele prosessen (Thagaard, 2013). For å synliggjøre dette har jeg informasjonsskriv (Vedlegg 2), intervjuguide (Vedlegg 3) og eksempel på koding og resultater tilgjengelig som vedlegg. Jeg har tidligere beskrevet intervjusituasjonen, transkriberingen og arbeidet med analyse av datamaterialet for å styrke reliabiliteten. Kvale & Brinkmann (2015) peker på at reliabiliteten i kvalitativ forskning styrkes når forskeren redegjør for innsamling og utvikling av data. Dalen (2011) hevder at reliabiliteten svekkes dersom forsker og deltaker forstår og bruker språk og begreper på ulike måter. Jeg har derfor brukt god tid på transkribering, spesielt med tanke på valget om å ikke transkribere på dialekt.

Generaliserbarhet handler om en undersøkelses validitet utover de omgivelsene som forskeren har undersøkt og forsket på (Tjora, 2010). Dersom funnene er overførbare fra én situasjon til en annen finnes det generaliserbarhet (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning er utvalgsstørrelsen langt færre enn i kvantitativ forskning, og generaliserbarheten til større

---

<sup>1</sup> Det benyttes ulike begrep på mål for kvaliteten i forskning. Blant disse er gyldighet, pålitelighet, troverdighet, generaliserbarhet, overførbarhet, reliabilitet og validitet (se f.eks. Dalen, 2011; Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har for ordens skyld valgt å bruke begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i mitt prosjekt.

populasjon er betydelig svekket. Postholm (2005) hevder likevel at de funnene man gjør i en kvalitativ studie til en viss grad kan nyttiggjøres for andre som er i lignende situasjon. Dette handler om naturalistisk generalisering, som innebærer at rapportering av forskningen redegjør godt for detaljene i studien, for slik å gi leseren selv mulighet til å avgjøre om hvorvidt funnene vil ha gyldighet for leseren (Tjora, 2010). Tjora (2010) er skeptisk til tanken på generalisering på denne måten, og begrunner det med risikoen for å bagatellisere betydningen av generalisering i samfunnsforskning. Han påpeker at forskning som skal legge til rette for naturalistisk generalisering, må ha detaljerte beskrivelser.

### **3.7.2 Etske hensyn og vurderinger**

I et forskningsprosjekt veier hensynet til personene som deltar tungt (Postholm, 2005). Både i valg av tema og ved formidling av resultater skal forskeren utvise en uunnværlig respekt for menneskeverdet. Forskeren må vurdere etiske spørsmål på forhånd (Postholm, 2005). Det vil også være nødvendig å sikre at deltakerne ikke blir gjenkjent gjennom prosjektet.

Anonymisering vil her kreves for å innfri krav om personvern og etiske hensyn (Dalen, 2011). Under intervjuene valgte jeg å minne deltakerne på at jeg ikke hadde som hensikt å ha kjennskap til elevenes kjønn. Å ha blikk for det etiske ved forskningen er en viktig del av kompetansen til forskeren (Moen & Karlsdottir, 2011). Det sikrer også forskeren i form av å følge de etiske retningslinjene og prinsippene, for å unngå å foreta etiske overtramp (Dalen, 2011). Det er viktig at forskeren forholder seg til de etiske prinsipper som ligger til grunn. Det skal på ingen måte være skadelig å delta i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2013). I starten av mine intervju informerte jeg deltakerne om at deltakelsen var frivillig og at de har all rett til å avslutte sin deltakelse når de måtte ønske. Å forske på mennesker krever at man foretar etiske vurderinger, og håndterer de etiske utfordringene som eventuelt oppstår (Dalen, 2011).

Postholm (2005) sier at den nære kontakten som etableres mellom forsker og deltaker gjør etikk til en essensiell del av kvalitativ forskning. Et viktig utgangspunkt for et forskningsprosjekt vil være å innhente deltakerens informerte samtykke (Thagaard, 2013). Dette skal sikre deltakernes frihet og selvbestemmelse (NESH, 2016). Det innebærer at jeg som forsker på forhånd måtte informere om alt som var relevant for deltakeren. Dette måtte godkjennes av deltakeren gjennom et dokumenterbart samtykke. I mitt prosjekt var det ikke nødvendig å revidere tidligere formulert samtykke, da ingen endringer av betydning oppsto underveis.

I 2001 ble personopplysningsloven innført. Med den kom også meldeplikt for forskningsprosjekter som innebærer personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler (Dalen, 2011). Ved gjennomføring av intervju basert på samtaler vil det være naturlig å bruke noen form for hjelpemiddel som faller inn under denne beskrivelsen. For min del innebærer dette bruk av diktafon og pc. Jeg måtte derfor sende inn et utfylt meldeskjema til Datafaglig sekretariat, som er knyttet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det ble her vurdert at behandlingen av personopplysninger i studien ville være i samsvar med personvernlovgivningen, og jeg fikk godkjent start av behandling i desember 2018 (Vedlegg 1).

### **3.7.3 Min rolle som forsker**

I kvalitativ forskning, og derav også innen fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, er forskeren selv det viktigste hjelpemidlet (Moen & Karlsdottir, 2011). De valg forskeren tar i prosessen påvirker studien, fra utarbeidelse av problemstilling til analysen av empirien er ferdigstilt (Postholm, 2005). Dette gjør begrunnelse for valg underveis relevant for kvaliteten. Forskeren skal redegjøre for valg av deltakere, teori og analyseprosessen. Det er viktig å være bevisst egen bakgrunn og forskerrolle. Postholm (2010:127) betegner dette som å beskrive forskningsinstrumentet. Forskeren skal møte med åpent sinn, og forske på en åpen måte. For å oppnå dette må man reflektere over egen framtrede (Thagaard, 2013). Som forsker skal man møte forskningsfeltet med bevissthet og varsomhet overfor sin egen forforståelse. For min del er min forforståelse for temaet en utslagsgivende faktor for at jeg valgte nettopp dette. Jeg har forventninger og antagelser. Dette påvirker likevel ikke min mulighet for å møte de funn jeg finner med åpenhet. Derimot sier det mye om mitt engasjement og nysgjerrighet når det kommer til mitt valg av tema.

Nilssen (2012) peker på at forskeren til en viss grad påvirker intervjusituasjonen. Dette innebar at jeg måtte ha bevissthet om muligheten for å støte på situasjoner og tema som opplevdes som emosjonelle for deltakerne. Det gjelder også innenfor fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Det var ikke bare deltakeren jeg måtte være bevisst på i så tilfelle, men også meg selv. Jeg som forsker har en sentral rolle gjennomgående i forskningsprosessen, både i forkant, underveis og etter gjennomførte intervju. Mine faglige og personlige egenskaper hadde også betydning for kvaliteten av studien. Disse egenskapene har jeg valgt å synliggjøre, blant annet ved å innledningsvis presentere bakgrunnen for mitt ønske

om å skrive om temaet. Jeg ønsket å fokusere på deltakernes beskrivelser når jeg analyserte datamaterialet, uten å la tidligere forskning styre min forståelse. Samtidig har jeg lest mye litteratur om temaet. Prosjektet kan sies å ha en abduktiv tilnærming. For å forstå datamaterialet mitt måtte jeg ha nødvendig teori i forkant, samtidig som analyse av datamaterialet førte til at nye teorier åpenbarte seg.

## **Kapittel 4. Funn og drøfting**

I studien hadde jeg fokus på relevansen som sosial kompetanse og selvhevdelse har når det kommer til popularitet og sosial status. I tillegg har jeg gitt plass til betydningen som læringsmiljøet, lærerrollen og deres faglige kompetanse har for elevenes sosiale status. Jeg tok utgangspunkt i en Spekterundersøkelse, og for ordens skyld, og helt tilfeldig, valgte jeg å omtale elev A med hankjønn og elev B med hunkjønn.

Jeg vil i dette kapitlet beskrive hva som karakteriserer deltakernes utsagn. Disse vil i dette kapitlet tolkes og drøftes i lys av utvalgt teori som er presentert i kapittel 2, og følges opp med en oppsummerende drøfting i kapittel 5. Etter analyse av det empiriske materialet ble det naturlig å dele funnene inn i følgende kategorier: 1) Betydningen av ferdigheten selvhevdelse, 2) Betydningen av sosial kompetanse, 3) Lærerens rolle og læringsmiljøet, og 4) Faglig kompetanse. Både læringsmiljøet, lærerens rolle og faglig kompetanse er produkt av forståelsen jeg fikk gjennom intervju med deltakerne.

Problemstillingen spør hvilken forståelse de tre pedagogene har for årsaker til to elevers sosiale status i klassen. På bakgrunn av dette vil jeg til slutt i hver kategori se på sammenhengen mellom det de forteller og hvilken betydning dette kan virke å ha på de to elevenes sosiale status og popularitet.

### **4.1 Betydningen av ferdigheten selvhevdelse**

Å være selvhevdende handler om å ta sosial kontakt og initiativ, samt markere seg sosialt og gi uttrykk for egne meninger og standpunkt (Ogden, 2001). Det er med andre ord en viktig ferdighet for å etablere og vedlikeholde sosial kontakt med medmennesker. Jeg ønsket i studien å vurdere betydningen av denne ferdigheten når det kommer til 2 elevers resultat i den sosiometriske undersøkelsen.

#### **4.1.1 Illustrerende uttalelser**

1. Dette er en elev som ”farer veldig fint med det”. Som er veldig sånn forsiktig, ydmyk, men likevel veldig stødig i seg selv. Trenger ikke å buse fram med meningene sine og følelsene sine, men forteller gjerne ved et egnet tidspunkt. Det evner denne eleven. Han er veldig rettferdig. Men han har også fått flest valg på hvem som bestemmer mest i klassen. (Kontaktlærer om elev A)
2. Jeg tror det er en elev som forstår veldig mye av sosialt samspill egentlig. Og så tror jeg faktisk.. han holder tilbake mye av sine egne følelser også veldig mange ganger. Jeg tror at han kan føle litt på det (Faglærer om elev A)

3. Han virker på meg trygg. Han er høy, han er faglig sterk, han har en posisjon som gjør at han blir lyttet til. Han tar også hensyn til sine venner.. kanskje litt for mye hensyn på en måte (Spesialpedagog om elev A)
4. Han hjelper andre i gang hvis alle er sånn ”vi vet ikke hva vi skal gjøre, eller om vi skal velge A eller B eller C eller hva vi går for”. Og da sier han ”jammen, da gjør vi sånn”, gjerne i form av håndsopprekning. Veldig sånn rettferdig, men dette er en ledertype som drar klassen videre egentlig (Kontaktlærer om elev A)
5. Han er ofte veldig positiv synes jeg, og prøver å være med selv om han ikke ønsker å delta. Som jeg kan se det. Jeg opplever han i utgangspunktet ikke veldig negativ til det. I allefall ikke når det er voksne til stede.. såpass mye sosiale ferdigheter og sånt har han også.. at han passer på at det uttrykker han i allefall når vi voksne er der (Faglærer om elev A)
6. Det her er en elev som er så.. hvordan skal jeg si det da? I væremåte; rund. Alle liker denne eleven, det er en elev som aldri lager trøbbel, det er en elev som er kjempegod på å leke. Hun er med uansett. Hun trenger ikke bli valgt. Hun blir med andre ord tatt litt for gitt, hvis du skjønner meg (Kontaktlærer om elev B)
7. Hun er.. jeg tror hun er redd for å si de feil tingene.. en typisk sånn elev som ikke vil ytre veldig mye egne meninger, tror jeg sånn i utgangspunktet. Men er hun veldig trygg så tror jeg at hun kan si fra (Faglærer om elev B)
8. Og jeg tenker jo på den elev B, hun er bare kjempe, trivelig, vil andre godt, 100%. Men hun krever seg ikke, hun devaluerer seg selv litt, sånn ”jeg får det ikke til jeg” sier hun (Spesialpedagog om elev B)
9. Mye bearbeides hjemme har jeg forstått, gjerne i form av frustrasjon og sinne. Så kommer det på kvelden med en prat på senga. Og det er jo så flott at heimen samarbeider så godt og tett med oss, at vi får den informasjonen. At vi vet at det blir bearbeidet en plass når ikke vi når inn. Vi trenger ikke å se det på skolen heller, at det er vanskelig. Hun vil bare være en pliktoppfyllende elev (Kontaktlærer om elev B)
10. Hun har jo sine venner, hun har sin klikk, det er nesten ikke en dag hun ikke skal ha med noen hjem eller være med noen hjem, så.. men det er vel det at hun er såpass, ja på en måte tilbaketrasket.. hun svarer på direkte spørsmål, men hun.. hun tar ikke ordet uten å få det for å si det sånn da. Hun spør lærerne eller voksne om bekreftelse på om hun har forstått ting rett (Spesialpedagog om elev B)

#### 4.1.2 Tolkning

På spørsmålet om hvem elevene helst ville være sammen med i friminuttet, fikk elev A flest valg i Spekterundersøkelsen. Elev B fikk ingen valg. Ut fra dette resultatet stilte jeg spørsmål til deltakerne relatert til elevenes ferdigheter innen selvhevdelse. Ettersom at denne skolen har jobbet målrettet med utvikling av sosial kompetanse var jeg trygg på at pedagogene hadde god kjennskap til denne ferdigheten.

Alle deltakerne beskriver at elev A har gode sosiale ferdigheter som et utgangspunkt, jf. utsagn 1, 2 og 3. Jeg tolker deltakernes utsagn som at elev A forstår mye av hvordan han bør håndtere mange situasjoner, og hvorfor. Alle deltakerne forteller i intervjuet at resultatet til elev A var som forventet. Faglærer antyder i utsagn 2 at eleven ofte tar hensyn til andres



følelser foran sine egne, og at dette er noe han kan oppleve som urettferdig. Han framstår ut fra de øvrige beskrivelsene som raus, samtidig som at kontaktlærer opplyser i utsagn 1 at denne eleven også får flest valg på hvem som bestemmer mest i klassen. Deltakeren forklarer dette resultatet med utsagn 4, som tyder på at eleven kan være en positiv ledertype i klassen. Han virker å ha fokus på rettferdighet, når han foreslår håndsopprekning for å bistå til avgjørelser. I henhold til Ogden (2001) faller denne beskrivelsen inn under kriterier for selvhevdelse. Han sier at selvhevdelse omfatter sosial kontakt og evnen til å ta initiativ gjennom å invitere med seg andre. Dersom klassen reagerer positivt på elev A sitt initiativ til håndsopprekning, er dette en positiv egenskap han har. Dersom medelever derimot opplever dette som dominerende eller konfronterende, vil dette handle om negativt ladet grad av selvhevdelse (Ogden, 2001). Slik jeg tolker kontaktlærer sine utsagn 1 og 4, indikerer disse at eleven har evnen til å være en positiv ledertype i klassen. Han mestrer å ha rettferdighet i fokus, samtidig som han ytrer sine meninger på et egnet tidspunkt.

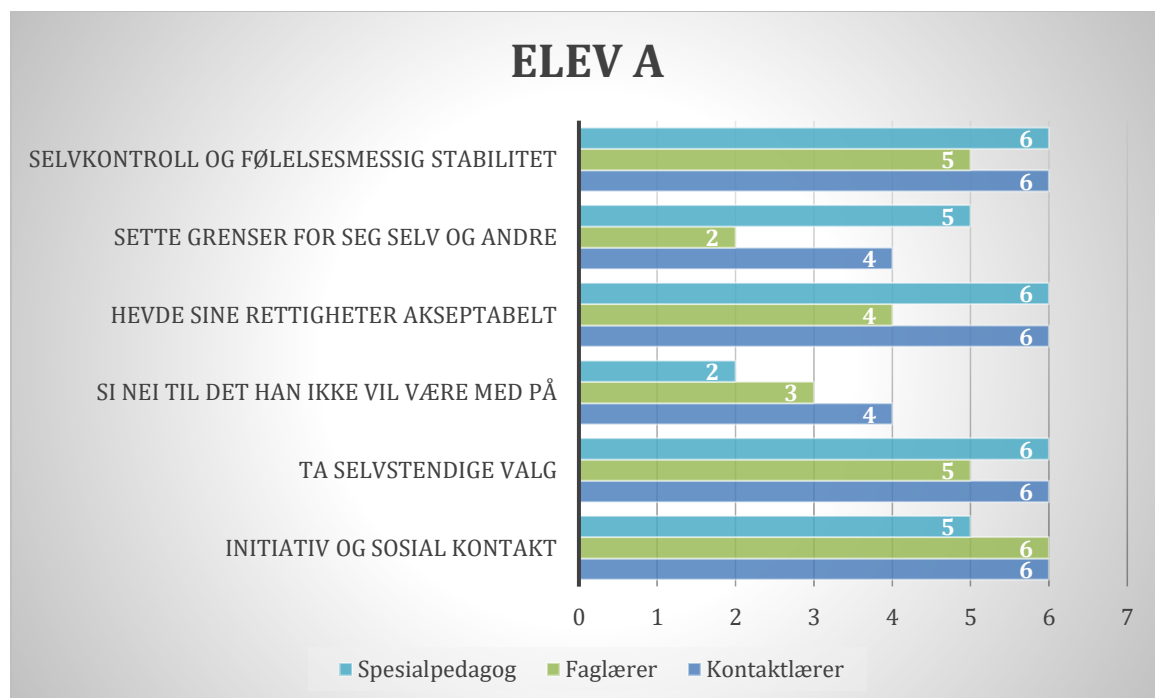
Faglærer uttrykker i utsagn 5 at elev A kan komme i situasjoner hvor han kan tenkes å krenke medelever, men at han har ferdigheter nok til å skjule dette for voksne. Jeg tolker dette utsagnet som at faglærer har en bevissthet omkring at man som pedagog må følge med på all utvikling, selv om kunnskapen til eleven virker adekvat for øyeblikket. Faglærer virker være reflektert når det kommer til hvilken innvirkning elevens ferdigheter synes å ha på de øvrige elevene i klassen.

I undersøkelsen fikk elev B ingen valg på første spørsmål. I intervjuet viste deltakerne ulik forståelse for dette resultatet. Kontaktlærer og faglærer hadde forventet resultatet, mens spesialpedagogen var svært overrasket over at eleven ikke fikk noen valg. Deltakerne har alle en oppfatning av at elev B blir tatt for gitt i det sosiale samspillet med sine medelever, jf. utsagn 6, 7 og 8. Deres beskrivelser tyder på at eleven ikke har negativ grad av selvhevdelse, i den forståelse av at eleven ikke har for sterk grad av selvhevdelse. Jeg tolker heller deres uttalelser dithen at denne eleven har noe manglende selvtillit, som virker inn på hennes evne til å hevde seg selv. Spesialpedagogen opplyser i utsagn 8 at eleven uttrykker at hun ikke kommer til å mestre, før hun i det hele tatt har forsøkt. Faglærers utsagn 7 tyder på at eleven kan oppleves å sette sin egen verdi lavere enn andres. Uttalelsene til deltakerne indikerer at hun har behov for trygghet for å tørre ytre meningene sine.

Til tross for mangel på valg i Spekterundersøkelsen, gir alle deltakerne uttrykk for at elev B innehar mange gode sosiale egenskaper. Deltakerne forteller at eleven ofte har avtaler etter skoletid og at hun ikke oppfattes som ensom, til tross for at hun ikke blir valgt av noen i undersøkelsen. I sosiale situasjoner oppfattes hun med andre ord som adekvat i sin atferd, selv om deltakernes uttalelser tyder på at hun ikke hevder seg selv i tilstrekkelig grad. I faglige situasjoner opplever spesialpedagogen at eleven har stort behov for bekreftelse, og at hun ikke tar ordet uten at noen har gitt henne det, jf. utsagn 10. Glavin & Lindbäck (2014) sier at å være selvhevdende, blant flere kriterier, innebærer evnen til å være en aktivt lærende elev i klasserommet. Deltakerens uttalelser indikerer at eleven ikke mestrer dette i tilstrekkelig grad, hvilket kan forklares i hennes faglige kompetanse og derav faglige selvoppfatning.

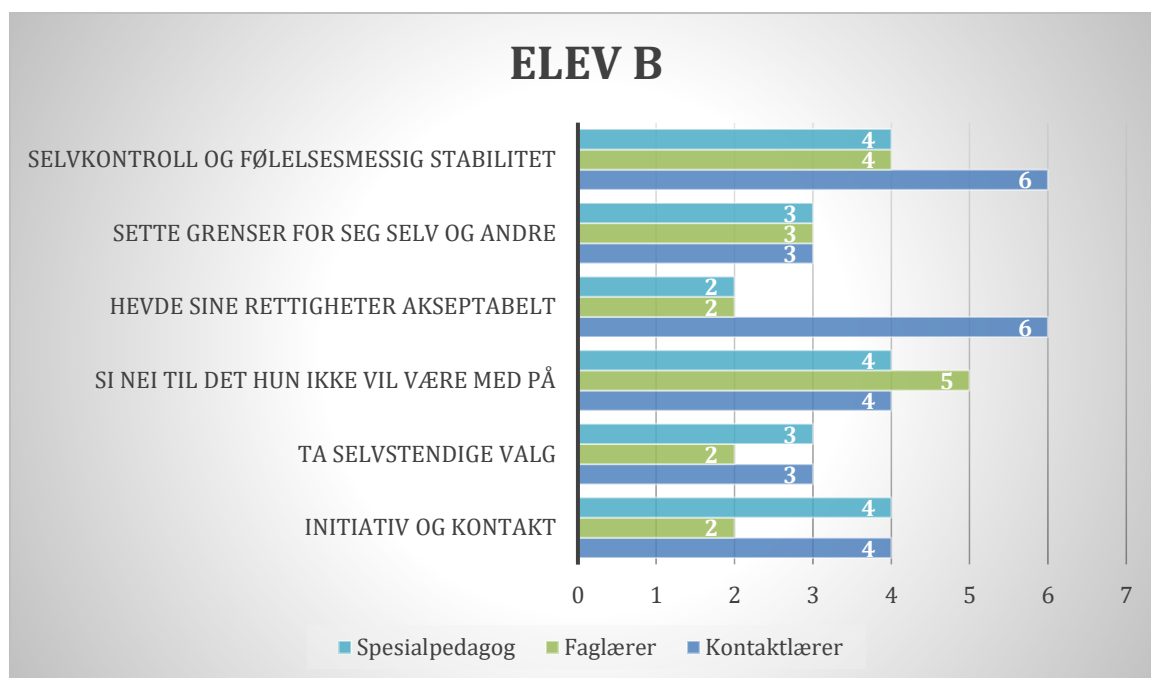
### 4.1.3 Skaleringskjema

Underveis i intervjuene ba jeg deltakerne fylle ut et skaleringskjema som graderer fra 0-6 ulike kriterier som inngår i evnen til selvhevdelse.



Figur 2

Resultat av skaleringskjema, elev A



Figur 3

Resultat av skaleringsskjema, elev B

Deltakerne krysset jevnt over på høy ferdighetskompetanse på flere av kriteriene for elev A. På spørsmål om elevens evne til å si nei dersom det er noe han ikke vil være med på, krysser alle av for ganske lav grad av evne. Kontaktlærer understrekte at dersom det omhandler handlinger som er feil eller ulovlig, ville elevens evne vært krysset av på 6. Dersom det derimot handler om å si nei til å innfri andres ønsker, er evnen noe lavere. Også på spørsmål om elevens evne til å sette grenser for seg selv og andre er det krysset av lavere grad av evne enn øvrige spørsmål.

Alle deltakerne informerer om at elev A har bedre evne til å sette grense for andre enn for seg selv. Samlet sett er resultatet noe ujevnt og viser trolig en nyanse av hvordan pedagogene opplever elevens ferdighet. Samtidig gir også resultatet en indikasjon på at eleven godt mestrer de kriteriene av selvhevdelse som vil ha mest betydning for sosial kontakt, etablering og opprettholdelse av vennskap. Dette kan være med å forklare resultatet av Spekterundersøkelsen.

Elev B sitt resultat av avkryssingsskjemaet gir indikasjoner på at pedagogene ser lavere grad av evne hos denne eleven enn hos elev A. På spørsmål om elev B sin evne til å hevde sine rettigheter på en akseptabel måte, sier kontaktlærer at eleven ikke framstår som krenkende overfor andre. Faglærer og spesialpedagogen har krysset av på 2 på samme spørsmål, og faglærer begrunner sitt valg med at eleven trolig ikke hevder sine rettigheter hos andre enn de

hun er veldig trygg på. På oppfølgingsspørsmål forklarer faglærer at det handler om at eleven hevder seg for lite, og når hun først forsøker blir det gjerne feil oppfattet av medelever. Dette til tross for at hun er sammen med de vennene som hun er tryggest på. Kontaktlærer og faglærer har altså ulik oppfatning av elevens evne til å hevde sine rettigheter. På tross av dette opplever jeg at resultatet av skaleringskjema kan være med og forklare elevens resultat i Spekterundersøkelsen.

#### **4.1.4 Drøfting**

De øvrige dimensjonene av sosial kompetanse; empati, selvkontroll, ansvarlighet og samarbeid, handler ifølge Ogden (2018) om å tilpasse seg omverdenen, innfri forventninger og følge sosiale normer. Selvhevdelse fungerer som en motvekt, og handler om å ivareta egne interesser og rettigheter (Ogden, 2018). Eleven må være i stand til å gjøre dette i samhandling med andre mennesker, i sine mikrosystem. Dette innebærer ifølge Bronfenbrenner (1979) samhandling med medelever, venner, familie og andre betydningsfulle mennesker i elevens liv.

Ogden (2011) sier videre at selvhevdelse er en egenskap som handler om å hevde egne meninger på positive måter. Deltakernes beskrivelser av elev A virker å støtte dette. Likevel er det viktig å ha fokus på at en selvhevdende elev kan oppfattes som en negativ medelev for både elever og lærere, dersom ferdigheten blir for sterk.

Tradisjonelt sett har selvhevdelse blitt ansett som en viktig sosial ferdighet, og har trolig en sentral rolle i å bygge og opprettholde relasjoner til medelever (Lee, 2014). Elev A har flest valg i første spørsmål. Dersom man tar utgangspunkt i påstanden til Lee (2014), samt resultatet av Spekterundersøkelsen, kan det antas at elevens grad av selvhevdelse har positiv effekt på medelever. Som nevnt fant Ogden (1995) at selvhevdelse var den ferdigheten som var klarest forbundet med sosiometrisk posisjon. Å inneha denne ferdigheten har trolig betydning for antall valg i en Spekterundersøkelse. Tar vi med spørsmål 13 og 15 ser vi at disse kan bekrefte denne antagelsen. Elev A blir ikke nevnt som en mobber i klassen (spørsmål 13), men har flest valg inn også på spørsmål om hvem i klassen som trolig vil hjelpe en medelev dersom han eller hun blir mobbet (spørsmål 15). Dette tyder på at medelevene kjenner seg trygge på eleven. Lamer (1997) sier at selvhevdelse er en forutsetning for korrekt anvendelse av den generelle sosiale kompetansen, i situasjoner hvor

dette er aktuelt. Resultatet til elev A, sett i sammenheng med deltakernes beskrivelser, tyder på at han har denne nødvendige forutsetningen intakt.

Glavin & Lindbäck (2014) har satt sammen en plan for utvikling av sosial kompetanse, delt inn etter 2., 4., 7. og 10.årstrinn (Vedlegg 7). Etter 7.årstrinn mener de at elevene innen selvheldelse skal kunne motstå gruppepress, argumentere for egne meninger selv om de avviker fra andres, og henvende seg til lærere og medelever dersom de ikke forstår oppgaven eller hvordan den skal løses. På bakgrunn av uttalelsene til deltakerne har jeg en forståelse for at elev A har god måloppnåelse på disse punktene.

Deltakernes uttalelser gir indikasjon på at elev A sin evne til selvheldelse har betydning for resultatet av Spekterundersøkelsen. I Ogdens studie fant han at selvheldende elever ofte klarer seg bedre i rollen som venn (Ogden, 1995). Dette har trolig betydning for ønsket om å være sammen med vedkommende.

Som nevnt tidligere er det avgjørende for elevene å oppleve at det er trygt å feile for å fremme all læring (Glavin & Lindbäck, 2014). For elev B kan det tenkes at behovet for trygghet er større enn for den generelle medeleven. Dette vil kreve at pedagogene i klassen jobber med relasjonelt arbeid for å skape større trygghet, for slik å legge et grunnlag for at eleven skal øke sin selvtillit. Relasjoner mellom elevene har større betydning enn de fleste pedagoger er klar over (Spurkeland, 2011). Relasjonen mellom eleven og læreren er viktig for å forstå ulike følelsesuttrykk, og selv om deltakerne opplyser at elev B ikke har uttalte reaksjoner eller negativ atferd på skolen, kommer det fram at foresatte opplyser om annet. Kontaktlærer understreker i utsagn 9 viktigheten av et godt samarbeid mellom hjem og skole, da skolen i dette tilfelle ikke ser elevens frustrasjon og sinne i løpet av dagen. Når samarbeidet fungerer så godt som deltakeren opplyser om, har skolen likevel mulighet til å følge med på det som foresatte opplyser. I følge Fallmyr (2017) kan sinne og frustrasjon utløses av følelsen av urettferdighet og grensekrenkelse, samt opplevelsen av å bli hindret i å nå mål. Det finnes flere mulige årsaker for elev B sine følelsesuttrykk. Med utgangspunkt i de opplysningene som kommer fram i intervjuene kan man likevel tenke seg at eleven opplever sin faglige og/eller sosiale posisjon som noe fortvilende. Både kontaktlærer og spesialpedagogen opplyser i sine utsagn 6 og 8 at elev B er en god lekekamerat som vil andre godt, men de sier samtidig at hun blir tatt for gitt. Dersom eleven selv er bevisst det faktum at hun blir tatt for

gitt, vil dette trolig påvirke elevens selvoppfatning, som skapes i møte med andre mennesker (Glavin & Lindbäck, 2014).

Barn uten evnen til selvhevdelse har ofte en relativt høy risiko for å bli avvist av jevnaldrende. Det er derfor rimelig å anta at opplæringsprogrammer for sosiale ferdigheter bør forsøke styrke elevenes sosiale forhold, ved å lære dem positiv selvhevdende adferd (Lee, 2014). Den aktuelle skolen er godt i gang med arbeid for å øke elevenes sosiale kompetanse, og derav også ferdigheten selvhevdelse. Selv om deltakerne opplever at elev B har gode forutsetninger for ferdigheten, gis det også indikasjoner på at hun ikke evner å nyttiggjøre seg denne i tilstrekkelig grad. Gresham & Elliott (1990) sier at selvhevdende elever evner å være uavhengige og selvstendige. Det handler også om å gi uttrykk for egne meninger på en positiv måte (Ogden, 2001). Opplysningene som deltakerne gir i intervjuene tyder på at elev B har utfordringer på disse områdene. Blant annet har hun stort behov for bekreftelse når det kommer til faglige oppgaver, jf. utsagn 10. Ogden (1995) sier også at manglende ferdigheter i selvhevdelse har vist seg hos elever som har vansker med å tilegne seg kunnskap i klasserommet. På bakgrunn av informasjonen som deltakerne gir om elev B sin faglige kompetanse, kan man anta at dette også gjelder for denne eleven.

Elev B har ingen valg på spørsmål om hvem i klassen som mobber andre. Eleven har heller ingen valg på spørsmålet om hvem i klassen som blir mobbet. På spørsmål om hvem i klassen som antas å hjelpe en medelev som blir mobbet, har derimot eleven flere valg inn. Samlet sett tyder resultatene av spørsmål 13, 14, og 15 i Spekterundersøkelsen på at elevens sosiale status ikke er ensbetydende med at eleven har en uønsket posisjon i klassen. Undersøkelsen indikerer at eleven ikke blir mobbet. Videre gir resultatet en indikasjon på at enkelte medelever føler seg trygg på at elev B vil hjelpe dem dersom de selv blir mobbet.

På bakgrunn av at deltakerne opplever at eleven har noe grad av ferdigheter innen selvhevdelse, er det fristende å fundere over om resultatet kunne blitt annerledes ved et annet tidspunkt. Da også med tanke på at spesialpedagogen uttrykker overraskelse over at denne eleven ikke har noen valg på spørsmål om hvem elevene vil være sammen med.

## 4.2 Betydningen av sosial kompetanse

*”De er jo veldig god når vi holder på å trene. Så er det jo den overføringsverdien...”*  
(Kontaktlærer).

I denne kategorien har jeg basert funnene på uttalelser som omhandler arbeid med sosial kompetanse og betydningen som dette har. Jeg ønsket å fange deltakernes forståelse for begrepet sosial kompetanse. Glavin & Lindbäck (2014) mener at skoler ofte begrenser sin forståelse til å omhandle den enkeltes ferdigheter, gjerne knyttet til skolens ordensreglement.

### 4.2.1 Illustrerende uttalelser

11. Du skal kunne anvende det. Da har du kompetanse. Du kan bruke det helt naturlig. Det er ikke noe som du må hente fram. I allefall når vi snakker om sosial kompetanse da. Da faller det seg naturlig å reagere sånn og sånn. Og ordne opp sånn og sånn hvis man reagerer feil (Kontaktlærer)
12. Nei, at de innehar ferdigheter som de klarer å bruke i praksis da. Hvis de har en sosial kompetanse så har de ferdigheter som gjør at de fungerer godt i det sosiale uansett hvor de kommer, alle settinger. Både i plussida og minussida, ikke sant. At de kan regulere seg selv (Faglærer)
13. Kompetanse, det er jo både en teoretisk og en praktisk ferdighet tenker jeg. Du må ha kunnskap om en del ting og du er ikke kompetent hvis du ikke har kunnskap, da kan du ikke handle adekvat tenker jeg (Spesialpedagog)
14. Veldig mye trivsel og det å være trygg. Det å tørre å dumme seg ut og være med å le litt. Være en flokk da, der alle hører til i flokken. Det er viktig (Kontaktlærer)
15. hvordan jeg kan gi kompliment til en medelev uten å bruke ord. Da snakker vi mye om blikking og kroppsspråk. Det er mye rollespill der da (Kontaktlærer)
16. Det å øve på.. hvordan er det når jeg sender deg det blikket, hvordan er det når jeg bruker denne måten å. med kroppen min? Hva sier kroppen min til deg da? Hva tror du jeg tenker nå? Mange samtaler om det (Kontaktlærer)
17. De er jo veldig god når vi holder på å trene. Så er det jo den overføringsverdien.. Og det er jo der de.. I spontane samtaler og oppfølging. ”Akkurat det du sa nå, det er det som er grunnen til at du fikk være med i lek, for nå svarte du sånn eller du gjorde sånn med kroppen din. Det gjør at ungene har lyst til å være sammen med deg”. Du forsterker det de gjør, for å hjelpe dem med den overføringa. For det er jo så abstrakt for dem (Kontaktlærer)
18. Det skjer noe med læringa da, i fagene, når sosial kompetanse er på plass. Men det er ferskvare da. Hele tiden må du holde på (Kontaktlærer)
19. Vi lager jo plakater hver uke med den ferdigheten vi holder på med, og da er den oppe på tavla med magneter, og vi snakker om den hver morgen. Og er det noen som har opplevd noe med denne ferdigheten nå? Og er det noen som har tenkt litt spesielt på den? Vi drar den med oss gjennom uka da. Og når det er ny plakat som kommer opp blir den vi er ferdig med hengt bakerst i klasserommet slik at de skal være med oss” (Kontaktlærer)

### 4.2.2 Tolkning

I forkant av intervjuene hadde jeg en forventning om at deltakerne hadde god forståelse for begrepet sosial kompetanse. Faglærer viser i utsagn 12 god innsikt i hva som forventes av den

enkelte eleven for å kunne fungere optimalt i sosiale settinger. Deltakeren uttrykker i utsagnet sin forståelse for hva som ligger i begrepet, og legger vekt på bruksverdien av den kompetansen som eleven innehar. Utsagnet kan tolkes som en forståelse for at kompetansen skal kunne komme til nytte i et hvert miljø eleven er en del av.

Kontaktlærer trekker i utsagn 11 fram naturlig bruk av kompetanse i forbindelse med sin forståelse. I tillegg kommer deltakeren med en bemerkning om at kompetanse også handler om evnen til å rydde opp i misforståelser. Dette gir indikasjon på at deltakeren har en bevissthet om hva som kreves i forkant, underveis og i ettertid ved innlæring av sosiale ferdigheter. Opplæringen stopper ikke ved endt innlæring. Kontaktlærer og spesialpedagogen antyder begge at kunnskapen kommer først, for slik å bygge kompetansen på dette, jf. utsagn 11 og 13.

Kontaktlærers utsagn 14 viser at deltakeren ser det som avgjørende at trivsel og trygghet ligger til grunn, for slik å gjøre det mulig å prøve ut sine ferdigheter. Deltakeren uttrykker også en bevissthet omkring behovet for tilhørighet. Utsagnet kan forstås som at vedkommende har fokus på klassemiljø som grunnlag for samhandling med, og mellom, elevene. Videre tolker jeg utsagnet som at deltakeren opplever at tilhørighet og aksept for seg selv og andre må være i sentrum. Deltakeren møter her min forventning om at pedagogene benytter sin kjennskap til elevenes særegenheter, for slik å bidra til utvikling.

Jeg ønsket at deltakerne skulle skildre prosessen og tankene de har ved innlæring av de sosiale ferdighetene, og i kontaktlærers utsagn 15 trekkes det fram at klassen bruker mye rollespill i innlæringen. Dette indikerer at elevene settes i situasjoner som det er tenkelig at de kan komme opp i. Slik kan de øve på korrekt og feil måte å løse disse tenkte scenarioene på. Dette samsvarer med definisjonen Garbarino (1985) har på sosial kompetanse. Han påpeker at elevens ferdigheter skal samsvare med de utfordringer som man kan forvente å møte i sine sosiale miljø.

I utsagn 16 oppgir kontaktlærer at samtaler er en viktig del av innlæringen av sosial kompetanse. Deltakeren peker her på betydningen det har å bevisstgjøre elevene på kroppsspråk. På bakgrunn av informasjonen om deltakerens erfaring i skolen tolker jeg utsagnet basert på vedkommende sin ervervede erfaring. Som voksen i et klassemiljø kan det med stor sannsynlighet være vanskelig å oppdage alle blikk og signaler som sendes mellom



elevene. Deltakeren kan likevel forstås å ha en kunnskap om dette, og virker være bevisst på de utfordringer dette kan skape.

Jeg hadde en antagelse om at alle deltakerne hadde et engasjement når det kom til sosial kompetanse. Det synes jeg at deltakerne her innfrir. Både kontaktlærer og spesialpedagogen sine utsagn 11 og 13 handler om å opparbeide seg nødvendig kunnskap for slik å evne handle kompetent. Jeg tolker utsagnet til spesialpedagogen som en overbevisning om at forståelse av ulike miljø og seg selv er en grunnleggende del av den sosiale kompetansen. Deltakeren oppleves å ha en god skildring av sin forståelse for begrepet. Utsagnet tyder på at deltakeren med stor sannsynlighet har en bevisst tanke og forståelse omkring sosial kompetanse.

### **4.2.3 Drøfting**

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell tydeliggjør at eleven har behov for sosial kompetanse i alle system i sitt liv. Faglærer sitt utsagn 12 samsvarer med hvordan Ogden (2001) definerer begrepet, som vektlegger at sosial kompetanse kan ses som et grunnlag for etablering og vedlikehold av relasjoner. Også Glavin & Lindbäck (2014) vektlegger at ferdighetene må være av en art som eleven kan ta i bruk i møte med andre barn og voksne i ulike miljøer. Det dreier seg om å innfri ulike krav som barn og unge møter i sin hverdag.

Faglærers nevnte utsagn kan forstås som en opplevelse av at regulering er en viktig del av kompetansen. På lik linje med andre ferdigheter må eleven også øve på evnen til å regulere egne følelser (Webster-Stratton, 2007).

Glavin & Lindbäck (2014) sier at det ikke er tilstrekkelig å vite hva som er lurt å gjøre i samhandling med medelever. De understreker at troen på egne ferdigheter er elementært. Eleven må altså ha en oppfatning av at dens ferdigheter er passende å bruke i aktuelle situasjonene. Haugen (2017) bygger videre på dette og sier at barns totale selvakseptering, blant flere kriterier, innebærer sosial selvoppfatning. Elevens opplevelse av seg selv avhenger av tilbakemeldinger fra venner og andre signifikante mennesker i deres liv og hverdag. Imsen (2014) peker på at å tro på egne evner gir en generalisert kompetansefølelse, og støtter med det Glavin & Lindbäck.

Garbarino & DeLara (2003) hevder at behovet for aksept og tilhørighet er stort for elever. Samarbeid er en naturlig del av innlæring av sosiale ferdigheter. Dette arbeidet vil ha sammenheng med klasseledelse og lærerens dialog med gruppen og enkelteleven (Spurkeland, 2011). Det støttes av Fallmyr (2017) som sier at mennesker er flokkdyr som har

behov for tilknytning og tilhørighet for å være i stand til å lære og utvikle seg. Han sier at det på denne måten blir skapt et fundament for vekst og trivsel. Dette samsvarer med kontaktlærers utsagn 14 om grunnlaget for utvikling.

I teorikapitlet refererer jeg til Gresham & Elliott (1990) og deres kategorisering av de sosiale ferdighetene som inngår i den sosiale kompetansen. De mener at disse må innøves hver for seg for å gi eleven mulighet til å erverve den enkelte ferdigheten. Da L97 kom ble det, som nevnt, satt i gang flere tiltak for utvikling av sosiale ferdigheter. I skolen ser man at det fortsatt mangler nødvendige redskaper for å oppnå denne utviklingen (Glavin & Lindbäck, 2014). På bakgrunn av dette var det interessant å høre hvordan deltakerne opplevde dette arbeidet. Kontaktlærer gir innblikk i dette arbeidet i utsagn 15, 16 og 17. Glavin & Lindbäck (2014) påpeker at pedagoger i skolen ofte formidler kunnskap og ferdigheter gjennom å samtale om hva elevene skal gjøre. Videre sier de at slike samtaler kan være nyttige og utviklende. På tross av dette er de sannsynligvis ikke tilstrekkelig som arbeidsmetode ved innlæring av sosiale ferdigheter. Dette gjør at jeg antar at kontaktlærers informasjon, i utsagn 15, om bruk av rollespill i opplæringen er av større nytte for elevene. I beste fall kan verbal innlæring fungere som en støttefunksjon i læringsprosessen. Aktiv bruk og repetisjoner har sannsynligvis størst nytteverdi (Haga & Sigmundsson, 2005). Samtidig påpeker deltakeren i utsagn 17 at det kan oppleves utfordrende å skape overføringsverdi fra rollespill til det virkelige liv. Utsagnet kan tolkes på den måten at deltakeren er bevisst på at samtaler og rollespill ikke er tilstrekkelig. Jeg tolker det videre dithen at deltakeren opplever det viktig å være en del av elevenes sosiale miljø, for slik å kunne veilede dem i reelle situasjoner.

Glavin & Lindbäck (2014) sier at den største læringen for eleven er den direkte tilbakemeldingen de får når det gjør noe riktig. Ogden (2001) peker på at ferdigheter som er innlært i ett miljø ikke nødvendigvis vil praktiseres i andre miljøer og ved senere tidspunkt. Kontaktlærers utsagn tyder på en bevissthet omkring dette og har fokus på å ferske elevene i de positive handlingene framfor de negative. Dette støttes av Webster-Stratton (2005), som sier at lærere bør ha som mål å gi tydelige og spesifikke instruksjoner formulert i positive former. Deltakeren er også bevisst på å gjøre det trygt å være en del av klassen. Dette kan tolkes som en anerkjennelse av det faktum at elevene har behov for å være trygge for å tørre delta. Bronfenbrenner & Morris (1998) påpeker viktigheten av nettopp dette. De sier at eleven må være en aktiv deltaker for at utvikling skal kunne finne sted. Dette støttes av Gulbrandsen

(2006) som hevder at det er relevant med regelmessighet og varighet for å fremme mulighet for læring.

Bronfenbrenner var opptatt av å se på alle sidene av barns utvikling i sammenheng (Imsen, 2017). Dersom skoletilbudet på mikronivå er preget av god kvalitet og omsorg, gir dette grunnlag for en positiv utvikling (Haugen, 2017). Dette innebærer også kvaliteten av pedagogenes arbeid med utvikling av sosial kompetanse. Kontaktlærer uttaler seg om omfang og hyppighet i arbeidet med innlæring, jf. utsagn 18. Jeg tolker det som at deltakeren opplever at det er viktig at dette arbeidet er gjennomgripende i skoledagen til eleven. Jeg tolker det også som at deltakeren erfarer at arbeid med sosial kompetanse ikke kan foregå over en tidsavgrenset periode. Det må jobbes med dette kontinuerlig. Det holder ikke med fokus kun på innlæring, skolen må også legge til rette for sosiale samspill mellom elevene, og forsøke å påvirke elevenes sosiale læringsmiljø (Glavin & Lindbäck, 2014). For å sikre at elevene mestrer nye oppgaver vil det være behov for en støttende lærer som gir nødvendig oppmuntring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette innebærer at læreren tilrettelegger for å bruke tid på det sosiale miljøet. Det mest verdifulle vi kan tilby barn er vår tid, vår interesse og vår oppmerksomhet (Garbarino, 1979). I tillegg sier deltakeren at det sosiale miljøet påvirker fagene. Jeg tolker utsagnet dithen at grunnlaget for faglig læring er forbedret når det sosiale miljøet fungerer godt. Elliott & Gresham (1987) sier at utfordringer med sosiale ferdigheter vil påvirke elevens evne til å tilpasse seg i klasserommet. Dette vil også med stor sannsynlighet påvirke elevens evne til å oppnå faglig læring. Glavin & Lindbäck (2014) støtter deltakerens utsagn når de sier at å lykkes sosialt vil påvirke elevens mulighet for å lykkes faglig.

Videre forteller kontaktlærer i utsagn 19 om hvordan klassen forholder seg til de ulike ferdighetene i introduksjon og øving. Deltakeren opplyser i løpet av intervjuet at klassen får presentert ukens sosiale mål på ukeplanen. Det samme målet presenteres for klassen fredag i forveien. Videre jobber de aktivt med målet gjennom hele neste uke. Jeg opplever at deltakeren har en systematisk plan for gjennomføringen av sosiale mål, hvor både forarbeid, gjennomføring og etterarbeid inngår. Deltakerens framgangsmåte støttes av Glavin & Lindbäck (2014), som sier at bruk av plakater med ukens sosiale mål er hensiktsmessig. Som ansatt i PPT har jeg erfaring med at mange barn har behov for visualisering for å forbedre sine forutsetninger for læring. Jeg mener med dette grunnlaget at deltakerne med sitt valg gjør det overkommelig for flere elever å forstå hva som forventes av dem.

I sine beskrivelser av hva de legger i begrepet sosial kompetanse, oppleves det at alle deltakerne har god kjennskap til dette. Deltakerne påpeker at både kunnskap og gjennomføringsevne er viktig, og at elevene må ha kjennskap når de skal ta i bruk de ulike ferdighetene. Det skal falle naturlig inn i den enkelte elevens væremåte. Glavin & Lindbäck (2014) sier at sosial kompetanse handler om å tilpasse seg ulike krav og forventninger fra miljøet. Sett i sammenheng med Bronfenbrenners modell betyr dette at elevene må tilpasse seg sitt mikrosystem. I dette systemet vil blant annet familie, venner og lærere være tilstede. Samhandlingen som eleven evner å ha med de ulike aktørene på en adekvat måte er viktig.

Ulike aktiviteter og arenaer stiller ulike krav til elevens kompetanse. Eleven kan ha gode ferdigheter i én sammenheng, men mangle nødvendige strategier i andre sammenhenger (Glavin & Lindbäck, 2014). I Ogdens undersøkelse av risiko og kompetanse hos 4.-7.klassinger ble det fastslått en sammenheng med denne undersøkelsens resultat av sosial attraktivitet, og de sosiale ferdighetene til elevene (Ogden, 1995). Det var altså sammenheng mellom de elevene med ingen valg og deres sosiale ferdigheter. Dette gir en indikasjon på at sosiale ferdigheter hos elever henger sammen med andres ønske om å omgås dem.

Sosial kompetanse omhandler i korte trekk evnen til å tilpasse seg sosialt. Barn som har utfordringer med dette kan komme til å feilvurdere hva som forventes av dem i sosiale situasjoner (Webster-Stratton, 2005). Svak grad av sosial kompetanse kan også vise seg gjennom vansker med å se ting fra andres synspunkt, hvilket kan virke støtende på medelever (Imsen, 2014). Dette kan ha innvirkning på medelevers ønske om å omgås sosialt. På den annen side påpeker Ogden (2001) at heller ikke sosialt kompetente elever nødvendigvis er populære blant jevnaldrende. Han sier at dette spesielt kan berøre elever med negativ grad av selvhevdelse. Deltakernes uttalelser i intervjuene indikerer på tross av dette at den enkelte elevs samlede sosiale kompetanse, har betydning for deres sosiale status i denne studien.

### **4.3 Faglig kompetanse**

*”Det skaper sosial status om du er litt flinkere” (Faglærer)*

I løpet av alle intervjuene kom deltakerne med tanker omkring faglig ståsted for de to aktuelle elevene. Deltakerne hadde tanker omkring faglig kompetanses betydning for elevenes resultater i Spekterundersøkelsen. Dette var deler av studien som jeg ikke hadde tatt med i beregningen i forkant. Det ble interessant å sammenligne disse elevenes sosiale status samtidig som den faglige kompetansen ble vurdert. I Bronfenbrenners utviklingsøkologiske

modell utgjør skole en viktig komponent i mikrosystemet (Haugen, 2017). Blant skolens viktigste oppgaver er å skape faglig kompetanse for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I studien fant jeg det interessant å se om faglig kompetanse kunne påvirke, eller påvirkes av, elevenes sosiale kompetanse og evne til selvhevdelse. Videre var det interessant å vurdere om faglig kompetanse kunne påvirke resultatet av Spekterundersøkelsen.

#### 4.3.1 Illustrerende uttalelser

20. Elev A er faglig sterk (Spesialpedagog om elev A)

21. Han har ferdigheter på mange plan som gjør at det også skaper sosial status, ikke sant (Faglærer om elev A)

22. Han er verbalt flink vil jeg si (Faglærer om elev A)

23. Denne eleven har mye utfordringer faglig. Hun klarer ikke å henge med i klasserommet på lik linje med de andre. Forstår ikke alt. Trenger lengre tid. Og da blir det litt sånn, i klasseromsammenheng, ikke så lett å samarbeide med denne eleven da, som bruker lengre tid og.. Men likevel ser jeg at hun er inkludert i lek og vennskap (Kontaktlærer om elev B)

24. Jeg tror kanskje at de andre raser av gårde ofte, så hun ikke får ytret meninger. Rekker ikke å gjøre det og så blir det kanskje litt sånn.. en rolle hun får (Faglærer om elev B)

25. Elev B er ikke svak sosialt, men nokså svak faglig, og moderat til svak sosialt (Spesialpedagog om elev B)

26. Det skaper sosial status om du er litt flinkere ikke sant, og er du svakere og henger bakpå.. i et hvert gruppearbeid, hvis du føler at du vil bli hindret av den personen du jobber sammen med, så er det ikke den du vil velge. Men blir du dratt oppover og synes at du får mange gode ideer med en person så vil du jo være sammen med den. Og den personen er jo gjerne mer sånn i det sosiale livet også. Det er klart at det gjenspeiler hele greia (Faglærer om elev B)

#### 4.3.2 Tolkning

Alle deltakerne opplyser at elev A er en faglig sterk elev, jf. utsagn 20 og 21. Faglærer trekker fram elevens verbale evner i utsagn 22. Utsagnet kan tolkes som at deltakeren opplever den verbale evnen som betydningsfull i miljøet når sosial status og popularitet skal måles.

Deltakeren trekker også fram sosial status i utsagn 21. Vedkommende setter dette i sammenheng med øvrige ferdigheter, og kan forstås å mene at faglig kompetanse øker den sosiale statusen som eleven har.

Deltakerne er også enstemmig i sin oppfatning av elev B sin faglige kompetanse. De gir uttrykk for at eleven har behov for mer tid enn elev A. I utsagn 24 hevder faglærer at medelever har et høyere tempo enn elev B. Dette fører til at hun ikke rekker å henge med i progresjonen til sine medelever. Faglærer mener at dette fører til at eleven får en gitt rolle ut

fra dette, og at det virker inn på elevens sosiale status. Faglærer understreker også i utsagn 26 at sosial status styrkes når elever er faglig flinke.

### **4.3.3 Drøfting**

Det er forståelig og kjent for de fleste som jobber med barn at elever erverver seg faglig kunnskap i ulikt tempo. Ser vi tilbake på Bronfenbrenners modell sier han at utviklingen til elevene avhenger av samhandling og sosiale arenaer i mikrosystemet. Sett ut fra dette kan man anta at faglig læring avhenger av relasjoner og samspill mellom flere arenaer, på lik linje som ved sosial læring.

Skaalvik & Skaalvik fant i analyse av elevundersøkelsen i 2006 at elever med faglige vansker ofte har lavere sosial status blant medelever. Deltakernes utsagn om elev B sin faglige kompetanse er derfor interessant i studien. Kontaktlærer opplyser i utsagn 23 at eleven er inkludert i lek og vennskap, og spesialpedagogen bekrefter ved å uttrykke at eleven ikke nødvendigvis er sosialt svak, tross svak faglig kompetanse, jf. utsagn 25. Dette gir meg en indikasjon på at funnet som Skaalvik & Skaalvik (2006) gjorde etter elevundersøkelsen ikke nødvendigvis er representativ for alle elever.

Selv om deltakerne uttrykker at elev B ikke er sosialt svak, sier de heller ikke at hun er sosialt attraktiv. Dette bekreftes av resultatet etter Spekterundersøkelsen. Derimot viser faglærer sin oppfattelse av hva som ligger til grunn for elevens sosiale status. Deltakeren mener at det har sammenheng med faglig kompetanse, jf. utsagn 26. Elever som lykkes sosialt fungerer også gjerne bedre faglig (Utdanningsdirektoratet, 2016). Man kan også snu på det, og tenke seg at gode faglige ferdigheter har positiv innvirkning på sosial status. På grunnlag av dette kan det tenkes at elev B sin faglige kompetanse har betydning for resultatet av Spekterundersøkelsen.

Elevene oppholder seg på skolen i store deler av sin dag og har derav oppmerksomhet rettet mot faglige prestasjoner. Faglærer nevner at faglig kompetanse gjerne vil henge sammen med sosial status. Denne antagelsen blir bekreftet av Skaalvik & Skaalvik (2013), som sier at elever med høy faglig status oppleves som ressurspersoner av medelever. Dette samsvarer med deltakernes beskrivelser av elev A. Det er sannsynlig at hans faglige kompetanse innvirker inn på hans resultat i Spekterundersøkelsen, sammen med hans evne til selvhverdelse.

Haugen (2017) hevder at elever i skolealder sammenligner seg selv med andre både sosialt og faglig, hvilket vil kunne virke inn på enkeltelevers selvoppfatning. Han påpeker også at selvoppfatningen avhenger av i hvilken grad eleven aksepteres blant medelever. Det er rimelig å anta at elever som strever faglig og sosialt kan utvikle et negativt syn på seg selv. For å kunne delta i en aktivitet med mål om å oppnå læring, må eleven våge å hevde seg selv ved å spørre om hjelp dersom faglige oppgaver er uforståelig. For å mestre dette må elevens verbale ferdigheter ligge til grunn, i tillegg til evner innen ferdigheten selvhevdelse. Ved å evne dette vil eleven i større grad oppnå muligheter for læring, og derav øke sannsynligheten for å heve sin faglige status på sikt. Det er, på bakgrunn av deltakernes uttalelser, tenkelig at sosial status også vil påvirkes positivt i den sammenheng.

#### **4.4 Lærerens rolle og læringsmiljøet**

*”Jeg tenker jo at klasserommet representerer miniatyrsamfunnet” (Kontaktlærer)*

Det er varierende hvem som fungerer best som modeller for at eleven skal oppnå effektiv læring. Dette innebærer i noen tilfeller læreren. I andre tilfeller er det medelever som er optimale modeller (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Omsorg er en viktig del av lærerarbeidet, for å kunne sette seg inn i elevenes tankeverden og ulike perspektiv (Imsen, 2016). I intervjuene ønsket jeg å fange deltakernes opplevelse av hvilken betydning deres egen rolle har i klasserommet, for utvikling av det sosiale miljøet og utviklingen av sosial kompetanse. Dette vil ha betydning for elevenes resultater av Spekterundersøkelse, da vektlegging av disse komponentene vil virke inn på deres sosiale liv. Videre ønsket jeg å undersøke hvordan læringsmiljøet er i klassen.

##### **4.4.1 Illustrerende uttalelser**

27. Det er ikke det at jeg går og ordner opp. Men jeg hjelper dem på veien. Med hvordan vi kan gå fram. Hvem bør vi snakke med? Hva kan du si? Hva er lurt å ikke si. Ja. Så de får ordne opp i det selv, men jeg er der sammen med dem (Kontaktlærer)

28. Jeg synes ofte at det ligger noe bak disse handlingene til ungene som jeg ikke klarer å ta med meg inn i situasjonen hvis jeg alltid slår av og sier nei eller ikke klarer å tenke meg om slik at jeg kan prøve å forstå og forklare. For jeg liker egentlig å begrunne avgjørelsene mine til ungene også (Faglærer)

29. Jeg tenker at det å skape et godt sosialt miljø i klassen.. da må du også som lærer gi mye av deg selv. Du må la de få lov til å bli kjent med deg. I allefall for meg er det naturlig å være den læreren som de kjenner, ikke bare kjenner som lærer, men de vet hvem jeg er på fritida også. Og jeg har også lyst til å høre om fritida deres. Jeg er så opptatt av 24-timers mennesket. Det er én ting hvem vi er på skole, men det som skjer i alle de andre timene det drar vi med inn i skolen” (Kontaktlærer)

30. Her skal det være trygt og godt. Her skal vi kunne si feil, her skal vi kunne snuble og falle uten at vi blir hengt ut for det. Det går bra, sånn er livet. Og da blir det læring, også i andre fag (Kontaktlærer)

31. Vi snakker mye om annerledeshet og vi har mye annerledeshet i klassen. På forskjellig vis. Og sånn er vi bare. Og jeg ordlegger meg sånn til dem, at ”dere er så heldig som har det. Dere er så heldig som må ta hensyn og tilpasse dere andre og andre må tilpasse seg dere. Og tenk deg hvor bra voksne mennesker dere blir da. Og også ungdommer, og nå.” Det er så sunt for oss å ikke bare være likedan. For samfunnet er.. består av masse ulike mennesker. Så jeg tenker jo at klasserommet representerer miniatyrsamfunnet da (Kontaktlærer)

32. Og så er det jo hvis noen får et illebefinnende da, som vi sier, så er det alltid noen elever som er der og prøver å roe dem ned dersom det ikke er noen voksne til stede. Og så er det det at vi snakker om det, at dere må hjelpe han eller henne så det ikke skjer og sånt (Spesialpedagog)

33. Det er alltid relasjonelt arbeid i bunnen. For da tror jeg at det kommer fram noe mer. Og det.. godt samarbeid med foreldrene, lett dialog, kort vei til å ta kontakt, det gjør at ungene blir trygge. De vet at om de møter meg på butikken så prater deres mamma og pappa med meg, på en nesten vennskapelig måte, jeg går ikke rett forbi dem, for de er elevene mine hele tiden. Og det tror jeg at vi tjener på i klasserommet (Kontaktlærer)

34. Det må være rom for emosjoner. Du må vise dem at du selv ikke er flat.. Både glede og du kan være frustrert selv og du har lov å si fra hvis det er nok og.. du kan være lei deg. Men mye humor og glede, da tror jeg du får et annet klassemiljø altså, for mennesket er jo helt (Kontaktlærer)

35. Det er lov å spørre på nytt. Det er lov å ikke forstå. Det er som jeg sier til elevene, at tenk dere hvis dere kunne alt, da hadde jeg ikke hatt noe å gjøre på jobb. Og så har vi det sånn at det er lov å sitte igjen i lyttekroken etter at en oppgave er gitt og alle går og jobber. Og de som er usikker på det de skal gjøre de sitter igjen. Og da sitter vi igjen og så forklarer jeg det en gang til, da setter vi oss ofte på gulvet i ring. Og de som har forstått da, de går. Andre sitter igjen og så tar vi en 3.måte å presentere det på. For som jeg sier til elevene, da handler det jo mest sannsynlig om at jeg ikke har forklart det godt nok (Kontaktlærer)

#### **4.4.2 Tolkning**

Kontaktlærer og faglærer uttrykker i utsagn 27 og 28 en bevissthet omkring sin rolle i klasseromsammenheng. Begge synes å ha en støttende funksjon overfor elevene. Jeg tolker deltakerne i den retning at det vektlegges at elevene skal få mulighet til å ordne opp for seg selv i de sosiale miljøene, men at det er viktig at den voksne er tilgjengelig.

Kontaktlærer gir i utsagn 29 mange opplysninger om sin rolle overfor elevene. Utsagnet tyder på en bevissthet omkring nødvendigheten av å gi av seg selv for å skape et godt sosialt miljø i klassen. Deltakeren kan forstås å ha en oppfatning av at relasjonen med elevene avhenger av egen evne til å interessere seg for hele livet til eleven. Det er ikke tilstrekkelig å bare bry seg om det som har direkte betydning for skoledagen. Webster-Stratton (2005) har tilsvarende forståelse, og sier at en lærer med fordel kan gjøre seg kjent med sine elever ved å delta på arrangementer med dem på fritiden. Jeg tolker ut fra utsagnet at kontaktlærer har en forståelse for betydningen som dette har.



Utsagn 30 og 31 tyder på at kontaktlærer har klare tanker omkring miljøet i klassen, og dets betydning for elevenes skolehverdag. I utsagn 30 uttrykker deltakeren forståelse for at miljøet i klassen har betydning for faglig læring, i tillegg til sosial kompetanseutvikling. Jeg tolker deltakerens utsagn som en anerkjennelse for viktigheten av å skape et trygt og godt miljø for sine elever. Dette i form av å gi dem rom for å gjøre feil og videre lære seg å beherske de feilene de eventuelt begår i klasserommet. Deltakeren forstås som opptatt av å skape et trygt miljø som vil gjøre det harmløst for elevene å begå feil, eller uttrykke seg feil, i samspill med sine medelever. Utsagnet indikerer også at deltakeren har gjort seg erfaringer med hvordan dette virker inn på den generelle læringsprosessen.

Deltakeren gir meg også innblikk i arbeidet som gjøres for at klassen skal respektere alle mennesker, og vedkommende oppleves å ha en langsiktig tanke med sitt arbeid i klassen. Deltakeren virker være grundig i prosessen med å bevisstgjøre elevene omkring dette. I utsagn 31 opplyser også deltakeren om relevansen det har å bevisstgjøre elevene på mennesker er ulike, og hvilken betydning det har for dem som en del av samfunnet i nåtid og framtid. Jeg tolker deltakerens uttalelse dithen at vedkommende er opptatt av at den enkelte eleven skal oppleve mestring og tilhørighet i klassen. Spesialpedagogen bekrefter dette arbeidet i utsagn 32, og informerer videre om elevenes ansvarliggjøring overfor hverandre. Uttalelsen tyder på at klassen har forståelse for hvorfor enkeltelever kan ha ulike reaksjoner, og at de på bakgrunn av informasjon og forståelse kan bidra til å begrense eventuelle negative reaksjoner. Det kan tenkes at dette har innvirkning på elevenes sosiale status i klassen, da åpenhet og forståelse gir bedre grunnlag for å etablere vennskap.

Kontaktlærer viser i utsagn 33 en forståelse for det allsidige ved å skape gode relasjoner med elevene. Deltakeren fremhever samarbeid og dialog med foreldre som en viktig del. I tillegg nevner kontaktlærer i løpet av intervjuet at følelser er sentrale i sosial utvikling, og derav også utslagsgivende for elevenes resultater i Spekterundersøkelsen. I utsagn 34 uttrykker deltakeren viktigheten av emosjoner i klassemiljøet. Jeg tolker utsagnet dithen at deltakeren vektlegger at elevene også kan få oppleve at læreren har følelser, og at det kan være åpenhet omkring ulike emosjoner i klasserommet.

#### **4.4.3 Drøfting**

Faglærer sitt utsagn 28 tyder på at vedkommende tar seg tid til å forstå elevene i deres handlinger, for videre å kunne begrunne sine avgjørelser på en måte som elevene kan forstå.

Dette støttes av Imsen (2014), som sier at læreren ikke bare kan ha fokus på handlinger i avgrensede situasjoner, men må ha et blikk for helheten. Deltakeren sier videre at det ofte ligger noe bak handlingene som det er viktig å få tak i. Dette sammenfaller med Webster-Stratton (2005) sin ytring om at det er viktig å lytte til elevens perspektiv, for slik å skape et godt forhold til eleven. Videre sier Webster-Stratton at å lytte til eleven vil kunne føre til at eleven opplever å være verdsatt og spesiell. På dette grunnlaget er det sannsynligvis lettere å stille krav og ha uttalte forventninger til eleven. Ved å ha tydelige forventninger til elevene samtidig som påminnelser ligger til grunn, kan relasjonen mellom elev og lærer styrkes (Fallmyr, 2017). På dette grunnlaget er det også ideelt å bygge sosial kompetanse.

For å tilrettelegge for sosial ferdighetsutvikling må læreren bistå ved å skape sosiale strukturer i klasserommet (Glavin & Lindbäck, 2014). Dette innebærer blant annet at lærere bør bidra når det kommer til gruppeinndelinger ved for eksempel gruppearbeid. Spurkeland (2011) sammenligner en lærer uten positiv relasjon til sine elever som en strømforsyning uten linjenett. Kontaktlærerens utsagn 27 tyder på at vedkommende er en strømforsyning med et velfungerende linjenett opp mot sine elever. Når lærere bruker tid og ressurser på å bygge positive forhold til elevene sine, kan dette utgjøre stor forskjell for elevenes framtidsutsikter (Webster-Stratton, 2005). For å ha muligheten til dette må læreren ha en god relasjon til sine elever.

Kontaktlærer viser i utsagn 29 bevissthet omkring sin egen rolle overfor elevene i klassen. Ved å sette seg inn i hvordan elevene oppfatter omverdenen viser læreren respekt for elevene som enkeltpersoner (Imsen, 2014). Å vise interesse for elevens helhetlige liv er å vise omsorg for den enkelte. Når respekt og trygg relasjon ligger til grunn vil det også gi et bedre grunnlag for å ytre krav til eleven, i tillegg til å gi anledning til å veilede i situasjoner hvor det trengs. Læreren har da større mulighet for å gjøre dette uten å ha negativ virkning på elevens selvoppfatning. Det gir også læreren anledning til å støtte og veilede eleven i sosiale situasjoner, som videre kan være med å påvirke dens sosiale muligheter.

Læringsmiljøet innebærer undervisningsformer, innhold og organisering på lik linje med de sosiale relasjonene mellom elev og lærer, samt elevene imellom (Imsen, 2016). Med andre ord kan man si at det berører de fleste aspekter i et klasserom. For å legge til rette for utvikling av sosial kompetanse må skolen ha læringsmiljøet i fokus, og i løpet av intervjuene kom det fram at deltakerne har en bevissthet omkring dette. Kontaktlærer, som tilbringer mest tid med klassen, viser i utsagn 30 og 31 at trygghet vektlegges som grunnlag for miljøet i

klassen. Ogden (2001) sier at læreren er en viktig ressurs i skolen og at tilgjengelighet og genuin respekt er et viktig grunnlag for å få mulighet til å utnytte denne ressursen. Ved å skape en god atmosfære i klasserommet vil dette gi et godt sosialt klima der det er rom for å gjøre feil, uten å bli latterliggjort eller kritisert (Glavin & Lindbäck, 2014).

Kontaktlærer utdyper hvordan vedkommende bevisstgjør elevene på annerledeshet, jf. utsagn 31. Å innrømme underlegenhet og svakheter kan for eleven oppleves som en trussel mot dens selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Deltakeren kan forstås å gjøre en innsats for at det ikke skal oppleves vanskelig å være annerledes, og heller lære elevene å ha rom for alle typer mennesker. Dette kan ha stor innvirkning på klassens sosiale miljø, og for enkeltelevens sosiale status og popularitet. I henhold til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vil samspillet mellom elevene ha stor betydning for den enkelte elevens utviklingspotensial. Ved å nøytralisere det sosiale miljøet i klassen ved hjelp av åpenhet, bidrar deltakeren trolig til å legge et godt grunnlag for denne utviklingen. Garbarino (1979) understreker at barna er fremtiden, og at deres velvære er et nødvendig grunnlag for å skape mennesker med god kvalitet. Glavin & Lindbäck (2014) sier at skolen dessverre ikke vil frigjøres krenkende atferd mellom elevene, og at eleven må få med seg strategier for å håndtere dette. Blant tiltakene nevner de at elevene skal redusere egne krenkende kommentarer, samtidig som de gis strategier for å håndtere krenkelser rettet mot en selv. Dette er strategier de opplever som viktig også for elevenes inngang i voksenlivet, da krenkelser er noe alle vil bli utsatt for i livet. Slik jeg forstår deltakeren er ikke dette nødvendigvis en hvilepute for vedkommende. Deltakeren virker å være opptatt av å gi elevene redskaper slik at krenkelser ikke oppstår, og gjør dette ved å ufarliggjøre annerledeshet og bevisstgjøre elevene på konsekvensene av deres handlinger. Ved å gjøre dette bidrar også kontaktlærer i elevens utvikling av sosiale ferdigheter.

Deltakerne opplyser i løpet av intervjuet at de i samarbeid med foresatte er opptatt av å gi medelever forståelse dersom det foreligger årsaker til en elevs atypiske atferd. Det understrekes i denne sammenheng at relasjonen med foresatte er avgjørende for å ha denne muligheten. Deltakerne er svært opptatt av et godt skole-hjem samarbeid. Ved å få denne muligheten for informasjonsutveksling kan klassen, og eventuelt trinnet, gis en mulighet til å forstå den enkelte eleven. Dette bekrefter spesialpedagogen i utsagn 32. Deltakerens uttalelse samsvarer med det Ogden (2001) beskriver når det kommer til sosialt kompetente individer. Blant flere kjennetegn nevner han elevenes evne til å forstå følelsene og perspektivene hos de

involverte partene. For å ha grunnlag for denne forståelsen er åpenhet en viktig faktor. Alle elever er i utgangspunktet medhjelpere for hverandre i læringsprosesser, og hjelpsomhet er med på å påvirke relasjonskvaliteten mellom elevene (Spurkeland, 2011). Gode relasjoner har grobunn i god følelseskompetanse (Fallmyr, 2017). For eleven er det viktig å etablere gode sosiale relasjoner, da det relasjonelle miljøet i klassen har betydning for læringsmiljøet (Spurkeland, 2011). Intervjuene gir indikasjoner om at alle deltakerne er bevisst på det relasjonelle arbeidet. Kontaktlærer underbygger denne indikasjonen i utsagn 33, hvor samarbeidet mellom hjem og skole framheves. Skolen skal anerkjenne den betydningen som foresatte har for barns læring og utvikling, og utnytte denne ressursen hensiktsmessig (Imsen, 2014). Slåttøy (2002) sier at skole og hjem sammen danner grunnlaget for læringsmiljøet, og at en trygg og positiv kommunikasjon mellom disse arenaene er viktig. I intervjuet uttrykker deltakeren forståelse for dette. Det støttes av Webster-Stratton (2005), som sier at foreldrenes deltakelse i barnas skolegang har positiv effekt på faglige prestasjoner, sosial kompetanse og på kvaliteten av undervisningen.

Fallmyr (2017) sier at relasjonsbygging handler om å skape en følelse av tilknytning og tilhørighet mellom læreren og elevene, og elevene imellom. Han påpeker at relasjonsbygging handler om å oppdage ressurser, skape tillit og trygghet, og å vekke positive følelser. Kontaktlærer nevner i løpet av intervjuet at følelser er en viktig del av sosial utvikling. Dette støttes av Glavin & Lindbäck (2014), som mener at følelser er blant de viktigste komponentene når det kommer til faglig og sosial læring i skolen. Deltakerens utsagn om at ”mennesket er jo helt” tydeliggjør en sterk bevissthet om at det er flere avgjørende aspekter når det kommer til elevenes allsidige utvikling. Deltakeren nevner også humor som en viktig del av klassemiljøet, og Spurkeland (2011) sier at humor har virkning på det sosiale ved å forsterke følelsen av nærhet, samhörighet og vennskap. Kontaktlærer har også tidligere nevnt betydningen av å la elevene le sammen og dele humoristiske øyeblikk uten at det krenker noen. Å dele slike øyeblikk kan gi grobunn for vennskap og sosial status i klassen.

En inkluderende skole kjennetegnes blant flere aspekter ved at den har et aksepterende og inkluderende miljø, hvor det er plass for elevenes gode og dårlige sider. I en inkluderende skole oppleves det uproblematisk å avvike fra gjennomsnittet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I utsagn 35 beskriver kontaktlærer hvordan dette løses i den aktuelle klassen. Deltakeren beskriver en løsning for at elevene kan få tilpasset undervisningen uten å måtte spørre om hjelp. Deltakeren forteller i intervjuet at dette er noe alle elevene benytter seg av, ut fra tema

og oppgaver. Det gjør det trolig mindre synlig hvem som har behov for ekstra hjelp. Ved å løse situasjonen slik, sikrer deltakeren at det faglige skillet i klassen blir mindre synlig. Dersom faglig kompetanse tenkes å ha innvirkning på sosial status, bidrar kontaktlærer også positivt i henhold til dette.

Imsen (2014) sier at et trygt læringsmiljø innebærer å jobbe innenfor kjente rammer i mindre grupper, hvor elevene er trygge på hverandre. På den måten er trusselen om sosialt nederlag redusert. Læreren kan ved hjelp av egen klasseledelse bidra til et læringsmiljø som støtter og fremmer både akademisk og sosial læring (Imsen, 2016). Lærerens rolle innebærer også å opprettholde et godt samarbeid med elevens foresatte. I opplæringsloven står det at skolen skal samarbeide med foresatte om opplæringen. Dette for å skape en forståelse for det arbeidet som gjøres, og videre skape mulighet for oppfølging (Opplæringsloven, 2017, § 1-1). Samarbeidet skal også omhandle elevens trivsel og sosiale situasjon på skolen (Imsen, 2016). Bronfenbrenner (1979) omtaler dette samarbeidet som en del av elevens mesosystem. Samarbeidet mellom skole og hjem vil kunne påvirke eleven, da foresatte ofte har stor betydning for barns motivasjon og holdninger (Imsen, 2016).

For å minske avstanden mellom sosialt og faglig sterke elever, og de elevene med svakere kompetanse på disse feltene, kan læreren ha fokus på positive tilbakemeldinger. På denne måten kan læreren bidra til et trygt og aksepterende miljø for elevene. Spurkeland (2011) sier at relasjonen mellom eleven og læreren vil være avgjørende for flere punkter. Han påpeker at positiv påvirkning forekommer når relasjonen er trygg, og det er en viktig faktor for optimal læring – både faglig og sosialt. Lærerens rolle og klassens læringsmiljø kan med det til grunn forstås å ha betydning for elevers popularitet og sosiale status. Da med indirekte effekt. Lærerens rolle og læringsmiljøet vil ha innvirkning på elevens muligheter for å styrke sin faglige kompetanse, som igjen vil ha betydning for sosial status. Komponentene kan også være med å påvirke elevens evne til å utvikle seg sosialt og likeledes ta i bruk sin evne til selvhevdelse. Studien viser at også dette kan være med og forklare resultatet til elevene i Spekterundersøkelsen.



## **Kapittel 5. Oppsummering og avsluttende drøfting**

I denne kvalitative intervjustudien har målet vært å undersøke hvordan lærere, som har kjennskap til arbeid med sosial kompetanse, forstår resultatet av en Spekterundersøkelse. Dette med utgangspunkt i sosial kompetanse og ferdigheten selvhevdelse, i tillegg til faglig kompetanse, læringsmiljø og lærerens rolle. Jeg har intervjuet tre pedagoger på mellomtrinn, som jobber etter systematiske tiltak for å oppnå utvikling av sosial kompetanse. Studiens problemstilling er: *Hvilken forståelse har 3 pedagoger av årsaker til to elevers sosiale status i en klasse, med utgangspunkt i deres resultat fra en Spekterundersøkelse?*

Problemformuleringen omfatter selvhevdelse, sosial kompetanse, lærerens rolle, læringsmiljøet og faglig kompetanse. Resultatene i studien er fremstilt i fire kategorier som samsvarer med problemstilling og problemformulering: (1) *Betydningen av selvhevdelse*, (2) *Betydningen av sosial kompetanse*, (3) *Faglig kompetanse* og (4) *Lærerens rolle og læringsmiljøet*.

Med utgangspunkt i min interesse for temaet, fant jeg at det er forsket lite på ferdigheten selvhevdelse. Mye forskning omhandler den totale sosiale kompetansen, og de øvrige ferdighetene som inngår i denne. Dette overrasket meg, og gjorde studien enda mer interessant for egen del. Samtidig førte det med seg utfordringer med å finne forskning rendyrket på selvhevdelse.

Pedagogene jeg intervjuet jobber ved en skole som har jobbet etter et opplæringsprogram laget av Gresham & Elliott. Dette programmet har jeg valgt å legge lite vekt på, da oppgaven i sin helhet ikke omhandler hvordan ferdighetene kan tilegnes. Jeg har derimot valgt å bygge oppgaven på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, og har på bakgrunn av denne modellen spesifisert hvilke system de ulike kategoriene faller inn under. Arbeid med sosial kompetanse omfatter alle system i Bronfenbrenners modell, selv om mye av den konkrete kompetanseutviklingen skjer i barnets mikrosystem. I dette systemet handler det om relasjoner og samhandling mellom ulike aktører i elevens miljø (Haugen, 2017). Selvhevdelse omhandler evnen til å omgås andre med oppriktighet, og det vil være en viktig ferdighet å ha for å lykkes i samhandling. Resultatene til elev A i tilknytning til deltakernes uttalelser indikerer at han har gode forutsetninger for å evne dette. Selv om deltakerne har noe ulik oppfatning av elevens evne til å hevde seg uten å krenke medelever, viser resultatene fra de aktuelle spørsmålene i Spekterundersøkelsen at medelever er trygge på elev A. Flertallet

ønsker å omgås denne eleven, og ingen opplever at han mobber andre. Spekterundersøkelsen viser også at medelevene føler seg trygge på at eleven vil kunne bistå dersom de blir mobbet.

Elev B sitt resultat kan tyde på at eleven ikke har like stødige ferdigheter. Deltakerne uttrykker at eleven fyller flere kriterier som inngår i selvhvedelsesferdigheten. Jeg tolker deltakernes utsagn omkring dette som at eleven ikke evner å benytte sin kompetanse på en adekvat måte. Blant flere kjennetegn på selvhvedende elever finner vi evnen til å være aktiv i læringsprosesser. Deltakernes beskrivelser av elev B i slike prosesser tyder på at hun ikke evner å delta aktivt. Dette kan forklares i faglige utfordringer. Samtidig kan det også ha sammenheng med elevens sosiale kompetanse.

For utviklingen av sosial kompetanse er elev-lærerrelasjonen viktig. Bronfenbrenner sier at en relasjon oppstår når en person i et miljø retter oppmerksomhet mot, eller deltar i, en annens aktivitet (1979, s. 56). Læreren kan på grunnlag av en god relasjon variere undervisningen og bistå i god relasjonsutvikling elevene imellom (Utdanningsdirektoratet, 2003). Det sosiale samspillet eleven har med andre avhenger av relasjoner. På bakgrunn av dette kan det antas at lærere som har en tillitsfull relasjon til sine elever vil ha et godt grunnlag for å veilede elevene på det sosiale området. Det vil være behov for lærerens støtte i prosessen mot utvikling av sosiale ferdigheter.

Deltakerne uttaler at det legges vekt på å skape et miljø hvor det er rom for å være annerledes, og samtidig ufarlig å uttrykke seg feil. Dette innebærer å være proaktiv, hvilket betyr at læreren kan legge til rette for tydelige forventninger om atferd (Webster-Stratton, 2005). Ut fra deltakernes beskrivelser innebærer dette for den aktuelle klassen å blant annet ikke le av hverandre, men heller ha fokus på å le sammen.

Fallmyr (2017) peker på det faktum at endring av følelser kan endre atferd, og at gode relasjoner bygger på en god følelseskompetanse. Emosjonskompetanse er også viktig i veien mot sosial kompetanse. Kontaktlærer mener at læreren er et viktig forbilde for eleven, og at læreren må vise egne emosjoner der det passer seg.

I intervjuene nevner deltakerne at samarbeidet med foresatte er en viktig del av både relasjonelt arbeid og sosial kompetanseutvikling. Ifølge Webster-Stratton (2005) viser erfaring at foreldrenes involvering i barns skolegang har positiv effekt. Det gjelder både deres faglige prestasjoner, og deres utvikling av sosial kompetanse. Videre er selvhvedelse en viktig



del av faglig utvikling, da selvhevdelse innebærer evnen til å be om hjelp og informasjon (Glavin & Lindbäck, 2014). Deltakerne opplyser om at elev A er både sosialt og faglig sterk, og at elev B har svakere prestasjoner på begge områdene. På bakgrunn av at selvhevdelse innebærer evnen til å etterspørre hjelp, er det rimelig å anta at elev B sin faglige kompetanse har sammenheng med lav grad av selvhevdelse. Gjennom evnen til selvhevdelse kan elevene effektivt utveksle informasjon med hverandre (Lee, 2014). I mangel på denne ferdigheten kan det antas at eleven har lav status når det kommer til ønske om samarbeidspartnere i skolefag. Faglærer uttrykker i intervjuet at dette også påvirker elevens sosiale status. Som nevnt fant Ogden i sin studie av risiko og kompetanse at selvhevdelse var den av de sosiale kompetansedimensjonene som hadde mest betydning for sosiometrisk posisjon (Ogden, 1995). Sett i forbindelse med deltakernes uttalelser, kan man med det som utgangspunkt undre seg om det også kan være tilfellet i denne studien.

Deltakernes uttalelser indikerer at de opplever at elev A og elev B sine resultater etter Spekterundersøkelsen henger sammen med deres sosiale evner og deres ferdigheter for selvhevdelse. Elev A beskrives som en elev med gode sosiale evner, og deltakerne beskriver høy grad av selvhevdelse. Deltakerne mener at dette kan ha sammenheng med antall valg i undersøkelsen. Elev B har lavere grad av selvhevdelse, og deltakernes uttalelser indikerer at hun har lavere selvtillit enn elev A. Kontaktlærer og faglærer opplever at hennes sosiale ferdigheter har innvirkning på resultatet av Spekterundersøkelsen. Spesialpedagogen uttaler at elever ikke har sterke sosiale evner, men uttrykker likevel overraskelse over resultatet. Dette begrunnes i at eleven framstår som fornøyd med sin sosiale posisjon. Videre kommer deltakerne med uttalelser som omfatter faglig kompetanse som en del av sosial status. De opplever at denne kompetansen også kan ha utslagsgivende effekt på resultatene til elevene.

I intervjuene gav deltakerne meg også innsikt i sine tanker og opplevelser om betydningen som læringsmiljø og lærerrollen har for elevenes sosiale status. Jeg valgte å ta med denne kategorien, selv om den umiddelbart opplevdes som noe sidestilt min problemstilling. Jeg kunne latt være å skrive inn denne kategorien, og heller hatt større fokus på de øvrige kategoriene. Når jeg nå likevel har valgt å ha med kategorien, gjør jeg dette fordi deltakerne sier mye om betydningen som dette har for elevenes sosiale status og popularitet. Det er ikke bare egne evner og ferdigheter som har innvirkning. Også det arbeidet som gjøres i klasserommet av de voksne har mye å si for hvordan elevene oppfatter hverandre og seg selv. Likevel indikerer ikke uttalelsene til deltakerne at lærerens rolle og læringsmiljøet har en

direkte utslagsgivende effekt på resultatet, men at det kan være et viktig grunnlag for å skape et miljø hvor alle elever er akseptert og respektert.

Forskningen jeg viser til i studien gjør at jeg med rimelighet antar at grad av sosial kompetanse har betydning for elevenes sosiale status og popularitet. Samtidig har prosessen åpnet for muligheten for at resultatet av Spekterundersøkelsen ikke er representativ for alle aspekter ved et barns sosiale status. I tillegg har jeg en forståelse for at dette resultatet kan endres over korte og lengre tidsrom. I studien har jeg underveis gjort meg tanker om hvilke komponenter som er med og påvirker muligheten for sosial kompetanseutvikling. Her har jeg oppnådd forståelse for at både relasjonelt arbeid og emosjonskompetanse er viktige komponenter for at utvikling av sosial kompetanse skal foreligge.

I det nye læreplanverket som kommer høsten 2020 blir begrepet ”livsmestring” introdusert i den generelle delen. På bakgrunn av dette mener Ogden (2018) at vektlegging på læring av sosial kompetanse i skolen kan være innen rekkevidde. Skolens formål handler om mer enn å lære barn og unge grunnleggende ferdigheter og faglig kunnskap. I den nye lærerplanen vektlegges også nødvendigheten av å ta vare på seg selv og hverandre, kunne forstå, håndtere og danne relasjoner med medmennesker. Folkehelse og livsmestring skal være tverrfaglige temaer sammen med demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018). Temaene skal kunne gå på tvers av fag slik at de dekkes i fag hvor det er naturlig. Når man jobber med kompetansemål etter 7.årstrinn i samfunnsfag, og møter på målet ”beskrive roller i egen hverdag og samtale om forventninger som knytter seg til disse rollene” kan man med andre ord naturlig innlemme arbeid med sosial kompetanse. På denne måten vil man kunne jobbe med sosial kompetanse som en del av de fagene hvor det passer å jobbe med temaet.

En viktig lærdom jeg sitter igjen med etter gjennomføring av studien, er grad av forståelse og kjennskap til en klasse man kan hente ut gjennom Spekterundersøkelsen. Jeg har reflektert over bruken av dette verktøyet, og skulle gjerne sett det tatt i bruk i alle skoler ved fastsatte tidspunkt. Gjerner to ganger i året. Videre skulle det vært utarbeidet konkrete tiltak som kunne fungert som hjelpemiddel ved utbedring av en klasses miljø, på bakgrunn av resultatene.

Det er utfordrende å sette siste punktum i studien. Det er hele tiden mer jeg vil dvele over, drøfte og vurdere. Jeg har gjort meg mange tanker om muligheter for videre forskning. Jeg skulle gjerne sett mer på hvilken innvirkning selvtillit og selvverd har for utvikling av sosial

kompetanse, og spesielt selvhevdelse. Det hadde også vært interessant å vurdere en elevs sosiale kompetanse ut fra flere perspektiv. Å gjennomføre intervju med foresatte, trenere og eleven selv vil kunne gitt informasjon som jeg ikke har hatt mulighet for å innhente i denne studien.

I tiden etter at ny læreplan er innført i skoleverket, ville det vært interessant å se om skolene opplever positiv endring som følge av dette. En videreføring av denne studien kunne også handlet om å forske på en klasses sosiale kompetanse før og etter innføring av ny læreplan.



## Litteraturliste

- Alnes, J. H. (2018, 02 20). Hermeneutikk. *Store norske leksikon*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/hermeneutikk>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers, No. 41*. Paris, France: OECD Publishing.
- Avsar, F., & Alkaya, S. A. (2017). The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness levels. *Journal of Pediatric Nursing*, 186-190.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bio ecological model. *Psychological Review* , 568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley, 993-1028.
- Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005) *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Merrill.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987, October). Children`s Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of counseling and development* , 96-99. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00808.x>
- Ertesvåg, S. K. (2018, 09 28). Læringsmiljø. *Store norske leksikon*. Hentet fra [www.snl.no](https://snl.no/l%C3%A6ringsmilj%C3%B8): <https://snl.no/l%C3%A6ringsmilj%C3%B8>
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen - en emosjonsfokuset tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent Development. An ecological Perspective*. Columbus, Ohio:

Charles E. Merrill Publishing Company.

Garbarino, J. (1979). The Issue is Human Quality: In Praise of Children. *Children and Youth Services Review*, 353-377. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(79\)90018-5](https://doi.org/10.1016/0190-7409(79)90018-5).

Garbarino, J., & DeLara, E. (2003). Words Can Hurt Forever. *Educational Leadership*. 18-21. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development

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

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2011). *Undervisning i sosiale ferdigheter - En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.

Gulbrandsen, L. M. (2006). *Oppvekt og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haga, M., & Sigmundsson, H. (2005). *Ferdighetsutvikling. Utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analysis on achievement*. London: Routledge.

Haugan, J. A. (2014) *Lærerstudenters praktiske handlekraft: En kvalitativ studie av fire allmennlærerstudenters verbaliserte refleksjoner i løpet av praksisopplæringen fra et aktivitetsteoretisk perspektiv*. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Havik, T. (2016). Læreren og elevens vennskap. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/lareren-og-elevenes-vennskap/>

Hejgaard, J. (1991). *Du & de andre - øvelser i selvhevdelse og andre samværsformer*. Oslo: Alteraforlaga AS.

Helgeland, I. M. (2008). *Forebyggende arbeid i skolen - om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget.

Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

- Jennings, J. L., & DiPetre, T. A. (2010). Teachers effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*. Washington DC: American Sociological Association, 135-159.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Oslo Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del - prinsipper for læring, utvikling og dannning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Langeveld, J. H., Gundersen, K. K., & Svartdal, F. (2012). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 381-399
- Lee, H.-J. (2014). Relations of children's proactive and reactive assertiveness of peer acceptance: moderating effects of social interest. *Psychological Reports: Relationships & Communications*, 913-926.
- Lindbäck, S. (2016). Læring av sosiale og emosjonelle kompetanser i klasserommet. Behovet for en sosial læreplan. *Elevsiden.no*. Hentet fra <http://www.elevsiden.no/laering-av-sosiale-og-emosjonelle-kompetanser-i-klasserommet-behovet-for-en-sosial-laereplan/>
- Lægreid, S & Skorgen, T (Red.). (2006). *Hermeneutikk - En innføring*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Læringsmiljøsentret. (2017, 12 18). Spekter. *Læringsmiljøsentret.no*. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/filmer-boker-og-verktoy/spekter-kartleggingsverktoy/>
- Malt, U. (2015, 09 04). Kvalitativ forskning. *Store norske leksikon*. Hentet fra Kvalitativ forskning: <https://snl.no/.search?utf8=%E2%9C%93&query=Kvalitativ+forskning>
- Mead, G. H. (1909). Social Psychology as Counterpart to Physiological Psychology. *Psychological Bulletin* , 401-408.

- Moen, T., & Karlsdottir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse - En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. (2016). Relasjoner mellom elever. *Udir. Læring og trivsel*, 1-31.
- NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus, humaniora*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets utviklingscenter.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 24-28.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, T. (2018). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Hentet fra [forebygging.no](http://www.forebygging.no):  
<http://www.forebygging.no/Templates/Public/Pages/Page.aspx?id=9846&epslanguage=no>
- Opplæringsloven. (2017). *Lovdata*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Pape, K. (2001). *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider?: sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.



- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, 4-17.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet. En lærerveiledning*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Speed, B. C., Goldstein, B. L., & Goldfield, M. R. (2017). Assertiveness Training: A Forgotten Evidence-Based Treatment. *American Psychology Association*.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (Vol. 4). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet - Grunnskolen*. Oslo: Pedlex.
- Utdanningsdirektoratet. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 03 03). *Sosial kompetanse*. Hentet fra [www.udir.no](http://www.udir.no): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 26 11). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra [www.udir.no](http://www.udir.no): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Webster-Stratton, C. (2007). *De utrolige årene - en foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wold, B. (2012). Social Influence Processes on Adolescents Health Behaviours. I B.Wold & O. Samdal (Red.), *An ecological perspective on health promotion systems, settings and social processes* (s. 67-77). London: Bentham Science Publishers.

## **Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD**

NSD Personvern

17.12.2018 14:40

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 699023 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.12.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse og samtykke**

Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***”En fenomenologisk studie om 3 pedagogers forståelse for sosialt samspill i klassen”?***

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvilken betydning sosial kompetanse generelt, og selvhevdelse spesielt, kan ha for elevers sosiale samspill i en klasse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### **Formål**

Studien er bakgrunn for min masteroppgave, og har til hensikt å få frem 3 pedagogers perspektiv på betydningen sosial kompetanse generelt og selvhevdelse spesielt har for to elevers klasse- og læringsmiljø. Dette med utgangspunkt i en gjennomført sosiometrisk undersøkelse. Jeg ønsker å få tilgang til den sosiometriske undersøkelsen etter at denne er anonymisert, og ut fra denne velge eleven med flest valg inn og den eleven med færrest valg inn. Ut fra resultatet her ønsker jeg å intervju 3 pedagoger som jobber i nevnte klasse.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Ansvarlig institusjon for prosjektet er NTNU: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

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

Jeg henvender meg til én skole som har kjennskap til arbeid med sosial kompetanse, og har som hensikt å få intervju 3 pedagoger som jobber i én klasse på mellomtrinn.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gir meg tilgang til en anonymisert sosiometrisk undersøkelse. Undersøkelsen vil svare på hvilke 3 medelever det er ønskelig å være sammen med i friminuttene. Jeg ber om at du setter opp et sosiometrisk kart som viser de resultatene som undersøkelsen gir. Videre er det nødvendig å anonymisere, slik at det ikke framkommer verken navn eller kjønn på elevene. Det er viktig at du vet hvilke elever ”elev A” og ”elev B” er, for å kunne svare på mine spørsmål. Deretter innebærer samarbeidet et intervju. Dette vil ta ca. 45 minutter. Under intervjuet ønsker jeg å bruke lydopptaker og resultatet vil i ettertid transkriberes av meg og brukes i min masteroppgave. Jeg vil gjennomføre et semistrukturert intervju. Det innebærer at jeg har satt opp noen spørsmål som et utgangspunkt. Utviklingen av intervjuet er styrende, og det er ingen faste svaralternativer å forholde seg til. Det er et mål at du skal snakkes så fritt som mulig.

Det er viktig at din taushetsplikt overfor dine elever ivaretas. Dette sikrer jeg ved å kalle elevene ”elev A” og ”elev B”. Videre vil ingen av spørsmålene som stilles av meg gi

mulighet for direkte personidentifiserbart svar. Jeg sikrer ved å starte intervjuet med en kort samtale om hva taushetsplikten innebærer for både meg og deg, og videre vil jeg eventuelt påminne om dette underveis i intervjuet. Elevenes bakgrunnshistorie skal ikke framgå for meg.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ved behandlingsansvarlig institusjon vil det være undertegnede og veileder Jan Arvid Haugan som har tilgang til resultatene.

Ditt navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det datamaterialet jeg innhenter vil oppbevares anonymisert og innlåst.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i ferdig produkt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2019. Personopplysninger og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,  
å få rettet personopplysninger om deg,  
å få slettet personopplysninger om deg,  
å utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og  
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *NTNU* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

NTNU ved Jan Arvid Haugan (jan.haugan@ntnu.no)

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, personvernombud@ntnu.no

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

Med vennlig hilsen

Jan Arvid Haugan  
Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Camilla Govasli Altø  
Student

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *En fenomenologisk studie om 3 pedagogers forståelse for sosialt samspill i klassen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju etter gjennomført sosiometrisk undersøkelse

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2019.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 – Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

**Formål:** Studien har til hensikt å få frem 3 pedagogers perspektiv på betydningen sosial kompetanse generelt og selvhevdelse spesielt har for elevens klasse- og læringsmiljø. Dette med utgangspunkt i en gjennomført sosiometrisk undersøkelse.

#### **Innledende samtale**

Orienterer om hensikt, tema, anonymitet og taushetsplikt.

#### **Bakgrunnsinformasjon og oppstartsspørsmål**

- Erfaringsbakgrunn som lærer/hvor mange år som lærer
- Utdanningsbakgrunn
- Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer?
- Hvordan vil du beskrive din hverdag som lærer?
- Hvor mange år har du jobbet i denne aktuelle klassen?

#### **Sosiometrisk undersøkelse**

- Hvordan forstår du resultatet av den sosiometriske undersøkelsen?
- Anser du resultatet som godt dekkende ut fra din kjennskap til dynamikken i klassen?

#### **Spørsmål om resultatet (Elev A – flest valg inn. Elev B – færrest valg inn)**

- Hvordan opplever du evnen elev A har for å gi uttrykk for sine meninger, behov og følelser? På hvilken måte gjør elev A dette?
- Hvordan vil du beskrive elev A sin evne til å få respekt og forståelse for egne følelser og meninger? Opplever du at elev A mestrer å gjøre dette (jf. spørsmål overfor) uten å såre eller overse andres meninger, behov og følelser? Hvordan?
- Hvordan forholder elev A seg til situasjoner han/hun ikke ønsker å delta i?
- **Skalerings skjema**

#### **Samme spørsmål om elev B – deretter skalerings skjema**

#### **Arbeid med sosial kompetanse**

- Hvordan jobbes det med sosial kompetanse i klassen? Hvor lenge?
- Hvilke erfaringer har du med arbeid omkring sosial kompetanse?
- Hva forbinder du med ordet kompetanse?
- Hva forbinder du med ordet selvhevdelse?
- Hvordan jobbes det med ferdigheten selvhevdelse i klassen?
- Hvordan opplever du at elev A/elev B sine ferdigheter innen sosial kompetanse og selvhevdelse har innvirkning på antall valg eleven får i den sosiometriske undersøkelsen?

**Tilføyinger:** Noe du ønsker å tilføye, som vi ikke har snakket om; som du mener er av betydning?

**Oppsummering og avslutning:** Er det mulig å gjøre en ny avtale ved behov?

# Vedlegg 4 – Beskrivelse av analyseprosessen

## Kvalitativ analyse

Eksempel på analyseprosessen:

The screenshot shows a software interface for qualitative analysis. On the left, there is a list of codes under the heading 'Name'. The selected code is 'Veldig opptatt av rettferdighet'. On the right, there is a summary of coded references for this code. The summary shows that 2 references were coded, representing 0.25% coverage. Two specific references are highlighted: Reference 1 (0.09% coverage) and Reference 2 (0.17% coverage). The text of these references is displayed below their respective headers.

**Files\Transkripsjon av intervju**  
2 references coded, 0.25% coverage

*Reference 1: 0.09% coverage*

de er jo veldig opptatt av at.. rettferdighet i denne aldersgruppa, at alle skal bli sett

*Reference 2: 0.17% coverage*

veldig på sine venner. Å, der kan de ut med klørne ja. Den ble snakket sånn til, noen sa det og det. Og det er uavhengig om det er gutter eller jenter, de beskytter hverandre.

The screenshot shows a software interface for qualitative analysis. On the left, there is a list of codes under the heading 'Name'. The selected code is 'Meg som lærer'. On the right, there is a summary of coded references for this code. The summary shows that 3 references were coded, representing 0.54% coverage. Three specific references are highlighted: Reference 1 (0.19% coverage), Reference 2 (0.04% coverage), and Reference 3 (0.31% coverage). The text of these references is displayed below their respective headers.

**Files\Transkripsjon av intervju**  
3 references coded, 0.54% coverage

*Reference 1: 0.19% coverage*

Hvordan jeg vil beskrive meg selv som lærer. Jeg er forberedt. Imøtekommende. Ee. Omstendig, men føler også veldig hvor elevene er i forhold til at vi tar endringer på dagen ut fra hva behovet er.

*Reference 2: 0.04% coverage*

Og jeg opplever jo det at elevene har tillit

*Reference 3: 0.31% coverage*

når de tør å komme fortelle det til meg, så sier det igjen at de har tillit til at jeg hjelper dem på veien. Det er ikke det at jeg går og ordner opp. Men jeg hjelper dem på veien. Med hvordan vi kan gå fram nå. Hvem bør vi snakke med. Hva kan du si? Hva er lurt å ikke si. Ja. Så de får ordne opp i det selv, men jeg er der sammen med dem.

Endelige kategorier etter analyse av koder og kodegrupper:

|  |                                |                   |   |
|--|--------------------------------|-------------------|---|
| Forståelse og betydning av sosial kompetanse | Lærerens rolle og læringsmiljø | Faglig kompetanse | Forståelse og betydning av ferdigheten selvhevdelse |
|--|--------------------------------|-------------------|---|

|   |
|---|
| <p>Tabell 1:<br/>Uttalelser som beskriver deltakernes forståelse av resultatet av den sosiometriske undersøkelsen. Deltakerne er gitt kodene 1, 2 og 3.</p>   |
| D1 "Altså, det som jeg fikk ut av hvor de plasseres i søylediagrammet og i den ringen da, skulle jeg til å si.. Det var ikke noe overraskende"  |
| D2 "Jeg synes på mange måter at den er dekkende. I allefall i ganske stor grad"<br>D2 "Så de er veldig sånn.. lojal og det er veldig vanskelig. Jeg tror at de ikke trenger nødvendigvis å svare helt ærlig.. at de ikke greier helt å tenke.. for de tenker også litt på hvem de ikke skal såre"<br>D2 "jeg skjønner godt hvorfor det blir som det blir" |
| D3 "For elev A har ferdigheter innen selvhevdelse og sosial kompetanse absolutt hatt innvirkning på hvor mange valg han fikk, på hvem som vil være sammen med han i friminutt. Men jeg er overrasket over at elev B havnet der"   |

|   |
|---|
| <p>Tabell 2:<br/>Uttalelser som beskriver deltakernes forståelse for begrepet sosiale kompetanse og hvilken betydning denne kompetansen kan ha for elevenes sosiale status. Deltakerne er gitt kodene 1, 2 og 3.</p>  |
| D1 "Når du har kompetanse da har du kunnskap om det og vet hva det handler om, men du skal kunne anvende det. Da har du kompetanse. Du kan bruke det helt naturlig. Det er ikke noe som du må hente fram. I allefall når vi snakker om sosial kompetanse da. Da faller det seg naturlig å reagere sånn og sånn. Og ordne opp sånn og sånn hvis man reagerer feil"<br>D1 "Veldig mye trivsel og det å være trygg. Det å tørre å dumme seg ut og være med å le litt. Være en flokk da, der alle hører til i flokken. Det er viktig"<br>D1 "hvordan jeg kan gi kompliment til en medelev uten å bruke ord. Da snakker vi mye om blikking og kroppsspråk. Det er mye rollespill der da"<br>D1 "Det å øve på.. hvordan er det når jeg sender deg det blikket, hvordan er det når jeg bruker denne måten å.. med kroppen min? Hva sier kroppen min til deg da? Hva tror du jeg tenker nå? Mange samtaler om det da"<br>D1 "De er jo veldig god når vi holder på å trene. Så er det jo den overføringsverdien.. Og det er jo der de.. I spontane samtaler og oppfølging. "Akkurat det du sa nå, det er det som er grunnen til at du fikk være med i lek, for nå svarte du sånn eller du gjorde sånn med kroppen din. Det gjør at ungene har lyst til å være sammen med deg". Du forsterker det de gjør, for å hjelpe dem med den overføringa. For det er jo så abstrakt for dem" |
| D2 "Nei, at de innehar ferdigheter som de klarer å bruke i praksis da. Hvis de har en sosial kompetanse så har de ferdigheter som gjør at de fungerer godt i det sosiale uansett hvor de kommer, alle settinger. Både i plussida og minussida, ikke sant. At de kan regulere seg selv"  |
| D3 "Kompetanse, det er jo både en teoretisk og en praktisk ferdighet tenker jeg. Du må ha kunnskap om en del ting og du er ikke kompetent hvis du ikke har kunnskap, da kan du ikke handle adekvat tenker jeg"  |

|  |
|--|
| <p>Tabell 3:<br/>Uttalelser som beskriver informantenes forståelse av lærerens rolle og læringsmiljøets betydning i utvikling av et godt sosialt miljø og sosial kompetanse for elever. Informantene er gitt kodene 1, 2 og 3.</p>       |
| D1 "Det er ikke det at jeg går og ordner opp. Men jeg hjelper dem på veien. Med hvordan vi kan gå fram. Hvem bør vi snakke med? Hva kan du si? Hva er lurt å ikke si. Ja. Så de får ordne opp i det selv, men jeg er der sammen med dem" |



|   |
|---|
| <p>D1 "Jeg tenker at det å skape et godt sosialt miljø i klassen.. da må du også som lærer gi mye av deg selv. Du må la de få lov til å bli kjent med deg. I allefall for meg er det naturlig å være den læreren som de kjenner, ikke bare kjenner som lærer, men de vet hvem jeg er på fritida også. Og jeg har også lyst til å høre om fritida deres. Jeg er så opptatt av 24-timers mennesket. Det er én ting hvem vi er på skole, men det som skjer i alle de andre timene det drar vi med inn i skolen"</p> <p>D1 "Her skal det være trygt og godt. Her skal vi kunne si feil, her skal vi kunne snuble og falle uten at vi blir hengt ut for det. Det går bra, sånn er livet. Og da blir det læring, også i andre fag"</p> <p>D1 "Vi snakker mye om annerledeshet og vi har mye annerledeshet i klassen. På forskjellig vis. Og sånn er vi bare. Og jeg ordlegger meg sånn til dem, at "dere er så heldig som har det. Dere er så heldig som må ta hensyn og tilpasse dere andre og andre må tilpasse seg dere. Og tenk deg hvor bra voksne mennesker dere blir da. Og også ungdommer og nå. Men det er så sunt for oss å ikke bare være likedan. For samfunnet er.. består av masse ulike mennesker. Så jeg tenker jo at klasserommet representerer miniatyrsamfunnet da"</p> <p>D1 "Det er lov å spørre på nytt. Det er lov å ikke forstå. Det er som jeg sier til elevene, at tenk dere hvis dere kunne alt, da hadde jeg ikke hatt noe å gjøre på jobb. Og så har vi det sånn at det er lov å sitte igjen i lyttekroken etter at en oppgave er gitt og alle går og jobber. Og de som er usikker på det de skal gjøre de sitter igjen. Og da sitter vi igjen og så forklarer jeg det en gang til, da setter vi oss ofte på gulvet i ring. Og de som har forstått da de går, andre sitter igjen og så tar vi en 3.måte å presentere det på. For som jeg sier til elevene, da handler det jo mest sannsynlig om at jeg ikke har forklart det godt nok"</p> |
| <p>D2 "Jeg synes ofte at det ligger noe bak disse handlingene til ungene som jeg ikke klarer å ta med meg inn i situasjonen hvis jeg alltid slår av og sier nei eller ikke klarer å tenke meg om slik at jeg kan prøve å forstå og forklare. For jeg liker egentlig å begrunne avgjørelsene mine til ungene også"</p>   |
| <p>D3 "Og så er det jo hvis noen får et illebefinnende da, som vi sier, så er det alltid noen elever som er der og prøver å roe dem ned dersom det ikke er noen voksne til stede. Og så er det det at vi snakker om det, at dere må hjelpe han eller henne så det ikke skjer og sånt"</p>   |

|  |
|--|
| <p>Tabell 4:<br/>Uttalelser som beskriver deltakernes forståelse av den faglige kompetansen til elev A og elev B.<br/>Deltakerne er gitt kodene 1, 2 og 3.</p>   |
| <p>D1 "Denne eleven har mye utfordringer faglig. Hun klarer ikke å henge med i klasserommet på lik linje med de andre. Forstår ikke alt. Trenger lengre tid. Og da blir det litt sånn, i klasseromsammenheng, ikke så lett å samarbeide med denne eleven da, som bruker lengre tid og.. Men likevel ser jeg at hun er inkludert i lek og vennskap"</p>   |
| <p>D2 "Han har ferdigheter på mange plan som gjør at det også skaper sosial status, ikke sant"<br/>D2 "Han er verbalt flink vil jeg si"<br/>D2 "Jeg tror kanskje at de andre raser av gårde ofte, så hun ikke får ytret meninger. Rekker ikke å gjøre det og så blir det kanskje litt sånn.. en rolle hun får"<br/>D2 "Det skaper sosial status om du er litt flinkere ikke sant, og er du svakere og henger bakpå.. i et hvert gruppearbeid, hvis du føler at du vil bli hindret av den personen du jobber sammen med, så er det ikke den du vil velge. Men blir du dratt oppover og synes at du får mange gode ideer med en person så vil du jo være sammen med den. Og den personen er jo gjerne mer sånn i det sosiale livet også. Det er klart at det gjenspeiler hele greia"</p> |
| <p>D3 "Elev A er faglig sterk"<br/>D3 Elev B er ikke svak sosialt, men nokså svak faglig, og så moderat til svak sosialt"</p>  |

|  |
|--|
| <p>Tabell 5:<br/>Uttalelser som viser deltakernes oppfatning av ferdigheten selvhverdelse og dens betydning for elev A og elev B. Informantene er gitt kodene 1, 2 og 3.</p>   |
| <p>D1 "Dette er en elev som "færer veldig fint med det". Som er veldig sånn forsiktig, ydmyk, men likevel veldig stødig i seg selv. Trenger ikke å buse fram med meningene sine og følelsene sine, men forteller gjerne ved et egnet tidspunkt. Det evner denne eleven. Han er veldig rettferdig. Men han har også fått flest valg på hvem som bestemmer mest i klassen"</p> |

D1 "Det her er en elev som er så.. hvordan skal jeg si det da? I væremåte; rund. Alle liker denne eleven, det er en elev som aldri lager trøbbel, det er en elev som er kjempegod på å leke. Hun er med uansett. Hun trenger ikke bli valgt. Hun blir med andre ord tatt litt for gitt, hvis du skjønner meg?"

D1 "Han er stødig og veldig snill, har mange venner. Inkluderer, og er følsom. Men kan ta så mye ansvar for medelever at han har en tendens til å utslette seg selv litt. Så der jobber vi med at det er lov å faktisk si og gjøre ting som du selv har lyst til, ikke bare for at de andre skal ha det bra, være fornøyd og ikke redd, eller lei seg"

D2 "Jeg tror det er en elev som forstår veldig mye av sosialt samspill egentlig. Og så tror jeg faktisk.. han holder tilbake mye av sine egne følelser også veldig mange ganger. Jeg tror at han kan føle litt på det"

D2 "Hun er.. jeg tror hun er redd for å si de feil tingene.. en typisk sånn elev som ikke vil ytre veldig mye egne meninger, tror jeg sånn i utgangspunktet. Men er hun veldig trygg så tror jeg at hun kan si fra"

D2 "Jeg tror han prøver så godt han kan å få respekt og forståelse for sine følelser og meninger i gruppa.. men jeg tror faktisk at han kan.. faktisk at han av og til krenker han noen andre også eller.. for at han er litt sterk også ikke sant"

D2 "Han er ofte veldig positiv synes jeg og prøver å være med selv om han ikke ønsker å delta. Som jeg kan se det. Jeg opplever han i utgangspunktet ikke veldig negativ til det. I allefall ikke når det er voksne til stede.. såpass mye sosiale ferdigheter og sånt har han også.. at han passer på at det uttrykker han i allefall når vi voksne er der"

D2 "Hun hevder seg ikke så veldig, og vil ikke rakke ned på motparten uansett om hun prøver å hevde seg. Jeg tror bare ikke at hun hevder sine rettigheter blant andre enn sine aller tryggeste venner. På en måte som gjør at de andre synes det er litt sånn "åh, orker ikke være sammen med henne altså, for hun skjønner jo ikke hva meg mener"

D3 "Og jeg tenker jo på den elev B, hun er bare kjempe, trivelig, vil andre godt, 100%. Men hun krever seg ikke, hun devaluerer seg selv litt, sånn "jeg får det ikke til jeg" sier hun"

D3 "Han virker på meg trygg. Han er høy, han er faglig sterk, han har en posisjon som gjør at han blir lyttet til. Han tar også hensyn til sine venner.. kanskje litt for mye hensyn på en måte"

D3 "Han er en positiv del av gruppa si, men noen ganger er jeg i tvil, fordi at han kanskje.. misbruker ikke makta si, det har jeg ingen grunn til å tro, eller posisjonen. Men jeg er redd for at andre kan bli litt underdanig fordi han har det. Litt høyt og mørk for å si det sånn, skjønner du?"

## Vedlegg 5 – Spørsmål fra Spekterundersøkelsen



*Bokmål*

### **Spørreskjema til elevene**

Vi ønsker å kartlegge læringsmiljøet i klassen din. Svar ærlig på spørsmålene. Ingen elever eller foresatte får se hva du svarer.

Navn: .....

Klasse: .....

1. Hvem i klassen vil du helst være sammen med i friminuttene?  
Du kan skrive tre navn

2. Hvem i klassen er det som bestemmer mest?  
Du kan skrive tre navn

3. Hvem i klassen hjelper andre elever hvis de trenger det?  
Du kan skrive tre navn

4. Hvis læreren trenger hjelp, hvilke elever vil hjelpe?  
Du kan skrive tre navn

5. Hvem i klassen bråker i timene?  
Du kan skrive tre navn

6. Jeg tror de andre i klassen synes det er for mye bråk i timene (Sett kryss)

Helt uenig ..... Litt uenig ..... Litt enig ..... Helt enig .....

7. Jeg synes det er for mye bråk i timene (sett kryss)

Helt uenig ..... Litt uenig ..... Litt enig ..... Helt enig .....

8. Hvor ofte bråker du i timene? (sett kryss)

Aldri ..... Hver uke ..... Omtrent hver dag ..... Omtrent hver time .....

---

Om mobbing:

*Mobbing er vonde handlinger som utestenging, ryktespredning, erting eller dytting, slag og spark mot en som ikke kan forsvare seg.*

Det kan av og til være vanskelig å vite om det som har skjedd er mobbing. Det er uansett viktig at du gir beskjed via Spekter.

---

9. Hvor ofte er du blitt mobbet på skolen av noen i klassen din de siste månedene? (sett kryss)

Aldri ..... Av og til ..... To - tre ganger i måneden ..... Hver uke ..... Omtrent hver dag .....

10. Dersom du er blitt mobbet, hvem er det som har mobbet deg?

Skriv navn

11. Hvor ofte har du mobbet andre i klassen din på skolen de siste månedene? (sett kryss)

Aldri ..... Av og til ..... To - tre ganger i måneden ..... Hver uke ..... Omtrent hver dag .....

12. Dersom du har mobbet andre, hvem har du mobbet?

Skriv navn

13. Hvem i klassen mobber andre?

Skriv navn

14. Hvem i klassen blir mobbet?

Skriv navn

---

15. Hvem i klassen tror du vil hjelpe en annen elev dersom hun eller han blir mobbet?  
Skriv navn

---

Om digital mobbing:

*Med digital mobbing mener vi vonde handlinger ved bruk av for eksempel mobiltelefon, nettbrett, PC, mot en som ikke kan forsvare seg. Det kan være utestenging i sosiale medier, ryktespredning eller erting.*

Det kan av og til være vanskelig å vite om det som har skjedd er mobbing. Det er uansett viktig at du gir beskjed via Spekter.

---

16. Hvor ofte er **du blitt** mobbet digitalt av noen i klassen din de siste månedene? (sett kryss)

Aldri ..... Av og til ..... To - tre ganger i måneden ..... Hver uke ..... Omtrent hver dag .....

17. Dersom **du er blitt** mobbet digitalt, hvem er det som har mobbet deg?  
Skriv navn

18. Hvor ofte **har du** mobbet andre i klassen din digitalt de siste månedene?

Aldri ..... Av og til ..... To - tre ganger i måneden ..... Hver uke ..... Omtrent hver dag .....

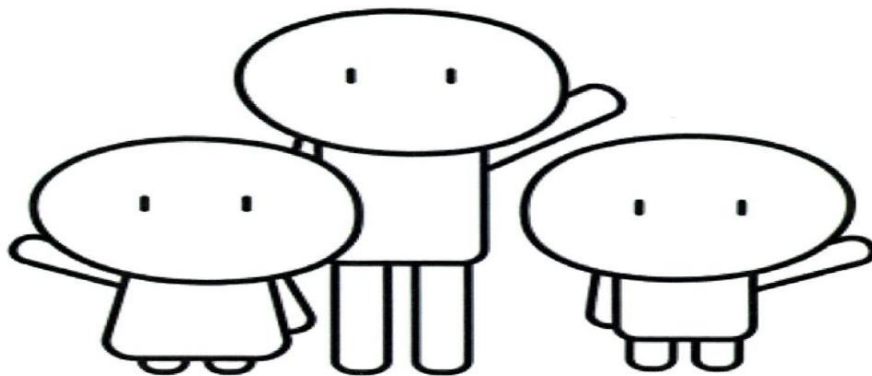
19. Dersom **du har** mobbet andre digitalt, hvem har du mobbet?  
Skriv navn

20. Hvem i klassen blir mobbet digitalt?  
Skriv navn

21. Hvem i klassen mobber andre digitalt?  
Skriv navn

# Spekter

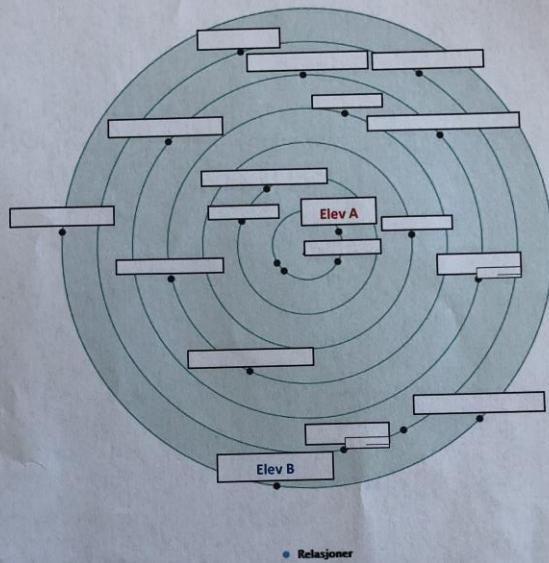
**Et verktøy for lærere, som brukes til å avdekke mobbing og kartlegge læringsmiljøet i en skoleklasse**



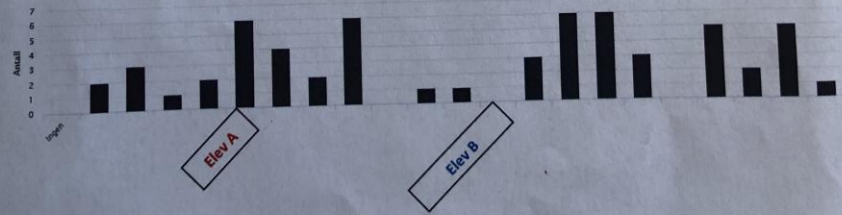
**Elev A – elev med flest valg inn**

**Elev B – elev med færrest valg inn**

Hvordan har vi det på skolen 5A?  
 Hvem i klassen vil du helst være sammen med i friminuttene? – Medelever



Hvordan har vi det på skolen 5A?  
 Hvem i klassen vil du helst være sammen med i friminuttene? – Medelever

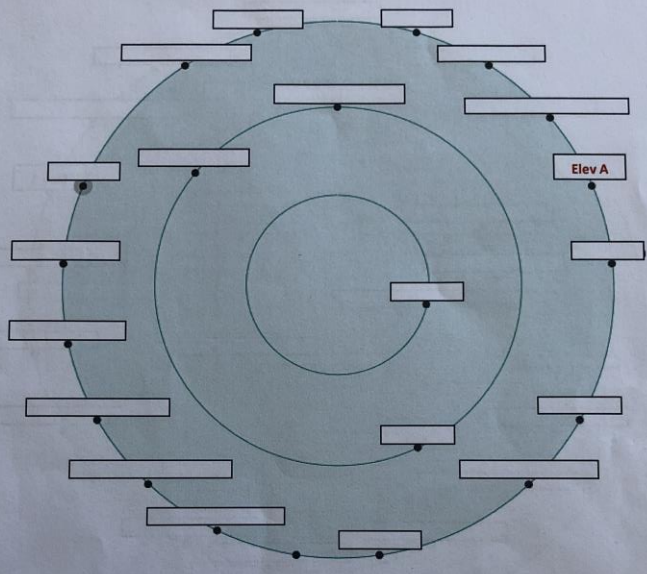




Elev B: Vises ikke

### Hvordan har vi det på skolen 5A?

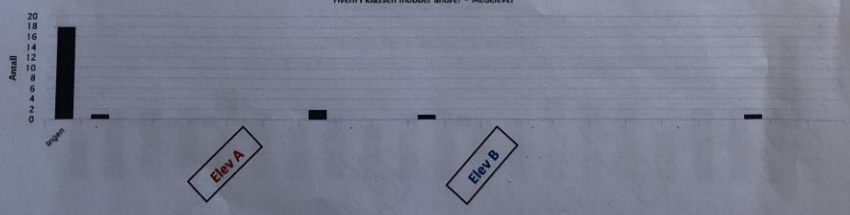
Hvem i klassen mobber andre? - Medelever



• Relasjoner

### Hvordan har vi det på skolen 5A?

Hvem i klassen mobber andre? - Medelever

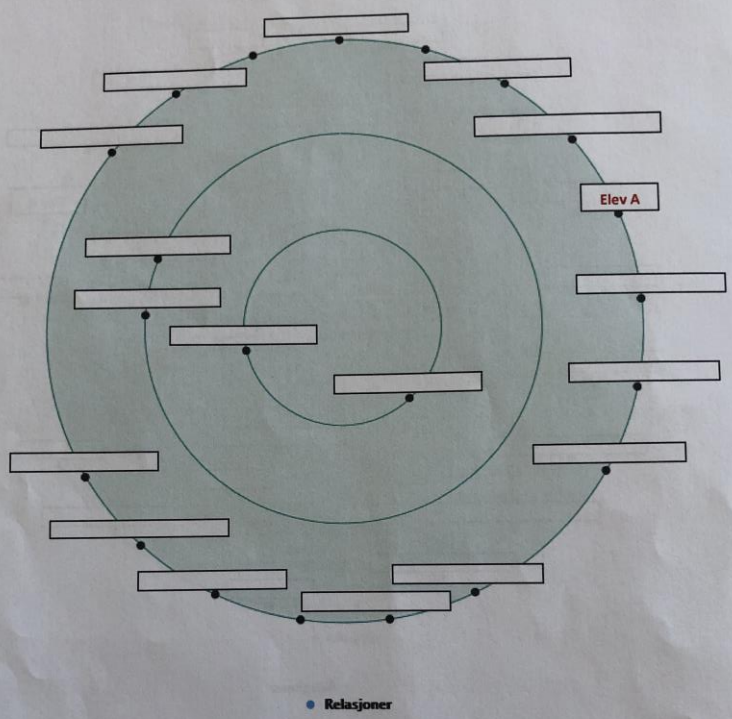




Elev B vises ikke

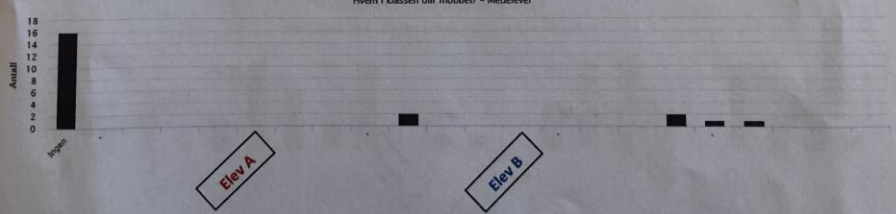
### Hvordan har vi det på skolen 5A?

Hvem i klassen blir mobbet? – Medelever



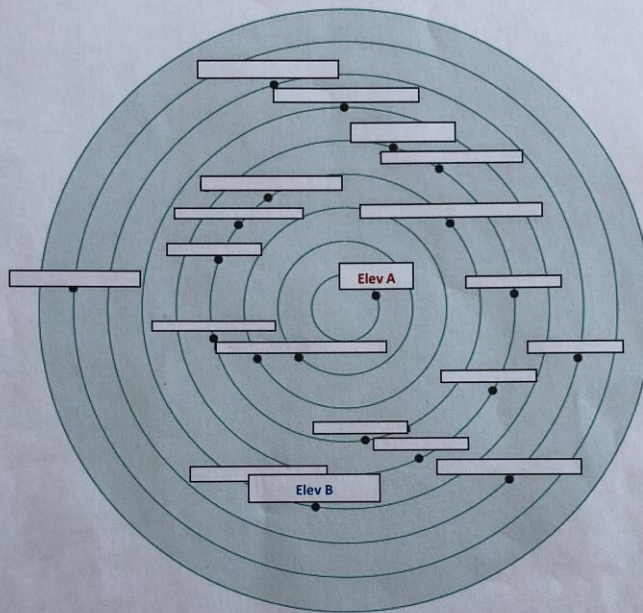
### Hvordan har vi det på skolen 5A?

Hvem i klassen blir mobbet? – Medelever



### Hvordan har vi det på skolen 5A?

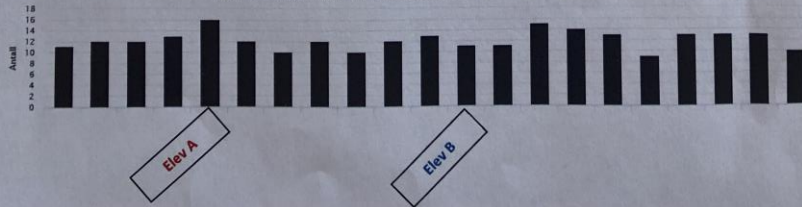
Hvem i klassen tror du vil hjelpe en annen elev dersom hun eller han blir mobbet? - Medelever



• Relasjoner

### Hvordan har vi det på skolen 5A?

Hvem i klassen tror du vil hjelpe en annen elev dersom hun eller han blir mobbet? - Medelever



## Vedlegg 7 – Skaleringskjema

### **SKALERINGSSKJEMA ELEV A**

1 er laveste skåre, 6 er høyeste skåre

1. I hvilken grad opplever du at eleven evner ta initiativ og sosial kontakt med medelever?

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

2. I hvor stor grad oppleves det at eleven er i stand til å ta selvstendige valg?

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

3. På en skala fra 1-6, spesifiser elevens evnen til å si nei til det han/hun ikke vil være med på:

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

4. Grader elevens evne til å hevde sine rettigheter på en akseptabel måte - uten å rakke ned på motparten: (i lek, i diskusjoner, ved opplevelse av urett)

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

5. I hvilken grad er eleven stand til å sette grenser for seg selv og andre?

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

6. Fra 1- 6, hvordan oppleves elevens evnen til selvkontroll og følelsesmessig stabilitet?

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

7. I hvor stor grad forstår, aksepterer og verdsetter eleven seg selv?

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

## SKALERINGSSKJEMA ELEV B

1 er laveste skåre, 6 er høyeste skåre

1. I hvilken grad opplever du at eleven evner ta initiativ og sosial kontakt med medelever?

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

2. I hvor stor grad oppleves det at eleven er i stand til å ta selvstendige valg?

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

3. På en skala fra 1-6, spesifiser elevens evnen til å si nei til det han/hun ikke vil være med på:

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

4. Grader elevens evne til å hevde sine rettigheter på en akseptabel måte - uten å rakke ned på motparten: (i lek, i diskusjoner, ved opplevelse av urett)

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

5. I hvilken grad er eleven i stand til å sette grenser for seg selv og andre?

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

6. Fra 1- 6, hvordan oppleves elevens evnen til selvkontroll og følelsesmessig stabilitet?

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

7. I hvor stor grad forstår, aksepterer og verdsetter eleven seg selv?

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

## Vedlegg 8 – Sosial kompetanseplan etter 7.trinn

Hvordan planlegge og tilrettelegge for opplæring i sosiale ferdigheter?

45

Tabell 4 Sosial kompetanse plan etter 7. trinn.

| Trinn    | Område                                | Mål   | Kompetansemål<br>Eleven skal kunne   |
|----------|---------------------------------------|---|--|
| 7. trinn | Ansvar-<br>lighet                     | Ha orden i skolesakene mine, i garderoben og klasserommet   | <ul style="list-style-type: none"><li>• fullføre oppgaver i klasserommet til avtalt tid</li><li>• følge med i timen og etterkomme lærerens instruksjoner</li><li>• reagere hensiktsmessig på andre elev-ers ros og oppmuntring</li></ul>   |
|          | Selv-<br>kontroll                     | Kunne ut-trykke egne behov og ha selvinnsikt                | <ul style="list-style-type: none"><li>• beherske sinne/frustrasjon og finne hensiktsmessige alternativer i konfliktsituasjoner</li><li>• respektere andres syn og andres behov</li><li>• se og vurdere konsekvensen av egne handlinger</li><li>• bruke regler i samvær med andre i læring og i aktiviteter</li><li>• diskutere med andre og oppnå enighet dersom det oppstår en konflikt</li></ul> |
|          | Samar-<br>beid                        | Kunne tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre barn | <ul style="list-style-type: none"><li>• samarbeide om en oppgave eller presentasjon</li><li>• gi informativ tilbakemelding på andres prestasjoner og motivere dem for videre innsats</li><li>• gi samarbeidspartnerne deler av «æren» for et produkt som flere har vært med på</li></ul>   |
|          | Selv-<br>hev-<br>delse/<br>selvtillit | Kunne hevde seg og synes i gruppen                          | <ul style="list-style-type: none"><li>• motstå gruppepress</li><li>• argumentere for egne meninger selv om de avviker fra andres</li><li>• henvende seg til lærere og medelever dersom hun ikke forstår oppgaven eller hvordan den skal løses</li></ul>  |
|          | Empati                                | Ta andre med i aktivitet og læring og være en god venn      | <ul style="list-style-type: none"><li>• vise omsorg og innlevelse i andres situasjon</li><li>• si unnskyld når hun har gjort noe dumt mot noen, og gjøre rede for hvorfor dette er viktig</li></ul>  |