

UNIVERSITETET
NORDLAND

Om arbeidet med tilpasset opplæring i sosial kompetanse

STL 306L Master i tilpassa opplæring.

Rønnaug Benjaminsen

40 stp

Høst 2012

Oppgnr; 17/2012

ISBN; 978-82-7314-702-8

ISSN; 1890-4998

De evige øyeblikk

er øyeblikk som vekker
som ikke glir umerkelig forbi
øyeblikk hjerte banker heftigere enn ellers
hvor en er intenst med i det som skjer
hvor halvtente tanker får form
øyeblikk en bærer med seg
og aldri glemmer
øyeblikk som forandrer

evige øyeblikk

barn opplever slike øyeblikk
når de møter voksne
som ser dem
bryr seg om dem
som liker å være sammen med dem
som lytter til det de sier
som prater med dem
som engasjerer seg i det de gjør

som gler seg med dem
som inspirerer dem
som ser når de vil være alene

slike øyeblikk kan oppstå i klasserommet
når en skaper noe
når en mestrer en oppgave
i møtet med litteratur

i møtet med naturen
i møtet med et menneske som forstår

det er gjennom slike øyeblikk
en utvikler seg
de blir kraftkilder en bærer med seg

Skaper vi slike øyeblikk
for dem vi har ansvar for ?

Eilif Olsen(Gustavson 2011)

Sammenheng

I mitt arbeid som lærer i grunnskolen har jeg blitt oppmerksom på den sosiale kompetansens betydning for elevenes utvikling. Elevene har forskjellig utrustning når det gjelder faglige og sosiale ferdigheter. Det er hjemmets og skolens oppgave å lære og å videreutvikle disse ferdighetene og for å lykkes best mulig må opplæringen være tilpasset den enkelte. Skolene legger opp sin undervisning ut fra lokale læreplaner, og innenfor rammen av opplæringslova og føringene i Kunnskapsløftet skal læringsmålene nås.

Formålet med min masteroppgave er å undersøke hvordan det undervises i sosial kompetanse i grunnskolen og hvordan dette tilpasses. Som forsker ser jeg i denne studien nærmere på hvordan lærerne i Bodø driver tilpasset opplæring innen sosial kompetanse, hva de mener virker. Bodø kommune har i sin skolestrategiplan 2012-2015 visjoner om hvordan elevenes sosiale kompetanse skal utvikles.

Min oppgave har en kvalitativ tilnærming. Metode for innsamling av data er kvalitativt forskningsintervju i semistrukturert form, med informanter fra fire grunnskoler i Bodø. Jeg har benyttet meg av enkeltcase-design med flere analyseenheter. Utvalget består av lærere og en assistent på småskoletrinnet.

I mitt arbeid med oppgaven har jeg erfart hvordan jeg gjennom utvikling av intervjuguiden, gjennomføring av prøveintervju, intervju og transkribering har blitt bevisst på hvordan data behandles og at analyseprosessen starter allerede med intervjuguiden.

På bakgrunn av aktuell teori, andres forskning, min forforståelse, offentlige lover og føringar har jeg drøftet innsamlet data og dermed satt det inn i oppgavens teoretiske forståelsesramme. Gjennom en hermeneutisk tilnærming, som bygger på fortolkning har jeg prøvd å finne svar til min problemstilling. Jeg har erfart hvordan informantenes forståelse har gitt meg nye perspektiver og ny forståelse og hvordan jeg gjennom horisontsammensmelting har fått tak i informantenes beskrivelse av sin virkelighet. Ved en slik hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming der jeg gjennom fortolkning av informantenes utsagn har prøvd å forstå hvordan lærerne forstår sin oppgave med å tilpasse opplæringa innen sosial kompetanse – der jeg skulle forstå helheten ut fra delene.

Det jeg har funnet i min undersøkelse er at lærerne i Bodø-skolen bruker ferdige programmer for å få tilpasset opplæringa i sosial kompetanse. De mener også at sosial kompetanseutvikling er noe som skal ligge til grunn for aktiviteten i skolehverdagen og skal ikke bare være et eget fag, det må ligge i veggene. Vektlegging av den sosiale kompetansen går som en rød tråd gjennom hele virksomheta i skola og er integrert i alle fag. For å få dette til, mener lærerne at det er viktig at lærer er en tydelig klasseleder og har gode relasjoner til sine elever.

Jeg fant også at lærerne mente at alle voksne på skola måtte være samkjørte og ha felles kjøreregler slik at læringsmiljøet ble trygt og forutsigbart. Gjennom felles regler og rutiner

med tydelig voksne som gode rollemodeller tror lærerne at man kan tilpasse opplæringen til elevene og skape sosialt kompetente barn.

Jeg fant videre at lærer benytter samhandlingsaktiviteter for å oppøve sosiale ferdigheter. Det er gjennom felles aktiviteter at elevene får trening i å omgås andre og å forstå sosiale samspill.

Undersøkelsen viser også at lærerne bruker foreldrene i arbeidet med tilpasning av sosial kompetanseutvikling. Her mener jeg det ligger flere muligheter gjennom et ytterligere samarbeid for å utnytte de ressursene som foreldrene innehar.

Stikkord: ferdige programmer, integrert i hverdagen, tydelig klasseledelse, samkjørte voksne, samhandlingsaktiviteter og skole-/hjem-samarbeid.

Abstract

In my work as a teacher in primary/secondary schools in Norway I have become aware of the important role that *social skills* play in the development of the children. The children are not equally equipped when it comes to academic abilities and social skills. The parents and the school both have a responsibility in teaching and developing these skills, and for the best possible result the education must be individually adapted. The schools plan their education based on local curriculums, and the learning objectives within the Education Act and Knowledge Promotion should be met.

The objective with my dissertation is to explore the social skills teaching methods in primary/secondary schools and how the education is adapted. In this study, I look further into how the teachers in Bodø adapt the social skills education - and what they regard as effective. The 2012-15 school strategy plan of Bodø municipality includes visions on how to develop the social skills of the pupils.

I have chosen a qualitative approach in my research. The data-gathering method is semi-structured qualitative research interviews, with informants from four public schools in Bodø. I have used single case design with multiple analysing units. The selection consists of teachers and a teacher's assistant from primary schools.

Through my work with this dissertation I have experienced how I, through developing the interview guide, performing test interviews, interviews and transcription have become aware of how data is processed and that the data analysing process starts as early as in developing the interview guide.

Based on relevant theories, research, my prior understanding, public acts and guidelines I have discussed the gathered data and subsequently placed it within the theoretical framework of the dissertation. Through a hermeneutic approach, which builds upon interpretation, I have tried to find answers to the addressed problem. I have experienced how the understanding of the informants have given me new perspectives and a new comprehension and how I have managed to reach the informants descriptions of their reality through melting horizons. By such a hermeneutic- phenomenological approach, where I have tried to comprehend how the teachers understand the task of teaching social skills through interpreting the statements of the informants – where I wanted to understand the totality through the parts.

What I have discovered through my research is that the teachers in the schools in Bodø use ready-made programmes to individually adapt the education in social skills. They also express that social skills are premises for school activities, and that is as well as being a subject it must be an intrinsic part of the school and its activities. Emphasis on social skills must be placed throughout the school system and it must be integrated in all subjects. To accomplish this, the teachers state, it is important that the teacher is a distinct class leader and has good relations with the pupils.

I also found that, according to the teachers, all adults in the school must have common ground rules to ensure a safe and predictable learning environment. The teachers believe that the social skills education can be adapted to the individual pupil through shared rules and routines and good adult role models, and subsequently create socially competent children.

Further, I discovered that teachers use interactive tasks to train social skills in pupils. It is through shared activities that the pupils are trained in how to relate to others and understand social interactions.

The research also shows that the teachers use the parents in the adaptation of the social development process. I believe that there is more potential for utilizing the parents' resources through further cooperation.

Keywords: ready-made programmes, daily integration, distinct class leadership, coordinated adults, interactive tasks and school/home cooperation.

Forord

Jeg startet på min masterstudie for noen år siden, men søkte om utsettelse og oppgaven har lagt til modning fram til høsten 2011, da tok jeg den fram igjen for å fullføre verket. For å få tid til å studere og fordype meg i oppgaven har jeg jobbet i redusert stilling som lærer. Jeg har også fått tid andre ting samtidig som jeg har lest og skrevet; resten av familien har vært fornøyd med hjemmebakte brød og skikkelige middager.

Arbeidet har gitt meg stor inspirasjon og ny innsikt både innen pedagogikk og forskning. I min søken etter informasjon og fakta har jeg tatt mange telefoner og sendt e-poster rundt både innen det offentlige og til organisasjoner. Jeg har møtt mange hyggelige og imøtekommende mennesker og fått den hjelp jeg har bedt om.

Det har også vært stressomme dager der det har vært vanskelig å finne ro og motivasjon for å forske og studere. Spesielt da jeg var i gang med tolkning og analyse, da virket alt bare rotete og uoversiktlig. På dette punktet ble det viktig for meg å ta pause fra arbeidet for å skape avstand til det materialet jeg arbeidet med. Men gjennom støtte fra mine nærmeste og møysommelig arbeid har det vært en god følelse når ting har falt på plass og arbeidet med oppgaven ble oversiktlig igjen.

Det har også vært en tankevekker underveis i arbeidet at mye av litteraturen omkring sosial kompetanse er linket opp mot problematferd og vansker.

Det er mange som fortjener en takk for at jeg kan levere oppgaven. Min veileder Gisle Johnsen for raske tilbakemeldinger og oppmuntring underveis. Min familie som høflig og tålmodig har hørt på mine utredninger. Undervisningssjefen som gav tillatelse til å gå inn i skolen og foreta forskningsintervju. Informantene som stilte opp til intervju i en travel hverdag og medstudenter som har hørt på framlegg og vært med på å diskutere problemstillinger og kommet med gode forslag om videre arbeid. Jeg vil også takke min fetter Stein. Da han hørte at jeg hadde en ufullendt masteroppgave liggende, lurte han på hvorfor og sa at den burde jeg skrive ferdig. Nå Stein, er den ferdig!

Bodø, november 2012

Rønnaug Benjaminsen.

INNHOLDSFORTEGNELSE

De evige øyeblikk.....	2
Sammendrag.....	3
Abstract	5
Forord.....	7
1.0 Innledning.....	10
1.1 Mitt perspektiv	10
1.2 Problemstilling	12
2.0 Teori	13
2.1 Lovstoff	13
2.1.1 Opplæringslova	13
2.1.2 Læreplanverket for kunnskapsløftet, LK-06	14
2.2 Noen oppfølgende begrepsavklaringer.....	17
2.2.1 Sosial kompetanse	17
2.2.2 Sosiale ferdigheter.....	20
2.2.3 Tilpassa opplæring, TPO.....	20
2.2.4 TPO-modellen	21
2.2.5 Læringsstrategier	23
2.3 Oppfølgende kunnskapsoversikt	24
2.3.1 Hvordan økes den sosiale kompetansen hos elevene?.....	24
2.3.2 Måter å øke den sosiale kompetansen på.....	25
2.4 Fellesaktiviteter.	30
2.5 Bodø kommune sin skolevisjon.....	31
3.0 Design og metode.....	33
3.1 Utvalget	34
3.2 Et case-studiedesign	35
3.2.1 Noen vitenskapsteoretiske refleksjoner.....	36
3.3 Utvikling av metode for innsamling av data	37
3.3.1 Utvikling av intervjuguide.....	37
3.3.2 Prøveintervju	39
3.4 Innsamling og behandling av informasjon med noen etiske refleksjoner	39
3.4.1. Etiske betraktninger.....	39
3.4.2 Tillatelse	40
3.4.3 Gjennomføring av intervjuene.....	40

3.4.4	Transkribering	41
3.4.5	Behandling av den innsamlet informasjon	41
3.4.6	Analyse og tolkning.....	42
3.5	En hermeneutisk tilnærming.....	43
4.0	Resultater.....	45
4.1	Forståelsen av tilpasset opplæring.....	45
4.2	Daglig vektlegging av tilpasset opplæring	46
4.3	Forståelsen av sosial kompetanse.....	47
4.4	Arbeidet med å utvikle elevenes sosiale kompetanse.....	47
4.5	Tilpasning innen sosial kompetanseutvikling	48
5.0	Drøftinger	51
5.1	Tilpasset opplæring	51
5.2	Daglig vektlegging av tilpasset opplæring	57
5.3	Forståelsen av sosial kompetanse.....	60
5.4	Arbeidet med å utvikle elevenes sosiale kompetanse.....	62
5.5	Gode aktiviteter for å fremme sosial kompetanseutvikling.....	65
5.5.1	Lærers rolle.....	65
5.5.2	Gode aktiviteter	70
6.0	Oppsummering og metodekritikk.....	73
6.1	Oppsummering.....	73
6.2	Metodekritikk	74
6.3	Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	77
6.3.1	Troverdighet	77
6.3.2	Bekreftbarhet	78
6.3.3	Overførbarhet	78
Litteraturliste		80
Internettadresser		84
Vedlegg		86
Vedlegg 1.....		87
Vedlegg 2.....		88
Vedlegg 3.....		89
Vedlegg 4.....		90
Vedlegg 5.....		91

Sammenheng

10

Jeg er lærerutdannet og har jobbet 25 år i grunnskolen på barnetrinnet, hovedsakelig på 1.-4.trinn. Min interesse for elever som strever i samspill med andre har gjort at jeg har tatt videreutdanning innen spesialpedagogikk. Jeg har tidligere skrevet to oppgaver innen emnet. En om forebygging av samspillsvansker og en om tilpasset opplæring for elever med samspillsvansker. Jeg er opptatt av temaet samspill og hvordan jeg som lærer kan legge til rette for mestring på området blant elevene. Sosial kompetanse er et nøkkelord i denne sammenheng.

I jobben min som lærer ser jeg daglig elever som sliter sosialt i samspill med andre. Bodø kommune har i sin skolestrategiplan 2012-2015, *En skole for fremtiden* (Bodø kommune 2012b), mål for at elevene skal få fagkompetanse, læringskompetanse og sosial kompetanse. Målene er likestilte og alle tre er like viktige. Det er min jobb å legge til rette for å øke elevenes sosiale kompetanse.

I skolen etterstreber vi å gi elevene en best mulig tilpasset opplæring i alle fag, i et trygt miljø, ut fra den enkeltes forutsetninger (Fotland 2001). For å få til dette er det viktig med klare mål. Disse målene må synliggjøres både for eleven selv og foreldrene, målene må hele tiden evalueres og justeres, slik at eleven er med og utvikler seg i sin egen læringsprosess. "*Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de er i stadig utvikling, slik at de får tillit til egne evner*" (Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, Udir 2006). Fagene som står beskrevet i Kunnskapsløftets fagplaner har tydelige mål og det oppleves som greit å sette seg inn i dem og lage mål for den enkelte elev og dermed drive tilpassa opplæring. På Udir.no finner jeg klare rammer for fag- og timefordeling (Udir.no). Planene forteller nøyaktig hvor mange timer elevene skal ha i de forskjellige fag i løpet av grunnskolen.

Når det kommer til sosial kompetanse kjenner jeg meg mer på gyngende grunn og jeg strever med å få til en god opplæring innen sosial kompetanse. De sosiale målene står beskrevet i Kunnskapsløftets generelle del, men den er på langt nær så konkret og klar som fagplanene. Dette finner jeg igjen hos Britt Ingunn Misund (2011). Hun hevder at de faglige målene, utformet fra nasjonalt nivå, gir klare føringer. De forteller både hvilke mål skolen skal nå og for valg av oppgaver. Derimot er målene for å utvikle sosial kompetanse såpass ullent formulert at det egentlig betyr at den enkelte skole selv må formulere disse målene. Lokale læreplaner gir da også skolene råderett til å legge innholdet i opplæringa for å nå Læreplanverket (LK-06) sine mål.

I en artikkel av Kirsten Ropeid, i bladet *Utdanning* tar hun opp temaet *danning*. Hun uttrykker, i likhet med meg, bekymring for dagens skole som hun mener er for opptatt av målbar kunnskap og testing. Hennes forklaring på danning tolker jeg som en del av den sosiale kompetansen. Danning forklarer hun som

“Det å løfte seg sjølv ut av skjortesnippet og sjå seg som medlem av ein større fellesskap. Det er å være kritisk reflektert, slik at ein ut frå det kan vere til nytte i samfunnsdebatten og med det vere med på å gjere ein skilnad”

(Ropeid 2011). Jeg opplever at bygging av sosial kompetanse lider på bekostning av fag.

Det finnes flere gode undervisningsopplegg som handler om å utvikle elevenes sosiale ferdigheter, de er omfattende og oppleves som krevende i forhold til gruppestørrelse og tidsbruk. I en travel hverdag blir det ofte slik at jeg velger å prioritere basisfagene på bekostning av sosial kompetanse. Jeg kjenner meg godt igjen i en artikkel i bladet Utdanning, ”Kvalitetsbegrepet i norsk skole”, der skriver Odd Haugsand: “*en tvinges nærmest til å legge hovedfokus på det skolefaglige(akademiske) slik kvaliteten i skolen i dag defineres* (Haugsand 2011).

Bodø kommune har laget en plan som heter: “*Livslang læring og sosial kompetanse i Bodøskolene*”(www.bodo-kommune.no). Den er på 12 sider og forteller i korthet hvordan det skal arbeides i Bodøskolen. Den sier litt om de grunnleggende ferdigheter i alle fag, sosial kompetanse og motivasjon for livslang læring, læringsarbeidet i Bodøskolene og skole-hjemsamarbeid og skal være med på å legge føringer for arbeidet i Bodøskolene. Bodø kommune kurser alle sine 1.klasselærere i Zippy. Det er et program som skal være til hjelp for å øke elevenes sosiale kompetanse(www.vbf.no).

En rask gjennomgang, våren 2012, av de fleste grunnskolene i Bodø via deres nettsider forteller meg at alle sier noe om det sosiale miljøet til elevene. På tre av skolene fant jeg en konkret plan for sosial kompetanse. Når jeg nå skal skrive en master oppgave har jeg lyst til å finne ut noe om hvordan det arbeides i Bodøskolene med å tilpasse opplæringa i sosial kompetanse. Jeg mener at det å utvikle sosialt kompetente barn er en av skolens viktigste oppgaver, det finner jeg igjen hos Grøterud og Moen. Der kan jeg lese at samfunnet vårt er preget av endringer og oppbrudd og skolen får da en viktig rolle i fellesskapet med tanke på å skape en felles plattform for elevene. En av skolens oppgaver er å hjelpe den enkelte å finne mening og identitet. Sosialt kompetente barn blir i stand til å delta i det samspillet i skolen og på sikt delta i samfunnet(Fotland red. 2001).

Det er ingen enkel oppgave å få til en tilpasset opplæring i sosial kompetanse. I følge Håstein og Werner(Befring og Tangen 2008) finnes det ingen enkle løsninger på hvordan en skal arbeide med tilpasset opplæring. Det er skoler som sliter, i en notis i Avisa Nordland kan jeg lese at en av Bodøskolene *ikke driver et aktivt, kontinuerlig og systematisk arbeid med skolemiljøet*, dette i følge en rapport fra Fylkesmannen. Skolen har fått pålegg om å sørge for at det arbeides med å fremme et godt psykososialt miljø og forhindre at krenkende atferd oppstår (AN 2011). En annen av kommunens skoler er nominert til pris for arbeid med å inkludere elevene(Mathiesen 2011). Artikkelen forteller at skolen jobber mye med sosial trening, motto for skolen er “*Vær venn – ikke mobb*” og skolen er med i et program som kalles Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen, Pals.

Min interesse og valg av problemstilling går i retning av å finne ut hva gjøres i Bodøskolen for å styrke elevenes sosiale kompetanse og hvordan tilpasses denne opplæringa.

Engelsen(2008) hevder at innholdet i de lokale strategidokumentene fra de kommunale og fylkeskommunale skoleeiere sier lite eller om ingenting om hvordan skolene skal gå fram for å øke elevenes sosiale kompetanse. Jeg vil gå inn i Bodøskolen og spørre hva lærer gjør for å tilpasse opplæringa innen sosial kompetanse.

1000 800 600 400 200

I mitt arbeid blir det viktig å finne ut hvordan lærer definerer sin oppgave og hvordan han løser den. Problemstillinga skal i følge Holme og Solvang(1996) være spennende, fruktbar og enkel. Toril Risberg skriver at den er:

et vesentlig arbeidsredskap som er svært avgjørende for resten av forskningsprosessen (Masteroppgåva 2004:6/7).

Min problemstilling blir som følger:

Arbeidet med sosial kompetanse i Bodøskolen.

- Hvordan tilpasser Bodøskolen opplæringa med vektlegging på sosial kompetanse?

En studie av fire grunnskoler i Bodø.

For å framskaffe informasjon om dette, vil jeg intervjue lærere.

Jeg vil videre redegjøre for de forskningsmessige valg jeg skal foreta for å få belyst problemstillinga mi. Befring (2002) hevder at det er gunstig med personlig engasjement, videre sier han at problemstillinga bør ha verdi for samfunnet. Det mener jeg at mi problemstilling har, den setter fokus på tilpassa opplæring (TPO) og sosial kompetanse i Bodøskolen. Som tidligere nevnt har to skoler i kommunen fått veldig forskjellig tilbakemelding på sitt arbeid. Da bør det være interessant både for kommunens skoleadministrasjon og skoleledere å høre hvordan oppgaven løses i Bodøskolene. Forhåpentligvis er foreldre og andre også interessert i hvordan vi alle kan være med å bygge opp den sosiale kompetansen hos barn og unge. Som et tredje poeng mener Befring (2002) at forskningen må settes inn i en fruktbar teoretisk sammenheng. Jeg vil bygge min forskning på eksisterende forskning omkring TPO og sosial kompetanse – med det håper jeg å kunne bidra noe til videre kunnskap innen TPO og sosial kompetanse i Bodøskolen.

2.0 Teori

For å få et bedre grunnlag for problemstillingen og betraktninger i oppgaven har jeg valgt å ta med noe lovstoff i starten. Dette er gjort for å se på hvilke rettigheter eleven har og hvilke plikter lærer har med tanke på tilpassa opplæring.

Videre vil jeg redegjøre for begrepene sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og tilpassa opplæring, dette er gjort for å forklare mitt ståsted og hva jeg legger i begrepene.

2.1 Lovstoff

Alle har rett til skolegang, det er en grunnleggende menneskerett. Det har FN slått fast i sin konvensjon om barnets rettigheter av 1989(regjeringen.no). Norske barn har rett og plikt til tiårig grunnskole og treårig videregående opplæring. Den norske skolen styres av opplæringslova(1998) og Læreplanverket(2006), som jeg fra nå kaller LK-06.

2.1.1 Opplæringslova

Om tilpassa opplæring.

Opplæringsloven(1998) er styringsdokumentet for den norske grunnskolen og den videregående skolen. Den slår fast at det er kommunen som er ansvarlig for offentlig grunnskole og fylkeskommunen for videregående opplæring. Dette innebærer at det er opp til den enkelte skole og lærer å tilpasse undervisninga så langt det er mulig innenfor skolens og klassens rammer, prinsippet om tilpasset opplæring. Det betyr ikke at alle elever har rett til et individuelt tilrettelagt undervisningsopplegg, da blir det spesialundervisning det er snakk om(Befring og Tangen 2008). Til det må det foreligge en sakkyndig vurdering av elevens særskilte behov. Dette går jeg ikke inn på i denne oppgaven.

“Lova gjeld grunnskoleopplæring og videregående opplæring i offentlege skoler og lærebedrifter dersom ikkje noko anna er særskilt fastsett..” (Opplæringslova 1998, jf.§1-1).

Loven regulerer også retten til tilpassa opplæring.

“§ 1-2 ledd 5 Formålet med opplæringa. Opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen”(Opplæringslova 1998)

Det blir også framhevet i St.meld.nr 30 2003/04, *Kultur for læring*, at likeverdig og inkluderende opplæring skal være et overordnet prinsipp. Begrunnelsen er at alle elever skal få et likeverdig tilbud og det får de gjennom ei tilpassa opplæring. Her forutsettes det at arbeidsmåter, organisering og læremidler er tilrettelagt ut fra den enkelte elevs behov og forutsetninger.

Om sosiale mål

I opplæringsloven(1998) omtales sosial og kulturell kompetanse som grunnleggende ferdigheter i skola:

...For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikt håndtering (....) Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden (...). (oppl.l. § 1-2, og LK-06, generelle del).

Det blir skolens oppgave å legge til rette arenaer og situasjoner slik at elevene får øvelse og erfaring i samhandling og problemløsning. Gjennom mestring i ulike situasjoner og roller skal elevene utvikle seg til *..ganglege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn*, LK-06(Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet 2006 .

2.1.2 Læreplanverket for kunnskapsløpet, m nr 06

Om tilpassa opplæring.

LK-06 definerer mål for skolens arbeid og danner grunnlaget for skolens autoritet i møtet med foreldre og andre interesserte. LK-06, gjelder alle elever fra 1.-10. trinn i grunnskolen og 1.

og 2. trinn videregående opplæring, den ble innført som reform i 2006. Den er bygd opp i tre deler:

- Del 1 Generell del. Beskriver syv forskjellige mennesketyper som danner grunnlag for fagplanene.
- Del 2 Retningslinjer for opplæringen.
- Del 3 Hoveddel med fagplaner. Her blir generelle, prinsipielle mål og retningslinjer konkretisert for hvert enkelt fag. (Fotland (red.)2001)

Den er et forvaltningsdokument og setter rammer for skolens virksomhet, hva som skal undervises i og hva som skal læres. Den har vokst fram som et bindeledd mellom politikk og skole, og dens legitimitet er et viktig tema hvor grenser mellom politikk, administrasjon og skolens praksis dras (Dale (red.) 2009). I min sammenheng blir det interessant å se hvordan den enkelte skole tolker planen med tanke på tilpasning og sosial kompetanse.

Ut fra LK-06 sitt prinsipp om tilpassa opplæring i en felles skole for alle norske elever skal den bidra til å sikre tilpassa opplæring og legge økt vekt på læring.

I innledningen til den generelle del av læreplanen står det:

“Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpassest den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev. Bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevenes forskjellige interesser og anlegg. Den enkeltes særpreget gir sosialt mangfold - likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet” (LK-06).

Dette slår fast at alle elever har rett til tilpasset opplæring og at lærer må tilpasse undervisninga til den enkelte elev.

I læreplanens generelle del, under *det arbeidende menneske* står det:

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte

elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme(LK-06).

Læreren må gjøre bruk av mangfoldet i klassen og se på det som en ressurs for alles utvikling og for allsidig utvikling.

Om sosial kompetanse

Generell del av læreplanen har 7 visjoner for skolens formidling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, som kan sammenfattes i ordet SAMSAMI:

- Det skapende menneske
- Det arbeidende menneske
- Det meningssøkende menneske
- Det samarbeidende menneske
- Det allmenndannende menneske
- Det miljøbeviste menneske
- Det integrerte menneske

Under *det skapende menneske* i læreplanens generelle del står det at mye av det barna lærer, henter de i møte med andre barn og voksne, gjennom dette blir de sosiale. Under “det arbeidende menneske” kan jeg lese at de skal få øket ansvar og de må ta ansvar for egen atferd og væremåte. Det står også at de skal utvikles følelsesmessig og sosialt. Skolen skal gi god *allmenndannelse*, noe som er en forutsetning for personlig utvikling og *mangfoldige mellommenneskelige relasjoner*. Elevene skal få trening i sosialt ansvar, gjennom å treffe beslutninger som innebærer konsekvenser for andre. De skal utvikle et bevisst samfunnsansvar og få handlingskompetanse for resten av livet.

Videre står det: *en persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre - mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem*. Det er i interaksjon med andre at vi bygger opp den sosiale kompetansen. Paul Natorps (1854-1924), tysk professor i filosofi og pedagogikk har sagt: *bare blant mennesker blir mennesket menneske* (Bø 2000).

Helt til sist i læreplanens generelle del står:

Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling(LK-06).

Holmberg(1997) mener at forutsetningen for å utarbeide sosialpedagogiske tiltak i skolen er at lærerne aktivt tar konsekvensene av læreplanens generelle del. Dette kan gjøres ved å legge vekt på personlig og sosialt utviklingsområde som en del av skolens opplæring.

Alt dette er med på å beskrive noe av hva sosial kompetanse innebærer og hva lærer må være oppmerksom på. Skolen er og blir en læringsinstitusjon og da er det godt at det hevdes i læreplanens generelle del at klasser som har det beste sosiale miljø også har det beste læringsmiljøet, for både den svake og den sterke elev. Det er viktig å bruke tid og krefter på å gi elevene sosial kompetanse. Min erfaring er at barn som er i et trygt og inkluderende miljø, der de opplever mestring har det beste utbytte av undervisninga. Jfr Maslows behovshierarki, der det legges til grunn en del basisbehov som må være dekket i en viss rekkefølge for best mulig utvikling. De organiske behovene nederst i pyramiden, så kommer i stigende rekkefølge sikkerhetsbehov, kontaktbehov, selvhevdelse behov og øverst selvrealiseringsbehov. Dette er også helt i tråd med det Astrid Slåtterøy(2002) skriver i boka "Problematferd i klasserommet". Hun sier at trygghet og mestring er to viktige behov.

Når disse settes inn i den konteksten undervisningen gir, følger det at trygghet også må ligge i oversikt over hva som skal skje og hva lærer forventer at eleven skal gjøre, og at mestringen må knyttes til det sosiale miljøet, som deltakelse (Slåtterøy 2002:30).

2.2 Noen oppfølgende begrepsavklaringer

2.2.1 Sosial kompetanse

I faglitteraturen finnes det flere forklaringer. Noen er omfattende og vide, andre er mere avgrenset. De vide legger ofte vekt på vennskap og tilpasning, de mere begrensede vektlegger problemløsnings- og kommunikasjonsferdigheter. Med for vide definisjoner kan det by på problemer med å avgrense begrep som sosial kompetanse. Blir begrepsforklaringen for snever mister en også en del av definisjonen siden fokus ofte blir rettet mot regelstyrt atferd og høflighet.

Nina Johannesen og Ninni Sandvik(2008) har i sin bok: ”Små barn og medvirkning- noen perspektiver” hentet definisjon på sosial kompetanse i barnehagens rammeplan:

Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Denne kompetansen uttrykkes og tilegnes av barn i samspill med hverandre og voksne. Den gjenspeiles i barns evne til å ta initiativ og til å opprettholde vennskap. Forståelse for sosiale forhold og prosesser og mestring av sosiale ferdigheter krever erfaring med deltakelse i fellesskapet. Sosial kompetanse utvikles kontinuerlig gjennom handlinger og opplevelser. (R.pl, s. 15)”(Johansen og Sandvik 2008).

Dette tolker jeg dithen at for å utvikle sosial kompetanse må barn gjennom positiv samhandling med andre lære hvordan de skal tolke andre mennesker og hvordan de skal respondere på andres atferd for å få til et harmonisk samspill. Dette er en prosess og foregår over tid og er i kontinuerlig utvikling.

I boka *Atferdsvansker hos barn* av May Britt Drugli(2008) i defineres sosial kompetanse som: *relativt stabile ferdigheter, kunnskaper og holdninger som fører til mestring av ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner som fører til trivsel og utvikling(Nordahl, 2000; Ogden, 2000 referert i Drugli 2008:74).* Hun poengterer at det handler om å danne og vedlikeholde positive vennerelasjoner med jevnaldrende. Noe som forutsetter at barnet har evne til en prososial væremåte overfor jevnaldrende og at det kan tolke de sosiale signalene og igjen kunne respondere på en adekvat måte. Når man fungerer godt blant jevnaldrende blir det sett på som en indikator på god sosial kompetanse(Drugli 2008). Sosiale ferdigheter beskrives av Drugli som *den spesifikke og lærte atferden som barnet benytter seg av for å utføre en sosial oppgave* (Merrell og Gimpel, 1999 referert i Drugli 2008:74).

Felles for dem begge er at de sier noe om hvordan barn og unge må forholde seg til de forventninger de møter fra omgivelsene og hvordan de dekker sine behov. Sosiale ferdigheter er viktige elementer i denne kompetansen sammen med problemløsningsferdigheter.

Ogden(2002) hevder at sosial kompetanse er nøkkelen til suksess her i verden og at det er målet for all utdanning. Kompetanse dreier seg om egenskaper ved en person som blir positivt vurdert av andre. Den er ikke medfødt og kommer ikke som følge av modning, men er resultat av personlig innsats og hvordan miljøet er lagt til rette for utvikling av et potensial.

I min oppgave har jeg valgt å bruke Ogden sin definisjon av sosial kompetanse:

Sosial kompetanse er kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Sosial kompetanse handler om å mestre samspill med andre, og dette inkluderer både verbal og nonverbal atferd. Sosial kompetanse omfatter:

- **Empati- leve seg inn i og vise omtanke for andre menneskers følelser**
- **Selvkontroll- regulere følelser, vente på tur, inngå kompromiss, bli enig**
- **Selvhevdelse- presentere seg, kunne si sin mening**
- **Samarbeid- å dele, hjelpe, følge felles regler**
- **Ansvarlighet- å holde avtaler og forpliktelser, vise respekt for eiendeler og arbeid**

(Ogden 2002)

Definisjonen sier at det trengs både kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Holdninger og ferdigheter som gjør at de er mottakelig for andre sine signaler, kunnskaper som gjør dem i stand til å tolke andre menneskers følelser og behov.

Cathrine Larson(2011) skriver i sin masteroppgave: *Sosial kompetanse er en egenskap som oppfattes av en selv. Det er også en betingelse for å fungere tilfredsstillende med både venner, jevnaldrende og voksne. Sosial kompetanse innebærer at en opplever sosial anerkjennelse* (Larson 2011). Hun får her med aspektet sosial kompetanse som er noe en person opplever med seg selv, en side av mennesket, noe en må være bevisst og oppmerksom på og som blir målbart for den enkelte.

Viktigheten av sosial komp.

I en artikkel fra Læringscenteret i bladet Mimir(2003) forklares viktigheten av sosial kompetanse. Her må skolen være tydelig i sin formidling av hva som er sosial kompetanse og hva som forventes av elevene. Den er viktig for å forebygge utvikling av problematferd, kriminalitet, vold, diskriminering og mobbing. Hele skolen må være med og det må finnes klare og entydige strategier for gjennomføring. Det er summen av tiltakene som gir effekt, heller enn enkelttiltakene. Det er viktig med fokus både på individ og gruppe, da vil læring av sosial kompetanse også bli arbeid med å bedre relasjoner mellom elevene og relasjoner mellom elevene og lærerne.

2.2.2 Sosiale ferdigheter

Begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter blir ofte brukt om hverandre. Jeg vil her prøve å nyansere mellom dem. I en artikkel på nettet som handler om sosial kompetanse skriver Odd Ivar Strandkleiv(2003) at for å utvikle sosial kompetanse trenger vi sosiale ferdigheter. Disse utvikles og trenes gjennom det virkelige liv. Noen av ferdighetene han nevner er å tolke ansiktsuttrykk, kroppsspråk og hva som er lurt å si og gjøre i ulike sosiale situasjoner(Strandkleiv 2003). Dette sier at vi trenger sosiale ferdigheter for å bygge sosial kompetanse. Dette harmonerer godt med Ogdens definisjon av sosial kompetanse, der han har ei liste som forteller hva sosial kompetanse omfatter og hva slags ferdigheter det er snakk om. For å lykkes både i skolen og i livet for øvrig er sosial kompetanse en viktig faktor og sosiale ferdigheter er byggesteiner i denne kompetansen.

2.2.3 Tilpassa opplæring, TPO

Grøterud og Moen hevder at utgangspunktet for tilpasset opplæring er å se tilpasningen som en prosess der eleven selv spiller hovedrollen. Elevens forutsetninger vurderes i et framtidsperspektiv og ikke i et kompetanseperspektiv(Fotland 2001). Dette finner jeg riktig i og med at lærer skal ta utgangspunkt i den enkelte elev og tilpasningen må være rettet framover, mot det eleven kan greie med støtte og veiledning. I den generelle del av LK-06 blir det sagt mye fint om tilpasning og elevforutsetninger, men når vi kommer til fagplanene blir ikke dette godt nok fulgt opp. Det blir slått fast at alle har krav på tilpassa opplæring og det er den enkelte skole som skal sørge for rammevilkårene for opplæring og oppvekst der utgangspunktet er elevens individuelle forutsetninger. Mye fokus på konkrete læringsmål og detaljstyring i planen er noe som kritikkerne mener vanskeliggjør den tilpassa opplæringa. Planen gir heller ikke klare føringer som kan være til hjelp i tilrettelegginga av undervisninga slik at lærer får til ei tilpassa opplæring for den enkelte. Når planen kan oppfattes tvetydig og noe uklart er det rom for lokale tolkninger og lærerne får et selvstendig ansvar når de foretar sine tolkninger og valg(Fotland (red.)2001).

Siden LK-06 tolkes lokalt er det interessant i denne sammenheng og se på rektors syn på tilpassa opplæring, det er han som er leder ved den enkelte skole og legger i stor grad føringene for den pedagogiske virksomheten der. I en artikkel av stipendiat Eirik Jensen(2011) ved HiSF, *En skoleleders perspektiv på tilpasset opplæring*, skriver han ut fra sin forskning om rektorers syn på sin rolle i TPO. Han fant at de mente det er særlig viktig med lærernes faglige kompetanse og formidlingsevne for å få til TPO. Det kom også fram at rektorene mente at TPO ideelt sett skal forstås som et begrep som gjelder for alle elever i alle fag og områder, men i praksis er det basisfagene(de med nasjonale prøver) og de svakeste elevene som blir prioritert(Jensen 2011). Jeg synes det er et interessant aspekt å ta med seg videre i min oppgave at rektorene opplever et tydelig språk mellom TPO som ideelt prinsipp

og TPO som praksis ved egen skole. I den norske enhetsskolen har alle elever krav på en tilpassa opplæring og opplevelse av tilhørighet uansett behov og forutsetninger. Denne tilpasningen må til for å gi alle elever et likeverdig tilbud. Dette forutsetter at alle sider ved opplæringa: organisering, arbeidsmåter og læremidler er tilrettelagt slik at elevenes forskjellige evner og potensiale blir ivarettatt.

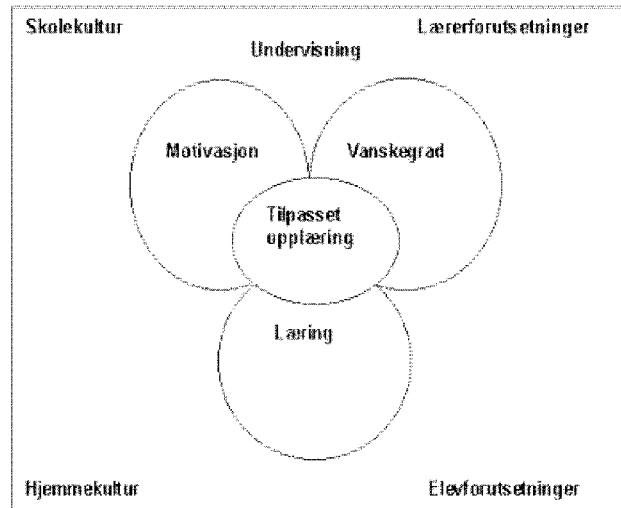
Læring oppstår som et resultat av god TPO. Perfekt TPO er en idealtilstand, men ikke desto mindre noe å strekke seg etter (Strandekleiv og Lindback 2005). Målet med tilpassa opplæring er knyttet til utvikling av fellesskapet og samtidig skal det enkelte individ få utvikle sin egenart. LK-06 skisserer også to grunnleggende prinsipper i den norske grunnskolen: fellesskap og tilpasning (Fotland (red.) 2001). Rom for alle, blick for den enkelte.

Ut fra disse betraktninger velger jeg Strandekleiv og Lindback (2005) sin definisjon på TPO i skolen:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, ut fra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger. Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne.

2.2.4 TPO-modellen

Strandekleiv og Lindback (2005) har laget en modell av TPO. Jeg velger å bruke den for å illustrere hvordan arbeidet med å tilpasse undervisninga kan gjøres og hvilke rammefaktorer som spiller inn. Modellen er ment som et analyseverktøy i forhold til TPO og kan brukes på enkeltelever, grupper, for den enkelte lærer og skolen som system.



(Strandkleiv og Lindback 2004)

Rammen rundt en tilpassa opplæring består øverst av skolestruktur, undervisning og lærerforutsetninger. I lærerforutsetninger ligger det lærerens faglige kvalifikasjoner, at han kjenner eleven og har foretatt ei pedagogisk kartlegging av eleven.

Nederst i ramma er det hjemmekultur og elevforutsetninger. Dette forteller at skolen må ta hensyn til og møte elever og foreldre med deres forskjellige bakgrunn og forutsetninger.

Disse momentene skal danne bakgrunn for den tilpassa opplæringa, der motivasjon, vanskegrad og læring er hovedingrediensene. Motivasjon er "det som setter handlinger i gang", den kraften som gjør at vi føler at vi må gjøre noe eller har lyst til å gjøre noe (Strandkleiv og Lindback 2004). Læring beskrives som en aktiv prosess og at eleven beveger seg inn i det ukjente. Vanskegraden må tilpasses den enkelte ut fra evner og forutsetninger.

Det finnes ikke enkle løsninger på hvordan en skal arbeide med TPO i praksis, hevder Håstein og Werner (Befring og Tangen 2008). Det er i alle fall ikke noen enkel oppgave, derfor har jeg valgt å ta med denne modellen fordi jeg finner den nokså oversiktlig og klargjørende. Den sier noe om hvilke faktorer som spiller inn og hvordan tilnærmingen bør være for å få til ei god tilpassa opplæring.

2.3.5 Læringsstrategier

Begrepet læringsstrategier blir beskrevet som den enkeltes måter og nå læringsmål på (Buli-Holmberg mfl 2007). I LK-06 står det:

Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner.

Her fokuseres det på å forstå på hvilke måter den enkelte elev best kan lære. For å lykkes med å tilpasse opplæringen, må vi se elevens mestringsområde som utgangspunkt for å lære sammen med andre (ibid). Det viktige her er at vi alle lærer på forskjellige måter og en strategi passer ikke like godt for alle (Svanberg og Wille 2009).

Engh og Høihilder sier at med læringsstrategier menes de måtene elevene tilegner seg kompetanse på. Dette innebærer hvordan man planlegger og organiserer arbeidet, hvordan tilgjengelige ressurser blir benyttet, kontroll av arbeidet underveis og bruken av kjennetegn for måloppnåelse. Det er snakk om tilpasset opplæring når lærer kjenner til, utnytter og legger til rette for at eleven kan benytte sine læringsstrategier og at lærer veileder det videre arbeidet med utgangspunkt i elevens læringsstrategier (Bjørnsrud og Nilsen 2008).

Levanger kommune har brukt læringsstrategier som metode for å gi tilpasset opplæring. Læringsstrategier blir her definert som *lære å lære*. Læringsstrategier er:

- Aktivisering av tidligere kunnskap
- Ulike arbeidsmåter eleven bruker
- Redskaper for å organisere kunnskap
- Grunnlag for å presentere kunnskap muntlig eller skriftlig

Levanger (2006)

I følge planen som kom i 2006 skulle elevene bli bevisst sin egen læringsprosess, gjennom dette skulle de ta kontroll over egen læring. Målet var at elevene skulle finne den strategien som matchet best i den aktuelle lærings situasjonen. Tanken er bygd på Carol M. Santas CRISS-prosjekt (Levanger 2006:11). Prosjektet er gjennomført i alle kommunale skoler Rapporten i etterkant (Nøst og Flatgård 2009) forteller om positive tilbakemeldinger, alle skolene i kommunen mente det var positivt med felles løft og samtlige lærere som svarte på evalueringsundersøkelsen mente at bruk av læringsstrategier i undervisningen fremmet bedre tilpasset opplæring for den enkelte elev.

Bodø kommune driver kursing for sine lærere innen strategiopplæring av elevene. Det er rettet mot matematikkstrategier, læringsstrategier og lesestrategier (Bodø Kommune 2012a). I følge samme statusrapport har denne satsinga også stor verdi med tanke på flerspråklige elevs utfordringer.

Nettalsbruker: 127.127.127.127

Nettalsbruker: 127.127.127.127

I følge Ogdén(2002) må elevene lære et sett med ferdigheter for å utvikle sosial kompetanse, og sosial kompetanse utvikles i samspill med andre. Maslow har i sitt behovshierarki plassert behovet for mellommenneskelig kontakt og tilknytning på tredje plass i de grunnleggende behovene (wikipedia.org/wiki/Maslows_behovspyramide).

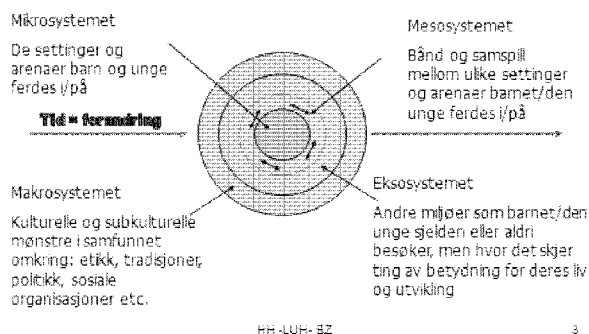
Loris Malaguzzi har uttalt:

*Det man hører glemmer man,
det man ser husker man,
det man gjør forstår man (www.reggioemilia.se)*

Vygotsky hevder at læring er en sosial prosess da det ikke kan skje læring dersom individet ikke er i sosialt samspill med omgivelsene. Han hevder at all intellektuell utvikling og tenking har utgangspunkt i sosial aktivitet(Høines 1998). Jeg knytter både Malaguzzi og Vygotsky opp mot at elevene skal engasjeres i lærestoffet gjennom aktiviteter, samtaler, rollespill, fantasi og verdivalg. Eleven må ses på som en helhet i fornuft, følelser og handlinger. Lærer må ha som mål at elevene skal utvikle seg til mennesker som kan ta ansvar for seg selv og andre, jamfør LK-06, generell del: *-å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter –og evne til å virke og arbeide ilag(Udir.no).*

Ulike faktorer i elevens oppvekstmiljø virker inn på hverandre og utgjør en helhet. Det er viktig at lærer ser eleven i et helhetsperspektiv, jamfør Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. I følge Bronfenbrenner er det viktig å se eleven som en del av alle miljøene, og miljøene i forhold til hverandre og hvordan de henger sammen(Bø 2000). Modellen er inndelt i sirkler, eleven er innerst og de andre ligger i sirkler utenpå. Innerst er mikronivået. Det er miljøene eleven er direkte involvert i; familie, skole, kamerater, nabolag, med videre. Det neste nivå er mesonivået. På dette nivå ser en på flere nærmiljø samtidig for å få frem forholdene mellom dem. Her kan en se hvordan noe som skjer i en situasjon virker inn i en annen situasjon, i et annet miljø. Dette kan føre til endringer i et annet miljø. Når en ser på eksonivået, referer det til steder hvor eleven sjelden eller aldri oppholder seg, men at det likevel skjer hendelser der som virker inn på eleven, eks; foreldrenes arbeidsplass. Ytterst i sirkelen er makrosystemet. Med dette menes overbygninger av institusjoner på det nasjonale plan. De indre nivåene(mikro, meso og ekso-) griper direkte ut av dette nivået(ibid).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell



(www.hihm.no/content/download/17334/.../file/Bronfenbrenner.ppt)

2.3.2 Måter å øke den sosiale kompetansen på

Klasseledelse

Det er gjennom samspill og samhandling med andre at elevene skal lære sosiale ferdigheter. Det sosiale mønsteret i en klasse utvikles fra første dag (Samuelsen 2007). Den viktigste enkeltfaktoren for utvikling av klassemiljøet er læreren (Udir 2006, s. 130). Han er klasselederen og baserer seg på tydelighet, omsorg og evnen til å gi ansvar ut fra forutsetninger elevene har. Det er den voksne som har ansvaret for å etablere en god relasjon, det er også den voksne som har muligheter til å påvirke den (Jordet 2010).

Nordahl (2010) beskriver klasseledelse som noe læreren faktisk gjør, det er ikke nok at lærer har kunnskaper om klasseledelse, den må utøves. Han forstår klasseledelse som lærers evne til å danne et positivt klassemiljø, motivere til arbeidsinnsats og skape arbeidsro. Ledelsen foregår gjennom samhandling med elevene, her blir da lærers relasjon til elevene et vesentlig poeng for lærerens mulighet til å utøve ledelse. Det er lærer som utøver klasseledelse. Gjennom god ledelse formidler lærer klare forventninger til elevene sine, der regler og håndhevelse av disse er avgjørende for elevenes arbeidsro og elevenes arbeidsinnsats. Han hevder at klasseledelse med tydelige forventninger, klare regler og positive relasjoner fremmer både den sosiale og den faglige læringen.

Undervisning og pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet, og essensen i lærergjerningen handler om hvordan lærer er i stand til å samhandle med elevene, en lærer som respekterer sine elever motiverer og inspirerer dem. Lindner (2010) referert i Nordahl

2010) forklarer relasjoner med hva slags innstilling eller oppfatning du har av andre mennesker. Det er disse relasjonene som er grunnlaget for og inngår i den sosiale samhandlingen vi har med andre. I mange tilfeller har læreren avgjørende betydning for den enkelte elev, og det sosiale forholdet elevene imellom, relasjonen, har avgjørende betydning (Nordahl 2010).

Elevers relasjoner til lærere er viktig for utviklingen av sosial kompetanse. Læring av sosial kompetanse innebærer også arbeid med relasjoner mellom elever og mellom elever og lærere(Udir 2003). Det står videre at på grunnlag av de bygde relasjonene skapes det et tillitsforhold mellom lærer og elev, og at lærere som har gode relasjoner til sine elever er i posisjon til å veilede dem på det sosiale plan. I arbeidet med å utvikle sosialt kompetente barn og unge har elevene bruk for et godt samspill med relasjonskompetente voksne(Linder 2007 i Udir 2003).

Når lærer utøver klasseledelse innebærer dette også å lytte til både foreldre og elever, han må også ta hensyn til det sin utøvelse av ledelse (Nordahl 2010).

Viktige momenter for god klasseledelse:

1. *Relasjonskompetanse- lærer har positive sosiale relasjoner til elevene, preget av empati, toleranse, respekt og interesse for elevene. Dessuten tro på deres evne til å lære.*
2. *Regelledelse kompetanse- handler om at lærer sammen med elevene lager og følger opp regler for klassens arbeid.*
3. *Didaktikkompetanse- læreren har høyt faglig nivå, er trygg i sin måte å undervise på og ikke bundet til pensum og rutiner.* Nordenbo (2008).

For at dette arbeidet skal ha noen effekt må det jobbes med over tid på flere nivå, sier Samuelsen(2007). Hun utdyper det nærmere med å si at dette innebærer at man eksempelvis arbeider med regel- og regelhåndtering i klassen og at det da ikke utelukkende fokuserer på utvikling og håndhevelse av regler på elevnivå. Det må også arbeides i forhold til å dyktiggjøre lærerne i klassen slik at det blir riktig i forhold til ord og handling, i forhold til foreldrene gjennom informasjon og deltakelse i underskrift skjema og i forhold til skolen som organisasjon gjennom utvikling og håndtering av konsistente klasseroms- og skoleregler.

Gjennom god klasseledelse skal lærer skape en læringsarena der elevene får et opplæringstilbud som bidrar til læring og utvikling, der alle har tilhørighet i et sosialt fellesskap(www.udir.no/.../5/Forebyggende_innsatser_larer_som_leder.pdf).

Lærerrolle.

I en artikkel i bladet Utdanning (Ropeid 2011) blir det brukt begrepet autorativ voksen. En autorativ voksen blir definert som en som har myndighet og er pålitelig. Ordet er snublende nær autoritær som betyr en som krever lydighet og er diktatorisk(Fremmedordbok 1978). Hun skriver videre at autoritet må balanseres med varme. Jeg finner dette betegnende på lærerrollen. Han må ikke være autoritær, men autorativ.

Fra Kunnskapsdepartementet sies det at det er avgjørende for barn og unges utvikling og læring, samt videreutviklingen av opplæringsvirksomheten at vi i Norge har dyktige og mange nok lærere i skolen. I følge samme departement er lærers ansvarsområde blir stadig utvidet og de er pålagt en rolle som har målsettinger utenfor opplæringsfeltet. Det er også ut fra forskning laget en oversikt over hva som kjennetegner dyktige lærere:

- Orientering mot utvikling og innovasjon, særlig positiv er virkningen av at lærere benytter arbeidsformer som innebærer at elevene må samarbeide i en eller annen form.
- Orientering mot at elevene skal lære noe, gjøre klart for elevene hva de skal lære, organiserer elevenes læring og lager progresjon på en tydelig måte og uttrykker høye forventninger til elevene sine.
- Læreren er aktiv i sin planlegging av sin undervisning, og forklarer for elevene hva de skal lære, gir dem veiledning underveis, holder seg informert om deres framgang og gir tilbakemelding om den.
- Har evne til å tenke gjennom eller reflektere over sin undervisning. Dette er en nødvendig betingelse for at lærer skal kunne integrere, harmonisere og videreutvikle sin praksis slik at undervisningen får mening for elevene.

NOU(2003:16 Kunnskapsdepartementet)

Oppsummert sier denne NOU utredningen at de gode lærerne er gode ledere som er både faglig kompetente og har en bevisst og strukturert plan for opplæringa. De dyktige lærerne varierer metodene og improviserer om det trengs. De har store forventninger til den enkelte og er bevisst i forhold til elevens medvirkning og gir gode og presise tilbakemeldinger til eleven og foreldrene om faglig og sosial utvikling. Det er ikke motsetning mellom omsorgslæreren og kunnskapslæreren – gode lærere viser varme og omsorg.

Stortingsmelding 31(Kunnskapsdepartementet 2008), Kvalitet i skolen, fremhever at en tydelig lærer er viktig for elevenes læring og at et av de viktigste målene er å sikre at læringsbetingelsene i klassen er tilstede.

I Håndbok for klasseledelse(Midthassel og Bru 1998) står det at en god klasseleder er:

..en lærer som er tydelig, voksen, rollemodell og faglig dyktig. Læreren bryr seg om elevene og lærer elevene å bryr seg om hverandre.

Håndboka kommer også opp med 12 momenter for hva god klasseledelse innebærer:

- Tydelig klasseromsleder
- Relasjon lærer-elev
- Påvirkning av relasjoner mellom elevene
- Tilpasset undervisning
- Tilpasset fysisk miljø
- Flyt i undervisningen
- Regler og rutiner
- Forutsigbarhet

- Evaluering
- Reaksjonsmåter ved uønsket atferd
- Foreldrekontakt
- Voksen-koordinering i klassen

Lærer må også være en god rollemodell. En rollemodell er et forbilde. Alle som står barnet nær og som barnet ser opp til er modeller for barnet. Det er en psykologisk kjensgjerning og har sammenheng med måten barnet lærer på. Dette hevder Gjærevold og Hårberg(<http://ndla/nb/print/22842>, lastet 29.09.12). De sier videre at barna blir det du er og nest etter familien er det lærerne barna ser mest opp til og respekterer mest. De voksne må være troverdige og vise barna at de selv gjør det de lærer dem – eksemplets makt.

Fysiske rammer

Organisering av klasserommet er også en viktig faktor for å fremme god læring. I en håndbok for relasjonsorientert klasseledelse av Bergkastet, Dahl og Hansen(2011) nevnes det tre grunnleggende prinsipper for organisering av klasserommet som bør tas hensyn til:

- lærer må kunne få øyekontakt med alle elevene når det undervises i plenum eller gis fellesbeskjeder.
- lærer må kunne komme frem til alle elever på en rask og smidig måte for å gi hjelp, ros eller korrigerende.
- elevene må kunne bevege seg for å gjøre nødvendige ærend i klasserommet uten at det oppstår for store forstyrrelser eller trafikkork

Lærer bør også ha en fast plass der han kan stå å gi beskjeder, ofte fremst i klasserommet. Plasseringen av elevene i rommet må også vurderes i forhold til gruppens sammensetning og elevenes alder. Det er også viktig hvordan elevene plasseres, her må lærer vurdere hvordan elevene vil klare å sitte sammen. Fast plass er gunstig for at elevene skal føle seg trygge i klasserommet.

Kjernen i skolens læringsmiljø er klasserommet, det bør innredes slik at det fremmer læring. De lærde strides om hva som er et optimalt læringsmiljø, og elevene har ulike behov. Noe av dette handler om fysiske rammebetingelser, materiell og utstyr, det handler også om undervisning, læringsaktiviteter og sosiale prosesser. Mulighetene for å tilrettelegge en god lærings situasjon avhenger også av skolens resurser og rammebetingelser, klasserom og skolebygg kan være mer eller mindre velutstyrt og funksjonelle(Ogden 2002). Han sier at klasserommet må ha ei planlagt og gjennomtenkt organisering fordi dette er viktig for læringsmiljøet.

Plassering av felles utstyr som elevene skal bruke må være slik at elevene når det enkelt og greit. Videre må elevenes hyller/skuffer/permer være slik plassert at de er lett tilgjengelige og en unngår opphopning når disse skal benyttes(Bergkastet 2011).

Programmer for utvikling av sosial kompetanse

I de senere årene har etterspørselen etter ferdige programmer for utvikling av sosial kompetanse økt. En av årsakene er i følge Udir(2003) at skolene føler seg tryggere ved å bruke ferdige programmer, enn å utvikle dem selv. Programmene er ment for å utvikle elevenes sosiale kompetanse og redusere uønsket atferd. Det er en viktig forutsetning for bruk av disse programmene at de støttes lojalt av alle aktører i skolemiljøet og at arbeidet med det ikke isoleres til enkelttimer eller aktivitetsområder på skolen, men skal gå som en rød tråd gjennom tenking og handling hos alle involverte.

Det finnes mange programmer. Noen begrenser seg til enkelte klassetrinn: Zippys venner, De utrolige årene, andre tar for seg barnchage: Du og jeg og vi to, og noen også for videregående: Det er ditt valg. Udir(2006) har vurdert 25 av programmene og laget en rapport som inneholder forskningsbasert vurdering av sannsynlighet for resultat.

Trivselsregler.

For å skape et godt sosialt miljø i en klasse må lærer finne fram til elevenes sterke sider og gjennom dem vise eksempler der elevene tar i bruk sin sosiale kompetanse. Ved å fokusere på positive hendelser, ser elevene at deres væremåte og handlinger har verdi for utvikling av fellesskapets interesser. Gjennom lek og skoleaktiviteter må elevene stimuleres til å opptre positivt og hjelpe hverandre. Her må det legges til rette for at elevene i reelle situasjoner tar i bruk og videreutvikler samarbeidsevner, der de støtter hverandre, deler med hverandre og hjelper hverandre. Klassemiljøet vil oppleves godt for den enkelte, når elevene stimuleres til prososial atferd i reelle situasjoner. Med et slikt utgangspunkt kan elevene utarbeide klassens trivselsregler(Lindahl 2007).

Når elevene selv er bevisste nødvendigheten med regler og rutiner, vil det i følge Lindahl(2007), skape forståelse for reglene samtidig som de ansvarlig gjorde dem. Ved å avklare normative forhold grundig, fører dette til mindre krangling og diskusjoner. Det er også nyttig for å regulere det sosiale samspillet i klassen. Ved å gjøre det på en slik måte der elevene selv drøfter, stemmer over og nedtegner reglene er målet å skape et godt sosialt miljø i klassen.

Reppstad og Tallaksen(2011) hevder at dialog er et godt hjelpemiddel når det gjelder å arbeide med egne holdninger i forhold til andre mennesker, toveiskommunikasjon er bedre enn indoktrinering. Her får elevene anledning til å oppdage sammenhengene selv og dialogen blir til hjelp for å formulere egne meninger og begrunne sine standpunkt. Dialogen gjør at løsningene blir våre egne og er ikke ferdig formulerte av andre.

Foreldresamarbeid

Utgangspunktet må være hva foreldre og lærer kan gjøre for at barnet skal få best mulig læring og utvikling ut fra egne forutsetninger og evner(Nordahl 2010). Nordahl sier videre at sosial kompetanse- utvikling hos elevene er et område som stiller krav til et nært samarbeid

med foreldrene. Foreldre og lærer må drøfte hva som er viktig for barnets sosiale utvikling, slik at det i størst mulig grad blir lagt vekt på de samme tingene. Det må betraktes som en fellesoppgave for både skole og hjem fordi det ikke kan settes et skille mellom hva som er hjemmets oppgave og hva som er skolens når det gjelder utvikling av sosiale ferdigheter. For å sikre alle elever en best mulig sosial utvikling må det i skole- hjemssamarbeidet legges vekt på informasjon, dialog og medvirkning.

«Du er viktigere enn du tror» sier Kristin Oudmayer(2012) til foreldrene i en artikkel i hjem og skole. Hun mener foreldrene til å ta ansvar for elevene på skolen og da mener hun ikke bare egne barn. Det er viktig for et barn å bli sett og hun sier at ingen barn skal stå utenfor. Foreldrene har et ansvar for å se å inkludere de barna som trenger det mest – og at dette bør være tema på foreldremøter. Hun oppfordrer foreldrene til å hjelpe barna til å fungere sammen, men at dette ikke må overlates til barna alene. Hun har laget en liste over emner som viktige for å inkludere alle:

- snakk positivt om andre barn og deres foreldre
- skap forståelse for at barns atferd alltid har en grunn
- samarbeid med andre foreldre og skolen om felles inkluderende kjøreregler i forbindelse medbursdagsfeiring
- sosiale aktiviteter, invitasjoner av barn hjem etc.

Det er viktig at foreldrene blir gjort oppmerksom på sin rolle, ikke bare i forhold til egne barn, men også deres rolle i forhold til å bygge et godt sosialt miljø på skolen.

2.4 Fellesaktiviteter

Sosial kompetanse går som en rød tråd gjennom hele den generelle del av læreplanen. Allerede i innledningen står det at opplæringen har som mål å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringene sammen med andre, LK-06.

Uteskole

Det legges i liten grad opp til individuelt arbeid, her må elevene i stor grad samarbeide og må samhandle for å få oppgavene løst (Jordet 2010). Sosial samhandling mellom elever, lærere og andre voksne foregår som en naturlig del av aktiviteten. Å være ute sammen gir en uformell, fri og naturlig ramme rundt en samtale. Uteskole har således en viktig funksjon i elevenes sosiale og faglige læring. I følge Jordet er relasjonen mellom lærer og elev den faktoren som har størst betydning for kvaliteten på skolen som oppvekstarena. Gode lærer-elev-relasjoner har positiv innvirkning på både elevatferd og læringsutbytte (ibid). Klasserommet begrenser denne kontaktetableringa og Jordet betrakter uteskole som en fin arena for å bygge gode relasjoner som preges av innlevelse, empati og personlig kontakt. Han har satt opp tre punkter som er viktig i relasjonsbygginga:

- Etablering av tillit
- Se den enkelte elev
- Verdsetting og anerkjennelse

Han viser til egen forskning som finner at lærerne mener de får bedre relasjon til sine elever på arenaer utenfor klasserommet. Dette fordi uteskole forandrer de kontekstuelle rammene for lærer-elev-relasjon slik at det kan bli lettere for lærer å nå den enkelte elev.

Uteskole gir elevene trening i sine sosiale ferdigheter i og med at de må forholde seg til andre barn og voksne. De voksne får mulighet til å bygge gode relasjoner til elevene.

Felles samlinger.

Samlingsstunder eller fellessamlinger, er når klassen, hele eller deler av skolen er samlet for en felles opplevelse. Søre Ål skole har drevet med dette lenge og har gode erfaringer. Opseth(2011) skriver i sin rapportasje «Gylne morgenstunder» om lærernes syn på samlingene. De beskriver det som ryggraden for læringsarbeidet og læringsmiljøet ved skolen. Det er det viktigste pedagogiske redskapet vi har, blir det sagt. Samlingsstunden er en integrert del av hver eneste skoledag, den er også en integrert del av læreplanen deres. Samlingsstunden involverer alle elevene og binder hjem og skole sammen. Alle elevene bidrar i løpet av skoleåret. Her knyttes opplevelser som skolen får utenfra til elevene. Samlingene er med på å gi respekt for medelever, den lærer opp alle elever til å være både aktør og publikum og slipper fram elever med spesiell kompetanse og skaper samhold.

Slike sosial fellesskap blir av Nordahl(2010) betraktet som sosiale systemer som vi deltar i eller er aktører innenfor. Deltakelse i sosiale systemer medfører at det utspiller seg en toveisprosess mellom individet og omgivelsene, der individet tolker og tilpasser seg omgivelsene. Dette betyr i følge Nordahl at disse fellesskapene danner betingelser og rammer for hvordan vi fremstår og handler. Når vi forholder oss til samme mennesker over tid, etableres det sammenhenger eller mønstre av handlinger som kan forstås som sosiale system. Dette skaper trygghet fordi en har tilpasset seg dette sosiale fellesskapet.

2.5 Bodø kommune sin skolevisjon

I det tidligere nevnte hefte *Livslang læring og sosial kompetanse i Bodøskolene* (www.bodo.kommune.no) står det i innledningen, med henvisning til Opplæringsloven og Kunnskapsløftet, at:

..Bodøskolen skal bidra til å utvikle mennesker som ikke bare kan reprodusere kunnskap. De skal også kunne anvende den og bidra til å skape ny kunnskap. Denne læringa må skje samtidig som de skal lære å fungere i et fellesskap der vi tar ansvar og omgås hverandre i respekt.

Det står også at dette skal skje gjennom tilpasset opplæring, der opplæringstilbudet skal utfordre og stimulere til ny læring.

Videre står det om sosial kompetanse:

Dette er ferdigheter som bare læres gjennom det daglige arbeidet i samvær med andre. Alle som arbeider i skolen har i samarbeid med foreldrene, et felles ansvar for at dette blir prioritert.

Dette er en del av de grunnleggende ferdigheter som elevene skal tilegne seg i løpet av skolegangen. I heftet blir det presisert at *disse grunnleggende ferdighetene kommer ikke av seg selv, men blir et resultat av lærerens metodevalg og elevenes aktive deltakelse i læringsarbeidet.*

Slik jeg leser dette tar Bodø kommune takhøyde for at den enkelte skole gjennom lokale læreplaner legger de føringer som skal til for å nå målene i LK-06, der tilpasset opplæring og sosial kompetanseutvikling blir ivaretatt.

Zippys venner er et program som er rettet mot barn mellom 5 og 8 år. Det vektlegger tidlig intervensjon, styrking av motstandskraft og stress-mestring. Det skal lære eleven å takle dagliglivets problemer og utfordringer, samt øke sosiale ferdigheter. Programmet har en tydelig implementeringsstrategi, der skolen inngår i et nettverk av flere skoler, deltakelse i workshops og veiledning. Det fokuserer på yngre elever, psykisk helse og helsesøster inngår i et aktivt samarbeid med lærerne. Det er den britiske organisasjonen Partnership for Children som har rettighetene, i Norge er det organisasjonen Voksne for Barn som har lisens på programmet. Programmet kan vise til positiv effekt på sosiale ferdigheter (Udir 2006).

For å bruke undervisningsopplegget må lærerne ha vært på to dagers workshop der de får opplæring i programmet, de må også delta på minimum tre veiledninger i løpet av gjennomføringen. Selve undervisningsopplegget er fordelt på 24 arbeidsøkter, ei økt varer om lag 45 minutter og er tenkt å gjennomføres ukentlig (Udir 2006).

Med Zippy-programmet følger det veggplakater med regler for problemløsning og ideer om hvordan pinnedyret Zippy kan lages.

Bodø kommune er i gang med å sertifisere lærere for å drive med programmet Zippys venner. Programmet brukes allerede i Bodøskolen og ligger i Bodø kommune sin strategiplan for perioden 2012-2015, *En skole for fremtiden* (Bodø kommune 2012). På sikt er det i følge skolefaglig rådgiver, Marit Ekkernes, i Bodø kommune meningen at det skal brukes i alle grunnskolene i Bodø (marit.ekkenes@bodo.kommune.no)

Det er mitt valg er et annet program som har hovedfokus på å utvikle et godt elev- og skolemiljø, der det vektlegges utvikling av sosial kompetanse og ansvar for egne valg og handlinger. Det er beregnet på elever i grunnskolen og videregående opplæring. Stiftelsen «Det er mitt valg» er en del av Lions Clubs International og er oversatt fra engelsk, og tilrettelagt for norske forhold. Undervisningsopplegget er firetrinn: småskoletrinn,

mellomtrinn, ungdomstrinn og videregående opplæring. Programmet er blitt vurdert som at det med stor sannsynlighet gir resultater i å utvikle sosial kompetanse (Udir 2006).

3.0 Design og metode

Metode er en fremgangsmåte, et middel for å løse problemer og å komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener til dette formålet, hører med til arsenalet av metoder (Aubert refert i Dalland 2000:71).

Metoden skal her være et redskap for å få svar på problemstillinga mi. Den skal være til hjelp for å samle inn den informasjon og de data som er nødvendige i undersøkelsen min, og metoden skal belyse oppgaven på en faglig og interessant måte.

Det er ikke helt problemfritt å velge det riktige forskningsdesign/ metode, det er mange forhold som spiller inn og påvirker valget.

- Hvordan belyse problemstillingen?
- Valg av metode for datasamling og operasjonalisering
- Dataanalyse
- Utvalgsplan

Når kunnskap blir drøftet og systematisk koblet opp mot praksis og teori er det snakk om kunnskapsutvikling. En hovedregel ved valg av metode for denne kunnskapsutviklingen er at det er et visst samsvar mellom egenskaper ved det vi vil vite noe om og de metoder vi velger(Blichfeld 2011).

For å få belyst min problemstilling og finne svar har jeg innhentet informasjon gjennom intervju av lærere. Dette er en kvalitativ tilnærming, og jeg finner den best egnet for å samle inn data til min forskning. I følge Ryen(2010) finnes det ingen standard tilnærming innen kvalitativ forskning, hun sier det er et mangfold, blant annet intervju, observasjon og analyse av tekster/dokumenter.

Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakers perspektiv, det må stilles spørsmål der en skal finne er mest mulig sannferdig svar i samfunnet(Postholm 2010)

Befring(2002) sier at kvalitative metoder rettes mot en intensiv dybdeorientering, med vekt på avklaring av innhold, mening og utvikling av adekvate begrep og karakteriserende typologier. Forskeren har nærhet til kilden og deltar selv i datainnsamlingen. Datainnsamling og analyse foregår nærmest parallelt og de ulike fasene i forskningsprosessen overlapper hverandre. Ved kvalitativ metode får en mange opplysninger om få undersøkelsesenheter. Han sier videre at det er nødvendig med systematiske metoder som tydelig forteller hvordan opplysningene kan registreres, beskrives, analyseres og tolkes. Gjennom en slik innhenting og analyse av

empiriske data kan en avdekke og kartlegge relevante sammenhenger som igjen kan være grunnlag for både teoriutvikling og praksisendring.

Det må også stilles krav til metoden jeg velger. Hos Dalland(2000) finner jeg ei liste over kriterier som må ligge til grunn for å drive forskning. Den er i utgangspunktet knyttet til kvantitativ metode, men Dalland mener den også har overføringsverdi til kvalitativ metode.

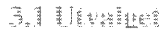
- Resultatet skal være i overensstemmelse med virkeligheten
- Data skal være systematisk utvalgt
- Data skal brukes nøyaktig
- Forskerens førforståelse skal klargjøres
- Resultatene skal være kontrollerbare
- Forskningsvirksomheten bør være kumulativ

(Dalland 2000).

Dette er momenter som jeg mener er viktig å ha i hodet når jeg arbeider med å finne svar på min problemstilling. De skal fungere som en rettesnor i mine valg underveis i prosessen.

Vurdering av metoden

Dalland hevder at etter at undersøkelsen er gjennomført, må metodespørsmålet opp til ny drøfting, selvkritikk. Drøftingene før undersøkelsen handler om hvordan en forventer at det skal gå. Etter gjennomføring dreier det seg om hvordan metoden fungerte, om den var et hensiktsmessig redskap for å besvare problemstillingen (Dalland 2000).



Ryen(2002) nevner to kriterier for et kvalitativt utvalg. Det ene er at antallet er tilstrekkelig til å reflektere bredden. Det andre er tilfredsstillende informasjon, at metningspunktet er nådd. Metningspunktet er når det ikke kommer mere ny informasjon. Antallet i seg selv bestemmer ikke metningspunktet, men innholdet.

Bodø kommune innbefatter 24 grunnskoler, de fleste er fulldelte og kombinert barne-/ungdomsskole. Det er både byskoler og skoler som ligger mindre sentralt. I min undersøkelse fant jeg fram til fire skoler, tre av dem var byskoler og en et stykke fra sentrum. Det skulle være med å dekke bredden av skolene i undersøkelsen.

Dalen(2011) framhever viktigheten i valg av informanter. Hvem skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier skal de velges? Det bør ikke være for mange både av hensyn til gjennomføring og behandling. Likevel må intervjumaterialet være av en slik kvalitet at det gir grunnlag for tolkning og analyse. For få informanter kan være behagelig i intervjufasen, men vise seg problematisk når en skal tolke og analysere, det kan bli for tynne data(Ryen 2010).

Studien min omfatter småskoletrinnet, som tidligere nevnt kjenner jeg det godt. Jeg vil her belyse hvordan de ulike skolene i Bodø driver TPO innen sosial kompetansebygging. For å få tak i et best mulig utvalg har jeg rådført meg med en PPT-rådgiver, som har spesielt fokus mot sosial kompetanse, og min studieveileder. For å belyse min problemstilling fant jeg fram til fire skoler og foreta et kvalitativt forskningsintervju med en lærer på 3.trinn ved hver skole.

Dalland (2000) sier at valget av intervjupersoner avhenger av hva vi ønsker å vite, han sier videre at en må se etter personer som en kan regne med har noe å bidra med til problemstillinga. Jeg kontaktet den enkelte skole gjennom rektor, presentere meg og min oppgave og ba rektor om å finne fram til en informant som har evne til å formidle sine erfaringer.

Informantene i undersøkelsen var både menn og kvinner. De var i alderen 25-60 år. Utdanningsnivået varierte fra å være ikke lærerutdannet til videreutdanning innen pedagogikk. Deres yrkeserfaring i skolen var fra tre år til 28 år.

3.2 Et case-studiedesign

Det forskningsmetodiske hovedmønster beskrives i designet, det er den overliggende planen som skal være til hjelp for å finne svar på problemstillinga(Befring 2002).

Alt som knytter seg til en undersøkelse er forskningsdesign (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010). Jeg er ute etter å innhente detaljerte og nyanserte beskrivelser av hvordan lærere i Bodøskolen jobber. Ut fra mi problemstilling har jeg valgt å bruke casestudier for å lete etter svar. Designet skal forteller hva slags tilnærming en velger å bruke (Befring 2002). Ordet *case* kommer fra det latinske ordet *kasus* og kan brukes på linje med *tilfelle* (Fuglseth og Skogen 2004). Skogen sier videre at det gir god mening å studere enkelttilfeller fordi det sier oss noe om det fenomenet vi er interessert i og casestudier egner seg spesielt godt til forskningsspørsmål der første ordet er hvorfor eller *hvordan*.

Yin (referert i Johannessen 2010) definerer casestudie som *en empirisk undersøkelse som studerer et aktuelt fenomen i dets virkelige kontekst fordi grensene mellom fenomenet og konteksten er uklare*, han foretrekker å benytte teori som utgangspunkt for casestudie. Det som kjennetegner et casedesign er at forsker innhenter mye informasjon fra noen få enheter over kortere eller lengre tid gjennom detaljert og omfattende datainnsamling. Case-studier gjennomføres ofte ved hjelp av kvalitative tilnærminger som intervju eller observasjon(ibid).

Noe av det som kjennetegner case-studier er at de studerer her og nå fenomener og det stilles store krav til forskeren. Gjennom forsknings-studiet bør forsker ha en detaljert plan, protokoll, for hensikt, mål og forventninger. Prosedyrer og informasjonskilder må være tydelige beskrevet og det må foreligge en analyseplan. Gjennomføringen og rapporteringen må være grundig. Det stilles også krav til fylldig dokumentasjon der forsker har en profesjonell distanse til fenomenet som behandles (Fuglseth og Skogen 2004). I min forskning er jeg på jakt etter svar som skal si noe om det jeg leter etter – ikke på jakt etter forskjeller

Jeg har valgt å bruke casestudier, fordi jeg finner det som et brukbart forskerdesign. I følge Skogen(i Fuglseth 2004) er casestudier godt egnet til eksplorerende, deskriptive og forklarende undersøkelser.

Yin(i Johansen 2010) beskriver to dimensjoner i case-studiedesignen. Den ene er om man arbeider med en enkelt case eller flere caser. Den andre omhandler spørsmålet hvorvidt en bruker en eller flere analyseenheter. Jeg benytter meg av enkeltcase-design med flere analyseenheter.

3.2.1 Noen vitenskaps-teoretiske refleksjoner

Forskeren må være bevisst sine egne verdier både på det menneskelige, politiske og faglige plan, da er han i følge Dalland(2000) bedre i stand til å skille ut vitenskapelige verdier og forholde seg til dem.

Hva er så vitenskapelig tenkemåte? Vitenskapelig tenkemåte er det som gjør forskning til forskning, og skiller forskning fra det motsatte: Synsing, dagliglivets tenkemåte, metafysikk, det «alle» sier Fuglseth (2004:47).

Hos Befring(2002) finner jeg at man vanligvis skiller mellom to vitenskapelige hovedretninger: positivisme og hermeneutikk. Naturvitenskapen støtter seg i stor grad til positivismens tradisjon for eksperimentering og målbare størrelser. Innenfor forskningsfeltet menneskelig atferd, læring og livsvilkår, må man vanligvis søke innsikt og kunnskap i komplekse sammenhenger uten å eksperimentere. Innen hermeneutikken som har sitt utspring i humanistisk forskning, er forståelse, mening og refleksjon sentrale begreper. For å få til en helhetlig forståelse trenger en mer enn bare objektive uttrykk og fakta om fenomenene (Befring 2002), det er gjennom en hermeneutisk fortolkningsprosess jeg må lete etter svar på mi problemstilling.

Min forskning tar utgangspunkt i en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Hermeneutikk er læren om tolkning av meningsformidlende materiale, fenomenologien vektlegger hvordan mennesket forstår verden. Vitenskapen innen humanistiske fag omhandler tolkning og det å forstå. Det handler om å forstå helheten ut fra delene, og delene ut fra helheten (Øgrim 2009), slik som ord i ei setning forstås bedre når vi har et grep om hele innholdet i setningen. En slik analysemetode ser på sammenhenger og meninger og jeg har valgt en slik metode for å gi en bedre forståelse av datamaterialet.

Det er ingen spesielle metoder som er beregnet for å samle inn data til case-studier (Fuglseth 2004), men Johannessen(2010) sier at de mest vanlige teknikkene innenfor kvalitativ forskning er observasjon og intervju. For å samle inn data til mine case-studier vil jeg benytte meg av kvalitativt semistrukturert forskningsintervju.

Det kvalitative forskningsintervju er i følge Thagaard(2009) en samtale mellom forsker og informant som styres av de temaene som forsker søker informasjon om. Her skal informanten kunne formidle sin opplevelse av sin hverdag og hvordan han forholder seg til denne (Dalen 2011). Det skal gi en beskrivelse av opplevelsedsdimensjonen og ikke bare en skisse av de faktiske forholdene (ibid). Hovedpoenget er å gå i dybden hos den enkelte respondent for å gripe hans versjon (Ryen 2002). Befring(2002) sier at intervjuet som datainnsamlingsmetode er både krevende, fleksibelt og faglig valid. Det er opp til forskeren å utforme situasjonen slik at den gir datamateriale med maksimal reliabilitet og validitet, dette innebærer at intervjusituasjonen er lagt til rette på informantens premiss(ibid).

Det er viktig at forskeren er godt forberedt til intervjuet, Ryen(2002) sier at et godt intervju avhenger av et godt forarbeid. Intervjuerens jobb er å få tilgang på den informasjon informanten har, det er han som er ekspert og har kunnskap om sin hverdag. Forskeren er det viktigste leddet i datainnsamlingen og tillit er et nøkkelord hevder Ryen.

Dalen(2011) har laget en liste over trinnene intervjuprosessen. Når tema og problemstilling er klart, valg av informanter er gjort kommer oppgaven med å utvikle en intervjuguide. Videre kommer søking om tillatelse, gjennomføring, koding, bearbeiding og organisering av materialet. Til slutt tolking og analyse for så å fremstille resultatene i lys av aktuell teori.

3.3.1 Utvikling av intervjuguide

Intervjuguiden er en plan for hvordan en går frem, hva en spør om og i hvilken rekkefølge spørsmålene stilles(Thagaard 2009). Den omfatter de sentrale temaene og spørsmålene som skal dekke hovedområdene i det studien skal behandle (Dalen 2011). Spørsmålene i et semistrukturert intervju trenger ikke være i en bestemt rekkefølge de kan organiseres i kategorier og hovedområder og intervjueren avgjør hvor nær han vil holde seg guiden og hvor mye han følger opp informantens svar og de retningene de åpner for (Kvale og Brinkmann 2009).

Jeg valgte å dele intervjuguiden i to hovedkategorier, ut fra det spesifiserte jeg underspørsmål. Intervjuguiden ble da relativt strukturert, men samtidig fleksibel. Fleksibel i den forstand at jeg hadde fem spørsmål til de to hovedkategoriene, men hadde utarbeidet stikkord og oppfølgingsspørsmål bygget på min teoretiske forforståelse. På denne måten planla jeg hvordan jeg skulle undersøke virkeligheten. utfordringene lå i å lage tydelige spørsmål, de

skulle ikke være for vide, men heller ikke for lukkede(Dalen 2011). Jeg utarbeidet to intervjuguider, en forenklet som ble sendt til informanten i forkant av intervjuet med orienteringer og spørsmålene. Den andre inneholdt de samme spørsmålene, her hadde jeg også en del utfyllende og oppfølgende underspørsmål. Vedlegg 1 og 2.

Utformingen av spørsmålene skal invitere til å gå i dybden av temaene. Jeg må få informanten til å reflektere og gi fylldige svar. Thagaard(2009) skriver at intervjuer skal komme med tilbakemeldinger i form av bifall, nikk, nye spørsmål, i det hele tatt signalisere interesse. Det bør spørres etter konkrete meninger og erfaringer og følges opp ved å be informanten fortelle om sine reaksjoner og synspunkter.

Før selve intervjuet begynner, bør det i følge Kvale og Brinkmann(2009) være en liten briefing der intervjuer forteller litt om formålet med intervjuet, bruk av lydopptaker o.l. og også spørre informanten om han har noen spørsmål knyttet til intervjuet.

Intervjuet bør begynne med enkle spørsmål og dreie seg om ren informasjon om sted, person, utdanning, kort og godt småprat som tilpasses informanten for å skape en trygg situasjon (Ryen 2010). Etter innledningsfasen går en over selve hovedfasen, der forsker søker å få informanten til å fortelle om emnet så utfyllende som mulig. Det er her det er viktig at intervjuer er en god lytter og holder en lav profil, samtidig som han kommer med oppfølgingsspørsmål eller stikkord for å få utdypet emnet nærmere (ibid). Jo løsere i formen intervjuet er, dess mer sannsynlig er det å få spontane svar, og omvendt: jo mere strukturert dess mere konkrete svar (Kvale og Brinkmann 2009).

Dalen(2011) har en liste over aktuelle spørsmål som hun mener bør ligge i bakhodet når en utarbeider egen intervjuguide:

- Er spørsmålet klart og tydelig?
- Er spørsmålet ledende?
- Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har?
- Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å snakke om?
- Gir spørsmålstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger?

Alt dette er momenter som jeg må ta med meg inn i arbeidet med å lage en intervjuguide.

Avslutningsvis bør man i følge Erlandson (i Ryen 2010) gjennomgå og oppsummere det som man selv synes er det essensielle i intervjuet på en positiv måte. En bør ikke avslutte helt, men ha rom for ytterligere kontakt om noe skulle vise seg å være uklart i ettertid.

Jeg foretok et prøveintervju på en kollega før jeg gikk ut i feltet og innhenter data. Et realistisk intervju med en person som er sammenlignbar med intervjupersonene, gir et bilde av hvordan intervjuguiden virker – erfaringene brukte jeg til å justere og endre på guiden (Dalland 2000). Gjennom et prøveintervju fikk jeg også, som det ligger i ordet, prøvd meg som intervjuer Det var en nyttig erfaring. Jeg fikk tilbakemeldinger på mine spørsmål og min væremåte. Jeg fikk også prøvd ut det tekniske utstyret (Fuglseth 2004).

Før jeg gjennomførte intervjuene søkte jeg skolesjefen om tillatelse til å gå inn i skolen og intervju lærere, vedlegg 3. Jeg kontaktet også rektor ved de forskjellige skolene for å be om lov til å kontakte lærerne. På to av skolene fant rektor fram til egnede informanter, på de to andre tok jeg selv kontakt med aktuelle informanter etter at rektor hadde samtykket.

I min planlegging av oppgaven må jeg i følge Dalland(2000) reflekter over hvordan jeg har tenkt å samle og formidle opplysningene og resultatene fra undersøkelsen.

- Hvem kan ha nytte av kunnskapene?
- Kan en bidra med noe overfor de menneskene som er involvert i prosjektet?
- Hvordan kan en sikre seg at resultatene ikke misbrukes?

(Dalland, 2000)

Forskningens mål om å vinne ny innsikt må ikke gå på bekostning av enkeltpersoners integritet (Befring 2002). Forskingen må utføres på en etisk riktig måte. Ryen(2010) nevner informert samtykke, der de som deltar i forskningen har rett til å vite at de blir forsket på og at de har rett til informasjon om prosjektet. Konfidensialitet og tillit er også sentrale begreper som jeg må ha avklart før jeg går i gang med datainnsamlingen.

Kvale og Brinkmann (2009) belyser det etiske aspekt ved intervju og sier at i vår søken etter kunnskap der intervjupersoners svar blir kritisk undersøkt og alternative tolkninger utprøvd, kan vi i noen tilfeller komme i konflikt med vår etiske bekymring for å komme til å skade informanten. Det omtales også tre vesentlige regler for forskning på mennesker: samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Samtykke berører planleggingsprosessen og er en del av den. Konfidensialitet berører hele forskningsprosessens etiske side, spesielt transkriberingsprosessen og rapporteringen. Konsekvenser for informantene i prosjektet skal tas hensyn til gjennom hele forskningsprosessen. Thagaard(2009) poengterer også at forsker må markere et tydelig skille mellom sitt perspektiv og presentasjon av den forståelsen informanten har av sin situasjon.

Et forskningsintervju er en faglig samtale, ikke en dialog mellom to likeverdige deltakere. Det er intervjueren som legger føringene og som definerer og kontrollerer situasjonen, forskeren innehar en bestemt rolle i intervjuet (Kvale 2007). Siden et av de sentrale punktene i et hermeneutisk vitenskapssyn er at forsker ikke møter omverden uten en forforståelse, vil denne forforståelsen være en styrke i tolkningen, forutsatt at den er bevisst og artikulert, hvis ikke kan den hindre forskeren i å gjøre en troverdig fortolkning (Dalen 2011).

3.4.2 Tillatelse

Før jeg gikk i gang med min undersøkelse måtte jeg innhente tillatelse til å utføre forskningsintervju fra de rette instanser. I mitt tilfelle blir det hos undervisningssjefen og rektor ved den aktuelle skole. Vedlegg 3.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg gjorde intervjuene på skolen. I forkant av intervjuet hadde informanten fått informasjon om hva intervjuet handler om og hva jeg skulle bruke det til. Han hadde også fått en forenklet intervjuguide, slik at han kunne stille forberedt. Det var viktig at jeg som intervjuer gjorde et godt inntrykk, allerede ved forespørsel hadde jeg i følge Dalland (2000) etterlatt et inntrykk som informanten bringer med seg inn i intervjuet.

Min oppmerksomhet måtte være rettet mot informanten og ikke mot neste spørsmål (Thagaard, 2009), derfor gjorde jeg opptak av intervjuet. I følge Dalland (2000) krever det kvalitative forskningsintervjuet at samtalen blir tatt opp. Da slapp jeg å notere svar og min oppmerksomhet kunne da rettes mot informanten. Det kommer fram informasjon på mange plan under intervjuet; kroppsspråk, mimikk, gestikulering, pauser..., og da var det viktig å fange dette opp ved å notere det ned, det er først når observasjonene beskrives at de blir data (Dalland, 2000). I min intervjuguide hadde jeg laget plass til notater, slik at jeg kunne notere inntrykk og ikke-verbal informasjon.

Etter avtale med informantene gjennomførte jeg intervjuene i mai 2012. Jeg reiste da til den enkelte skole og utførte intervjuene der i deres eget miljø. Jeg startet med å orientere om hensikten med intervjuet, varigheten, anonymitet og at det ble tatt opp på lydfil. Dette visste de på forhånd, siden de hadde fått den forenklete intervjuguiden. Alle informantene samtykket og vi gjennomførte intervjuene. På en skole stilte tre informanter opp, begge lærerne og en assistent på trinnet. Det viste seg å være fruktbart i og med at de utfylte hverandre når de svarte og gav hverandre påminnelser slik at jeg fikk inntrykk av at informantene var skikkelig tømt når intervjuet var over.

Etter at intervjuene var gjort, skrev jeg opptakene ut. Ved transkribering gjennomgikk jeg intervjuene på nytt og det ga rom for refleksjon og var begynnelsen på analysearbeidet (Ryen, 2010). Det var viktig å gjøre dette snarest mulig etter intervjuet, da husket jeg situasjonen best mulig. Kvale og Brinkmann (2009) er opptatte av at det skjer en prosess fra dataene ligger som lydfiler og til de foreligger som tekstfiler, de er kritiske og mener det er en form for datareduksjon når forsker bare forholder seg til utskriftene. Dette var noe jeg må ta hensyn til under mitt arbeid med transkriberinga, dersom noe var uklart ble det nødvendig å gå tilbake til lydfilene. Mine notater fra intervju situasjonen er også viktige hjelpemidler når teksten skal tolkes.

Jeg har også med elementer av meningstolkning, det handler om at forskeren har et perspektiv på det som skal forskes på og tolker intervjuene på grunnlag av dette perspektivet. Her går tolkningen noe dypere enn det som er direkte uttalt og formulerer strukturer og meningsrelasjoner som ikke er umiddelbart synlige i teksten (Kvale 2007). Dette innebærer i min oppgave at jeg kan trekke inn svar som er gitt på andre spørsmål, men at de har betydning for problemstillinga. Dette krever i følge Kvale en viss distanse til det som blir sagt, dette oppnås ved en metodisk eller teoretisk holdning der uttalelsene settes inn i en begrepsmessig kontekst når de blir benyttet. I mitt arbeid blir dette aktuelt med tanke på at det kan være mange svar på det samme spørsmålet, det kommer an på i hvilken sammenheng det blir stilt. Kvale(2007) bruker begrepet meningskategorisering, det betyr at forskeren koder de meningsfortattede intervjuene i ulike kategorier, ut fra de spørsmålene forskeren vil ha svar på. I min oppgave innebærer dette at det er jeg som bestemmer hvordan intervjuutsagnene skal kategoriseres.

Jeg hadde vurdert å foreta observasjon i forkant av intervjuene for å kunne spisse spørsmålene i intervjuet og for å ha mest mulig data om lærerens aktivitet i klasse rommet. Dette gikk jeg bort fra. Jeg ville da ha fått en mye større data mengde å holde rede på og som skulle behandles i ettertid, noe som kunne føre til dårligere oversikt og videre til lav reliabilitet og validitet i forhold til forskningen.

Før jeg besøkte skolen for å intervju var jeg inne på skolens nettsider for å orientere meg om deres virksomhet, lokale læreplan og ellers aktiviteter som kunne ha betydning for min forskning. Det var for å være forberedt på hvordan denne skolen driver sin opplæring og for å kunne vinkle intervjuet slik at det passer best mulig til skolens virksomhet.

5.2 Behandling av den innsamlet informasjon

Det må tas etiske hensyn når materialet skal skrives ut, i følge Fangen(2010). Fra starten av er det viktig å anonymisere både person og institusjon. På den måten beskyttes informantens konfidensialitet fra første stund. Lydfiler og de transkriberte intervjuene må lagres trygt og

når lydfilene må slettes når de ikke brukes lengre. Det er også viktig å være klar over at om jeg skriver ned ordrett det informanten sier, kan informanten oppleve det som sårende, siden muntlig tale kan være forvirrende og usammenhengende og dialekt kan virke dummere enn standardisert skriftspråk. Jeg valgte å skrive ut intervjuene ordrett og var nøye med å holde utsagende anonyme.

Det viktigste i forbindelse med gjennomføringen av en case-studie er innsamling av data og analysen av dataene. Her må en holde fokus på den logiske forbindelsen til teori og problemstilling (Skogen i Fuglseth 2004).

3.4.6 Analyse og tolkning

Det er intervjuene og feltnotatene som skal tolkes og analyseres, datamaterialet vil bli presentert kvalitativt. Gjennom analysen skal jeg finne ut hva intervjuet hadde å fortelle og tolkningen skal vise meg hva det jeg har fått vite, betyr. Allerede før intervjuene gjøres er det lurt å ha tenkt over hvordan de skal analyseres. De må kunne sorteres under aktuelle tema og det kan være praktisk å lage en liste over de emnene jeg ønsker å få utdypet for å finne svar på min problemstilling (Dalland 2000). Etter at dataene var transkribert, gikk jeg gjennom utskriftene fra hvert intervju og satte svarene opp i kategorier, i følge Dalen(2011) er dette viktig slik at de ble mere oversiktlige. Den første råkodingen skal ha som formål å identifisere begreper som igjen skal inngå kategorier. Vedlegg 5.

Jeg valgte å lage to hovedkategorier: Tilpasset opplæring og sosial kompetanse. Ut fra disse to hovedgrupperingene hadde jeg flere underkategorier som var til hjelp i min analyse og tolkningsprosess. Det gjorde hele mitt datamateriale oversiktlig. Fra 110 minutter lyd-opptak, ble det nærmere 30 sider transkriberte intervju. Etter at hver enkelt skole var kategorisert var datamaterialet sammenfattet til 12 sider med fortattede utsagn og ved sammenfatning av skolene ble det til tre sider med fast substans. I følge Kvale(2007) er dette arbeidet viktig, siden det er det som skal danne utgangspunktet for videre bearbeiding av datamaterialet, samtidig som det danner grunnlaget for de kodinger og kategoriseringer som ligger i det videre arbeidet.

Dalen framhever også viktigheten av koding av datamaterialet: forskeren må systematisk gå gjennom dataene for å sette en merkelapp på som forteller hva de egentlig handler om. Forskeren må også gå videre ut av disse kategoriene dersom han virkelig skal forstå det informantene forteller på en mere innsiktsfull og dypere måte.

Thagaard(2009) gjør dette gjennom to faser:

- Beskrivende: Orden og oversikt
Sammenligne info fra ulike informanter
Matrise for oversikt

- Tolkende En dypere forståelse
Tolkende matriser

Etter kategoriseringsprosessen, der jeg benyttet det egenproduserte kategoriserings-skjemaet for å skape oversikt og orden i mitt datamateriale, gikk jeg over til å forsøke å forstå og tolke den innsamlede informasjonen.

Analyseprosessen skal gi de konkrete ytringene teoritilknytning, som skjer ved tolkning av ytringene, som så settes inn i en teoretisk ramme (Dalen 2011:60).

Dalen(2011) sier at forsker må løfte materialet fra et beskrivende til et fortolkende nivå. Her benytter forsker informantenes egne ord og utsagn, parallelt med at han gjør egne refleksjoner og støtter seg til tilgjengelig teori. Det essensielle her er å finne fram til informantens budskap. Det var til tider vanskelig å finne nye og alternative tolkninger i tekstmaterialet fordi jeg i det daglige er vant til å se etter en korrekt tolkning. For å avhjelpe dette har jeg har gjort meg kjent med det fenomenet jeg studerer, har satt meg inn i teori og studert fagfeltet for å bli oppdatert og for å kunne være mottakelig for å finne andre tolkninger. Mine yrkes- og livserfaringer var også en innfallsvinkel for å forstå informantene mine, det fikk jeg erfare mens jeg drev med tolkningsarbeidet.

Det er forskerens faglige bakgrunn som gir videre grunnlag for å kunne kjenne igjen mønstre og utvikle forståelse av det innsamlede materialet. Det er gjennom drøftingene at forsker skal vise hva han har lært av prosjektet og hvordan denne kunnskapen henger sammen med allerede eksisterende kunnskap (Dalland 2000). Ved hjelp av min teoretiske bakgrunn har jeg vurdert i hvilken grad det jeg har funnet kan generaliseres. Det innebærer at forsker må bevege seg fra det spesielle informanten kom fram med og forsøke å se i hvilken grad dette er gyldig i lignende situasjoner. I tolkningene er det nødvendig å skille klart mellom det som er kunnskap fra egne data, det som er hentet fra litteraturen og det som er egne meninger (ibid).

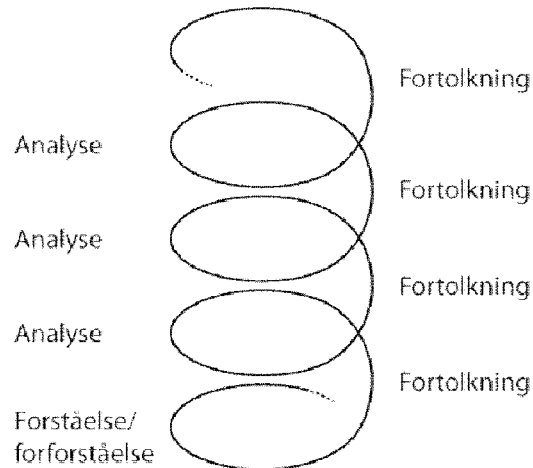
3.5 En hermeneutisk tilnærming

Ut fra mi problemstilling blir det naturlig å velge en hermeneutisk tilnærming heller enn en positivistisk tilnærming der en søker viten gjennom observerbare, målbare kilder som kan telles, adderes og skalleres. Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Innen hermeneutikken forsøkes det å klargjøre hva forståelse og fortolkning er, hvordan forståelse er mulig og de spesielle problemene som er forbundet med fortolkning av meningsfulle hendelser. I og med at mennesker er selvstendig tenkende, handlende og skapende vesen, er det vanskelig å forklare menneskelige handlinger og reaksjoner ut fra et positivistisk og naturvitenskapelig tankeskjema (Dalland 2000). I følge forelesning og utdelte ark av Kåre Fuglseth(2011) sier/skriver han at innen fenomenologien og eksistensialismen mente bl. a. Heidegger(1889-1976, jf.Sein und Zeit 1927) at objektiv tenking ikke var mulig eller ønskelig, både i forhold til tekster og i samfunnet var vi overlatt til vår egen subjektive oppfatning. Videre presenterte

Fuglseth Gadamer(1900-2002) hermeneutikk. Gadamer var elev av Heidegger, og med utgangspunkt i Heideggers eksistensielle oppfatning ville han fornye tolkningsteorien.

«Gadamer hevda at tolkninga går i utvida hermeneutiske spiraler: ikkje berre mellom del og heilskap, men mellom lesar-forfattar og tekst. For-dom(Vormeinung) definerer han som noko positivt og nødvendig i tolkningsprosessen, det er før-forståinga som gjer at vi forstår» (Fuglseth 2011).

Den hermeneutiske spiralen:



Kilde: <http://www.google.no/hermeneutisk+spiral/images>

Gjennom ei slik tilnærming der jeg tolker data, får en forståelse, foretar ny tolkning og ny forståelse, vil det ut fra deler i en helhet som stadig vokser forhåpentligvis gi et bilde som gir svar til min problemstilling. I følge Dalland(2000) vil forsker alltid ha med seg sin forforståelse inn i en undersøkelse, han vil ha en mening om fenomenet. Han kan prøve å møte det så forutsetningsløst som mulig, men kan ikke unngå å ha tanker omkring det(Tranøy 1986 referert i Dalland 2000)). Tankene må klargjøres på forhånd, for selv uten å ville det er det lett å bli påvirket slik at en finner materiale som kan bekrefte forforståelsen. For å motvirke dette må vi lete etter det som kan avkrefte forhåndsforklaringer – dette er også noe som er med på å øke tilliten til reliabiliteten i resultatet (Dalland 2000).

4.0 Resultater

I dette kapittelet legger jeg fram resultatene av undersøkelsen. Jeg tar for meg hvert spørsmål fra intervjuguiden – forberedelse til lærere. Hvert spørsmål har egen overskrift. Her vil oppsummere det som kom fram under intervjuene.

For å få fram resultatene har jeg foretatt en meningsfortetning av informantenes uttalelser (Kvale 2007), det betyr at forsker har forkortet informantenes utsagn til kortere formuleringer. Dette har jeg gjort gjennom to faser.

Først gjennom transkriberinga av intervjuene. Her ble totalt 130 minutter samtale til om lag skrevne 30 sider. Her blir rådata mer oversiktlig og dermed lettere å bearbeide. Det ga nærhet og kjennskap til materialet, som igjen ga meg grunnlag for det videre arbeidet i analysen og tolkningen(Dalen 2011).

I fase to gjennomgikk jeg de transkriberte sidene og gjorde utdrag fra teksten. Her plukket jeg relevante data og foretok skriftlige meningfortetninger, først av den enkelte skole så sammenfattet jeg alle fire skolene. Da satt jeg igjen med seks A-4 sider med fortettede utsagn. I følge Kvale(2007) er dette viktig arbeid, i og med at det skal være grunnlaget for bearbeiding av det innsamlede datamaterialet.

Ved en slik behandling av datamaterialet benyttet jeg meg også av meningstolkning. Forsker har da et perspektiv på det som skal undersøkes og på grunnlag av dette perspektivet tolker han intervjuene. Det blir da en dypere tolkning av det som er direkte sagt og danner strukturer og meningsforståelser som ikke umiddelbart er observerbart i teksten (Kvale 2007).

Jeg bruker begrepet informant, lærer eller han under oppsummeringen.

4.1 Forståelsen av tilpasset opplæring.

Samtlige informanter mente at alle elever skal ha faglig tilpasning på sitt nivå, uansett hvor sterke eller svake de er. En av informantene klargjorde det med å si at noen elever har behov for vanskelige oppgaver og noen har behov for lettere oppgaver. En annen poengterte også at de som var raske og flinke også må få tilpasset opplæring slik at de har noe å strekke seg etter og ikke blir stående på stedet hvil *vi skal ivareta de sterke elevene også.*

Videre presiserte en at det sosiale måtte også tilpasses og at det hang sammen med det faglige.

To mente at elevene må kartlegges for å få god tilpasning. En informant utdypet dette med at for å få ei faglig tilpasset opplæring må han vite hvor eleven står og med dette som utgangspunkt begynne der for å kunne nå eleven i hans mestringsområde. Det framkom tydelig hos en informant at det var hans oppgave å tilpasse undervisninga faglig på det nivået eleven befant seg og gi elevene oppgaver som *passer til det de kan.*

En sa at det må brukes differensierte opplegg. Han henviste til temaarbeid, der la han til rette for at elevene befant seg på forskjellig nivå ved at de fikk forskjellig vanskegrad på oppgavene ut fra eget ståsted. Det kom også fram at alle elever skal få mulighet til å møte de kravene og utfordringene som stimulerer til ny læring. Videre hevdet han at tilpasset opplæring er å lære noe nytt, både alene og sammen med andre. En av informantene mente at alle skal få mulighet til å utvikle seg gjennom fagene. Det ble poengtert at det er lærers jobb å tilpasse undervisninga.

En av informantene uttrykte at tilpasset opplæring var et overordnet prinsipp og at det innebar å gi eleven mulighet til å møte krav og utfordringer som stimulerer til ny læring. Han sa videre at dette innebærer å stille realistiske krav til hver enkelt, slik at *vi ikke stiller for store krav til de som ikke makter det og de flinke også får tilpassa sånn at de har noe å strekke seg etter*. Han avsluttet med at *«da får alle et best mulig utbytte av opplæringa»*.

En informant kommenterte at fremmedspråklige elever trenger tilpasning. Han sa videre at lærer måtte vite noe om bakgrunnen til elevene slik at han kunne ta hensyn og tilpasse språkbruken sin.

4.2 Datalinjebehandling av tilpasset opplæring

Alle fire informantene bekreftet at de driver faglig tilpasset opplæring. De konkretiserte det med å fortelle hva de gjorde for å tilpasse. En av informantene trekker fram at når han tenker tilpasset opplæring er det snakk om variasjon i arbeidsoppgaver, arbeidsmåter og å lære elevene forskjellige strategier slik at de kan gjøre oppgaver eller nå målene på en lettere måte. En annen sa at han driver differensiert undervisning i forhold til at elevene fikk ulike oppgaver, noen kunne hoppe over oppgaver mens andre måtte gjøre mer avanserte oppgaver.

Foreldrene blir også informert om hva deres barn må arbeide spesielt med, og eleven får tilpasset lekse. En informant sender med konkreter i form av f.eks. lekepenger hjem, med beskjed om hvordan de kan arbeide. Han sier at han har forskjellig krav til elevene med tanke på skrivelekse og leselekse. Elevene har forskjellige lesebøker.

Det blir også trukket fram bruk av assistent som ledd i å tilpasse, da jobber assistenten inne i klasserommet opp mot elever som trenger ekstra tilpasning i undervisningen.

En av informantene fortalte at de tilpasser opplæringa også i forhold til sosiale behov ut fra situasjoner som oppstår. De har en elev som har vært i en krisesituasjon. Denne eleven trengte særlig tilpasning i en periode.

Det kom fram hos en av informantene at han betraktet avtaler med elever som tilpasset opplæring. Avtalen kan gå ut på at når den urolige eleven kjenner at han ikke klarer å sitte stille lengre kan han ta seg en tur ut av klasserommet. Den tause eleven kan få i oppgave å ta ordet en gang i løpet av samlingsstunda, da kan et nikk eller lignende være signal om at nå er han klar.

En av informantene synes det var en betryggelse å være en del av et nettverk som omfatter flere skoler. I dette tilfellet var det snakk om matematikkstrategier, der lærerne ble kurset i kartlegging og tiltak, noe som ga han enda bedre mulighet for å tilpasse opplæringen for elevene. Han opplevde det som nyttig å kunne diskutere med andre lærere og å få hjelp.

4.3 Forståelsen av sosial kompetanse

Det framkommer som et vidt begrep og omfatter ulike vinklinger der alle informantene sier noe om hvordan man oppfører seg, tolker og forstår andre.

Alle fire mente at sosial kompetanse handlet om det å være i lag med andre og å omgås andre. En utdypet det med det å kunne samhandle med andre. En trakk fram kunnskaper, ferdigheter og holdninger som vi trenger for å omgås andre mennesker, *at vi kan oppføre oss..*

Videre mente en at i begrepet ligger det å kunne etablere, videreføre og vedlikeholde sosiale relasjoner/vennskap, bygge sosiale relasjoner. Tre nevnte empati. Lære seg det og å kunne sette seg inn i andre sin situasjon. En sa også at det innebar å kunne forstå hvorfor noen reagerer som de gjør i enkelte situasjoner.

En informant mente at sosial kompetanse innebar at elevene hadde forståelse for at vi er forskjellige og har forskjellige behov. Han eksemplifiserte dette med at en elev som var urolig hadde lov til å ta seg en tur ut av klasserommet uten at de andre skulle trenge å spørre og kommentere det.

To mente også at dette med å forstå både skrevne og uskrevne regler og normer var viktig. En sa at det å kunne forholde seg til regler og normer er en del av den sosiale kompetansen. To svarte at det er å vite hvordan man skal oppføre seg i ulike situasjoner. En sa at det innebar å vite at alle er like mye verdt og det å vise respekt. En av informantene uttrykte også at sosial kompetanse handlet om styrking av positiv selvfølelse og selvbilde.

4.4 Arbeidet med å utvikle elevenes sosiale kompetanse

To av skolene følger Bodø kommunes plan, *Livslang læring*, en av skolene har egen plan for sosial kompetanse. En har ennå ikke noen ferdig plan, men den skal komme inn i skolens årshjul etter hvert.

På spørsmål om de bruker ferdige program, svarte tre av skolene at de har drevet med Zippy i 1. og 2. klasse og en har holdt på med Zippy nå i 3. klasse fram til jul. To bruker Det er mitt valg og en benytter ikke noe ferdig program i år.

En av informantene henviste til plakat med Zippy-regler som henger fremme i klasserommet og et lite selvlaget pinnedyr som er Zippy. Han sier videre at han ikke driver med vanlig Zippy-undervisning lengre, men at de snakker om Zippy og regler – og har det vært konflikter

så kommer de inn på konfliktløsning gjennom det de har lært av Zippy-programmet tidligere. Dette er med på å holde fokus på sosial kompetanse i hverdagen.

En annen informant fortalte at elevene selv henviste til Zippy-reglene når de diskuterte løsninger, han mente at elevene var flinke til å komme med flere forslag til hvordan hendelser kunne løses annerledes.

Informantene ble også i intervjuet spurt om sosial kompetanseutvikling lå i dagsrytmen. Her svarte alle fire informantene at det går inn som en del av skolehverdagen. To sa de hadde det i alle fag og en mente det var noe de gjorde både i timene og friminuttene. To sa at «det ligger i veggene».

En av informantene mener at det er en del av skolehverdagen å utvikle elevenes sosiale kompetanse og ligger ikke på timeplanen. Han beskriver en situasjon der det har vært en krangel mellom elevene og han sier: *av og til så trenger de hjelp til å ordne opp, som regel klarer de å ordne opp selv. De ber om å få gå på gangen og snakke om det som har skjedd. Oftest kommer de inn og har løst konflikten.* Han konkluderer med: *Det er jo ikke ferdig program, det er jo noe som skjer.*

En annen informant trekker frem at arbeidet med sosial kompetanse er innbakt i dagsrytmen og er en del av virksomheten på hele skola. Han nevner som eksempel at de driver å jobbe med å få det roligere i gangen, her roses ønsket atferd annen oppførsel overses. Han poengterer at arbeidet med å utvikle elevenes sosiale kompetanse går på tvers av klassetrinn og innbefatter både friminutter og undervisningstid.

4.5 Tilpasning innen sosial kompetanseutvikling

For å finne svar på hvordan lærer tilpasser opplæringa innenfor sosial kompetanseutvikling delte jeg spørsmålet opp og spurte om hvordan **lærer** så på sin **rolle** for å få til tilpasning og utvikling, og hva han anså som **gode aktiviteter** for å nå målet, hva gjør han.

Lærers rolle. Tre av informantene mente at klare regler og samstemte, trygge voksne som ga gode rammer var viktig. En sa at når de voksne hadde samme reaksjonsmønster ble elevene også trygge. Informanten mente videre at det var viktig at den voksne var tydelig overfor elevene, at det ble gitt klare og enkle beskjeder slik at elevene var sikre på hva de skulle gjøre. Han forklarte det med at da kunne eleven vite hva som skulle skje, dårlige beskjeder førte ofte til uro og forvirring mente han. En av informantene brukte ordet klasseledelse om lærers rolle. En av informantene trakk fram at hele skola arbeidet med klasseledelse. Han mente at det var en del å hente når de var flere som hadde fokus og jobbet mot samme mål. Han uttrykte tydelig at han anså det som en styrke at de voksne hadde samme innhold i begrepene, hadde samme regler som de håndhevet likt, dette ga signal til elevene om at *sånn gjør vi det på denne skola.*

Det ble også trukket fram at det er lærer som bestemmer. En av informantene sa han hadde gjort det klart for elevene helt fra dag en at det var den voksne som bestemte og han mente at dette gjorde det lettere for elevene også. Flere av informantene sa at det var lærer som bestemte hvem som skulle sitte i sammen med hvem. En av informantene var tydelig på at han satte de som var litt «utafor» sammen med de populære, han sa at alle skulle lære seg å jobbe i lag med alle. En annen informant synes det var viktig med plass-skifte ofte, månedlig, også dette for å lære å forholde seg til andre. En informant plasserte elevene slik at han kunne oppnå øyeblikkelig kontakt med den enkelte når han drev undervisning.

To sa at lærer måtte være en tydelig og god rollemodell. De var hele tiden bevisste på at de var modeller for elevene og at elevene skal møtes med åpenhet og høflighet. En informant hevdet at de arbeider like mye med hvordan lærerne kan bidra for at det skal bli bedre. Han sa de hadde like mye fokus på hvordan de selv svarte og snakket til elevene som hvordan elevene skulle snakke til hverandre.

En av informantene var opptatt av lærers rolle som godt eksempel når det gjaldt hilsning. Han var tydelig på at han skulle ha øyeblikkelig kontakt med eleven når de hilste på hverandre, f.eks. i gangen eller ute. Dette skulle gjelde alle, så han to elever der den ene hilste og den andre ikke, ble dette påpekt. Informanten sa videre at lærerne der prøvde å ha like mye fokus på hva slags tone de voksne hadde seg imellom, hvordan de svarte elevene og hvordan de snakket til dem.

Ellers kom det fram enkeltutsagn om lærers rolle ved at han skal skape aksept på at alle skal være inkludert og han skal også veilede foreldre på hvordan de inkluderer. Det ble sagt fra en informant at han ba de andre elevene om ta med en annen navngitt elev inn i leken. Flere av informantene sa at de tok inkludering opp på foreldremøter der de diskuterte hvordan foreldrene selv kunne bidra og det ble nevnt regler for bursdagsinvitasjoner. En informant sa han kunne be foreldre være inkluderende i forhold til enkeltelever.

Informantene mente at det var viktig å være tilstede i lag med elevene, bli kjent med dem og vise interesse for dem, være en delaktig voksen og bygge relasjoner til elevene. To mente også at det var viktig å se den enkelte elev og å være tilstede i sammen med elevene og skape et godt forhold til dem. En sa at det var viktig at alle ble synlig og fikk komme til ordet i klassen, at ingen ble glemt.

Gode aktiviteter. Her mente fire at drama/rollespill fungerte bra. En informant beskrev rollespill som veldig populært. Elevene går inn i roller i gitte situasjoner, der får de anledning til å tenke seg om når de skal løse sin rolleoppgave. Etterpå, når rollespillet er ferdig, kan de andre også komme med spørsmål eller forslag til løsning. Dette mente han en god måte å bevisstgjøre elevene på.

Videre mente tre at å snakke med elevene om konflikter og konfliktløsning var bra, ta opp problemene der og da. La elevene få *snakke seg gjennom situasjonen* og finne ut av det, ikke bare si *unnskyld* uten at det har noen betydning. En hadde god erfaring med å la elevene få være for seg selv og løse konflikten etter mal fra et av sosial kompetanse-programmene.

Tre sa at å jobbe i grupper, på stasjoner og forholde seg til andre er gode aktiviteter. En av informantene utfylte sitt syn med å si at stasjonsjobbing var en fin arena for å tilpasse opplæringa innen sosial kompetanse, fordi da kunne han sette sammen grupper ut fra faglig og sosial fungering. En annen fortalte at han brukte å sette sammen grupper slik at han var sikker på at alle ble tatt med på det som skulle gjøres.

Tre trakk frem felles uteaktiviteter som turer og uteskole. Her mente en av informantene at dette var god øvelse innen sosial kompetanse. Uteskole innebar for denne skolen aldersblanding i og med at andre og tredje var sammen. Han mente videre at elevene lærte mye om samarbeid og at ute var det bedre rom for at elevene kunne ordne opp selv ved konflikter. Han sa de hadde lite konflikter nå og oppstod det noe så mente han å kunne merke at elevene hadde lært noe og prøvde å ordne opp selv hvis det oppstod uenighet.

Tre sa at de var bevisst på plasseringen av elevene i klasserommet. At elevene har faste plasser, både inne i klasserommet og fast garderobeplass der lærer var opptatt av hvor den enkelte elev ble plassert i forhold til de andre. Dette gjaldt også elevenes skiftetøykurv og hylle/skuffeplassering.

To trakk frem aldersblanding, her ble det nevnt felles måltid, spille brettspill og lære regler i lag, sitte i ring nært og forholde seg til hverandre, synge sammen. En informant kommenterte at aldersblandinga var med på å avmystifisere de store for de små. Han betraktet det som sosialisering på høyt plan når elever på tvers av alderstrinn var sammen i felles opplevelser med sang eller skuespill. Han kalte det samhandling, der de store tar vare på de små og alle hjelper til.

Felles start og felles avslutning på dagen mente en var gunstig. Han sa at å stå i ring, hilse, synge sammen, lytte til musikk og holde hverandre i hendene var gode aktiviteter. En annen informant uttrykte det slik: *du lærer mye sosialt av å sitte i en ring og forholde deg til andre*. Han sa videre at de avsluttet dagen med å ta hver elev i handa, hadde blikk-kontakt og sa takk for i dag.

Samme informant brukte massasje som aktivitet for å bygge den sosiale kompetansen hos elevene. Elevene tar fysisk på hverandre, det er ikke lov å flire, det er ikke lov å kile, de er to og to sammen og får instruksjon hos lærer om hva de skal gjøre. Informantens sa at intensjonen var at elevene slår ikke en som han har tatt på på en positiv måte.

Informantene trakk fram spill som gode aktiviteter. En informant nevnte spill i klasserommet, da brukte han ludo, yatzy, kort, sjakk... Lærer satte sammen grupper og så lærte de spill sammen. Elevene må sitte i lag, forholde seg til regler, vente på tur, lære seg å vinne og å tape. Uteleker og ballspill nevnte flere av informantene. Også her trakk de fram regler og det å forholde seg til både å tape og vinne.

To av informantene sa at de involverte foreldrene. En av informantene sa at han hadde sosiale mål på ukeplanen hver uke, da skulle foreldrene og eleven i lag vurdere hvorvidt målet var nådd. Etterpå signerte foreldrene. En annen brukte et skjema kalt «Sosiale ferdigheter-huset»,

vedlegg 4. Dette tas fram 2-3 ganger i året og eleven fargelegger selv det han mener å mestre, så ser foreldrene på det sammen med barnet.

To av informantene fortalte at de laget klasseregler i fellesskap som ble hengt opp på veggen. Der hang de synlig og ble brukt når de trengtes. Informantene nevnte også plakater fra programmene de hadde benyttet. De hang synlig i klasserommet/gangen og var til påminning om hvordan elevene kunne takle utfordringer som dukket opp i hverdagen. En klasse hadde også laget en figur som hørte til et program, elevene viste omsorg for den, den var synlig og også et bidrag til å holde fokus mot hvordan elevene skal være mot hverandre.

En av informantene brukte å rose positiv atferd og overse negativ atferd. Han trakk fram som eksempel at hele skolen hadde som felles prosjekt å få det roligere og triveligere i garderoben/gangen. De elevene som gjorde som forventet og var flinke fikk ros de med dårlig oppførsel fikk ingen oppmerksomhet.

Flere av informantene sier at de har tanker om den sosiale kompetansen i bakhodet når de er sammen med elevene.

De fleste kommenterte etter at diktafonen var slått av, at de sikkert hadde mere som de gjorde, men kom ikke på det nå.

5.0 Drøftinger

I mine drøftinger av informantenes svar har jeg behandlet noen av de samme utsagnene flere ganger. De var innholdsrike og egnet seg til belysning og tolking i flere sammenhenger.

5.1 Tilpasset opplæring

Informantene hadde nokså lik definisjon av tilpasset opplæring. De sier alle noe om å tilpasse på elevens nivå. *..tilpassa undervisning gjør æ ut fra kor elevan befinn seg, korsn nivå elevan e på...* De gav alle svar som er sammenfallende med min tolkning av TPO(Strandkleiv og Lindback 2005). Det framkommer syn på at alle elevene er forskjellige og for at de skal ha utbytte av undervisninga og utvikle seg videre må den enkelte få presentert stoffet på sitt nivå. Dette finner jeg igjen LK-06:

Alle elevane skal få møte oppgaver og utfordringer dei kan strekkje seg etter og vekse på og som dei maktar og mestrar.

Det står videre i LK-06 at det må tas hensyn til at elevene modnes og lærer ulikt. Da må skolen gi elevene likeverdige muligheter for læring i form av tilpasset opplæring, og ikke lik opplæring. I generell del av Læreplanen står det:

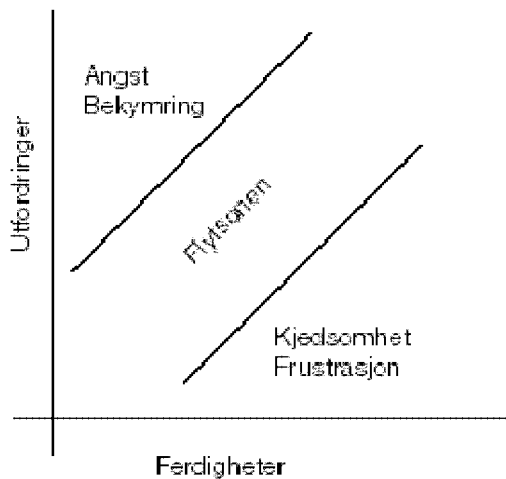
Skolen skal ha rom for alle, og lærer må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen skal ikke bare tilpasses i forhold til innhold, men også i forhold til alders- og utviklingsnivå, klasser og enkeltelever(Udir.no).

Elevenes individuelle behov og forutsetninger er det som skal være utgangspunktet for en tilpasset opplæring. Ut fra egne sterke sider skal eleven veiledes videre i egen utvikling i et læringsfellesskap (Buli-Holmberg 2007).

En inkluderende skole skal ta hver enkelt elev sitt opplæringsbehov på alvor og da forutsetter det at elevene møter et bredt spekter av utfordringer i opplæringen. Her må utfordringene variere i forhold til nivå, progresjon, tempo, arbeidsmåter, mengde og tema (Strandkleiv og Lindback 2005). Lærerne var opptatte av at den enkelte elev skulle få best mulig tilpasning, at elevene måtte møtes der de var og at individuelle forskjeller krever individuelle løsninger.

Det ble brukt ord som *overordnet prinsipp* hos informantene. Flere steder i faglitteraturen blir tilpasset opplæring omtalt både som formål, prinsipp og virkemiddel. Opplæringslovens(1998) formålsbestemmelse (§1-2) om tilpassa opplæring og tidlig innsats. Ordet prinsipp blir brukt i L97 her som «overordnet prinsipp» og «gjennomgående prinsipp» i St.mld.nr 16 S(2006-2007). Det blir også framhevet at tilpasset opplæring ikke er et mål, men et virkemiddel for og nå et mål; elevenes læring, i St.mld. nr 16(2006-2007)(Bjørnsrud og Nilsen 2008).

Informantene mente de måtte kartlegge for å få til god tilpasning. Kartlegging handler om å avdekke elevens sosiale og faglige utviklingsnivå og den er ei forutsetning for å sette i gang tilpassede tiltak i skolen (Holmberg og Lyster 2002). Jeg mener det er viktig at lærerne har mest mulig kunnskap om eleven for å kunne tilpasse. Lærer må kjenne til elevens mestringsområde og passe på at opplæringa er innenfor elevens flytsone. Jeg har valg å illustrere det med modellen nedenfor. Den bygger på at det finnes optimale forhold mellom ferdigheter og utfordringer. Den skal synliggjøre at eleven i en undervisnings situasjon er best tjent med å få utfordringer tilpasset sitt nivå. Er utfordringen for liten, faller interessen for oppgaven bort, er utfordringen for stor, stiger angsten eller likegyldigheten til den. Med god kartlegging vil lærer vite om eleven er innenfor sin flytsone og sitt mestringsområde og få til en best mulig tilpasning.



Kilde: google, flytsonemodell etter M.Csikszentmihaly(1975)

Raaen mener at mestringen ikke trenger å være total for at opplæringen skal lykkes, det er snakk om grader av mestring og på ulike nivå (Bjørnsrud 2008).

Det å få anledning til å mestre gradvis vanskeligere oppgaver i et virkelig miljø er viktig. Det er også sentralt her at viktige personer, som lærer, har kunnskap om elevens kapasitet og formidler til eleven at han er i stand til å mestre oppgavene. Slik veiledningen må selvsagt være innenfor realistiske rammer(Bandura 1997 referert i Røys 2012).

Øgrim(2009) sier at det å møte krav og utfordringer/forventninger som vi har mulighet til å imøtekomme er en forutsetning for utvikling hos alle.

I følge Strandkleiv og Lindback(2005) er det avgjørende at læreren har kunnskap om hva eleven kan og hans læringspotensial. I tillegg til kunnskap om det eleven kan, bør læreren også kjenne eleven, hans interesser og hvordan han har det. Kartlegginga bør ikke bare ta hensyn til forhold i eleven, men også til forhold i systemet rundt. Hele kartleggingen må følges opp av en systematisering av informasjon og analyse av resultater, det er dette som skal danne grunnlag for tiltak som gir en god tilpasning.

Gjennom kartlegging får lærer også kunnskap om hva eleven ikke mestrer og hva som hindrer han i å nå sine læringsmål. Læringsprosessen, læringsstrategier, arbeidsvaner, interesser og læreforutsetninger bør kartlegges slik at det kan legges føringer for planleggingen av det videre læringsarbeidet, formell evaluering. Elevens læringsarbeid bør også kartlegges uformelt, gjennom det daglige møtet mellom lærer og elev (Strandkleiv og Lindback 2005).

For å få til ei god formell kartlegging finnes det flere gode standardiserte verktøy. Kartleggingsprøver i matematikk og norsk er obligatorisk for alle elever i grunnskolen (Udir.no):

Alle elevene skal ta dei obligatoriske kartleggingsprøvene. Elevar som er borte frå skolen på prøvedagen, skal få tilbod om å ta prøva seinare. Det er egne fritaksreglar

for kartleggingsprøver. Sjølvs om ein elev oppfyller vilkåra for fritak, kan eleven sjølv eller dei føresette likevel avgjere at eleven skal gjennomføre prøva.

og

Formålet med kartleggingsprøver er å undersøke om det er enkeltelever som trenger ekstra oppfølging i ferdigheter og fag. Kartleggingsprøver er en del av undervisvurderingen.

Her får elevene og foreldrene tilbakemelding om resultatet og lærer skal bruke det til finne elevenes faglige ståsted slik at han kan tilpasse elevens opplæring. Gjennom kartlegging og vurdering av de læringsmål som er oppnådd får lærer veiledningsaspekter som skal være til hjelp for at eleven skal kunne forbedre sine prestasjoner på bakgrunn av det han har vist til nå.

Nasjonale prøver er også ment for å ha en kartleggings- og veiledningsfunksjon med vekt på tilpasset opplæring. Prøveresultatene intensjoner er at elevene skal bli motiverte og strekke seg videre etter målområdene i fagene, det er ment at læringsprosessen skal være like viktig som resultatene (Bjørnsrud 2008).

Informantene nevnte også differensierte opplegg for å få til tilpasset opplæring. Det er vanlig i følge Dale(2005) å bruke differensieringsbegrepet slik at differensiering av under- visningen er et middel for å oppnå tilpasning. Differensiering betyr å gjøre forskjell og blir brukt slik at differensiering vil si å gi elever forskjellig undervisning eller at de blir behandlet forskjellig i undervisningssammenheng. Skaalvik (1995) hevder at differensiering er et middel for å oppnå tilpasset undervisning. Hensikten med differensiering er enten å forsterke eller minske ulikheten mellom elevene. Organisering av slik undervisning kan være alt fra å gi forskjellige oppgaver til elevene i klasserommet til over tid å gi en elev/gruppe med elever.

Dale og Wærnes(2005) nyanserer tilpasset opplæring i relasjon til differensiert opplæring. De beskriver den overordnede rammen om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner. De legger til grunn definisjonen av tilpasset opplæring i opplæringsloven og inneholder krav og forventninger om oppnåelse av kompetanse gjennom elevens eget læringsarbeid i et arbeidsfellesskap. De skiller mellom differensiert tilpasning og differensiert opplæring. Deres bruk av begrepet differensiert opplæring innebærer at alle skal møte det samme innholdet, de samme temaer, men at de må vinkles og aktualiseres ulikt ut fra elevenes ståsted. De mener også at differensiert opplæring er et overordnet fenomen for å kvalitetsforbedre opplæringen og er et virkemiddel for dannelse. Ved å knytte differensiert opplæring til en opplæring som tar utgangspunkt i elevforutsetninger og behov, vil vi få en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Konsekvensen vil da bli i følge Bachmann og Haug(2006):

Dette innebærer en opplæring med tilpassede, eksemplariske undervisningsopplegg som strekker seg etter å innføre alle i en felles, men differensiert opplæring som gir alle mulighet for å oppnå lik allmenn utdanning (2006:24).

Tilpasning og differensiering er viktig mener Skaalvik og Skaalvik(1996) og det kreves at undervisningen differensieres for at elevene skal føle at de lykkes, oppleve at innsats nytter og

se faglig framgang. For å oppnå dette må de arbeide med oppgaver som gir dem utfordringer, men som de har forutsetninger for å mestre. Manglende tilpasset undervisning fratrar de svake elevene mulighet til å føle at de har kompetanse og gir ikke tilstrekkelig utfordring til de sterke elevene. En god tilpasset undervisning krever ulike former for differensiering. Skaalvik(1996) har laget en liste over det som kan differensieres:

- Valg av undervisningsformer, arbeidsformer, presentasjonsformer og organiseringsformer
- Type lærestoff, aktiviteter og oppgaver
- Mengde arbeidsoppgaver
- Tempo/tid avsatt til arbeid
- Hyppighet av avveksling og hvile

(Skaalvik 1996)

En av informantene var oppmerksom på behovet for tilpasning til flerspråklige elever og sa at lærer måtte vite noe om elevens bakgrunn. *...så e det litt det her med bakgrunn til eleven..å få det tilpassa på den måten..språkbruk og sånn...* Lærer er her bevisst på sin oppgave med å tilpasse undervisninga for flerspråklige elever, både gjennom å tilpasse sin språkbruk for å nå eleven med et budskap og å vite noe om elevens bakgrunn. Dette finner jeg igjen hos Strandekleiv(2005) som mener at jo større avvik mellom hjemmekultur og skolekultur desto mere behov for tilpasset opplæring. Dette fordi skolen representerer et bestemt sett av kunnskaper, verdier og holdninger som i forskjellig grad passer eleven. Elevens forkunnskaper kobles til innholdet i opplæringa og for elever med innvandrerbakgrunn kan avstanden mellom hjemmekultur og skolekultur kreve betydelig tilpasning fra skolens side.

Barn som kommer i fra andre kulturer og er sosialisert inn i en virkelighet som representerer andre typer for læring og kunnskap enn det som forventes og verdsettes av utdanningssystemet, disse elevene møter større utfordringer i skolen enn elever som allerede har kjennskap til skolens koder(Bæck 2012).

Retten til lik opplæring er en av intensjonene i Kunnskapsløftet, dette gjelder uavhengig av blant annet evner, språk og sosioøkonomisk bakgrunn. St.mld.nr 16...og ingen sto igjen og hang(KD 2006-2007) har som målsetning med opplæringen å gi alle like muligheter til videreutdanning og deltakelse i samfunnsliv, her understrekes det skolens betydning for å arbeide med utjevning av sosiale forskjeller og få til likestilling mellom minoritets elever og majoritets elever (Selj og Ryen 2008). For å få til tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever må skolen vurdere særskilt språklig tilrettelegging for disse elevene og være bevisst på å innlemme et flerkulturelt perspektiv i den ordinære virksomheten, noe som innebærer at skolen skal tilpasses elevenes behov (ibid).

I Norge har vi nasjonale dokumenter som lovfester opplæring for minoritetsspråklige elever, i opplæringslovens § 2.1 står det:

Elever som forventes å oppholde seg i Norge mer enn 3 måneder har rett til å begynne på norsk skole straks de er helseklarert. Plikten til å begynne på norsk skole inntreffer etter 3 måneders opphold.

I følge Selj og Ryen(2008) er å tilby tospråklig opplæring en måte å tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige elever. Opplæringa er regulert gjennom opplæringslovens § 2-8:

Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.(Opplæringsloven 1998).

Her dreier det seg om elever som ikke har nok norskkunnskaper til å følge opplæringen på skolen, og det er i følge Kunnskapsdepartementet skolens ansvar å framskaffe dokumentasjon:

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.(Opplæringsloven 1998).

Selj og Ryen (2008) peker på at dette gir lokal handlefrihet. Opplæringa avhenger av lokale forhold, som tilgangen på tospråklige lærere.

Bodø kommune har ansatt en skolefaglig rådgiver som har vært med på tilsyn, skolebesøk og hatt samtaler med skoleledere og lærere. Blant rådgivers oppgaver har vært å innhente informasjon, kartlegge saksområdet og drøfte status for flerspråklige elevers opplæring i Bodø. Skolefaglige rådgiver i Bodø kommune, Marit Ekkernes, foretrekker å bruke begrepet flerspråklige elever framfor fremmedspråklige fordi det skiller mellom elever som har grunnleggende norsk i stedet for norskplan, og elever som lærer et annet fremmedspråk som tysk, spansk osv.

Min erfaring fra klasserommet er at flerkulturelle elever i større grad enn norske sliter med det sosiale samspeillet og kodene i leken. Det er få midler innenfor klassens rammer og jeg våger å påstå at tilbudet og tilpasninga for disse elevene blir ikke godt nok ivaretatt. Jeg går ikke videre med dette her av hensyn til oppgavens omfang.

Det framkommer av datainnsamlinga at informantene betrakter tilpassa opplæring som et overordnet prinsipp og at det skal gi eleven mulighet til å møte krav og utfordringer som stimulerte til ny læring. Hos Utdanningsdirektoratet finner jeg at tilpasset opplæring skal være gjennomgående i hele grunnopplæringa. I St.meld. nr. 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen* står det:

Departementet legger til grunn at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen..

I smal forstand dreier dette seg om forskjellige former for konkrete tiltak, metoder og bestemte m ter å organisere opplæringa på som rettes mot den enkelte elev. I «Veiledning til lokalt læreplanarbeid» (Udir.no) kan jeg lese at for å tilrettelegge og gjennomføre tilpasset opplæring må en starte med kompetansemålene. Videre må målene ved slutten av et læringsforløp tolkes og ønsket utbytte må være klart når veien videre planlegges i opplæringa. Lærer må også ha en vid forståelse av tilpasset opplæring som dreier seg om å opprettholde et læringsfellesskap. Der lærer bør ha høye forventninger til hva elevene kan klare, samt være tydelig på hva som kreves og tilrettelegge for at alle elever kan delta(Udir.no).

Informantene har en nokså lik forståelse av tilpasset opplæring. Den sammenfaller i stor grad med Strandkleiv(2005) sin definisjon. Det framkommer også at de er innenfor rammene til Opplæringslova og LK-06. Videre merker jeg meg at de benytter seg av momenter fra TPO-modellen, i det det tas utgangspunkt i elevens ståsted, evner og forutsetninger. Ut over det tas det hensyn til rammene i skolehverdagen/skolestrukturen og forhold i hjemmekulturen. Her finner jeg også paralleller til Bronfenbrenners økologiske modell(Bø 2000).

Informantene kjenner også til og bruker flere virkemidler for å få til en tilpasset opplæring. Stikkord:

- Mestringsområde
- Kartlegging og vurdering
- Differensierte opplegg
- Oppmerksom på flerkulturelle

5.2 Daglig veksling av tilpasset opplæring

Når informantene bekrefter at de driver tilpasset opplæring og de beskriver hvordan de i det daglige tilpasser den brukes det ord som: *variasjon i arbeidsoppgavene*, opplæring i forskjellige *strategier*, *tilpasset lekse*, bruk av *assistenter* og *egne avtaler* med elevene.

Variasjon i arbeidsoppgaver er et nøkkelbegrep i opplæringa. I læreplanverket LK-06 står det at opplæringa skal være allsidig, utfordrende og stimulerende både praktisk og teoretisk og at den skal bidra til at elevene utvikler en allsidig kompetanse. LK-06 poengterer veksling mellom lek og andre utviklende aktiviteter. Det sies også at elevene skal være aktive

handlende og selvstendige, at de skal lære ved å gjøre, utforske og aktivt arbeide seg fram mot ny kunnskap og erkjennelse. Dette stemmer med informantenes beskrivelse av hva de gjør for å tilpasse opplæringa.

En av informantene trakk også fram at vi må *lære elevene forskjellige strategier så de kan gjøre oppgaver.. eller nå målene på en lettere måte*. Jeg tolker utsagnet slik at lærer er bevisst på at elevene har forskjellige strategier og at alle strategier ikke passer like godt for alle. Ut fra dette finner jeg at informanten ønsker her å lære eleven å bruke sine egne resurser slik at han best mulig kan nyttegjøre seg undervisninga. Levanger kommune(2006) har positive erfaringer med å lære elevene strategier og ser dette som ledd i å gi tilpasset opplæring.

Jeg finner også at informanten er oppmerksom på og legger opp til lære elevene strategier for å organisere sin egen læring, noe som også innebærer at eleven reflekterer over den nyervervede kunnskapen og kan dra nytte av den i nye situasjoner. Dette er også noe som det legges opp til i LK-06 der det er ønskelig med fokus på å forstå hvordan den enkelte elev best kan lære, og for å lykkes med å tilpasse opplæringa må lærer se elevens mestringsområde som utgangspunkt for å lære sammen med andre.

Dette er i tråd med tidligere nevnt litteratur som bekrefter at lærer må være oppmerksom på hvilke måter den enkelte elev lærer best på (Bjørnsrud og Nilsen 2008). Her er det snakk om tilpasset opplæring når læreren kjenner til, utnytter og legger til rette for at eleven kan benytte sine læringsstrategier. Da har lærer også mulighet til å kunne veilede elevens videre arbeidet med utgangspunkt i elevens egne strategier.

For at opplæringen skal bli tilpasset sier informantene noe om **tilpasset lekse** og informasjon til foreldrene om hvordan leksene bør løses. Elevene i en og samme klasse befinner seg på ulikt nivå og det er viktig at alle får lekser som er tilpasset den enkelte. *..jeg har gitt beskjed til foreldrene hva denne eleven konkret bør jobbe ekstra med...gir dem egen lekse... leselekse i egen bok..* På denne måten får lærer gitt eleven egne og spesielt tilrettelagte hjemmeoppgaver. Min erfaring er at når man gir egen lekse til eleven blir det bedre resultat av arbeidet. Foreldrene og eleven selv blir obs på hva det er fokus på, og det at lærer er spesielt rettet mot den eleven med lekser og oppfølging har en positiv virkning på foreldre og elevs innsats i skolearbeidet.

Sand sier at det er viktig å involvere foreldrene, myndiggjøring av dem handler om å støtte dem i foreldrerollen og gi dem tro på at de er viktige når det gjelder barnas skolegang og opplæring (Sand i Nordahl 2009). Lekser er bl.a. øvelse på anvendelse av lærestoffet – tilpasset elevens nivå (Repstad og Tallaksen 2011). Informantene bruker lekser som middel for å tilpasse til den enkelte, foreldrene som kjenner sitt barn best blir instruert i hva deres barn trenger av veiledning for å komme videre i sin læringsprosess. En klasse kan da ha en ukeplan som i utgangspunktet ser lik ut, men ut fra elevenes forutsetninger vil læringsmålene og oppgavene variere.

En av informantene sa at det ble brukt **assistent** som ledd i å tilpasse opplæringen. *..da bruker jeg assistent ekstra i klassen, han sitter spesielt med de elevene som sliter...*

Assistenten kunne da være inne i klasserommet og hjelpe til der det trengtes eller assistenten tok enkeltelever eller grupper ut. Her benyttes assistenten til å arbeide opp mot enkelt elever som trenger spesiell tilpasning slik at lærer kan konsentrere seg om resten av gruppa. Tilpasninga blir her rettet mot både den enkelte elev og klassen som gruppe.

I følge St.mld 18(2010-2011) kan assistenten bistå lærer i undervisningen ved praktisk hjelp eller å følge opp elevene utenom opplæringen. Han kan også være til faglig hjelp i klassen/gruppa og assistere lærer, eller være erstatning for lærer. Oppgavene her var å hjelpe elever i form av støtte, trening og omsorg slik at de fikk den tilpasningen de trengte for å fungere i skolehverdagen. Ved å bruke assistent på en slik måte gir det læreren tid til å konsentrere seg om det pedagogiske arbeidet.

Egne avtaler med elevene betraktet en av informantene som tilpasset opplæring. Han forteller om en elev som ikke greier å sitte stille like lenge som de andre, da får eleven lov til å ta seg en løpetur rundt skola. Tilpasninga går her på at eleven får lov til noe som de andre ikke får gjøre. Lærer kjenner godt til sin elev og vet at han har behov de andre elevene ikke har. Gjennom sine relasjoner både til denne eleven og de andre utøver lærer klasseledelse på en slik måte at han får til både den individuelle tilpasninga til den enkelte eleven, samtidig som hele gruppa kommer i mål med aktiviteten.

En informant beskrev hvordan de tilpasset opplæringa der det var snakk om en **elev i krise**. Mor hadde vært syk en tid før hun døde. Eleven viste ulike reaksjoner, kunne være urolig, ukonsentrert og ha raseriutbrudd. Han kunne sitte lenge uvirksom og være misfornøyd med egne resultater. Dette hadde pågått over tid. Lærer tilpasset det slik at det hele tiden var en voksen tilgjengelig for eleven som kunne avhjelpe om det oppstod uheldige situasjoner. I heftet «Skolebarn i sorg» (Bugge, Grelland og Schrader 2007) finner jeg igjen momenter fra lærers tilpasning. Det bør være voksne rundt barnet som over tid kan forklare og gi omsorg. Videre gis det råd om hvordan barnet kan hjelpes når det sliter med konsentrasjonsproblemer, dårlig arbeidskapasitet og motivasjon. Det var utarbeidet en huskeliste for lærere, den inneholdt bl.a.:

- ha god tid
- vis at du vet, også over lang tid
- vær nær og oppmerksom når barnet trenger deg
- gi barnet eventuelt fri fra lekser i vanskelige perioder
- ha rom for ulike reaksjoner

Når informantene beskriver hvordan de tilpasser opplæringen kommer det fram at de bruker variasjon både i oppgaver og arbeidsform. De forteller også at de lærer elevene strategier for å tilegne seg nye ferdigheter og kunnskaper. Undervisningen tilpasses for elever i krise slik at skoledagen blir meningsfull og eleven kan prestere etter dagsform, samtidig som det stilles rimelige krav til eleven. Lærer benytter også assistent for å tilpasse undervisningen. Videre benyttes egne avtaler og tilpasset lekse, der foreldrene er involvert.

Alt dette forteller at lærerne er opptatte av og bevisste når de tilpasser undervisningen for elevene. Det blir tatt i bruk flere virkemidler og tilpasningen er rettet mot både det faglige og det sosiale. Tilpasningen involverer foreldre, assistenter, elevenes egen kapasitet samt lærers rolle for å sy sammen tilbudet til eleven.

5.3 Forståelsen av sosial kompetanse

Samtlige informanter gav svar som er forenelig med min tolking av begrepet, jfr Ogden(2002). Det ble brukt ord som: *omgås andre*, *være ilag med andre* og *samhandle med andre*. Det tolker jeg som at det handler om å bli påvirket av andre og selv påvirke andre i sine omgivelser. Ogden(2002) sier at barn og unge søker å fremme sine interesser og mål ved samhandling og forhandling i den sosiale kontakten med andre. Ved å utnytte sine forutsetninger og muligheter utvikler barn og unge sin kompetanse som består av ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Her handler det om å møte og innfri krav eller forventninger i miljøet eller gjøre slik at det dekker egne behov.

I LK-06 sies det at skolen skal arbeide med utvikling av elevenes sosiale ferdigheter, og det presiseres at det i skolen ikke bare skal være fag – elevene skal gis opplæring som fører til *kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig*. Nordahl (2010) sier at sosial kompetanse er det begrepet som i størst grad dekker de oppgavene skolen har i forhold til elevenes personlige og sosiale læring. Videre hevder han at utvikling av den sosiale kompetansen er viktig med tanke på virkeliggjøringen av målsetningene i læreplanverkets generelle del.

Når informantene sier at sosial kompetanse er å være sammen med andre og samhandle med andre oppfatter jeg det slik at det innebærer å opptre på flere arenaer. Elevene må erfare at det som fungerer et sted er ikke nødvendigvis suksess i andre settinger. Elevene må lære å tilpasse handlingene i ulike sosiale situasjoner. Nordahl(2010) hevder at god sosial adferd innebærer å endre sosiale strategier fra situasjon til situasjon, fordi ulike sosiale situasjoner stiller forskjellige krav til sosial kompetanse.

Sosial kompetanse ble også beskrevet som evne til å kunne **etablere, videreføre og vedlikeholde sosiale relasjoner**. Barn og unge vil stille krav til hverandre og da må de kunne mestre og tilpasse seg bestemte miljøer med de sosiale verdier, krav og normer som finnes der. Da blir det er viktig for elevene å kunne bygge og vedlikeholde relasjoner i forskjellige miljøer

I Utvikling av sosial kompetanse – veileder for skolen (Udir 2003) står det at det er sammenheng mellom gode sosiale ferdigheter og popularitet og aksept hos medelever. Elevene lykkes bedre både faglig og sosialt når de blir akseptert blant jevnaldrende. Samhandling med andre barn gir mulighet til å utvikle sosial kompetanse i naturlige situasjoner. I samme veileder henvises det også til resultatene i en undersøkelse av

Nordahl(2000b) som viste til at elever som har gode relasjoner til sine jevnaldrende, opplever høy sosial trivsel i skolen og mente selv de var godt sosialt kompetente.

Informantene snakket om å vise **empati og respekt** i forbindelse med sosial kompetanse. En beskrev skolens oppgave der det ikke bare handler om å skape faglig dyktige mennesker men *du skal ha det sosiale i orden, og komme ut som et helt menneske ikke bare at du skal være faglig dyktig, men du skal ha empati, du skal kunne gå samlet og ha lik verdi...* Empati er evnen til å sette seg inn i andres situasjon, det er snakk om evne til desentrering og sosial sensitivitet. Det dreier seg om å ta den andres perspektiv, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkt, dette gjør at empati er viktig for å kunne etablere nære relasjoner. Empati er både en stabil egenskap og situasjonsbestemt - derfor kan empati utvikles og endres(Ogden 1995).

Informantens tanker finner jeg igjen i en liten notis i bladet Bedre Skole(2012, 6). Det refereres til England og en «bevegelse» der som involverer mer enn 2000 skoler. Den tar opp verdibasert læring, noe som blir betraktet som en motvekt mot den rådende konkurranse kulturen. Verdibasert læring har sin rot i at skolesamfunnet skal være preget av respekt, mot, medfølelse og integritet som videre blir sammenholdt med høye forventninger. Selv de yngste elevene forstår et slikt språk og det skaper en atmosfære for læring i fredelige og rolige omgivelser. Notisen avslutter med at dette gir elevene trygghet, selvrespekt og respekt for andre.

En del av den sosiale kompetansen handler om å kunne sette seg inn i andres situasjon, deres følelser og intensjoner. Bandura (i Nordahl 2010) sier at det kreves både perseptuelle og kognitive overveielser for å kunne anvende sosiale ferdigheter og at eleven må kunne vurdere hvilke sosiale ferdigheter som passer i bestemte situasjoner og når det er mest hensiktsmessig å benytte dem.

Ut fra informantenes svar tolker jeg det slik at de betrakter empati som et redskap for elevene, og lærerne ser på det som både noe iboende hos eleven, men også noe som kan læres og utvikles videre.

Informantene sier at en del av den sosial kompetansen innebærer å forholde seg til **normer og regler**, her var det snakk om både uskrevne og skrevne. Elevene må oppfatte de sosiale signalene som sendes ut og tolke og forstå dem for så å reagere adekvat på dem. Ved å lære seg slike ferdigheter kan barn forholde seg til de andres forventninger og tilpasse seg de andres væremåte (Ogden 2002). Putallaz og Gottmans (i Ogden 2002) beskriver sosialt kompetente barn ved at de bl.a. er bevisste på gruppenormer og sosiale regler. Kjennetegn på sosialt kompetente barn er bl.a. at de har lett for å etablere vennskap fordi de forstår sosiale regler, greier å forholde seg til gruppenormer og klarer å velge mellom forskjellige strategier for å få til det sosiale samspillet(Slyngstad 2012).

Ogden(2004 i Bergkastet 2011) hevder at normer og regler er et viktig grunnlag for skolens forventninger til god elevatferd, og er det vi kaller for skolens kultur og verdier. Kulturen i skolen består av de normer, verdier og forventninger som skolen formidler til elever, ansatte og foreldre.

Informantene nevnte også skrevne regler, klasseregler som klassen i fellesskap hadde formulert. Disse var hengt opp på veggen og var synlige og til daglig påminning. Lærerne oppfattet det som lettere for elevene å godta regler som de selv hadde laget og diskutert seg fram til. Det ble færre diskusjoner og elevene var bedre i stand til å løse konflikter seg i mellom. Bergkastet(2007) hevder også at elevene føler ansvar for reglene og forstår hvorfor reglene ble slik, siden de har laget dem selv.

Styrking av **positiv selvfølelse** og **selvbilde** nevnes som en del av den sosiale kompetansen. Elevens oppfatning av seg selv er en grunnleggende referanseramme og har betydning for hvordan han møter andre og omgivelsene. I følge Skaalvik og Skaalvik(1996) er det et etisk anliggende å legge til rette for at elevene kan bevare og utvikle en god selvfølelse. De viser til undersøkelser der elever med lav selvfølelse ofte følte seg nervøse, ulykkelige, avviste eller deprimerte. Elevene var mindre motiverte for skolearbeid og viste dårlig utholdenhet når de møtte på vansker. Informantens syn sier meg at han er bevisst på viktigheten av et positivt selvbilde for å lykkes sosialt. Ogden(2002) mener at like viktig som den virkelige kompetansen er den selvoppfattede kompetansen for barns prestasjonsnivå og mentale helse. Puttallaz og Gottmann(i Ogden 2002) sier at sosialt kompetente barn har mindre negative oppfatninger av seg selv. Deres oppfatning støtter opp under informantens utsagn.

Videre bekrefter Lindahl (2007) også at positivt selvbilde er viktig. Hun sier at for at den enkelte skal føle seg verdifull for fellesskapet er positivt selvbilde en viktig faktor, og dette er noe som igjen har innvirkning på lysten og evnen til sosial og faglig utvikling og læring

Når informantene forteller hva de legger i begrepet sosial kompetanse, bruker de ord som vennskap, verdsetting av seg selv og de andre, bygging av relasjoner og vedlikehold av relasjoner over tid og jeg tolker det som at dette er det Bodø-lærerne mener er hovedelementene i den sosiale kompetanse. De sier også at å vise empati og respekt er en del av den sosiale kompetansen, samt å kunne følge normer og regler. I likhet med Ogden(2002) betrakter de det som ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å takle forskjellige sosiale miljøer og som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner – noe som igjen i følge Nordahl (2010) bidrar til øking av trivsel og at eleven utvikler seg.

5.4 Arbeidet med å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

Det er utviklet en del forskjellige program for læring av sosial kompetanse, de har intensjoner om å drive god og forebyggende opplæring. Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en rapport om kunnskapsstatus på området der det er tatt sikte på å vurdere effekten av programmene(Udir 2006). Direktoratene ville sikre at det ble gitt mest mulig entydige faglige anbefalinger til skoleverket.

For å få svar på hvordan det ble jobbet i klasserommet spurte jeg om de brukte ferdige programmer eller om det var innbakt i andre fag og lå i dagsrytmen.

To av informantene sa at de fulgte Bodø kommunes plan «Livslang læring og sosial kompetanse i Bodøskolene» (www.bodo.kommune.no). Den skisserer i korthet hvor skolene skal ha sitt fokus innen sosial kompetanse. Planen forteller at det må arbeides med sosial kompetanse og læringskompetanse i det daglige. At dette må gjøres i samhandling med de andre elevene og at de ansatte på skolen skal i samråd med foreldrene ha ansvaret for at dette blir gjort. Videre står det i folderen:

Disse elementene inngår i Bodø-skolenes arbeid med sosial kompetanse og motivasjon for livslang læring:

- *ha positiv identitet*
- *kunne samarbeide*
- *ha empati*
- *være ansvarlig*
- *ha glede og humor*
- *kunne lære og være motivert for læring*

En informant sier de har egen plan for sosial kompetanse på sin skole. Den er generell og gjelder for hele skola og hver måned har de et nytt mål som blir beskrevet på ukeplanen. Utdanningsdirektoratet har beskrevet 5 områder innen sosial kompetanse som skolen skal arbeide med og som er nedfelt i skolens virksomhetsplan. De fem områdene er:

- samarbeid
- selvkontroll
- ansvarlighet
- selvhevdelse
- empati

Ut fra disse fem områdene er det laget tre mål som igjen er spesifisert i en rekke konkrete tiltak. Jeg finner dette som en oversiktlig og lett tilgjengelig plan både for ansatte ved skolen, foreldre og andre, den ligger på skolens hjemmeside. De fem områdene kjenner jeg igjen fra Nordahl(2010) sin oversikt over hva sosial kompetanse omfatter.

Skolen integrerer utviklingen av sosial kompetanse i hele sin faglige virksomhet og det arbeides på skole, gruppe/klassenivå og individnivå. Udir sin veileder for sosial kompetanseutvikling (Udir 2003) sier nettopp dette at muligheten for å styrke elevenes sosiale kompetanse ligger i skolens evne til å holde fokus, intensitet og entusiasme oppe over tid og at det må arbeides planmessig og systematisk med sosial læring og utvikling. Her er det laget en plan som beskriver hva som skal gjøres gjennom tiltak og det holdes fokus på målene gjennom ukentlige mål på ukeplanen, det skjer gjennom en helhetlig tilnærming der skolens ledelse og personale drar i samme retning.

Informantene bekreftet at de brukte ferdige programmer for å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Det ble nevnt både Zippys venner og Det er ditt valg. Begge er, som tidligere nevnt, forebyggende skoleprogrammer som tar sikte på å utvikle elevenes sosiale kompetanse gjennom å lære elevene å mestre dagliglivets problemer. Zippys venner er beregnet for 6-8

åringer og er videreutviklet for å dekke 3.-4.trinn også (www.vfb.no), der helsesøster og lærere jobber opp mot elevene. Programmet er blitt vurdert av en forskergruppe og blir vurdert å ha dokumentert effekt (Udir 2006) og blir anbefalt av Udir. Det er ditt valg retter seg mot elever fra 1.-10. trinn og elever i videregående opplæring. Forskergruppen vurderer det som et opplæringsprogram som med stor sannsynlighet gir resultater i å utvikle generell sosial kompetanse (Udir 2006).

Bruk av forskningsbaserte programmer for utvikling av sosial kompetanse har økt og årsaken forklares i at det er tryggere å bruke ferdige program enn å utvikle selv (Udir 2003). Det finnes et stort utvalg av programmer, den nevnte forskergruppen har definert programmer og undervisningsopplegg til å omfatte de som gjennomføres i skolen ut fra bestemte håndbøker, manualer eller retningslinjer. Det skal være lagt klare føringer for programmet og det er klare retningslinjer for implementering, samt skisser som inneholder den teoretiske og empiriske bakgrunnen for programmet (Udir 2006). Det poengteres også i viktigheten ved implementering og gjennomføring av programmet at det ikke isoleres til enkelte timer eller aktivitetsområder på skolen, men at det blir som en helhetlig tenkning og handlemåte hos alle involverte og at det støttes lojalt av alle aktører i skolemiljøet (Udir 2003).

For å arbeide med utvikling av elevenes sosiale kompetanse sa informantene at de hadde synlige Zippy-plakater på veggene og figur av Zippy, et pinnedyr laget av piperensere i klasserommet. Utsagn fra informant: *..Zippyen er kjempeflott, du kan bruke det i alle fag, du har noen Zippy-regler som henger oppe, og så har vi et pinnedyr som heter Zippy...* Informanten mente også at elevene så til veggplakatene med Zippy-regler når det kom til hendelser som skulle løses. Her fungerer de synlige reglene som henger fremme som visuell støtte for elevene, de blir minnet på dem og kan brukes i påkommende tilfeller. Dette finner jeg støtte i hos Ogden (2002) som sier at ei gjennomtenkt og planlagt organisering av klasserommet er viktig for læringsmiljøet.

Informantene mente at sosial kompetanseutvikling var noe som lå i dagsrytmen, det var *en del av skolehverdagen både i fag og friminutt*. En skolehverdag innebærer mange forskjellige situasjoner og noen av dem kan være utgangspunkt for læring av konkrete sosiale ferdigheter og kunnskaper. I Utvikling av sosial kompetanse (Udir 2003) finner jeg støtte i det. Her sies det at læring av sosial kompetanse bør knyttes til naturlige situasjoner. Hverdagen i skolen gir mulighet til umiddelbar øving og tilbakemelding på de ferdighetene som det forventes at elevene skal kunne beherske. Når man tar utgangspunkt i de naturlige situasjoner som oppstår, vil det øke sannsynligheten for at elevene lærer relevant atferd som de har bruk for også i andre sammenhenger. Det trekkes også fram at det er viktig med variert sosial trening, med mange eksempler slik at elevene få en variert atferdsmeny og velge i slik at de senere kan finne den rette atferden til den rette situasjonen.

En av informantene sa at det ble brukt ros når elevene var flinke. Han beskrev en situasjon der hele skola jobbet med å få det roligere i gangene. *..de som er positive..de som er flinke får ros : oi kor flink du er til å være stille og«..nå var du flink å kle på deg...* De overså uønsket atferd. I følge Nordahl(2009) er bruk av ros den viktigst form for sosial oppmuntring voksne kan gi barn. Sosial oppmuntring brukes for å støtte barn i å mestre nye ferdigheter. Ved å

fokusere på det positive og oppmuntre og rose er et godt virkemiddel for å lære barn prososial og ønsket atferd.

Datainnsamlinga viste at informantene sa at arbeidet med sosial kompetanseheving er en del av virksomheten på hele skola og at alle lærerne var involvert. De viste til at de var blitt kurset i klasseledelse og Zippy. Dersom en ønsker endring og de skal være varige må tiltakene integreres i hele skolens faglige virksomhet og arbeides med parallelt på skolenivå, klasse-/gruppe og individnivå. Det er skolens ledelse som har det overordnede ansvaret for innholdet i utviklingen av elevenes sosiale kompetanse (Udir 2003). Skolens ledelse må ta ansvar og involvere seg i planlegging og gjennomføring av sosial kompetanse, slik kan dette læringsområdet bli hele skolens ansvar. Spesielt blir dette viktig i og med at sosial kompetanse ikke er et eget fag men er noe som går inn i og gjennomsyrrer hele skolehverdagen.

Det framkommer i denne studien at det brukes både ferdige programmer for å utvikle sosial kompetanse, og at det er en del av den daglige virksomheten. Det blir brukt virkemidler og støtte i det daglige fra de ferdige programmene i form av vegg-plakater og selvlagde pinnedyr. Ros blir også brukt som et virkemiddel for å utvikle elevenes sosiale kompetanse.. Lærerne skiller ikke mellom fag og friminutt, sosial kompetanseheving går som en rød tråd gjennom både det faglige og sosiale. En informant sa: *Det ligger i veggene.*

5.5 Gode aktiviteter for å fremme sosial kompetanseutvikling

Arbeid med utvikling og innføring av sosial kompetanse i skolen er viktig. For å få dette til må en ha klare mål og tydelige strategier for gjennomføring. I min undersøkelse for å finne ut hvordan det blir gjort i Bodø-skolen har jeg belyst hvordan lærer ser på sin rolle og hva han betrakter som gode aktiviteter.

5.5.1 Lærers rolle

Det mest avgjørende for gode resultater i skolen er læreren, det viser verdens største studie som tar for seg de faktorer som bidrar til bedre resultater hos elevene(Kjensli 2009, Hattie 2009). Kunnskapsdepartementet(NOOU 2003) tar ikke så hardt i, men sier at det er avgjørende at lærer er dyktig. Liebich(2012) stiller spørsmål rund lærers rolle og funksjon i artikkelen *Læreren – gjeter eller hyrde?* Metaforen viser til at lærerrollen er tosidig. Gjeteren skal drive flokken fram og hindre utgliding; unngå at elevene driver inn i dagdrømmerier, irrelevante gjøremål, sommel, uoppmerksomhet og uro. Hyrden skal gå foran, lede flokken og vise retning; han skal velge ut lærestoffet og være kunnskapsformidler.

Mine informanter mener at lærers rolle er å være tydelig og ha klare regler. Det skal være trygge voksne som gir enkle beskjeder slik at elevene er sikre på hva de skal gjøre, en klasseleder. En informant uttrykte det slik: *..jeg har veldig troen på det at hele skola jobber*

med klasseledelse, og med reglene, vi legger de samme ting i de ulike begrepene og at vi har de samme reglene som vi håndhever likt. Her beskrives en tydelig klasseleder. St.mld. 31 *Kvalitet i skolen*(Kunnskapsdepartementet 2008) påpeker at den tydelige læreren er viktig for elevens læring og et av de viktigste målene med god klasseledelse er å sikre at læringsbetingelsene i klassen er tilstede.

Jeg tolker informantene mine dithen at de er bevisste på sin rolle som leder for klassen og opptrer med autoritet og myndighet i møte med elevene. De er opptatte av å være tydelige og skape forutsigbarhet i skolehverdagen. Dette finner jeg igjen i *Håndbok for klasseledelse*(Midthassel og Bru 1998). Her beskrives læreren som en tydelig voksen, rollemodell som er faglig dyktig og bryr seg om sine elever og lærer elevene å bry seg om hverandre. Samme håndbok beskriver at klasseledelse også innebærer å håndheve regler og rutiner og å skape forutsigbarhet i læringsmiljøet.

Gjennom alle svarene informantene kommer med tolker jeg dem slik at en god klasseleder er både tydelig og bestemt, samtidig som han er omsorgsfull og varm. Dette er også min erfaring fra skolen, det skaper trygghet hos elevene at lærer er sikker i sin sak og konsekvent i sine handlinger, men også viser at han bryr seg. I den tidligere nevnte NOU-rapporten(Kunnskapsdepartementet 2006) får jeg bekreftelse på dette i det der står at det er ingen motsetning mellom omsorgslæreren og kunnskapslæreren – gode lærere viser varme og omsorg.

Ogden(2002) forklarer en klasseleder som en som skaper et positivt klima i klassen, etablerer arbeidsro og motiverer til arbeidsinnsats. Her er regler og rutiner, gode beskjeder og riktig bruk av oppmerksomhet viktige elementer i å skape denne arbeidsroen.

Alle disse innfallsvinklene til en god klasseleder er med på å underbygge det informantene beskriver som lærers rolle. Nordahl(2009) uttrykker klart at skolen er ved siden av familien den viktigste oppvekstarenaen for barn og her må læreren være en dyktig leder som elevene har tillit til.

Det uttrykkes klart i LK-06 at læreren skal være en veileder, han skal påvirke elevene gjennom undervisning og veilede elevene faglig, sosialt og personlig. I følge Nordahl(2010) kan det være utfordrende å veilede samtidig som det skal utøves tydelig klasseledelse. Han henviser da til at veiledning ikke bør være slik at lærer gir fra seg kontroll over arbeidet som skal gjøres, at det blir opp til elevene om de ønsker veiledning, eks: jobbing ut fra arbeidsplaner. Mange elevers og læreres fokus ved selvstendig arbeid er å bli ferdig med aktiviteten. Dette kan føre til at fokuset på selve læringsprosessene blir lite presist og dårlig fokusert (Klette og Lie i Nordahl 2010). Det er lærer som bør ta kontakt med elevene, komme med spørsmål og gi kommentarer, det er han som er klasselederen.

Informanten sa at han hadde *..troen på at hele skola jobber med klasseledelse..og med reglene...* At skola og lærerne har felles kjøreregler ser jeg på som en viktig faktor for å lykkes i god klasseledelse, fordi lærer er leder og forbilde for alle elevene på hele skola, ikke bare i egen klasse, og da er det viktig at samtlige lærere har samme plattform og håndhever reglene likt. Dette finner jeg støtte i hos Samuelsen(2007) i det hun sier at skal arbeidet med

klasseledelse ha effekt må det jobbes flere nivå, både på elevnivå, lærernivå og skolen som organisasjon, gjennom en helhetlig og sammensatt tilnærming der hvor resursene rettes mot individuelle, relasjonelle og kontekstuelle forhold

Informantene var tydelige på at det er lærer/den voksne som bestemmer i klassen når det gjaldt plassering av elevene. For å øke elevenes sosiale kompetanse sier en av lærerne at han bytter plass på elevene ofte, gjerne månedlig, *..sånn at de skal bli vant til å forholde seg til de forskjellige..* en annen sier: *..jeg bestemmer hvem som skal sitte i lag med hvem...og de skal lære seg at de må sitte ilag med alle...* Ved å styre hvor elevene skal sitte og hvem de sitter sammen med vil lærer trenge eleven i å omgås andre. Under *Det samarbeidende mennesket* i LK-06 generelle del står det:

En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som de er med på å forme dem.

Lærerne er oppmerksomme på at det er i samhandling med andre at vi formes. I det daglige, og i klasserommet er det fine arenaer for å lære sosiale ferdigheter. Sosial kompetanse er situasjons- og kontekstavhengige, ferdighetene må trenes i ulike kontekster, blant annet i vanlige klasser og grupper (Udir 2003).

Det ble trukket fram som virkemiddel for sosial kompetanseheving møblering av klasserommet slik at lærer har øyekontakt med elevene i undervisningen og at elevene unngår å dytte borti hverandre når de har ærender i klasserommet. *..sitter de sånn at de har fri adgang til hyllene sine, da kan de hente bøker uten å knuffe eller komme borti noen...* Lærer er da bevisst på hvor i klasserommet pulter og hyller skal være for å unngå konflikter og for å holde på elevenes oppmerksomhet. Bergkastet(2011) sier at for å få, og holde på, elevens oppmerksomhet må man organisere undervisningsrommet hensiktsmessig. Ved å plassere elevene i det de kaller et tradisjonelt fiskebeinsmønster blir det lett for lærer å oppnå øyekontakt med alle sine elever på en rask måte. Dette gjør det lett for lærer å bevege seg i rommet og raskt komme til de fleste elever. Elevene kan da også bevege seg for å gjøre nødvendige ærender i klasserommet uten at det oppstår for mye forstyrrelser eller trafikkork.

Lærer må være en god rolle-modell sa informantene. De beskriver da viktigheten i at den voksne, klasselederen som eleven har som forbilde ikke bare sier hva som er riktig, men også viser det i det han gjør, jmfør Gjærevoll og Hårberg(2012). Her er det snakk om at det lærer forventer av eleven må han også stå inne for og gå foran som et godt eksempel..

Foreldrene må på banen for å få til opplæring innen sosial kompetanse mente informantene. En informant sa: *.. foreldrene må lære seg at de ikke får lov til å stenge noen ute fra bursdager..* og *..så har jeg(lærer) sagt til foreldre, hvis det har vært unger som har vært utafør, at de kunne invitert han eller ho – og det gjør gjerne foreldre.* Informantene sier at de bruker både foreldremøter og kontaktmøter som arena. Min erfaring fra foreldresamarbeid er at alle vil sine barn vel og det de gjør er i beste hensikt. Det er da lærer må benytte seg av denne velviljen, jeg opplever at stiller lærer forventninger til foreldrene med tanke på sosiale aktiviteter innfrir de gjerne, de må bare bli gjort oppmerksom på hva som forventes.

Samarbeid med foresatte er av stor betydning der hensikten med deres deltakelse bl.a. er å skape arenaer for fellesskap mellom foresatte (Udir 2006). Her kan foreldrene diskutere og bli enige om felles kjøreregler i forhold til sine barn. LK-06 poengterer også betydningen av samarbeidet skole - hjem der styrkingen av foreldrecngasjement er viktig. Opplæringsloven § 1-2 (1998) sier det slik:

grunnskolen skal i forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei gode allmennkunnskap, slik at dei kan bli ganglege og sjøvstendige menneske i heim og samfunn.

Det er de foresatte som har hovedansvaret for barna sine og utvikling av sosial kompetanse krever et nært og godt samarbeid skole – hjem. Det er et gjensidig ansvar, men det er skolen som skal ta initiativ og legge til rette for et godt samarbeid (Udir 2003). Det sies videre at sosial kompetanse er en del av skolens læreplan og at skolen er en viktig sosial arena, noe som legger til rette for at sosial kompetanse bør være felles tema både på foreldremøter og til elevsamtaler når lærere og foreldre møtes.

Mye av det informantene beskriver at de gjør i forhold til foreldresamarbeid er sammenfallende med det som Oudmayer(2012) oppfordrer til. Temaet om å inkludere alle blir tatt opp på foreldremøter og foreldrene får anledning til å diskutere felles kjøreregler i forhold til invitasjoner og sosiale aktiviteter. Det kommer også fram at lærer benytter seg av foreldre når det er snakk om spesiell oppmerksomhet rettet mot enkelt elever som står utenfor klassens fellesskap.

For at foreldrene skulle være delaktige i utvikling av sosial kompetanse sa informantene at de hadde sosiale mål på ukeplanen og foreldrene diskuterte hjemme med sitt barn hvorvidt målet var oppnådd. En annen informant viste til *det sosiale hus*(vedlegg 4) der foreldrene sammen med barnet skulle fargelegge områder der de hadde nådd de sosiale målene. I følge Nordahl(2010) må foreldre og lærer drøfte hva som er viktig for barnets sosiale utvikling, slik at de har felles mål. Han hevder videre at det kan ikke skilles mellom hva som er hjemmets oppgave og hva som er skolens, her stilles det krav til tett samarbeid mellom hjem og skole.

Det sosiale hus blir brukt som skole-/hjemsamarbeid, der samme skjema over tid blir brukt for å følge elevens sosiale ferdighetsutvikling og foreldrene skriver under etter hvert som eleven og foreldre fyller ut/fargelegger målene. *Vi tar det fram to- tre ganger i året* sa min informant. Det at foreldrene signerer for å bekrefte at oppgaven var gjort, finner jeg som en god måte å bevisstgjøre og ansvarliggjøre foreldrene på sin oppgave med sosial kompetansutvikling. I følge Samuelsen(2007) er dette en måte å forholde seg til foreldrene på, som gir dem informasjon og deltakelse i elevenes skolehverdag gjennom selvrapporteringsskjema som skal underskrives.

Om dette gjøres bare to-tre ganger årlig er det etter mitt syn for sjeldent, men på grunn av oppgavens omfang går jeg ikke inn på dette her.

I en såpass viktig oppgave som å utvikle elevenes sosiale kompetanse finner jeg skole-/hjem samarbeidet som en lite utnyttet mulighet. Det er her snakk om to foreldremøter i året, samt to kontaktmøter og utfylling av hjemsendte papirer uten særlig oppfølging. Min erfaring fra skolchverdagen er at elevene kommer opp i konflikter også på fritida, og dette drar de med seg til skola. I slike tilfeller opplever jeg ansvarsfraskrivelse både fra skola og hjemmet i det begge parter betrakter det som en arena den andre burde rydde på.

Mine informanter mener det er viktig å bygge gode relasjoner til elevene og skape et godt forhold til dem. En positiv relasjon mellom lærer og elev anses som den viktigste motivasjonsfaktoren for at elever vil lære eller vise akseptabel atferd (Berg og Shits i Lindahl 2007). Som grunnlag for arbeidet med relasjonsbygging må lærere skape et tillitsforhold til elevene, fordi lærere som har gode relasjoner til elevene vil være i posisjon til å veilede dem også på det sosiale plan. Elevene har bruk for godt samspill med relasjonskompetente voksne for å utvikle sosial kompetanse (Udir 2003). *..jeg er føler jeg er mye til stede i lag med ungene, vi har et godt forhold..* sa en av informantene. Det er viktig at elevene opplever at de kan snakke med læreren, at han ser og hører dem, at deres behov blir imøtekommet og at lærer involverer seg (ibid). Det handler om å skape *gyldne øyeblikk* som en informant sa. En annen sa *..jeg må bygge relasjoner i fredstid..så har jeg noe å gå på i andre sammenhenger...*

Nordahl(2010) hevder at lærere som viser at de bryr seg og tar seg tid til å småprate med elever oppdager at det utvikles en positiv relasjon dem imellom. Den informasjonen som kommer fram i slike uformelle samtaler er verdifull og lærer blir bedre rustet til å forstå sine elever og håndtere ulike situasjoner best mulig. Lærerne i min studie ønsket å vise interesse for eleven og å være i nær dialog med sine elever for å kunne bygge opp gode relasjoner.

Informantene mine sier at lærer må være tydelig og ha klare regler og grenser. Han må gi korte og utvetydige beskjeder og ha faste og trygge rutiner som skal danne rammen rundt undervisninga. Lærer må bygge gode relasjoner både mellom seg og den enkelte elev, mellom seg og elevgruppen, og elevene seg imellom. Det er gjennom slik relasjonsbygging at lærer kan fremme samhandling og godt samspill i klassen.

For å få dette til er det også viktig med de fysiske rammene rundt. Lærer må møblere klasserommet hensiktsmessig. Plassering av pultene slik at han kan nå den enkelte elev raskt, både fysisk og med blikket. Materiell og utstyr må være på sin faste plass, slik at det er lett tilgjengelig.

Informantene forteller også at de bruker foreldrene i arbeidet med sosial kompetanse bygging. Inkludering er tema på kontakt- og foreldremøter. Foreldrene blir bevisstgjort at de skal følge opp sitt eget barn, både faglig og sosialt, men også at de har et ansvar i forhold til alle elevene i gruppa.

5.5.2 Gode aktiviteter

Rollespill og drama blir trukket fram som gode aktiviteter for å utvikle sosial kompetanse. På skolen er det viktig å trene på, og snakke om ferdigheter knyttet til de forskjellige sosiale kompetanseområdene. Rollespill blir da en fin innfallsport til å åpne for slike aktiviteter. Min erfaring er at elever deltar i større grad når de blir tildelt en rolle. Gjennom rollespill lærer elevene sosiale ferdigheter gjennom observasjon, modellering, øvelse, samtaler og konkrete tilbakemeldinger (Veileder for skolen, Udir 2003). I samme veileder blir det henvist til Ogdén(1990e) som hevder at sosial ferdighetstrening kan medvirke til å fjerne sosiale stengsler og kan for mange barn virke som en inngangsbillett til vennmiljøer der positiv, sirkulær interaksjon stimuleres.

Ved å legge til rette for rollespill skaper lærerne en arena som fremmer samarbeid, det gjør elevene bedre kjent med hverandre og bidrar til å skape trygghet. I slike lekbetonte aktiviteter får elevene bruke seg selv aktivt ved å opptre i en annen rolle enn de ellers er i, her er det også rom for å ta i bruk ferdigheter som ellers ikke står så sentralt i opplæringa (Lindahl 2007).

Å arbeide på **gruppe eller på stasjoner** mente mine informanter var gunstig for å lære sosial kompetanse. Lærer bestemte da gruppesammensetningen og vanskegraden i arbeidet. Det kan brukes bevisst for å trekke inn de stille elevene eller for å tone ned de som tar stor plass. Gruppearbeid er en fin form for samarbeidslæring, den ivaretar elevenes sosiale behov og gir trening i sosiale ferdigheter (Skaalvik og Skaalvik 1996). Gruppearbeid innebærer ofte at eleven er en del av en større helhet og her må de innordne seg fellesskapet samtidig som de ivaretar sin egen individuelle status(Reppstad og Tallaksen 2011).

En informant var veldig klar i sin beskrivelse av hva han mener som virker og er en god aktivitet for å utvikle sosial kompetanse. Han sa: *..de skal lære seg at de må sitte i lag med alle, kan jobbe ilag med alle..de diskuterer ikke lengre.. de er vant til at når de får den beskjednen da gjør de det... de har vært drillet på dette fra 1.klasse...* Dette kan virke noe diktatorisk, men jeg finner at min informant er en klar klasseleder med tydelige grenser. Det stilles helt klare krav til eleven om hva han har å forholde seg til og eleven er trygg på og vet hva læreren forventer. Dette er helt i tråd med Nordahl(2010) som hevder at gjennom god klasseledelse formidler lærer klare forventninger til elevene sine, der regler og håndhevelse av dem er avgjørende for elevenes innsats.

Samme utsagn forteller også at lærer har vært helt klar på dette siden elevene startet i 1.klasse. Ut fra egne erfaringer vet jeg at det å være konsekvent overfor elever er viktig for å skape et trygt og forutsigbart læringsmiljø. Der elevene er sikre på hva som kreves og forventes av dem merker jeg meg at det er mere ro og harmoni i elevgruppa. Dette finner jeg støtte i hos Samuelsen(2007) der hun sier at det sosiale mønsteret i en klasse utvikles og etableres fra første dag.

Min informant sier i samme åndedrag at elevene skal kunne jobbe i lag og han bestemmer at de må sitte sammen. Det er kanskje å trekke Paul Natorps(1885-1924(wikipedia)) utsagn om at *Bare blant mennesker blir mennesket et menneske* litt langt, men jeg har tro på at det er

gyldig i denne sammenheng. Jeg har sett i skolen at elever som blir nødt til å være sammen med andre får det til, bare de får øvelse og veiledning. Den generelle del av LK-06 er helt klar på dette området og beskriver en skolehverdag der elevene skal møte samhandlingsaktiviteter i undervisningen slik at de kan utvikle selvstendige og uavhengige personligheter, samt evne til å virke og arbeide ilag(Udir.no).

Min studie henter sin informasjon fra småskoletrinnet og elevene her synes og trives bedre med gruppearbeid enn de lengre opp. Fordi gruppearbeid ivaretar viktige deler av en læreprosess og fordi LK-06 legger opp til det lar mange lærere elevene arbeide i gruppe og i følge Repstad og Tallaksen(Samuelsen 2007) er de eldre elevene ofte «drittlei» gruppearbeid. Dette er et tankekor og en utfordring for lærerne, hvordan ivareta elevenes glede ved samhandling gjennom gruppearbeid samtidig som lærer ikke overforbruker virkemiddelet?

Uteaktiviteter og uteskole ble trukket fram som gode aktiviteter. En informant sier at han styrer hva elevene skal holde på med når de har uteskole, og han bestemmer hvem de skal jobbe sammen med. Han fortalte videre at han får kontakt på en annen måte ute og henviser til en episode der en elev fortalte noe privat. I etterkant organiserte læreren slik at denne eleven kom med på ei gruppe der han ble godt ivarettatt. Her i en slik uformell kontekst åpner det seg gode muligheter for å bygge relasjoner.

Muligheten for å utvikle sosiale ferdigheter og kompetanse ute er stor. Fordi det skjer så mye sosial samhandling lærer elevene bedre å fungere ute enn inne. De gjør mye konkret ute og det resulterer ofte i synlige resultat. Når elevene lærer sosial kompetanse på en slik måte blir det ikke bare abstrakt kunnskap, men de utvikler ferdigheter gjennom egne erfaringer og påfølgende bevisstgjøringsprosess. De uformelle rammene ute danner en god ramme for å utvikle sosiale ferdigheter og kompetanse (Jordet 2010).

Jordet(2010) hevder at utvikling av elevenes sosiale kompetanse kan ivaretas når elevene blir satt sammen i grupper og arbeider fram mot felles mål. Han kan vise til forskning som forteller at dette virker best utenfor klasserommets rammer. Han viser også til konkrete eksempler i sin bok der praktiske oppgaver utenfor klasserommet fører til positiv samhandling elevene mellom.

Uteaktiviteter foregår i et annet miljø og i en annen setting enn i et klasserom. *...det er stor plass* sa en informant. Dette gir nye muligheter. Det er ikke bare uterommet som byr på andre muligheter, når elevene er ute bruker de flere sider av seg selv og det er mye som tyder på at bruk av uformelle læringsarenaer styrker samholdet lærer og elev og mellom elevene (Jordet 2010).

Felles start og felles avslutning, eller **fellessamlinger**, trekker informantene frem som middel for sosial kompetanscheving. Det ble sagt at det hadde oppdragende effekt når mange var samlet for en felles opplevelse. De små så opp til de store og de store skulle være forbilder. Her må elevene lære seg å forholde seg til mange samtidig. Opseth(2011) viser i sin reportasje til en skole som har drevet mye med dette og har høstet gode erfaringer både når det gjaldt skole-hjem samarbeid og elevenes respekt og selvrespekt.

Det at elevene får ta del i slike fellessamlinger gjør at de blir trygge og lærer å forholde seg til andre. Nordahl(2010) bekrefter dette i det han hevder at det er gjennom deltakelse i sosiale systemer at vi kan lære å tolke og tilpasse oss omgivelsene. Han sier at vi fremstår på en annen måte i trygge og kjente omgivelser fordi vi har tilpasset våre handlinger til dette sosiale systemet. Her blir vi ikke bare påvirket men har også en påvirkningskraft på de andre og det sosiale fellesskapet.

Andre felles aktiviteter som informantene nevner handler om felles måltid, massasje, aldersblanding og spill der elevene må være sammen med andre. Disse aktivitetene har som hovedmål at elevene må forholde seg til hverandre. De må sitte nært hverandre når de skal spille spill og de må lære å tåle å ta på andre og selv bli tatt på når de skal holde i hånden for å danne ring, eller når det er snakk om massasje. For å lykkes på dette feltet må elevene samhandle med hverandre og vise respekt og tillit om de skal lykkes og finne løsninger i samarbeidet.

I LK-06, generell del, under det samarbeidende menneske står det at elevenes evner og identitet utvikles i samspill med andre og at mennesket blir formet av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem. Videre står det at skolen må utnytte arbeidsfellesskapet for utvikling av sosiale ferdigheter. Dette må organiseres slik at det elevene gjør får konsekvenser for andre og at de selv kan dra lærdom av sine handlinger og valg.

Gjennom å legge til rette for sånne typer aktiviteter stimuleres det til trening i sosiale ferdigheter. I følge Ogden(2002) er det dette som skal til for å bygge opp elevenes sosiale kompetanse.

Informantene sa at de pleide å snakke med elevene om konflikter og konfliktløsning, og at de lagde **klasseregler**. Informantene er konkrete og relaterer med eksempler fra skolehverdagen, en vanlig situasjon er at det har vært krangel i friminuttet og så tas det opp i klasserommet i etterkant. Her bruker lærerne aktivt elevenes egne erfaringer og tar opp deres sosiale verden til diskusjon. Dialogen omkring elevenes egne erfaringer med problemene er et godt utgangspunkt for læring av sosial kompetanse.

Det er helt i tråd med Reppstad(2011) i det det hevdes at dialog er en fin innfallsport når det gjelder egne holdninger til andre, og at egenproduserte løsninger er bedre enn ferdig formulerte. Gjennom dialogen blir løsningene sett på som selvlagde og ikke bare en regel formulert av andre. Elevene ser sammenhengen mellom det å formulere egne meninger og begrunne sine standpunkt, og reglene som de i fellesskap har kommet fram til.

Dette innebærer medvirkning fra elevene og medfører medbestemmelse i læring av sosial kompetanse. En av informantene sa: *..ja, klasseregler, det går jo mere på medbestemmelse, de har vært med å lage klasseregler..og det går mye på sosial kompetanse...* Elevene skal bevisstgjøres på nødvendige regler og rutiner, dette gjøres gjennom arbeidet med å utforme klasseregler. Her får elevene selv drøftet, stemt over og skrevet ned det de finner nødvendig for å utvikle det sosiale miljøet i klassen. Reglene skal skape forståelse, samtidig som elevene blir gjort ansvarlige for dem. Gjennom arbeidet får elevene vite hva som forventes av dem, for

ved å avklare normative forhold på en grundig måte fører det til mindre krangling, og det er nyttig for å regulere det sosiale samspillet i klassen. Reglene er blitt elevenes ansvar og de forstår hvorfor reglene ble som de ble siden de selv har laget dem (Lindahl 2007).

Nordahl(2009) bekrefter også at etablering av felles regler har vist seg å være god strategi for å fremme sosial kompetanse, men det poengteres at de får betydning først når de er i bruk. Informantene sa at klassereglene hang synlig framme i klasserommet og de ble brukt ved behov for å avklare situasjoner, men også som en påminnelse i det daglige om felles kjøreregler som elevene hadde utviklet sammen.

I følge mine informanter gjøres det en del forskjellig i undervisninga for å tilpasse opplæringa av den sosiale kompetansen. En felles nevner for alle aktivitetene er at det handler om å gjøre noe i fellesskap, der det stilles krav til den enkelte elev om deltakelse. Gjennom rollespill/drama, felles måltider, massasje, aldersblanding, felles oppstart og avslutning på dagen, uteskole, gruppe- og stasjonsarbeid, utarbeiding av klasseregler og spill både ute og inne mener de at tilpasninga av opplæringa blir ivaretatt.

6.0 Oppsummering og metodekritikk.

Jeg ønsket i min studie å finne ut noe om hvordan lærere i Bodø jobbet med tilpasning av opplæringa innen sosial kompetanse. Med dette som utgangspunkt laget jeg følgende problemstilling:

Hvordan tilpasser Bodøskolen opplæringen med vektlegging på sosial kompetanse?

Svaret skulle jeg finne ved å intervjuer lærere i grunnskolen i Bodø kommune.

6.1 Oppsummering

Denne studien viser at lærerne i Bodø-skolen er opptatt av jobben med å øke elevenes sosiale kompetanse. For å nå målene i LK-06 og skolevisjonene til Bodø kommune blir samhandlingsaktiviteter benyttet og lærerne betrakter det som en god måte å lære elevene sosiale ferdigheter på. Dette skal øke deres sosiale kompetanse. Ved slike aktiviteter blir elevene nødt til å samarbeide og prososial atferd er et av målene.

Skolehverdagen er lagt opp slik at innlæring av sosiale ferdigheter skal gå som en rød tråd gjennom hele virksomheten – slik den også gjør gjennom den generelle del av LK-06. For å få dette til benytter lærer seg av ferdige programmer der elevene med utgangspunkt i teoretisk tilnærming til feltet blir skolert i hvordan de skal te seg i forskjellige sosiale settinger. Men lærer er samtidig bevisst på at det er i det virkelige liv denne kunnskapen og disse

ferdighetene har verdi og kan bli implementert hos eleven. Klasserom og andre arenaer, med sine muligheter og begrensninger, blir etter beste evne innredet med tanke på å skape gode forhold for godt samspill. Det er i de daglige hendelsene lærer lar elevene få utprøvd sine kunnskaper og ferdigheter for at de skal bli ganglege og sjølvstendige. Det ligger i bakhodet hele tiden, sa en av informantene.

Jeg fant også at lærerne i Bodø-skolen legger vekt på å bygge gode relasjoner til sine elever og de ser på dette som et ledd i øke deres sosiale kompetanse. Lærer må være både gjeter og hyrde. Med det mener jeg at mine funn tyder på at Bodø-læreren etterstreber hyrderollen ved å gå foran som et godt eksempel for sine elever. Det han forventer at de skal gjøre må han selv gå foran og gjøre, han skal være en god rollemodell.

Videre fant jeg at lærer betrakter det som viktig å være en god klasseleder, gjeteren. Gjeteren er den som må passe på at flokken er samlet, han skal ha klare regler og tydelige grenser. Gjennom god klasseledelse og gode relasjoner til elevene søker Bodø-skolen å skape de gyldne og evige øyeblikk der elevene møter krav og forventninger som er tilpasset den enkelte.

Studien sier også noe om at Bodø-læreren mener at den enkelte lærer er viktig, der kan de støtte seg til Hattie(2009), men de framhever at det er lærerne samlet som må dra i riktig retning for å oppnå resultater.

Min forskning viser også at gjennom skole- hjemssamarbeid blir foreldrene ansvarliggjort både i forhold til eget barn, men også for å ta ansvar for det sosiale miljøet i hele gruppa.

Videre viser resultatene at lærer er oppmerksom på flerkulturelle hjem og tilpasser opplæringa ut fra slike hensyn.

Hovedfunn

- Det blir benyttet ferdige program
- Det er implementert i den daglige virksomheten
- Samarbeid skole/hjem
- Oppmerksomme på flerkulturelle

Utviklingsmuligheter

- Samarbeid skole/hjem
- Flerkulturelle

6.2 Metodekunnskaper

Jeg ønsket i min forskning å velge mellom dokumentanalyse, observasjon, spørreundersøkelse og intervju, noe som innebærer arbeid med en sammensatt singelcase. Det viste seg i arbeidet

med å besvare problemstillinga at det ikke var nødvendig med spørreundersøkelse utover min intervjuguide. Jeg gikk også bort i fra observasjon i klasserommet og observasjonen ble innskrenket til mitt besøk på skolen for intervju og informantenes egne henvisninger til observasjoner. Etter råd fra min veileder senket jeg lista i forhold til dokumentanalyse og brukte bare skolens virksomhetsplan via deres nettside som dokument.

Når jeg skulle velge metode måtte jeg vurdere det jeg anså som den ideelle framgangsmåten opp mot det som er praktisk gjennomførbart (Dalland 2000). Som tidligere nevnt er det ingen metode som er særst beregnet på case-studier, noe som stiller store krav til forsker om å velge rett redskap. Det stilles også krav til forskers egen førforståelse, hans kunnskaper, forutsetninger og vurderingsevne (Fuglseth 2004). Før jeg gikk inn i forskerrollen måtte jeg avklare min egen rolle.

I min casestudie har jeg bare data fra ett tidspunkt og jeg må da være forsiktig med å dra konklusjoner ut fra dem (Johannessen 2010). Mye av disse dataene er også hentet fra intervju der det fokuseres mest på tanker og erfaringer framfor handling (Ryen 2010). Begge disse forholdene kan være til forkleinelse for min forskning, uansett vil det være en utfordring å prøve se det generelle i det spesielle.

Kritikken til bruk av intervju går også ut på at den blant annet fokuserer på individet og ser bort fra at personen er en del av et sosialt samspill, og metoden er godtroende i den forstand at den tar alt intervjupersonen sier for god fisk (Kvale 2009). Kvale har også en del innvendinger mot det kvalitative intervjuet. Han sier blant annet at det ikke er pålitelig i og med at det er basert på ledende spørsmål, at det ikke er objektivt og at det ikke er valid fordi den er avhengig av subjektive inntrykk (Kvale i Ryen 2010). Dallan(2000) nevner at ved intervju ligger det mulige feilkilder i selve kommunikasjonsprosessen, er spørsmålet oppfattet riktig? er svaret oppfattet riktig?

Valg av informanter kan bli en form for siling av informasjon(Dalland 2000). Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju ved fire skoler, det har jeg gjort, men jeg henvendte meg til om lag 10 skoler ved rektor før jeg hadde fire informanter. Noen svarte aldri på min forespørsel og ved tre av skolene plukket rektor ut informant for meg. Jeg har gjort meg en del tanker omkring hvorvidt disse håndplukkede lærerne er representative for min forskning – eller er de et glansbilde som rektorene vil vise fram?

Den som spør vet allerede svaret, sa filosofen Sokrates(ca år 350 f.Kr.(Wikipedia)). Det meste av mine data baserer seg på intervju. Det er jeg som har laget spørsmålene i intervjuguiden og det kan være en fare for at jeg får de svarene jeg vil ha. Ryen(2002) sier imidlertid at om man på forhånd vet hva man ser etter, bør ikke det være til hinder for å planlegge hvordan man skal samle inn nettopp den informasjonen. Hun sier videre at strukturen i intervjuet også kan demme opp for skjevheter i materialet gjennom spørsmål som ikke er nøytrale, selektive notater og andre forhold som kan redusere både troverdighet og bekreftbarhet.

Når intervjuene transskriberes og gjøres til tekster, er det en fare for at vi mister noe og forringer kvaliteten på dataene (Dalen 2011). Derfor er det viktig og være nøye i

skriveprosessen og ta vare på lydfilene slik at jeg kan gå tilbake til dem senere om noe er uklart under tolknings- og analyseprosessen. I følge Kvale(2009) vil transkribering av lydfiler til en skriftlig form medføre en abstraksjon, der stemmeleie, åndedrett og intonasjon vil gå tapt. Jeg skrev ned ordrett det som ble sagt, men tok det ut av sine omgivelser, derfor var det viktig for meg å ha opptakene tilgjengelig slik at jeg kunne lytte til dem samtidig som jeg leste dem. Slike utskrifter blir en oversettelse fra muntlig narrativ form til skriftlig narrativ form. Gjennom arbeidet med å analysere og hente ut substansen i det transkriberte materialet, la jeg merke til at godt formulerte ord og vendinger kan virke preget av gjentakelser usammenhengende når det ble transkribert direkte. Jeg opplevde som meningsfullt og viktig å ha tilgang på lydfilene samtidig som jeg benyttet meg av utskriftene ved bearbeiding av dataene. Plassering av komma kan ha betydning for forståelse og tolkning.

Ved tolkning og teoretisering omkring eget intervju materiale, nevner Dalen(2011) tre viktige utfordringer som forsker kan støte på. Det første er *den holistiske feilantagelsen*, her mener forskeren å være godt kjent i emnet som studeres. Her er faren at han tolker uttalelser og hendelser ut fra feilaktig forforståelse. Dette kan resultere i at viktig informasjon ikke blir registrert og ivaretatt. Når forsker legger for stor vekt på viktige informanter/nøkkelinformanter i forhold til problemstillinga, bruker Dalen begrepet *eliteskjevhet*. Når forsker er for nær problemstillinga, brukes begrepet *going native*, det innebærer at han kan få problemer med å trekke ut spesielle kjennetegn og særegenheter. Da bør forsker ta et avbrekk og skape distanse fra forskningsfeltet.

Jeg har forsøkt å være bevisst på disse momentene i og med at jeg skulle forske i eget felt og har erfaring, praksis og en forforståelse fra dette området. Videre har jeg valgt informanter som ikke var meg nær meg slik at jeg ble for familiær i min forskning. Det var viktig for meg å unngå informanter på egen arbeidsplass og ellers innenfor egen bekjentskapskrets. Ut fra min bevissthet omkring disse fallgruvene, velger jeg å tro at jeg har klart å få fram spesielle kjennetegn og særegenheter i forskningsmaterialet mitt.

Ryen hevder at det ikke er noe enhetlig syn på empirisk arbeid innen kvalitativ forskning. Det gjelder flere sider av forskningsprosessen, alt fra relasjonen mellom forsker og respondent, oppfatningen av data og hvordan man forstår og bruker de data som kommer fram gjennom intervjuet (Ryen 2010). Faren er at det blir forskers syn på saken som kommer fram. Jeg mener jeg har vært oppmerksom på dette og har framstilt og drøftet forskningsmaterialet på en seriøs måte.

Uansett hvilken metode jeg finner brukbar for innsamling av data, vil det alltid være forhold som gjør den usikker. Gunn Imsen(2011) sier at en aldri kan trekke slutninger fra forskning til praksis. Det er jeg enig med henne i, men jeg velger å tro at forskningen kan si noe om tendensen.

Forskningens kvalitet blir vurdert ut fra troverdighet, bekræftbarhet og overførbarhet (Thaagaard 2009). I følge henne fremhever de den kvalitative metodens særpreg.

Bekræftbarhet og troverdighet er sentrale begreper når det gjelder tilliten til en forskningsrapport (Ryen 2010). Bekræftbarheten dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det som skal undersøkes, og i hvilken grad metoden undersøker det den er ment å undersøke. Troverdigheten sier noe om forskningsresultatets sannhetsinnhold (Kvale og Brinkmann 2009).

6.4.1.1 Om troverdighet

For å si noe om at forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte knytter Thagaard (2009) begrepet reliabilitet opp mot troverdighet. For å sikre troverdigheten må en redegjøre for hvordan dataene er utviklet gjennom hele prosessen. Dalen (2011) sier det finnes ulike kontrollpunkter som er med på å avgjøre om forskningen er troverdig. Hvor pålitelig er den informasjonen jeg har samlet? Og gir den svar på min problemstilling

For å sikre troverdigheten i min forskning, vil jeg vektlegge å beskrive fremgangsmåten best mulig. Det er helt klare begrensninger i min besvarelse av problemstillinga når det gjelder omfang. Jeg har fire informanter som skal dekke lærerne i Bodø kommune, det kan synes som lavt antall. Bredden mener jeg å ha dekket ved å ha både kvinner og menn, spredning i alder og utdanningsnivå. Videre har jeg samlet data både på sentrumsskoler og skoler utenfor byområdet. Problemstillingen forsøkes grundig dekket ved å stille spørsmål som krever at informanten går i dybden av temaene tilpasning og sosial kompetanse.

For å vurdere troverdigheten i kvalitativ forskning må en bedømme i hvilken grad forskeren har frembrakt resultater som er pålitelige, gyldige og overførbare. Det er i følge Dragset og Ellingsen (2010) en glidende overgang i betydningen av begrepene, men en forutsetning for å få gyldige data er at de er pålitelige.

En styrke i min forskning mener jeg er at jeg selv foretok intervjuene, transkriberte dem rett etterpå og har benyttet både lydfilene og transskripsjonene når jeg analyserte materialet etterpå. Videre var jeg selv tilstede på skolene i forbindelse med intervjuene og så selv hvordan klasserommene var innredet. Dette forsterker funnene siden jeg med selvsyn kunne bekrefte informantenes utsagn når det gjaldt innredning av klasserom etc.

6.3.2 Bekreftbarhet

Thagaard(2009) sier at innen kvalitativ forskning er bekræftbarhet knyttet opp mot tolkningen av resultatene – at tolkningen som er gjort vurderes som gyldige. Da blir det viktig at forsker er kritisk til egne tolkninger. Under hele prosessen har jeg forsøkt å kvalitetssikre og kontrollere tolkningene mine ved å stille spørsmål omkring forskningens valg, analyser og tolkning. For å få sikret ut bekræftbarheten kan forsker i følge Kvale(2007) få testet tolkningene ved hjelp av andre personer, han kaller det da for *valideringsfellesskap*. Det kan være kolleger, medstudenter, informantene i studien eller andre som gjør en kritisk vurdering av arbeidet (Jacobsen 2003). For å sikre bekræftbarheten i min besvarelse har jeg brukt en medstudent og mine kolleger på jobb, samt at jeg har hatt veiledning underveis.

Jeg mener jeg har godt kjennskap til feltet jeg forsker i. Dette kan innebære både fordeler og ulemper for min forskning. Min for forståelse kan være for sterk og jeg har ikke fått tak i informasjonen fra informanten idet jeg «vet» hva han svarer, jeg har ikke møtt med et åpent sinn. Det kan også være en styrke å kjenne miljøet godt, vi snakker samme språk og kan i stor grad ha samme forståelse av temaet. Dalen(2011) hevder at forskeren skal gjøre rede for sitt forhold til fenomenet som det forskes på og at det har betydning for prosjektets bekræftbarhet. Da gis leseren selv en mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad dette influerer på tolkningen av resultatene. Jeg har i min oppgave hele tiden vært tydelig på hvor jeg kommer fra.

For at tolkningen skal kunne bekrefte av annen teori eller empiri, må forsker greie ut om grunnlaget for tolkningen (Thagaard 2009). Dette innebærer dokumentasjon av tolkningene i datamaterialet og at forsker beskriver hvordan forståelsen av datamaterialet kom fram. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen prøvd å sikre bekræftbarheten gjennom å støtte meg til fagpersoner og deres forskning innen feltet for å få støtte til min tolkning av datamaterialet.

6.3.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om funnene har gyldighet utover utvalget, konteksten og er relevant og brukbart i andre situasjoner. Innen kvalitativ forskning er overførbarhet sett i sammenheng med om meningen kan kjennes igjen og om denne meningen gir innsikt av betydning(Drageset 2010).

Et viktig spørsmål er i hvilken grad min undersøkelse kan ha relevans for andre. Et vanlig argument mot kvalitativ forskning er at det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres. Som motsvar til dette sier Kvale og Brinkmann(2009) at om vi er interesserte i generalisering, må det ikke spørres om intervjuresultatene kan generaliseres, men om det som kommer frem kan overføres til andre situasjoner av samme karakter. Det blir aktuelt å spørre om det kan være gjenkjenning hos den som leser forskningen. Personer med erfaring fra fenomenene som blir studert, kan kjenne igjen tolkningene som blir presentert (Røys 2012).

Jeg mener min forskning har relevans for andre. Funnene mine om hva som gjøres i Bodø-skolene med tanke på å tilpasse opplæringen innen sosial kompetanse tror jeg har interesse hos både foreldre, lærere, skolefolk og politikere. Det handler om hvordan skolen er med på å forme det samfunnet vi alle skal ta del i.

Jacobsen(2003) hevder at hensikten med kvalitative studier er å forstå og utdype begreper og fenomen, det er ikke primært for å slå fast hyppigheten eller omfanget av et fenomen – det er den kvantitative forskningens oppgave.

Litteraturliste

- AN(2011). Jobber ikke godt nok med skolemiljøet. 29.11.2011, 4
- Bachmann, Kari og Haug, Peder (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.62 Høgskolen i Volda
- Bedre Skole nr. 3(2012). Tidsskrift for lærere og skoleledere. Utdanningsforbundet.
- Bergkastet, Inger, Dahl, Lasse og Hansen, Kjetil (2011). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Universitetsforlaget
- Befring, Edvard(2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget
- Befring, Edvard og Tangen, Reidun(2008). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Akademisk
- Bjørnsrud, Halvor og Nilsen, Sven (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Gyldendal Akademiske
- Blichfeld, Jan Frode(2011). Om gyldig forskning og bruk av forsknings- og testresultater. Bedre skole 4/2011, 12
- Bodø Kommunc(2012a). Saksframlegg. *Skolestrategi 2012-2015*. Bodø Kommunc
- Bodø Kommunc(2012b). *En skole for FREMTIDEN. Skolestrategi 2012-2015*. Bodø Kommunc
- Bugge, Kari, Grelland, Eline og Schrader, Linc (2007). *Skolebarn i sorg*. Landsforningen for uventet barnedød
- Buli-Holmberg, J., Guldahl, T. og Jensen, R.(2007). *Refleksjoner om opplæring- i et læringsstilperspektiv*. Damm
- Bæck, Unn-Doris Karlsen(2012). *Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 6/2012, 420
Universitetsforlaget
- Bø, Inge(2000). *Barnet og de andre*. Universitetsforlaget
- Dale, Lars E.(red.)(2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget
- Dalc, L.E., Wærnes, J.I. og Lindvig, Y.(2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. LÆRINGSlaben, forskning og utvikling AS
- Dalen, Monica(2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Dalland, Olav(2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Akademisk Forlag
- Drugli, May Britt(2008). *Atferdsvansker hos barn*. Cappelen

- Engelsen, Britt Ulstrup(2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr.1*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- Ekkernes, Marit (2010). Saksframlegg: *Opplæring av flerspråklige/minioritetspråklige elever i Bodø, Statusrapport*. Løpenr: 70428/2010 Arkivsaksnr:2010/7940 Bodø Kommune
- Fangen, K(2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fotland, Helge((red.)2001). *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Fagbokforlaget
- Fremmedordbok(1978). Kunnskapsforlaget, Aschehoug-Gyldendal
- Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell (red)(2004). *Masteroppgåva. HBO-rapport 22/2004*. Høgskolen i Bodø
- Gustavson, Ulrika og Tømmerbakken, Nina(2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen, om samarbeid mellom lærer og sosialarbeider*. Kommuneforlaget
- Haugsand, Odd(2011). *Kvalitetsbegrepet I norsk skole*. Fagmagasinet Utdanning 18/2011, 46
- Holmberg, Jorun Buli(1997). *Sosiale og emosjonelle vansker*. Ad Notam Gyldendal
- Holmberg, Jorun Buli og Lyster, Solveig Alma Halaas (2002). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*. Gyldendal Akademisk
- Høines, Marit Johnsen(1998). *Begynneropplæring*. Caspar Forlag A/S
- Imsen, Gunn(2011). *Hattie-feberen i norsk skolepolitikk*. Bedre skole nr.4-2011. Utdanningsforbundet
- Jacobsen, D.(2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Jensen, Eirik(2011). *Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 3/2011, 172
- Johannessen, Arne, Tuft, Per Arne og Christoffersen, Line(2010). *Introduksjon til vitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag
- Johansen, Nina og Sandvik, Ninni(2008). *Små barn og medvirkning-noen perspektiver*. Cappelen
- Jordet A.(2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk Forlag
- Kvale, S.(2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend(2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet(2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet. LK-06*. Oslo

Kunnskapsdepartementet.(2006). *...og ingen stod igjen Tidlig innsats for livslang læring* St.mld.nr 16 S (2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet(2011). *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særskilte behov*. St.mld 18(2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet(2008). *Kvalitet i skolen* St.mld.nr 31(2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Larson, Cathrine(2011). *Eksterne smågruppebaserte deltidstiltak i skolen*. Master i tilpasset opplæring. Høgskolen i Hedmark

Levanger Kommune (2006). *Tilpasset opplæring – Læringsstrategier og læringsstiler*.

Liebich, Harald(2012). *Lærer – gjeter eller hyrde?*. Artikkel i Utdanning nr. 8/2012

Lindahl, Solbritt (2007). *Miljøløftet i skolen – strategi for bygging av gode klassemiljø*. Gyldendal Norsk Forlag

Mathiesen, Birgit R(2011). *Bruker belønning og oppmuntring*. Fagmagasinet Utdanning 16/2011, 20

Midsund, Britt Ingunn(2011). *Sentral faglig styring og delegert sosialt ansvar*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 6//2011. Universitetsforlaget

Midthassel, Unni og Bru, Edvin (1998). *Håndbok i klasseledelse*. Høgskolen i Stavanger. Senter for atferdsforskning.

MIMIR Nr 4/2003, side 12. Læringscenteret

Nordahl, Thomas (2000b). *En skole – to verdner. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA Rapport 11/00 Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, Thomas og Dobson, Stephen(red) (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger*. Opplandske Bokforlag.

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. og Tveit, A (2009). *Atferdsproblemer blant barn og unge, teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.

Nordahl, Thomas (2010). *Eleven som aktør – Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget

Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftik, N., Wendt, R.E. og Østergaard, S.(2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført av Kunnskapsdepartementet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

- NOU(2003:6). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring*. Kunnskapsdepartementet.
- Nøst, Trude og Flatgård, Lillian(2009). Prosjektrapport: *Innføring av læringsstrategier*. Levanger kommune
- Ogden, Terje (1990c). *Sosial kompetanseutvikling – en oppgave for skolen*. I (red) Ogden, T. og Solheim, R. (1990). *Spesialpedagogikk. Perspektiver*. Universitetsforlaget.
- Ogden, Terje(1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10 og 13-åringer*. Rapport 3. Oslo: BVU
- Ogden, Terje (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal akademisk
- Opplæringsloven(1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring, av 17.juli 1998*. Oslo. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Opseth, Lena(2011). *Gylne morgenstunder*. Bladet Utdanning 10/2011
- Oudmayor, Kristin(2012). Du er viktigere enn du tror! Hjem & skole nr. 1/2012
- Postholm, May Britt(2010). *Kvalitativ metode*. Universitetsforlaget.
- Reppstad, Kari og Tallaksen, Inger (2011). *Variert undervisning – mer læring*. Fagbokforlaget
- Ropcid, Kirsten(2011). *Fryktar ensidig kunnskap*. Fagmagasinet Utdanning 16/2011, 43
- Ropeid, Kirsten(2011). *Brøler til rett tid*. Fagmagasinet Utdanning 13/2011, 22
- Ryen, Anne(2010). *Det kvalitative intervjuet – Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget
- Røys, Eli(2012). *Ungdom med særskilte behov – frå trygd til arbeid*. Fagbladet Spesialpedagogikk 05/2012, 31. Utdanningsforbundet
- Samuelsen A. S.S. (2007). Artikkel 8 *Klasseledelse i Vi har prøvd alt!*. En artikkelsamling om tilpasset opplæring og atferd i skolen. Statped skriftserier nr. 55
- Selj, Elisabeth og Ryen, Else (2008). *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen akademisk forlag
- Skaalvik, Einar Melgren. og Fossen, Ivar. (1995). *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim, Tapir forlag
- Skaalvik, Einar Melgren. og Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano
- Slåtterøy, Astrid(2002). *Problematferd i klasserommet-en lærerveiledning*. Cappelen Akademisk Forlag
- Slyngstad (2012). *Sosial kompetanse*. Fagmagasinet Utdanning 15/2012

Strandkleiv, Odd Ivar og Lindback, Sven Oscar (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Elevsiden DA

Svanberg, Ray og Wille, Hans Petter(red) (2009). *La stå! Læring på veien mot den profesjonelle lærer.* Gyldendal akademiske.

Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet (2006). *Forebyggende instanser i skolen» Rapport fra forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier.* Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. og Rørnes, K. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Thagaard, Tove(2009). *Systematikk og innlevelse – innføring i kvalitativ metode.* Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet(2003). *Utvikling av sosial kompetanse, Veileder for skolen.* Oslo: Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet(2006). *Forebyggende innsatser i skolen.* Oslo, Utdanningsdirektoratet

Internettadresser

Dragset, Sigrunn og Ellingsen, Sidsel(2010). Å skape fra kvalitativt forskningsintervju. Hentet fra

<http://www.sykepleien.no/forskning/nyttestoff/590472/a-skape-data-fra-kvalitativt-forskningsintervju->

Hattie, John (2009): “Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement” Routledge

<http://ndla.no/nb/print/22824> (29.09.12)

<http://www.google.no/search?q=flytsone&hl=no&prmd=imvns&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=fpXIT9z9FtTQ4QSnrXtDw&ved=0CGMQsAQ&biw=1525&bih=751>

<http://www.udir.no/>

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/veiledninger-til-lareplaner-i-kunnskapsl.html?id=542914> *Veileder til lokalt læresamarbeid*

Kjensli, Bjørnar (2009). *Bedre lærere avgjørende.* www.forskning.no/artikler/2009/januar/207552
www.slyngstadli.no/birte/ped/.../sosial%20komp/sosial_kompetanse

Maslows behovspyramide:

http://no.wikipedia.org/wiki/Maslows_behovspyramide

marit.ekkenes@bodo.kommune.no

regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/retningslinjer/2009/lov--og-regelverk-for-grunnskolen-og-vid.html/?id=547229

Strandekleiv, Odd Ivar(2003). *Sosial kompetanse*. www.elevsiden.no (09.11.2011).

Øgrim, G: "AD/HD-striden-vitenskapsteoretiske perspektiver". Upublisert, artikkel til dr.gradsoppgave: <http://www.nasjkomp.no/novus/upload/file/Innsikt/vitenskapsteori.pdf> lastet funnet på nett august 2012

Wikipedia.org

www.vfb.no . *Zippys venner*. Organisasjonen voksne for barn

www.bodo.kommune.no . Barnehage og skole. Plandokumenter. *Livslang læring og sosial kompetanse i Bodøskolene*

http://gamle.levanger.kommune.no/tjenestetorg/skole/kvalitetsplan/1_tilpasset_opplering_061106.pdf

Udir.no/Larerplaner/Fag—og-timefordeling/Fag—og-timefordelingen-for-grunnskole-og-videregaende-opplaring-i-kunnskapsloftet/2-Grunnskolen/22-Odrinar-fag—og-timefordeling/#_ftnref1

www.hihm.no/content/download/17334/.../file/Bronfenbrenner.ppt *Bronfenbrenner.ppt*

www.reggioemilia.se Et barn har hundre språk

www.udir.no/.../5/Forebyggende_innsatser_larer_som_leder.pdf

Vedlegg

1 Intervjuguide – forberedelse til lærere

2 Intervjuguide - lærere

3 Søknad til undervisningssjefen

4 Det sosiale hus

5 Kategorisering, intervjuer

Intervjuguide – forberedelse til lærere

Jeg er student ved Masterstudiet i Tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland. Jeg er også tilsatt i Bodø kommune og har mitt daglige virke som lærer ved Rønvik skole.

I løpet av min yrkeskarriere i klasserommet har jeg opplevd at de fleste elever på et eller annet tidspunkt og i større eller mindre grad sliter sosialt. Det har vakt min interesse for hvordan skolen kan hjelpe elevene til å føle sosial mestring. Bodø kommune har laget en plan som heter: «Livslang læring» og forteller i korthet om hvordan det arbeides i Bodøskolen, deriblant også om sosial kompetanse. De lokale læreplanene forteller noe om hvordan de enkelte skolene arbeider. Jeg vil prøve å finne ut noe om hvordan lærere i Bodø kommune arbeider med å utvikle den sosiale kompetansen hos elevene.

Min problemstilling er:

Arbeidet med sosial kompetanse i Bodøskolen.

- Hvordan tilpasser Bodøskolen opplæringen med vektlegging på sosial kompetanse?

En studie av tre grunnskoler i Bodø.

For å finne svar på mi problemstilling vil jeg intervju deg omkring temaene og ønsker at du blant annet svarer på:

1. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
2. Driver du tilpasset opplæring?
3. Hva mener du ligger i begrepet sosial kompetanse?
4. Hvordan jobber du for å utvikle elevenes sosiale kompetanse?
 - Følger du ferdige program?
 - Ligger det på «timeplanen»?
 - Har din skole klare mål for utvikling av sosial kompetanse?
5. Hvordan tilpasser du opplæringa innenfor sosial kompetanseutvikling?

Intervjuet vil ta om lag 30 minutter og tas opp på bånd.

Rønnaug Benjaminsen.

Vedlegg 3

Rønnaug Benjaminsen
Storvikhamran 10
8014 BODØ

30.01.12

Undervisningssjefen, Bodø kommune

Postboks 319

8001 BODØ

SØKNAD OM TILLATELSE TIL Å UTFØRE FORSKNINGSINTERVJU

Jeg er student ved Masterstudiet i Tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland. Jeg er tilsatt i Bodø kommune og har mitt daglige virke som lærer ved Rønvik skole.

I løpet av min yrkeskarriere i klasserommet har jeg opplevd at de fleste elever på et eller annet tidspunkt og i større eller mindre grad sliter sosialt. Det har vakt min interesse for hvordan skolen kan hjelpe elevene til å føle sosial mestring. Bodø kommune har laget en plan som heter: «Livslang læring» og forteller i korthet om hvordan det arbeides i Bodøskolen, deriblant også om sosial kompetanse. De lokale læreplanene forteller noe om hvordan de enkelte skolene arbeider. Jeg vil prøve å finne ut noe om hvordan lærere i Bodø kommune arbeider med å utvikle den sosiale kompetansen hos elevene. Dette planlegges gjennomført blant annet ved intervju av lærere.

Min problemstilling er:

Arbeidet med sosial kompetanse i Bodøskolen.

- Hvordan tilpasser Bodøskolen opplæringen med vektlegging på sosial kompetanse?

En studie av tre grunnskoler i Bodø.

Jeg søker herved om tillatelse til å utføre intervjuer.

Jeg håper på raskt og positivt svar!

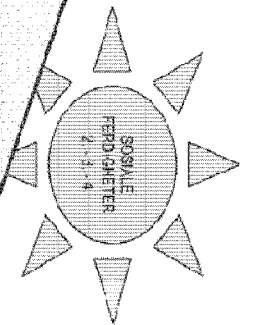
Vedlagt følger min intervjuguide.

Med vennlig hilsen

Rønnaug Benjaminsen.



JEG



MILDE BEGYNST	SKAPENDE EVNE	SOSIAL TILPASNING	INKLUDERENDE	FAGLIG MESTING	ORSKOR	TOLERANSE	JELP SOM MET
RYDDER ETTER MED	X	KAN FØLGE KLASSEREGLER, ORDENSREGLER	HØRER ETTER NÅR NOEN FORTÆLLER	KAN SETTE I GANG Å ARBEIDE PÅ EGEN HÅND	TAKKER	X	SIER I FRÅ NÅR NOEN BLIR ESTET ELLER PLAGET
GJØR ORDENS-ELEVJØBEN MIN		KOMMER INNTIL RETT TID	KAN GI POSITIV TILBAKEMELDING	FØLGER MED VED SJENNINGANG	GÅR STILT OG ROLIG I KLASSEROMMET		SIER HVA JEG MENER ERTER IKKE ANDRE
TAR VARE PÅ NATUREN	BRUKER TID GJØR OPPENTLIG ARBEID	GÅR UT I PAUSENE NÅR JEG SKAL	PASSER FÅ ÅT INGEN BLIR ALBNE	ER STOLT OVER ARBEIDET MITT OG NÅR DET ER FERDIG	SNAKKER MED INNESTEVNE	ERTER IKKE ANDRE	ER ANDRE LAR ANDRE HA TUSENE SINET I RED
TAR VARE PÅ TINGENE MINE	KAN VARE MED Å OPTRE	SIER I FRÅ NÅR JEG ER I MEG	VENTE PÅ TUR	KAN SAMARBEIDE MED ANDRE	TROSTER ANDRE NÅR DE ER I EN SAG	GODTAR Å MÅ FORSKJELIGE	LAR ANDRE HA TUSENE SINET I RED
TAR MED SØPELE- LATT	HAR GOD IDEER	SNAKKER KAPT OG TIDDELIG	KAN VARE EY GOD VENN	KAN ARBEIDE SELVSTENDIG	BRUKER IKKE STYGGORD	TAR I MOT ROS KAN GI ROS	ER GRIE PÅ SKOLEEVEN

Kategorisering, intervjuer.

Sammenfatning

Tema	Kategori	Tema i svarene	Teori/kilde/litt	Merknad/tanker
TPO	Def/begrepet Driver du TPO		-Tilpasset opplæring, nå! Strandklev og Lindback(2005) Opplæringsloven(KD 1998) -Kunnskapsløftet (2006) -Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle. Fotland, H. (2001)	
	Hva gjøres			
Sosial komp- etanse	Def/begrep		-Ogden, T(2002): «Sosial kompetanse og problematferd i skolen»	
	Skolens mål			
	Lærers metoder			
	-program			
	-«dagsrytme»			
	-hva gjøres			
	Noen rammefaktorer som bør ligge til grunn			
	Tilrettelegging:			
	-innredning, klasserom			
	-grupper			
	-elev plassering			
	-akt./oppl.			
	Lærers rolle			
	-klasse leder		Utdanning 7/2012 s.46	
	-rolle modell			
Hvordan lærer tilpasser:				
-hva gjøres				
-gode aktiviteter				
Foreldre deltaking				

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fædelt skolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fædelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Runc: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigte: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingrid M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: *–"Alene..nei!" Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.

8/2007: Rakel Magdalcne Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) *"Mellom barken og veden". Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Uprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Brutvig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klasserommet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevdich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikosonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphøring med ordene. En studie av elever på femte trinnns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN: 1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hegge Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

- 15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*
- 16/2011 Lill-Anita Hamran og Anne Brit Larsen: *Elever med epilepsi i grunnskolen 1.-7.trinn.*
- 17/2011 Tore Tverbakk: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk! En studie av rektors bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.*
- 18/2011 Lillian Egren: *Skolevegring i videregående skole*
- 19/2011 Natallia Bahdanovich Hanssen: *Ka ska vi gjør i dag? En casestudie om musikkens påvirkning på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 års barn*
- 1/2012 Anne-Rita Kolberg: *Ut fra to skolehistorier – hva gjør at noen klarer å gjennomføre videregående skole og andre ikke?*
- 2/2012 Hanne Marit Kvitting: *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAt-Kon*
- 3/2012 Berit Opland: *Henvisninger til PP-tjenesten - en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn*
- 4/2012 Helene Myrvoll Pettersen: *Samarbeid mellom hjem og skole. En studie av hvordan to foreldre til barn med diagnose innenfor autismespekteret opplever samarbeidet med skolen*
- 5/2012 Anne Grete Alternmark: *LOSA. Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet. Elvers erfaring med opplæringsmodellen*
- 6/2012 Inga Øybekk: *Samarbeid mellom skole og statlige omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkerbarn. En kvalitativ casestudie med fokus på samarbeid om opplæring*
- 7/2012 Riibe, Margrethe, Madland, Sidsel Eivik: *Hva har rektors ledelse av skolen som organisasjon å si for elevens leseopplæring?*
- 8/2012 Lien, Heidi og Gerd Valla: *Hvordan har prosjekt "Leselyst" bidratt i arbeidet med å forebygge for lese- og skrivevansker i førskolealder? En intervjuundersøkelse av erfaringer til informanter fra helsestasjoner og barnehager i en nordlandskommune*
- 9/2012 Tone Fjell Dahl og Kent Nyheim: *Kan bruk av relasjonspedagogikk i klasserommet bidra til å redusere relasjonell aggresjon mellom jenter? En studie i videregående skole, studiespesialiserende linje*
- 10/2012 Nina Zachariassen: *Hvordan kan Lesefokus bidra til å tilpasse opplæring i lesing og skriving til alle elevene i første klasse? En kvalitativ studie av læreres erfaring med bruk av metoden Lesefokus.*
- 11/2012 Jan Arne Pettersen: *Læring mellom dilemma og kaos? Bruk av entreprenørskap som arbeidsform i videregående opplæring*

12/2012 Tanja Sandvik: *«det er mange melodier i fiolinen – om man bare kan finne dem» – fra sakkyndig vurdering til en praktisk og målrettet IOP*

13/2012 Ragnhild Øines Knutstad; *Om tilpasset og strukturert opplæring for elever med autisme i grunnopplæringen. Hvordan gjøre det i praksis?*

14/2012 Sissel Therese Normann Repvik: *Erfaringer og opplevelser fra prosjektet tidlig intervensjon i regi av KoRus-Nord – håndtering og forebygging av atferdsproblematikk i grunnskolen*

15/2012 Gunn-Karin Monsen: *Hvordan kan dårlig læringsmiljø forbedres gjennom god klasseledelse...*

16/2012 Marianne Pettersen: *Tilpasset opplæring for elever med tourettes syndrom...*