

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

ST306L

Navn på kandidat:

Torill Janne Pettersen

Mr. No One

Om sosial kompetanse i en teoretisk
skolehverdag

15.november 2016

75 sider

Summary

This study is a qualitative study which has been based on the imbalance many people find there is in Norwegian school today between theoretical versus social skills.

What happens in school is often debated in the media. When it was showed that the Norwegian pupil's theoretical skills had very low result in the Pisasurvey in the early 2000s, changes were made in Norwegian schools that many people now want to discuss the consequences of.

In the Pisasurvey we had the lowest score of the Nordic countries in theoretical skills, such as Norwegian language, science and mathematics. This led to a big discussion about what is going on in Norwegian school, and Norwegian pupil's low reading skills were increasingly debated in the public media

Now there is a another debate going on about the schoolsystem in Norway. This time it's about the pupil's social skills. We hear many voices in the debate, and I want to let some of these voices speak in this report. A voice warns, for example, that what happens in school might shorten our emotionally and social capabilities. Another voice warns dehumanization of man, this in conjunction with our digital world. Others speak of a society at the expense of the community.

But the most important voices this report will bring to speak, are the voices of three educators who have their work in the school.

I also hope that this task can be included in the debate about the values that controls the school.

Sammendrag

Dette studiet er en kvalitativ studie som har tatt utgangspunkt i den ubalansen mange opplever at det er i norsk skole i dag, mellom teoretiske kontra sosiale ferdigheter.

Det som skjer i skolen er ofte oppe til debatt i media. Da det viste seg at norske elevers kunnskapsferdigheter kom lavt ut i Pisa-undersøkelsen på begynnelsen av 2000-tallet, ble det gjort endringer i norsk skole som mange nå vil diskutere konsekvensene av.

I Pisa-undersøkelsen hadde vi den laveste poengsummen av de nordiske landene i kunnskapsfag som norsk, naturfag og matematikk. Dette førte til store diskusjoner om tilstanden i norsk skole, og norske elevers dårlige leseferdigheter ble stadig tema i den offentlige debatten.

Nå er det igjen debatt om skolens innhold. Denne gangen handler det om sosial kompetanse. Vi hører mange stemmer i debatten, og i denne oppgaven ønsker jeg å la noen av disse stemmene komme fram. En stemme advarer for eksempel om at det som skjer i skolen gjør oss emosjonelt og sosialt mangelsyke. En annen stemme advarer mot en dehumanisering av mennesket, dette i forbindelse med vår digitale verden. Andre igjen snakker om en samfunnsutvikling på bekostning av fellesskapet.

Men de viktigste stemmene denne oppgaven vil løfte fram, er stemmene til tre pedagoger som har sin jobb på ulike områder i skolen.

Det er et ønske at denne oppgaven kan være med i debatten om skolens verdigrunnlag.

Takk

Jeg vil først få takke de tre informantene som stilte opp til intervju og delte tanker og opplevelser med meg. Ønsket om å presentere mine informanternes opplevelser har vært en stor motivasjonsfaktor med tanke på å drive en langsom forskerprosess fram. Møte med dem, og bearbeidelsen av intervjuene i etterkant, ble en stor inspirasjonskilde. Tusen takk til dere!

Jeg vil også takke Rigmor Sæther ved Nord Universitet, for å ha tro på mitt prosjekt, og for å gi meg gode råd og veiledning underveis. Tusen takk! Takk også til familie, venner og kolleger for støtte og oppmuntringer!

En spesiell takk vil jeg rette til Pauliina Maapalo for gode samtaler, og for hjelp og støtte underveis. Takk Pauliina!

Nesna 15. november 2016

Torill

Innhold

Kapittel 1 Innledning

1.1 Studiens relevans.....	6
1.2 Problemstilling og problemområde.....	7
1.3 Mitt eget utgangspunkt og engasjement.....	8
1.4 Studiens formål.....	9
1.5 Oppgavens oppbygging.....	10

Kapittel 2 Et teoretisk utgangspunkt

2.1 Sosial kompetanse i styrende dokumenter.....	11
2.1.1 Opplæringsloven.....	11
2.1.2 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter i læreplanverket.....	11
2.1.3 Læreplanverket og ulike aspekter ved mennesket.....	12
2.1.4 Læringsplakaten.....	12
2.1.5 En menneskerettighet.....	13
2.2 Begrepsavklaringer.....	13
2.2.1 Sosial kompetanse.....	13
2.2.2 Sosiale ferdigheter.....	15
2.2.3 Prososiale handlinger.....	16
2.2.4 Sosialt fellesskap og menneskelighet.....	17

Kapittel 3 Prosjektet blir til- forankring, design og metode

3.1 Vitenskapelig forankring.....	19
3.1.1 Et fortolkende paradigme.....	19
3.1.2 Forforståelse.....	21
3.1.3 Hermeneutisk sirkel og dobbelthermeneutikk.....	22
3.2 Forskningsdesignet.....	23
3.2.1 En undersøkende, interaktiv design.....	23
3.2.2 Det refleksive aspekt.....	24
3.2.3 Evaluering av designvalg.....	25

3.3 Metoden – et kvalitativt forskningsintervju.....	26
3.3.1 Valg av informanter.....	26
3.3.2 Intervjuet og dets form.....	26
3.3.3 Gjennomføring av intervjuet.....	27
3.3.4 Metodisk beskrivelse.....	28
3.3.5 Dataanalysemetode, tolkning og presentasjonsform av funn.....	29
3.3.6 Min pålitelighet i forskerrollen.....	32

Kapittel 4 Presentasjon av funn

4.1 Nærmere avklaring av problemstillingen, og involvering av informanter.....	33
4.2 Kort presentasjon av informantene.....	35
- Mr. No One -	
4.3 Sosiale ferdigheter – et nedprioritert område i skolen.....	37
4.4 Sosiale ferdigheter – før og nå.....	40
4.5 Om empati- utvikling eller avvikling.....	42
4.6 Det heter ikke lenger vi.....	44
4.7 Om å skape en god vokster for sosiale ferdigheter i skolen – meninger og erfaringer.....	46
4.8 Det viktigste av alt.....	49

Kapittel 5 Drøfting

5.1 Hvordan gå fram for å skape en god vokster for sosiale ferdigheter.....	51
5.1.1 Et forskningsprosjekt i New York.....	51
5.1.2 Litt om situasjonen i norsk skole.....	53
5.1.3 Case Mr. No One.....	54
5.1.4 Vi må snakke om det.....	56
5.2 Empati.....	57
5.2.1 Om fravær av det menneskelige.....	57
5.2.2. Avvikling av empati?.....	58
5.3 Hva kan vi vente oss framover?.....	59

Kapittel 6 Avslutning.....	61
----------------------------	----

Litteraturliste

3 vedlegg

Kapittel 1 Innledning

1.1 Studiens relevans

På begynnelsen av 2000-tallet kom Pisa-sjokket i norsk skole. Det kom der fram at norske elever hadde lave kunnskaper i matematikk og naturfag, samt hadde dårlige leseferdigheter. Vi hadde også lavest poengsum av de nordiske landene. Dette førte til store diskusjoner om tilstanden i norsk skole, og norske elevers dårlige leseferdigheter ble stadig tema i den offentlige debatten.

Det virket som de dårlige Pisaresultatene fikk stor innflytelse på skolepolitikken i Norge. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 blir avløst av Kunnskapsløftet. Det lave kunnskapsnivået fører til at det nå ikke bare blir et større fokus på teoretiske fag, det blir også en teoretisering av de praktiske og de estetiske fagene i undervisningen. Imidlertid beholdes læreplanverkets generelle del. I denne delen utdypes verdigrunnlaget som skal ligge til grunn for undervisningen i norsk skole.

Verdigrunnlaget skal ikke endres. Oppfostringen skal fortsatt bygge på det syn at mennesker er likeverdige og at menneskeverdet er ukrenkelig. Vi skal fortsette med å befeste troen på at alle er unike og like verdifulle. Fortsatt skal hver enkelt elev få mulighet til komme videre i sin egen vokster, med forsikring fra skolen om at han eller hun med sin vidunderlige, individuelle egenart gjør samfunnet rikt og spennende (Lk06).

Etter innføringen av kunnskapsløftet i 2006 har det vært et stort fokus på norske elevers teoretiske ferdigheter. Skolehverdagen er blitt preget tester, prøver og kartlegginger, og vi hører stadig historier om barn som gruer seg til å gå på skolen fordi de føler at de ikke strekker til. Vi har etter hvert også fått en ny lærerutdanning. Allmennlærerutdanningen slik vi kjenner den fra før, er blitt avløst av en grunnskolelærerutdanning som legger opp til større fordypning i teoretiske fag, og som ikke lenger krever kompetanse i praktiske og estetiske fag slik vi var kjent med det i den tradisjonelle allmennlærerutdanningen.

Nå, ti år etter innføringen av kunnskapsløftet, hører vi nye stemmer som roper varsko. Denne gangen gjelder det elevenes sosiale ferdigheter.

Der er stemmer som snakker om at en målforskyvende testkultur gjør oss emosjonelt og sosialt mangelsyke, og der er stemmer som advarer mot en dehumanisering av mennesket - hvor vi i vår digitale verden vasker ut empati og menneskelighet. Vi hører også stemmer som stiller spørsmålstejn ved en samfunnsutvikling på bekostning av fellesskapet.

1.2 Problemstilling og problemområdet

På bakgrunn av situasjonen slik beskrevet ovenfor, ønsket jeg å undersøke nærmere hvordan situasjonen er i skolen når det gjelder elevers sosiale ferdigheter, og jeg formulerte følgende problemstilling:

Hvordan opplever pedagoger å jobbe med utvikling av sosiale ferdigheter i skolen?

Med utgangspunkt i denne problemstillingen ønsket jeg å invitere til et diskusjonsfellesskap rundt problematikken vi ser i skolen med den sterke fokuseringen på teoretiske ferdigheter.

Oppgaven har fått tema ”sosial kompetanse i en teoretisert skolehverdag”, og har tatt utgangspunkt i den ubalansen mange opplever at det er i skolen i dag, mellom teoretiske kontra sosiale ferdigheter. Jeg ønsker å være med på å stille spørsmål ved hvorvidt skolen, med sin overfokusering på elevenes teoretiske kunnskaper, er med på å svekke barn og ungdommers sosiale utrustning. Videre vil jeg stille spørsmål med den konsekvensen dette har for elevens deltakelse i samfunnslivet, med tanke på den omsorgen for fellesskapet de selv gradvis skal være med og ta ansvar for. Oppgavetittelen, Mr. No One, er inspirert av en fortelling jeg fikk høre under ett av intervjuene.

Det burde mane til alvorlig ettertanke når vi hører om elever som blir bedt om å holde seg hjemme når nasjonale prøver skal gjennomføres. I tillegg til pågående testing av elevenes teoretiske ferdigheter, tegner media et alvorlig bilde av barn og unges virkelighet, med mobbing og utestengelse som en del av hverdagen for stadig flere. I tillegg virker det som vi alle blir mer og mer fanget i en karusell med materialistisk higen, der selvrealisering og tilfredsstillelse av egoet står sentralt. Stadig flere begynner å stille spørsmålstejn ved hvilke

verdier som styrer skolen, og der foregår som nevnt diskusjoner om hvilke kunnskaper som etterspørres og hvilke kunnskaper som trengs i samfunnet i dag.

Foruten stemmer i den offentlige debatten; stemmer som tar til ordet for en verdiavklaring når man snakker om kvaliteten i norsk skole (Haugstad, 2014), ønsker jeg å lytte til stemmene til lærere i skolen. Jeg vil først og fremst gjøre det, lytte til erfarne lærere.

Jeg har vært så heldig å få intervju tre erfarne pedagoger, og det viktigste jeg vil løfte fram i denne oppgaven, er stemmene til disse tre. De har hver for seg lang og variert erfaring fra skolen, og de utgjør til sammen en tydelig stemme vell verdt å lytte til. De er daglig i feltet, og forteller genuine, nære opplevelser fra den virkelige skolehverdagen.

Det er mitt ønske at jeg gjennom å fortelle og presentere om mine tre ulike møter med informantene, klarer å framlegge deres opplevelser og meninger, betraktninger og erfaringer om det å jobbe med utvikling av elevenes sosiale ferdigheter i skolen, og slik inspirere til ytterligere refleksjoner for den som ønsker å være med i erfarings- og meningsutvekslingen.

1.3 Mitt eget utgangspunkt og engasjement

Jeg har alltid likt å være sammen med mennesker, og likt å fundere over de rent menneskelige aspektene i fellesskapet; individene, relasjonene, samfunnet, hvordan vi med sårbar gjensidighet formes og omformes, på ny og på ny, i en evig prosess, en evig utvikling. Min arbeidserfaring har jeg fra barnehage, grunnskole, voksenopplæring, og fra musikk- og kulturskole. Jeg har også vært pleieassistent på alders- og sykehjem, så jeg har fått mange og rike menneskemøter - både ved livets begynnelse og ved livets slutt, å reflektere over.

Jeg jobbet mine første år i skolen som ufaglært lærer. Det var på en liten skole hvor jeg trivdes godt, og særlig likte jeg den sprudlende, kreative aktiviteten i småskolen. Men etter hvert som elevene kom opp i klassetrinnene, følte jeg at ”noe” var galt. Etter noen år i skolen var jeg ikke like komfortabel med å bytte fag og aktiviteter ettersom skoleklokka ringte ut til friminutt, eller inn til time, og jeg begynte å stille spørsmål ved hvorvidt læreryrket egentlig var noe for meg. Jeg tenkte ofte at noe av barnets iver og lærelyst gradvis forsvant ettersom de kom opp i klassetrinn, og etter noen år hadde jeg bare ikke lyst til å være i dette yrket, det vil si, jeg hadde mistet lysten til å utdanne meg til lærer.

En etter hvert nyopprettet utdanning innen praktiske - og estetiske fag førte til at jeg likevel valgte å utdanne meg til lærer. Jeg har naturligvis vært opptatt av disse fagenes betydning for elevens både faglige, sosiale, og identitetsskapende utvikling, og nesten samtlige eksamensoppgaver i grunnutdanningen dreide seg om slike spørsmål. Da jeg utdannet meg videre som spesialpedagog, fortsatte jeg å jobbe videre med disse tankene, da om kunstfagenes plass i spesialundervisningen.

Interessen for å forstå sammenhengene mellom praktiske, estetiske, teoretiske, og sosiale ferdigheter som en helhetlig danning av mennesket, har slik i lang tid vært en rød tråd for meg. Jeg er tilsvarende blitt bekymret og oppgitt etter hvert som de praktiske og estetiske fagene gradvis tones ut av skolen, og fokuset rettes ensidig på det teoretiske.

1.4 Studiens formål

Oppgavens primære formål er å utvikle meg selv som fagperson, slik at jeg bedre kan håndtere de utfordringene jeg møter i skolen. Jeg ønsker imidlertid også å være med i den diskusjonen som allerede pågår, og slik få være med på å aktualisere problematikken rundt det store fokuset på teoretiske ferdigheter i skolen, og dermed bidra til å avdekke behovet for en større diskusjon angående skolens verdigrunnlag.

Ideelt er det også et mål å være en stemme som er med og påvirker utdanningsinstitusjonene, slik at man bedre kan ruste nye lærere til å kunne håndtere de praktiske utfordringene de vil møte i skolen med tanke på å jobbe med sosial kompetanse og utvikling av elevenes sosiale ferdigheter.

I tråd med opplæringens sluttmaal om *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*, finnes optimalt vyene om å kunne bidra til et mer inkluderende fellesskap, styrking av individet, og varmere samfunn.

1.5 Oppgavens oppbygging

Etter dette innledende kapitlet følger kapittel 2, studiets teoridel. Her presenteres, foruten de ulike plandokumentene som styrer skolen, også pedagogisk psykologisk teori som legges til grunn for studien.

Kapittel 3 er en presentasjon av funnene. Innledningsvis i dette kapitlet foretar jeg en nærmere avklaring av problemstillingen. Jeg forteller litt om sentrale funn før jeg går nærmere inn i samtalene. Jeg gir også en kort presentasjon av informantene, før jeg forteller om Mr. No One. Informantsitatene blir gjengitt i kursiv.

I kapittel 4 drøftes funnene sammen med andre stemmer i debatten. Her vil jeg fortsatt bruke informantenes stemmer som deltagende i drøftningen.

Kapittel 5 er oppgavens avslutning. Her blir en kort oppsummering av forskningen, og jeg vil fortelle litt om hva som har vært viktig for meg. Jeg vil prøve å få aktualisert problematikken videre, og jeg tar fortsatt inn noen nye stemmer i debatten.

Til sist følger litteraturliste og vedlegg.

Kapittel 2 Et teoretisk utgangspunkt

2.1 Sosial kompetanse grunnlagt i styrende dokumenter

2.1.1 Opplæringsloven

Skolen er en stor, offentlig arena hvor barn og unge møtes for å formes som mennesker. Skolen som institusjonen driver sin virksomhet ut fra de lover og regler vi finner nedfelt i opplæringsloven. Denne opplæringen har flere formål som i sum handler om å ta vare på hele mennesket.

I opplæringsloven § 1-1 (2008) finner vi opplæringens formål definert gjennom sju slike ulike delmål. Her leser vi blant annet at ”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (...)”. Vi leser vidare at opplæringa også skal ”byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane

Dette er noen av formuleringene fra loven som altså styrer både grunnskolen og den videregående opplæringen, og det er grunnlaget for skolens virksomhet.

2.1.2 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter i læreplanverket

Hjemlet i opplæringsloven finner vi i den generelle delen av læreplanverket for kunnskapsløftet 2006, definert flere ulike overordnede mål for opplæringen. Innledningsvis leser vi at:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi. (Lk-06)

Utdanningsdirektoratet har fått laget en veileder for skolen om utvikling av sosial kompetanse (2003). Der viser de til at sosiale ferdigheter, gjennom arbeidsfellesskapet i skolen, knyttes til sosial kompetanse som et målområde i skolen. Vi leser vi at ” utvikling av sosial kompetanse

er således et viktig bidrag i forhold til å realisere målsettingene i den generelle delen av LK-06” (Udir.no).

I læreplanverket kommer det tydelig fram at sosial kompetanse er en viktig komponent, som, sammen med faglig kunnskap, danner grunnlaget for elevens utvikling mot et selvstendig og godt liv. Dette anses som fundamentalt viktig for ethvert individ, og det understrekes at all undervisning skal være grunnlagt på dette fundamentet. Det nevnes videre i ulike ord og vendinger viktigheten av å forstå at vi alle tilhører et fellesskap i skolen, hvori vi utvikler oss helhetlig på alle vis, og spesielt med tanke på den sosiale kompetansen.

2.1.3 Læreplanverket og ulike aspekter ved mennesket

Vi finner gjennom hele den generelle delen av læreplanverket definert ulike aspekter ved det å være menneske, sider ved hver enkelt av oss, som alle hører med for at vi skal være hele, integrerte mennesker. Når skolen tilrettelegger for læring, må det gjøres ut fra kunnskaper om disse aspektene; at vi alle er meningssøkende individ; at vi har behov for å skape; behov for å arbeide; at vi trenger en god allmenndannelse, der vi kan tilegne oss blant annet ”kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig” (LK06) - en allmenndannelse som igjen er ”en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner” (LK06). Vi er videre alle en del av et fellesskap der vi lærer å ta ansvar for hverandre og for naturen - et fellesskap hvor vi er samarbeidende og miljøbevisste mennesker.

Sluttmålet for opplæringen er til sist 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.” (LK06).

2.1.4 Læringsplakaten

Videre i læreplanverket finner vi skolens forpliktelser formulert i elleve ulike prinsipp. Disse prinsippene er også kjent som læringsplakaten. Forpliktelsene skal også sikre ivaretagelse av lærlinger i ulike lærebedrifter. Læreplanverket forklarer at prinsippene ”bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov.” (LK06).

Skolen og lærebedriften skal blant annet: ”Stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturelle kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse” (LK06).

Dette er en viktig del av skolens samfunnsmandat, skolens oppgave.

2.1.5 En menneskerettighet

Det er også en grunnleggende menneskerett å få utvikle oss til hele, integrerte mennesker. I FNs verdenserklæring om menneskerettigheter (artikkel 26.1, andre punkt), finner vi det formulert slik i forbindelse med menneskets rett til undervisning: ”Undervisningen skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter.” (fn.no).

2.2 Begrepsavklaringer

2.2.1 Sosial kompetanse

I utdanningsdirektoratets veileder for skolen angående utvikling av sosial kompetanse, henvises det til Vedeler (2000) og hans definisjon av hva sosial kompetanse er. ”Sosial kompetanse er en overordnet form for kompetanse som involverer både kognitive, kommunikative, emosjonelle og sansemotoriske aspekter ved individets utvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2003).

I denne veilederen henvises det også til kunnskapsløftet om viktigheten av sosial kompetanse, og hva sosiale kompetanse er godt for:

I tråd med kunnskapsløftet skal arbeidet med sosial kompetanse gjennomsyre all opplæring. For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i samhandling og i problem- og konflikthåndtering. Opplæringen skal bidra til å utvikle sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden. (Utdanningsdirektoratet, 2003)

Til forskjell fra Vedelers inndeling av sosial kompetanse i fem aspekter, deler Ogden dette i tre dimensjoner for å forstå hva sosial kompetanse inneholder. Han snakker da om den

kognitive dimensjonen, som blant annet handler om å forstå sosiale signaler og situasjoner. Videre den emosjonelle dimensjonen som knyttes til ”individets verdier, holdninger og motivasjon for å være sosialt kompetent” (Ogden, 2015, s. 229), og til adferdsdimensjonen. I adferdsdimensjonen nevnes blant annet funksjonelle praktisk-sosiale handlinger og oppnåelse av sosiale mål.

Vi kan tilnærme oss begrepet sosial kompetanse på ulike måter. Nordahl (2002, s.174) snakker om sosial kompetanse som en nødvendighet for å delta i sosiale fellesskap. Han sier dette: ”Begrepet sosial kompetanse er knyttet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger som anvendes for å mestre sosiale sammenhenger”.

En utvidelse av denne forståelsen av hva sosial kompetanse er, finner vi hos Ogden (2015, 222). Ogden henviser til Garbarino (1985) som hevder at sosial kompetanse er:

... et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste situasjoner som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes”(Ogden, 2015, s. 228)

For å nærme seg en mer operasjonell utvidelse av begrepet henviser Ogden også til Weissberg og Greenberg (1998) som hevder at det dreier seg om ”barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt”. (Ogden, 2015, s. 228).

Ogden (2015) henviser også til undersøkelser som viser sammenhenger mellom sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner, blant annet til Schneider (1993) om den gjensidige påvirkningen av sosiale ferdighetsnivå og skolefaglige ferdigheter, at det ene høyner det andre.

Jeg forstår sosial kompetanse slik at det bidrar til å innpasse eleven i fellesskapet, og vil gjøre den enkelte elev til en mer attraktiv lekekamerat. Og dess mer veltilpassede barn, dess bedre fellesskap. Sosial kompetanse er også noe eleven trenger for å få bedre utbytte av undervisningen.

2.2.2 Sosiale ferdigheter

Å være i et sosial fellesskap innebærer å ha sosiale ferdigheter. Med henvisning til Gresham og Elliots (1990) inndeling av sosiale kompetanse i fem ulike ferdighetsdimensjoner, blir begrepet sosial kompetanse operasjonalisert (Ogden (2015)). Det refereres her til *samarbeidsferdigheter, selvkontrollsferdigheter, selvhevdelsesferdigheter, empati og ansvarlighet.*

Samarbeid. I skolen trenger elevene samarbeidsferdigheter når de skal arbeide i grupper, eller delta i prosjekter. Det kan for eksempel være å ta i mot beskjeder og følge regler. Mangel på samarbeid er også det vanligste problemet når samspillet mellom barnet og oppdragerne er konfliktfylt (Ogden, 2015).

Selvkontroll. Evne til selvkontroll er nødvendig for eksempel når konflikter skal løses. Ogden viser her til Gresham og Elliot (1990). Selvkontroll innebærer også å kunne kontrollere følelser i ulike situasjoner som for eksempel når du fristes til å jukse, når du taper, eller når du ikke får viljen din (Ogden, 2015).

Selvhevdelse. Når det gjelder selvhevdelsesferdigheter henviser Ogden igjen til Gresham og Elliot (1990). Dette er ferdigheter som gjør at du for eksempel kan presentere deg, delta i en samtale, be om informasjon, og snakke positivt om deg selv. Dette er viktige ferdigheter for barn i skolealder. (Ogden 2015).

Empati. Ogden viser til Gresham og Elliot (1990) også om forståelsen av empati som en kognitiv og emosjonell komponent. ”Den kognitive komponenten handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel, mens den emosjonelle handler om å kunne leve seg inn i andres situasjon” (Ogden 2015, s. 244). Wennberg beskriver empati slik: ”Generelt kan vi si at empati handler om den kunnskapen vi synes vi har om hva et annet menneske føler i visse anledninger” (Wennberg, 2004, s. 49). Empati kan for eksempel komme til uttrykk gjennom å vise omtanke og respekt for andres følelser, lytte aktivt til andre, vise at man er lei seg når man ser andre har det vondt. (Ogden 2015).

Ansvarlighet. Dette dreier seg om å være en du kan stole på, en som for eksempel overholder regler og følger avtaler. Ansvarlig adferd innebærer også blant annet å kunne si fra om hendelser, avvise ufornuftige forslag, og respektere andres eiendeler (Ogden 2015).

Vi lever ikke bare for oss selv, og jeg forstår tilegnelse av gode sosiale ferdigheter som nødvendige ferdigheter for både å kunne fungere i tilværelsen, i fellesskapet, og for å bidra til å skape et sosialt, mangfoldig, og godt fellesskap. Jeg vil si at å utvikle gode sosiale ferdigheter handler om lykkes i livet, og at dette også er hva opplæringens mål handler om: ”Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.” (LK-06).

2.2.3 Prososiale handlinger

Enkeltelevens og fellesskapets fungering avhenger det sosiale miljøet i fellesskapet. Sentralt her er den gjensidige påvirkningen enkeltindividets prososiale handlinger og fellesskapets sum av prososiale handlinger gir hverandre. Den ene avhenger det andre. Men hva er prososiale handlinger?

Tetzchner (2001) beskriver prososiale handlinger som handlinger med omtanke for andre, handlinger som er rettet mot noen. ”De omfatter alle former for hjelp, omsorg, deling og samarbeid. Det er et krav at handlingene skal være *frivillige*” (s. 524). Han sier også at frivillighet er viktig for at handlingene skal regnes som prososiale. Han antyder empati som et grunnlag for slike handlinger, viser også til lydighet som en bidragende faktor til prososial adferd. Motsatt vil antisosiale handlinger føre til skade hos andre. Her viser han til hvordan manglende varme og interesse fra foreldrene under oppdragelsen kan sees i sammenheng med mobbeadferd (2001).

Wilson (2015) utvider begrepet til en noe større forståelse av prososiale handlingers natur: ”Med *prosocial* sikter vi til enhver handling, adferd eller institusjon som retter seg mot velferden til andre eller samfunnet som helhet”(s. 129). Jeg vil se nærmere på hva han har funnet etter å ha studert prososiale handlinger i menneskers hverdagsliv, og hvordan han ser dette i forbindelse med altruisme.

Altruisme kan enkelt forklares som det motsatte av egoisme (Håkonsen 2009), og han beskriver altruisme som ”handling vi utfører for å gagne andre mennesker, uten at vi har noen forventninger om å få noe igjen” (s. 237).

Wilson kompliserer altruistiske handlinger, og eksempelvis snakker om dette betinget av ønske å gjøre seg selv god, eller noe man gjør fordi vi selv blir glade (2015). Jeg forstår det likevel slik at Wilson hevder at uavhengig av hva vår motivasjon til å gjøre det som ganger

andre springer ut fra, så er det ingen grunn til å foretrekke det ene framfor det andre, da det er handlingsnivået som er det essensielle.

Disse komplikasjonene tvinger oss til å erkjenne at det finnes et en-til-mange-forhold mellom enhver gitt handling og de mentale hendelsene som kan føre til handlingen. De tvinger oss også til å erkjenne at *vår preferanse for noen tanker og følelser framfor andre primært bygger på handlingene de bevirker*. Det er ingen annen grunn til å foretrekke tanker og følelser som regnes som altruistiske, framfor slik som regnes som egoistiske. (2015, s. 16)

2.2.4 Sosialt fellesskap og menneskelighet

Menneskelighet er et allment ord, men det er likevel vanskelig å finne en definisjon av begrepet. Nyeng (2000) skriver om det autentiske menneske, og tar opp betydningen av følelser som noe spesifikt menneskelig. Dette hjelper oss til å forstå noe om det å være menneskelig. Han nevner også at Taylor snakker om at ting er viktige noe for oss, *things matter* (s. 87), og knytter dette videre til mellommenneskelige relasjoner. Jeg forstår det slik at Nyeng hevder om at vi forstår oss selv som menneskelige aktører gjennom våre menneskelige følelser (s. 87).

”De spesifikt menneskelige – og betydningsfulle – følelsene oppstår som funksjon av stimuli fortolket mot en bakgrunn av verdioppfatninger, og får videre sin kraft gjennom den rollen de spiller i mellommenneskelige relasjoner”. (Nyeng, 2000, s. 87)

For å forstå den menneskelige tilværelsen, mellommenneskelige relasjoner, og vårt sosiale fellesskap, vil jeg også støtte meg til teori om det sosiale mennesket. Imsen (2014) referer til Vaage (2001) og beskriver *den sosiale handlingen* som grunnelement i den menneskelige eksistens. Hun viser også til Meads når hun snakker sosiale handlinger, samhandling, som grunnlaget for å forstå mennesker. ”Et av Meads viktigste standpunkt var at vi ikke kan forstå mennesket uavhengig av den sosiale verden som det er en del av” (Imsen, 2014, s. 364).

I afrikanske kultur finner vi begrepet ubuntu, som betyr menneskelighet. Nina Smidt viser til forfatter Per Arne Dahl, som definerer ubuntu slik: ”Ubuntu betyr menneskelighet, og rommer forståelsen av at vi kun er mennesker i kraft av andre mennesker. Vi er skapt til å leve i fellesskap, og er avhengige av hverandre.” (Smidt, 2003).

En dypere definisjon finner vi hos fredsprisvinner og erkebiskop Desmon Tutu.

En person med ubuntu er åpen og tilgjengelig mot andre, anerkjenner andre, føler seg ikke truet av at andre blir bemidlet og har det bra, for han eller hun har en korrekt selvbekreftelse som kommer fra å vite at han eller hun hører hjemme i en større helhet og blir nedtrykt når andre bli ydmyket eller nedtrykt, når andre blir torturet eller holdt tilbake. (Tutu, 1999)

Menneskelighet handler om å ta hensyn til, og ha forståelse for andre mennesker. Videre forstår jeg menneskelighet som å ta ansvar for hverandre og ha omsorg for alt som lever, slik at vi alle har mulighet til å vokse i et inkluderende, godt miljø. Et av opplæringens mange mål vil jeg her gjengi med det autentiske mennesket og menneskelighet for øye:

”Opplæringen skal fremme allsidig opplæring av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om sitt eget liv, forpliktelse overfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet”. (Lk-06)

Jeg ønsker å avslutte dette avsnittet med å utvide begrepet menneskelighet til medmenneskelighet. Dette er begreper det er vanskelig å skille helt klart fra hverandre, noe som heller ikke er min hensikt, men jeg ønsker å gi en dypere forståelse av menneskelighet ved å trekke inn med begrepet medfølelse, samt vise tilbake til empati (avsnitt 2.3).

Binder (2014) sier at ”Et grunntrekk ved det å være menneske er at vi er oppmerksomme på sårbarhet”(s. 17). Denne sårbarheten oppfattes foruten gjennom vår kropp og våre tanker, også gjennom våre følelser. Vi angår hverandre, og vi er oppmerksomme på denne sårbarheten i livene til dem vi bryr oss om. Når noe vondt skjer er det grunnleggende å ta innover seg den andres lidelse (Binder). ”Medfølelse kan defineres som å møte lidelse oppmerksomt og med vennlighet, og med et ønske om, vilje til, og innsats for å lette denne lidelsen” (s. 17).

Essensielt for å kunne vise medfølelse er vår evne til empati. Det er det som er vårt redskap for å kunne nærme oss en annens sårbarhet. Emosjonelt og kognitivt – vi ser og føler med den andre, og vi vet hva vi hvordan vi skal handle.

”Vi er menneskelige, medmenneskelige og medfølende fordi vi allerede er et fellesskap. Vi har mulighet til å være gode og vennlige fordi ”et ’vi’ er her allerede”(Binder, s. 92).

Kapittel 3 Prosjektet blir til - forankring, design og metode

3.1 Vitenskapelig forankring

3.1.1 Et fortolkende paradigme

Et forskningsarbeid skal ha sin vitenskapelige forankring, og når man første gang skal utføre et forskningsprosjekt, er det mange nye ord å forholde seg til. I det teoretiske landskapet som forklarer vitenskapelig arbeid, er det lett å gå seg vill i de mange begrepene man finner. Jeg vil her prøve å forklare noen sentrale begreper, samt finne min plassering i dette landskapet.

Mitt forskningsspørsmål - *hvordan opplever pedagoger å jobbe med utvikling av sosiale ferdigheter i skolen?* - plasserer mitt forskningsarbeid i den delen av landskapet hvor man ikke er så opptatt av å telle, slik vi er kjent med fra det naturvitenskapelige området, men hvor man heller ønsker å forstå og fortolke mennesket og dets handlinger; hvorfor gjør vi som vi gjør? Vi kjenner dette området også som humaniora, humanvitenskap.

Det er menneskekunnskap som er interessant for meg, og selve ordet ”humaniora” er en bøydd form av det latinske ordet ”humanus”, som betyr ”menneskelig”. (Svendsen og Saatela, 2010, s. 83). Svendsen og Saatela kaller dette fortolkende vitenskap. ”Mennesket er et vesen som forholder seg til seg selv og sin omverden på en forstående måte. Intensjonale fenomener må forstås, og for å forstå dem må vi fortolke dem. Humanvitenskapene er med andre ord fortolkende vitenskaper.” (Ibid, s. 83).

Innen et slikt fortolkende paradigme er det flere begreper som henger sammen, og som slik utgjør den vitenskapelige forankringen i denne forskningen. Fenomenologi, hermeneutikk og kvalitativ forskning er slike viktige forankringspunkt. Det kan være vanskelig å forklare det ene uten å nevne det andre, jeg velger derfor, i de påfølgende avsnitt, og sammenhengende utdype min forståelse av disse.

I min søken etter ny kunnskap om hvordan det oppleves å jobbe med utvikling av sosiale ferdigheter i skolen, skal jeg nå være både litt fenomenolog og litt hermeneutiker.

Sammenhengen mellom disse to beskrives slik av Brinkmann og Kvale (2015, s. 33): ”Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkningen av mening.”

Enhver persons livsverden er subjektiv, og jeg vil ikke få noen eksakte svar på hvordan lærerne jeg har tenkt å oppsøke jobber med utvikling av sosiale ferdigheter i skolen. Andre deltakere i fellesskapet - som elever, foreldre og andre lærere, kan ha helt andre opplevelser av hva den enkelte lærer gjør. Det kan også være stor forskjell på hva du opplever at du gjør, og hva du faktisk gjør.

Hvordan er en lærers verden når han eller hun jobber med en slik problematikk? Eller, hvordan kan et slikt arbeid oppleves? Dette er fenomenologiske spørsmål - aspekter som beskrives slik hos Brinkmann og Kvale (2010, s. 45): ”Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver (...).”

Jeg ønsker å tilnærme meg kunnskaper om sosiale ferdigheter som mellommenneskelige fenomen, ved å utføre et kvalitativt forskningsarbeid. Olsson og Sörensen beskriver kvalitativ forskning slik: ”(...) kvalitativ forskning arbeider med ustrukturerte problemstillinger der ulike forslag, tanker og ideer suksessivt utdypes og en teori kan vokse fram.” (Olsson og Sörensen, 2006, s. 42). Jeg forstår mitt prosjekt som et undersøkende arbeid innen verdiforskning der forskeren har en subjektiv rolle, og hvor det er en ”nær og åpen interaksjon mellom informant og forsker” (ibid, s. 17).

For nå å søke å forstå fenomenet sosiale ferdigheter, ønsker jeg å få høre ekspertenes egne ord og beskrivelser, tanker, meninger og ideer når de betrakter sine yrkeserfaringer. Det er deres opplevelser som pedagoger jeg først og fremst ønsker å få del i. Jeg ønsker å få ”se det samme som disse har sett” (Dalen, 2004, s. 20), for deretter å søke å forstå dette i en større sammenheng.

Denne søken etter forståelser er hva man kaller et hermeneutisk anliggende. Slik forklarer Dalen begrepet hermenautikk: ”*Hermenautikken* som betyr ”læren om tolkning”, danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning.” (Ibid, s. 20). Jeg oppfatter det slik at med denne vektleggingen av forståelse og tolkning vil jeg til sist finne kun forskjellige måter å betrakte og tolke ulike opplevelser angående det å arbeide med å utvikle sosiale ferdigheter i skolen. Jeg får del i forståelser, og jeg kan utvikle forståelser, men det vil heller aldri bli noe annet enn det; forståelser - ikke sannheter.

3.1.2 Forforståelse

En fortolkende undersøkelse lar seg ikke gjøre uten å inkludere de kunnskaper og forståelser en har ved undersøkelsens begynnelse. Disse kunnskapene, forestillingene, og ikke minst personlige erfaringer som er av betydning for prosjektet, er alt sammen ulike forforståelser. Disse må klargjøres ved prosjektets start. Dette handler om krav til kvalitet. ”Gjennom å klargjøre forforståelsen gir man et utgangspunkt for tolkningen”. (Olsson og Sørensen, 2008, s. 67). Denne klargjøringen blir viktig også for undersøkelsens gyldighet, og slik ryddes også unna mulighetene for mistolkninger og for misforståelser.

En slik misforståelse vil jeg gi et eksempel på ved å fortelle en kort klasseromshistorie. En tidligere kollega av meg, en dansk lærer, opplevde norske elever som svært ivrige og motiverte da de stadig spurte ham ”må vi gjøre dette?”, (innforstått ”er vi nødt til å gjøre dette”). ”Selvfølgelig må dere det!”, var det smilende svaret elevene fikk fra læreren, som trodde elevene spurte om å få lov til å gjøre flere oppgaver. Med en viss underholdningsverdi, skapte dansk og norsk forståelse av hjelpeverbet ”må” to signifikant ulike tolkninger av elevenes spørsmål.

På lignende vis, i et langt større omfang, entrer vi en fortolkende undersøkelse medbrakt både ulike forståelser, tidligere erfaringer, og tolkningene av disse. Strengt tatt består hele ens liv av fortolkninger av alt vi har opplevd og erfart. Dette har vi med oss i alt vi er og gjør, også som forskere. Det er ikke noe ”galt” i dette i forskningssammenheng. ”Poenget er at vi ikke kan forstå noe i det hele tatt uten forforståelse” (Thurèn, 2009, s. 68). Det ligger en stor dynamikk i dette; konstant og gjensidig endres livet og fortolkningene.

Vi kan også kalle dette for bakgrunnskunnskaper; forutsetninger for å kunne forstå.

”Forståelse er mulig bare under forutsetning av noe allerede forstått” (Svendsen og Saatela, 2010, s. 89). Sagt med andre ord: ”...jeg må ha forstått veldig mye før jeg overhodet kan begynne å forstå noe” (ibid, s. 89) - jeg må ha en forforståelse.

Gilje og Grimen viser Hans-Georg Gadamer om forforståelse som begrep. (Gilje og Grimen, 2007, s. 148). Vi kan ikke møte verden nakent, for vi er en del av den. Jeg ville ikke kunnet stille spørsmålet *hvordan opplever pedagoger å jobbe med utvikling av sosiale ferdigheter i skolen?* hvis jeg ikke hadde hatt noen formening om hva verken en pedagog er, eller hva sosiale ferdigheter innebærer, eller hvorfor det skulle være interessant å samtale med nettopp en pedagog, etc.

Jeg forstår altså noe ut ifra min forforståelse, og dersom det er noe jeg ikke forstår, noe som synes uforståelig, så er dette også "... uforståelig i lys av den bakgrunn vi selv bringer med oss inn i forståelsesprosessen" (ibid, s. 148).

Slik nevnt innledningsvis i dette kapitlet er det nødvendig å avklare vår forforståelse. Vi kan imidlertid aldri eksakt uttrykke all vår forforståelse "... fordi ikke alle deler av vår forforståelse trenger å være artikulert og bevisst reflektert." (Ibid, s. 163).

3.1.3 Hermeneutisk sirkel og dobbelthermeneutikk

I det fortolkende landskapet jeg har plassert meg i, har jeg ingen interesse av å telle. Jeg søker forståelser. Jeg er nysgjerrig, og det er de mellommenneskelige anliggender jeg er nysgjerrig på. Det er i dette landskapet jeg vil spørre og lytte, samtale og diskutere, gruble, fundere, reflektere. Jeg vil ta et skritt til siden og betrakte det hele før jeg fortsetter; med å spørre, lytte, tenke, diskutere, etc. Jeg gjør dette igjen og igjen og igjen.

Jeg tar en stopp i landskapet, og jeg vandrer videre. Jeg går tilbake, i zikk-zakk, av og til i ring. Her er informantene og deres horisonter. Her er filosofien, litteraturen, forskningen og debattene. Her er også mine egne himler. Jeg vandrer som i en dialog, fornemmer og erkjenner gamle og nye innsikter, og nye spørsmål stilles. Jeg ser mer og mer. Alt er i bevegelse. Det blir til slutt et univers av innsikter som jeg sirkler rundt og rundt i.

Et vitenskapelig begrep på denne opplevelsen, dette arbeidet, finner jeg forklart hos Olsson og Sörensen som den hermenautiske sirkel: "(...) selve nøkkelen til forståelseskunst". (2008, s. 105). "Skritt for skritt utdyper forskeren sin forståelse i en form for spiralbevegelse. Han starter en dialektisk prosess eller fører en "samtale" med teksten sin, forsøker å få et begrep om hva forsøkspersonen ønsker å formidle og også om sin egen forforståelse: Det begynner å utvikle seg et vekselspill mellom den gjensidige relasjonen forforståelse og erfaring." (Ibid, s. 107).

I denne forståelseskunsten som jeg ønsker å utøve, forholder jeg meg hele tiden til flere lag av fortolkninger. Jeg har informantenes virkeligheter, som allerede er fortolket av dem selv, og formidlet til meg gjennom igjennom deres personlige ord, og nære begreper. Dette skal jeg igjen fortolke, også igjennom et vitenskapelig ordvalg.

Gilje og Grimen henviser til Anthony Giddens når de snakker om en slik dobbel hermeneutikk i samfunnsvitenskapene. "På den ene siden må de forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv. Samfunnsvitenskapene kan derfor ikke

se bort fra de sosiale aktørenes beskrivelser og oppfatninger av seg selv og verden. På den andre siden skal samfunnsvitere drive forskning, og de må rekonstruere de sosiale aktørenes fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begreper.” (Gilje og Grimen, 2007, s. 146).

Dersom den nå dobbeltfortolkede virkeligheten returneres til de intervjuede, slik at disse eventuelt kan endre sine fortolkninger, kommer den hermeneutiske bevegelsen opp til et tredje nivå. Brinkmann og Kvale kaller dette for ”trippelhermeneutikk”, ”en tredje hermeneutisk bevegelse”.

3.2 Forskningsdesignet

3.2.1 En undersøkende, interaktiv design

Forskning skal ha en forankring, slik beskrevet i forrige kapittel, men den skal også ha en form, en design. Hos Joseph A. Maxwell finner vi en teori om en undersøkende, interaktiv design i kvalitativ forskning – en teori jeg opplever favner utviklingen av et stadig voksende, dynamisk, organisk prosjekt.

Designet er bevegelig, og ivaretar prosjektets vekst. Det gis en ramme, samtidig som det driver forskningen fram. Designet hjelper en også til å forstå at det er ingen verken tydelig begynnelsen eller avklart slutt på forskningen. Utviklingen av ideene har i videste forstand pågått hele livet, og med bevissthet om dette, entres nå et dynamisk tankeutviklingsfellesskap.

Maxwell presenterer fem komponenter i dette undersøkende designet: *goals, conceptual framework, research questions, methods, validity* (Maxwell, 2005, s. 4). Slik jeg forstår Maxwells teori om en undersøkende design i kvalitativ forskning, dreier det seg om en kontinuerlig prosess der ovennevnte komponentene (på norsk: målene, det konseptuelle rammeverket, forskningsspørsmålene, metoden og troverdighetsspørsmål og validitet) stadig påvirker og endrer hverandre. Maxwell har skissert en modell som viser sammenhengen mellom de ulike komponentene, og forskningsspørsmålene er plassert i midten, som en pådrivende faktor (ibid, s. 4).

Designet har en klar struktur, men samtidig er det en fleksibel struktur, som tillater stadige endringer når de ulike komponentene i designet utfordrer hverandre. Samtidig holder det prosjektet sammen. Dette skjer kontinuerlig. ”Design in qualitative research is an ongoing process that involves ’tackling’ back and forth between the different components of the design

(...) It does not begin from a predetermined starting point or proceed through a fixed sequence of step, but involves interconnection and interaction among the different design components” (ibid, s. 3).

Jeg finner en slik design omtalt også av Brinkmann og Kvale (de henviser til Rubin og Rubin):

”Noen intervjuforskere går inn for en mer fleksibel tilnærming til design enn å begynne med en nøye avgrenset plan som skal følges gjennom hele prosjektet. Rubin og Rubin (2005) foreslår således en interaktiv design er forskeren løpende tilpasser seg nye forhold i felten og velger andre intervjupersoner og spørsmål underveis.” (Brinkmann og Kvale, 2010, s. 119).

3.2.2 Det reflekssive aspekt

Maxwells teori om en undersøkende, interaktiv design, hjelper meg også til bedre å forstå hvordan jeg kan forholde meg til min forforståelse som et slags lim mellom forskningsspørsmålene og min egen forskerrolle. Jeg vil kalle dette en forening - et slags transparent. Forskningsspørsmålet og forskerens rolle i forskningen, henger intimt sammen.

Refleksivitet er nøkkelordet til å forstå denne intimiteten. Dette ordet er litt vanskelig å få helt tak på, men for meg dreier dette seg blant annet om å ha bevissthet om hvordan forskeren influerer prosessen. Det handler om å forstå at jeg er en del av den virkeligheten jeg forsker på, at jeg ikke starter på et nullpunkt. Jeg er allerede i feltet, og selv om forskningsspørsmålene som nevnt i forrige avsnitt er et midtpunkt i designet, så er det min innflytelse som driver fram forskningen. Det er forskeren som former prosessen, og som til sist styrer det hele.

Det lar seg ikke gjøre å undertrykke denne innflytelsen. Maxwell sier det slik: ”However, eliminating the *actual* influence of the researcher is impossible (Hammersley& Atkinson, 1995), and the goal in a qualitative study is not to eliminate this influence, but to understand it and to use it productively”. (Maxwell, 2005, s. 108). Maxwell relaterer dette til intervjusituasjonen. Han viser videre til hvordan Hammersley og Atkinson bruker begrepet ”reflexivity”: ”... the fact that the researcher is part of the world he or she studies – is a powerful and inescapable influence; what the informant says is *always* influenced by the interviewer and the interview situation” (ibid, s. 109).

Forskningsarbeidet skal, slik jeg forstår dette, nettopp dra nytte av forskerens innflytelse. Det er bare snakk om å ha en grunnleggende forståelse om at dette er hva som skjer.

3.2.3 Evaluering av designvalg

Fra begynnelse til slutt har min forskning vært preget av intuitivitet. Jeg kunne aldri ved prosjektets start fortelle hvor jeg hadde tenkt å gå, og hvordan jeg skulle komme meg dit. Det ble heller slik at dess nærmere jeg kom prosjektets slutt, kunne jeg heller se tilbake og peke på hvor veien hadde gått og hvordan den ble til.

Det var til tider vanskelig å holde fokus, vanskelig å tenke strategi og taktikk. Jeg syntes jo jeg fant ut av ganske mye, og ting ble mer og mer interessant, men det var vanskelig å få en form på det hele. Tankene og ideene utviklet seg hele tiden, tema og problemstillingen endret seg, stadig nye momenter krevde oppmerksomhet, men jeg forsto ikke selv hva jeg holdt på med. Det ble bare mer og mer og mer.

Dette designet ga meg en slags trøst i en noe rotete forskningsprosess, og den hjalp meg til å forstå den prosessen jeg var i. Jeg forsto mer hva som skjedde de mange gangene tema endret seg og hovedforskningsspørsmålet måtte justeres. Nytt stoff og nye innfallsvinkler dukket stadig opp, og til tider ble det for mye. Designet hjalp meg til å ta grep om dette, og det virket strukturerende på de mange tankene og ideene som vaks underveis. Det hjalp meg til å få et metaperspektiv på det som skjedde, og hvorfor, og det hjalp meg tilbake til de sentrale spørsmålene. Det hjalp meg til å se om jeg ”hang fast” i gitte komponenter, og til å se hvordan komponentene samhandlet.

Maxwell design hjalp meg også til å slippe tak i forvillelser om en strengt strukturert forskning, og jeg kunne glede meg over den dynamiske, krumspringende prosessen jeg etter hvert erkjente min forskning som. Det å kunne forstå kvalitativ forskning som et kontinuerlig interaktivt anliggende hjalp meg mye, så når jeg ser tilbake på denne prosessen, mener jeg det interaktive designet var et godt og riktig valg.

3.3 Metoden – et kvalitativt forskningsintervju

3.3.1 Valg av informanter

Med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan opplever pedagoger å jobbe med utvikling av sosiale ferdigheter i skolen?* ønsket jeg å intervju et mindre antall lærere, og slik få del i deres tanker, erfaringer og opplevelser omkring dette fra sitt yrkesliv.

For å kunne gjøre gode valg av informanter, er det viktig å tenke gjennom kriteriene for utvelgelse. Dette er et punkt som er mindre belyst i metodelitteraturen - ”...systematisk og gjennomtenkt utvelgelse av informanter er for lite vektlagt i kvalitative studier” (Dalen, 2004, s. 51). Uansett hadde jeg tenkt nøye gjennom hva slags informanter jeg lette etter.

Jeg foretok et formålsutvalg ut fra den oppfatning jeg hadde om disse personene som lærere med genuin interesse for enkelteleven, og som kyndige og tydelige klasseledere med lang og variert erfaring fra skoleverket. Jeg hadde også en klar formening om at disse lærerne er engasjerte og reflekterte mennesker rundt sammenhengen skole-samfunn, at de ville være interessant å lytte til, og de ikke minst ville ha noe å fortelle.

Jeg ønsket å høre litt om hva de opplever som generelle utfordringer i skolesystemet, men først og fremst ville jeg spørre om de konkrete erfaringene fra arbeidet i klassen, og med den enkelte elev, i forhold til problemstillingen. Jeg valgte meg altså tre lærere som jeg for forhånd hadde en formening om var opptatt av problematikken rundt temaet.

3.3.2 Intervjuet og dets form

Jeg ønsket å få del i mine informanters innsikter og erfaringer ved at de satte ord på sine opplevelser, og jeg ønsket at intervjuet skulle være en mest mulig naturlig samtale. Med støtte i Brinkmann og Kvale valgte jeg å gjennomføre et kvalitativt, semistrukturert forskningsintervju. Dette beskrives slik (2010, s. 22): ”...bygger på dagliglivets samtaler ... konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede”. Jeg mente dette best mulig vil skape åpenhet i et møte mellom to mennesker som har engasjement og interesse innen samme fagfelt, samt gi en flyt i samtalen som ville gi rom for å fortelle historier ferdig, samt gi mulighet til og utforske nye ideer og refleksjoner som måtte oppstå i fellesskapet.

Jeg ønsket ikke å bli ”låst” i et lukket skjema, og slik gå glipp av verdifulle historier, samt gjøre intervjuet oppstykket. Jeg fant ut at den semi-strukturerte intervjuformen, som ”(...) er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale.” (ibid, s. 47), ville gi rom for å utdype aktuelle sidespor i forhold til tema, og samtidig være en hjelp til å vende tilbake til grunnidèen. Jeg ønsket denne muligheten til å utdype sidesporene - kanskje ville jeg der finne kunnskaper jeg i utgangspunktet ikke visste å søke etter.

Ut fra dette ble det naturlig å velge en narrativ form på intervjuet. Her støttet jeg meg igjen til Brinkmann og Kvale: ”Narrative intervjuer fokuserer på de historiene intervjupersonene forteller, på handlingene i og oppbyggingen av fortellingene. Historiene kan dukke spontant opp under intervjuet eller bli framkalt av intervjueren” (Ibid, s. 165). For meg var dette en helt annen, og en mer spennende tilnærming til intervjusituasjonen enn å tenke: ”Jeg vil gjerne spørre, kan du svare?” Jeg mente det ville tilføre forskningen en rikere dimensjon å tenke: ”Jeg har så lyst til å høre, kan du fortelle?”

3.3.3 Gjennomføring av intervjuet

Gjennomføring av intervju er gjerne høydepunkter i forskningen. ”Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. I intervjuet skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom (inter) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter”. (Ibid, s. 137). Det ble viktig å tenke over gjennomføringen av intervjuene, for å legge til rette for slike personlige, mellommenneskelige møter.

Jeg hadde tre slike inspirerende møter, og det var ikke vanskelig å komme i gang med samtalen. To av intervjuene ble gjennomført hjemme hos informant, det tredje ble avholdt hjemme hos meg. I begynnelsen var det litt uvant å snakke når jeg visste at samtalen ble tatt opp på diktafon, men det var ellers en avslappet og naturlig atmosfære i møte med informantene. Dette handler ikke bare om kvaliteten på samspillet mellom informant og forsker, men påvirker også ”... den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet.” (Ibid, s. 174). Det blir et troverdighetsspørsmål.

Intervjuet tok utgangspunkt i problemstillingen for masteroppgaven. Jeg hadde også med meg en intervjuguide med oppfølgende spørsmål som jeg presenterte for informantene i løpet av intervjuet.

Erfaringen i etterkant av intervjuene er den at jeg fikk ikke så mange fortellinger fra praksisfeltet slik jeg hadde tenkt meg. Jeg fikk imidlertid veldig mange tanker og innspill, og fikk del i et stort engasjement om hvordan det er å jobbe i skolen med mennesker som skal vokse seg sosialt kompetente og bli gagnlige mennesker.

3.3.4 Metodisk beskrivelse

Jeg sendte invitasjon til tre informanter om å delta i min undersøkelse (se vedlegg 1). I invitasjonen presenterte jeg tematikken og problemstillingen for min oppgave. Jeg beskrev også intervjuets narrative form (jamfør kap.3.3.2), da jeg tenkte denne var mer ukjent enn den tradisjonelle formen med spørsmål og svar.

I invitasjonen beskrev jeg også mitt formål med oppgaven, som er å sette fokus på mellommenneskelige anliggender. Jeg fikk umiddelbar god respons, og gjennomførte de tre intervjuene som planlagt. Intervjuene ble tatt opp på diktafon. Før jeg startet diktafonen, foretok jeg en ny brifing. Dette ble gjort i tråd med ønsket om å utføre intervjuet så profesjonelt som mulig. ”Intervjueren definerer situasjonen for intervjupersonen, forteller litt om formålet med intervjuet, hva lydopptakeren skal brukes til osv ...” (Brinkmann og Kvale, 2010, s. 141).

Jeg lyttet til intervjuene mange ganger og laget meg håndskrevne oppsummeringskart, ett for hver informant, hvor jeg skisserte noen hovedpunkter. Deretter skrev jeg ned det jeg opplevde som et hovedsvar på forskningsspørsmålet. Disse svarene ble formet rent intuitivt, og tenkt som midlertidige hurtig svar på undersøkelsen.

Intervjuene ble deretter transkribert ord for ord. Jeg lyttet på nytt gjennom intervjuene flere ganger, slik jeg gjorde i den første fasen av bearbeidelsen av lyd materialet. Dette ferdigtranskriberte materialet ble så formet til et sammendrag konsentrert om hovedpunktene og høydepunktene i intervjuet.

Sammendraget ble skrevet i fortellende form der jeg flettet inn flere sitater fra informanten. Jeg prøvde her å holde fast ved dennes opplevelser, men avslutningsvis i sammendraget skriver jeg litt om min egen opplevelse av møtet med informanten, og her kommer i større grad min egen stemme fram. Dette er et metodisk grep for å utvikle nye forståelser, og det

gjøres med en bevissthet om at fra jeg for første gang lyttet til opptakene, og fram til nå, har gjort adskillige fortolkninger av empirien.

Til sist vil jeg tolke og analysere funnene i lys av pedagogisk-psykologisk teori, nyere forskning, og aktuelle stemmer i samfunnsdebatten. Her vil jeg la min egen stemme komme fram i fortellende jeg-form.

3.3.5 Dataanalysemetode, tolking og presentasjonsform av funn

Med et ønske om mer kunnskap og beredskap om problematikken rundt sosial kompetanse, ble problemstillingen som altså formet slik:

Hvordan opplever pedagoger å jobbe med utvikling av sosiale ferdigheter i skolen?

Jeg ønsket å la dyktige folk få fortelle, få lytte når ekspertene åpnet seg, få reflektere litt sammen med mennesker som har noe på hjertet. Dette ville gi meg et materiale jeg deretter kunne analysere. Jeg ønsket å åpne opp de verbaliserte berettelsene, og for deretter å formidle dette videre.

”Hvordan analyserer jeg det intervjupersonene fortalte meg, på en måte som beriker og utdyper meningen med det de sa?”

Dette er et tenkt spørsmål stilt av Brinkmann og Kvale (2015, s. 218) med tanke på en uerfaren forsker. Dette spørsmålet følges opp med flere. Jeg har formulert mitt eget spørsmål, og for meg blir det naturlig i denne sammenheng å spørre videre:

Hvordan skal disse nye berikelsene, de nye forståelsene som ble utviklet ut fra intervjupersonenes tanker, opplevelser og meninger, formidles videre?

Bak disse to spørsmålene ligger også et ønske om å hilse nye stemmer velkommen inn i dialogen, trigge andre til å oppdage nye horisonter, for at det slik kan utvikles stadig nye forståelser. Som en følge av disse tankene og spørsmålene, samt denne oppgavens formål, blir det derfor naturlig å se analyse, tolking og formidling som en bearbeidelse under ett.

Gangen i denne bearbeidelsen vil jeg kortfattet beskrive slik

1. Jeg får del i opplevelser/fortellinger i en dynamisk tale, og omsetter dette til statisk skrift.
2. Jeg pløyer dette materialet gjennom ulike stemmer i en dynamisk prosess.
3. Jeg leverer et gjennomarbeidet produkt, en fortelling, i et muntlig skrift.

Jeg vil knytte denne enkle beskrivelsen til noe jeg leste av Fog (1999, s. 24-25). Hun snakker om overgangen fra samtale til utskrift; om materialet som går fra et medium til et annet; om den dynamiske samtalen som blir til et stivnet produkt når det blir nedskrevet; om dette som var vår samtale, og som ble min empiri. Denne empirien som igjen ble min åker der skattene ligger gjemt.

Denne åkeren skal nå pløyes, og bli "...udsat for forskjellige forståelser" (ibid, s. 25). Informanten har ikke lenger en aktiv andel i prosessen, det er forskeren som fortolker og forstår, "...og hun har i prinsippet monopol på forståelsen. Produktet av den fælles aktivitet er fra nu af ene og alene hendes sag" (ibid, s. 25). I denne saken starter jeg nå en dialog, og tar inn andre stemmer, stemmer jeg finner i aktuell teori, forskning, debatt m.m.

I dette arbeidet anser jeg meg selv for å være en eklektiker. Jeg ønsker å ivareta egen nysgjerrighet og åpenhet, og vil derfor ikke bli låst av for tydelige definerte rammer. Bevisst på at jeg nå, på dette stadiet i metodesammenheng, forlater den mer "... systematisk organisert måte å undersøke en årsakssammenheng på og/eller skaffe til veie kunnskapsdata, innsikt og forståelse på"(Bø og Helle, 2008, s. 194), for å la meg inspirere til å ta i bruk intuisjon som forskningsverktøy. (Lønning, 2011, s.77)

Jeg ønsket i større grad å jobbe intuitivt, og for å tilnærme meg dette mer udefinerbare, støttet jeg meg til Brinkmann og Kvales beskrivelse av intervjuanalyse som et bricolage. Dette innebærer at jeg fritt kan blande metoder og teknikker. Jeg mener materialet åpner opp for en slik håndverksutførelse, og det beskriver også godt hvordan jeg liker å arbeide. Brinkmann og Kvale beskriver slike meningsskapende teknikker slik:

"Intervjuhåndverkeren leser gjennom intervjuene og danner seg et overordnet bilde, går deretter tilbake til særlige, interessante passasjer, foretar kanskje en opptelling av utsagn som tyder på forskjellige holdninger til et fenomen, utformer deler av intervjuet som en fortelling, utarbeider metaforer som kan dekke sentrale forståelser,..." (2015, s. 263).

Jeg kan verken forstå eller gjengi eksakt hva informantene ønsker å formidle, og jeg er heller ikke ute etter å gjøre det, men ved å ta utgangspunkt i deres fortellinger, ved å bearbeide disse, kan det skapes mening og forståelser, og slik kan nye perspektiv gis i forhold til tematikken rundt sosial kompetanse i skolen.

Mitt møte med tre genuint interesserte pedagoger ga meg et datamateriale jeg forsøkte å dyrke videre i en fortsettende, kunnskapsforløsende kommunikasjon, nå med og for meg selv. Et

sted underveis i denne prosessen lagde jeg et sammendrag fra hvert intervju, ca 10 sider hver, som jeg sendte til informantene slik at de kunne se gjennom dette. (Se vedlegg 2).

I den uunngåelige analyseringen og fortolkningen som hadde funnet sted fra jeg første gang, og gjentatte ganger, hørte gjennom intervjuene, var jeg bevisst om at jeg med min ”indre stemme” fargela det bearbeidede materialet. Jeg ønsket i denne prosessen at informantene skulle føle sine stemmer ivaretatt.

Jeg ønsket la informantenes meninger og betraktninger gå i tale med aktuell pedagogisk-psykologisk teori, aktuell debatt, filosofi, nyere forskning etc, gjennom en slags en filosofisk samtale. Denne type samtale finner jeg referert av Heiskanen (2012, s. 41) til Antilla (2003) som en slags *inner talk*.

Gjennom en slik indre dialog forsøkte jeg å la datamaterialet bli tolket og analysert, og til sist la det komme til uttrykk i en tekst med en aktiv jeg-stemme.

Jeg ønsker å eksperimentere med hvorvidt en slik *inner talk* kan bidra til å uttrykke nye forståelser gjennom en slags vandrende, levende tekst. Jeg ser også for meg å bruke ord og uttrykk som kan bidra til å gi teksten vitalitet, og gjennom metaforer skape dypere meninger. Henviser her til Dalen om hvordan dette kan brukes i fremstilling av intervjudata:

”...metaforer er godt egnet til å fange dybden i et kvalitativt materiale” (Dalen, 2004, s. 99)

”Intervjuundersøkelser går i kraft av sine levende beskrivelser og spennende fortellinger tett på det alminnelige liv, og dette gjør en intervjurapport potensielt interessant for vanlige lesere.” (Brinkmann og Kvale, 2010, s. 271). Siden jeg tenker på nettopp vanlige mennesker som mulige lesere, vil jeg bestrebe meg på å bruke en aktiv og nær jeg-stemme. Jeg ønsker derfor i større grad å ta i bruk erfaringsnære begreper kontra erfaringsfjerne begreper. (Gilje og Grimen, 2007, s. 147).

Gjennom utleggingen har jeg også til hensikt å skape forbindelser mellom de erfaringsnære og erfaringsfjerne begrepene. Jeg ønsker slik å ivareta ekspertenes genuine stemmer og deres ordvalg, vise omsorg og følsomhet for de fortellingene jeg fikk del i, og samtidig bruke de virkelighetsnære ordene til å åpne mer virkelighetsfjerne ord. Jeg vil også gjøre det omvendt. Ta utgangspunkt i det virkelighetsfjerne, som teoretiske begreper, og åpne disse gjennom erfaringsnære ord.

Under presentasjonen av funnene er det viktig for meg å ta i bruk sitater fra intervjumaterialet. Slik Dalen sier det ”... utgjør informantenes uttalelser i form av sitater den egentlige

empirien” (Dalen, 2004, s. 96). Jeg vil intuitivt plukke ut de mest treffende sitatene, de jeg føler trigger meg, men jeg vil også lete bevisst etter sitater som ”... fanger opp det essensielle og gir leseren en genuin innsikt i hva det egentlig handler om.” (Ibid, s. 97)

I det produktet som til sist skal leveres vil jeg bestrebe og skape en ”tilgjengelig” tekst, en leservennlig tekst som appellerer til et fortellerfellesskap tenkt som en slags ”ringer i vann” effekt, der flere stemmer kan blande seg inn i dialogen. Jeg ønsker at presentasjonsformen skal skape engasjement.

3.3.6 Min pålitelighet i forskerrollen

Er jeg pålitelig i forskerrollen? Å være bevisst, og å synliggjøre min bakgrunn slik jeg i dette arbeidet har gjort, handler om forskningens reliabilitet og min troverdighet som forsker. I min erfaringsbakgrunn ligger sentrale forkunnskaper som må komme fram, da dette er noe som, sammen med min styrende rolle i dette forskningsprosjektet, hele veien har påvirket resultatet. Jeg står heller ikke bare utenfor og betrakter det som skjer i skolen og i samfunnet, som om det ikke vedrørte meg. Jeg er ikke bare bit av dette puslespillet, jeg er også en levende del av det. Dette er en viktig del av det å forstå min forskerrolle. Jeg har ikke bare forsket på det virkelige livet, det virkelige livet har samtidig gått sin gang og har hele tiden bevisst og ubevisst gitt meg impulser og ideer. Forskningen har heller ikke fulgt en bestemt oppskrift, mye har blitt til underveis, og det var mot slutten det virkelig begynte.

En annen studentforsker hadde sannsynligvis kommet fram til andre resultater. Han eller hun ville kanskje foretatt andre tolkninger og drøftninger, og personen kunne hatt andre formål. Forskningen min har slik ikke til hensikt å gi en helhetlig og korrekt forståelse av problematikken, det i seg selv er en umulighet. Jeg ønsker imidlertid å presentere noen sammenhenger slik jeg har betraktet det. Det er altså kun snakk om å løfte fram opplevelser og ulike forståelsesmåter, ikke sannheter.

Kapittel 4 Presentasjon av funn

4.1 Nærmere avklaring av problemstillingen, og involvering av informantene

Hvordan opplever pedagoger å arbeide med utvikling av sosiale ferdigheter i skolen?

Dette er en svært vid problemstilling som gir rom for mange ulike svar. Spørsmålet er ment å åpne opp for informantene til å fortelle det de måtte ha på hjertet, når de blir invitert til å snakke om sosial kompetanse og menneskelig vekst ut fra deres arbeid som pedagoger.

Jeg ønsket å få beskrevet situasjonen rundt det å jobbe med sosiale ferdigheter i skolen, så i spørsmålet om hvordan de opplever dette arbeidet, ligger implisitt spørsmål omkring hva de opplever, hva de ser, hvilke tanker de gjør seg, hva de mener, hvordan jobber de med utvikling av elevenes sosiale ferdigheter, og hvorfor de mener dette er viktig, etc.

I invitasjonen fortalte jeg at de store spørsmålene i oppgaven min dreide seg om sosial kompetanse og menneskelig vekst (se vedlegg 1). Jeg skrev også om min bekymring over det store fokuset rundt barn og unges teoretiske ferdigheter i skolen, samt jeg fortalte at jeg savnet diskusjoner om mellommenneskelige anliggender i samfunnet. Jeg presenterte altså noe av min for forståelse til informantene i forkant av intervjuene.

.....

Tidlig i intervjuene stiller jeg spørsmål om de ser noen endringer med tanke på hvordan man viser sosiale ferdigheter. Den første informanten spør jeg om hun ser endringer i forhold til elevenes oppførsel i skolen. Til den andre informanten bruker jeg ordene sosiale ferdigheter når jeg stiller spørsmålet, og i møte med den tredje informanten spør jeg om hun ser endringer spesielt med tanke på dette med å vise empati. Det samme spørsmålet blir altså stilt med noe variasjon.

Vinklingen av intervjuene førte til at jeg fikk mange utsagn som handler om endringer med tanke på sosiale ferdigheter hos elevene, slik disse lærerne opplever det, samt betraktninger om forholdet individ – samfunn, i et før og nå perspektiv.

I hovedsak dreier dette seg om at vi er blitt mindre empatiske, og føler mindre ansvar for fellesskapet. En konsekvens av dette er at vi stiller store krav til samfunnet, men er mindre opptatt av de forpliktelsene vi selv har for at samfunnet, fellesskapet, skal fungere. Det virker også som vi er blitt mer egoistiske. Sammenligningen mellom tiden før og nå, førte også til uttrykk for bekymringer angående fremtiden.

Jeg fikk også innspill som forteller om forbedringspotensialer i skolen når det gjelder å ivareta elevenes sosiale utvikling. Sentralt her er klasseledelse og klassemiljø, mangel på praktisk- og metodisk kunnskap hos lærerne, samt mangler i lærerutdanningen.

Jeg fikk imidlertid også innspill angående aktiviteter som kan bidra til å skape gode klassemiljø, og eksempler på hvordan man kan gå fram for å vekke elevenes empati. Jeg fikk også flere innspill om hva som bør og kan gjøres for å skape endringer i skolen.

Samtlige informanter fikk konkret spørsmålet om hva de ser når det gjelder endringer av sosiale ferdigheter før og nå. For øvrig stilte jeg ikke så mange direkte spørsmål, og spørsmålene var heller ikke nødvendigvis de samme til de ulike informantene. Det varierte også hvor mye tid vi brukte på de ulike temaene, og hvilke tema de ulike informantene gikk i dybden på. Siden intervjuene var autentiske samtaler, dukket spørsmålene spontant opp. Jeg hadde imidlertid med en intervjuguide med oppfølgende spørsmål, men denne ble i mindre grad brukt (vedlegg 2).

Intervjuene ble uunngåelig påvirket av hverandre, og hver enkelt samtale hadde naturlige, glidende overganger mellom temaskiftene. Dette gjør en systematisk presentasjon av funnene vanskelig. Jeg har derfor valgt å presentere funnene i litt videre bolker. Jeg har også valgt å presentere et lite sitat fra intervjuene som en introduksjon i begynnelsen av hvert avsnitt.

Jeg fikk ikke så mange fortellinger fra skolehverdagen som jeg hadde tenkt i utgangspunktet, men jeg fikk en historie som jeg gjengir her. Den ble fortalt av den første informanten. Det er en historie om en elev som over tid blir usynliggjort av sine medelever. Historien er kort, og den er trist. Jeg har flere ganger tenkt på denne eleven, hvordan det gikk med ham. Dessverre er han bare en av mange elever som daglig opplever å bli utestengt av vennefellesskapet. Denne historien ble fortalt av den første informanten.

Før jeg gir en nærmere presentasjon av funnene, ønsker jeg å fortelle denne historien.

Men aller først en kort presentasjon av informantene.

4.2 Kort presentasjon av informantene

Alle informantene er kvinner, 50 år.

Den første informanten er adjunkt med tilleggsutdanning, allmennlærer. Hun har jobbet i småskolen i tjueen år, og i videregående skole i fem år, der hun jobber nå. Hun har også vært øvingslærer i mange år. Hun refereres til som pedagog 1.

Den andre informanten er utdannet allmennlærer, videreutdanning master i praktisk kunnskap. Hun er lærerutdanner med lang erfaring fra grunnskole og videregående skole. Hun refereres til som pedagog 2.

Den tredje informanten er allmennlærer, med bachelor i spesialpedagogikk, fordypning språk- og språkvansker, og samspill- og samspillvansker. Hun har jobbet i barnehage og sfo i fire år, og ti år i grunnskolen. Hun jobber nå i voksenopplæringen. Hun refereres til som pedagog 3.

Mr. No One

Mr. No One er et slags spøkelse, en spøkelseselev på videregående skole. Han kommer til skolen, åpner døren til klasserommet, klar til en ny dag, hver dag. Og hver dag, hver eneste dag... ingen ser at han kommer. Det er ingen som løfter et blikk, ingen som sier et vennlig ord. Ikke et eneste lite smil i det skjulte. Ikke en eneste bekreftelse på at du ... ER ... annet enn... en Mr. No One.

... det va en elev som... ingen såg opp når han kom inn døra, eller sa hei! eller go'morn! ... va akkurat som et slags vindpust berre ...

Det var hans første år på et nytt sted; ny skole, nye lærere, nye klassekamerater, nye muligheter, og en ny start. Men det var aldri de helt blanke arkene for Mr. No One. Noen av klassekameratene, som også kom fra hans hjemsted, hadde i likhet med ham flyttet mer sentralt til for å fortsette skolegangen, og nå havnet de i samme klasse. Han var nok utestengt fra før. Min informant tok opp denne saken i klassen.

... så mått eg sei dæ (til klassen); vesst eg sku kom på jobb om mårran og mine kolleger ikkje sa hei tell meg... eg ha jo ikkje vorte her lenge... førr eg registrer at dokker sei ikkje hei når han kjem inn om mårran. Dokk ser ikkje på han engong. Dokker kuin ha sett, og berre smila litt, ha 'kje behøvd å sagt nån teng. Men dokker... det e akkurat som... Mr. No One som kjæm...

Gradvis ble Mr. No One tatt med på ting... *vart meir inkludert.*

Hvordan gikk det med ham?

... det dær satt veldig djupt, og dæ ha jo fått etablert seg over tid før han kom tell oss, dæ va heilt tydelig... det mønstret dær.

Selv om han etter hvert også smilte mer, ... *så følt han ikkje heilt at han hadde ordentlige vønna. Det mått vi ha brukt længer tid på.*

Han byttet skole etter ett år. Der stopper historien. Mer vet vi ikke om ham.

Kan vi da si at vi har ei god skole?

4.3 Sosiale ferdigheter – et nedprioritert område i skolen

Informantene opplever at skolen forsømmer arbeidet med utvikling av sosiale ferdigheter hos eleven, og at det ikke snakkes så mye om den generelle delen av læreplanen, den som handler om det rent menneskelige. Den første informanten sier:

Vi satt nettopp og snakka om, vi hadd et sånt TPO-team på skolen... tilpassa opplæring... i forhold til... vi e kjempeopphengt i de her læreplanmålan, men kor blir det av den generelle læreplanen oppi det hær? Den generelle delen av læreplanen den e det ingen som nævn. Det e veldig fokus på måloppnåelse, og læreplanmålan, og det reint konkrete, faglige. (Pedagog 1)

Min andre informant snakker om at det er viktig at skolen også legger til rette for at elevene får lov til å vise fram sine sosiale ferdigheter.

Eg trur egentlig at alle menneskan har dæ, men at en kanskje ikke ser det så godt, og kanskje ikke vi ha laga oss miljø førr at det skal få lov og kom fram... vi tar for gitt at det dær ordna seg sjøl, det med at folk ska oppfør seg... men eg trur at skolen ...må legg til rette førr at det skal både få lov og kom fram, og at man faktisk skal få lov til å træn seg på dette. Det e kanskje den viktigste oppgaven skolen har! (Pedagog 2)

Jeg snakker med min andre informant om dette med at vi er så forskjellige, at vi har våre ulike styrker, og jeg undrer meg hvorvidt at man bare ser en liten bit av mennesket i skolen. Det teoretiske er i fokus. Kanskje ingen ser hvor flink du er med for eksempel praktiske ting, og at du kanskje har en høy emosjonell intelligens?

Ja, kanskje at man e ikke så opptatt av å verdsett... det at dæm har de sosiale ferdigheta... men e meir opptatt av ka de ikke kan. (Pedagog 2)

Denne informanten stiller også spørsmålstegn med om fokuset på kompetansemålene er blitt så stort at vi forsømmer å skape gode klassemiljø, og tenker at en og annen ”kosetime” får gjøre jobben.

Men det å ha fokus på det hær kvær dag, og bruk tid på sånne teng, trur eg e med på å gjør at elevan får visst mye mer av sine sosiale ferdigheta, og også får lov til å trænt på dæm. Vi gir dæm på en måte ikke mulighet til å træn, syns eg. Syns at skolen e ganske sløv på det område der. (Pedagog 2)

Samarbeidsferdigheter for eksempel, er noe elevene trenger å trene på. Dette kommer fram når jeg snakker med min første informant om hva legger vi i begreper som; empati, ansvarlighet, samarbeid m.m. Jeg spør henne hva hun helt intuitivt tenker da. Hun snakker litt om sine erfaringer fra barneskolen:

... ungan e jo kjempeflenk. De kain jo alt; de kain jo læs, og de e flenk mæ tall, datamaskina, de e jo så flenk mæ alt mulig, men å ta imot en beskjed, hør etter, og vent på tur, de her tengan... dæ e vanskelig. (Pedagog 1)

Elevenes samarbeidsferdigheter er også noe min tredje informant uttrykker spesielt bekymring for. Hun forteller et eksempel på dårlige samarbeidsferdigheter fra en skolekjøkkentime. Denne situasjonen er også et eksempel på dårlig klasseledelse, og lærere som ikke klargjør forventninger til elevene, som ikke innfører nødvendige regler som er med på å styre fellesskapet.

Det handlet om at elevene selv skulle få bestemme hva som skulle lages, men gjentatte ganger skjedde det, at spesielt en elev ble holdt utenfor de valgene som skulle tas. Elevene var overlatt til seg selv, det var ingen regler som styrte dette. Regler som sier at:

”Okei, når ho fekk bestem forrige gang, så e det din tur neste gang, ikkje sant?” Men de her reglan e de dårlig tell å hold styr på, de e vant tell å bestem, og kjør det her ego-løpet sett.”(Pedagog 3)

Informantene er opptatt av de voksnes ansvar som oppdragere, både foreldre og lærere, og de opplever at skolen er for utydelig angående hva den forventer av elevene. Den ene informanten presiserer dette flere ganger. Hun snakker også om hvor viktig det er at lærerne står sammen, og i hennes kollegium er de enige om at det må jobbes med dette.

... dæ diskuter vi oppe hos oss; vi e så utydelig, vi klar jo ikkje og signaliser ka dæ e vi førrventa. Vi kan jo reager på teng, men vi sei jo ikkje ka vi førrventa. (Pedagog 1)

Alle informantene fremhever tydelig klasseledelse som viktig for å jobbe fram gode læringsmiljø. Klassemiljø der elevene kan få mulighet til øve på sosiale ferdigheter så vell som teoretiske ferdigheter.

Under intervjuet med den andre informanten stiller jeg spørsmål mer konkret om det å arbeide med empatiske ferdigheter og klassemiljø, og jeg spør henne da om hvilke utfordringer hun opplever i når det gjelder å skape gode, inkluderende miljø i klassen.

Informanten er ganske tydelig på at dette i langt større grad må bli tatt alvorlig. Selv om alle lærere i skolen synes dette er viktig, så må det bli en integrert del av tenkinga rundt hva som er læreren sin jobb som klasseleder, sier hun. Dette er første bud.

... eg kan jo godt sett her og si at eg synes at klasseledelse e det viktigste, og at læreren sørga førr et godt miljø i klasssen, men det e jo ikke sekkert at alle læreran e enig med meg i det. Så ei utfordring e jo... nokka som heile samfunnet må ta innover oss.(Pedagog 2)

Hun snakker engasjert videre om de elevene som sliter i skolen, og at dette må sees i sammenheng med den skolen vi har danna – en skole der vi ikke lenger vet hvordan vi skal jobbe med å fremme gode klassemiljø. Hun stiller et stort spørsmålstegn ved hvorvidt vi kan si at vi har en god skole, dersom det sitter en elev i hver klasse og føler seg utenfor fellesskapet, som ikke føler seg sett.

Kan vi da si at vi har ei god skole?

Kor mye tid bruka vi på det, til å snakke om så viktige ting?

4.4 Sosiale ferdigheter - før og nå

Som innledningsvis nevnt stilte jeg alle informantene spørsmålet om de kunne se noen endringer med tanke på hvordan sosiale ferdigheter kommer til uttrykk, hvordan oppfører vi oss, hvordan er vi mot hverandre, om vi er mindre empatiske nå enn før?

Til den første informanten bruker jeg ordet oppførsel. Vi deler erfaringer om dårlig adferd i skolen, og hun ser da tilbake på sin egen skolegang, hvordan situasjonen kunne være i skolegården da.

... vess eg går tilbake tell min eia skolehverdag... slossing i skolegården... sånn skikkelig slossing på knyttneævvann... det ha vi no ikkje sett de seinere åran... .. då va det meir en del av kværdagen... slosskampen med ring rundt, og man sto og heia, og så mått lærarn bryt seg inn førr å få stoppa det dær... trur dæ ha vørte storsak i dag... vess nån ha stått å dænga laus på kværainner sånn.(Pedagog 1)

Det skal ikke være lov til å slå, men vi snakker om hvordan det måtte føles den gangen - ligge der på bakken, se ”massene” rundt deg, kontra hvordan det er i dag.

Nån sei jo dæ, at dæ hær mæ utestengelse... og ikkje få vær en del av... de vil heller ha fått seg en på tryne... enn å... ja, føl at de ikkje strekk tell, ikkje va bra nok. I en slosskamp kuinn man gjær opp der og då og kanskje bli ferdig mæ dæ, og så va man en del av gjengen etterpå. (Pedagog 1)

Men det stemte kanskje ikke bestandig, at det ble slik – at de fikk ordnet opp og ble ferdige med saken der og da. Forholdene har også endret seg. Kanskje er det vanskeligere ”å gjøre opp status” i dag enn det var før. I dag er ting langt mer innfløkt når det gjelder det å stenge noen ute, men det tas i større grad opp i dag, enn hva man gjorde før.

Når jeg møter den andre informanten, bruker vi litt mer tid til å definere hva vi mer konkret legger i begrepet sosiale ferdigheter. Jeg prøver å finne andre ord for dette. Det handler litt om å være til stede for hverandre, vise at man bryr seg om hverandre.

Er vi blitt mindre medfølende, eller har vi mindre kunnskaper om hvordan vi skal vise medfølsomhet? Vi funderer også på om vi i dag har høyere terskel for å tåle dårlig oppførsel.

Ja eg trur på det, eg trur veldig på det. Eg tenke berre på... det her med at det har vært mye fokus på mobbing i det siste. (Pedagog 2)

Min informant snakker om skole, om ledelse, om antimobbeprogrammer, om undersøkelser, om Roland og Ulveus, om elever som blir spurt: ”Har du mobbet noen gang?” ”Noen ganger, flere ganger...?” Hun snakker om et negativt fokus, om instrumentelle opplegg, og hun sier:

... kor bi det av... den kompetansen som en lærer, forhåpentligvis, over lang tid, har erverva seg i nettopp det å gripe inn i situasjoner kor en elev blir krenka? Kor mye tid bruka vi på det, for eksempel både i utdanninga, og på skola, til å snakk om så viktige ting?(Pedagog 2)

Hun snakker om kunnskaper vi trenger i dag for å gripe inn for eksempel angående nettmobbing, utfrysing. Hvilke verktøy har vi?

Jeg møter den tredje informanten, og spør henne spesielt om empatiske ferdigheter. Har hun noen formening om hvorvidt vi kan se noen endringer om dette med å vise empati, før og nå. Hun svarer:

Ja, eg syns jo ongan generelt e litt... meir sentret om seg sjøl... ikkje alle, men mange.... Så har du jo ainner igjæn, så e veldig flenk å tenk på ainner òg... Eg opplev det sånn at de kain vær veldig sånn begge dela. Altså, de kain tenk på ainner - og stakkars dæm... og sånn dær - men i det ainner øyeblikket så e det berre meg og mett som gjeld. (Pedagog 3)

Hun synes også det virker som det kan være vanskelig for barn å bli enige, dette med å forstå at du må vente på tur, og at du ikke kan vinne hele tiden.

Det e den aller, aller viktigste jobben ei skola har!

4.5 Om empati - utvikling eller avvikling

I møte med min tredje informant er jeg spesielt interessert i å stille henne spørsmål om empati, og om hva hun tenker om dette i forhold til oppveksten.

... når de veks opp i et dårlig miljø... kor de ikkje lær empati, eller... de... ja, de blir så skada at de bi redd, på en måte, førr empati... de førrstår seg ikkje på det... de har ikkje hatt nå god omsorg... og då... vess de får omsorg, så kain de bi aggressiv og reager stikk motsatt av ka en normal unge vil gjær.(Pedagog 3)

Hun snakker om at barnet vil foretrekke det kjente, selv om det kjente er mangel på omsorg, og hvis barnet da plutselig blir visst vennlighet, kan det altså reagere med å bli utagerende. Hun forteller at vi alle preges av den omsorgen vi har fått i barndommen, hvorvidt vi fikk oppleve nærhet i løpet av de aller første barneårene. Hun forteller at barn som for eksempel har vokst opp uten å bli vist empati, kan risikere å ville motsette seg all form for empati senere. En eventuell traumatisering kan i verste fall gi enda alvorligere konsekvenser.

... de tør jo ikkje å stol på at når bryr seg om de... og det kjente e jo på en måte det trygge førr de...på et vis... og det ukjente – som e å ta imot kjærlyghet – blir farlig, skummelt.(Pedagog 3)

Når vi snakker om utvikling av empati, tar informanten til ordet for å snakke om det vi kaller curlingbarn - barn som foreldrene rydder veien for gjennom oppveksten, slik at de enkelt og ukomplisert glir framover i livet.

Ja, altså, det e jo skrækkelig mange curlingbarn nu... som får alt lagt i nævvan... som på en måte... de e ikkje i stand tell å klar seg sjøl ordentlig... de ska på en måte ha alle rettigheta... de ska få det servert, meir eller mindre... det e litt sånn, i grove trekk.(Pedagog 3)

Vi snakker om tildels ufordragelig barn, barn med lite empati for andre, heller ikke for sine foreldre. Vi snakker om foreldre som beskytter sine barn mot ubehagelige situasjoner, slik at barna skal unngå å kjenne på ubehagelige ting. Men barna trenger trening, også når det gjelder dette med å lære seg å kjenne på ubehageligheter og såre følelser. Vi kan ikke skåne dem hele tiden.

Førr korsk lær du empati? Det e å kjenn litt på at du har det litt sårt sjøl når ganga. Vess du aldri får kjenn at du har det sårt... du veit jo ikkje ka det e førr nåkka. Du kain jo ikkje førrhold deg tell nåkka... en følelse... som du ikkje an ka det e førr nåkka. Så det haindla om det hær med å la ongan på en måte få opplev... litt såre teng... ikkje det at man ønska det, men det e viktig førr utviklinga dæmmes. (Pedagog 3)

God omsorg er grunnlaget for å utvikle empati. Men informanten snakker om at det i tillegg er nødvendig også å kjenne litt på såre følelser av og til, for å kunne vite hva dette dreier seg om, for der igjen å kunne forstå hvordan en annen person kanskje har det, når vedkommende har det sårt, er trist, er lei seg. Vi trenger slike kunnskaper om oss selv, om våre følelser, for å kunne vise empati, eller sympati. Det handler også om å vokse som mennesker.

Sympati. Empati. Begrepene kommer opp når jeg snakker med min andre informant.

... eg veit ikke... det e vanskelig det hær med empati og ikke empati... kanskje det med sympati e nesten et beire ord å bruk. (Pedagog 2)

Sympati. Kanskje ikke like sterk innlevelse som empati, men i hvert fall handler det om å ha en slags forståelse for den andre. Du kan føle med, selv om du ikke nødvendigvis lever deg inn i den andres verden, rent følelsesmessig.

Vi kommer inn på grusomme eksempler om fravær av sympati. Vi snakker om mennesket og dets evne til ondskap, om det paradoksale med Eichmann - som vi kjenner som folkemorder gjennom jødeforfølgelsen under andre verdenskrig, at han også var en trygg familiefar. Og Hitler, diktatoren, som også var kjent som en lidenskapelig dyreelsker.

... det her blir jo å strekk det veldig langt...det her e jo grelle eksempla, men... eg trur egentlig at alle menneska kan kom dit hen at de ikke vise sympati, fordi man e meir opptatt av seg og sitt... om å ta vare på sine egne følelsa... og derfor så tenk eg at det e faktisk skolen sitt viktigste ansvar, altså det å ta vare på kværandre... det e den aller, aller viktigste jobben ei skola har! (Pedagog 2)

Eg ska jo sjølrealiser meg

4.6 Det heter ikke lenger vi

Da jeg snakket med min første informant om nedprioriteringen angående utvikling av barns sosiale ferdigheter, mente hun om at denne nedtoningen av elevens sosial kompetanse...

... berre føy seg i rekken av den perioden som ha vørre no, med fokus på enkeltindivid, "eg har rett" og "eg har krav". Det e veldig lite snakk om ka du ska bidra med førr at fellesskapet faktisk ska funger. (Pedagog 1)

Før sto fellesskapet sterkere, i hvert fall er vi flere som opplever det slik.

Før. Vi banket på døra. En enkel kopp kaffe. Ei håndstrekning. En nabo som trengte hjelp.

Hvordan er dette i dag? Jeg tenker høyt sammen med den andre informanten: "... e vi blitt så sjølhjulpne... kanskje så materielt trygge... at vi har ikke det behovet lenger førr... andre?"

Behov for hverandre.

Ja, også trur eg det ska også litt mot til å spør om hjelp. Vi e på en måte kommen dit hen at det blir jo en terskel vess du ska spør om hjelp... før... alle spurt om hjelp, og vi vissta vi va avhengig av kværandre. No kain vi meir på en måte klar oss sjøl... Men egentlig så trur eg ikke at vi klar oss sjøl. Eg trur ikke det! Eg trur man treng kværandre meir enn det tilsynelatende ser ut tell.(Pedagog 2)

Også min tredje informant snakket om hvordan samfunnet har endret seg. Jeg har en lengre samtale med henne om dette.

... det har jo endra seg, kulturen... veldig mykje meir jeg-fokusert... eg ska jo sjølrealiser meg (Pedagog 3).

Hun snakker om hvordan vi i dag bruker tiden på helt andre ting, og at vi er mye mindre sammen. Før var det vanlig å spille ulike spill, for eksempel brettspill, yatzy, mens nå er barna i stor grad overlatt til seg selv med tv-apparat på soverommene, play-station, etc. som de spiller helt alene. Dette får også konsekvenser for utviklingen av for eksempel samarbeidsferdigheter.

... sånn at de... får ikkje øving på å forhold seg til regla, og førrhold seg til ainner... det ska jo en del øving tell... (Pedagog 3)

Vi snakker om at barn og unge også må lære seg at det finnes ulike regler for hva som er akseptabelt i ulike hjem, ulike situasjoner. De må øve seg på å tilpasse seg ulike arenaer.

En annen ting som var helt annerledes i livene våre før, var at vi da forholdt oss til hverdagen vår med langt mer grunnleggende, praktiske kunnskaper. Vi viste hvordan vi skulle klare oss, rent praktisk. Min informant og jeg sammenligner hverdagen i barnehagene i forhold til skolen i dag. I barnehagene er aktivitetene langt mer fysiske, med rom for å bruke kropp og sanser, enn det er i skolen.

Utdanner vi oss bort fra dette, mot det stadig mer teoretiske? Hva skjer med oss da? Jeg spør. Min informant snakker engasjert om det å beherske det praktiske livet, og at vi over tid har mistet mye her.

... hundre år tilbake i tid... då besto livan tell folk av masse, masse praktiske gjøremål... men no... veldig mange... de kain jo ikkje fyr opp et bål... de kain jo ikkje... gjær de mest selvfølgelige tengan, de kan'kje lag seg mat...og... så jobba de med teng som e jo å fløtt papir.(Pedagog 3)

Jeg spør henne hva hun tror dette gjør med oss mentalt.

Eg trur det e derførr vi bi så mentalt sliten... ikkje får gjær nå praktisk... du berre: "tenk, tenk, tenk" ... (Pedagog 3)

Vi snakker om hvordan det med å gjøre et stykke praktisk arbeid, at det er bra for psyken, det gir oss en god følelse, det å anstrenge seg og komme i mål med en oppgave - dette er noe curlingbarna, som vi snakket om tidligere, ikke får oppleve. Ikke minst er det viktig å vite hvordan du rent praktisk skal håndtere livet ditt, at du har kunnskaper om hvordan du skal bruke hendene, at du for eksempel vet hvordan du skal lage deg mat når du er sulten.

Du klar deg ikkje i livet... det som skjer med mange når de ska fløtt heimanifra...så kjem de på en måte i en slags livskrise... de veit ikkje korsn de ska førrhold seg tell praktisk teng, og få gjort det de ska. De veit ikkje korsn de ska gå fram i livet sett... førr å klar livet sett... og når de ikkje kain nå praktisk, så opplev de ikkje mestring, og de får ikkje den... trygge, goe følelsen... av... eg kan faktisk klar meg sjøl! Den mangla de, den der ryggraden.(Pedagog 3)

Man må hjelpe de litt

4.7 Om å skape en god vokster for sosiale ferdigheter i skolen – meninger og erfaringer

Pedagog 1

Jeg vil gå tilbake til historien om Mr. No One. Jeg har ofte tenkt på ham når jeg har jobbet med denne oppgaven. Han er dessverre bare en av mange utestengte, usynliggjorte elever i skolen, som informanten sa: *Det er mange Mr. No One der ute.*

Informanten fortalte denne historien i forbindelse med spørsmålet med hvordan man kan jobbe med å fremme gode, sosiale ferdigheter i skolen. Hun forteller hun gjerne bruker seg selv som eksempel for å involvere elevene følelsesmessig, for slik å prøve å skape en endring.

Mr. No One`s lærer kunne leve seg inn i hvordan det måtte føles å bli gjort så usynlig, så oversett, og hun formidlet dette til elevene. Hun brukte seg selv som eksempel, og det er noe hun forteller hun gjerne gjør når det er snakk om å vekke elevenes evne til empati og innlevelse. Det virket som det hadde en viss effekt, det at hun refererte til voksenverdenen.

Eg mått gjære de oppmerksom på dæ, korsn det kuin kjennes... å va den som ingen såg på, som ingen sa hei tell. Det verka som de fekk nokka å tenk på, en liten a-ha opplevelse.

Hun har god erfaring med å bevisstgjøre elevene deres oppførsel ved denne måten å jobbe på. Og ting behøver ikke nødvendigvis å være så vondt ment, kanskje er de bare fanget i et mønster de ikke er bevisst på.

Man må hjelpe de litt... tell å va litt bevisst, de e no mykje seg sjøl nærmast!

Pedagog 2

Denne informanten har tro på å bruke det estetiske i undervisningen. Dette er aktiviteter hun mener har en klar sammenheng med å bygge opp et fellesskap hvor det blir rom for å vise sympati, og det er aktiviteter som bidrar til å sosialisere elevene inn i ønskede adferdsmønstre.

Eg trur jo det skjer nokka... når du... Eg trur jo litt på det hær estetiske... det e ganske nært forbundet med det etiske... fordi at det berøre, det berøre oss. Det berøre at du står og søng. Du må faktisk by på deg sjøl

Hun er også opptatt av filosofi. Hun har tro på eleven, tro på at bevisstgjøring av elevene, for eksempel gjennom en filosofisk samtale, kan hjelpe elever ut av uheldige roller.

Eg trur ikke at nån e meir ondsinna enn andre... eg trur ikke bestandig at den som oppfører seg på den måten tænk at det hær ska svi skikkelig. Men du går inn i en rolle, du får lov å vær i den rollen - du får virkelig lov å træn deg på den rollen, og bi bedre og bedre og bedre i rollen din. Korsn i all verden ska du kom deg ut av den rollen vess den voksne ikke hjelp deg?

Jeg stiller informanten spørsmålet:

Hvilke utfordringer opplever du i forhold til å utvikle et empatisk, støttende miljø i klassen?

Først og fremst mener hun at tenkningen rundt viktigheten av å ha gode klassemiljø må bli en integrert del av tenkingen om læreren sin jobb som klasseleder. Hun sier også at vi må tørre å stille spørsmålsteget med den skolen vi har dannet. Dette nevner hun spesielt med tanke på de elevene som sliter i skolen. Videre er hun opptatt av at vi må snakke med de erfarne lærerne i skolen om deres opplevelser og erfaringer, og slik åpne deres praktiske kunnskaper fra et langt yrkesliv.

Min informant snakker også om fokuset på nasjonale prøver, og om lærere som ikke nødvendigvis er enige i de prioriteringene som gjøres i skolehverdagen. Hun håper at man etter hvert vil se viktigheten av å jobbe med å skape gode klassemiljø, for så å tørre å bruke tid på det.

Neste utfordring når det gjelder å skape gode klassemiljø er lærerutdanningen. Det er en veldig stor jobb å gjøre der. Etter den siste reformen så er man også her fokusert på kompetansemål og læringsutbytte, akkurat slik som i grunnskolen og i videregående skole.

Man blir værende i det teoretiske, og klarer ikke å bevege seg til å formidle den praktiske kunnskapen læreren trenger. Pedagogikkfaget er for teoretisk.

Vi snakker om avstanden mellom skolen og utdanningsinstitusjonene – som lever separate liv, at det er behov for innovasjon. Det innovative engasjementet opplever hun å finne jo lenger ned i systemet du kommer.

... at man e opptatt av utvikling, det syns eg at det skjer jo lenger ned du kommer i trinnan. Der syns eg det kryr av kreative folk.

Min informant hevder at det som skjer i skolen er alvorlig, at vi må ta ansvar, at politikerne, og den enkelte som jobber i skolen, må tørre å gå imot.

Eg syns faktisk at det e alvorlig det som skjer, syns det e kjempealvorlig, og eg mein at det e politikeran og samfunnet, og den enkelte som jobb i skolen sitt ansvar, førr å tørr gå imot.

Pedagog 3

Den tredje informant snakket varmt om det å gjøre ulike, praktiske aktiviteter sammen med elevene, og hun nevner særlig tverrfaglig arbeid og gruppearbeid.

... om du tenk målan i læreplanen på ein ainna måte, og kanskje slår de sammen - førr det går an og tænk tverrfaglig med en god del, så får du kanskje litt meir rom tell å bruk tid tell å jobb med sosiale ferdigheta, og då lær du også folk å samarbeid. Så det handla jo litt om korsn man tænk. Vess man tænk alt separat, så bi det veldig dårlig tid. (Pedagog 3)

Vi snakket også om det å bruke naturen, at vi ikke måtte glemme det. Dette blir nevnt spesielt som en motvekt mot den pasifiserende underholdningskulturen, og den utbredte bruken av sosiale medier vi ser i dag.

4.8 Det viktigste av alt

Utgangspunkt for dette studiet er som nevnt den skjeve balansen mellom satsingen på teoretiske og sosiale ferdigheter i skolen. Da temaet ble tatt opp med den første informanten, snakket hun også om kravene som mange opplever stilles dem i dag om det å være vellykket, på alle plan, at dette har ført til et større fokus på deg og ditt i dag enn det gjorde før. Hun setter dette også i sammenheng med det som skjer i skolen.

... i skolen førr eksempel, bygg vi opp uinner det hær? ... før va det greit at du fikk en treer i et fag. No ska du jo veies og måles og testes og sendes hit og dit førr at du ikkje har fått full skår. "Det må jo va nå feil med deg!" ... og ka e det som skal testes? Det e jo ikkje kor go kompis du e, kor snill og kor inkluderanes du e? (Pedagog 1)

Vi snakker om at dette jo handler om å få et samfunn til å fungere, og hun føyer til:

Det viktigste e jo korsn man klar å funger i lag.(Pedagog1)

Lignende uttalelser kommer også fra de to andre informantene:

Det e faktisk skolen sitt viktigste ansvar, altså det å ta vare på kvarandre.(Pedagog 2)

Det haindla jo om korsn man har det i lag, korsn man... fungerer bra i lag.(Pedagog 3)

Jeg synes disse uttalelsene om å kunne fungere bra sammen, stemmer godt med hva vi leser i læreplanverket om det allmenndannede menneske. Jeg vil derfor avrunde dette kapitlet med å vise til opplæringens mål om å bidra til å gi eleven en god allmenndannelse, slik dette er beskrevet i den generelle delen av læreplanen.

God allmenndannelse vil si tilegnelsen av

- konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv;
- kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig;
- egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende å leve sammen. (Lk 06)

Kapittel 5 Drøfting

”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi” (LK06).

Hvordan er situasjonen i norsk skole når det gjelder å jobbe mot dette målet? Går vi i retning av å lære mennesket å mestre livet, til å kunne ta vare på seg selv og andre? Kan vi si at vi jobber mot sluttmålet for opplæringen; ”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”?

Ifølge mine tre informanter er situasjonen i skolen bekymringsfull slik det er nå. Som vist i forrige kapittel delte de sine bekymringer for elevens personlige og sosiale utvikling, bekymringer for samfunnet slik det fungerer i dag, og bekymringer for fremtiden. De snakker om at fokuset i skolen er på å vise fram andre ferdigheter, de teoretiske ferdighetene, og de mener det er viktig at skolen legger til rette for at elevene får lov til å vise fram også sine sosiale ferdigheter. Jeg gjengir samme sitat som innledningsvis i forrige kapittel:

Eg trur egentlig at alle menneskan har dæ, men at en kanskje ikke ser det så godt, og kanskje ikke vi ha laga oss miljø førr at det skal få lov og kom fram... vi tar for gitt at det dær ordna seg sjøl, det med at folk ska oppfør seg... men eg trur at skolen ...må legg til rette førr at det skal både få lov og kom fram, og at man faktisk skal få lov til å træn seg på dette. Det e kanskje den viktigste oppgaven skolen har! (Pedagog 2)

Dette informantsitatet forteller at arbeidet med sosiale ferdigheter i skolen ikke oppleves som prioritert. Det er mange stemmer som bekrefter at det er slik. Det går ikke så bra med å integrere gode ideer og intensjoner i skolehverdagen, slik at det favner om hele mennesket, og igjen lærer mennesket å favne og verne om samfunnet og våre sosiale verdier. Svært mange historier fra norske klasserom kan fortelles om hvordan den erfarte skolevirkeligheten er, og jeg tror svært mange vil nikke bekreftende til påstanden om at det er ubalanse mellom vekting av teoretisk og sosial kompetanse, og at dette får konsekvenser vi ikke ønsker for individ og samfunn.

Til tross for følgende utsagn fra den generelle denne av læreplanen, som forteller at det er en sammenheng mellom sosial kompetanse og utvikling av teoretiske ferdigheter, er situasjonen i skolen som allment kjent ikke så bra:

”Klasser med det beste sosiale miljø har gjerne også det beste læringsmiljø, både for sterkere og svakere lever” (Lk 06, s. 12). I læreplanen henvises også til forskning som støtter opp om dette. ”Forskning viser at det er store forskjeller i hvordan skoleklasser virker på elevene, men at det ikke er noen motsetning mellom og trives og å løftes” (Lk 06).

5.1 Hvordan gå fram for å skape en god vokster for sosiale ferdigheter

5.1.1. Et forskningsprosjekt i New York

Et eksempel på et forskningsprosjekt som nevnt ovenfor, finner vi utført av evolusjonsbiolog David Sloan Wilson, som i 2006 gjorde et studium blant vanskeligstilte elever i Binghamton i New York. Med utgangspunkt i teori som hadde til hensikt å forklare altruisme i et evolusjonsperspektiv, ønsket han å finne ut hvordan man kan skape et miljø som fremmer prososiale handlinger. Han ønsket å forstå hvilke mekanismer som styrer og igangsetter prososial oppførsel. Han gikk deretter systematisk til verks for å finne ut hvordan slik adferd systematisk kan påvirkes.

Wilson begynte med å identifisere graden av prososiale handlinger i den offentlige skolen, og fant ut at elever med høy grad av positiv holdning til prososiale handlinger også bodde geografisk nært hverandre. Disse holdningene kunne for eksempel være hvorvidt de syntes det er viktig å hjelpe andre, hvorvidt de så egne handlinger som nødvendige for nærmiljøet, etc. (Wilson 2015). Han ville så, med sin erfaringsbakgrunn som biolog, forsøke å gjenskape de faktorene som var viktige i disse elevenes hverdag, og slik se om et slikt livsmiljø kunne spres rent geografisk. Dette innebar å undersøke flere arenaer enn skolen.

Vell vitende at ikke all sosial samhandling finner sted i nærmiljøet, holdt vi de enkelte elevenes PROSOCIAL-skåre sammen med hvor mye sosial støtte de sa de fikk fra familie, nærmiljø, kirke, skole og fritidsaktiviteter. Vi fant en korrelasjon mellom *individets* prososialitet og den samlede prososialeliteten til *individets sosiale miljø* med en koeffisient på 0,7 (på en skala fra -1 til 1). Med andre ord: de som rapporterte at de ga, rapporterte også at de fikk. Dette er grunnkriteriet for at altruisme definert ut fra handling skal vinne fram i kampen for tilværelsen. (Wilson 2015, s. 132)

Han fortsetter over en treårsperiode å gjøre ulike undersøkelser og eksperimenter som også viser til hvordan endringer av elevenes hverdag - som ved for eksempel flytting - til slutt kan testes statistisk. ”Statistisk kunne vi teste hvorvidt endringer i sosialt miljø smittet over på

egen prososialitet. Det gjorde den. Elevene ble mer eller mindre prososiale avhengig av kvaliteten på det nye nabolaget” (s. 135).

Ut fra disse undersøkelsene blir det så definert 8 kjerneprinsipper som er med på å danne et teoretisk grunnlag å arbeide videre med, for å igangsette tiltak for elever som ikke lyktes i den offentlige skolen.

Prinsippene danner et svært fordelaktig sosialt vekstmiljø for prososialitet. De sikrer at innsats på vegne av andre og gruppen som helhet blir godt koordinert (...), ikke utsettes for utnyttelse innenfra (...) og skjermes for innblanding utenfra (...). De kan dermed tjene som et forbilde for nesten enhver gruppe der medlemmene må arbeide sammen for å nå et felles mål. (s. 136)

Grunnlagt på disse åtte prinsippene startes nå en uavhengig skole for en gruppe ungdomsskolelever som ikke lyktes i den ordinære skolen. Kjerneprinsippene ble formet slik:

Elever, lærere og de øvrige ansatte skulle ha sterk gruppeidentitet og forståelse av målet. Arbeidsfordelingen skulle være rettferdig, og den enkelte skulle anerkjennes for sine egne bidrag. Elevene skulle så langt mulig trekkes inn i beslutningsprosessene. Oppførselen skulle overvåkes, og irettesettelsene skulle være forsiktige og vennlige og bare trappes opp når det var nødvendig. Konfliktløsningen måtte være rask og bli ansett som rettferdig av alle involverte. Skolen måtte få lov til å skape sitt eget sosiale miljø så langt det var mulig, og til å trekke på andre grupper på konstruktive måter. (s. 136)

Det ble også definert to tilleggsprinsipper som handlet om å skape en sikker og trygg atmosfære som kunne fremme langsiktig læring, og for å gjøre langsiktige læringsmål givende også på kort sikt.

Resultatet av undersøkelsen ble at disse elevene kom langt bedre ut angående skolerresultater enn sammenligningsgruppen, i tillegg presterte de på samme nivå som elever i hele Binghampton.

Vi finner i læreplanverket ordlyd som harmonerer med de åtte kjerneprinsippene som førte til den pedagogiske plattformen i nevnte forskning. Disse prinsippene kunne like gjerne vært utgangspunkt for utformingen av den generelle delen av læreplanen slik vi kjenner den i norsk skole.

5.1.2 Litt om situasjonen i norsk skole

Elever som sliter. En av informantene stiller spørsmålsteget om forbindelsen mellom elever som kommer til kort i skolen og den skolekulturen som er dannet. Hvilken skole er det vi har dannet, og hvilke verdier er det som etterspørres i testkulturen vi er kjent med i skolen i dag?

Det e jo ikkje kor go kompis du e, kor snill og inkluderanes du e? Slik reflekterte min første informant over dette da vi snakket om ubalansen mellom satsingen på teoretiske og sosiale ferdigheter i skolen.

Informantene snakket om et overdrevent fokus på måloppnåelse av teoretiske ferdigheter. *No ska du jo veies og måles og testes og sendes hit og dit før at du ikkje har fått full skår. "Det må jo va nå feil med deg!"* (Pedagog 1).

En annen stemme som tar til ordet for å skape debatt om skolens mål i en videre forstand, er pedagogisk-psykologisk rådgiver Haugstad. Han snakker om en målforskyvende testkultur i skolen, og hevder at: "Debatten om kvalitet i skolen har særlig i de senere år dreid seg mer og mer bort fra skolens sosialiseringssfunksjon. Det har etter min oppfatning resultert i et stadig snevrere syn på skolens læringsfunksjon" (Haugstad, 2014). Han snakker om en undervisning som innrettes med tanke på standardiserte tester, og at undervisningen gradvis dreies bort fra læreplanens mål. Han hevder også at det finns mye forskning som bekrefter at elevens skolefaglige ferdigheter økes når det også gis opplæring i sosiale og emosjonelle ferdigheter.

Haugstad henviser til føringene fra opplæringslovens paragraf 1-2, som stiller krav til skolen om å ivareta hele mennesket "... slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn". Han viser videre til Daniel Goleman (1995) som hevder "at samfunnet lider av emosjonell- og sosial mangelsyke. Tidsklemma har tatt et godt grep om familien og enkeltmennesket" (Haugstad, 2014).

Min første informant uttalte seg om elevenes hverdag, da i forbindelse med at mange unge sliter med konsentrasjonsvansker, hun sier: *Ja, de e et produkt av si tid. De e jo vant tell at det e masse som skjer, og de skal førrhold seg tell mange teng. Mange lev i en urolig kværdag, så det e mykje som surra i haue på mange onga, trur eg.*

Haugstad snakker om at vi må stoppe opp og se hvor det bærer hen.

I et stadig mer komplisert samfunn må skolen virkelig legge breisida til for å satse på et utvidet lærings - og kompetansebegrep i den praktisk – pedagogiske hverdag. Et

utvidet lærings- og kompetansebegrep bør inneholde både faglige, personlige, sosiale og emosjonelle dimensjoner. (Haugstad 2014)

Jeg og den andre informanten snakket om at skolen bare ser en liten del av mennesket, eleven, og at det virker som skolen er mer opptatt av det eleven ikke kan, fremfor å verdsette de ferdighetene elevene faktisk har (kap. 4.2).

Kanskje er vi kommet så langt bort fra disse målområdene at vi ikke lenger vet hvordan vi skal undervise i sosiale ferdigheter? Haugstad foreslår at dette kommer på timeplanen. ”De sosiale og emosjonelle målene i læreplanen må klarere defineres og operasjonaliseres. De må med andre ord få status og verdsettes i skolens planverk og på den enkelte skoles timeplan” (Haugstad, 2014).

Som en mulig løsning på at dette arbeidet er så nedprioritert i skolen, foreslår høyskolelektor Roaldset å innføre sosiale ferdigheter som den sjette grunnleggende ferdighet i skolens plandokumenter. Han snakker om at arbeidet med sosialisering av elevene tas for gitt (Roaldset, 2014). Han sier også at ”sosiale ferdigheter er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å utvikle seg sosialt. Elevene må også ha kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves i ulike situasjoner og kunne vurdere hvilke ferdigheter det er riktig å benytte til enhver tid” (Roaldset, 2014). Han foreslår at disse ferdighetene fremstilles i en helhetlig forståelse av begrepet sosial kompetanse, og han viser videre til Ogden (1999) som tidligere har tatt til ordet for å lage en sosial læreplan i skolen.

Kanskje kan en slik sosial læreplan bidra bedre til at det skapes de forutsetningene som trengs for at eleven får en mer helhetlig personlig utvikling (jmf. kap. 2.1.3), og at skolen slik bidrar til hva læreplanen beskriver som ”... en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv (...)” (Lk 06, s. 20).

5.1.3 Case Mr. No One

Historien om Mr. No One er et eksempel som viser hvordan manglende empatiske ferdigheter kom til uttrykk gjennom klassekameraters lengre tids neglisjering av en medelev. Eleven var blitt usynliggjort så fullstendig at han til slutt var blitt som et vindpust. Det var ingen klassekamerater som utøvde empatiske ferdigheter slik vi finner eksemplifisert hos Ogden (2015). Det var null oppmerksomhet fra medelevene når han kom inn i klasserommet, og han

fikk ingen positive tilbakemeldinger på sin tilstedeværelse. Ikke et vennlig ord, ikke et smil, ikke så mye som et eneste blikk møtte ham når han kom til skolen.

Denne historien handler imidlertid også om hvordan en handlingskompetent lærer grep inn i situasjonen. Som vi leste ble han gradvis mer inkludert, men han var ikke elev på denne skolen lenge nok til at han ble helt og fullt integrert og fikk venner. Det hadde denne læreren, sammen med sitt kollegium, trengt lengre tid på.

Læreren tok voksenansvaret. Ved å framstå som en tydelig voksen, og ved å bruke seg selv som eksempel, klarte hun å appellere til elevenes følelser slik at hun fikk endret situasjonen. I læreplanens generelle del leser vi at læreren er et viktig redskap når det gjelder å formidle kunnskap, ikke bare teoretisk, men også sosialt. Dette handler om å ta voksenrollen, ta lærerrollen slik hun gjorde det.

”Lærerens viktigste læremiddel er seg selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart, og fremtre som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles følelsesmessig og sosialt” (Lk 06, s. 12).

Postholm (2013) snakker om det personlige aspektet ved å lede fram et godt klassemiljø, og henviser til Juul og Jensen (2003) som snakker om at den sikkerheten den voksne trenger for å kunne ivareta barna, vil den voksne finne i seg selv. Mr. No Ones lærer hadde en god relasjon til klassen, hun var en autentisk person, ekte og empatisk.

I følge Postholm er autentisitet sentralt for å kunne være en god klasseleder. Hun henviser til Juul og Jensen (2003) og sier at ”Å være autentisk (...) er en nødvendig forutsetning for den voksnes autoritet og kontinuerlige utvikling, samtidig som den voksnes autentisitet skaper muligheter for barna til å til å oppdage og utvikle sin egen autentisitet (Postholm 2010, s. 296).”

I tillegg til tydelig klasseledelse når det gjelder adferd og å presentere forventninger slik denne læreren også var opptatt av, er det er også viktig å formidle til elevene at de er i utvikling når det gjelder sosiale ferdigheter såvell som de teoretiske (Lk 06, s. 12), for som denne læreren sa: *man må hjelpe de litt.*

Denne elevens situasjon var ikke god, men han fikk – i hvert fall dette ene året, oppleve å bli sett og tatt på alvor.

5.1.4 Vi må snakke om det

Et annet viktig element for å jobbe med å fremme gode klassemiljø er å få dette til å bli en integrert del av lærerhverdagen. Da må vi snakke om det, snakke for eksempel om hva vi skal gjøre for å gripe inn når det foregår nettmobbing.

Tenk om man kuinn ha satt av tid i... i lærerpersonalet til å snakk om korsn vi ska grip inn dersom det for eksempel skjer nettmobbing på vårres skole... Eg har vært i skolen i mange år... eg syns det e sjelden at det blir satt av tid til så viktige ting, at man faktisk diskuter det, og får fram den kompetansen som veldig mange lærera sett med.
(Pedagog 2)

Hun snakker om at når vi deler praktiske kunnskaper; lufter ulike episoder; lærer av hverandre, da kan vi lettere få frem de sosiale ferdighetene vi ønsker å se hos elevene.

Man kan også diskutere utdanningssystemet, og hvorvidt nyutdannede lærere får den kompetansen de trenger for å jobbe med å fremme god sosial kompetanse hos elevene? Den andre informanten mener det er et stort forbedringspotensial her. Som nevnt i kap. 4.6 opplever hun at lærerutdanninga er for teoretisk, at den ikke tar hensyn til det praktiske aspektet i læreryrket. *Mens eg ser jo på læreryrket og på pedagogikkfaget som akkurat like praktisk som alle andre fag... kanskje det mest praktiske faget, førr det e snakk om å kuinn et håndtverk*, sier hun.

Det samme snakket den første informanten om da hun fortalte om den hjelpeløsheten høgt utdanna lærere kan oppleve i klasserommet når de ikke behersker de andre, mer praktiske aspektene ved lærerrollen ... *læreryrket e jo, i tillegg til det faglige, et veldig praktisk yrke* (pedagog1). Informantene mine er langt fra de eneste som har tanker om dette.

”Vi frykter en for sterk teoretisering av skolen, og vil slå til lyd for en lærerutdanning som klarere spiller på lag med lærerne. Om vi vil se framover, må det åpnes for en større bredde i synet på oppgavene i skolen”(Østerud, Sunnanå, og Frøynes, 2016). I en kronikk som tar for seg utfordringene i utdanningssystemet, henvises det til at lærerutdanninga bygges med ensidig fokus på å gi nye lærere undervisningskompetanse i teoretiske fag. Det antydes også at det rokkes ved dannelsesaspektet, som vi kjenner har lang tradisjon i skolen.

Det er mye som tyder på at omorganisering av lærerutdanninga fra allmennlærerutdanning til grunnskolelærerutdanning med «Kunnskapsløftet» som bærebjelke, og med det klare målet å bygge opp en ny lærerutdanning først og fremst

som et kunnskapsyrke, har vært hovedintensjonen i det store arbeidet følgegruppa har lagt fram i forbindelse med framtidige lærerutdanning. Men når denne intensjonen blir for dominerende, må det skje på bekostning av noe. Danningsmomentet som har vært levende i norsk lærerutdanning under allmennlærertradisjonen, er lite framme i lyset (...) (Østerud, Sunnanå, og Frøyenes, 2016).

Det kan virke som det er lang avstand mellom den kompetansen som trengs, fra utdanningsinstitusjonene til elevens hverdag. Mr. No Ones lærer har mange års praksis i skolen med å gripe inn i situasjoner der det trengs. Hvordan kan vi lage en kortere vei til slik verdifull kunnskap?

Min andre informant er opptatt om dette med å innhente de praktiske kunnskapene den erfarne læreren sitter med, at vi må spørre de med lang erfaring i skolen! Hun uttalte følgende i forbindelse med at vi snakket om teoretiseringen i lærerutdanningen:

Tenk den kunnskapen som en god lærer sitt med etter førti år! En god lærer, som vi kanskje aldri vil få hør – kunnskapen som den sett med; den kompetanse, vess vi ikke spør, vess vi ikke lar den få førrtell (pedagog 2).

5.2 Empati

5.2.1 Om fravær av det menneskelige

I kapittel 2.2.3 henviser jeg til Ogden (2015) om den emosjonelle komponenten ved empati, om det å kunne leve seg inn i andres situasjon. Den andre informanten foreslo sympati som et bedre begrep å bruke enn empati (jmf. kap. 4.4). I denne samtalen kom vi inn på tema om grelle eksempler om fravær av sympati.

Før dette hadde vi tenkt høyt sammen om hva som kan skje når vi ikke får brukt våre følelser, ikke møter være hverandre emosjonelt, ikke får gitt hverandre omsorg.

... vi blir jo funksjonshemma... på det følelsesmessige... at vi ikke veit korsn vi ska... vi kanskje møsta evnen til å vis... teng som vi egentlig har, og når vi ikke får vist det, så veit ikke vi korsn vi ska bruk det... vi bruka berre det som vi e mest trygg på (pedagog 2).

Vi snakket også om at til tross for at vi evner å ta ansvar for hverandre, kan vi likevel velge gå forbi om noen trenger vår hjelp. Vi har sett tv-programmer om dette, når du passerer en situasjon på gata, og ser til dels stygge episoder der mennesker blir utsatt for alvorlige krenkelser, eller ligger hjelpeløse på fortauet.

... eg trur veldig ofte at det skjer nokka når du e i ei gruppe.

Min informant snakker om hvordan man psykologisk sett - som en mekanisme som vil gjelde stort sett oss alle, fraskriver oss ansvaret fordi det er flere mennesker der, andre mennesker, og da er det lettere å unnvike ansiktet til den som ligger der.

... det e mange andre som kunne ha grepe inn, så du treng jo ikke å grip inn... Men vess du va aleina... hadde du da grepe meir inn?

... eg syns jo nesten det e litt skummelt å tenk på at i gitte situasjona så kain vi faktisk – enda vi kan ha ei oppfatning av at vi e et godt medmenneske... så kain vi faktisk kom til å slettes ikke vis medfølelse... Det e veldig skremmendes!

5.2.2 Avvikling av empati?

Det er også skremmende mange dagsaktuelle tema som viser fravær av empati. Næss (2012) skriver om voldstragedier i samfunnet, og tror at ”antall mennesker med svak eller manglende evne til innlevelse øker”. Hun skriver om enkeltindividers mangel på empati som et stort samfunnsproblem.

Kan vi litt etter litt snakke om en gryende dehumanisering i samfunnet? Eidsvåg (2012) viser til teknologiutvikler Lanier som hevder dette, og som ser det i forbindelse med sosiale media; ”Lanier frykter at vi er i ferd med å designe oss til å passe de digitale modellene av oss selv, og er bekymret for at empati og menneskelighet vaskes ut i prosessen” (Eidsvåg 2012).

Samtlige informanter snakket om nettmobbing og bruk av sosiale medier. Hva gjør denne kommunikasjonsformen gjør med oss, med våre empatiske evner? Når vi ikke ser ansiktene til hverandre og terskelen senker seg, når vi skriver tull og trykker ”send” som på refleks.

Ja, og så bi det sånn at persona... e på en måte... som en teng... altså du treng ikkje å førrhold deg til følelsan dæmmes (pedagog 3).

Eidsvåg henviser videre til hjerneforsker Susan Greenfield når han stiller spørsmål om hva den digitale revolusjonen gjør med oss. Hun snakker om at kommunikasjonsferdighetene reduseres og at vår til å tenke abstrakt svekkes.

Hun spør hvordan barn skal kunne lære empati gjennom disse mediene, der skjermens glatte overflate vasker vekk blikk, stemme, lukt – kort sagt alt menneskelig kroppsspråk. Evnen til empati, til å slutte seg til hva et annet menneske føler, bygger på kroppslige erfaringer fra det virkelige liv. (Eidsvåg, 2012)

Mennesket er et moralsk vesen, men vi kan komme skremmende langt bort fra oss selv. ”Oppforstringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett” (Lk 06, s.4).

5.3 Hva kan vi vente oss framover?

I forbindelse med samtalen om curlingebarna (kap 4.4) snakket jeg med den tredje informanten og framtiden, og om selvrealisering. Hva kan vi vente oss framover? Egosentrerte barn, lav innlevelsesevne, manglende ansvarsfølels, fravær av samvittighet. Dette fører til en jeg-fokusert selvrealisering som ikke lover bra for fremtiden.

Selvrealisering og moralsk utvikling. Du får dine behov dekket, men føler ikke ansvar for andre. Det handler også om at en god moralsk utvikling kan gi en selvrealisering som innebærer det å kjenne på gleden ved at du tar ansvar, ansvar for flere enn deg selv.

... vess du førr eksempel... vess du mangla empatien, så e det jo kun førr din egen glede at du gjær det, du har overhode ikkje tanke førr ainner (pedagog 3).

Vi vil til toppen, det gjelder det materielle, og vi krafser til oss på vei oppover.

Det e blitt meir og meir fokus på pænga, og det tru eg haindla nokka om det, at istedenførr å sjå ainner verdia... å vær i lag... gje kværainner en trygg kværdag... så e det... blitt et sånt... jag... om å tjæn pænga...så... ja, eg veit 'kje... e nåkka det her... å sett oppå deinna toppen.(Pedagog 3)

Kan vi si det slik at selvrealisering i dag er blitt noe materialistisk?

Ja. Men også... det der med ego... altså du ska følg drømman dine tell punkt og prikke... istedenfjrr å tenk at: okei, eg må kanskje gjær... ett valg, og når du bærre gjær dine valg, altså du må ikkje tenk på ainner... så bi dæ jo vældig uten tanke fjrr ainner... den der veien du vælg å gå (Pedagog 3).

Er vi på en måte sosialt på retur? Min informant er redd for at det er slik. Hun snakker om konsekvensene av at vi ikke lærer barna sosial tenkning. Hvordan skal de da kunne se hva som kan forbedres, se hva som mangler? De har ikke lært å se helheten. De er vant til å kreve. Det sa også den første informanten da vi snakket om nedprioriteringen av sosial kompetanse i skolen. *Det e veldig lite snakk om ka du ska bidra med fjrr at fellesskapet faktisk ska funger* (pedagog 1)

Sluttmålet for opplæringen skal ha nettopp fellesskapet for øye. Når jeg leser disse avsluttende ordene i læreplanen, så jeg tenker tilbake på de tre intervjuene. Jeg ser for meg de tre erfarne, reflekterte, varme og handlingskompetente lærerne. Jeg leser sitatene og husker engasjementet deres; husker informanten som snakket om ivrige førsteklasinger som begynner på skolen:

... eg tenke på onga som nettopp e kommet, som e fantastisk fri når dæm kommer til skolen. Men dessverre, som hun sier det:

... så blir dæm jo gjennom skolegangen ganske... avsosialisert.

Jeg mener som henne, og de andre informantene, at vi må snakke om det. Vi må sette av tid til slike verdisamtaler, bruke tid *til å snakk om så viktige ting*; bruke tid til å snakke om at sluttmålet for opplæringa; om ”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”, også innebærer å arbeide med utvikling av sosiale ferdigheter i skolen.

Med tanke på tendensen vi ser til at vi blir gradvis mindre empatisk utrustede, vil jeg gjøre en liten tilføyelse i målformuleringen, og si at det å jobbe med sosial kompetanse i skolen også handler om å fostre til **med**menneskelighet.

Kapittel 6 Avslutning

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse hvordan det er å jobbe med utvikling av elevens sosiale kompetanse i skolen. Jeg har arbeidet ut fra problemstillingen:

Hvordan opplever pedagoger å arbeide med sosiale ferdigheter i skolen?

Denne problemstillingen ble utgangspunkt for en intervjuundersøkelse med tre lærere. Problemstillingen er et stort spørsmål som det ikke finnes noe verken enkelt eller ensidig svar på. Den gir også rom for veldig mange ulike svar. Imidlertid åpnet spørsmålet opp for å la lærere få snakke mer fritt om sine opplevelser omkring dette arbeidet i skolen. Det jeg har gjort i denne rapporten er derfor å bringe videre hva pedagoger sier, hva de forteller, når de deler sine opplevelser med å jobbe med utvikling av sosiale ferdigheter i skolen.

Undersøkelsen endte opp med at jeg fikk belyst ulike områder omkring dette arbeidet. Dette er et stort og komplekst felt, og jeg har belyst bare deler av det. Jeg har fått beskrevet, og bekreftet, en situasjon som viser flere utfordringer rundt dette arbeidet. Hvert tema som er blitt tatt opp i denne oppgaven, kan gjerne bringes ytterligere fram i lyset.

Som jeg tidligere i denne oppgaven har presentert, har de tre lærerne jeg snakket med bekymringer for elevenes utvikling både på det personlige plan og det skolefaglige plan, og de er bekymret for hvordan dette påvirker fellesskapet. De deler også bekymring for at samfunnet, tiden vi lever i, stiller store krav til eleven om å være på topp på alle plan.

De snakket også mye om voksenrollen, både lærerrollen og foreldrerollen, at vi må ta opplæringen, oppdragelsen, på alvor. De forteller om et skolesystem som ikke får gode intensjoner integrert i skolehverdagen, at lærere mangler praktiske, metodiske, kunnskaper om hvordan de skal gripe inn i situasjoner, og de forteller om utdanningssystemet som ikke formidler den kunnskapen lærere trenger i skolen. De framholder den praktiske siden ved lærerfaget, og mener vi bør åpne praktisk kunnskap hos erfarne lærere.

De forteller om et stadig større fokus i samfunnet om hva enkeltindividet har krav på, men at vi har mindre bevissthet om den enkeltes ansvar for fellesskapet. Samtidig stilles det store krav til eleven om å prestere i både skolesammenheng og på frihet.

Dette åpner opp for nye spørsmål.

Det kan virke som at enkeltindividet og samfunnet er kommet i en situasjon der det stilles gjensidig høye krav, uten at vi tilsvarende føler ansvarlighet. Kan samfunnet forvente at kommende generasjon skal ta ansvar for fellesskapet, dersom vi i utgangspunktet ikke har tatt ansvar for å oppdra barn og unge til ansvarlighet? Eller for å si det på en annen måte, så virker det som det er på et sviktende verdigrunnlag vi som oppdragere prøver å oppfostre nye oppdragere, og at en større satsing, en bredere involvering må til. Dette er store og viktige spørsmål om holdninger og moral.

Kanskje kan vi la oss inspirere av forskningsprosjektet som ble gjort i New York, der det ble satset stort på å styrke elevenes prososialitet. Med utgangspunkt i 8 definerte kjerneprinsipper (se 5.1.1), satte Wilson i gang med en snuoperasjon som ble en stor suksess. Det førte til at det ble laget skoleprogrammer grunnlagt på disse prinsippene som flere skoler drev sin virksomhet ut fra, ikke bare som ideologiske, døde dokumenter, men med fokus på opplæring og utøvelse av prososiale handlinger, eller altruistiske handlinger som Wilson ville kalle det (se 2.2.5).

Men, som han sier det, ”det at disse programmene fungerte bra, betydde ikke at de hadde blitt vanlig praksis i skoleverket. Tvert imot, skolen i USA (og i mange andre land) ser ut til å være drevet av krefter som fører til kraftige brudd på kjerneprinsippene” (Wilson, 2015, s. 137). Nå kan ikke vi uten videre sammenligne oss med andre land, men det virker som det skjer lignende brudd på de prinsippene som skulle styre skolen i Norge.

For, ser vi den generelle delen av læreplan levendegjort i skolen, eller er det bare fine ord på dødt papir? Roaldset henviser til Dybvig (2011): ”Han påpeker at den gamle generelle delen av læreplanen ikke er oppdatert eller fornyet og i praksis lagt død” (Roaldset, 2014). Det blir spennende å følge med om sosiale ferdigheter etter hvert blir innført som en sjette grunnleggende ferdighet, slik Roaldset tar til ordet for.

Og vi må tørre å si ifra, tørre å gå imot, for dersom det den ene informanten hevdet er sant: at ... *ha vor på topp, med å vær sosialt tenkende*, så er det alvorlige ting vi snakker om.

Men. Selv om *den sosiale tanken har fått mindre og mindre plass* (pedagog 3), så snakket alle informantene om at elevene, til tross for de adferdsmessige utfordringene vi ser i skolen, kun trenger at vi voksne tar oppdragerrollen på alvor, og gir dem den nødvendige sosiale kompetansen de trenger for at samfunnet skal fungere framover. Vi har alt å tape, men vi har også alt å vinne. ”Alle vinner i et sosialt miljø som gjør at prososialitet vinner i kampen for tilværelsen” (Wilson, 2015, s. 138). Og som den andre informanten sa: *eg trur egentlig alle*

mennesken har dø, men at en kanskje ikke ser det så godt, og kanskje ikke vi har laga oss et miljø førr at det skal få lov og kom fram. (se kap 4.4).

Jeg ønsker i denne avslutningen å tilføye enda en stemme i debatten som uttaler seg om individualismens tid: ”Men samtidig viser det seg at det er langt vanskeligere å være en selvsentrert individualist enn hva tidsånden foreskriver. For fra naturens side er vi jo ikke bare egoister, slik mange lenge antok. Nei, vi er også sosialt retter og altruistiske av natur” (Olsen, s. 1395).

Etter intervjuene er jeg blitt veldig inspirert til å studere mer om saker jeg opplever som dype, verdibaserte, moralske spørsmål. Jeg føler det er viktig i den materialistiske, egoistiske tiden vi lever i. Jeg tror personlig at vi har neglisjert den betydningen det er for vår utvikling å gi hjelp til en annen, hva enn vår motivasjon for dette er (se kap 2.2.4).

Verdispørsmål. Jeg tror også vi må begynne å diskutere hva selvrealisering er, hva det innebærer. Hva vil vi med skolen? Hva vil vi med samfunnet? I et selvrealiseringsperspektiv synes jeg også det er interessant å kunne diskutere hva som er menneskets grunnleggende behov. For eksempel som at vi trenger å få lov til å hjelpe noen for å kunne vokse som mennesker.

Møte med min tredje informant har også gitt meg inspirasjon til å kunne undersøke videre menneskets forhold til naturen (se kap 4.7). Kan vi bli mindre materielt hugne, og få sosial kapital til å vokse, ved å ta undervisningen mer ut i naturen, for eksempel. Kanskje finner vi slik tilbake til oss selv (se kap. 5.2.2). Under overskriften ”Bærekraftig utvikling som konseptuell utfordring” finner jeg inspirerende ord i så måte:

Når samfunnsnormene idagens system løfter ego-dyrkelsen frem på bekostning av fellesskap, medmenneskelighet og omsorg, må systempremissene som dirigerer denne utviklingen identifiseres og endres. Bærekraftig utvikling er derfor en større utfordring enn menneskene noen gang har stått overfor. Men fordi livskvalitet lar seg forene med bærekraftskonseptet, er utfordringen positiv. Vi søker etter en enklere tilværelse, en mindre materiell tilværelse, en nærere tilknytning til natur, til livskvalitet. Og i søkningen etter forandringsstrategier finner vi kanskje noe annet: Vi finner igjen oss selv! (Dahle)

Jeg kunne også tenke meg enn gang senere å følge dette opp med å diskutere hvorvidt vi ser en generasjon vokse opp med stigende selvtillit og dalende selvfølelse. Det tredje intervjuet er inspirasjonen til det. Vi snakket om hvordan vi før i tiden skaffet oss ting vi trengte litt etter litt, mens nå i dag skal alt skaffes til veie med det samme, det fineste og det nyeste. Dette er hva ungdommen forventer. De vil heller ikke klatre oppover stigen slik det var vanlig før.

De trur de kan gå rett ut av skola og bli sjef!

Mangler de selvinnsikt, kanskje på grunn av mangel på empati? Den tredje informantene snakket videre om den tomhetsfølelse du bærer når du, uten tanke for andre, har kommet til toppen av din selvrealiseringspyramide.

... de føl seg kanskje... innerst inne... ganske... liten, på en måte, men du hevda deg med å ha pænga og materielle gods...

.....

Som nevnt innledningsvis hadde jeg som mål primært å utvikle meg selv som fagperson, og her har jeg fått tilført mye. Jeg føler at jeg har vært privilegert som har fått snakket med tre meget dyktige og erfarne lærere. De har delt verdifulle erfaringer med meg. Jeg fikk også høre historien om Mr. No One. Jeg har tenkt på ham mange ganger under arbeidet med denne oppgaven. Dette er også grunnen til denne oppgavens tittel.

Av ulike årsaker har jeg hatt avbrudd i arbeidet med oppgaven, og det har til tider vært vanskelig å komme inn i skriveingen igjen. Det som mobiliserte meg til å fullføre var tanken på de flotte intervjuene jeg var så heldig å få gjennomføre, med alle de refleksjonene som ligger der.

For meg har det hele tiden handlet om å sette fokus på mellommenneskelige anliggender. Det er det som er min særlige interesse, og det er der jeg trigges til å søke nye perspektiver i debatten som pågår om skolen, og samfunnet, i dag.

Jeg vil avslutte denne oppgaven med å dele et lite visdomsord som min aller første lærer skrev i en liten minnebok til meg. Jeg var en av fem hundre elever, en stor skole, og jeg var sju år og hadde nettopp begynt i første klasse:

”Husk å gjøre mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg”

Litteraturliste

- Binder, Per-Einar. (2014). *Den som vil godt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brinkmann, Svend, & Steinar Kvale. (2010) 2. utgave. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, Svend, & Steinar Kvale. (2015) 3. utgave. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dahle, Øystein. (?) Bærekraftig utvikling som konseptuell utfordring. *Naturliv.no*. Hentet fra: www.naturliv.no/dahle/baerekraftig.doc.
- Dalen, Monica. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eidsvåg, Inge.(2012, 4.september). Det digitale skoleeksperimentet. *Klassekampen*, s.12-13.
- Fn.sambandet. (1948) *Fns verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Frøysnes, Å. Sunnanå, S, & Østerud P.(2016). Lærerutdanning i vekst inn i et nytt årtusen. *Khrono*. Hentet fra <http://khrono.no/2016/01/laererutdanning-i-ending-og-vekst-inn-i-et-nytt-ar-tusen>
- Fuglseth, Kåre, & Kjell Skogen (red.). (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, Hans-Georg. 1986/1993. Oversatt Jordheim, Helge. (2003). *Forforståelsens filosofi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gilje, Nils, & Harald Grimen. (2007). *Samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Heiskanen, Pauliina. (2012). *"Hun-som-brente-sildnota"*. En fortelling om reparasjonsprosessen "Case: naust". Masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk. Høgskolen i Telemark.
- Haugstad, Odd.(2014). Kvalitetsbegrepet i norsk skole. *Utdanning*, 15, 46-49.

- Håkonsen, Kjell Magne.(2009). 4. utgave. *Innføring i psykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Imsen, Gunn. (2014) 5. utgave. *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartentet. (2008) *Opplæringsloven*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Maxwell, Joseph A. (2005). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. London: Saga Publications.
- Nordahl, Thomas. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyeng, Frode. (2000). *Det autentiske menneske*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Næss, Kristine. (2012, 1.september). Enkeltindividers mangel på empati er et stort samfunnsproblem. *Klassekampen*, s. 3.
- Ogden, Terje.(2015). *Sosial kompetanse og problemadferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Olsen, Bjørnar.(2007). Ansvar? Nei takk! *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 44,1394-1395.
- Olsson, Henny, og Stefan Sörensen. (2006). *Forskningsprosessen-Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, May Britt. (2013). Klasseledelse for et godt miljø. I R.Karlsdottir, & I.H. Lysø (Red), *Læring.Utvikling.Læringsmiljø*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Roaldset, Dag. (2014). Den sjette grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. *Bedre Skole,1*, 58-63.
- Smith, Nina. (2003, 10. november). Gi andre en sjanse. Vg. Hentet fra <http://www.vg.no/forbruker/helse/gi-andre-en-sjanse/a/200972/>
- Svendsen, Lars Fr.H, & Simo Säätelä.(2010). 2. utgave. *Det sanne, det gode og det skjønne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tetzvohner, Stephen Von. (2001).*Utviklingspsykologi*.Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tutu, Desmon, sitert i Wikipedia. Ubuntu (2015). I oppslagsverk. Wikipedia. Hentet fra [https://no.wikipedia.org/wiki/Ubuntu_\(ideologi\)](https://no.wikipedia.org/wiki/Ubuntu_(ideologi))

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Utdanningsdirektoratets veileder for sosial kompetanse* (07.06.2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Wennberg, Bodil. (2004). *EQ Emosjonell intelligens i livet og på jobben*. Oslo: N.W. Damm&Søn

Wilson, David, Sloan. (2015). *Finnes altruisme*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Til

Invitasjon om å delta i en undersøkelse i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg er masterstudent i Tilpassa opplæring, fordypning spesialpedagogikk, ved Universitetet i Nordland, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. I denne anledningen henvender jeg meg til deg.

Jeg ønsker jeg å få møte ulike pedagoger til en samtale rundt tematikken for min oppgave.

De store spørsmålene i oppgaven handler om sosial kompetanse og menneskelig vekst. Innfallsvinkelen til oppgaven er hentet fra Kunnskapsløftets vektlegging av sosial kompetanse. Nøkkelord her er: *empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet, glede og humor.*

Mitt ønske er å få høre litt om hvordan lærere opplever at sosiale ferdigheter kommer til uttrykk i skolen, og min problemstilling for oppgaven er foreløpig:

Hvordan opplever pedagoger å jobbe med utvikling av sosiale ferdigheter i skolen?

Som mange andre lærere er også jeg bekymret over det store fokuset rundt barn og unges teoretiske ferdigheter, og jeg savner diskusjoner om mellommenneskelige anliggender i samtiden. ”Emosjonell utvikling” er oppgavens foreløpige tema, og jeg søker et større perspektiv, en dypere forståelse, og mer kunnskaper om hvordan jeg som lærer i skolen kan være med på en mer helhetlig forvaltning av den menneskelige, mangfoldige rikdommen vi alle representerer. Mitt hovedanliggende er å utvikle min egen yrkesforståelse og yrkespraksis, samt sette fokus på mellommenneskelige anliggender i både skole og samfunn.

Jeg ønsker å invitere deg til et såkalt narrativt intervju. Dette er en intervjuform som i større grad bygges opp rundt historier og fortellinger, enn spørsmål og svar som er den mer kjente intervjuformen. I forkant av intervjuet vil jeg derfor be deg tenke over om det er spesifikke hendelser, historier, fortellinger - små eller store - som har gjort inntrykk på deg gjennom ditt virke som pedagog, som du kan tenke deg å dele. Historiene kan være både korte og lange, og de kan gjerne også favne ørsmå gyldne øyeblikk i skolehverdagen.

Fortellingene kan eksempelvis ta utgangspunkt i:

- Et dårlig klassemiljø som på et eller annet vis endret seg til det bedre.
 - En aktivitet som innbød til å snakke med elevene om det å ta vare på hverandre.
 - En aktivitet som innbød elevene til å bry seg om hverandre.
 - En historie om mobbing der man klarte å mobilisere til en positiv endring.
 - En historie om mobbing som ikke lot seg endre.
 - En hendelse/ opplevelse der en eller flere elever fikk innsikt i egne tanker og følelser.
 - En hendelse/ opplevelse som handlet om å vise ekstra omsorg og innlevelse i andres følelser.
 - En elev som overvant en eller annen form for personlig hindring.
 - En elev som syntes aldri å lykkes sosialt.
 - En elev som inkluderte en annen sosialt.
 - Noe som skjedde som fikk en elev eller en hel klasse til å ønske å gjøre en god gjerning.
 - En hendelse/opplevelse som fikk en elev/flere elever til å endre sin tenkemåte/ væremåte.
 - Et øyeblikk der du har stoppet opp og tenkt som så at:
Dette er viktig! Dette var bra! Dette var en god hendelse!
... eller øyeblikk du har tenkt:
Slik kan det ikke være! Dette er alvorlig! Dette må gjøres noe med!
- Etc, etc.

I tillegg til fortellinger (det er ikke snakk om mange fortellinger, kun noen utvalgte som du kan tenke deg å dele) fra praksisfeltet ønsker jeg å få del i meninger, tanker og ideer rundt spørsmål knyttet til sosial kompetanse og mellommenneskelige forhold. Dette er tenkt som en naturlig del av vårt møte.

Samtalene våre vil bli tatt opp med diktafon, og transkriberes til skrevet tekst. Disse tekstene vil bli behandlet konfidensielt, og alt av lydbåndopptak og skrevne tekster vil til sist slettes og makuleres senest 31. mai 2015.

Det er frivillig å være med, og du kan underveis melde deg ut av prosjektet uten å måtte begrunne dette nærmere.

Mitt forskningsarbeid er et såkalt interaktivt anliggende, der endringer og justering hele tiden vil kunne forekomme. Forskningsprosessen har slik ingen gitt oppskrift fra A til Å, men utvikles ettersom jeg arbeider med ulike problemstillinger, leser teori, etc. Møte med deg som informant blir den mest spennende delen i prosessen, og jeg gleder meg veldig til eventuelt å få treffe deg. I etterkant av intervjuene kan jeg trenge å komme tilbake til deg for nye spørsmål.

Historiene jeg får del i kan tenkes brukt både direkte og indirekte i oppgaven min, men dette vil kun skje i samtykke med deg og når nødvendig anonymisering er sikret. Du får muligheten til å lese de bearbejdede tekstene, og du får også anledning til å lese hele oppgaven før denne eventuelt publiseres.

Det kan være aktuelt å flette ulike fortellinger sammen, og videre omfortelle. Kanskje vil historiene kommunisere med hverandre, drøftes i møte med litteratur, problematiseres i forhold til aktuell debatt, etc. Dette alt etter hva de ulike historier innbyr til.

Selve masteroppgaven vil bli en skriftlig rapport som jeg ønsker å forme til en levende og fortellende tekst, forhåpentligvis til inspirasjon og diskusjon rundt skolen målsetting om å *fostre til (med)menneskelighet*.

Dersom du har lyst å stille opp til intervju, ber jeg deg ta kontakt med meg på telefon: 40 60 93 95, eller sende en e-post til meg: torilljanne@yahoo.no. Du kan også kontakte min veileder Rigmor Sæther (tlf.: 75 51 77 34 eller 41 57 89 78) ved Universitetet i Nordland om det er noe du lurer på. Vedlagt følger samtykkeerklæring dersom du ønsker å delta, og det er fint om du da fyller ut og underskriver denne.

Håper du synes dette høres spennende ut!

Med vennlig hilsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen av hvordan pedagoger opplever å jobbe med utvikling av sosiale ferdigheter i skolen, og jeg ønsker å stille opp til intervju.

Navn

Adresse.....

Telefonnummer

Dato Signatur.....

Intervjuguide/ aktuelle oppfølgende spørsmål til informantmøtene

Spørsmål i forhold til:

Kollegiet

- Opplever at du at spørsmål omkring emosjonell utvikling og sosiale/empatiske ferdigheter formelt og/eller uformelt tas opp i kollegiet?
- Hvilke tanker har du om skolens prioritering av mål innen sosial og personlig kompetanse?

Foreldrene

- Hvordan opplever du foreldre/foresattes engasjement med tanke på barnas emosjonelle utvikling? Er det vanskeligere/ lettere å ta opp spørsmål omkring emosjonelle vansker kontra for eksempel lese- og skrive vansker med foreldrene?

Samfunnet

- Har du gjort deg opp noen tanker om hvorvidt folk flest er opptatt av denne tematikken?

Spørsmål knyttet til klassemiljø og enkeltelev:

- Er det enkelte følelser du opplever at elevene har lettere for å vise selv, og lese av andre? Hvilke utfordringer opplever du det knytter seg til de ulike følelsene eleven har vanskeligheter med å vise og/ eller lese? Hva opplever du kjennetegner de elevene som har vanskelig/ lett for å vise/lese følelser?
- Hvordan opplever du at eleven forholder seg til det å snakke om empati? Er det lett/vanskelig å finne begreper? Tror du elevene oppfatter dette som spennende, engasjerende, viktig og nyttig, eller virker det som temaet er uinteressant og vanskelig etc.? Opplever du at det er forskjeller mellom jenter og gutter på hvordan de opplever dette? Eventuelt andre forskjeller?
- Er det ulike aktiviteter du opplever som gunstige med tanke på å ta opp spørsmål knyttet til emosjoner? (ulike fag, ulike situasjoner, etc).
- Hvordan opplever du det å snakke med elever som erter/plager/mobber andre for å hjelpe dem til å *utvikle innlevelse og følsomhet for andre*? Hvor ofte har du slike samtaler? Bruker du spesielle metoder?
- Hvordan opplever du det å snakke med den som blir ertet/plaget/mobbet? Opplever du f.eks at slik omsorg kan bli avvist? Dersom du har opplevelser omkring dette, hva gjør du eventuelt når eleven avviser deg når du ønsker å gi ... *særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet*?

- Hvordan går du fram når du skal hjelpe de elevene som ikke fikser det sosiale samspillet – enten ved utagering eller tilbaketrekning - til å tilegne seg *egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen?*

- Opplever du at elevene er i stand til å reflektere over sine egne opplevelser/handlinger/reaksjoner? Hvem klarer dette? Hvem klarer det ikke? Hva kjennetegner de elevene som eventuelt har en slik selvinnsikt?

- Har du opplevd klasser der miljøet var ekstra godt og støttende? Hva kjennetegnet dette? Hvilke tanker gjør du deg om hva dette skyldes? Har du tilsvarende opplevelser i forhold til dårlig klassemiljø (forsvarsklima)?

- Opplever du at elever bruker empatiske ferdigheter negativt (manipulering)? Jeg tenker da på en slags intellektuell empati der eleven utnytter kunnskap om f.eks hva som er sårende for nettopp å såre? Er dette noe du eventuelt opplever ofte? Hvilke tanker gjør du deg om dette?

Generelt i forhold til klassen/eleven:

- Når du ser tilbake i dine yrkeserfaringer, opplever du at elevenes evne til å reflektere over egne følelser og handlinger har endret seg? Blir vi flinkere, dårligere, eller er det uendret? Har du eventuelt noen tanker om dette?

- Hvilke utfordringer opplever du knytter seg til å utvikle et empatisk/ støttende miljø i klassen?

- Opplever/tror du at elever generelt har gode nok modeller når det gjelder å lære seg empatiske ferdigheter? Hvor finner vi disse? Hva med dårlige modeller, tanker om dette?

Kjære informant!

Takk for et hyggelig møte med deg for en tid siden!

Jeg hadde stor glede og nytte av vårt møte, men av ulike grunner har jeg hatt opphold med masterarbeidet.

Jeg er nå i innspurten med rapportskrivningen, og sender deg slik avtalt en bearbeidet tekst etter intervjuet med deg. Jeg vil be deg om å lese gjennom denne. Hensikten med å sende deg denne teksten er at du som informant skal få gitt din tilbakemelding, og ditt samtykke til videre bearbeidelse.

Jeg gjør oppmerksom på at den teksten jeg sender deg, ikke vil bli brukt i rapporten slik den framstår her. Stoffet vil bli videre bearbeidet, men her er flere momenter jeg kan tenke meg å bruke. Jeg har fått mange verdifulle utsagn, tanker og ideer, fra samtlige informanter, og jeg vil nok få en vanskelig jobb med å kutte ned på materialet, noe jeg av plasshensyn dessverre vil bli nødt til å gjøre.

Som du ser i denne teksten, er vår samtale gjengitt men mine ord, slik jeg i ettertid har tolket den. Det du sa, og det jeg sa, er blitt til det vi snakket om, men det er dine ord, sitatene fra deg, som vil gjøre den endelige teksten levende. Kan du se om det er noen av disse sitatene du ikke vil jeg skal bruke? Det er også mulig at jeg vil hente frem flere sitater fra det transkriberte intervjuet, men jeg har foretatt et utvalg.

Dersom du ønsker at det er noe her som skal forandres, utelates, eller du ser at det er noe du ikke kjenner deg igjen i, så ber jeg deg om å ta kontakt med meg slik at jeg kan få rettet på dette. Dersom det er noe du ønsker å tilføye er du også selvfølgelig velkommen til å gjøre det, det vil bare gjøre mitt arbeid enda mer verdifullt.

Med vennlig hilsen

Nesna 14. oktober 2016

Jeg kan kontaktes på telefon: 40 60 93 95 eller epost: torilljanne@yahoo.no

Du kan også fortsatt kontakte min veileder, Rigmor Sæther, ved Nord Universitetet,

telefon: 75 51 77 34 eller epost: rigmor.s.sather@nord.no