



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Sosial kompetanse i grunnopplæringen

Hvordan forstår vi det?

Magnus Andreassen Jensen

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7. Trinn, LRU-3901, Juli 2020



Forord

Masteroppgaven markerer at jeg nå har slutført min 5-årige grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn ved UiT, institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Det har vært fem utfordrende, men også svært spennende og lærerike år. Gjennom masterprosjektet har jeg vært så heldig å fått utvikle min kjennskap til det nye læreplanverket, og også satt meg inn i læring og utvikling av sosial kompetanse. Det er en god følelse å nå fullføre dette prosjektet, som betyr at jeg kan se frem til å praktisere min kompetanse som lærer i grunnskolen denne høsten. Takk til mine medstudenter og forelesere som har bidratt til å gjøre tiden på lærerskolen til en god og minneverdig opplevelse.

En takk rettes til min veileder Lisbet Rønningsbakk, for gode tilbakemeldinger og råd gjennom skriveprosessen.

En stor takk rettes også til min søster, Nina Andreassen Jensen, for god hjelp og støtte.

Til sist vil jeg takke min familie som har holdt ut, støttet og motivert meg, hele veien frem. Hjertelig takk!

Tromsø, Juli 2020

Magnus Andreassen Jensen

Sammendrag

Temaet for denne studien er sosial kompetanse i det nye læreplanverket, som innføres i sin helhet høsten 2020. Gjennom en kvalitativ innholdsanalyse av NOU 2015: 8, Meld. St. 28 (2015-2016) og det nye læreplanverket, søker jeg å belyse følgende problemstilling:

Hva er sosial læring i det nye læreplanverket? Og hvordan kan det nye læreplanverket bidra til å fremme elevenes sosiale kompetanse?

Gjennom stortingsmelding 28 (2015-2016) fremhever kunnskapsdepartementet at en tydelig overordnet del skal ivareta de sosiale og emosjonelle sidene av læringen. Den skal definere begreper, formidle ansvarsområder og legge føringer for arbeidet med sosiale og emosjonelle kompetanser og ferdigheter. Funnene fra analysen og drøftingen viser at overordnet del tydeliggjør lærernes og ledelsens forpliktelser. Både i forhold til å planlegge og gjennomføre en langsiktig opplæring som skal fremme elevenes helhetlige kompetanse. At lærere og skoleledere bruker overordnet del blir på denne måten sentralt for at intensjonene i læreplanverket skal prege skolehverdagen. I overordnet del brukes betegnelsen *sosial læring*. Denne betegnelsen innebærer blant annet ferdigheter og mål tilknyttet samspillet mellom elevene og samarbeid. Sosial læring slik det beskrives i overordnet del, kan knyttes til utvikling av sosial kompetanse slik begrepet er redegjort for i teorikapittelet. Likevel fremstår målene for den sosiale læringen som noe overordnede og implisitte. Dette kan bli en utfordring for ledelsen, som har det overordnede ansvaret for at den sosiale læringen blir et prioritert område i skolen. Overordnet del legger vekt på at den sosiale læringen skal bli en systematisert og langsiktig del av opplæringen, og det er lærerne som skal omsette dette i praksis. Arbeidet med sosial læring og utvikling skal være en del av og inngå i undervisningen av fag. På denne måten må en helhetlig forståelse for læreplanverket ligge til grunn for undervisningen, uavhengig av hvilket kompetansemål det jobbes mot. Det vil kreve en felles innsats spesielt blant skolens personale, men også hos foresatte og eleven selv, for å realisere en god og strukturert utvikling av elevenes sosiale kompetanse.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Tema og aktualitet.....	1
1.2	Bakgrunn og formål	2
1.3	Problemstilling og avgrensning	2
1.4	Studiens oppbygging.....	3
2	Teori.....	5
2.1	Personlig kompetanse	5
2.2	Sosial kompetanse.....	6
2.2.1	<i>Ulike dimensjoner av sosial kompetanse</i>	<i>8</i>
2.3	Sosiale ferdigheter	9
2.3.1.1	<i>Optimal balanse mellom ferdighetsdimensjonene</i>	<i>10</i>
2.3.2	<i>OECD om betydningen av sosiale og emosjonelle ferdigheter</i>	<i>11</i>
2.4	Sosial- læring, deltagelse og utvikling i skolen	11
3	Forskningsdesign	15
3.1	Valg av metode - Kvalitativ metode og innholdsanalyse	15
3.1.1	<i>Hermeneutikk</i>	<i>16</i>
3.2	Innsamling og analyse av datamaterialet	17
3.2.1	<i>Utvalg og tilgang</i>	<i>17</i>
3.2.1.1	<i>Overordnet del av læreplanverket og læreplaner for fag</i>	<i>18</i>
3.2.1.2	<i>Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – fordypning – forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet.....</i>	<i>20</i>
3.2.1.3	<i>NOU 2015: 8, Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser</i>	<i>20</i>
3.2.1.4	<i>Tilgjengelighet, adgang og åpenhet.....</i>	<i>20</i>
3.3	Studiens kvalitet.....	21
3.4	Analyse	22

3.4.1	<i>Tilnærming til analysen</i>	22
3.4.1.1	<i>Bruk av programvare</i>	23
3.4.2	<i>Analyseprosessen</i>	23
4	Innholdsanalyse - NOU 2015: 8, Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser og Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet	27
4.1	Sosiale og emosjonelle kompetanser, ferdigheter og læring	27
4.1.1	<i>Kan læres og endres</i>	29
4.2	Kompetansebegrepet	29
4.3	Vurdering	31
4.4	Flerfaglige og tverrfaglige tema	32
4.5	Ny overordnet del	33
4.6	Forskningsspørsmål 1: Hvilke ideer, verdier og prinsipper har dannet grunnlaget for den endelige utformingen av det nye læreplanverket i forhold til sosial kompetanse?	34
5	Innholdsanalyse av læreplanverket	37
5.1	Forskningsspørsmål 2: Hvordan forstås og beskrives begrepet sosial kompetanse i det nye læreplanverket?	37
5.1.1	<i>Hva er sosial læring?</i>	37
5.1.2	<i>Hvordan få til sosial læring og utvikling?</i>	39
5.2	Forskningsspørsmål 3: Hvilke føringer, muligheter og begrensninger legger læreplanverket for arbeidet med sosial kompetanse?	42
5.2.1	<i>Kompetansemålene for fag</i>	42
5.2.2	<i>De tverrfaglige temaene</i>	44
5.2.3	<i>Ansvarsområder</i>	45
5.2.3.1	<i>Skolen og skole-hjem-samarbeid</i>	46
5.2.3.2	<i>Elevene</i>	47
5.2.3.3	<i>Foreldre og foresatte</i>	48

5.2.3.4	<i>Lærere</i>	49
5.2.3.5	<i>Ledelsen</i>	51
6	Besvarelse av hovedproblemstilling	53
6.1	Oppsummering og besvarelse av problemstilling	53
6.2	Avsluttende refleksjon	54
7	Referanseliste	57

1 Introduksjon

1.1 Tema og aktualitet

Skolen er ikke bare en forberedelse til voksenlivet, men også en del av barn og unges liv her og nå. Nordahl (2010) peker på hvordan majoriteten av barn og unge bruker store deler av livet i barnehage, grunnskole og videregående. En konsekvens av dette er at mye av sosialiseringen og utviklingen hos barn og unge skjer i nettopp disse institusjonene. Felleskapet gir mulighet til å oppleve tilhørighet, vennskap, deltagelse og mestring. Poenget til Nordahl er at barn og unge som havner utenfor dette felleskapet også mister disse mulighetene. Dette sier noe om viktigheten av at skolen vektlegger arbeidet med å utvikle elevenes sosiale kompetanse, slik at de kan delta i felleskapet som skolen tilbyr.

I denne studien vil jeg ta for meg sosial kompetanse, og dens plass i det nye læreplanverket som erstatter kunnskapsløftet (LK06). Det nye læreplanverket omtales også som kunnskapsløftet 2020 og fagfornyelsen. Det nye læreplanverket er noe alle lærere og skoleledere er forpliktet å forholde seg til (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor et svært aktuelt tema for alle landets skoler i de kommende årene. Det vil følgelig være behov for forskning som kan bidra til utviklingsarbeidet rundt implementeringen av dette. Denne studien kan bidra til økt forståelse for begrepene *sosial og emosjonell kompetanse*, *sosiale og emosjonelle ferdigheter* og *sosial læring* i det nye læreplanverket. Den kan videre belyse hvilke muligheter og begrensninger skoleledere og lærere har når den sosiale læringen skal integreres i arbeidet med fagene. Det nye læreplanverket pålegger lærerne å fokusere på den sosiale dimensjonen av elevenes læring, kanskje i en større grad og på en mer systematisk måte nå enn tidligere. Det smale kompetansebegrepet som kunnskapsdepartementet har valgt i fagfornyelsen, gjør at lærerne bare vil dekke en del av den lovpålagte opplæringen gjennom et fokus på kompetansemålene alene. Overordnet del må derfor spille en aktiv rolle i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av undervisningen. Studien belyser i denne sammenheng hvilke ansvarsområder elever, foreldre og foresatte, lærere og ledere har i forhold til sosial læring og utvikling.

1.2 Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å bidra med kunnskap omkring sosial kompetanse i det nye læreplanverket, som er planlagt å innføres høsten 2020. Min interesse for dette temaet begynte da jeg skrev en prosjektskisse for masterprosjektet høsten 2019, hvor temaet da var dybdelæring i fagfornyelsen. Gjennom å sette meg inn i Ludvigsenutvalgets del- og hovedutredning og deres bemerkninger rundt elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser, ble det vekket en økt interesse for arbeidet med, og betydningen av, sosial læring og utvikling. Jeg valgte derfor dette som tema for masterprosjektet. Å skulle analysere et nytt læreplanverk var i seg selv spennende. Spesielt da mitt årskull var det første som fikk muligheten til å analysere disse planene. Å sette seg inn i deler av læreplanverket vil også være nyttig for meg nå som jeg skal ut å praktisere læreryrket.

1.3 Problemstilling og avgrensning

Jeg har utarbeidet følgende problemstilling for denne studien:

Hva er sosial læring i det nye læreplanverket? Og hvordan kan det nye læreplanverket bidra til å fremme elevenes sosiale kompetanse?

For å avgrense oppgavens omfang og tema har jeg utarbeidet følgende tre forskningsspørsmål. Disse har da til hensikt å sammen bidra med å belyse problemstillingen. Forskningsspørsmålene lyder som følger:

- Forskningsspørsmål 1: *Hvilke ideer, verdier og prinsipper har dannet grunnlaget for den endelige utformingen av det nye læreplanverket i forhold til sosial kompetanse?*
- Forskningsspørsmål 2: *Hvordan forstås og beskrives sosial kompetanse i det nye læreplanverket?*
- Forskningsspørsmål 3: *Hvilke føringer, muligheter og begrensninger legger læreplanverket for arbeidet med sosial kompetanse?*

En relevant refleksjon omkring avgrensning av tema, er at det finnes beslektede begreper som til dels overlapper med, eller danner et grunnlag for utvikling av sosial kompetanse. *Utøvende funksjoner* og *selvregulering* er i denne forbindelse to relevante begreper. De utøvende funksjonene legger grunnlaget for det man kaller selvregulering, som handler om viljestyrt kontroll av tanker, følelser og atferd (Ogden, 2018, s. 8). Begrepet overlapper med impuls kontroll i utøvende funksjoner, og med selvkontroll blant sosiale

ferdighetsdimensjoner. Til tross for denne tette relasjonen til sosial kompetanse tillater studies omfang ikke at disse begrepene blir inkludert.

Jeg anvender kjente teoretikere på feltet slik som Ogden, Nordahl og Patrick og Glavin. Det er hensiktsmessig at teorien har en overføringsverdi for norske forhold da studien tar for seg læreplanverket for den norske grunnopplæringen. Jeg anvender også teori fra internasjonale kilder. Eksempelvis Gresham og Elliott og OECD, hvilket begrunnes ut i fra at de bidrar med relevant forskning og teori med bred anerkjennelse innenfor temaet. Teoriens funksjon i studien er å bidra til å opparbeide meg en god oversikt over feltet. Den har en tilnærming til begrepet sosial kompetanse som innbefatter at sosial kompetanse kan utvikles og læres og at dette skjer i et samspill mellom individ og miljø.

Jeg bruker både begrepet *sosial læring* og begrepet *sosial kompetanse* i problemstillingen. Jeg bruker begrepet sosial læring fordi det er dette begrepet læreplanverket bruker i overordnet del om læring og utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Da begrepet sosial kompetanse ikke blir brukt i læreplanverket må det første spørsmålet være hva læreplanverket legger i begrepet *sosial læring*? På denne måten kan man drøfte om og hvordan begrepene viser til samme innholdsmessige forståelse, og dermed drøfte del to av problemstillingen, som handler om hvordan læreplanverket kan bidra til å fremme elevenes *sosiale kompetanse*.

1.4 Studiens oppbygging

Denne studien har syv hovedkapitler. Med unntak av kapittel syv, har hver av hovedkapitlene flere underkapitler. Det første hovedkapitlet er da introduksjon til studien og det siste henviser til litteratur brukt i studien.

I det andre hovedkapitlet redegjøres det for det teoretiske grunnlaget som studien bygger på. Her vil jeg starte med å redegjøre for hvordan den sosiale kompetansen inngår som en av flere kompetanser i individets helhetlige kompetanse. Jeg vil videre trekke inn hvordan dette henger sammen med utviklingen av egen identitet. Deretter redegjøres det for tilnærminger til og dimensjoner av sosial kompetanse. Jeg vil også redegjøre for hvordan sosial kompetanse kan læres og utvikles og skolens rolle i forhold til dette.

Kapitel tre tar for seg forskningsdesignet. I dette kapitlet vil jeg redegjøre og begrunne valg av forskningsstrategi, vitenskapsgrunnlag og metodisk og analytisk tilnærming. Jeg vil også drøfte studiens kvalitet og redegjøre for analyseprosessen.

Drøftingsdelen av denne studien er satt til kapittel fire og fem. Det var hensiktsmessig å skille kapitlene da de tar utgangspunkt i innholdsanalyse av ulike dokumenter. I kapittel fire drøftes det hvilke ideer, verdier og prinsipper som har dannet grunnlaget for den endelige utformingen av det nye læreplanverket i forhold til sosial kompetanse. Drøftingen tar utgangspunkt i den tematiske innholdsanalysen av Stortingsmelding 28 (2015-2016) – *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet* og NOU 2015: 8 – *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Drøftingen skal bidra med å belyse forskningsspørsmål 1, som er: *Hvilke ideer, verdier og prinsipper har dannet grunnlaget for den endelige utformingen av det nye læreplanverket i forhold til sosial kompetanse?*

I kapittel fem vil jeg presentere og drøfte funnene fra innholdsanalysen av de utvalgte delene av læreplanverket. Drøftingen skal bidra til å belyse forskningsspørsmål 2: *Hvordan forstås og beskrives sosial kompetanse i det nye læreplanverket?* Og forskningsspørsmål 3: *Hvilke føringer, muligheter og begrensninger legger fagfornyelsen for arbeidet med sosial kompetanse?*

I kapittel seks belyses problemstillingen gjennom en avsluttende og oppsummerende kommentar hvor trådene fra drøftingen av de ulike forskningsspørsmålene trekkes sammen. Jeg vil også her si noe om veien videre og komme med noen avsluttende refleksjoner.

2 Teori

Formålet med dette kapittelet er å redegjøre for sentrale begreper i studien. Min forforståelse av begrepet *sosial kompetanse* vil bidra til å skape mening og forståelse for innholdet i dokumentene som er gjenstand for den kvalitative innholdsanalysen. Jeg vil derfor i de følgende delkapitlene redegjøre for teori som kan belyse begrepet sosial kompetanse og barn og unges sosiale læring og utvikling.

2.1 Personlig kompetanse

Barn og unge forventes å utvikle en rekke ferdigheter for å løse ulike oppgaver på ulike utviklingstrinn i livet. I den grad barn og unge lykkes i sine liv kan knyttes opp mot mestringen av disse utviklingsoppgavene (Ogden, 2015). I grunnskolealder er utviklingsoppgavene blant annet å utvikle og opprettholde vennskap, mestre skolen faglig og sosialt og å følge normer og regler for atferd. Personlig kompetanse er et overordnet begrep for en persons ulike kompetanser. Begrepet rommer de kompetansene som er nødvendig for å mestre utviklingsoppgavene på ulike trinn (Ogden, 2015). Ogden peker da på at personlig kompetanse kan deles inn i kognitiv, fysisk og sosial kompetanse. Kognitiv kompetanse er kognitive og metakognitive ferdigheter. Disse ferdighetene kobles i stor grad til læringsarbeid i skolen, som for eksempel lesing, skriving og regning. Fysisk kompetanse omhandler motoriske ferdigheter. Motoriske ferdigheter er viktige for å koordinere kroppsbevegelser, for eksempel gjennom å skrive for hånd eller å være i bevegelse. Sosial kompetanse kalles gjerne for interpersonlige ferdigheter. Det dreier seg om ulike ferdigheter for å kunne samhandle med andre og fungere i sosiale situasjoner (Ogden, 2015).

Det er viktig for barn og unges identitet at mestrer de ulike utviklingsoppgavene. Det er fordi identiteten påvirkes av våre erfaringer. Dette kan være erfaringer knyttet til sosiale relasjoner, hvordan vi mestrer ulike miljøer, vår opplevelse av å bety noe og tilhørighet og aksept for den man er (Nordahl, 2010). Disse tingene vil henge tett sammen med barn og unges sosiale kompetanse. Nordahl definerer identitet som: ”relasjonen en har til seg selv” (Nordahl, 2010, s. 98). Relasjonen til oss selv påvirkes av selvbildet eller selvoppfattelsen. Dette kan dreie seg om hvordan man oppfatter at man selv er, ønsker å være eller oppfatter at andre synes man er (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Reaksjonene fra miljøet rundt på egen oppførsel vil da påvirke oppfattelsen av oss selv.

2.2 Sosial kompetanse

Det finnes ikke en definisjon av begrepet sosial kompetanse i faglitteraturen med allmenn oppslutning (Gresham, 2017; Ogden, 2015). Noen steder snakker man også om sosiale og emosjonelle kompetanser, mens andre steder regner man emosjonell kompetanse som en dimensjon innenfor samlebegrepet sosial kompetanse. I dette kapittelet omtales den emosjonelle kompetansen som en dimensjon av det overordnede begrepet sosial kompetanse.

I følge Glavin og Lindbäck (2014) burde ikke begrepet sosial kompetanse begrense seg til en eller flere spesifikke sosiale ferdigheter. Til det er begrepet sosial kompetanse for komplekst. Sosial kompetanse kan heller betraktes som en generell sosial beredskap som sier noe om ens evne til å tilegne seg sosiale ferdigheter (Glavin & Lindbäck, 2014).

Sosial kompetanse kan ses i lys av et kontekstuellet perspektiv (Nordahl, 2010). Det som anses som kompetent atferd vurderes da i det miljøet hvor kompetansen anvendes (Ogden, 2001, sitert i Nordahl 2010, s. 182). Dette henger sammen med det Gresham (2017) mener er nødvendig for en teoretisk konseptualisering av sosial atferd. I følge Gresham (2017) må man skille mellom konseptene *sosiale-emosjonelle ferdigheter*, *sosiale oppgaver* og *sosial kompetanse*. Sosiale-emosjonelle ferdigheter kan ses på som en gruppe av spesifikke ferdigheter som kreves for å mestre en sosial oppgave. Sosiale oppgaver kan være å få venner, føre en samtale eller å konsentrere seg om en oppgave til tross for mye uro i klasserommet. Sosial kompetanse er en betegnelse for evaluering av hvordan man basert på ulike kriterier blir bedømt av en *signifikant annen* i gjennomføringen av en sosial oppgave (Gresham F. M., 2017). Signifikante andre er en betegnelse på aktører i miljøet som har en spesiell betydning for en person. I ungdomsalder er man for eksempel spesielt opptatt av hvordan man oppfattes av jevnaldrende (Overland, 2007). Disse kan da betraktes som signifikante andre. Aksept fra jevnaldrende blir da både en del av å utvise sosial kompetanse, men også et resultat av kompetansen. Signifikante andre kan også være en lærer, foreldre eller andre som oppleves som betydningsfulle i en persons liv. Hvem som oppleves som betydningsfulle kan variere med tid og sted. Signifikante andre bedømmer ut ifra individets gjennomføring av sosiale oppgaver med utgangspunkt i flere sosiale interaksjoner i deres naturlige miljø (Gresham F. M., 2017). Det kan være i skole, hjem eller i forbindelse med fritidsaktivitet. Individets sosiale kompetanse blir derfor et mål på om signifikante andre mener individets atferd er kompetent eller ikke. Det ut i fra hvordan det bruker sine sosiale-emosjonelle ferdigheter til å løse sosiale oppgaver i ulike situasjoner. På denne måten handler sosial kompetanse både om

individuelle- og kontekstuelle forhold (Nordahl, 2010). Individets konkrete ferdigheter vil være en forutsetning for å utvise sosialt kompetent atferd. Men sosial kompetanse handler også om å tilpasse seg krav, normer og forventninger fra miljøet. Sosial kompetanse inneholder derfor et *normativt element* (Ogden, 2018). Hva som anses som sosialt kompetent og funksjonell atferd vil på denne måten kunne variere avhengig av miljøet man befinner seg i og hvem som står for bedømmelsen i disse miljøene. Forventet og akseptert sosial atferd vil kunne være annerledes på ungdomsklubben enn på skolen. En lærer vil kunne ha andre krav og forventninger til en elev enn elevens venner eller foreldre. Derfor handler sosial kompetanse om hvorvidt man evner å tilpasse seg fra en sosial situasjon til en annen. Selv om sosiale-emosjonelle ferdigheter må regnes som nødvendige for å handle sosialt kompetent, må man også ha kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves i en konkret situasjon, og når disse ferdighetene burde brukes. Man kan på denne måten regnes for å være sosialt kompetent i en situasjon, men ikke i en annen.

Sosial kompetanse handler ikke utelukkende om å tilpasse seg ulike miljøer. Det finnes blant annet flere miljøer som støtter opp om normer og holdninger som ikke er i tråd med de allmenne verdiene i samfunnet. Det kan dreie seg om aksept for mobbing, narkotika eller annen atferd som av samfunnet vil betegnes som normbrytende. Sosial kompetanse handler derfor også om å stå for noe, ta initiativ og hevde egne meninger (Nordahl, 2010). Ogden (2015) er langt på vei enig med Nordahl i at sosial kompetanse er mer enn tilpasning alene og understreker at sosialt ønsket atferd og tilpasning til ulike miljøer ikke er det samme som sosial kompetanse. Et sosialt kompetent barn vil i følge Ogden både kunne tilpasse seg ønsket atferd, men også kunne uttrykke uenighet og forfølge egne sosiale mål som ikke samsvarer med omgivelsenes forventninger (Ogden, 2015). Dette betyr ikke at barn som unnlater å handle i tråd med lærerens forventninger, nødvendigvis har lav sosial kompetanse. I en vennegjeng hvor det verdsettes å utfordre læreren, eller klassens regler og normer, kan en elevs problematiske atferd forklares ut i fra et bevisst valg om å forsøke å øke sin egen sosiale status i vennegjengen. Eleven må derfor også ses i et aktørperspektiv, hvor den har en hensikt og mål med sine handlinger (Nordahl, 2010). Dette illustreres gjennom eksempelet, som viser at selv om eleven har kunnskap og evner til å handle sosialt kompetent, gjør den det nødvendigvis ikke. Fra skolens perspektiv vil det selvsagt være viktig at elevene tilpasser seg det sosiale felleskapet i klassen og følger de vedtatte reglene som gjelder i skolen. Hvis ikke kan læringsmiljøet preges av uro, konflikter og mistrivsel (Nordahl, 2010).

Denne studien tar utgangspunkt i følgende definisjon av sosial kompetanse:

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

I denne definisjonen er sosial kompetanse kunnskaper, ferdigheter og holdninger, men også evnen til å vurdere ens egen kompetanse. Det fremkommer altså av definisjonen at også kunnskaper, holdninger og vurdering av egen kompetanse inngår i begrepet. Å vurdere ens egen kompetanse vil ha betydning for om elevene velger å handle kompetent eller ikke. Dersom elevene ikke tror på egne evner for å handle sosialt kompetent vil de heller ikke benytte seg av sosiale ferdigheter (Glavin & Lindbäck, 2014). Definisjonen viser også til hvordan kompetansen er funksjonell i den forstand at kunnskaper, ferdigheter og holdninger gjør det mulig å skape langvarige relasjoner med andre. Den viser også til hvordan kompetansen har en kortsiktig og en langsiktig funksjon, gjennom å legge grunnlaget for å mestre nåtidens så vell som fremtidige utviklingsoppgaver.

2.2.1 Ulike dimensjoner av sosial kompetanse

Selv om det ikke foreligger en entydig definisjon av begrepet sosial kompetanse fremkommer det likevel av litteraturen en enighet om at sosial kompetanse innebærer tre dimensjoner; en kognitiv-, en emosjonell- og en atferdsdimensjon (Ogden, 2015). Disse handler om hvordan barn tenker, føler og handler.

Atferdsdimensjonen tar for seg barn og unges evne og vilje til å omsette den sosiale kompetansen i praktiske situasjoner (Ogden, 2018). Det er i denne sammenhengen viktig å praktisere de sosiale ferdighetene både gjennom veiledning, og på arenaer hvor ferdighetene naturlig kan praktiseres (Ogden, 2018). Dersom elevene ikke får praktisert de sosiale ferdighetene kan de miste troen på egen kompetanse når det kommer til å ta sosiale beslutninger. Det kan føre til stagnering og manglende forutsetninger for å mestre de krav og forventninger som henger sammen med det utviklingstrinnet de befinner seg på (Glavin & Lindbäck, 2014). Ogden (2018) påpeker at det er atferdsdimensjonen som lettest lar seg observere og at de to andre dimensjonene har en regulerende funksjon ovenfor denne.

Den emosjonelle dimensjonen handler om å gjenkjenne følelser hos seg selv og andre, sette navn på dem og se sammenhengen mellom tanker, følelser og handling (Lindbäck & Glavin,

2015). Elevene må få en funksjonell følelsesbevissthet som kan bidra til at de evner å regulere egne følelser. Dette vil være en forutsetning for å handle sosialt kompetent i ulike situasjoner. Dersom følelser kommer i veien for kompetent atferd brukes gjerne begrepet emosjonell interferens (Ogden, 2015). Elever som har vansker med å regulere følelsene sine kan for eksempel få problemer med å være en konstruktiv deltager i lek. Følelser er noe vi opplever i forbindelse med alt vi gjør. Negative og positive følelser kan derfor enten fremme eller hemme den sosiale og faglige utviklingen hos barn og unge (Glavin & Lindbäck, 2014). Noen elever vil ha større problemer enn andre i forhold til den emosjonelle dimensjonen av sosial kompetanse. Dersom disse barna skal lære seg å få venner, følge regler, utvikle empati og andre viktige emosjonelle ferdigheter er de avhengig av en systematisk opplæring fra kompetente voksne (Glavin & Lindbäck, 2014). Arbeidet med å utvikle en funksjonell følelsesbevissthet hos barn og unge er på denne måten en viktig del av barn og unges opplæring.

Den kognitive dimensjonen handler om hvordan barn og unge tolker sosiale signaler basert på kunnskap og tidligere erfaringer (Ogden, 2018). Tidligere erfaringer og kunnskap skaper forventninger. Positive forventninger kan føre til en vilje og evne til å ta gode sosiale beslutninger, mens negative forventninger hemmer sosial kompetent atferd. Den kognitive dimensjonen handler også om individets evne til å vurdere hvilken sosial ferdighet som kreves i en sosial situasjon og når denne burde brukes (Manger, 2015). Dette gjør at man gjerne kobler denne dimensjonen opp mot evnen til å sette seg inn i andres situasjon. Elever som evner å sette seg inn i andres situasjon vil i større grad kunne utvise sosialt kompetent atferd fordi de kan relatere til andres opplevelse av noe.

2.3 Sosiale ferdigheter

De sosiale ferdighetene er en viktig del av og kan tenkes på som byggesteiner for den sosiale kompetansen. De er lært sosialt akseptert atferd som muliggjør effektiv samhandling med andre, og samtidig unngå eller unnsnippe sosialt ikke-akseptert atferd utvist av andre (Gresham F. M., 1998). Ogden (2015) viser i stor grad til samme forståelse av begrepet, men legger her til at ferdighetene også må uttrykkes frivillig for at de skal kunne bidra til kompetent utføring av sosiale oppgaver. Sosiale ferdigheter deler Gresham og Elliott inn i syv kategorier (Gresham, Elliott, Vance, & Cook, 2011). Disse er overordnede kategorier for ulike typer sosiale ferdigheter, og innebærer da ferdigheter innenfor *empati, samarbeid, kommunikasjon, selvhevdelse, engasjement, selvkontroll* og *ansvar*. Kategoriene gir på denne

måten en oversikt over mengden av ferdigheter som inngår i elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Det gjør det også enklere å utvikle pedagogiske tiltak eller å jobbe med ferdighetene (Glavin & Lindbäck, 2014; Overland, 2007).

I følge Gresham og Elliott (2008, sitert i Ertesvåg, 2014) handler empati om å være sosialt sensitiv. Det er evnen til å ta andres perspektiv og å sette seg inn i deres følelser og synspunkter. Samarbeid er å fungere sammen med andre barn og voksne. Det innebærer blant annet å kunne dele med, samt hjelpe og ta i mot hjelp fra andre (Gresham & Elliott, 1990, sitert i Ogden, 2015). Samarbeid handler også om å følge beskjeder og fastsatte regler (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2008). Selvkontroll handler om å kontrollere trangene til å utvise en spesifikk atferd i en situasjon. Det henger sammen med funksjonell følelsesbevissthet (Ogden, 2011). Eksempelvis å ikke bli urimelig sint når andre vinner i en lek. Selvkontroll handler derfor om å ta hensyn til andre og tilpasse seg felleskapet (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2008). Selvhevdelse er å uttrykke egne meninger, ta et standpunkt, ta kontakt med andre og motstå press fra andre (Glavin & Lindbäck, 2014). Selvhevdelse vil på denne måten være svært viktig for å være en aktiv deltager i et sosialt felleskap. Ansvarlighet bygger på tillitt, og handler om både å utføre arbeidsoppgaver og respektere andre og seg selv (Ogden, 2015). Ansvar vil også innebære å ta konsekvensene av egne valg og handlinger (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2008). Engasjement er å bidra til inkludering gjennom å oppmuntre andre til å delta i aktiviteter (Gresham & Elliott, 2008, sitert i Ertesvåg, 2014). Det handler også om å opprettholde samhandling med andre gjennom å utvise en væremåte som oppleves som positiv av de andre deltakerne. Kommunikasjonsferdigheter er ferdigheter som gjør det mulig å kommunisere med andre på en god måte, både med tanke på verbalspråk, skriftspråk og kroppsspråk (Gresham & Elliott, 2008, sitert i Ertesvåg, 2014).

2.3.1.1 Optimal balanse mellom ferdighetsdimensjonene

Sørli (1998, sitert i Overland, 2007) påpeker at optimal sosial kompetanse ikke handler om å maksimere kompetansen innenfor Gresham og Elliott sine ferdighetsdimensjoner. Det nytter ikke å være innehaver av en mengde sosiale ferdigheter, dersom en ikke vet hvor og når de burde brukes. En elev som er for samarbeidsdyktig vil kunne ende opp med å ikke være i stand til å møte utfordringer alene. Optimal sosial kompetanse handler derfor om å være tilstrekkelig kompetent og nok fleksibel til å kunne fungere sosialt, både med tanke på å tilpasse seg andre, men også med tanke på selvrealisering (Overland, 2007).

2.3.2 OECD om betydningen av sosiale og emosjonelle ferdigheter

OECD produserer viktig bakgrunnsmateriale for utformingen av norsk politikk og er blant annet opptatt av og har gjort flere studier knyttet til kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter. Det er interessant å se på hvordan OECD definerer begrepene. Det er fordi disse studiene blant annet påvirker utformingen av norske læreplaner (NOU 2018:2, 2018). OECD viser til hvordan en persons ferdigheter kan bidra til å fremme denne personens framtidsutsikter. Dette dreier seg blant annet om opplevelse av lykke, arbeidsmuligheter og helse (OECD, 2015). Ferdighetene deler OECD inn i kognitive og ikke-kognitive ferdigheter. Kognitive ferdigheter er evnen til å tilegne seg ny kunnskap, forstå og bruke kunnskap. Dette inkluderer for eksempel skriving, lesing, regning, problemløsning og evnen til å tenke kritisk. Sosiale og emosjonelle ferdigheter kan deles inn i tre hovedkategorier; *å nå egne mål, evne til å samarbeide med andre og å regulere egne følelser* (OECD, 2015). OECD legger vekt på hvordan ferdigheter kan endres og læres gjennom både formell og uformell læring. De har ikke et klart skille mellom sosiale og emosjonelle ferdigheter, men velger likevel å bruke dette begrepet fremfor bare sosiale ferdigheter. Et av funnene i rapporten fra OECD, *Social progress: The Power of Social and Emotional Skills*, viser at kognitive og sosiale og emosjonelle ferdigheter har en sammenheng med hverandre (OECD, 2015). Dette betyr blant annet at elever med høy grad av sosiale og emosjonelle ferdigheter, også vil utvikle sine kognitive ferdigheter raskere enn elever med mindre grad av sosiale og emosjonelle ferdigheter (OECD, 2015). Rapporten trekker frem ferdigheter som handler om å forbedre kapasiteten til å nå egne og andre mål som de viktigste for barns framtidsutsikter. Dette omhandler ferdigheter under områder som utholdenhet, selvtillit og omgjengelighet. OECD fremhever det som et paradoks at myndigheter i ulike land kan anerkjenne forskning som viser at sosiale og emosjonelle ferdigheter er viktige og også mulig å lære og utvikle i ung alder. Samtidig som det i liten grad rettes oppmerksomhet mot hva som faktisk fungerer for å skape et miljø hvor disse ferdighetene kan blomstre.

2.4 Sosial- læring, deltagelse og utvikling i skolen

I kunnskapsløftet er det en unik læreplan i hvert enkelt fag, hvor det også er utarbeidet kompetansemål for ulike årstrinn. Tilhørende disse læreplanene finner vi en rekke fagbøker, hjelpemidler, kriterier for vurdering og evalueringsmetoder. Det finnes derimot *ikke* en sosial plan tilsvarende den man finner i fagene. Sosial læring finner man heller som overordnede målsetninger i læreplanverkets andre deler, som *generell del og prinsipper for opplæringen*. I

disse overordnede målene står det ikke hvilke konkrete ferdigheter som regnes som viktige for å være sosialt kompetent, eller hvordan disse ferdighetene kan integreres i skolens øvrige hverdag. Det finnes flere studier som peker på viktigheten av å arbeide med elevenes sosiale kompetanse i skolen. John Hattie har blant annet sett på resultatet av over 800 metastudier i verket: *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement* (Hattie, 2009). Der finner han en sammenheng mellom sosial kompetanse og elevenes faglige prestasjoner (Hattie, 2009). Den sosiale og den faglige siden av opplæringen kan derfor bidra til å utvikle hverandre gjensidig (Glavin & Lindbäck, 2015; OECD, 2015). Optimal opplæring kan slik være å finne en balanse mellom utvikling av elevenes sosiale ferdigheter og faglige mål. Arbeidet med sosial kompetanse legitimeres også gjennom læreplanverkets overordnede del som sier at: ”skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Sosial kompetanse vil i denne sammenhengen være en forutsetning for et inkluderende fellesskap da den gir elevene verktøyene de trenger for å skape et godt sosialt miljø, hvor elevene både kan inkludere seg selv, men også andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Nordahl (2010) beskriver noen sentrale prinsipper for hvordan sosial kompetanse kan bli et eksplisitt læringsområde i skolen. Dette handler blant annet om at skolens ledelse må ta ansvaret for den sosiale læringen, og på denne måten forankre dette arbeidet i skolens pedagogiske praksis. Arbeidet med elevenes sosiale kompetanse burde da gjenspeiles i alle lærerens daglige undervisning, og ikke være noe som er opp til hver enkelt lærer. Når man overlater ansvaret for planlegging og gjennomføring av den sosiale opplæringen til hver enkelt lærer, risikerer man en tilfeldig og usystematisk opplæring av sosiale og emosjonelle ferdigheter (Ogden, 2015). Kvaliteten vil da kunne variere stort. Dette skaper en paradoksal motsetning mellom skolens strenge krav til sosial kompetanse hos elevene og opplæringen som tilbys i forhold til dette (Ogden, 2015).

De sosiale ferdighetene som er nødvendige for at barn og unge skal kunne handle sosialt kompetent er ofte overlappende for både skole og hjem. Arbeidet med sosial kompetanse er på denne måten en fellesoppgave mellom skole og hjem (Nordahl, 2010). Barn og unge får likevel noe ulik oppdragelse da de kommer fra hjem med ulike verdier og kulturer. Noen barn tilpasser seg lett skolens regler og forventninger, mens andre vil synes dette er utfordrende. Det er derfor helt nødvendig at skolen samarbeider med foreldrene når det kommer til den sosiale læringen (Nordahl, 2010; OECD, 2015). Bare da kan man sikre en felles forståelse mellom skole og hjem i forhold til oppdragelsen av barnet. Gjennom et godt samarbeid

mellom skole og hjem kan lærerne involvere seg og vise interesse ovenfor foreldrenes synspunkter og vurderinger av deres egne barns sosiale kompetanse. Lærerne og foreldrene kan på denne måten utveksle viktig informasjon som bidrar til å skaffe en oversikt over barnets helhetlige sosiale utvikling (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2008; OECD, 2015)

For å lykkes i arbeidet med å utvikle elevenes sosiale kompetanse er det nødvendig å fokusere både på det enkelte individet og det sosiale miljøet på skolen (Nordahl, 2010). Det vil være nytteløst å utarbeide en flott sosial plan dersom ikke miljøet støtter opp om denne (Ogden, 2015). En sosial plan som vektlegger gode konfliktløsningsstrategier, men hvor skolen ikke følger det opp gjennom veiledning og tilsyn når konflikter faktisk oppstår, vil ha begrenset effekt. Likeså vil det være problematisk å stille urealistiske krav til elever som ikke har de nødvendige forutsetninger til å imøtekomme kravene.

Sosiale ferdigheter kan undervises i skolen på akkurat samme måte som andre ferdigheter (Lindbäck & Glavin, 2015; Ogden, 2018). Altså gjennom en systematisert og strukturert tilnærming. Det beste utgangspunktet for arbeidet med sosial kompetanse får man gjennom å ta utgangspunkt i sosiale situasjoner som elevene selv har opplevd eller kan relatere til. Opplæringen gir da en overføringsverdi til det virkelige liv (Manger, 2015). Når det kommer til barn og unges innlæring av nye ferdigheter viser forskning til at repetisjon og aktiv bruk av ferdigheten er viktig. Muntlige instruksjoner vil derfor i beste fall kunne sies å ha en støttefunksjon i denne prosessen (Sigmundsson og Haga, 2005, sitert i Glavin & Lindbäck, 2014). På denne måten vil det ikke være tilstrekkelig å bare benytte seg av samtale i arbeidet med barn og unges utvikling av sosial kompetanse. Opplæringen må vektlegge aktivitet hos elevene. Ogden (2018) viser blant annet til aktiviteter som praktiske øvelser, rollespill og modellering i utviklingen av sosial kompetanse. I planleggingen av dette arbeidet vil det også være viktig at læreren tenker langsiktig, slik at elevene blir gitt sjansen til å praktisere de ulike ferdighetene på ulike arenaer (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2008).

Læringsmiljøet kan også spille en betydelig rolle i utvikling av elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter (OECD, 2015). I forhold til læringsmiljøet vektlegger OECD først å fremst gode relasjoner. Dette innebærer relasjoner både mellom elever, lærere og foreldre. Frønes (2006) trekker frem jevnalderrelasjoner som spesielt viktige for å utvikle en fellesskapsfølelse hos elevene. Disse relasjonene skiller seg blant annet ut med at maktbalansen i relasjoner mellom elevene oppleves som lik av elevene selv. Dette fører til en følelse av likhet og felleskap (Frønes, 2006). Innlæring av nye sosiale ferdigheter fører ikke

nødvendigvis til at elevene faktisk tar disse i bruk. De sosiale ferdighetene må både etterspørres og bekreftes i undervisningen, i skolegården og i hele skolens personale for å få best mulig virkning (Nordahl, 2010). Elevene vil sannsynligvis ikke utvikle seg innenfor området selvheldelse, dersom all undervisning i den øvrige hverdagen belønner ukritisk lydighet. Dette selv om de i et avgrenset tidspunkt samtaler om eller øver på selvheldelsesferdigheter. På denne måten påvirkes elevenes sosiale læring av den faglige læringen. Dette taler for at sosial læring må integreres i all undervisning og ikke ses på som noe som foregår uavhengig av den ”ordinære” undervisningen. Sosial læring er derfor ikke noe læreren kan velge bort. Den foregår selv om den ikke vektlegges eller prioriteres. Da som en del av den *skjulte læreplanen* (Goodlad, 1979). Elevenes sosiale læring og utvikling blir da et ikke målstyrt og tilfeldig resultat av opplæringen.

Ogden peker på at noen av de viktigste sosiale ferdighetene for å fremme barn og unges læring og utvikling er de som kreves for å etablere vennskap og aksept fra jevnaldrende (Ogden, 2018). Dette støttes av Frønes (2006) som sier at jevnaldremiljøer danner en fundamental ramme for utvikling av sosial kompetanse. Vennskap mellom elevene må derfor oppnås. Det handler om at vennskap fører med seg en arena som fungerer både for læring og praktisering av sosiale ferdigheter. Studier viser til at barn som ikke opplever aksept og vennskap har større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker (Ladd, 1990, sitert i Glavin & Lindbäck, 2014). Det å etablere og opprettholde vennskap er også en svært sammensatt ferdighet som mange elever ikke mestrer (Glavin & Lindbäck, 2014). Skolen burde derfor ikke ta for gitt at korte økter med trening i sosial kompetanse vil være tilstrekkelig støtte for at alle elevene skal evne å skape sosiale relasjoner til andre.

3 Forskningsdesign

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for studiens forskningsdesign. Delkapitlene tar for seg valg av forskningsstrategi, vitenskapsteoretisk forankring, metodisk tilnærming, analyse og begrunnelser for disse. Kapitlet sier da noe om hva som forskes på, hvor det forskes, hvordan forskningen gjøres og den analytiske tilnærmingen til dataene som benyttes i studien.

3.1 Valg av metode - Kvalitativ metode og innholdsanalyse

Jeg gjør i denne studien en innholdsanalyse av læreplanverket, NOU 2015: 8 og Stortingsmelding 28 (2015-2016). Fremgangsmåten for innsamling av data og analysen bygger på prinsippene for kvalitativ innholdsanalyse. Kvantitativ innholdsanalyse vil ikke være aktuelt i denne studien da denne metoden i stor grad handler om å tallfeste eller måle ulike tekstenheter i dokumenter (Bratberg, 2014). Jeg ønsker ikke å tallfeste eller måle ideer og prinsipper rundt elevenes sosiale læring og utvikling, men heller tolke og forstå hvordan disse ideene kommer til uttrykk i dokumentene og hvilke betydninger dette får for skoler, lærere, foreldre og elever. I følge Grønmo (2004) er kvalitativ innholdsanalyse hensiktsmessig når studien tar for seg dokumenter som kilde for å få innblikk i standpunkter og verdier som står sentralt i tekster. Gjennom systematisk gjennomgang av dokumenter har kvalitativ innholdsanalyse da som hensikt å finne kvalitativ informasjon som kan bidra til å belyse problemstillingen (Grønmo, 2004). Det var derfor hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming og bruk av kvalitativ innholdsanalyse som metode i denne studien

Kvalitative metoder preges av nærhet og fleksibilitet til kildene (Kleven, 2011). Valget om en kvalitativ tilnærming må da ses i lys av hvordan jeg i denne studien forholder meg til informasjonskildene. Flexibiliteten handler om at forskningen er en prosess som kan føre til økt forståelse for problemstillingen. Dermed kan den avdekke behov for andre tekster som kan bidra til å belyse problemstillingen. Som eksempel ble vurderingen av relevante deler av læreplanverket vurdert på bakgrunn av ny forståelse tilegnet under innsamlingsprosessen. Nærhet til kildene handler om at jeg som forsker bruker mine forforståelser og fagkunnskaper i møte med dokumentene for å samle inn relevante og meningsfulle data. Et eksempel på dette kan være det teoretiske kunnskapsgrunnlaget jeg utviklet gjennom arbeidet med teoridelen. Det gjorde meg i stand til å fange opp og forstå sammenhenger som kan bidra til å belyse problemstillingen. Denne nærheten og fleksibiliteten til kildene kan bidra til å få tak i

kvalitative data som ikke kunne blitt oppdaget ved en kvantitativ tilnærming til kildene (Kleven, 2011).

3.1.1 Hermeneutikk

Bratberg (2014, s. 57) definerer kvalitativ innholdsanalyse som: ”kvalitativ analyse av ideers tilstedeværelse i tekst, der fortolkning er en vesentlig side ved analysen”. I prosessen med datainnsamlingen og analysen vil min fortolkning av dokumentene bidra til forståelse for det som studeres. Den hermeneutiske metode søker da å svare på hvordan det er mulig å forstå meningsuttrykk og har som formål å forstå eller fortolke tekst (Leseth & Tellmann, 2018). Forståelse utvikles gjennom en prosess mellom den som tolker og det som blir tolket, mellom meg og dokumentene (Nilssen, 2012). Jeg tar med dette utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming i fortolkningen av all tekst som benyttes i denne studien. En grunntanke i hermeneutikken er at vi forstår og møter verden med utgangspunkt i våre forforståelser og fordommer (Leseth & Tellmann, 2018). Det vil si at jeg bringer med meg en forforståelse som bidrar til å skape og fortolke meningsinnholdet i de utvalgte dokumentene. Å utnytte seg av forforståelse utenom det som etableres under studien er et av kjennetegnene på en hermeneutisk tilnærming til fortolkning av tekst (Grønmo, 2004). Med dette menes det at fortolkningen av dokumentene ikke utelukkende vil baseres på den forståelsen som etableres under studien. Fortolkningen bygger også på mine tidligere erfaringer og relevant teori. Dette betyr at jeg søker etter mening i dokumentene gjennom å blant annet koble innholdet opp mot min forforståelse av teorigrunnet som ligger til grunn for studien.

Et viktig prinsipp innenfor hermeneutikken er den hermeneutiske sirkelen. I en hermeneutisk tilnærming må et fenomen, for eksempel læreplanverkets overordnede del, forstås gjennom å forstå den større helheten den er en del av. Sirkelen viser til hvordan delene av helheten kan skape forståelse for helheten, og helheten for delene (Leseth & Tellmann, 2018). På denne måten vil helheten forstås på en annen måte når delene skifter mening, og når helheten skifter mening kan delene igjen forstås på en annen måte. Jeg kan for eksempel utvikle min forståelse for hvordan sosial kompetanse fremstår i læreplanverket gjennom en fortolkning av overordnet del eller andre dokumenter som synliggjør helheten overordnet del inngår i. På denne måten kan jeg få større innsikt i hvordan begrepet sosial kompetanse fremstår i det nye læreplanverket. Dette vil igjen bidra til å utvide den helhetlige forståelsen for problemstillingen. Denne pendlingen mellom disse dokumentene, andre dokumenter eller

deler av samme dokument, kan i teorien fortsette så lenge man ønsker (Leseth & Tellmann, 2018).

3.2 Innsamling og analyse av datamaterialet

Jeg vil i dette kapitelet først redegjøre for utvalgsprosessen, utvalget og tilgangen til dokumentene. Deretter vil jeg si noe om studiens kvalitet, tilnærmingen til analysen og den analytiske prosessen.

3.2.1 Utvalg og tilgang

Jeg har valgt ut dokumentene i denne studien med utgangspunkt i en strategisk utvalgsmetode. Hensikten med dette var å finne de mest relevante dokumentene basert på et teoretisk og analytisk formål. En slik bruk av metoden støttes av blant annet Grønmo (2004). Utvalget i denne studien er lite. Thagaard (2018) mener en strategisk utvalgsmetode er spesielt gunstig dersom utvalget er lite. Sammenhengen mellom utvalgets størrelse og valget av denne metoden handler om å sikre at datamaterialet gir et godt grunnlag for å belyse forskningsspørsmålene. I et større utvalg ville det ikke nødvendigvis vært problematisk om noen av dokumentene viste seg å være mindre relevant. I denne studien ville derimot ett dokument utgjort store deler av datagrunnlaget alene.

En del av den strategiske utvelgelsen innebar å avklare et tydelig fokus, som da ga klare kriterier for datainnsamlingen. Grønmo (2004) trekker frem det å avklare fokus som en viktig del av forberedelsene til datainnsamlingen. Målet med datainnsamlingen var å finne relevante deler av læreplanverket i forhold til problemstillingen. Det var også å finne andre dokumenter som kunne belyse ideer, verdier og prinsipper som har dannet grunnlaget for den endelige utformingen av det nye læreplanverket i forhold til sosial kompetanse. Fokuset skulle da definere hva det var jeg så etter i datamaterialet og ble begrunnet ut i fra problemstillingen. Fokuset var sosial kompetanse og meningsinnhold som kan knyttes til dette begrepet slik det er redegjort for i teoridelen. Fokuset inkluderte også ideer som har ledet frem til hvordan sosial kompetanse fremstår i det nye læreplanverket. Innhold som viste seg å være relevant i forhold til dette fokuset ble da videre registrert og systematisert. Dette dannet datagrunnlaget for denne studien.

Under utvelgelsen av dokumentene som ikke var en del av læreplanverket, var det noen dokumenter som viste seg å være mer relevante enn andre. Dette for å belyse ideer, verdier og

prinsipper som har ligget til grunn for utformingen av sosial kompetanse i det nye læreplanverket. Dette gjorde utvalgsprosessen lettere ut i fra et strategisk perspektiv. Jeg gikk likevel gjennom mange dokumenter, hvor jeg kontinuerlig tok stilling til hvorvidt dokumentet bidro til å tilføre ny og relevant informasjon. Et viktig poeng var også å vurdere om utvalgets enheter og størrelse var tilstrekkelig for å belyse problemstillingen. Jeg stilte meg spørsmålet om jeg ville hatt med flere dokumenter, eller deler av dokumenter, om jeg kunne. Jeg vurderte det ikke som hensiktsmessig fordi de utvalgte dokumentene ga et tilstrekkelig grunnlag for å besvare problemstillingen. Utvalget som danner datagrunnlaget for studien vil presenteres i de neste avsnittene og består av *Overordnet del, deler av læreplanen for fag, NOU 2015: 8 og Stortingsmelding 28 (2015-2016)*.

3.2.1.1 Overordnet del av læreplanverket og læreplaner for fag

I den overordnede problemstillingen ønsker jeg å se på hva sosial læring i det nye læreplanverket er, og hvordan det nye læreplanverket kan bidra til å fremme elevenes sosiale kompetanse. Av de ulike delene i læreplanverket er det overordnet del som i hovedsak tar for seg elevenes sosiale utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette gjør overordnet del til et sentralt dokument for å belyse problemstillingen. Likevel vil de andre dokumentene i utvalget kunne tilføre informasjon som bidrar i fortolkningen av meningsinnholdet i overordnet del. I lys av en hermeneutisk tilnærming vil dette igjen kunne bidra til en større forståelse for de andre dokumentene, som igjen kan gi en bedre forståelse av overordnet del. Læreplanverket skal styre innholdet i opplæringen og består av tre deler. Disse er *overordnet del, fag og timefordelingen og læreplanene for fag*. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, er en del av læreplanverket, og den er fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Overordnet del har i likhet med resten av læreplanverket status som forskrift til opplæringsloven og skal utdype verdigrunnlaget i lovens formålsparagraf og for de overordnede prinsippene for grunnopplæringen i Norge. Overordnet del gjelder for alle som har et ansvar for opplæringen, som betyr alle som deltar i opplæringen, alle ansatte, alle skoler og alle lærebedrifter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det heter seg at overordnet del skal gi retning for opplæringen i fag og at den skal beskrive det grunnsynet som den pedagogiske praksisen i norsk grunnopplæring skal bygge på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Beskrivelsen av arbeidet med sosial kompetanse i overordnet del er på denne måten vesentlig fordi den gir retning for pedagogisk praksis i

skolene. Beskrivelsen antas derfor å ha konkret betydning for den praksis som utøves i klasserom og arbeidet med sosial kompetanse i skolehverdagen forøvrig.

Læreplanverket består også av 6 korte videoer som beskriver begreper i overordnet del. Innholdet i filmen om sosial læring og et inkluderende læringsmiljø ble transkribert, kodet, kategorisert og behandlet på lik linje med annet innhold i overordnet del.

Læreplaner for fag danner sammen med overordnet del og fag- og timefordelingen hele læreplanverket. Alle delene har status som forskrift til opplæringsloven. Læreplaner for fag inneholder flere deler. Disse består i hvert enkelt fag av:

- Om faget (Fagets relevans og sentrale verdier, Kjerneelementer, Tverrfaglige temaer, Grunnleggende ferdigheter)
- Kompetansemål og vurdering
- Vurderingsordning
- Fagkoder
- Timetall
- Gyldighet og innføring

De utvalgte delene av læreplanen for fag er valgt ut på bakgrunn av fokus for datainnsamlingen og med tanke på omfanget av studien tillater det. Den første delen som er valgt ut er kompetansemålene for 1.-7. Årstrinn. Dette omfatter da kompetansemålene opp til 7. Trinn i fagene: Engelsk (ENG01-04), naturfag (NAT01-04), kroppsøving (KRO01-05), musikk (MUS01-02), samfunnsfag (SAF01-04), kunst og håndverk (KHV01-02), mat og helse (MHE01-02) og matematikk (MAT01-05) (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Kompetansemålene er definerte mål for elevenes læring, og kan følgelig bidra med å belyse føringer, muligheter og begrensninger i arbeidet med elevenes sosiale kompetanse.

I læreplanene for fag er også de *tverrfaglige temaene* for hvert fag valgt ut. Dette er en underkategori av overkategorien *om faget*. De tverrfaglige temaene er *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Under datainnsamlingen viste området tverrfaglige temaer seg å være relevant i forhold til fokuset for innsamlingen. Det var fordi de tverrfaglige temaene i flere av fagene hadde et innhold som i stor grad kunne knyttes opp mot læring og utvikling av sosial kompetanse.

3.2.1.2 *Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – fordypning – forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*

Stortingsmelding 28 (2015-2016) kom som tilrådning fra kunnskapsdepartementet 15. April 2016 og ble godkjent i statsråd samme dag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Meldingen foreslår en fornyelse av fagene i skolen for å gi plass for mer dybdelæring. I meldingen heter det blant annet at: ”Hele læreplanverket for grunnskolen, både Generell del, Prinsipper for opplæringen, inkludert Læringsplakaten, og læreplanene for de enkelte fagene, skal fornyes og ses i sammenheng” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). Meldingen tar opp det som burde fornyes og vektlegges i det nye læreplanverket, og kan på denne måten bidra til å belyse sentrale forhold omkring utformingen av læreplanverket i forhold til sosial kompetanse. Et eksempel på dette er hvordan kunnskapsdepartementet argumenterer for å ikke følge Ludvigsen-utvalgets anbefaling om å integrere sosiale og emosjonelle kompetanser i det nye kompetansebegrepet og dermed heller ikke i læreplanen for fag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Stortingsmeldingens innhold har på denne måten vært avgjørende for den endelige utformingen av overordnet del slik den er i dag.

3.2.1.3 *NOU 2015: 8, Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*

Ved kongelig resolusjon oppnevnte regjeringen 21. Juni 2013 et utvalg for å vurdere hvilke kompetanser som ville være viktige for elevene i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Bakgrunnen for dette utdypes i stortingsmelding 20 (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. Kap 1.3.2). Ludvigsenutvalget ga som et resultat av dette i 2014 ut en delutredning, *NOU 2014: 7 – Elevenes læring i fremtidens skole*, og avgir med dette sin hovedutredning. Hovedutredningen skisserer en rekke forslag til endringer for innholdet og strukturene for læreplanverket basert på at et samfunn i endring fører med seg nye krav og kompetansebehov. Utredningen er interessant for denne studien da den er en viktig del av kunnskapsgrunnlaget som har ledet frem til utformingen av læreplanverket slik det fremstår i sin helhet i dag. Kunnskapsdepartementets vurderinger omkring utvalgets forslag skjer på en utfyllende måte i Stortingsmelding 28 (2015-2016).

3.2.1.4 *Tilgjengelighet, adgang og åpenhet*

Alle de utvalgte dokumentene er offentlige dokumenter som er gjort tilgjengelig for allmenn bruk.

3.3 Studiens kvalitet

Tolkning av tekst kan by på noen særskilte utfordringer i forhold til etterprøvbareheten av studien. Dette stiller spesielt strenge krav til definisjonen av datamaterialet og hvordan det skal analyseres (Bratberg, 2014). Denne studien bærer preg av nærhet og fleksibilitet til kildene, hvor min fortolkning av dataene har vært avgjørende for funnene. Det er derfor ikke gitt at studien lar seg reprodusere under samme forhold. For å bidra til å fremme studiens troverdighet er det lagt vekt på flere forhold. Jeg har valgt å grundig redegjøre for datainnsamlingsmetoden, både i forhold til fokuset for innsamlingen, og relevansen av de utvalgte dokumentene. Jeg har beskrevet tilnærmingen til analysen og begrunnet valget av en slik tilnærming. Analyseprosessen har også blitt grundig beskrevet. Jeg har blant annet vist til refleksjoner rundt bruk av teori og laget en modell som tydeliggjør prosessen fra kilde til funn. Dette skal bidra til å styrke troverdigheten rundt både resultatene av analysen og til dataene som disse resultatene bygger på. Jeg har også lagt vekt på å skaffe meg et bredt teoretisk grunnlag knyttet til begrepet sosial kompetanse. Dette gav meg flere ulike perspektiver og et større grunnlag for å fortolke begrepet i det nye læreplanverket.

Grønmo (2004) trekker frem betydningen av å ha en systematisk oversikt over forskningsprosessen i form av feltnotater for å styrke studiens kvalitet. Dette kan knyttes til min forskerlogg, hvor jeg blant annet skrev ned betraktninger rundt problematikken med å finne passende temaer, eller andre erfaringer rundt det metodiske. Dette har bidratt til å gi et godt grunnlag for vurdering av datamaterialets kvalitet. Jeg skrev for eksempel ned temaer underveis som på et senere tidspunkt viste seg å kunne knyttes til andre funn gjort senere i analyseprosessen.

Analysemetoden i denne studien innebærer at datamaterialet kodes og kategoriseres i temaer. En begrensning ved denne metoden er at data som ikke passer inn i kategoriene kan vies mindre oppmerksomhet (Thagaard, 2018). Dette gjelder kanskje spesielt dersom man analyserer med forhåndsdefinerte kategorier, slik som analysen av kompetansemålene. Jeg har derfor brukt mye tid på å lage forskjellige kodelister, og også flere ganger redefinert temaer for å prøve å finne den mest treffende måten å fremstille dataene. I analysen av kompetansemålene var det viktig å åpent vise mine refleksjoner rundt hvorfor en slik teoretisk inndeling var hensiktsmessig, og også konsekvensene av en slik tilnærming. På denne måten viser jeg at de metodiske valgene ikke er tilfeldige, men resultatet av en informert tilnærming. En fallgrube ved en tematisk analyse kan også være at tekstutsnittene ikke forstås i den

konteksten de er en del av. Dette kan ha noe å si for fortolkningen av meningsinnholdet. Braun og Clarke (2006) peker i denne forbindelse på dårlig samsvar mellom de analytiske funnene og dataene. I verste fall kan datamaterialet direkte motsi påstandene tilknyttet analysen. Det har derfor vært viktig for meg å sjekke tekstutklipp opp mot eventuelle avsnitt de er en del av. Jeg har også lest gjennom datasettene flere ganger for å kvalitetssikre både kodene og den tematiske organiseringen av dataene.

Grønmo (2004) beskriver de tilfeller hvor det er åpenbart at de innsamlede data er treffende for studiens intensjoner som umiddelbar validitet. Dette mener jeg er tilfellet med læreplanverket overordnede del, da denne delen tar for seg den sosiale læringen og utviklingen i det nye læreplanverket. Hvilke konkrete deler av overordnet del, eller andre deler av læreplanverket som vil være relevant for å belyse problemstillingen vil derimot ikke være gjenstand for en umiddelbar validitet, da dette ikke er åpenbart. For å vise til hvordan de ulike delene av læreplanverket, men også det øvrige utvalget av innsamlende data er relevante for å belyse problemstillingen, har jeg gitt en detaljert redegjøring av dette i punkt 3.2.1.1 – 3.2.1.3.

3.4 Analyse

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for min tilnærming til analysen og analyseprosessen.

3.4.1 Tilnærming til analysen

Bratberg (2014) understreker viktigheten av systematiske metodiske retningslinjer for analyse av tekst, hvor formålet er å tolke innholdets mening. Dette innebærer i følge Grønmo (2004) en systematisk registrering, kategorisering og analyse av innholdet. Når det kommer til kategoriseringen og analysen av datamaterialet, har jeg valgt å gjøre en temaanalyse. En temaanalyse handler om å identifisere, analysere og rapportere temaer og mønstre innenfor datamaterialet. Poenget er å minimere, organisere og beskrive datasettet på en detaljert måte (Braun & Clarke, 2006). Med en slik tilnærming til analysen søker jeg å ivareta de strenge metodiske retningslinjene som Bratberg (2014) understreker viktigheten av når det kommer til å fortolke meningsinnholdet i tekst. Braun og Clarke (2006) skisserer en 6-stegsmodell for hvordan en tematisk analyse kan gjennomføres, og som jeg i denne studien har brukt som en teoretisk ramme i analysen av de utvalgte dokumentene. Omfanget av denne studien tillater ikke å redegjøre utdypende for de ulike stegene i analyseprosessen. For å gjøre prosessen mest mulig transparent vil jeg likevel beskrive de ulike stegene og komme med eksempler.

3.4.1.1 *Bruk av programvare*

Arbeidet med å gjennomgå, registrere, kode og kategorisere innholdet i temaer, har blitt gjennomført i analyseprogrammet NVivo12. Programmet gjorde dette arbeidet svært oversiktlig og fleksibelt. Det muliggjorde blant annet å kode materialet på flere ulike måter, noe som ville vært en svært tidkrevende prosess uten bruk av programvare. Ved hjelp av få tastetrykk var det også mulig å visualisere dataene på flere ulike måter. For eksempel i form av tankekart. Dette bidro blant annet til å se dataene i ulike perspektiv, noe som var til hjelp i arbeidet med å finne den mest treffende måten å representere datamaterialet på.

3.4.2 *Analyseprosessen*

I det første steget av analysen gikk jeg gjennom dokumenter som potensielt kunne bidra til å belyse problemstillingen. Dette ble gjort på en systematisk måte og dannet grunnlaget for utvelgingen av datamaterialet. Dette skjedde altså parallelt med datainnsamlingen. Jeg gjorde deretter en gjennomgang av de utvalgte dokumentene. Underveis i denne gjennomgangen stoppet jeg opp og reflekterte over innholdet og helheten setningene var en del av. Jeg skrev kommentarer og markerte tekst der ideer oppstod, så spennende sammenhenger eller ønsket å utheve noe. Jeg skrev også en forskerlogg som blant annet innebar progresjon i studien og eventuelle funn og refleksjoner som kunne bli nyttig senere i analyseprosessen. Dette var noe jeg hadde stor nytte av gjennom hele forskningsprosessen. Både for å tydeliggjøre sammenhenger og for å utforske ideer som oppstod under arbeidet med dataene. Dette første steget var en møysommelig prosess som ga meg en unik kjennskap til innholdet i de ulike dokumentene. Dette førte også til mange tanker og ideer omkring aktuelle temaer som kunne representere datamaterialet i de forskjellige dokumentene. På dette tidspunktet transkriberte jeg også filmen om sosial læring og et inkluderende læringsmiljø i overordnet del. Verbale data må transkriberes for å kunne inngå i en tematisk analyse. Dette er hensiktsmessig å gjøre under denne fasen for å sette seg inn i materialet så tidlig som mulig (Braun & Clarke, 2006).

Den neste fasen av analysen var innholdsanalysen av NOU 2015: 8 og Stortingsmelding 28 (2015-2016). I arbeidet med å identifisere mønstre og temaer i et datamateriale kan man i hovedsak skille mellom en *deduktiv*, også kalt *teoretisk*, eller *ovenfra og ned* tilnærming, og en *induktiv* tilnærming, også kalt *nedenfra og opp* (Braun & Clarke, 2006). Tilnærmingen til innholdsanalysen av NOU 2015: 8 og Stortingsmelding 28 (2015-2016), befinner seg et sted mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming. Dette refererer Thagaard (2018) til som en *abduktiv tilnærming*. Det handler om at analysen både er datadreven, og skjer uten strenge

forhåndsdefinerte kategorier, men at man likevel anerkjenner hvordan den teoretiske bakgrunnen kan bidra med viktige perspektiver for tolkningen av dataene. Fortolkningen av dokumentene i denne innholdsanalysen vil på denne måten ikke bare baseres på den forståelsen som etableres under studien, men også mine tidligere erfaringer og da spesielt den redegjorte teorien i kapittel 2. Jeg lar dataene snakke for seg selv, men benytter meg også av begreper utledet fra teori der det sammenfaller med dataene. I forkant av analysen laget jeg en skisse med relevante temaer som hadde pekt seg ut i den første fasen. Et viktig poeng med den tematiske analysen av utredningen og meldingen, var å sammenligne innholdet rundt de samme temaene. For eksempel forståelse av emosjonelle ferdigheter eller argumenter for og mot et vidt kompetansebegrep. Temaene måtte være treffende for innholdet i både meldingen og utredningen. Kodingen foregikk med at jeg markerte sitater som jeg så ga et kodenavn, som videre ble lagret i en kodeliste i programmet Nvivo12. Jeg laget også flere lister med koder, hvor jeg satte andre navn på kodene for å utforske flere måter å kode dataene på. Her startet jobben med å finne overordnede og underordnede temaer. Dette innebærer blant annet å gi temaene et navn og en beskrivelse som fanger innholdet i dem på en treffende måte. Den tematiske analysen av meldingen og utredningen ble avsluttet med en kritisk gjennomgang av kodene og temaene. Dette for å sjekke om denne representasjon av datamaterialet var treffende og relevant i forhold til å kunne belyse problemstillingen. Drøftingen av funnene fra denne analysen finner sted i kapittel 4.

Den neste fasen av analyseprosessen var innholdsanalysen av læreplanverkets overordnede del. Analysen av overordnet del bar større preg av en induktiv tilnærming. Man kan si at jeg gikk inn med mer åpent sinn. Den tok likevel utgangspunkt i de samme stegene som analysen av meldingen og utredningen. Det som skilte analysen av overordnet del fra analysen av de andre dokumentene, var at jeg brukte lengre tid på fasen som omhandler å finne og definere temaer og undertemaer for kodene. Temaene ble fort mange, og definisjonen av dem uklare. Etter mye arbeid med denne delen av analysen ble noen av de overordnede temaene til underordnede temaer, mens noen av de underordnede temaene endte opp som overordnede temaer. Andre temaer opphørte på bakgrunn av at de var problematiske og overlappende. Til slutt satt jeg igjen med de overordnede temaene *Ansvarsfordeling*, *Sosial læring – Hva, hvor, hvorfor og hvordan* og *Sammenheng mellom delene i læreplanverket*. De overordnede temaene inneholdt også flere underordnede temaer. Funnene tilknyttet innholdsanalysen av overordnet del drøftes i kapittel 5. Nedenfor følger et eksempel fra analysen av overordnet del:

Tekstutklipp:	Kode:	Underordnet tema:	Overordnet tema:
<p>”De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet, har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare. Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet”. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15)</p>	<p><i>Læringsmiljøet fremmer jevnalderrelasjoner og inkludering</i></p>	<p><i>Læringsmiljøets betydning for sosial læring og utvikling</i></p> <p>Beskrivelse: Under dette underordnete temaet plasseres kodene som omhandler læringsmiljøets betydning for sosial læring og utvikling.</p>	<p><i>Sosial læring – Hva, hvor, hvorfor og hvordan</i></p> <p>Beskrivelse: Dette temaet handler om hva sosial læring er, når og hvordan sosial læring og utvikling skjer og faktorer som bidrar til å fremme eller hemme sosial læring og utvikling</p>

Analysen av de tverrfaglige temaene i læreplanene for fag ble sterkt begrenset. Dette var en konsekvens av funn fra analysen av stortingsmelding 28 (2015-2016) og overordnet del. Disse funnene pekte på at innholdet i læreplanene for fag om tverrfaglige temaer, hadde liten relevans eller praktisk betydning for det daglige arbeidet med den sosiale læringen og utviklingen i skolen. Jeg hadde i første steg av analyseprosessen lest teksten under de tre tverrfaglige temaene tilknyttet de ulike fagene og markert og notert det innholdet som var relevant. På bakgrunn av nevnte begrunnelse ble ikke de tverrfaglige temaene i læreplanene

for fag med for videre analysering. Dette er dog et interessant funn i seg selv som vil bli videre drøftet i kapittel 5.

Analysen av kompetansemålene tok også utgangspunkt i en tematisk analyse, men da med et strengere teoretisk rammeverk i form av forhåndsdefinerte kategorier. Dette er en mer deduktiv tilnærming. Alle kompetansemålene opp til 7. Trinn i alle fag ble fordelt i kategoriene *sosiale kompetansemål* og *andre kompetansemål*. I kategorien sosiale kompetansemål plasserte jeg de kompetansemålene som særlig kunne knyttes opp mot sosiale og emosjonelle kompetanser og ferdigheter slik disse er redegjort for i teoridelen. Dette innebærer mål som inneholder ord og uttrykk som å *samhandle*, eller vektlegger aktiviteter som er gunstige i arbeid med sosial læring, for eksempel *lek*. Kompetansemål hvor verken innholdet eller handlinger direkte kan knyttes opp mot sosial læring, plasseres under kategorien andre kompetansemål. I kroppsøving etter 2. Trinn vil for eksempel kompetansemålet: ”utforske og gjennomføre grunnleggende bevegelser som å krype, gå, springe, hinke, satse, lande, vende og rulle i ulike miljø ut fra egne føresetnader”, regnes som *andre mål*. Kompetansemålet ”forstå og praktisere enkle regler for samspel i ulike bevegelsesaktiviteter”, regnes derimot som et *sosialt kompetansemål* (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Konsekvensen av et strengt teoretisk rammeverk for analysen er at det kan gi en fattigere beskrivelse av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). På den andre siden kan en slik innfallsvinkel gi en svært detaljert beskrivelse av et avgrenset område av datamaterialet. Jeg hadde et spesifikt formål med analysen av kompetansemålene, hvilket var 1) å analysere føringer, muligheter og begrensninger de representerte i forhold til arbeidet med sosial kompetanse, og 2) om de gjenspeilet departementets vurderinger i stortingsmelding 28 (2015-2016). Likevel innser jeg at en induktiv og datadreven tilnærming til analysen av kompetansemålene også ville ha kunnet gitt opphav til andre interessante temaer. En induktiv analyse av kompetansemålene i alle fag fra 1.-7. Trinn på toppen av den øvrige analysen, ville ikke bare ha vært krevende, men mest sannsynlig ikke mulig, verken i et tidsperspektiv eller i forhold til ordgrensen. Et spørsmål i denne sammenhengen var derfor om det å prioritere en induktiv analyse av kompetansemålene ville ha vært mer fruktbart for denne studien enn innholdsanalysen av NOU 2015: 8 og Stortingsmelding 28 (2015-2016). Det vurderte jeg at det ikke var på bakgrunn av at prinsippene for den sosiale dimensjonen av læringen finnes i læreplanverkets overordnede del. Dette taler for at den teoretisk-tematiske tilnærmingen til analysen av kompetansemålene var den som i størst grad kunne bidra til å belyse problemstillingen i denne studien.

4 Innholdsanalyse - NOU 2015: 8, Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser og Meld. St. 28 (2015– 2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet

Jeg vil i dette kapittelet og i kapittel 5 markere direkte sitater med innrykk, uavhengig av ordlengde, i de tilfeller hvor det er hensiktsmessig. For eksempel der jeg skal se to sitater opp mot hverandre eller for å skille det fra resten av teksten. Det er gjort for å tydeliggjøre innholdet i de sitatene som drøftes.

Jeg vil i dette kapittelet drøfte og belyse forskningsspørsmål 1, som er: *Hvilke ideer, verdier og prinsipper har dannet grunnlaget for den endelige utformingen av det nye læreplanverket i forhold til sosial kompetanse?* Jeg gjør dette med utgangspunkt i den tematiske innholdsanalysen av Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet og NOU 2015: 8, Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser. Tekstomfanget i etterkant av analysen var stort, og det vil derfor av hensyn til omfanget av dette prosjektet, ikke være mulig å utdypende presentere alle funnene. Jeg vil i analysen referere til Ludvigsenutvalget og NOU 2015: 8, som *utvalget og utredningen*. Jeg refererer til Kunnskapsdepartementet og Stortingsmelding 28 (2015-2016), som *departementet og meldingen*. Dette valget tas av hensyn til leseflyt og oversikt over det som blir presentert.

4.1 Sosiale og emosjonelle kompetanser, ferdigheter og læring

Innholdsanalysen viser at utvalget og departementet legger tilnærmet samme forståelse til grunn for begrepene sosiale og emosjonelle kompetanser, sosiale og emosjonelle ferdigheter og læring. De er også enige om at utvikling av disse ferdighetene og kompetansene vil være viktig for elevenes livsmestring. Dette handler blant annet om helse, økonomi og fremtidige jobbmuligheter. Både meldingen og utredningen støtter seg til forskning om et flerdimensjonalt syn på læring som sier at læring skjer i et samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved elevens læring.

Dette finner vi blant annet igjen i disse sitatene:

Elevers motivasjon, følelser, holdninger og samspill med andre har egenverdi i skolen og for den enkeltes personlige utvikling. Betydningen av kommunikasjon og deltakelse øker i samfunnet, og elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse har betydning for faglig læring og for elevenes senere liv. Utvalget mener at dette gjør det enda viktigere enn før at skolen jobber systematisk med å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling i fagene. (NOU 2015: 8, 2015, ss. 21-22).

og

...læring foregår i samspill mellom kognitive og sosiale og emosjonelle ferdigheter (...). Samtidig viser forskning at sosiale og emosjonelle ferdigheter har stor betydning for utdanning, arbeid, medborgerskap, helse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14).

Å legge en slik flerdimensjonal definisjon av læring til grunn for arbeidet med det nye læreplanverket vil ha konsekvenser for utviklingen av sosial kompetanse. I et flerdimensjonalt syn på læring vil den sosiale læringen tillegges større vekt enn dersom man forbinder læring med rene kognitive ferdigheter. På denne måten kan det tenkes at opplæringen i større grad tar hensyn til individets helhetlige personlige kompetanse i opplæringen, fremfor bare den kognitive delen (Ogden, 2015). Utvikling av elevenes helhetlige kompetanse kan bidra til å utvikle og opprettholde vennskap, mestre skolen faglig og sosialt, samt følge normer for regler og atferd i forhold til både familie og samfunn (Ogden, 2018). Dette mener Ogden videre at begrunner behovet for et bredt læringssyn i skolen.

Utvalget referer til den samme definisjonen av sosiale og emosjonelle kompetanser som de gjorde i sin delutredning. Dette innebærer: "...personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner" (2015:8, 2015, s. 22). Sosiale og emosjonelle kompetanser er derfor et overordnet begrep hvor blant annet sosiale og emosjonelle ferdigheter inngår. Utvalget sier at kompetansene innebærer: "engasjement i og holdninger til fag og til ens egen læring i fagene, utholdenhet, forventninger til egen mestring, å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser og å kunne kommunisere og samhandle med andre" (NOU 2015: 8, 2015, s. 9). Det fremkommer ikke like eksplisitt i meldingen hva departementet legger i de ulike begrepene som omhandler sosial kompetanse. De bruker både begrepene sosial kompetanse, sosiale og emosjonelle kompetanser, sosiale og emosjonelle ferdigheter og sosial og emosjonell læring. De forbinder likevel sosial kompetanse til blant annet utvikling

av empati, respekt for andre, evne til å samarbeide og samhandle, selvheldelse, ansvar og sosial tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22). Meldingen viser også til forskning om sosiale og emosjonelle ferdigheter hvor disse eksemplifiseres som ”utholdenhet, evne til å arbeide målrettet og takle motgang, nysgjerrighet, kreativitet og samarbeidsevne” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14).

4.1.1 Kan læres og endres

Både meldingen og utredningen understreker at sosiale og emosjonelle ferdigheter som tidligere har blitt sett på som stabile kjennetegn ved individet, både kan utvikles og læres. Dette samsvarer også med funnene i rapporten fra OECD (2015).

”...sosiale og emosjonelle ferdigheter, som for eksempel utholdenhet, samarbeidsevne, nysgjerrighet og evne til å jobbe målrettet og takle motgang (...) kan utvikles og læres” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29).

Ideen om at sosiale og emosjonelle kompetanser og ferdigheter kan læres og utvikles har en viktig betydning for legitimeringen av å vektlegge disse kompetansene i det nye læreplanverket. Disse ferdighetene og kompetansene spiller altså en betydelig rolle for annen læring. På bakgrunn av at de spiller en viktig rolle for annen læring, og at de kan læres og utvikles, må også denne dimensjonen av elevenes læring vektlegges i utformingen av et nytt læreplanverk. Både utvalget og departementet viser til at den faglige læringen ikke kan isoleres fra den sosiale læringen og omvendt. Faglig læring skjer i et sosialt fellesskap, og utvikling og læring av sosiale og emosjonelle ferdigheter skjer gjennom arbeidet med faglige mål. Glavin og Lindbäck (2014, s. 27) understreker likevel at arbeidet med elevenes sosiale kompetanse må gjøres på en systematisk måte, dersom dette arbeidet skal øke læringsresultatet for elevene.

4.2 Kompetansebegrepet

Utvalget foreslår at man i fagfornyelsen knytter den sosiale og emosjonelle dimensjonen av læring til læreplanen for fag. Dette begrunnes ut i fra a) sosiale og emosjonelle ferdigheter kan læres og utvikles og læring skjer i et samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring, og b) dersom sosiale og emosjonelle sider ved elevens læring skal bli prioritert i skolehverdagen på en systematisk måte, må de integreres i kompetansemålene for fag (NOU 2015: 8, 2015). Departementet ønsker likevel ikke å knytte sosiale og

emosjonelle kompetanser opp mot kompetansemål i fag. De ønsker derimot at den sosiale og emosjonelle siden ved elevens læring skal settes til overordnet del. Sider ved læring som kan knyttes opp mot elevenes sosiale og emosjonelle læring skal bare inkluderes i læreplanen for fag på fagenes egne premisser der hvor det er naturlig. For at den sosiale og emosjonelle dimensjonen av læring ikke skal integreres i læreplanene for fag har departementet valgt å gå for et smalere kompetansebegrep enn det utvalget skisserte i utredningen.

Utvalgets kompetansebegrep:

Kompetanse betyr at elevene skal kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger, og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Sosiale og emosjonelle kompetanser integreres i fagene som del av de anbefalte kompetanseområdene (2015:8, 2015, s. 36).

Departementets kompetansebegrep (gjeldende i det nye læreplanverket):

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28).

Utvalget legger i utredningen stor vekt på at når nye kompetansemål for fagene skal utarbeides må dette gjøres ut i fra en forståelse av kompetanse som reflekterer bredden i elevenes opplæring. Utvalget argumenterer derfor for en vid definisjon av kompetansebegrepet, som favner både den kognitive, men også den sosiale siden av elevens personlige kompetanse. Utvalget viser blant annet til hvordan flere av elementene i begrepet sosiale og emosjonelle ferdigheter også er direkte knyttet til den faglige læringen og derfor skal være en del av denne. Dette kan være: "...engasjement, holdninger til fag og til ens egen læring i fagene, utholdenhet, forventninger til egen mestring, å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser, og å kunne kommunisere og samhandle med andre..." (NOU 2015: 8, 2015, s. 67). Utvalget peker også på hvordan sosiale og emosjonelle kompetanser ikke vektlegges i LK06 i tilstrekkelig grad. Gjennom en bred definisjon av kompetanse er det nødvendig å arbeide mer systematisk med elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Ogden (2015) peker på hvordan manglende systematikk kan resultere i en tilfeldig og utilstrekkelig opplæring i forhold til utvikling av sosial kompetanse. Her vil en

bred definisjon av kompetanse kunne bidra da den vil stille krav til lærernes praksis. Under planlegging og gjennomføring av undervisning må lærerne da vektlegge sosiale og emosjonelle sider av læring. Dette vil også føre til at sosiale og emosjonelle kompetanser blir en del av underveisvurderingen og sluttvurderingen for fag.

Departementet uttrykker i meldingen at det ikke er ønskelig å omfatte hele bredden av elevenes læring og utvikling i kompetansebegrepet, men heller avgrense det til å gjelde mål for den enkelte elevs kompetanse i fag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Den sosiale og emosjonelle siden av elevenes læring skal derimot bli tydeliggjort i andre deler av læreplanverket. Likevel vil denne siden av elevenes læring kunne bli en del av kompetansemål der hvor det er naturlig på fagets egne premisser. Dette kan for eksempel gjelde holdninger til demokratiet i samfunnsfag, eller å uttrykke følelser gjennom estetiske uttrykksformer i faget musikk. Departementet peker først og fremst på vurdering som den fremste utfordringen med et bredt kompetansebegrep.

4.3 Vurdering

Departementet vedgår at utviklingen av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse og andre ikke-kognitive ferdigheter blir både lært og utviklet i arbeid med faglige mål. I meldingen legges det også gjennomgående vekt på at skolen skal utvikle elevens helhetlige kompetanse i tråd med opplæringens brede formål. Dersom elevenes sosiale kompetanse og andre ikke-kognitive ferdigheter skal knyttes opp mot kompetansemålene i fag, må disse også bli en del av den formelle vurderingen i faget. Det er etiske og andre problemstillinger ved dette, og departementet mener derfor at en vurdering av måloppnåelse i fag, må ta utgangspunkt i elevenes faglige kompetanse, og bare det (Kunnskapsdepartementet, 2016). Elevenes forutsetninger, orden og oppførsel, arbeidsinnsats og innstilling til faget vil blant annet ikke spille inn i denne vurderingen. Departementet konkretiserer flere områder av problematikken i meldingen. De sier blant annet at kompetansemål av prinsipielle årsaker ikke må formuleres som mål for elevenes personlighet, holdninger eller preferanser. En slik tett kobling mellom vurdering og elevenes personlige egenskaper vil i følge meldingen ikke være etisk forsvarlig. Et kompetansebegrep som tar utgangspunkt i en vid forståelse av elevens læring og utvikling vil også by på utfordringer når det kommer til elevenes sluttvurdering. Karakterer skal kunne klages på, og de må derfor kunne etterprøves. Det vil være problematisk slik departementet ser det, for andre å etterprøve karakterene for måloppnåelsen i fagene, dersom vurdering for karaktersetningen har tatt utgangspunkt i en vid forståelse av elevenes læring. Departementet

viser også til at en av hensiktene med fornyelsen av fagene er at vurderingen av elevenes kompetanse skal bli lettere og derfor føre til en mer rettferdig vurderingspraksis. Sosiale og emosjonelle kompetanser er komplekse begreper som ikke nødvendigvis lett lar seg operasjonalisere til funksjonelle kompetansemål. Likevel peker Ogden (2018) og Lindbäck og Glavin (2015) på at sosiale ferdigheter kan undervises i skolen på akkurat samme måte som andre ferdigheter. Gresham og Elliott (2011) viser også gjennom sine syv kategorier av sosiale ferdigheter, at det er mulig å skape oversikt over mengden av ferdigheter som inngår i elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Det gjør det også enklere å utvikle pedagogiske tiltak eller jobbe med ferdighetene (Glavin & Lindbäck, 2014; Overland, 2007). En annen utfordring knyttet til vurdering er at sosiale og emosjonelle kompetanser kan vurderes og tolkes ulikt ut i fra forskjellige tilnærminger, konteksten og forutsetninger hos eleven eller klassen. Det er dette som gjør sosial kompetanse til et normativt begrep (Ogden, 2018). Hva som kjennetegner god sosial kompetanse kan også handle om komplekse og sammensatte egenskaper hos eleven. Selv om utvalget foreslo å integrere sosiale og emosjonelle kompetanser i kompetansemålene for fag slik at disse blir en del av den formelle vurderingen, viser også utvalget til at dette ikke nødvendigvis er enkelt. Utvalget mente likevel at det ville vært mulig å finne gode løsninger dersom dette hadde blitt et prioritert område under utviklingen av læreplaner og støtte- og veiledningsressurser.

4.4 Flerfaglige og tverrfaglige tema

Flerfaglighet og tverrfaglighet betyr det samme i både meldingen og utredningen, og er når temaer som elevene arbeider med krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 37). Utvalget foreslår en tydeliggjøring av tverrfaglige tema (omtales som flerfaglig i meldingen) i det nye læreplanverket, noe departementet støtter.

Arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene. Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7).

Departementet mener de flerfaglige temaene kan bidra til et mer helhetlig læreplanverk, og temaene skal integreres både i ny overordnet del og i læreplaner for fag. Det ligger imidlertid noen føringer for arbeidet med disse temaene. De skal kun inngå i de fagene hvor de kan sies å være *en sentral del* av det faglige innholdet. Meldingen utdypet ikke hva som regnes som en

sentral del. Videre skal de ikke fortrenge annet *vesentlig* faglig innhold. Meldingen utdyper ikke hva som er forskjellen mellom faglig innhold og vesentlig faglig innhold. Likevel skal disse temaene prioriteres fremfor andre tverrfaglige temaer. Meldingen uttrykker her til en hvis grad at det ikke er ønskelig at skolene bruker for mye tid på tverrfaglig arbeid.

4.5 Ny overordnet del

Den store forskjellen mellom meldingen og utredningen er vektleggingen av de sosiale og emosjonelle kompetansene i læreplanen for fag. Departementet er uenig med utvalget i at kompetansene må integreres i fagene for å få betydning for lærernes praksis, og mener bredden av elevenes læring og utvikling kan ivaretas gjennom et tydelig skille mellom kognitive kompetanser og ikke-kognitive kompetanser i læreplanverket. Departementet understreker gjennomgående i meldingen at ny overordnet del (omtales som ny generell del i meldingen) vil fremstille målene for elevenes sosiale læring på en tydelig og oversiktlig måte. Den skal blant annet fordele ansvarsområder og være et viktig og relevant dokument for det daglige arbeidet i skolen. Dette skal da bidra til at faglig og sosial kompetanse kan utvikle seg parallelt og gjensidig av hverandre. Overordnet del skal på denne måten bidra til å skape et helhetlig læreplanverk. Dette viser blant annet følgende sitater fra meldingen:

Det bør være et mål at Generell del danner en ramme for å forstå og operasjonalisere læreplanene for fag. For at læreplanene samlet skal uttrykke helheten i elevenes læring, må kompetanseområdene ... og bredden i kompetansebegrepet være synlig gjennom hele læreplanverket på en konsistent måte (NOU 2015: 8, 2015, s. 62).

og

Skolens ansvar for elevenes sosiale kompetanse og andre viktige forutsetninger for læring skal være en viktig del av, og fremgå tydelig av, den nye generelle delen av læreplanverket. Det skal komme frem hvordan opplæringen skal bidra til bredden i elevenes læring og utvikling, og at det er et felles ansvar skolen har. (...) ny generell del skal omtale ... andre forutsetninger for læring, og gi retning for hvordan de kan utvikles gjennom arbeidet med faglige mål. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29)

og

Skolen skal bidra til at elevene utvikler sin sosiale kompetanse, og målene for dette skal gå klart frem av den generelle delen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22).

og

...skolens ansvar for elevenes sosiale kompetanse og andre viktige forutsetninger for læring skal være en viktig del av, og gjøres tydelig i, den nye generelle delen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 23).

og

De ulike aktørenes ansvar for opplæringen skal komme klart frem i generell del (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24).

og

Både generell del og læreplanene for fag er grunnlaget når skolene planlegger, gjennomfører og evaluerer opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24).

Departementet har bygget sin konklusjon om ikke å følge opp utvalgets forslag om en bred definisjon av kompetanse, på blant annet premisset om at overordnet del vil gi tydelige retningslinjer for arbeidet med sosial og emosjonell kompetanse. Intensjonen er da at innholdet i ny overordnet del skal ha betydning for den praksis som utøves i klasserom og i arbeidet med sosial kompetanse i skolehverdagen forøvrig. Dette vil drøftes nærmere i innholdsanalysen av læreplanverket.

4.6 Forskningsspørsmål 1: Hvilke ideer, verdier og prinsipper har dannet grunnlaget for den endelige utformingen av det nye læreplanverket i forhold til sosial kompetanse?

Jeg oppsummerer her de sentrale funnene fra innholdsanalysen av NOU 2015: 8 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser og Stortingsmelding 28 (2015-2016) Fag – fordypning – forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet.

1. Departementet har samme forståelse som utvalget om hva sosiale og emosjonelle kompetanser er og innebærer. De kan læres og utvikles, og er sentrale for elevenes faglige utvikling og framtidsutsikter. Denne forståelsen er i tråd med den vi finner i forskningen om disse kompetansene og ferdighetene (OECD, 2015; Hattie, 2009). Dette betyr at arbeidet med elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling på en

eller annen måte må prioriteres i en ny læreplan som skal gi elevene kompetanse og ferdigheter til å mestre sine liv.

2. Departementet ønsker ikke å knytte sosiale og emosjonelle ferdigheter til fagene, og ønsker derfor en smalere definisjon av kompetanse enn det utvalget foreslår. Med smalere definisjon menes en mer rendyrket kognitiv definisjon av kompetanse. Overordnet del vil derfor spille en sentral rolle for hvordan arbeidet med den sosiale læringen foregår og prioriteres i skolen. Det vil da være viktig at den både legger til rette for å arbeide systematisk med å utvikle elevenes sosiale kompetanse, men også vektlegger at hele skolen må involveres (Nordahl, 2010; Ogden, 2018).
3. Departementet støtter seg i liten grad til utvalgets forslag om at fornyelsen av fagene skal ta utgangspunkt i fagspesifikke og fagovergripende kompetanser. Departementet ønsker at fagfornyelsen i hovedsak skal ta utgangspunkt i fagspesifikke kompetanser for det enkelte faget, men at fagovergripende kompetanser bare skal være med der hvor det er naturlig på fagets egne premisser. Dette står i stor kontrast til poenget med de fagovergripende kompetansene, som var å sikre et mer helhetlig læreplanverk hvor hensynet til den sosiale læringen ble nok vektlagt i planlegging, gjennomføring, vurdering og evaluering av opplæringen.
4. Til tross for dette mener departementet at ny overordnet del på en tydelig og god måte vil formidle ansvarsområder, definisjoner samt legge føringer for arbeidet med sosiale og emosjonelle kompetanser og ferdigheter.
 - a. Departementet skal på denne måten sikre sammenheng mellom formålsparagrafen, overordnet del og læreplanen for fag.
 - b. Sosiale og emosjonelle ferdigheter vi likevel få større plass i det praktiske arbeidet til lærerne enn det har i dag.
5. Departementet er enig i behovet utvalget skisserer for tverrfaglige temaer, og disse skal både innlemmes i ny overordnet del og i læreplanen for fag. Kriteriene for hvordan disse skal jobbes med, kan likevel gi inntrykk av at de vil ha en mer nedtonet rolle i læreplanverket enn det utvalget foreslo.

Analysen viser at departementet i stor grad er opptatt av å fremme fagenes egenart. Det kan derfor virke som om departementet ser på læring av fagspesifikke kompetanser og kognitiv utvikling som noe overordnet den sosiale læringen i skolen. Dette til tross for at departementet støtter seg til nyere forskning om viktigheten av sosial læring, og sammenhengen den har til faglig læring. Dette kan tyde på at OECD (2015) har et poeng når

de fremhever hvordan kunnskap om sosial læring og utvikling ikke alltid følges opp av tiltak som faktisk fremmer dette. Likevel viser departementet gjennom sine vurderinger at det finnes store utfordringer knyttet opp mot både den formative elevvurderingen og i forhold til etterprøving av karakterer. Innholdsanalysen viser til at dette hadde en innvirkning på avgjørelsen om å ikke følge opp utvalget i spørsmålene om bredden av kompetansebegrepet. Det er dermed ikke gitt at departementet prøver å verne om det faglige fokuset i skolen.

5 Innholdsanalyse av læreplanverket

Jeg vil i dette kapittelet presentere og drøfte funnene fra innholdsanalysen av de utvalgte delene av læreplanverket. Jeg vil først drøfte forskningsspørsmål 2, om hvordan sosial kompetanse kan forstås og beskrives i det nye læreplanverket. Deretter vil jeg presentere og drøfte de funnene fra innholdsanalysen som kan bidra til å belyse føringer, muligheter og begrensninger læreplanverket legger for arbeidet med sosial kompetanse. Dette vil da bidra til å besvare forskningsspørsmål 3.

5.1 Forskningsspørsmål 2: Hvordan forstås og beskrives begrepet sosial kompetanse i det nye læreplanverket?

Prinsippene for sosial læring og utvikling er satt til læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er vesentlig å se på hvordan sosial kompetanse forstås og beskrives i denne delen. Dette vil ramme inn og avgrense innholdet for alle aktørene som jobber i skolen og som må forholde seg til dette dokumentet. I en overordnet del som gir muligheter for å arbeide med elevenes sosiale kompetanse, vil handlingsrommet fortsatt kun innebære det omfanget og innholdet som ligger til grunn for bruken av begrepet i læreplanverket. Det vil også være uheldig å jobbe for å skape en felles pedagogisk plattform for arbeidet med sosial kompetanse i opplæringen, dersom aktørene som bidrar alle jobber ut i fra en ulik forståelse av begrepet. For å besvare problemstillingen vil det derfor være nødvendig å se på hvordan begrepet forstås og beskrives i læreplanverkets overordnede del.

5.1.1 Hva er sosial læring?

I overordnet del benyttes ikke begrepene sosial eller emosjonell kompetanse. Heller ikke emosjonelle ferdigheter. Den sosiale og emosjonelle dimensjonen av elevenes kompetanse uttrykkes heller i overordnet del som sosial læring. Der fremheves det at skolen skal støtte elevenes sosiale læring og utvikling, og at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Til tross for at sosial læring skal ha en fremtredende plass i opplæringen gir ikke overordnet del et klart svar på hva sosial læring konkret innebærer. I videoen tilknyttet sosial læring i overordnet del, fremmes det følgende definisjon:

Sosial læring handler om at elevene utvikler sin identitet og selvbylde i samspill med andre. De lærer blant annet å uttrykke egne meninger, lytte til andre og utvikle vennskap (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Nordahl (2010) peker også på hvordan elevene utvikler sitt selvbylde og identitet i samspill med andre. Elever bruker store deler av livet sitt i skolen og de erfaringene de får her vil da bidra til å utvikle deres identitet på en måte som fremmer eller hemmer deres muligheter til å realisere sitt potensiale. Positive erfaringer kan føre til at elevene utvikler en identitet som preges av tro på egne evner og mestring. Dette kan gi dem muligheter til å mestre ulike utviklingsoppgaver som kan ha stor betydning for deres faglige læring og framtidsutsikter. Nordahl (2010) trekker frem væremåte, andres bedømmelse av egen atferd og tilhørighet til det sosiale felleskapet som viktige faktorer i forhold til utviklingen av et godt selvbylde. Barn og unges evne til å påvirke disse forholdene handler i stor grad om deres sosiale kompetanse. Ogden definerer sosial kompetanse som:

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

Definisjonen av sosial læring i overordnet del kan tolkes som at dersom elevene inngår i samspill med andre elever, vil de lære å uttrykke egne meninger, lytte til andre og utvikle vennskap. Å uttrykke egne meninger, lytte til andre og utvikle vennskap handler om å etablere relasjoner og mestre sosiale forhold. Som det fremgår av Ogdens definisjon krever dette både kunnskaper, ferdigheter, holdninger og evner til å vurdere sin egen kompetanse. Det er dette som bidrar til at elevene kan skape og opprettholde vennskap, bli inkludert og også inkludere andre i felleskapet. Samspillet mellom elevene gir på denne måten muligheten til blant annet å uttrykke egne meninger, lytte til andre og utvikle vennskap, men det fører ikke nødvendigvis til det. Dersom eleven ikke evner å handle sosialt kompetent i samspill med andre barn er sjansen stor for at denne eleven ikke oppnår gode relasjoner og vennskap til andre. Glavin og Lindbäck (2014) understreker at det å etablere og opprettholde vennskap er en sammensatt ferdighet, og det er derfor også en del elever som ikke mestrer denne. Dette er problematisk da vennskap fører med seg en arena som fungerer både for læring og praktisering av sosiale ferdigheter. Studier viser til at barn som ikke opplever aksept og vennskap har større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker (Ladd, 1990, sitert i Glavin & Lindbäck, 2014).

På denne måten henger det å etablere vennskap sterkt sammen med utviklingen av egen identitet. Drøftingen viser at sosial læring slik det er definert i overordnet del, kan ses i sammenheng med identitet og sosial kompetanse slik Nordahl og Ogden beskriver disse. Likevel er det ikke tydelig hva sosial læring innebærer, noe som kan være uheldig da overordnet del understreker viktigheten av å arbeide med barns sosiale læring. Begrepet sosial læring burde derfor vært tydeligere definert og innholdsmessig konkretisert. Begrepet sosial læring opptrer flere steder i overordnet del. Et tydeligere og mer definert innhold kunne gjort tolkningen av meningsinnholdet tilknyttet sosial læring andre steder i læreplanverket lettere å forstå. I tillegg kunne det bidratt til at det ble lettere for skolens aktører å omsette prinsippene for sosial læring til mer konkrete læringsmål.

5.1.2 Hvordan få til sosial læring og utvikling?

Analysen av overordnet del viser tydelig at læringsmiljøet blir sett på som grunnleggende i arbeidet med sosial læring i det nye læreplanverket. Dette kan illustreres av følgende sitater:

Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Og

De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet, har stor betydning for elevenes sosiale utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Læreplanverket peker på at for å fremme elevenes sosiale læring og utvikling, vil det være grunnleggende å få på plass et støttende læringsmiljø som er preget av gode normer og verdier. I arbeidet med et slikt læringsmiljø trekkes samarbeid frem som en viktig faktor:

Samarbeid i fagene kan bidra til at elevene må sette seg inn i hva andre tenker føler og erfarer. De får øve seg på å hevde egne meninger, regulere følelser og ta ansvar for seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Samarbeid blir på denne måten trukket frem som en gunstig metode for å fremme et godt læringsmiljø i det overordnet del omtaler som en fellesskapende undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette kan knyttes opp mot flere av Gresham og Elliott sine ferdighetsdimensjoner. En vektlegging av samarbeid i undervisningen vil for eksempel gi

elevene muligheter til å utvikle sine samarbeidsferdigheter i reelle samarbeidssituasjoner. De vil måtte følge beskjeder, dele med og hjelpe hverandre. Når elevene samarbeider vil dette også oppmuntre til å uttrykke egne meninger. Det kan handle om å komme med løsningsforslag, ta et standpunkt eller å initiere til samarbeid. Disse elementene inngår i det Gresham og Elliott kategoriserer som selvhevdelsesferdigheter (Ertesvåg, 2014). I en situasjon hvor to eller flere samarbeider vil det oppstå situasjoner hvor evnen til å regulere egne følelser er avgjørende for å bevare et godt samarbeidsklima. Dette faller innenfor kategorien selvkontrollferdigheter, og handler om evnen til å kontrollere tanker, følelser og atferd (Glavin & Lindbäck, 2014). I en samarbeidssituasjon blir deltakerne ofte satt i situasjoner hvor de får trening kontrollere egne impulser eller må inngå kompromisser når uenigheter oppstår. Under et samarbeid forventes det at alle tar ansvar for at oppgaver blir løst, og at man viser respekt for sin samarbeidspartner. En elev som ikke bidrar eller tar ansvar innen kort tid betraktes som en lite attraktiv samarbeidspartner. På denne måten erfarer man at det er lurt å bidra for å bli akseptert. Slik utvikler man sine ansvarsferdigheter. Sosiale ferdigheter er en viktig del av den sosiale kompetansen fordi den muliggjør sosial kompetent atferd (Gresham, 2017). Her ser vi hvordan en vektlegging av samarbeid tilrettelegger for utvikling og læring innenfor flere kategorier av sosiale ferdigheter. Gjennom en felleskapende undervisning som vektlegger samarbeid vil man også bidra til et godt læringsmiljø. Det handler om at man da utvikler viktige sosiale ferdigheter som gjør elevene rustet til å mestre de sosiale oppgavene som inngår i et godt læringsmiljø. For å finne ut hvordan sosiale ferdigheter vektlegges i det nye læreplanverket er det nødvendig å ta utgangspunkt i det nye kompetansebegrepet:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

I det nye kompetansebegrepet fremheves det at kompetanse også innebærer ferdigheter. I overordnet del defineres ferdigheter slik:

Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet ... sosiale ... ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Elevene skal altså tilegne seg sosiale ferdigheter og kunne anvende disse på en funksjonell måte. Overordnet del nevner som vist ovenfor noen sosiale ferdigheter som er viktige for å utvikle relasjoner og evne til å samarbeide med andre. OECD deler i rapporten *Social progress: The Power of Social and Emotional Skills*, sosiale ferdigheter inn i hovedkategoriene *å nå egne mål*, *evne til å samarbeide med andre* og *regulere egne følelser* (OECD, 2015). De trekker her frem ferdighetene innenfor kategorien *å nå egne mål* som de viktigste for elevenes framtidsutsikter. Dette innebærer ferdigheter som utholdenhet, selvtillit, planleggingsevne m.m. Et interessant funn i denne forbindelse er at disse ferdighetene er lite omtalte i overordnet del. Overordnet del viser da heller i all hovedsak til sosiale ferdigheter innenfor kategoriene *evne til å samarbeide med andre* og *regulere egne følelser*.

Dersom elevene skal tilegne seg sosiale ferdigheter vil et nærliggende spørsmål bli om læring og utvikling av sosiale ferdigheter skal integreres i fag, eller om fag skal integreres i arbeidet med sosiale ferdigheter? Dette gir ikke overordnet del et helt klart svar på. I stortingsmelding 28 (2015 - 2016) heter det at ”Skolen skal stimulere elevenes sosiale kompetanse og andre ikke-kognitive ferdigheter. Dette skjer i stor grad i arbeidet med fagene” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29). På denne måten virker det som om arbeidet med elevenes sosiale ferdigheter i hovedsak skal integreres i arbeidet med fag, men ikke utelukkende der. Det kan tenkes at det settes av tid til å fokusere på ren ferdighetstrening når ferdigheten skal innlæres, mens i arbeidet med når og hvordan ferdigheten skal brukes, trekkes det inn i arbeidet med kompetansemålene, der hvor det er naturlig. Uavhengig av organiseringen vil planlegging være viktig da innlæring av sosiale ferdigheter krever en systematisk og strukturert tilnærming, hvor repetisjon og aktiv bruk av ferdigheten er viktig (Glavin & Lindbäck, 2014). Ogden (2018) trekker frem praktiske øvelser, rollespill, ferdighetsøvelser og modellering i utviklingen av sosial kompetanse. Dette taler også for at det burde settes av tid eksplisitt til sosial læring. Et viktig poeng i denne sammenhengen er at det å lære sosiale ferdigheter ikke automatisk medfører at disse tas i bruk. De sosiale ferdighetene må derfor etterspørres og oppmuntres i elevenes daglige liv for å få best mulig virkning (Ogden, 2018). På denne måten er det ikke tilstrekkelig å legge av en halvtime i uka til ferdighetstrening, dersom ikke den øvrige undervisningen bidrar til å utvikle disse og fungerer som en arena for å prøve, feile og mestre ferdighetene i reelle situasjoner.

Et problem med det nye læreplanverket er at målene for elevenes sosiale læring fremstår som noe utydelig. Hvilke sosiale ferdigheter er for eksempel de viktigste for å fremme elevenes faglige læring? Prinsippene i overordnet del skal prege lærernes arbeid med

kompetansemålene. De må da kunne brytes ned til noe som er konkret nok til å ha en funksjonell betydning når man for eksempel skal planlegge undervisningen ut i fra et, eller deler av et, kompetansemål. På denne måten er det en fare for at overordnet del ikke blir den rammen for å forstå og operasjonalisere læreplanene for fag som den er tenkt. Den blir da en ramme med overordnede verdier og prinsipper, uten reell eller praktisk betydning for de pedagogiske valgene som gjøres i skolehverdagen.

5.2 Forskningsspørsmål 3: Hvilke føringer, muligheter og begrensninger legger læreplanverket for arbeidet med sosial kompetanse?

I dette delkapittelet vil jeg starte med å presentere og drøfte funnene fra analysen av kompetansemålene for fag. Jeg drøfter så de tverrfaglige temaene sin rolle for arbeidet med den sosiale læringen. Deretter vil fokuset rettes mot de ulike aktørenes ansvarsområder i forhold til dette arbeidet.

5.2.1 Kompetansemålene for fag

Departementet uttrykte i stortingsmelding 28 (2015-2016) at kompetansemålene for fagene skulle avgrenses til å gjelde mål for den enkelte elevs kompetanse i fag. Likevel ville deler av elevenes sosiale og emosjonelle læring kunne bli en del av kompetansemålene for fag der hvor det var naturlig og på fagenes egne premisser. Når det kommer til de konkrete kompetansemålene for fag, viser analysen at flere av kompetansemålene i de ulike fagene er sosiale kompetansemål. Majoriteten av kompetansemålene faller likevel innenfor kategorien andre kompetansemål. De fleste sosiale målene har elementer med seg som kan kobles opp mot elevenes sosiale læring, mens et fåtall kan betegnes som rene sosiale kompetansemål. Et av disse rene sosiale kompetansemålene finner vi i faget KRLE etter 4. Trinn. Der står det at et mål for opplæringen er at eleven skal: ”sette seg inn i og formidle egne og andres tanker, følelser og erfaringer” (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette kompetansemålet kan ses i sammenheng med den emosjonelle dimensjonen av sosial kompetanse, som blant annet innebærer å gjenkjenne følelser hos seg selv og andre, sette navn på dem og se sammenhengen mellom tanker, følelser og handling (Lindbäck & Glavin, 2015). Å gjenkjenne og sette navn på egne følelser er viktig for å lære seg hvordan man kan regulere dem. Å gjenkjenne disse følelsene hos seg selv, henger også sammen med å gjenkjenne og forstå andres følelser og uttrykk. Elevene begynner på skolen med ulik følelsesbevissthet, og

behovet for å jobbe med disse ferdighetene vil derfor kunne variere stort. Elever med større utfordringer innenfor den emosjonelle dimensjonen trenger systematisk opplæring av kompetente voksne for at de skal utvikle en funksjonell emosjonell kompetanse som gjør dem i stand til å få venner, følge regler, utvikle empati og andre viktige emosjonelle ferdigheter for å mestre skolen sosialt og dermed også faglig (Glavin & Lindbäck, 2014). Dette kompetansemålet gir slik muligheten til å jobbe med elevenes sosiale læring i forhold til deres emosjonelle kompetanse. Et spørsmål man kan stille seg her er hvorvidt et så omfattende og viktig tema som utvikling av følelsesbevissthet, heller kunne vært formulert som konkrete læringsmål satt i system fra og med elevene begynte på skolen? Å sette seg inn i og formidle egne og andres tanker, følelser og erfaringer, innebærer flere sammensatte og komplekse ferdigheter som vil kreve årevis med trening, oppmuntring og repetisjon for å mestre. At dette da på flere måter reduseres til et av mange kompetansemål i faget KRLE, virker å undervurdere den emosjonelle dimensjonen av læringen. Likevel er dette i tråd med at departementet ville plassere prinsipper for læring og utvikling i andre deler av læreplanverket, enn i kompetansemålene.

Det er få andre kompetansemål som favner om et så stort område av elevenes sosiale kompetanse som det ovennevnte. De fleste av de sosiale kompetansemålene kan kobles opp mot elevenes sosiale læring gjennom de handlingene eller aktivitetene som kompetansemålet vektlegger. Et eksempel på dette er et kompetansemål i engelsk etter 2. Trinn, som lyder: ”Lytt til og utforsk det engelske alfabetet og uttalemønstre i lek- og sangaktiviteter” (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Handlingene i dette målet er blant annet lek. I forhold til den sosiale læringen vil det være vesentlig at det ikke bare er de faglige bidragene som verdsettes, men også ferdigheter som er viktige i leken. Dette kan øke elevenes motivasjon for å ta disse i bruk (Nordahl, 2010). Det finnes mange ulike former for lek, og som da stiller krav til ulike ferdigheter. Relevante ferdigheter i flere former for lek kan være å se andres behov i leken, ikke bare hevde seg selv, vente på tur, kontrollere trang til å ødelegge, håndtere eventuelle konflikter uten å eskalere dem, inngå kompromisser og følge de vedtatte reglene. Her ser man også at det å være en konstruktiv deltaker i lek, krever at elevene allerede innehar en rekke grunnleggende og mer komplekse sosiale ferdigheter. Lek i undervisningen kan derfor være spesielt viktig for de elevene som mangler noen av disse ferdighetene i sin sosiale beredskap, slik at også de kan tilegne seg disse. Det er derfor viktig at lærere bruker mulighetene som kompetansemålene gir for å fremme elevenes sosiale kompetanse. Et sentralt poeng er at når elevene inngår i sosialt samspill så vil det også foregå sosial læring. Gjennom for eksempel

lek, vil det foregå sosial læring uavhengig av om læreren har reflektert rundt dette eller ikke. Læringen vil da bli et uformelt biprodukt av undervisningen. Den sosiale læringen vil på denne måten i hovedsak skje som en del av den skjulte læreplanen (Goodlad, 1979). Dette kan føre til manglende kontroll over hvorvidt undervisningen fremmer eller hemmer elevenes sosiale kompetanse. Dette vil blant annet kunne få stor betydning for læringsmiljøet i klassen.

De fleste kompetansemålene i læreplanen for fag havner innenfor kategorien *andre kompetansemål*. En stor del av disse er da kognitive mål. Et eksempel på et slikt kompetansemål finner vi i naturfag etter 7. Trinn, og handler om å: ”utforske faseoverganger og kjemiske reaksjoner og beskrive hva som kjennetegner dem” (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Likevel følger det av overordnet del at arbeidet med alle kompetansemålene må ses i lys av forståelsen av både de øvrige delene av læreplanverket og formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette betyr at også planlegging og gjennomføring av undervisning som har tatt utgangspunkt i et kognitivt mål må støtte opp om skolens brede formål og prinsipper for læring. En måte å løse dette på kan som tidligere drøftet, være å vektlegge arbeidsformer som kan bidra til å utvikle et godt læringsmiljø. Læreplanverket trekker også frem lærerens valg av åpne og rike oppgaver som et viktig bidrag når målet er å utvikle et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Slike oppgaver vil være naturlige og også nødvendig når kompetansemålene, slik som i eksempelet over, vektlegger at elevene skal ”utforske” noe. Å utforske noe krever aktivitet og oppmuntrer til deltakelse. Innenfor de rette rammene vil dette gi elevene flere læringsmuligheter når det kommer til sosial læring og utvikling.

5.2.2 De tverrfaglige temaene

De tverrfaglige temaene illustrerer overordnede temaer som vil kreve kunnskaper fra flere fag. Dette er nødvendig dersom elevene skal oppnå forståelse og evne til å se sammenhenger på tvers av fagområder for å løse utfordringer tilknyttet temaene. I analysen av stortingsmelding 28 (2015-2016), kom det frem at det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* virket spesielt lovende for å knytte sammen prinsippene for elevenes sosiale læring og utvikling med kompetansemålene for fag. I overordnet del finner vi om livsmestring at: ”livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv” (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 12-13). Gjennomgangen av læreplanene for fag under datainnsamlingen for studien pekte også på at temaene hadde et innhold som kunne knyttes opp mot elevenes sosiale læring. Under området

demokrati og medborgerskap i faget KRLE, står det blant annet: ”elevene skal (...) få øvelse i å innta ulike perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Evnen til å innta andres perspektiv er blant annet viktig for elevenes utvikling av empati, da det er en del av det å kunne sette seg inn i andres følelser og synspunkter (Ogden, 2018). Likevel er det ikke tydelig hvordan de tverrfaglige temaene skal bidra til å fremme elevenes sosiale læring. I overordnet del står det: ”Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). På denne måten vil ikke nødvendigvis det som står under de tverrfaglige temaene i læreplanene for fag, gi lærere en reell mulighet til å bruke tid fra dette faget på nettopp dette. Begrunnelsen er at kompetansemålene, ifølge overordnet del, skal legge alle føringer for arbeidet med de tverrfaglige temaene. Formuleringene under de tverrfaglige temaene tilknyttet hvert fag i læreplanverket kan flere steder tolkes som muligheter og handlingsrom for å jobbe med sosiale og emosjonelle kompetanser. Likevel blir ikke disse beskrivelsene noe annet enn en oppsummering av hva som allerede er bakt inn i kompetansemålene.

5.2.3 Ansvarsområder

Analysen av læreplanverket viser at det foreligger et relativt stort handlingsrom tilknyttet læring og utvikling av sosial kompetanse. Disse mulighetene og begrensningene kan knyttes opp mot ansvarsfordelingen. I overordnet del skal denne ansvarsfordelingen tydeliggjøres, noe som følger av disse sitatene:

Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

Og

Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Dette delkapittelet ser altså på de ulike aktørenes ansvar når det kommer til den sosiale læringen i skolen.

5.2.3.1 Skolen og skole-hjem-samarbeid

”Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette sitatet forplikter skolen til både å gi støtte, men også aktivt arbeide for å utvikle elevenes sosiale læring og utvikling. En av måtene som skolen skal jobbe på for å aktivt fremme elevenes sosiale læring og utvikling er gjennom skole-hjem-samarbeidet. Læreplanverket understreker at overordnet del skal ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den legger tydelige føringer for samarbeidet og uttrykker også at skole-hjem-samarbeid har en viktig funksjon for utføringen av skolens opplæringsoppdrag. Det første punktet handler om at skolen har ansvar for både å ta initiativet til, og tilrettelegge for samarbeidet med hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Skolen har på denne måten det overordnede ansvaret for samarbeidet. Dette ansvaret innebærer også å gi foreldre og foresatte mulighet til å ha en reel innflytelse på deres egne barns skolehverdag. Det andre punktet er at: ”opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Et viktig aspekt med dette sitatet er at det understreker at samarbeidet ikke bare skal dreie seg om utveksling av praktisk informasjon. Det skal også styrke elevens læring og utvikling. Dersom skolen skal styrke elevenes sosiale kompetanse i samarbeid med hjemmet, så må de i lys av dette ha en oversikt over hvor eleven er i sin sosiale utvikling, og hvor den skal. Overordnet del forplikter på denne måten skolen til å gjøre mer enn å bare informere hjemmet om elevenes sosiale læring og utvikling. Samarbeidet skal også bidra til å fremme denne læringen. Når det kommer til elevenes sosiale læring og utvikling så fremkommer det ikke konkret i overordnet del hvordan samarbeidet skal kunne gi foreldre reell innflytelse eller bidra til å fremme elevenes læring og utvikling. Nordahl (2010) mener samarbeidet med hjemmet er en sentral del av arbeidet med å fremme elevenes sosiale kompetanse. Dette siden man gjennom et godt samarbeid vil få innsyn i foreldrenes synspunkter og vurderinger av deres egne barns sosiale kompetanse. Lærerne og foreldrene kan på denne måten utveksle viktig informasjon som bidrar til å skaffe en oversikt over barnets helhetlige sosiale utvikling.

Det er ikke nødvendigvis slik at foreldres forventninger til barnet alltid samsvarer med skolens. Ogden understreker at sosial kompetanse er et normativt begrep, og hva som anses som sosialt kompetent atferd vil på denne måten kunne variere ut i fra hvem som bedømmer atferden (Ogden, 2018). Foreldre vil ofte kunne vektlegge hva som er best for sine egne barn,

og foreldrenes ambisjoner for barnet, verdier, kultur og egne erfaringer kan på denne måten spille inn på hva hjemmet ser på som sosialt kompetent atferd. Det vil heller ikke være alle hjem som har de samme forutsetningene for å støtte og oppdra barnet. Skolen skal i følge overordnet del forholde seg til dette gjennom at ”Skolen må gi tydelig uttrykk for (...) hva som forventes av hjemmet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Da samarbeidet skal bidra til å fremme elevenes læring og utvikling må disse forventningene til hjemmet bidra til dette. I overordnet del vektlegges et godt læringsmiljø som noe grunnleggende for elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. I samarbeid med hjemmet burde derfor et mål være å fremme de ferdigheter, holdninger og kunnskaper som kan bidra til et godt læringsmiljø fra et pedagogisk perspektiv. Dette er også i tråd med det Nordahl (2010) sier, som da er at elevenes evne til sosial tilpasning og respekt for reglene i skolen vil føre til et godt læringsmiljø, i motsetning til et miljø preget av uro, konflikter og mistriivsel. Et sentralt punkt er derfor at skolene tar sitt ansvar for at samarbeidet skal kunne fremme den sosiale læringen og utviklingen.

5.2.3.2 *Elevene*

I læreplanverkets overordnede del finnes det noen formuleringer som handler om elevenes ansvarsområder, og som kan kobles opp mot deres sosiale utvikling og læring. Dette er formuleringer som:

Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Og

Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

På samme måte som barn som begynner på skolen ikke kan lese, så vil det være slik at mange av elevene ikke vil kunne ta medansvar for læringsfellesskapet. Dersom skolen derimot jobber med elevenes sosiale ferdigheter og gir dem rom og mulighet for å ta ansvar, vil dette kunne bli noe som kan forventes av elevene. Videre følger det av overordnet del at:

Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever

med ambisiøse, men realistiske forventninger ... (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Glavin og Lindbäck (2014) peker på at dersom elevene ikke tror på egne evner for å handle sosialt kompetent, vil de heller ikke benytte seg av sosiale ferdigheter. Derfor er det viktig at elevene møter høye forventninger og oppmuntring til å bruke disse. Men det kan være problematisk å stille krav til elevene som de ikke har nødvendige forutsetninger for å imøtekomme, noe overordnet del er inne på. Dette kan føre til en tro på at man ikke kan mestre de sosiale oppgavene, og derfor heller ikke handle sosialt kompetent. På denne måten handler elevenes ansvar i forhold til den sosiale læringen i det nye læreplanverket, om å medvirke til og ta medansvar for et godt læringsfelleskap ut i fra sine egne forutsetninger.

5.2.3.3 Foreldre og foresatte

Overordnet del understreker at det er hjemmet som har hovedansvaret for barn og unges oppdragelse og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I skolen vil elevene bli stilt ovenfor en rekke sosiale oppgaver. Dette kan dreie seg om å rekke opp hånda, eller være høflig mot læreren og medelever. Hva som regnes som høflig vil kunne variere i ulike miljøer. Sosial kompetanse vil på denne måten også handle om hvorvidt man evner å tilpasse seg fra en sosial situasjon til en annen, ut i fra hvem som står for bedømmelsen og kriteriene for denne (Gresham F. M., 2017). Elevene kan derfor, selv om de ikke utviser kompetent atferd i samsvar med skolens verdier, fortsatt kunne sies å utvise sosialt kompetent atferd hjemme. Det kan være mange grunner til dette. I ungdomsalder er man for eksempel opptatt av hvordan man oppfattes av jevnaldrende (Overland, 2007). Det betyr at elever vil kunne handle på en måte som oppfattes som sosialt kompetent ovenfor jevnaldtermiljøet, selv om dette ikke nødvendigvis er i tråd med skolens forventninger. Når eleven er hjemme vil den ikke måtte leve opp til forventningene til de andre jevnaldrende på skolen. Det kan derfor oppstå situasjoner hvor foreldre og foresatte kan være uenig i skolens beskrivelse av elevens sosiale atferd. På denne måten ser man at det ikke nødvendigvis vil være lett for foreldre og foresatte å på egenhånd sørge for at barnet oppfører seg sosialt kompetent i alle situasjoner på skolen. Læreren og medelever vil også ha en stor påvirkningskraft på elevens forutsetninger for å løse ulike sosiale oppgaver i skolen.

I overordnet del står det:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16)

Og

Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

I skolen vil det for eksempel være elever som ikke har forutsetninger til å etablere vennskap, eller som har en atferd som går utover læringsmiljøet i klassen. Skolen må da basert på dette, legge til rette for at opplæringen tilpasser seg denne eleven, for eksempel gjennom å øve på sosiale ferdigheter eleven ikke har i sin sosiale beredskap. Også dette sitatet egner seg godt til å uttrykke dette:

Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

På denne måten vil skolen uavhengig av foreldrenes oppdragelse av barnet måtte tilpasse undervisningen og legge til rette for en opplæring som både fremmer og utvikler elevenes sosiale læring. Dette viser at til tross for at det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen av sine egne barn, vil skolen også ha et omfattende ansvar for elevenes sosiale læring og utvikling. Det vil selvsagt forventes av foreldrene at de gjør sitt beste for å fremme barnets sosiale læring og utvikling. Likevel vil det faktum at foreldrene har hovedansvaret, på denne måten ha liten praktisk betydning for skolens forpliktelser når det kommer til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse.

5.2.3.4 Lærere

Analysen av læreplanverket viser til at ledelsen har et unikt ansvar for den sosiale opplæringen. Det er altså de som skal initiere arbeidet med å sette den sosiale læringen i

system. Likevel understrekes det at det er gjennom det daglige møtet, mellom elevene og lærerne, at skolens brede formål blir realisert (Kunnskapsdepartementet, 2017). Både Ogden (2015) og Nordahl (2010) peker på hvordan det sosiale miljøet på skolen, da også lærerne, vil være av avgjørende betydning for at en plan for elevenes sosiale læring skal ha effekt. Det vil være vanskelig å lære elevene å rekke opp ”en stille hånd” om bare noen av lærerne praktiserer dette. Dersom eleven i neste time møter en lærer som konsekvent lar de som ”roper høyest” få ordet, vil innlæringen av denne ferdigheten og motivasjonen for å ta den i bruk reduseres. Lærerne har derfor et stort ansvar i forhold til å praktisere retningslinjene og planene for den sosiale læringen på den enkelte skole.

Videre heter det at:

Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. (...) Alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

Lærerne har på denne måten et ansvar og forpliktelse til å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen i lys av prinsippene i overordnet del og formålsparagrafen. Det vil da ikke være nok å utelukkende konsentrere seg om kompetansemålene i fag, da de ikke i tilstrekkelig grad favner helheten i læreplanverket. Lærere har på denne måten føringer både i form av begrensninger og muligheter, for at undervisningen deres også støtter opp under elevenes sosiale læring. I forhold til den sosiale læringen, fremkommer det da av overordnet del, at lærerne særlig har et ansvar for å skape et godt læringsmiljø. På denne måten vil en del av lærerens ansvar dreie seg om å gi elevene de kunnskapene, holdningene og ferdighetene de trenger for å kunne møte skolens forventninger, men også legge til rette for at elevene blir motiverte til å ta dem i bruk. I arbeidet med et godt læringsmiljø, understreker OECD (2015) viktigheten av relasjoner mellom blant annet elever og lærere. I lys av dette vil lærere derfor ha et ansvar for å skape gode relasjoner mellom seg og elevene, og mellom elevene. At lærerne også legger til rette for relasjoner mellom elevene er viktig i følge Frønes (2006). Dette er en annerledes relasjon da elevene opplever hverandre som likestilte. Dette gir relasjonen andre egenskaper enn relasjonen mellom lærer og elev.

5.2.3.5 Ledelsen

Ledelsens ansvar når det kommer til den sosiale læringen uttrykkes klart i overordnet del på denne måten:

På skolen er det ledelsen som har et ansvar for at opplæringen fremmer elevenes faglige og sosiale læring på en langsiktig og systematisk måte (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

At ledelsen har, og tar ansvaret for den sosiale læringen trekker Nordahl (2010) frem som et sentralt prinsipp for hvordan sosial kompetanse kan bli et eksplisitt læringsområde i skolen. Dersom man overlater ansvaret for planlegging og gjennomføring av den sosiale opplæringen til hver enkelt lærer risikerer man en tilfeldig og usystematisk opplæring av sosiale og emosjonelle ferdigheter (Ogden, 2015). Dette vil være uheldig da overordnet del tydelig sikter til at den sosiale læringen skal foregå systematisk, og gjennom et langsiktig perspektiv. Elevene vil trenge nye og forbedrede sosiale ferdigheter gjennom hele oppveksten for å mestre ulike utviklingsoppgaver. En slik systematikk kan bidra til at flere elever ikke ender opp med hull i sin sosiale beredskap. Det kan svekke deres evne til å mestre disse oppgavene. Nordahl (2010) mener dette ansvaret må innebære både planlegging av den sosiale læringen, så vel som å se til at det blir gjennomført. Grunnen til at ansvaret må ligge hos ledelsen, handler om at det er de som kan styre utviklingsarbeidet på en måte som forankrer denne systematiske og langsiktige planen i skolens pedagogiske praksis. Dersom skolen lykkes med dette, burde arbeidet med målene for elevens sosiale læring kunne gjenspeiles i alle lærerens daglige undervisning. Videre i overordnet del står det at:

Lærere og ledere i skolen må jevnlig reflektere over sammenhengen mellom opplæringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Store deler av innholdet i overordnet del om sosial læring og utvikling er preget av mer overordnede prinsipper, med liten direkte overføringsverdi for det daglige arbeidet med kompetansemålene. For eksempel:

Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Og

Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Det er for eksempel ikke konkretisert hvilke ferdigheter eller holdninger som er viktige for å være sosialt kompetent, eller hvordan disse ferdighetene kan integreres i skolens øvrige hverdag. Dette kan gjøre det vanskeligere for lærere å integrere den sosiale læringen i sin egen undervisning på en god og systematisk måte. Dette vil slik jeg ser det stille store krav til ledelsen og profesjonsfelleskapet ved den enkelte skole. Dersom opplæringen skal skje på en systematisk måte må disse generelle beskrivelsene brytes ned til mer håndterbare deler. Overordnet del understreker betydningen av et profesjonsfelleskap som engasjerer seg i skolens utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å jobbe for å skape et miljø som underbygger viktigheten av et godt profesjonsfelleskap vil da være et sentralt ansvarsområde for ledelsen i arbeidet med den sosiale læringen.

6 Besvarelse av hovedproblemstilling

Jeg vil i dette kapitlet gi en avsluttende og oppsummerende kommentar hvor hensikten er å samle trådene fra drøftingen og belyse problemstillingen. Jeg vil også si noe om veien videre og komme med noen avsluttende refleksjoner.

6.1 Oppsummering og besvarelse av problemstilling

Problemstillingen i denne studien lyder som følger:

Hvordan er sosial læring i det nye læreplanverket? Og hvordan kan det nye læreplanverket bidra til å fremme elevenes sosiale kompetanse?

I læreplanverket finner vi verken begrepet *sosial kompetanse* eller *sosial og emosjonell kompetanse*, til tross for at disse begrepene er omfattende brukt i litteraturen. Innholdet i disse begrepene kan likevel knyttes til det læreplanverket omtaler som *sosial læring og utvikling*. Den sosiale læringen skal bidra til utviklingen av elevenes identitet og handler i overordnet del om å etablere relasjoner og mestre sosiale forhold. Det dreier seg spesielt om ferdigheter og mål tilknyttet samspillet mellom elevene og samarbeid. Overordnet del er tydelig når det kommer til å presisere at sosial og faglig læring henger sammen. Drøftingen av funnene viser derimot at overordnet del ikke er tydelig i beskrivelsene av hva sosial læring innebærer. Det er fordi sosial læring omtales på et relativt abstrakt nivå. Det gjør det utfordrende å få et godt tak på det konkrete innholdet som læreplanverket ønsker å formidle om sosial læring. Dette står i sterk kontrast til hvordan kunnskapsdepartementet i stortingsmelding 28 (2015-2016) understreker at målene for utvikling av sosial kompetanse skal gå klart frem av ny overordnet del.

Overordnet del skal fordele ansvarsområder og være et viktig og relevant dokument for det daglige arbeidet til lærerne. Den vil på denne måten bidra til å skape et helhetlig læreplanverk hvor den sosiale læringen er et prioritert tema i skolehverdagen. Spørsmålet blir derfor hvordan overordnet del bidrar til å fremme den sosiale læringen i skolen? Den fremste måten overordnet del bidrar til dette på, handler om at den tydeliggjør forpliktelsene lærere og ledelsen har til både å planlegge og gjennomføre en opplæring som skal fremme elevenes helhetlige kompetanse. Den understreker blant annet viktigheten av at skolen utvikler et godt læringsmiljø som fundament for den sosiale læringen i alle fag. Overordnet del virker også å ytre et ønske om at skolene skal bruke tid på å lage planer for den sosiale læringen, som sikrer

både systematikk og progresjon. Dette fremkommer blant annet av filmen om sosial læring og et inkluderende læringsmiljø i form av dette sitatet:

På skolen er det ledelsen som har et ansvar for at opplæringen fremmer elevenes faglige og sosiale læring på en langsiktig og systematisk måte (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Likevel hviler det en risiko på om overordnet del faktisk blir tatt i bruk. Drøftingen viser at flere av kompetansemålene inneholder en sosial og emosjonell dimensjon, men et ensidig fokus på disse vil langt fra være nok til å sikre alle elevene en tilpasset og systematisk opplæring i forhold til dette. Jeg er ikke i tvil om at de fleste lærere og skoleledere over hele landet ønsker å bidra til å fremme skolens brede formål. Likevel er det ikke til å komme utenom at den sosiale læringen i hovedsak består av overordnede og implisitte mål i en overordnet del som ingen vet om blir tatt i tilstrekkelig bruk. Selv om analysen, funnene og drøftingen av læreplanverket viser at både lærere og skoleledere har et stort handlingsrom når det kommer til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse og ferdigheter, mener jeg det ikke grunnlag for å si at det fremmer elevenes sosiale læring i den grad som stortingsmelding 28 (2015-2016) mente den skulle.

6.2 Avsluttende refleksjon

Studien viser at det nye læreplanverket forplikter til systematisk og langsiktig arbeid med elevenes sosiale læring og utvikling. Samtidig kan flere av de sosiale målene i læreplanverket fremstå implisitte og overordnede. I en fremtidig studie er det derfor interessant å se på hvordan skoleledere og lærere praktiserer arbeidet med å fremme elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Har det i årene som kommer blitt prioritert i tråd med betydningen det har for barn og unges læring og utvikling? Det kan også være interessant å høre hva lærerne selv mener om læreplanverket, og hvordan de tolker dette knyttet til arbeidet med elevenes sosiale læring og utvikling.

Det er flere utfordringer i norsk skole som stiller krav til barn og unges sosiale og emosjonelle kompetanse. Elevenes evne til å regulere følelser, tanker og atferd er et viktig bidrag for å avhjelpe barn og unge i møte med sosiale og emosjonelle utfordringer. Det kan dreie seg om stress, kulturelle ulikheter, forventningspress eller angst knyttet til fremtiden. Det kan være som følge av dagsaktuelle temaer som klimakrise, kroppspress og som vi nylig har sett også pandemier. Den uroen som omgir barn og unge er også skolens anliggende, og utvikling av

sosial og emosjonell kompetanse, i samarbeid med hjemmet og elevene selv, kan bidra til å gi dem verktøy for å håndtere disse utfordringene. En systematisk plan for den sosiale læringen kan gi skolens aktører et felles normsett som i det minste skal gjelde på skolen. I fremtidens kunnskapssamfunn vil også utdanning være enda viktigere enn i dag. Den sosiale og emosjonelle kompetansen bedrer forutsetningene for å lykkes sosialt, faglig og videre i livet. Det er derfor av stor betydning for barn og unge at skolen prioriterer arbeidet med sosial og emosjonell kompetanse i opplæringen. For å lykkes med dette, må arbeidet med overordnet del føre til en felles forståelse for hvordan skolen skal gå frem i møte med elevenes sosiale læring og utvikling.

7 Referanseliste

- 2015:8, N. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, ss. 77-101.
- Ertesvåg, S. K. (2014). *Sosiale ferdigheter*. Hentet fra Store norske leksikon: https://snl.no/sosiale_ferdigheter
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Glavin, P., & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw–Hill Book Company.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders* (24) 1(1), 19-25.
<https://search.proquest.com/docview/219686562/fulltextPDF/C33FACB3F46EAPQ/1?accountid=17260>.
- Gresham, F. M. (2017, September 18). *Effective Interventions for Social-Emotional Learning*. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tromsoub-ebooks/reader.action?docID=5050336>
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons Across Elementary and Secondary Age Levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44. <http://dx.doi.org/10.1037/a0022662>.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of Over 800 Meta- Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westrheim, K. T. (2008). *Utvikling av sosial kompetanse : Veiledning for skolene*. Hentet fra https://www-lu.hive.no/ansatte/moh/documents/Veil_Sos_kompetanse.pdf
- Kleven, A. T. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. I A. T. Kleven (Red.). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei (Meld.St.20 (2012-2013))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St.28 (2015-2016))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsoppleringen.pdf>
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvoran lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lindbäck, S. O., & Glavin, P. (2015). Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole. *Bedre-skole(1)*, 50-56. https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2015/BS-0115-WEB_Linckback_og_Glavin.pdf.
- Manger, T. (2015). Felleskapets betydning. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2 : Grunnbok i pedagogikk og elevkunnsakap: Lærerprofesjonalitet* (ss. 65-101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier : Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I— Kunnskapsgrunnlaget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/sec3>
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies*. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48(1), 64-68.
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2011/01/sosial-ferdighetsopplaering-barn-og-ungdom>.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2018). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Hentet fra [Forebygging.no/tidlig innsats](http://forebygging.no/tidlig_innsats): <http://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *SKOLEN SOM LÆRINGSARENA : Selvsoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative studier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Film: Sosial læring og inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sosial-laring-og-inkluderende-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo.*

Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk*

(RLE01-03). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/eng01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv1>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/nat01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv79>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

