

Masteroppgave i pedagogikk

Fakultet for pedagogikk
Høgskolen i Agder - Våren 2007

Sosial kompetanse

Om elevers konstruksjoner
i relasjon til medelever og lærere

Lise Gregersen

Lise Gregersen

Sosial kompetanse i skolen

- om elevers konstruksjoner
i relasjon
til medelever og lærere

Masteroppgave i pedagogikk

Høgskolen i Agder
Fakultet for pedagogikk

2007

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er sosial kompetanse. I de senere årene har sosial kompetanse vært viktig i den skolepolitiske debatten. Det er diskutert om sosial kompetanse bør være et eget fag i skolen, samt hvordan det skal forankres i læreplanene. Det er utviklet en rekke programmer til bruk i skolen, for å øke elevenes sosiale kompetanse. Denne oppgaven retter fokus mot elevens fortolkningspråk i skolen. Sentrale teoretiske forankringer er sosialkonstruksjonisme og kontekstuelle teorier. Spørsmålet om hvordan elevene konstruerer sosial kompetanse ut fra relasjoner til medelever og lærer i skolen, besvares ut fra analyser av et etnografisk studie. Det er gjennomført feltarbeid, fokusgruppesamtaler og individuelle intervju av elever i videregående skole ved helse- og sosialfaglig linje. Undersøkelsen har inngått i et større prosjekt ved Høgskolen i Agder, fakultet for pedagogikk, som ledes av førsteamanuensis Turid Skarre Aasebø. Prosjektet har gitt tilgang til et utvidet materiale fra ytterligere en gruppe ved helse- og sosialfaglig linje, samt en gruppe fra allmennfaglig linje i videregående skole.

Elevenes egne konstruksjoner av sosial kompetanse ses i denne oppgaven som viktige bidrag i den pedagogiske debatten. Oppgaven gir svar på den kontekstuelle betydningen for elevenes utøvelse av sosial kompetanse. Relasjonelle kontekster mellom elever og lærere, jevnaldrende og venner er vektlagt i analysen. Elevenes konstruksjoner av sosiale kompetanseområder som samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet og humor og glede beskrives.

Beskrivelsene ses kontekstuellt. De har betydning i den konteksten de tas ut fra. Det vi si at beskrivelsene ikke nødvendigvis er overførbare til andre kontekster. Formålet med oppgaven har vært å få frem at det foregår noen konstruksjoner i de prosesser og interaksjoner elevene er en del av. De kulturelle konstruksjonene som beskrives viser til at elevene handler ut fra mer enn rasjonalitet i de relasjoner de inngår i. Elevene handler og bruker sin sosiale kompetanse ut fra diskurser som finnes i de interaksjoner de deltar i.

Forord

Å beskrive elevers sosiale kompetanse ut fra konstruksjoner og posisjoneringer åpner for et vidt syn på atferd og betydningen av konteksten. Det bevisstgjør de begreper en bruker om elevers handlinger og atferd. Min veileder Turid Skarre Aasbø ved Høgskolen i Agder inspirerte meg først gjennom sine forelesninger til å bevege meg inn i det sosialkonstruksjonistiske feltet. I veiledning har hun overført sin kunnskap konstruktivt, kritisk og oppmuntrende. Jeg har satt stor pris på og er takknemlig for de mange gode og detaljerte rådene.

Videre vil jeg takke min familie som har støttet meg og gitt meg tid til å skrive og studere. Oppgaven har tatt tid fra våre felles ferier og fritimer. Jeg er takknemlig for at dere har godtatt med full forståelse.

Takk til min leder Roy Madsen ved Avdeling for barn og unges psykisk helse (ABUP), som har gitt meg studietid innenfor arbeidstiden.

Til siste vil jeg rette en spesiell takk til ungdommene i videregående skole som har latt meg være med i deres skolehverdag, stilte opp til fokussamtaler og individuelle intervju. Lærene takkes for at jeg fikk overvære deres undervisning.

Høgskolen i Agder, mai 2007

Lise Gregersen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord.....	3
Innholdsfortegnelse	4
1. Innledning	5
1.1 Tilnærming til tema	5
1.2 Tilnærming til problemstilling	8
1.3 Sosial kompetanse som begrep	11
1.3.1 Sosiale kompetanseområder	12
1.4 Oppgavens struktur	13
2. Teoretisk referanseramme	15
2.1 Sosialkonstruksjonisme	16
2.1.1 Kulturteorier og emosjonelle aspekter	18
2.2 Identitet.....	20
2.3 Kontekstuelle teorier	22
2.3.1 Jevnaldrende.....	23
2.3.2 Vennskap.....	26
3. Metodisk tilnærming.....	28
3.1 Bakgrunn for valg av metode	28
3.2 Kvalitativ metode og dens vitenskapsteoretiske forankring	29
3.3 Etnografi: Feltarbeid - fokusgruppe - individuelle intervju	30
3.4 Gjennomføring av undersøkelsen.....	32
3.5 Valg av informanter til individuelle intervju.....	35
3.6 Validitet i kvalitativ forskning	35
4. Presentasjon og diskusjon av funn	38
4.1 Lærer - elev: Betydningen av relasjon for sosial kompetanse	39
4.2 Elev – elev: Betydning av relasjon for sosial kompetanse.....	44
4.2.1 Vennskap.....	46
4.3 Sosiale kompetanseområder	48
4.3.1 Samarbeid.....	48
4.3.2 Selvhevdelse.....	51
4.3.3 Selvkontroll	53
4.3.4 Ansvarlighet	56
4.3.5 Humor og glede.....	57
4.4 Betydning av sosial kompetanse i elevenes beskrivelse av en god elev	59
5. Oppsummering av de viktigste funnene.....	62
6. Avslutning	66
Litteraturliste.....	68
Vedleggsliste.....	72

1. Innledning

1.1 Tilnærming til tema

Sosial kompetanse er viktig for mange deler av livet, både for barn og voksne.

I skolen er sosial kompetanse viktig for at elevene skal føle seg som del av et fellesskap, en opplevelse av tilhørighet. Sosial kompetanse kan da ses som en forutsetning for verdsetting og vennskap. Å besitte sosial kompetanse blir ofte beskrevet som å sikre innpass blant andre elever og å forbygge for utvikling av atferdsproblemer. På det psykologiske planet vil sosial kompetanse ha betydning for selvbilde og egen identitet.

Skolen har en sentral rolle for barn og unge som sosial læringsarena. Pedagogisk legges det til rette for at elevene skal lære seg ulike ferdigheter gjennom ulike aktiviteter. Samtidig foregår det en mer uformell interaksjon mellom elevene og mellom elev og lærer som gir sterke bidrag i sosialiseringprosessen. Da sosial kompetanse i de senere år har fått mer plass i den skolepolitiske debatten, er diskusjonen rettet mot hvordan kravet om sosial kompetanse skal synliggjøres i læreplanen. Læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring - grunnopplæringen – danner fundamentet og rammen for opplæringen i skole og bedrift. Den består av en generell del, læringsplakaten, fag- og timefordeling og læreplanene for fag i grunnskole og videregående opplæring. Læreplanen er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven og forpliktende for grunnopplæringen. Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring. Læringsplakaten inneholder viktige prinsipper for skolens og bedriftens opplæringsvirksomhet, og den må ses i sammenheng med bestemmelsene i lov og forskrift og læreplanens generelle del. Som et av prinsippene i læringsplakaten står det at skolen og lærebedrifter skal:

Stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, læringsplakaten, 2006, s. 31)

I læreplanenes generelle del (Læreplanverket for den 10-årige grunnskole 1996) blir samfunnsstrukturen vår beskrevet ved at barn og unge tilbringer stadig mer tid i opplæringsinstitusjoner. Videre blir innsnevring av de unges kontakt med samfunnet utenfor skolen, en reduksjon av deres omgang med voksne, beskrevet ved å forsterke en ofte innadvendt og selvbeskuende ungdomskultur. Læreplanen (Læreplanverket for den 10-årige grunnskole 1996) beskriver ungdomskulturen som uthevet ved at skolene atskilles fra resten av samfunnet og ved at elevene deles inn i skoleklasser eller grupper etter alderstrinn. Samtidig poengteres det at den formelle undervisningen bare en del av barns og unges livsfelt. Læreplanens generelle del (Læreplanverket for den 10-årige grunnskole 1996) viser til den vanskelige balansen mellom å anspre, utnytte og danne motvekt mot den kultur de unge selv skaper. Oppveksten er også en tumletid. Flere enn noen gang før er opptatt i ulike organiserte aktiviteter der de setter sine egne standarder i kretser av venner, påvirker og påvirkes av sitt eget miljø

Pedagog Ziehe (2004) forklarer ungdomskulturen og møte med skolen ut fra et mer strukturelt perspektiv på samfunnet vi lever i. Det hverdagslivet vi lever i er i stor grad smeltet sammen med populærkulturen, og tidligere tiders avstand mellom høykultur og populærkultur er i dag avhirarkirisert over alle grenser. Denne hverdagskultur tillater de unge en parallell verden til foreldrene og skolen, en personlig livsverden. I et samfunn preget av raske skifter, tilgang til informasjon, til emner og bilder, vil mange lærere og elever merke en kløft mellom lærernes kulturelle horisont og elevenes kulturelle horisont. Ziehe (2004) fremstiller den pedagogiske praksis med vekt på elevens hverdagssituasjon som utilstrekkelig. Deres kunnskap fra hverdagssituasjonen må utfordres og utvides slik at den også ses i et annet perspektiv. Kunsten og vanskeligheten for lærerne blir å reklamere for skolens innhold bestående av; fiksjonenes verden, symbolenes, tallenes, troens, historien og vitenskapen uten at det oppfattes som en livsfjern anakronisme eller nedvurdering av deres egen verden. Denne måten å guide eleven på beskrives og i henhold til regler, verdier, normer og forventninger. Han peker på verdien av ytre struktur, gjennom forpliktende regler og normer. Håpet er at opplevelsen av ytre struktur skal kunne støtte etableringen av indre struktur.

I arbeidet med å øke en felles ramme for normer, verdier og sosial utvikling hos barn og unge har det de siste årene og vært utviklet en rekke skolebaserte programmer som tar sikte på å

fremme elevenes sosiale kompetanse. Steg for steg og KREPS (Kreativ problemløsning i skolen) er to av de vanligste programmene for å fremme sosial kompetanse. Strandkleiv (2006) beskriver Steg for steg som et læringsprogram som har til hensikt å lære elevene prososiale ferdigheter og redusere impulsiv og aggressiv atferd. Prosocial atferd beskrives av Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) som sosialt hensiktsmessig atferd. Steg for steg brukes i barneskolen og anvendes for hele klasser (Strandkleiv 2006). Steg for steg kan gjennomføres på bestemte dager til bestemte klokkeslett og slik bli en del av elevenes timeplan. KREPS er beregnet for elever i ungdomskolen som viser problematferd. Målsettingen er å lære elevene med samhandlingsproblemer det de trenger for å fungere i sosiale sammenhenger. Samtidig skal det gi lærerne verktøy som kan brukes i arbeidet med elever som har behov for å styrke sosial kompetanse. Til dette programmet plukker klassestyrer skjønnsmessig ut aktuelle elever til tiltaket. KREPS organiseres som et smågruppertilak utenfor ordinær klasseundervisning.

I juni 2000 ble det nedsatt en faggruppe for vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og familie- og barnedepartementet 2000). Komiteen peker på at dagens generelle del av læreplanverket er ambisiøs når det gjelder målsettinger, men relativt lite konkret når det gjelder hvordan disse målene skal realiseres. Faggruppa mener det er et klart behov for en nærmere og mer tydelig beskrivelse i den nasjonale læreplanen av hvordan skolene skal arbeide med barn og unges sosiale og personlige utvikling. Men faggruppa stiller seg mer tvilende til at det bør utvikles en egen læreplan for elevenes sosiale utvikling. I tillegg hevder faggruppa at dersom tiltak rettet mot sosial kompetanseutvikling skal ha effekt, må ferdigheter de lærer etterspørres, oppmuntres og verdsettes i miljøene rundt elevene. Eksempler på dette kan være at det i program for utvikling av sosial kompetanse etterspørres samarbeid, samtidig som den skolefaglige undervisningen primært belønner individuelle prestasjoner, eller at elevene opplever at lærerne samarbeider lite. Et annet forhold vil være å fremme selvhevdelse hos elevene samtidig som undervisningen ofte forutsetter tilpasning, lydighet og reproduksjon av kunnskap. Et tilsvarende poeng finnes hos pedagog Nordahl (2000). Han skriver om motsetninger mellom skolens skjulte læreplan og innføring av sosiale læringsprogrammer som for eksempel Steg for Steg. Han sier det kan se ut som læring av sosial kompetanse i skolen dreier seg om mer grunnleggende pedagogiske forhold enn gjennomføring av et bestemt læringsprogram. For eksempel kan en skjult læreplan uttrykke at

tilpasning og selvkontroll er viktigere enn selvhevdelse i skolen. Det kan se ut som det ikke er tilstrekkelig å gjennomføre ulike programmer i enkelte timer eller av enkelte lærere. I artikkelen "Sosial kompetanse" (2006) fra Utdanningsdirektoratet uttrykkes dette ved å poengtere at det innen arbeid med sosial kompetanse er like viktig å fokusere på det sosial miljøet ved skolen. Læring av sosial kompetanse vil dermed også innebære arbeid med å bedre relasjoner mellom elevene og mellom elevene og lærerne.

I en kultur preget av raske skifter bør en slik debatt og ta med det kulturelle aspektet ved sosial kompetanse. Tilnærming til tema og problemområde i denne oppgaven støtter seg til Ziehes (2004) etterlysning av et fortolkningspråk i skolen, som fanger og tolker elevhorisontene og de prosesser som forgår i skolen. Et slikt perspektiv innebærer imidlertid ikke det samme som å overta elevenes verdier og kriterier som styrende mål, men at sosial kompetanse og må ses i lys av de prosesser og den kulturen barn og unge inngår og lever i. Det betyr heller ikke å tenke at skolen i det øyeblikk en vet hvordan barn og unge er, kan rette undervisningen etter det. Det betyr at en må være bevisst at elevene konstruerer i de prosesser en inngår i, og at disse prosesser nødvendigvis ikke følger overordnede mål i læreplaner eller strukturerte programmer. Ziehe (2004) uttrykker dette ved å stille spørsmålstegn ved om økt gruppearbeid i seg selv gjør elevene i stand til å inngå i team. Skolen er en læringsarena for faglig kunnskap, men den er og en lærings- og overføringsarena for kulturell kunnskap. Pedagogiske programmer for implementering av sosial kompetanse vil sannsynligvis gi verdifull overføring av regler, normer og verdier. Samtidig foregår det læring i de mer uformelle interaksjonene elevene inngår i, interaksjoner mellom elever og lærere, mellom medelever og i elevens møte med den pedagogiske praksis. Deres handlinger i skolen kan ses i et kontekstuellt perspektiv, der konstruksjoner de gjør blir del av konteksten.

1.2 Tilnærming til problemstilling

I den siste tiden er det blitt mer utbredt å se sosial kompetanse ut fra den konteksten barn og unge inngår i. Nordahl (2000) peker på at handlinger hos elevene blant annet kan være knyttet til å forsterke egen sosial posisjon blant jevnaldrende eller beskytte egen selvoppfatning. Han beskriver skolen som en institusjon bestående av to parallelle arenaer: den sosial arena og skolen som lærings- og undervisningsarena. I læreplanteoretisk sammenheng har han som nevnt pekt på at sosial kompetanse kan fremstå som del av den skjulte læreplanen i skolen.

Noe som henviser til hvilke ferdigheter som etterspørres, oppmuntres og verdsettes hos elevene.

Nordahl (2000) beskriver elevens handlinger ut fra aktørperspektivet. Aktørperspektivet forklares av Nordahl et al. (2005) gjennom teorien om det rasjonelle valg. Teorien tar sikte på å vise hvordan en handler når en handler intensjonalt. Det er særskilt to begreper i aktørperspektivet som er viktig for å forstå våre handlinger. Det ene er virkelighetsoppfatninger – forstått som våre oppfatninger og vår forståelse av de situasjonene eller den virkeligheten vi befinner oss i. Det andre er relatert til mål, ønsker eller verdier som styrer våre handlinger. I følge sosiolog Frønes (2001) vil en i en aktørorientert modell beskrive normer og sanksjoner som en del av aktørens kalkyle, en del av hans handlingsfelt. Den strategiske aktør forstås som målrettet og rasjonell, orientert mot optimalisering. Optimaliseringskriteriet blir ofte vanskelig å identifisere. Atferd som fortone seg som irrasjonell kan defineres som rasjonell ved at man viser til en preferanse hos aktøren som forklarer denne atferden. Hvis preferansen blir noe individuelt kan, enhver handling forklares med en henvisning til en antatt preferanse. Ulike kulturer legger vekt på ulike handlingstyper og ulike verdier. Aktørene influeres ikke bare av normene, men kan og søke å skape normer som passer deres posisjon og strategi.

Nordahl (2000) bringer inn et viktig moment når han beskriver skolen både som sosial arena og som lærings- og undervisningsarena. På den måten kan elevenes handlinger i skolen få et videre perspektiv. Det betyr at en ikke uten videre kan klassifisere en elev som lite sosial kompetent, selv om denne elevens atferd er undervisningshemmende. Det betyr at en i pedagogisk sammenheng bør jobbe for å få se de underliggende motivene hos elevene. Kanskje vil elevenes handlinger beskrives som kompetente da de medfører økt status hos klassekameratene. Samtidig bringe slike tanker perspektivet over på de begreper vi bruker om sosial kompetanse. Er for eksempel en elev som åpenlyst forstyrrer lærers undervisning, for selv å øke sin status blant medelever, sosialt kompetent? Eller en elev som mobber andre for å få innpass blant de ”populære”, sosialt kompetent?

I denne oppgaven er det ønskelig å ha med Nordahls (2000) utvidede syn på elevatferd og beskrive sosial kompetanse som et kontekstuellet anliggende. Samtidig vil sosial kompetanse beskrives ved å se på elevenes ulike posisjoneringer. Posisjonering utvider i følge psykolog

Søndergaard (1996b) begrepet rolle, som viser til en mer fastlåst forestilling av individet. Posisjonering skal tydeliggjøre at det er et gjensidig forhold mellom kulturelle diskurser og det å posisjonere seg. Jørgensen og Phillips (1999, s. 9) beskriver diskurs som: "En bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnitt af verden) på". Diskurser refererer til språkets rolle i sosial konstruksjoner. Posisjoneringsbegrepet synliggjør sosiale kategorier og individets anvendelse av sosiale kategorier (Søndergaard 1996b). Det betyr at hvem individet er, kan variere over tid og mellom forskjellige arenaer. Samtidig er det avhengig av hvilke diskursive praksiser og hvilke posisjoneringer innenfor disse diskursive praksiser individet tilbys og bruker sin adgang til.

Det vil i individets forhold til omverden oppstå ulike posisjoner som individet kan ta i bruk, ikke som en posisjon, men som skiftende posisjoner i ulike kontekster. Hvilke ulike posisjoner de bruker relatert til sosial kompetanse, og hvilke relasjonelle og kontekstuelle forhold som får betydning for disse posisjonene er det ønskelig å belyse. Hovedsakelig for å vise at elever kan fremstå ulikt i ulike situasjoner. Elevene som brukere av diskursene.

Når sosial kompetanse er et viktig begrep i skolen som etter hvert gis større oppmerksomhet og rom, vil elevenes egen konstruksjon av begrepet være av betydning for den rådende forståelse. Sosial kompetanse utvikles gjennom aktiviteter med andre barn og unge, gjennom samhandling med familie, lærere og andre voksne. Hvis læreplanen initierer ønske om å utnytte skolen som arbeidsfelleskap for utvikling av sosial kompetanse, vil de konstruksjonene elevene lager innenfor skolen være sentrale. Hvilke forståelser bruker elevene innenfor konteksten skole. På hvilken måte bidrar ungdomskulturen i disse konstruksjonene og hvordan handler elevene ut fra sine møter med lærerne. Sosial kompetanse diskuteres i denne oppgaven ut fra relasjoner til elever og lærer i skolen, ut fra følgende problemstilling:

Hvordan konstruerer elevene sosial kompetanse ut fra relasjoner til medelever og lærer i skolen?

Begrepet sosial kompetanse setter noen rammer, men også muligheter. Det er ut fra problemstillingen ønskelig å se på sosial kompetanse som begrep i de prosesser elevene inngår, der elevenes sosiale strukturer blir erfart.

1.3 Sosial kompetanse som begrep

Pedagog Ogden (2001) viser til at sosial kompetanse i likhet med andre psykologiske begreper er vanskelig å definere på en entydig måte. I litteraturen blir sosial kompetanse nå ofte beskrevet gjennom ferdigheter og utøvelse. En annen måte å se det på kan være gjennom de konstruksjoner elevene gjør. Deres utøvelse kan være avhengig av de diskurser som er tilgjengelige for dem i ulike situasjoner. Diskurser kan ha betydning for hvordan de opptrer i ulike relasjoner. Når så sosial kompetanse ønskes belyst ut fra elevenes konstruksjoner, blir det vanskelig å definere begrepet i forkant. Når det her gjøres, er det ut fra den ovennevnte beskrivelsen om at det å fange og tolke elevhorisontene, ikke er ensbetydende med å overta elevenes verdier og kriterier. Definisjoner viser til den rådende oppfatning i litteraturen så vel som i dagliglivet.

I *Veiledning for skolen, utvikling av sosial kompetanse* (Nordahl et al. 2003) vises det til at sosial kompetanse innebærer både selvrealisering og en tilpasning til sosiale miljøer. Sosial kompetanse kan være situasjons- og kulturspesifikk eller være generell og universell. Spesialpedagog Vedeler (2000) hevder og begrepet som uklart, men påpeker samtidig at det ser ut til å være enighet om at det handler om hvordan individer definerer og løser fundamentale problemer i menneskelige relasjoner. Det inkluderer evnen til å ta initiativ, til å vedlikeholde interaksjon med andre, løse konflikter, og oppnå interpersonlige mål. Videre viser hun til at det er enighet om at sosial kompetanse er en dynamisk og overordnet form for kompetanse som involverer både kognitive, kommunikative, følelsesmessige og sansemotoriske aspekter av individets utvikling. Og i tillegg til at sosial kompetanse må ses i forhold til utvikling, vil kravene barnet og den unge stilles ovenfor også variere med konteksten de er en del av.

I en søken etter å definere begrepet peker Ogden (2001) på at begrepet kan defineres så vidt at det blir vanskelig å skille fra andre begreper som for eksempel utvikling og tilpasning. På den andre siden kan begrepet defineres så smalt at det blir uinteressant. En fokuserer for eksempel på atferdskriterier, men utelater kompetansens indre representasjoner. Molare definisjoner mangler klare implikasjoner for måling. Definisjoner i form av spesifikke ferdigheter løser målingsproblemene, men på bekostning av selve begrepet, slik at det blir vanskelig å vite hva det egentlig rommer. Et annet skille går mellom den kognitive dimensjonen og

atferdsdimensjonen, der en enten legger hovedvekten på selvoppfattende kompetanse eller observerbare kjennetegn. Selvoppfattende kompetanse ligger nært opp mot det vi i dagligtalen kaller selvtillit. Ogden (2001) inkluderer sosial kompetanse i det mer omfattende begrepet personlig kompetanse, sammen med kognitiv kompetanse og fysisk kompetanse. Ogden definerer sosial kompetanse slik:

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

Definisjonen legger vekt på den sosiale kompetansens funksjon og kontakten mellom mennesker, som interpersonlige forståelse og mestringsferdigheter. Oppfatninger av egen sosial kompetanse bygger på tilbakemeldinger fra ulike personer i ulike miljøer og utgjør i sum den sosial selvoppfatingen. Den er også funksjonell og gjør det mulig å etablere positive sosial relasjoner til andre, mestre krav og forventninger til atferd i bestemte miljøer, og formidle og hevde sine ønsker og behov på en sosialt effektiv måte.

1.3.1 Sosiale kompetanseområder

Da sosial kompetanse ut fra sin situasjons- eller kontekstavhengighet er vanskelig å definere, er det i skolesammenheng blitt vanlig å ta utgangspunkt i dimensjoner eller områder for å få en mer felles forståelse av sosial kompetanse. I *Veiledning for skolen, utvikling av sosial kompetanse* (Nordahl et al. 2003) beskrives disse områdene som byggesteiner i begrepet sosial kompetanse og dekker de viktigste områdene av sosiale ferdigheter som mennesket benytter i samhandling med andre. Nedenfor beskrives noen av disse områdene. *Empati* vil si evnen til å leve seg inn i andres situasjon. Det handler om å se situasjonen fra den andres side, om sosial sensitivitet og desentrering. *Samarbeidsferdigheter* handler blant annet om å kunne bruke tiden fornuftig mens en venter på tur, dele med andre, følge regler og beskjeder, samt kunne gå over til andre aktiviteter uten protester. *Selvhevdelse* er blant annet å kunne be om hjelp og informasjon, å presentere seg og å reagere på andres handlinger. Det handler om å kunne markere seg sosialt, blant annet ved å uttrykke egne meninger og standpunkter. Om å uttrykke uavhengighet og autonomi, samt ta sosial kontakt og initiativ. *Selvkontroll* regulerer

forholdet mellom atferd og følelser. Det handler om evnene til å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Når man opplever frustrasjoner og motgang, eller når det oppstår uenighet eller konflikter kommer evnen til selvkontroll tydelig frem i måten man reagerer på. Man må kunne utsette behov, for eksempel vente på tur og vise glede og sinne på situasjonspassende måter. *Ansvarlighet* dreier seg om å vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid, samt å kunne utføre oppgaver. Man utvikler ansvarlighet gjennom å få medbestemmelse og ta konsekvenser av det. En forutsetning for ansvarlighet er derfor tillit. Det siste kompetanseområdet er *lek, glede og humor* som handler om å kunne feire gode ting og føle glede ved egne og andres mestring. Lek, glede og humor er beslektet i og med at de er preget av her-og-nå-tilstand, en fri flyt hvor man ikke følger konvensjonelle regler for tenkning og atferd. Fantasi, utfoldelse og aktivitet kjennetegner kompetanseområdet.

Et fellestrekk ved disse sosiale kompetanseområdene er at de dreier seg om utvikling av prososiale handlinger. Prososiale handlinger betraktes som frivillige og til nytte for andre.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er videre delt inn i tre hovedemner: teoretiske referanseramme, metode og presentasjon og analyse av funn fra undersøkelsen. Teorien er beskrevet i kapittel 2. Kapittel 2 inneholder først en oppsummering av noen tradisjonelle forklaringsmodeller for sosial kompetanse. Deretter beskrives teori om sosialkonstruksjonismen. Begreper med utspring i den psykologiske fagtradisjonen er vektlagt i fremstillingen av sosialkonstruksjonismen. Den kulturteoretiske forankringen, som sosialkonstruksjonismen representerer, blir videre påbygd med noen perspektiver om kulturteoriene og emosjonelle aspekter. Identitet beskrives i kapittel 2 ut fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, men og fra mer tradisjonell forankring som symbolsk interaksjonisme og betydningene av samfunnsstrukturelle påvirkninger av identitet. Teoretisk forankring utvides til å omhandle kontekstuelle teorier. Kontekst blir definert til blant annet å omhandle de relasjoner barn og unge inngår i. Da problemstillingen i denne oppgaven både omfatter relasjoner mellom lærere og elever og medelever, gis det kontekstuelle mellom jevnaldrende og venner en utdypende beskrivelse. Det redegjøres nærmere for jevnaldrende og vennskapets betydning for utvikling og utøvelse av handlinger som kan relateres til sosial kompetanse.

I kapittel 3 blir metodologien beskrevet. Det argumenteres for etnografi som det metodiske valg. Kvalitativ metode og dens vitenskaplige forankring forklares nærmere og selve gjennomføringen av undersøkelsen utdypes. Til slutt i kapitlet blir forståelsesrammer rundt kriterier for validitet i kvalitativ forskning presentert og diskutert.

Presentasjon og diskusjon av funn beskrives i kapittel 4. Fortolkninger av elevenes beskrivelser gjennom intervjuer, fokussamtaler og rapporter fra feltarbeid, presenteres sammen med den betydning det har for sosial kompetanse. I første del av analysen er beskrivelsene satt inn i en relasjonell ramme med lærere, medelever og venner. I andre del diskuteres elevenes konstruksjoner av sosial kompetanse opp mot sosiale kompetanseområder. Hovedfunn presenteres sammen med mer enkeltstående eller individuelle forklaringer. Hovedhensikten er å få frem en bredde. Oppsummering av de viktigste funnene gis i kapittel 5. Oppgaven avsluttes i kapittel 6 med noen perspektiver på hvilken betydning funnene har for elevenes utvikling av sosial kompetanse i skolen.

2. Teoretisk referanseramme

Sosial kompetanse har tradisjonelt fått størst plass innenfor lærings- og utviklingspsykologien (Nordahl 2000). I de psykologiske tilnærmingene har sosial kompetanse blitt studert både i forhold til barn og unges oppvekstbetingelser og som et læringsfenomen. Innenfor læringspsykologien blir problemstillingen hvordan barn og unge med kompetansemangler kan tilegne seg sosial kompetanse i en læringsprosess. Sosial kompetanse har med bakgrunn i et slikt atferdspsykologisk syn blitt avgrenset til observerbar atferd. Kognitive prosesser og andre individuelle forutsetninger er ikke vektlagt betydning i læring av sosial kompetanse. Sosial læringsteori skiller mellom innlæringsfasen og praktiseringsfasen. Selv om barn og unge har lært seg sosial ferdigheter, er det først når atferden er funksjonell eller bekreftes at atferden tas i bruk (Ogden 2001). Det påpekes at for å kunne anvende sosiale ferdigheter kreves det både perseptuelle ferdigheter og kognitive overveielser (Nordahl 2000). Individet må være i stand til å vurdere hvilke sosiale ferdigheter som passer i bestemte situasjoner, og når de skal anvendes. I et slikt perspektiv blir sosial kompetanse knyttet til empati og rolletaking, det vil si til å kunne sette seg inn i andres følelser og intensjoner. Modellering står sentralt i den sosiale læringsteoriens forklaring av hvordan barn tilegner seg sosial kompetanse (Ogden 2001). Teorien har imidlertid ikke forklart hvordan barn forholder seg når utvalgte modeller er inkongruente i sin atferd, eller når den samme modell oppfører seg ulikt i identiske situasjoner.

Utviklingspsykologiens tilnærming til sosialkompetanse har sitt utgangspunkt i henholdsvis risikofaktorer og mestringsferdigheter hos barn og unge (Nordahl 2000). Risikoen for en avvikende livsførsel antas å ha en multipliserende effekt i henhold til antall risikofaktorer et barn eller en ungdom er utsatt for. Her ses kompetanse som noe mer stabilt over tid enn mestring som ofte knyttes til enkeltsituasjoner. I den utviklingspsykologiske tilnærmingen til sosial kompetanse ligger en anvendelse av et universalt kompetansebegrep.

Både en lærings- og utviklingspsykologisk tilnærming til sosial kompetanse blir i dag stående som utilstrekkelige for å forklare sosial kompetanse hos barn og unge (Nordahl 2000). Et vesentlig punkt er at de mangler det kontekstuelle perspektivet, der barn og unges kompetanse vektlegges ved å se på samspeillet i deres miljø. I tillegg til det manglende kontekstuelle begrepet gir de heller ingen forklaring på hvordan individene konstruerer seg. Og i det

manglende kulturelle aspektet får vi ingen forklaring på de ulike posisjonene barn- og unge handler i forhold til.

2.1 Sosialkonstruksjonisme

I løpet av de siste femten årene har studenter i sosialvitenskaplige studier i Storbritannia og Nord-Amerika blitt vitne til en stor fremvekst av en rekke nye tilnærminger i forskning (Burr 1995). Disse retningene har gått under navn som; kritisk psykologi, diskursanalyse og poststrukturalismen. Det disse retningene har til felles er nå ofte referert til som sosialkonstruksjonismen. Sosialkonstruksjonisme brukes først og fremst i den psykologiske fagtradisjonen. Sosiologene snakker om sosial konstruktivisme (Søndergaard 1996a). I faglitteraturen kan en ofte støte på disse begrepene brukt om hverandre. Det overordnede poenget er imidlertid det samme hos sosialkonstruktivister og sosialkonstruksjonister; det dreier seg om oppgjøret med realismen og essensialismen, oppgjøret med de modernistiske vitenskapsidealer og om poengteringen av den sosiale virkelighet som konstruert av mennesket. Konstruktivisme uten betegnelsen sosial foran, refererer til en læringsteori med vekt på hvordan mennesket tilegner seg omverdenen, det vil si hvordan de lærer. Den har som sin grunntanke at den enkelte selv konstruerer sin måte å forstå seg selv og sin omverden på i form av allerede oppbygde konstruksjoner, begreper eller bilder av den verden han eller hun lever i (Rasmussen 2004). Deler av sosialkonstruksjonismen har sin opprinnelse i konstruktivisme teoriene. Pedagogene Aasebø og Melhuus (2005) beskriver begrepet sosialkonstruksjonisme ved å vise til to sentrale karakteristika eller nivåer. Det ene har sitt utspring i psykologien med utgangspunkt i piaget-tradisjonens konstruktivisme teorier. Mens piaget-tradisjonen betrakter konstruksjonsprosesser som individuelle og isolerte, og plasserer konstruksjonene i individenes hoder, viser begrepet sosial til at ideer, oppfatninger og endringer er sosiale produkter som vokser frem gjennom sosialt samspill mellom mennesker. Fokuset i sosialkonstruksjonistisk teori er ikke psykiske systemer som hos Piaget, men interaksjonene eller samspillet mellom mennesker. Når Søndergaard (1996a) forklarer den psykologiske konstruksjonstenkningen legger hun særlig vekt på at konstruksjonister er opptatt av prosesser. De er opptatt av kreative, formede eller konstruerte aktiviteter og det primære fokus ligger på språkets konstruerte funksjon. Den kommunikative interaksjonen mellom mennesker. Hvordan fenomener konstrueres gjennom diskursive prosesser.

Det andre nivået er mer erkjennelsesteoretisk, der sosialkonstruksjonistisk teori bidrar med en forståelse av at vitenskap og forskning skaper språklige konstruksjoner. Gergen, Lightfoot, og Sydow (2004) viser til at vekten sosialkonstruksjonistisk teori legger på språket betyr at vi gjennom utvikling av nye konsepter og teorier åpner for ny forskning og praksis.

Sosialkonstruksjonistisk teori har mye til felles med sosiokulturell teori (Aasebø og Melhuus 2005). I begge teoriene er forholdet mellom individ og samfunn sentralt. Språket er det sentrale mediet i prosessen, men språkets rolle og den vekten sosialkonstruksjonistisk teori legger på begrepene *diskurser*, *forhandlinger* og *posisjonering* viser noen klare skillelinjer. Diskurser refererer som nevnt tidligere til språkets rolle i sosiale konstruksjoner. Psykolog Burr (1995) forklarer diskurser som referanser til et sett av meninger, metaforer, representasjoner, images, historier, påstander som på en måte sammen produserer en bestemt versjon av hendelser. Når vi aksepterer en måte å forstå diskursene på utelater vi andre. Samtidig påpeker psykolog Gergen (1999) at i en søken etter analyse vil møte på frustrasjoner fordi faste konklusjoner alltid vil kunne vike unna. Vi finner også at våre analyser i seg selv er sosialt konstruert. Det vil alltid være flere mulige former for hvordan en diskurs fungerer i det sosiale livet, og det er ingen ultimo konklusjon for rett bruk.

Posisjonering, eller det å posisjonere seg, skal tydeliggjøre at det er en gjensidighet i forholdet mellom kulturelle diskurser og individets personlige anvendelse av dem (Søndergaard 1996b). Sosialkonstruksjonistisk teori legger altså mer vekt på diskurser enn på handlinger og mer vekt på relasjoner enn på enkeltindivider. Samtidig betrakter ikke sosialkonstruksjonistisk teori menneskene alene som et produkt av diskursene. Diskursene er utgangspunkt for forhandlinger, diskursene gjøres eller forhandles i et sosialt samspill. Aasebø og Melhuus (2005) viser til at den sosialkonstruksjonistiske teori betrakter individer som handlende subjekter som skaper seg selv gjennom situasjoner og posisjoner. Individet har altså handlekraft (*agency*).

Videre beskriver Burr (1995) sosialkonstruksjonistiske termer ved at den ikke ser mennesket som determinert fra naturens side. Den ser ikke på mennesket bestående av en essens som gjør dem til det de er. Mennesket er produkt av sosiale prosesser. I likhet med Gergen beskriver hun kunnskap fra forskning i betydningen av kultur og historie. Ingen kunnskap må ses som objektiv fakta. Vi er født inn i en verden der kategoriene allerede finnes i kulturen.

Når mennesker snakker sammen blir verden konstruert og i søken etter forklaringer for menneskelig fremtoning må en lete i den kontinuerlige prosessen som finner sted mellom mennesker. Aasebø og Melhuus (2005) poengterer at dette ikke betyr at virkeligheten bare er språklige fenomener. Det betyr at tilgangen vi mennesker har til disse fenomenene alltid vil være språklig formidlet. Fra et psykoanalytisk standpunkt vil avgrensede og identifiserbare emosjoner, som sinne, sjalusi og hat være medfødt hos alle mennesker (Burr 1995). Fra et sosialkonstruksjonistisk synspunkt vil disse følelsesbegrepene bestå av predata som spedbarnet fødes inn til og i den prosessen som skjer når vi lærer å snakke vil vi forstå oss selv under disse begrepene.

Sosialkonstruksjonistisk teori er altså rettet mot et gjensidig forhold mellom miljø og individ. Det er interaksjonen og den kommunikasjonen som finner sted som blir beskrivende, ikke de psykiske systemene. Teorien inviterer til å se på individet som skapende gjennom situasjoner og posisjoner. Det åpner for å se på elevene i skolen som mer aktive og handlende som brukere av diskursene. Teorien åpner for å bevisstgjøre våre beskrivelser av elevene og den konteksten de inngår i. I dette spenningsfeltet har sosialkonstruksjonistisk teori noe å tilføre de tradisjonelle tankene rundt sosial kompetanse.

2.1.1 Kulturteorier og emosjonelle aspekter

Psykoanalytiker Chodorow (1999) beskriver i sin bok *The Power and Feeling* hvordan mening skapes både innenfra og utenfra. Individuelle opplevelser og agency (handlekraft) må adresseres. Chodorow (1999) er kritisk til kulturell determinisme som hun mener finnes i poststrukturalismen og postmodernismen. Hun hevder våre følelser blir determinert til å bestå av språk og makt. Følelser og ubevisste fantasier er ikke opprinnelig lingvistisk. For eksempel hevder hun at teorier om kjønn som ikke tar hensyn til individuelle personlige følelser og fantasier ikke fullt ut kan erobre den meningen som kjønn har for subjektet. Hun referer til feminismen som ser kjønn som foranderlig, fragmentert, bestridende, destabiliserende og i kontinuerlig endring. Kjønn blir beskrevet ulikt, men samtidig i kulturelle kategorier som rase, klasse og seksuelle termer, fremfor individuelle retninger, uten å ta hensyn til følelsenes betydning for kjønnsidentifikasjon. Hvis vi bare beskriver våre følelser og vår motivasjon gjennom de kulturelle uttrykk som foreligger for oss, vil alle våre handlinger kunne forklares rasjonelt eller som lagret i en institusjonalisering. Følelser er kulturelt gjenkjennbare eller

ukjennbare, men det er også direkte følt og blir blandet inn i ubevisste aspekter ved selvet og virkeligheten. Psykologisk forsvar drives av kulturelle gjenkjennbare følelser. Kulturteoriene er da en hjelp til å forme følelseslivet samtidig som det foregår noen prosesser som trenger andre forklaringsmodeller. Chodorow (1999) bruker psykoanalytiske begreper.

Mennesker verdsetter seg selv gjennom kulturelle uttrykk, men de erfarer dem gjennom sine følelser og fantasier, så vel som gjennom bestemte interaksjoner i bestemte kontekster. Når Chodorow (1999) snakker om *feelings*, snakker hun ikke om den rå affekten. Hun viser til det psykoanalytiske begrepet som har et historisk innhold. En bestemt følelse som trekker sammen og uttrykker en ubevisst forestilling om selvet, kroppen, andre og seg selv i samspill med andre. Psykoanalysen refererer til at mening som konstrueres fra nonverbale følelser og ubevisst fantasi for å skape personlig mening er en medfødt menneskelig kapasitet som varer livet ut. I forståelsen av menneskers indre liv og utvikling vil psykoanalysen hjelpe til i forståelsen av personlig mening ved å skape en kontinuitet, både historisk og historisk i henhold til det relasjonelle. Psykoanalytisk tekning hjelper i å se hvordan mønstre fra fortiden påvirker, skaper og gir mening til nåtiden, samtidig som minner fra fortiden kan gjenskapes. Mening skapes gjennom møte med kulturen så vel som i ens personlige historie, både psykodynamisk og i biografiske erfaringer.

Chodorow (1999) viser til at diskurser som omhandler våre følelser må være personlige og skapt individuelt gjennom eget resonnement. Begreper som håp, frykt, sjalusi og anger vil fremkalle bestemte betydninger i forskjellige kulturer, men disse begrepene er også forstått ulikt av ulike medlemmer i en og samme kultur. Samtidig uttrykker hun at dersom vi ikke forklarer disse personlige opplevelsene vil vi heller ikke forstå den kulturelle effekten. Individualitet og agency (handlekraft) er ikke ren pragmatisme eller strategisk. Samtidig hjelper de kulturelle uttrykkene, diskursene, oss i å skape våre indre liv. Opplevelsen av selvet, å kjenne sine individuelle følelser og ubevisste følelser og fantasier, utgjør subjektet.

Chodorows perspektiver er tatt med i denne oppgave for å poengtere det syn at våre følelser trenger flere begreper. Når sosial kompetanse beskrives hos elevene vil tanker om handlinger ses i sosialkonstruksjonistiske forståelsesramme. Samtidig tenkes det at umiddelbare reaksjon, kan ses som følelsesmessige ubevisste reaksjoner. Perspektiver Aasebø og Melhuus (2005) reiser i sine refleksjoner over kulturteoriene og forståelse av mennesket gir viktige bidrag i

forståelsen av menneskelige handlinger. De reiser spørsmålstegn ved om kulturteoriene er tilstrekkelige for forståelse av subjektet, selvet og det emosjonelle ved mennesket. I sosialkonstruksjonistisk teori betraktes mennesket som aktiv forhandler både innenfor og på tvers av de eksisterende kulturelle diskursene. Aasebø og Melhuus (2005) poengterer en teori om *agency* forutsetter en teori om *agenten*. En teori om subjektet gir nødvendig redskap for å forstå hva som preger individenes liv og tid med diskursene, og hvordan dette livet setter spor i individet, om enn ikke nødvendigvis uforanderlige spor. Vår indre verden kan aldri bli en kopi av det som skjer utenfor – aldri identisk med diskursene.

2.2 Identitet

Begrepet identitet er noe uklart og brukes i litteraturen i ulike betydninger (Skaalvik og Skaalvik 1988). Det brukes dels i betydningen av stabilitet og dels synonymt med selvoppfatning. Mest vanlig er det å bruke identitetsbegrepet for å beskrive en person i forhold til et sosial miljø. Winger (1994) viser til at forenklet sagt er identitet svaret på spørsmålet: ”Hvem er jeg?”. Samtidig presiserer hun at det ikke finnes noe enkelt, avgrenset og presist svar på det spørsmålet. Svaret må antydes og utprøves, og det vil forandres på grunnlag av stadig nye erfaringer fra andre mennesker. Skaalvik og Skaalvik (1988) viser til at vår selvoppfatning blant annet er et resultat av de erfaringen vi gjør i sosiale sammenhenger. Slike erfaringer er til dels individuelle og til dels kollektive. De kollektive erfaringene er særlig viktig som grunnlag for utvikling av identitet. Symbolsk interaksjonisme har i flere år vært en viktig teori om påvirkning av selvoppfatning. Symbolsk interaksjonisme blir hos Mead (1934) beskrevet ved at utvikling av personlig identitet oppfattes som umulig uten interaksjon med andre. Vårt selv bilde formes av de inntrykk andre gir av oss gjennom språk, gester eller mimikk, altså symbolsk interaksjonisme. Selvet er ikke medfødt, men utvikles i interaksjon. Normer, holdninger og verdier internaliseres gjennom generaliserte andre, men gjøres til egne gjennom sin egen kommunikasjon. Identitet beskrives som noe i menneske, en essens.

Sosialkonstruksjonistisk teori vil i motsetning til teorien om sosial interaksjonisme ikke beskrive identitet og selvet som noe i mennesket. Ut fra den sosialkonstruksjonistiske tankegangen om at all psykologisk kunnskap er konstruksjoner av bestemte virkelighetsbilder, vil også disse begrepene være noe som er sosialt konstruert gjennom språket, og ikke noe som

eksisterer som substans eller base oppe i hode på den enkelte (Aasebø og Melhuus 2005). I stedet for å definere prosesser som substanser, faser eller nivåer, vil sosialkonstruksjonistene undersøke hvordan fenomener konstitueres gjennom diskursive prosesser.

Innenfor begrepet identitet er kjønn, sosial klasse og etnisitet viktige begreper. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil en være opptatt av hvordan barn og unge gjør kjønn. *Doing gender* er et sosialkonstruksjonistisk begrep. Pedagog Bjerrum Nielsen (2006) stiller spørsmål om hvorfor vi gjør kjønn? Hvorfor er det forskjell på jenter fra samme generasjon og miljø? Kan det ha sammenheng med deres person, altså deres identitet og subjektivitet. Kjønnsideitet viser til hvilket kjønn man opplever å høre til, og hvilke typer av femininitet og/eller maskulinitet man identifiserer seg med eller tar avstand fra i ulike situasjoner. Det ligger altså innbakt i identitetsbegrepet at det man identifiserer seg selv som må oppleves med en viss grad av gjenkjennelighet og stabilitet, men ikke nødvendigvis at det er statisk og gitt en gang for alle, eller uten indre motsetninger eller ambivalens.

Generelt i et samfunn preget av raske sosiale, kulturelle og samfunnspolitiske endringer, kan det synes viktigere å forsøke og sortere inntrykk og etablere egen plattform for tilhørighet og identitet (Winger 1994). Slik det ble beskrevet fra Ziehe (2004) kan dette medføre at barn og unge utvikler sin egne personlig livsverden. De unge har mulighet til å gi deres egen indre verden stor viktighet, som blant annet kan medføre ønske om selvreferanse. Et spørsmål kan bli: "Hva har det med meg å gjøre", som igjen kan medføre at i prinsipielle valg blir avvisning og fravalg viktigere enn et positivt tilvalg. Videre poengterer Ziehe (2004) at i den motivasjonelle pluralismen, er det klassiske spørsmål om: "Hvem er jeg?" blitt hverdagsliggjort. Psykologiens og sosialvitenskapens tidligere særlige kunnskap er trent inn i folks hverdagskunnskap gjennom media, og selvorienteringen rettes sterkt inn etter deres egen høye personlige vurderingsevne.

Winger (1994) bringer i tillegg til det samfunnsstrukturelle inn sosial tilhørighets betydning for selvforståelse og identitetsdannelse. Identitet har både en kollektiv og en individuell side. Å balansere mellom forventninger om på den ene siden, å skulle tilpasse seg og på den andre siden, å skulle bidra til forandring, er en kompleks og kontinuerlig prosess som er avhengig av så vel tids- og kontekstbestemte sosialiseringsbetingelser som psykologiske faktorer. Individuell identitet viser hvordan individer velger og fargelegge og profilere seg selv i

forhold til andre, blant annet gjennom at ulike mennesker tolker situasjoner forskjellig. Individuell identitet vil imidlertid ha sin basis i at individet identifiserer seg med sosiale identitetskategorier. Å søke etter identitet er på mange måter en slags livslang streben etter selvforståelse på grunnlag av erfaringer i ulike miljøer og situasjoner.

2.3 Kontekstuelle teorier

I samfunnsvitenskaplig litteratur brukes begrepet kontekst om den sammenhengen et utsagn, en atferd eller en hendelse må tolkes i (Skaalvik og Skaalvik 1988). Kontekst kan da referer til situasjoner eller sosiale sammenhenger hvor en hendelse finner sted, eller til holdninger og verdier som er rådende i miljøet. Garbanio og Stott (1997) utvider dette perspektivet ved å beskrive kontekst som to overordnede kategorier. Den første omfatter de sammenhenger som er av betydning for den umiddelbare undersøkelsessituasjonen, som de fysiske rammene, handlingene og betydningen for barnet og den unge i det samspill med andre. Den andre kategorien omfatter bakgrunnssammenhenger, for eksempel familiær og kulturell bakgrunn og de mer lovgivende og rettledeende normer i samfunnet. Aasebø og Melhuus (2005) knytter og i likhet med Garbanio og Stott kontekstbegrepet mot den kultur vi lever i. De presiserer nærmere kontekst som begrep mot den historiske tid, eller til den kulturelle kontekst med flere kontekster innenfor den samme samtidskultur. Kontekst kan og forstås som en arena. Klasserommet er en arena, mens skolegården, fritidsklubben eller forballtreninga er en annen arena. Innenfor hver av disse arenaene vil elevene stå i interaksjon med venner, jevnaldrene og voksne. Nordahl (2000) beskriver begrepet både til å omfatte undervisningen i skolen, regler, medbestemmelse, elevenes syn på skolen, relasjoner mellom elevene og relasjoner mellom elever og lærere. Han betrakter relasjonene som en del av de kontekstuelle betingelsene i skolen. Elevenes handlinger antas å være relasjonelle i klasserommet og i skolen, samtidig som også sosiale relasjoner kan være mål eller ønsker for elevenes handlinger. Innenfor en kontekstuell tilnærming til sosial kompetanse, vil god sosial kompetanse innebære og kunne legge om atferd eller skifte sosiale strategier fra situasjon til situasjon. De sosiale kravene i ulike miljøer varierer også ut fra hvilke mennesker som er i miljøene. Hvilke voksne personer i form av lærere som barn og unge møter i skolen kan endre kravene til sosial kompetanse.

I et kontekstuellet perspektiv vil sosial kompetanse dreie seg om å tilpasse seg ulike sosiale miljøer. Barn og unges evne til å tilpasse seg de krav, normer og forventninger de møter i ulike sosiale situasjoner vil være vesentlig i utøvelse av sosiale ferdigheter (Lamer 1997). Lamer (1997) ser det som en viktig del av den sosial kompetansen å kunne forutse og vurdere konsekvensene av sine handlinger som er knyttet til den aktuelle konteksten. Det vil i et kontekstuellet perspektiv være viktig å skille mellom sosial kompetanse som ferdighet og sosial kompetanse som vurderinger. Barna eller de unge kan ha prososiale ferdigheter, men velge å ikke bruke dem fordi de ikke harmonerer med de uttalte kravene som stilles i vennemiljøet. Nordahl (2000) viser til det samme ved å si at ulike sosiale kontekster stiller ulike krav til sosial kompetanse, og at god sosial kompetanse ett sted ikke nødvendigvis er det et annet sted. I tillegg vil personene i miljøet virke inn på kravene som stilles til sosial kompetanse. I skolen vil for eksempel ulike lærere kunne stille ulike krav til elevenes sosiale kompetanse i skolen. Barn som er kompetente i hjemmet er ikke nødvendigvis kompetente i skolen. Når sosial kompetanse allikevel ofte ses om et relativt stabilt kjennetegn ved individet, henger det sammen med at en del ferdigheter er lært og praktisert i flere miljøer, slik at de nærmest har fått preg av å være en vane (Ogden 1995). Stabiliteten kan altså henge sammen med at barns sosioøkologiske system for de fleste vil ha likehetstrekk.

2.3.1 Jevnaldrende

I sosiale systemer foregår det en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene. Denne kommunikasjonen og samhandlingen skaper systemet, og seinere samhandling påvirkes av dette systemet. Først når elevene i en klasse kommuniserer og samhandler, etablerer de mønstre og den struktur som gjør at klassen fremstår som et sosialt system. Disse mønstrene og denne strukturen påvirker seinere hvordan kommunikasjonen og samhandlingen blir i klassen. Forstår vi mønstrene og strukturen i et sosialt system, kan vi også bedre forstå handlingene til aktørene som befinner seg i systemet (Nordahl et al., 2005, s. 58)

Ovennevnte utsagn beskriver skolen som et sosialt system. Innenfor skolen vil det finnes venner og medelever. Frønes (2006) beskriver rammen av interaksjoner med jevnaldrene bestående av mange sosial relasjoner og at det er viktig at jevnalderrelasjoner ikke forstås som

vennskapsrelasjoner, noe som øker den kommunikative kompleksiteten og læringspotensialet. Hvor grensene for vennskap går, kan imidlertid være vanskelig å definere. Ungdommen selv vil kanskje trekke sine egne grenser, der for eksempel sosiale bånd bygd via internett vil defineres som vennskap. Da vennskap ofte er en relasjon som velges av elevene, beskrives som mer emosjonell og dyadisk er det her utskilt fra jevnalderrelasjoner under egen overskrift.

Nordahl (2004) beskriver forholdet til jevnaldrene som svært vesentlig for alle barn og unge, og at det foregår et kontinuerlig sosialt spill mellom elevene i skolen. Evnen til å mestre dette sosiale samspillet er av stor betydning. Frønes (2006) har beskrevet denne kompleksiteten i jevnalderrelasjoner ved å vise til at kommunikasjonene i barn-barn-relasjoner er kommunikativ mer kompleks enn i foreldre-barn-relasjoner eller lærer-elev-relasjoner. De vertikale relasjonene er i mindre grad tvetydige og usikre, mens forholdet mellom jevnaldrende er kjennetegnet av en kontinuerlig (re-)etablering og (re-)definering av kommunikative kontrakter. For eksempel vil det i forhold til læreren være aktuelt og strategisk og utvikle posisjonen ”flink, positiv elev” med tanke på framtidig profitt av dette. Strategiene er enkle og gitt i komplementærrollene. Dette representerer viktige former for læring, men ikke utvikling av evne til å mestre kompleks kommunikasjon. Frønes beskrivelser omhandler relasjoner mellom barn, men prinsippene ses som overførbare til ungdom. Sollesnes (2005) uttrykker for eksempel de vertikale relasjonene i skolen som mer preget av lærers ansvar. Han poengterer dette som det spesielt for den relasjonen.

Jevnaldermiljøets jevnbyrdighetsforhold innebærer at forhandlede handlinger, det vil si handlinger der man søker å argumentere, og der argumentets kraft er reell, vil finne sted nettopp blant jevnaldrede (Frønes 2006). Samtidig som det vil være viktig å påpeke at jevnaldermiljøer og er forskjellige. I miljøer preget av et sterkt og enkelt normverk vil den kommunikative kompetansen bli svakere utviklet. Generelt vises det til at jevnalderrelasjonene er sentrale for utvikling av evne til desentrering, til å gripe andre posisjoner og perspektiver enn sine egne. Det vil da og være nærliggende å tro at i en lærer-elev-relasjon vil begrepet sosial kompetanse være mer gitt ut fra den begrepsdefinisjonen lærer legger i begrepet, mens i jevnalderrelasjoner vil begrepet i større grad konstrueres og rekonstrueres mellom partene. Frønes (2006) peker altså på at jevnaldrenes posisjon i sosialiseringprosessen ikke primært er knyttet til at barn tilbringer mer tid sammen med

jevnaldrende, men ved egenskapen i jevnalderrelasjonen. Disse egenskapene er bakgrunn for jevnaldrenes særlige sosialiseringens betydning i det moderne samfunn. Samtidig peker Aasebø og Melhuus (2005) på at i dagens vestlige kultur snakker vi om forhandlingsfamilier som et moderne fenomen i vårt moderne samfunn, noe som innebærer at forhandlinger også er blitt et viktig trekk ved oppdragelse av mange barn og unge. Kommunikative strategier er blitt mer komplekst også i de vertikale relasjonene. Slik sett blir det kontekstuelle begrepet viktig for å beskrive barn og unge ut fra den epoken de lever i.

Nordahl (2004) beskriver det å være sosial kompetent i forhold til jevnaldrende som å mestre å tilpasse seg bestemte miljøer med sosiale verdier, krav og normer. Nordahl (2004) beskriver også den motsetning som lett kan oppstå mellom skolens krav til sosial kompetanse og jevnaldrenes krav til denne kompetansen. I skolen kan det forventes en atferd overfor lærerne i form av å være snill, flittig og lydig, mens det i jevnaldergruppen kan finnes implisitte krav om å være i opposisjon til lærerne og ikke alltid gjøre det du blir bedt om. I dette ligger det også en tanke om at barn og unge kan være sosialt kompetente i sosiale situasjoner i forhold til voksne, men at de velger å ikke være det. Elever som viser atferd som er problematisk for læreren, har ikke nødvendigvis lav sosial kompetanse. Nordahl et al. (2005) poengterer videre til at det sosiale samspillet mellom barn og unge ikke skjer i et sosialt vakuum. De ulike sosialiseringarenaene står slik sett i interaksjon med hverandre. I gruppen av jevnaldrende vil barnas samhandling i stor grad være preget av sosiale belønninger eller godkjenninger fra kamerater, og kan ofte i mindre grad være knyttet til å tilfredsstille skolens verdsett i form av gode skoleprestasjoner og eksemplarisk oppførsel. Ett eksempel på slik handling finnes i en undersøkelse av Frosh, Phoenix og Pattman (2002), der gutter ble spurt om deres forhandlinger mellom maskulinitet og skolearbeid. Guttene forklarte at de ikke nødvendigvis hadde en fri vilje i henhold til skolearbeid. Flere forklarte at en opposisjonell kultur mot autoriteter i klasserommet ga status. En kunne være flink på skolen og samtidig bli oppfattet som kul, dersom en også for eksempel svarte lærerne tilbake. Guttene brukte fire ulike måter å hankses med problemet på. Den mest brukte strategien var å finne en middelvei. Det kunne for eksempel innebære og havne i trøbbel på skolen av og til, men ikke så ofte som guttene de betegnet som populære. Noen gutter opprettholdt deres popularitet ved å fortsette med den uønskede atferden. Noen klarte å opprettholde sin popularitet samtidig som de jobbet godt med skolearbeidet. Disse guttene var ofte flinke i sport. I den siste gruppa fant en gutter som opprettholdt arbeidet med skolen på tross av at det

gjorde dem upopulære. Ambjørnsen (2003) beskriver en tilsvarende situasjon om hvordan elevene opptrer ulikt i ulike situasjoner innenfor skolens kontekst. I hennes studier var jentene mer aktive verbalt når det bare er jenter til stede. Hun beskriver og hvordan jentene forklarer noe av atferden deres ut fra en normativ femininitet.

Studier viser altså at elevenes handlinger kan ha ulike forklaringer. Elevene handler ut fra oppfatninger av det sosiale miljøet, og med mål eller ønsker om å etablere eller opprettholde vennskap og sosial status. Skolen som undervisnings- og læringsarena stiller bestemte krav til elevenes sosiale kompetanse. En kompetanse som ikke eksplisitt er den samme som hos medelevene.

2.3.2 Vennskap

I Nordahls forskning (2000) om problematferd og mistilpasning i skolen, viste resultater at elevene så på skolen like mye som en sosial arena som en undervisnings- og læringsarena. På skolen vil de møte jevnaldrende og mange har nære og tette vennskapsbånd med sine medelever. De bruker energi på å opprettholde og etablere vennskap. En ser ofte at barn og unge som er venner, følger hverandre og setter seg ved siden av hverandre (Broström 1998). Barn som har eller er i ferd med å utvikle et vennskap, møtes ikke tilfeldig, de oppsøker hverandre målrettet. En kan snakke om målrettede valg i stedet for tilfeldige valg.

Pedagog Kvello (2006) beskriver vennskap som en del av det mer omfattende begrepet sosiale relasjoner. Det er viktig å skjelle mellom sosial aksept og vennskap. Mens sosial popularitet blant jevnaldrende er generell aksept, er vennskap basert på en mer nær, gjensidig og dyadisk kontakt. Ett viktig kjennetegn ved vennskapsrelasjonene er at personene som inngår i denne relasjonstypen er tilnærmet likeverdige. Vennskap kan som begrep også benyttes på gruppenivå. Begrepene klikk og flokk regnes innen forskningslitteraturen som en del av gruppebegrepet. Man kan knytte begreper som vennskap sammen med klikk og sosial gruppe ved å definere vennskap som å operere på dyadenivå i tidlig barndom, som inkluderes i klikker eller grupper fra ungdomsalderen av. Mens klikker betegner små grupper basert på vennskap, defineres subkulturer eller flokker som en mer omfattende organisering og som del av jevnaldrenes sosiale liv. Flokker gis gjerne navn som for eksempel, nerder, poppiser, freaker og lignende. Flokker legger sterke føringer for hvem man kan få og makter og holde kontaktene med. Klikker formes ofte innenfor flokker.

Aasebø og Melhuus (2005) beskriver og vennskap i likhet med Kvello som en dyadisk relasjon. Samtidig bringer de inn det kontekstuelle begrepet. De viser til at vennskap er en affektiv relasjon der følelsene som er knyttet til vennskapet gir mening til den relasjonen, samtidig som meningen med vennskapet også vil knyttes til den konteksten eller kulturen en er en del av. Barn og unge har for eksempel ulik ballast og kommer fra ulike kulturer som vil gi ulike måter å forstå vennskap på. Ikke alle disse måtene vil bli oppfattet som den rådende måte å forstå vennskap på. Dette vil blant annet ha betydning for hvem som blir venner eller ikke. I tillegg kan fellesskapet vektlagt i barne- eller ungdomsgruppen ha betydning. Da vil kanskje ikke den nære intime tosomheten verdsettes så mye som i kulturer der den enkeltes behov blir satt i sentrum. Samtidig kan tette forhold mellom venner og ha en ekskluderende side, ved å skape avstand til andre (Broström 1998). Det vil si at vennskap mellom to og kan utelukke og ekskludere, noe som samtidig kan skape ensomhet i vennskapet.

Når Lamer (1997) beskriver det affektive ved vennskap, viser hun til undersøkelser som peker på at barns samvær med venner kjennetegnes av emosjonell nærhet og at barna er oppmerksomme på rettferdige løsninger ved konflikter, på gjensidighet og på deling. Gode vennsksapsrelasjoner kan være utviklingsmessige forløpere for god tilpasning senere i livet.

Vennskap er en relasjon der stadige konstruksjoner og rekonstruksjoner av allmenne og særegne sosiale regler foregår, regler som en må lære seg (Aasebø og Melhuus 2005). Det er en relasjon som tillater utprøving av samfunnets regler og normer. Utprøving av roller er et viktig element i vennsksapsrelasjonene. De oppmuntrer hverandre og tillater langt flere tabber enn det en finner blant barn med mer sporadisk kontakt. Vennskap blir en viktig arena for utvikling av individets identitet.

Kvello (2006) viser til at nettverksstørrelsen er underordnet kvaliteten i båndene, men selvsagt er det vanskelig for få relasjoner å gi like stor bredde og kvalitet i sosial støtte som et større sosialt nettverk.

3. Metodisk tilnærming

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Burr (1995) hevder forskning med sosialkonstruksjonistisk teori som referanseramme, må rette interessen inn mot språket og andre symbolske systemer og effekten av disse. I denne oppgaven er det ønskelig å diskutere hvordan elevene konstruerer begrepet sosial kompetanse i relasjon til elever og lærere. Språkets rolle er sentral i oppgaven, samtidig som oppgaven ikke inneholder en metodologi definert som en spesifikk diskursanalyse. Slike diskursanalyser retter seg ofte mot språkets rolle i forhold til makt, eller mer psykologisk med språkets rolle i interaksjon. Metoden i denne oppgaven er etnografisk med bruk av feltarbeid, fokussamtaler og individuelle intervjuer. Madsen (2003, s. 11) definerer etnografi på følgende måte: ”Etnografi er teorier og metoder til beskrivelse af, hvordan mennesker lever og skaber mening og betydning i deres sociale og kulturelle kontekst”. Videre skjelner Madsen (2003) mellom den store og den lille etnografi. Den store etnografi handler om vitenskapsteoretiske problemstillinger som reiser seg i forbindelse med utforskning av kulturer, sosiale sammenhenger og felter. Den lille etnografi retter seg mer konkret mot metoder og redskaper det er hensiktsmessig å utvikle og anvende til belysning av konkrete forskningsspørsmål. En forutsetning for god kvalitet fremheves ved god sammenheng og konsistens mellom den lille etnografi og den store etnografi. En forutsetning for at produsert kunnskap skal kunne rekke ut over sin egen kontekst.

Ut fra definisjonen vil et etnografisk studie være egnet til å ta vare på de grunnleggende tankene i det sosialkonstruksjonistiske perspektivet og til sentrale begreper i problemstillingen. Det er elevenes konstruksjoner som skal beskrives. Den etnografiske forskningen er innstilt på å finne forståelse av hvordan meningsdannelser konstituerer seg og konstrueres i feltet (Madsen 2003). Det er forskning som benytter seg av en bred vifte av kvalitative metoder. Metoder som intervju og feltarbeid, hvor fokus er på menneskers hverdagsliv, hvordan det dannes og omdannes i forskjellige avgrensede sosiale og kulturelle sammenhenger. I denne undersøkelsen er det som nevnt tatt i bruk feltarbeid, fokussamtaler og individuelle intervjuer. Grunnlaget for bruk av flere metoder er å nærme seg feltet på flere måter. Det er ønskelig å få et bilde av hvilken betydning konteksten har for sosial kompetanse. De tre ulike metodene blir stående som tre ulike forskningskontekster. Det er av

interesse å studere både likheter og forskjeller mellom de ulike empiriske metodene. Samtidig tenker en ikke at den ene metoden gir mer rett svar enn den andre. Det er hensiktsmessig å få frem et flertydig perspektiv fremfor et entydig.

3.2 Kvalitativ metode og dens vitenskapsteoretiske forankring

I alle samfunnsvitenskaplige fag gjøres det i varierende grad bruk av feltmetoder, men det eksisterer ikke noe enhetlig måte å omtale slike metoder på (Kalleberg 1996). Forskjellige ord brukes for å referere til omtrent samme sett av arbeidsmetoder. Ord og ordkombinasjoner som ofte brukes er: deltakende observasjon, kvalitativ metode, uformell intervjuing, feltmetodikk, casestudier, innholdsanalyse og antropologiske metoder. Fra engelsktalende land kommer betegnelsen etnografi.

Den kvalitative arbeidsmåten er i de senere år blitt mer akseptabelt enn tidligere. Det har og gitt en økende interesse til å kombinere kvantitative og kvalitative metoder.

Spenningsforholdet mellom en vitenskaplig metode basert på naturvitenskapen på den ene siden og ideen om den sosiale verdens særtrekk på den andre siden, er allikevel noe de fleste samfunnsforskere har opplevd (Kalleberg 1996). Spenningsforholdet er ofte blitt sett på som en kollisjon mellom konkurrerende filosofiske tradisjoner. Tradisjoner kalt positivismen og naturalismen. Den førstnevnte foretrekker de kvantitative metodene, mens den andre fremmer feltforskning som viktigste metode. Kjernen i positivismen er altså et bestemt syn på vitenskaplig metode, med naturvitenskapene og særlig fysikken som modell. Med metode menes i denne sammenheng testing av teorier som krever at man har kontroll over variablene. Det er som regel tale om forskning som struktureres og gjennomføres som verifisering/falsifisering av hypoteser som er formulert på forhånd (Madsen 2003).

Forskningen er deduktiv. Kritikken mot kvalitativ forskning fra den positivistiske tradisjonen, retter seg mot at det som produseres av data og svar ikke er av en sånn kvalitet at det kan kalles vitenskap, fordi krav om validitet, reliabilitet og objektivitet ikke finnes. I etnografisk tradisjon er det snakk om en induktiv forskningspraksis, hvor forskeren opparbeider temaer og kategorier under feltstudiet. Forskeren spiller en mer aktiv rolle i det feltet som undersøkes. I den konstruktivistiske oppfattelsen står forskeren som viten-skaper.

I følge naturalistene bør derimot den sosiale verden så langt det er mulig studeres i sin naturlige tilstand upåvirket av forskeren (Kalleberg 1996). Datakildene bør derfor være naturlige og ikke kunstige situasjoner som eksperimenter eller formelle intervjuer. Målet bør være å beskrive hva som skjer innenfor rammene, hvor de berørte personer ser sine egne og andres handlinger, samt konteksten for det som skjer. I følge den naturalistiske modell har etnografien verdi som metode, særlig med tanke på de varierende kulturelle mønstre som finnes på tvers av og innen samme kultur, og disses betydning for forståelse av sosiale prosesser. Etnografi utnytter den evnen enhver aktør har til å kjenne nye kulturer og den objektivitet en slik prosess har. Innenfor naturalismen nedtones ønske om å avdekke universelle lover fremfor detaljerte beskrivelser av den konkrete livserfaringen i en bestemt kultur, og av de oppfatninger og sosiale regler som styrer den. Det naturalistiske ligger i oppfattelsen av at kultur er noe som utelukkende konstrueres i den verden som studeres (Madsen 2003). Dermed overser man det faktum at det i den konkrete forskningspraksis konstrueres sammenhenger og betydninger. Både positivismen og naturalismen som metoder er blitt kritisert med den begrunnelse at disse gjengir sosiale fenomener på en bokstavlig måte, ved å dokumentere egenskaper og forklare deres eksistens.

Etnografi ble etablert som forskningstradisjon i begynnelsen av 1800-tallet og fungerte primært som antropologisk metode (Madsen 2003). Etnografien har opp gjennom det 20. århundre vært inspirasjon for utvikling av den kvalitative forskningsmetodologi. Det har vært en tydelig tendens til at etnografien utvikler seg og får profil i forhold til de felter den anvendes i. Etnografiens særlige karakter, er så at den i stor grad blir til mens den praktiseres. Det kan sies å være etnografiens styrke og samtidig dens svakhet. Etnografisk praksis bærer ikke rundt på en forestilling om objektivitet og målbar presisjon, eller at fyldige beskrivelser av virkeligheten kan løse problemene med gjengivelse av virkeligheten. Utformingen av et arbeid inneholder et perspektiv på at sosiale og kulturelle konstruksjoner av kunnskap er noe man skriver seg inn i og ikke ut av.

3.3 Etnografi: Feltarbeid - fokusgruppe - individuelle intervju

Etnografisk forskning ble ovenfor beskrevet ved å søke etter meningsdannelser som konstituerer seg og konstrueres i feltet. Forskning som kan benytte seg av flere kvalitative metoder. I denne undersøkelsen er det som nevnt tatt i bruk feltarbeid, fokussamtaler og

individuelle intervjuer. Metodene er ment å supplere hverandre, men inneholder som nevnt tre ulike kontekster. Nedenfor beskrives feltarbeid, fokussamtaler og individuelt intervju ut fra deres karakterbidrag i undersøkelsen. At de er samlet under en overskift, betyr samtidig at de og utgjør en metode.

I data fra feltarbeidet vil den registrerbare handlingen (atferden) stå i sentrum.

Observasjonsstudier eller feltarbeid har et fortrinn ved å kunne gi et konkret og nyansert innblikk i skoledagens mangfoldige prosesser og interaksjoner. Observasjoner har en fordel ved å gi stor nærhet til de konkrete sosiale prosesser og handlinger (Andersen 2005).

Andersen (2005) beskriver institusjons- og klasseromsforskning på følgende måte:

Institutions- og klasseromsforskning fokuserer først og fremmest på at undersøge pedagogisk virksomhet, hvor den praktiseres, og når den praktiseres. Den retter primært oppmerksomheten mot, hvordan påvirkningsformer i pedagogisk virksomhet bliver udformet og praktiseret i lokale og konkrete sammenhænge. Den søger at indkredse, undersøge, beskrive og analysere, hvilke betydninger pedagogisk virksomhet har (Andersen 2005:181).

Feltarbeidet danner altså grunnlag for å se de påvirkningsfaktorene som formes i klasserommet. I denne oppgaven vil da den interaksjon som er beskrevet mellom lærer og elever og mellom medelever være spesielt interessant ut fra problemstillingen.

Fokusgruppene gir et mer kulturelt uttrykk av elevenes interaksjon. Fokusgrupper beskrives av Barbour and Kitzinger (1999) som grupper som diskuterer et bestemt tema. Gruppene er videre fokusert rundt en kollektiv aktivitet som video, bilder eller debattering av et sett med spørsmål. Videre skiller fokussamtaler seg fra andre gruppeintervjuer ved at interaksjonen mellom gruppe medlemmene er en metode for å få frem data. Medlemmene i fokusgruppen blir oppfordret til å snakke med hverandre, kommentere hverandres utsagn, fremfor at hver av gruppe medlemmene blir stilt spørsmål etter tur. Slik er fokussamtaler mer egnet for å undersøke hvordan synspunkter blir konstruert. Fokusgrupper egner seg i å utforske menneskers erfaringer, meninger, ønsker og bekymringer, mer i en kulturell kontekst enn å få frem de enkelte medlemmenes personlige historier. Samtidig poengterer Halkier (2006) at

brudd og paradokser er viktig i fokusgrupper. Derfor kan noen begreper få en annen vekt enn det som er ventet.

De individuelle intervjuene er ment å supplere feltarbeidet og fokusgruppene. Individuelle intervjuer kan i større grad fokusere på egne opplevelser og identitet. Kvale (1997, s. 21) definerer forskningsintervju slik: ”Intervju har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene”. Fog (1997) hevder formålet med å bruke kvalitativt forskningsintervju må være å få tak i betydningen som personer, ting og temaer har for intervjupersonen, og/eller avdekke de betydninger som den intervjuede ser i henhold til egen måte å forvalte sitt liv og sine betingelser på. Å prøve og fange den intervjuedes perspektiv på verden og dens kognitive og følelsemessige organisering av verden. Sammenliknet med hverdagslige samtaler, kjennetegnes forskningsintervjuet av en metodisk bevissthet rundt spørreformen og fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale 1997). I individuelle intervjuer er da også i likhet med fokussamtaler, interaksjonen sentral. I individuelle intervjuer er imidlertid relasjonene mer asymmetriske. Fagpersonene har ansvaret for utspørring av intervjupersonen, og utspørringen bygger ofte på en intervjuguide. Deltakerne i fokusintervjuet er som regel mer likeverdige.

3.4 Gjennomføring av undersøkelsen

Undersøkelsen som danner grunnlag for analysen startet med gjennomføring av feltarbeidet høsten 2006 ved en videregående skole, helse- og sosialfaglig linje. Elevene gikk første året på videregående skole (VG1). Elevene tilhørte en storgruppe på ca. 45 elever, som og var delt i to. I den observerte gruppen var det 18 elever som deltok i alle fagene. Det var 14 jenter og 4 gutter i klassen. Gruppe ble kalt Hsa2. Tre elever hadde fremmedspråklig bakgrunn. Feltarbeidet startet med tilstedeværelse kontinuerlig over en uke i september 2006, med flere timer og flere fag hver dag. Deretter, frem til desember 2006, var tilstedeværelsen knyttet opp mot en dag i uken. Å ha en fast dag i uken dannet grunnlag for å se, spesielt interaksjonen mellom samme lærere og elever over tid. Timeplanen på observasjonsdagen var representativ for de resterende ukedagene. Undervisningen på observasjonsdagen besto av to timer med natur- og miljøfag, to timer norsk eller engelsk og to timer med programfaget, kommunikasjon og samhandling. I tillegg ble elevene observert noe i pauser, både ute og inne. Å observere i pauser dannet grunnlag for å se interaksjonene mellom elevene når de

hadde fri. Det var nyttig å se om de opprettholdt de samme konstellasjonene som inne i timene.

I desember 2006 ble elevene en dag delt i grupper utstyrt med et engangskamera, hvor de fikk i oppdrag å ta bilder av skoledagen på godt og vondt. Bildene skulle danne grunnlag for samtaler i fokusgrupper. Gruppene ble satt sammen av elever som var observert å ha en tilknytning til hverandre. Om ikke alle hadde en tilknytning, var tanken at alle skulle ha noen de var i mer relasjon til enn øvrige elever i klassen. Etter at bildene var fremkalt ble elevene gruppevis invitert til Høgskolen i Agder, til fokusgruppe, med bildene som utgangspunkt for samtalen. Elevene ble delt inn i fire grupper. Alle gruppene leverte bilder. Til fokusintervjuet kom to grupper fulltallige. I en gruppe møtte to av fire og i den siste gruppen møtte en elev. Fokussamtalen ble ikke gjennomført i den siste gruppen.

I februar 2007 ble fire elever plukket ut til å gi individuelle intervjuer. En av de ønskede informantene møtte. De tre resterende ble erstattet av to nye¹. En semistrukturert intervjuguide dannet utgangspunkt for samtalen. Intervjuguiden inneholdt en skisse over emner, samt forslag til spørsmål².

Undersøkelsen ved helse- og sosialfag, gruppe Hsa2, inngikk i et større prosjekt. Et forskningsprosjekt ved Høgskolen i Agder, fakultet for pedagogikk som ledes av førsteamanuensis Turid Skarre Aasebø (Aasebø 2006). Prosjektet har gitt tilgang til et utvidet materiale fra den andre gruppen ved helse- og sosialfaglig linje, Hsa1, og en allmennfaglig linje. Det ble også gjennomført feltarbeid, fokussamtaler og individuelle intervjuer i de to øvrige gruppene. Tilsvarende undersøkelse er gjennomført ved elektrofag. Materialet fra elektrofag er ikke brukt i denne oppgaven. Totalt inngår to videregående skoler, en med allmennfaglig og en med yrkesrettede linjer i undersøkelsen. Alle elevene som deltok i undersøkelsen gikk første året på videregående skole. Undersøkelsen ble gjennomført skoleåret 2005-2006 på allmennfaglig linje, og 2006-2007 på yrkesrettet utdanning.

Elevene fra helse- og sosialfag, Hsa1, deltar sammen med elevene fra Hsa2 i stor undervisningsgruppe noen timer i uken. Hsa1 er i likhet med Hsa2 hovedsakelig observert i

¹ Utfyllende informasjon om informantene til individuelle intervjuer gis i 4.5.

² Vedlegg 1

delt gruppe. Gruppen består av 23 elever. Ni elever har minoritetsspråklige bakgrunn. Av disse ni var det en gutt. Han var i tillegg den eneste gutten i klassen. Elevene ble observert på tilsvarende måte som Hsa2. Feltarbeidet startet ut med en uke observasjon hver dag i september 2006. Deretter en dag i uken frem til desember 2006. Fokusgruppesamtaler ble gjennomført i desember 2006. I denne gruppen ble elevene satt sammen etter ønske om at elevene skulle ha en relasjon til hverandre. Det ble valgt to grupper med bare minoritetsspråklige elever. I de individuelle intervjuene ble det valgt ut tre elever med minoritetsspråklig bakgrunn med ulik botid i Norge. Etnisitet var tematisk utgangspunkt for undersøkelsen i den gruppen.

I gruppen fra allmennfaglig linje var det 32 elever, halvparten jenter og halvparten gutter. Fem elever hadde fremmedspråklig bakgrunn. Feltarbeidet ble i denne gruppen gjennomført fra september 2005 til desember 2005. Elevene ble delt inn i åtte fokusgrupper, basert på hvem som gikk sammen i pauser og friminutt, fortrakk å jobbe sammen eller satt sammen i klasserommet. Åtte elever ble valgt ut til individuelle intervjuer, etter ønske om jevn kjønnsfordeling, representanter fra ulike grupperinger i klassen og noen med fremmedspråklig bakgrunn.

Analysen i denne oppgaven er først og fremst dannet på grunnlag av det samlede materialet fra helse- og sosialfaglig linje, gruppe Hsa2. I tillegg er materialet fra helse- og sosialfaglig linje, gruppe Hsa1 og allmennfaglig linje brukt, men ikke i like stor grad. Feltrapportene fra de to andre gruppene er ikke brukt. Feltarbeidet fra Hsa2 derimot, dannet grunnlag for problemstillingen. Før feltarbeidet startet var tema sosial kompetanse bestemt, men ønske om å belyse det relasjonelle aspektet vokste frem under feltarbeidet. Det er en av begrunnelsene for at materialet fra Hsa2 har en større plass. I tillegg ble det for analysen viktig å kjenne elevene, og vite om deres relasjonelle fremstillinger i klassen. Materialet fra de to andre gruppene er brukt mer sidestilt for å se om tilsvarende beskrivelser finnes, eller om det fremstår interessante kontraster.

Elevgruppene har hatt noe ulike intervjuguider i de individuelle intervjuene. Intervjuguiden¹ til allmennfaglig linje dannet utgangspunkt for de øvrige. Intervjuguiden² for helse- og

¹ vedlegg 2

² Vedlegg 3

sosialfaglig linje, gruppe Hsa 1, er utvidet med spørsmål om etnisitet. Intervjuguiden for elevene ved Hsa2 inneholder flere relasjonelle aspekter i henhold til sosial kompetanse, enn de øvrige. Under intervjuene ble det derfor lagt mindre vekt på elevenes skoleprestasjoner og fremtidsplaner. Kontekstuelle betydninger for sosial kompetanse ble vektlagt. Det ble stilt mange spørsmål om miljø, forhold til lærere, jevnaldrende og venner.

For alle deltakerne i undersøkelsen, både elever og lærere er personnavn og skolenavn anonymisert. Elevene fikk i forkant informasjon¹ om prosjekter, både skriftlig og muntlig. Alle skrev under på samtykkeerklæring. Da elevene var under 18 år, ga foreldrene godkjenning.

3.5 Valg av informanter til individuelle intervju

Bakgrunn for valg av informanter til de individuelle intervjuene ved helse og sosialfaglig linje, gruppe Hsa2, ved videregående skole, lå i problemstillingen. Utgangspunktet var å få nærmere innsyn i elevenes egne konstruksjoner av sosial kompetanse. Å få et bilde av hvordan dette ble konstruert når de snakket om sine relasjoner til medelever og lærer i skolen. Det var i utgangspunktet ønskelig å høre elever med ulike sosial fremtoning i klasserommet fortelle. Feltarbeidet dannet grunnlag for sammensetning av informanter til individuelle intervjuer. Det var med andre ord ønskelig å snakke med elever som var stille, både i undervisningen og overfor medelever, samt elever som fremsto som mer verbale og som oftere markerte seg i klasserommet. Samtidig var det ønskelig å få noe ulik etnisk sammensetning, samt høre både gutter og jenter. Av elevene som i utgangspunktet ble spurt, med tanke på denne sammensetningen, var det ett av de planlagte intervjuer som ble gjennomført. De andre måtte erstattes av andre som og representerte en variasjon, men muligens ikke like stor bredde. Ingen av informantene hadde fremmedspråklig bakgrunn.

3.6 Validitet i kvalitativ forskning

I boken *Social Construction* (1999) diskuterer Gergen hvordan forskning over tid har fått status av å vise til sannheter som igjen skaper diskurser. Gergen et al. (2004) poengterer at det sosialkonstruksjonistisk perspektiv viser til at det vi oppfatter som reelt og riktig ikke er

¹ Vedlegg 4

konstruert i naturen, men skapt gjennom samfunn og deres praksis. Mye av den vestlige forskningen skaper verdifull kunnskap for oss, men disse sannhetene er skapt gjennom samfunnet. I samfunnet styres vi i stor grad av de begreper som er tilgjengelig for oss og som vi bruker. Kalleberg (1996) hevder dette og gjelder begreper brukt i forskning. Han viser til at dagens norske metodebøker ofte er preget av amerikanske ord som reliabilitet, case og validitet. Amerikanerne er klar over at disse ordene i seg selv er dagligdagse, upresise ord, mens i oversettelser til andre språk får de raskt et eget liv. Kalleberg (1996) stiller spørsmålsteget ved den enorme fokuseringen på reliabilitet. Kravet om pålitelighet må oppfylles på andre måter i feltforskning enn i representative rundspøringer.

Den erkjennelsesteoretiske posisjonen i sosialkonstruksjonismen bringer med seg andre kvalitetskriterier og kunnskapsidealer enn i den realistiske vitenskapen (Søndergaard 1996). Den realistiske vitenskapens krav om validitet, reliabilitet, begrepsvaliditet og generaliserbarhet blir meningsløse i sosialkonstruksjonistisk kontekst. I konstruktive forskningsopplegg kan det unike, den enestående sosiale nyskaping, nettopp være det man bør generalisere innsikter fra (Kalleberg 1996). Det uvanlige eksemplet kan analyseres og brukes som noe som demonstrerer muligheten av en bedre virkelighet også for andre enheter eller områder. I sosialkonstruksjonistisk kontekst flyttes refleksjonen gjennom å vitalisere flere stemmer, åpne for flere potensielle posisjoner og tilby nye forståelser fremfor mer fastgrodde fenomenforståelser. Mange forfattere forkaster ideen om vitenskap som eksakt og pålitelig speiling av virkeligheten (Alvesson og Sköldberg 1994). Empiri er viktig, men det handler om å gi den en mindre entydig karakter og oppfatte den som forhandlingsbare, perspektiverende tolkninger, som er formidlet gjennom et tvetydig språk. Alvesson og Sköldberg (1994) uttrykker det slik:

Empiri bör uppfattas som argument i en debatt – vilka kan ha olika tyngd beroende på dels sammanhang, dels hur välsliplade dessa er– snarare än som överdomare i en debatt mellan olika (teoretiska) ståndpunkter (Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 357)

Det betyr allikevel ikke at en skal se på tekster som selvvalidierende. Et uttrykk Bjerrum Nielsen (1994) bruker i sin artikkel *Forførende tekster med alvorlige hensikter*. Hun peker på at i konstruksjonistisk tradisjon problematiseres grensen mellom tekst og virkelighet. En hver analyse er mer en konstruksjon av virkeligheten enn en oppdagelse av den. Samtidig vil

analyser av for eksempel skoleklasser heller ikke være interessante hvis den ikke samtidig viser til noe generelt. Et krav om en eller annen form for generalisering. I kvantitativ forskning generaliserer man til enheter. En form for generalisering som vanskelig lar seg beskrive i kvalitativ forskning, da det ikke er snakk om representative utvalg. Bjerrum Nielsen (1994) hevder en må gå til analysen og se på det som skapes og utpekes som intersubjektiv meningsstruktur. Identifikasjon og en fremstilling av meningssammenheng som gjør en bestemt type atferd forståelig. I analysen som foreligger for denne oppgaven vil det si at innenfor kategoriene som beskriver sosial kompetanse må en se om de posisjonene som fremstår, kan ses som beskrivende posisjoner til en måte å handle innenfor kompetanseområdet på. Om det er en måte å handle på som flere representerer. Samtidig som det ikke betyr at det er den eneste posisjonen som finnes. Bjerrum Nielsen (1994) poengterer og at meningsstrukturene finnes på flere nivåer, og det er opp til undersøkelsens problemstilling å avgjøre hvilket nivå som er relevant. Samtidig som det er viktig å være bevisst at teksten skaper den meningsstruktur som den formidler. Tekstens forførende dimensjoner kan ikke ses atskilt fra dens budskap. Analysen må gi et klart (men ikke nødvendigvis entydig) meningstilbud for at tolkningen skal komme i stand. Og hvis ikke analysen skal bli rent beskrivende, ustrukturert og usammenhengende må en ta sjansen på å forføre. Noe som igjen forutsetter at teksten gir mening for leseren, men at mening muligens ses i nye sammenhenger. I denne analysen kan det bety at elevatferden som beskrives kan være gjenkjennelig, men at den kan skape en ny dimensjon hos leseren, om atferden beskrives som en konstruksjon for å opprettholde en relasjon. Om den beskrevne utøvelsen av sosial kompetanse beskrives ut fra den konteksten den foregår i og ikke som ett overordnet atferdsmønster hos eleven. Videre vil svaret på tekstens validitet ikke bare kunne ses i forhold til dens gode tekstlige forførelse, men og om den gir leseren mulighet til å forholde seg metakommunikativt til teksten. Teksten bør åpne for lesers egen vurdering av tekstens budskap.

4. Presentasjon og diskusjon av funn

I teorikapittelet er sosialkonstruksjonisme og kontekstuelle teorier beskrevet. Det sosialkonstruksjonistiske begrepet posisjonering er viktig, for å holde fast ved det syn at sosialkonstruksjonismen kan bringe inn noe annet. Det åpner for et kontekstuellet syn på atferd og sosial kompetanse. Posisjonering ble beskrevet ved en gjensidighet i forholdet mellom kulturelle diskurser og individets personlige anvendelse av dem.

Problemstillingen i denne oppgaven innebærer at det er det relasjonelle mellom lærer og elever og medelever som skal vektlegges. Sosial kompetanse beskrives som konstruksjoner ut fra en kontekst. Konstruksjonen er ikke nødvendigvis overførbare til andre kontekster. Ved å se på elevenes ulike posisjonering vil sosial kompetanse være noe elevene bruker ut fra hvilke diskursive praksiser de tilbys eller har adgang til i de relasjonene de handler innenfor. Pedagogisk vil det ha betydning for vurderinger av relasjoners betydning i henhold til sosial kompetanse i skolen. Ikke bare som noe som overføres fra lærer til elev, men et begrep elevene forhandler innenfor.

Ønske om å belyse sosial kompetanse gjennom relasjoner, og som elevenes konstruksjoner, vokste frem etter å ha observert elever på videregående skole helse- og sosialfaglig linje høsten 2006. Det var interessant å observere hvordan noen elever så ut til å profitere ekstra på god relasjon til lærer, hvor det økte deres arbeidsinnsats. Problemstillingen i denne oppgaven er ikke primært å beskrive relasjonenes betydning, men å vise hvordan elevene konstruerer sosial kompetanse i relasjon til lærere og medelever. Samtidig blir det viktig å beskrive noen ulike relasjoner for å få frem hvordan disse konstruksjonene kan dannes og hvordan de fremgår innenfor ulike kompetanseområder. Kompetanseområdene ble beskrevet som byggesteiner i begrepet sosial kompetanse og skulle dekke de viktigste områdene av sosiale ferdigheter som mennesket benytter i samhandling med andre. Av de kompetanseområdene som er beskrevet betraktes ikke empati som et eget tema. Det vil sannsynligvis være mange handlinger beskrevet i intervjuene og i notater fra feltarbeidet som kan ses empatisk, men da beskrivelser av empati forutsetter to perspektiver, der ens handlinger vil bli følt av en annen, vil det være å gå ut over det posisjoneringsbegrepet som brukes. Datainnsamlingen gir ikke grunnlag for to perspektiver på alle handlingene.

I det følgende vil det gis beskrivelser fra feltarbeidet ved helse og sosialfaglig linje og individuelle intervjuer og fokussamtaler fra allmennfaglig linje og helse og sosialfaglig linje. Feltarbeidet, fokussamtaler og individuelle intervjuer fra helse- og sosialfaglig linje, gruppe Hsa2, har størst vekt i analysen.

4.1 Lærer - elev: Betydningen av relasjon for sosial kompetanse

Slik det er beskrevet ovenfor ble det spennende å observere hvilken betydning relasjonen fikk for enkelte elevers utøvelse av sosiale ferdigheter. Ved å beskrive hvordan noen elever handler ulikt ut fra ulike relasjoner, kan sosial kompetanse ses mer som en posisjon elevene bruker fremfor en rolle de har. I det følgende beskrives relasjonelle forhold mellom lærer og elev i forhold til den direkte samhandlingen som finner sted i klasserommet. Deretter hvilken betydning denne samhandlingen har i forhold til de grenser, regler og rutiner i klasserommet.

Av elevene som deltok i de individuelle intervjuene fra helse og sosialfaglig linje var Thea en jente som fremsto ulikt overfor ulike lærere. Thea er en blid jente, men kan og vise en mer opposisjonell fremtoning. Hun kommer i en del konflikter med lærerne. Hun sier selv hun er lei av skolen. På fritiden danser hun Hip Hop. Eline, som var den andre av informantene til individuelle intervju, er en stille jente. Det var sjeldent hun sa noe høyt i klassen. Hun er veldig arbeidsom. Eline spille bowling på fritiden. I det individuelle intervjuet ga hun et utvidet bilde av seg. Hun var en stille jente, men kunne og si i fra. Både Thea og Eline ga i deres individuelle intervjuer vekt på betydningen av relasjonen til lærer. Hvilken verdi det hadde for dem i skoledagen. Når Eline fortalte om hvilke fag hun likte på skolen, relaterte hun det til læreren som underviser i faget. På videregående skole likte hun matte og naturfag, for der hadde de den læreren hun likte best. På ungdomskolen derimot likte hun ikke matte og naturfag, på grunn av læreren. Thea fortalte mer intenst om et skoleforløp preget med mye konflikter med lærerne. Under intervjuet var hun usikker på om hun skulle fullføre skolegangen på grunn av disse konfliktene. Også hun fortalte om relasjonen til mattelæreren som noe spesielt. Hos Fredrik, som var den tredje informanten til individuelle intervju, var derimot ikke relasjonen til lærer like sterkt knyttet til hans trivsel eller beskrivelse av fagene. Fredrik er en stille og blid gutt. Han liker å trene på helsestudio. På skolen liker Fredrik best gym for det er han flinkest i. Nå på videregående syntes han også helse var et bra fag, som ble begrunnet ut fra hans interesse. Matte likte han ikke, for det synes han var vanskelig. Trivsel

og forhold til fag ble i større grad begrunnet ut fra hans interesser og kompetanse enn relasjonen til lærer.

Thea derimot viste at hun innenfor skolens kontekst posisjonerte seg ulikt i møte med ulike lærere. For Thea kan det relasjonelle synes svært viktig for hennes trivsel og for beskrivelse av lærerne i undervisning. Thea gir følgende beskrivelse av lærer, Rolf:

Thea: Han er bare så utrolig grei. Hvis jeg bråker i timene, snakker litt høyt så kommer han hen også sier han. Så snakker han til meg på en grei måte, så sier han det atte: "Du burde være litt stille og begynne å jobbe litt". Så sier jeg det at jeg ikke skjønner noe og det er grunnen til at jeg sitter å ikke gjør noe og begynner å bråke, for det at jeg ikke skjønner noe. Så sier ham, men da skal jeg hjelpe deg sier han. Så begynner han å hjelpe meg. Han må forklare det til meg som jeg skulle vært seks år gammel, men allikevel det hjelper jo, så han er bare så utrolig grei (Individuelt intervju med Thea s. 9).

Under feltarbeidet i en mattetime med Rolf ble følgende observert:

Elevene får beskjed om at de skal repetere oppgaver før en forestående matteprøve. Rolf setter seg i begynnelsen av timen ved Thea for å hjelpe. Han vandrer etter hvert rundt, men er tilbake for å spørre om hun fikk det til, hvor hun uttrykker et nølende nei. På nytt setter han seg ned. Dette gjentas, og Thea smiler til Rolf og er mottakelig for den hjelpen han gir. Etter en stund går han ut av klasserommet. Thea setter seg da for å slappe av og begynne å prate, men med en gang han kommer inn igjen, beveger han seg mot Thea som smiler til ham og sier: "Jeg vet ikke hvordan jeg skal komme videre" (Feltrapport 2006 – Lise s. 49-50).

Tilsvarende ble observert i flere av timene. I timer der lærerne startet ut med å gi Thea en positiv oppmerksomhet eller ga henne tilpasset hjelp, jobbet hun godt og var muntlig delaktig. Samtidig er Thea en jente som selv beskriver et skoleforløp med mye konflikter, eller fra åttende klasse, etter hun flyttet. Før det beskriver hun seg selv som en stille jente, ble en del mobbet og torde aldri si noe i timen. Forholdet til lærerne var da bra. Thea forteller hun som person har det bedre nå, selv om konfliktnivået er større. Hun trives bedre med å si fra, når

hun føler seg urettferdig behandlet. Thea føler seg urettferdig behandlet, når lærerne raskt tyr til kjeft og når hun blir tilsnakket fremfor andre. Da svarer hun tilbake. Med Rolf er det annerledes. Måten Thea opplever å bli møtt på av Rolf, utløser en annen reaksjon hos henne. Hos Rolf gir hun forklaring på sin atferd, han hjelper henne og kommunikasjonen forblir positiv.

Thea har på mange måter en realistisk oppfatning av egen sosial kompetanse. Hun vet hun slår raskt tilbake på enkelte lærere, men i møte med Rolf og andre lærere hun opplever imøtekommende, kan hun ha en positiv relasjon. Hennes ferdigheter i form av å vedlikeholde den gode relasjonen over tid, innenfor skolen som hel kontekst, vil det imidlertid være vanskelig å beskrive. Slik hun fremstiller seg, kan det være vanskelig å si at hun viser god kompetanse i ulike kontekster over tid, at hun evner å løse fundamentale problemer i ulike menneskelige relasjoner, eller at hun er selvkontrollerende og regulerer følelser og atferd. Sentrale begreper som definerer sosial kompetanse. Theas atferd kan imidlertid vanskelig beskrives som en rolle hun innehar. For eksempel, som en elev med atferdsproblemer. Thea sier selv at hennes konfliktnivå er i ferd med å ødelegge skolegangen for henne, men i møte med Rolf er hun imøtekommende og tilpasningsdyktig. For Thea kan det se ut som hun i møte med lærerne posisjonerer sin sosiale kompetanse ut fra deres oppmerksomhet mot henne, og måten de møter hennes faglige utfordringer på.

At lærerne kan hjelpe på en konstruktiv måte beskrives og av mange andre som viktig. Spesielt er det merkbart hos de elevene som strever faglig. Både elever på allmennfaglig linje og helse- og sosialfaglig linje forteller om det. Ofte er det ikke mengden hjelp de beskriver som viktig, men måten lærerne møter dem på. I enkelte timer kunne en observere hvordan elever jobbet gjennom hele timen etter å ha blitt møtt med ros eller oppmuntrende kommentarer. Samtidig var ikke denne relasjonelle kontakten like avgjørende for alles aktivitet og prestasjoner. I en fokusgruppe fra allmennfaglig linje bestående av gutter som oppnår gode karakterer, ble en god lærer beskrevet ved sitt engasjement, som faglig dyktig og med lyst til å lære bort. Også andre elever fortalte om engasjement og faglig dyktighet som viktig for en lærer. Disse guttene la i motsetning til en del andre, lite vekt på de relasjonelle aspektene hos lærer.

En kan reflektere over om den betydning elevene legger i lærers relasjonelle kompetanse kan ses ut fra deres totale identitet. Elever som strever mer faglig kan ha flere opplevelser av tilkortkomning enn de som oppnår gode karakterer innenfor skolesystemet. For mange kan det da se ut som lærernes møte med dem i deres søken etter hjelp, får betydning for deres motivasjon for faget og ønske om å bedre karakterene. Dersom selvoppfatning forklares ut fra de erfaringene vi gjør i sosiale sammenhenger, må en ta med at sosiale sammenhenger har et vidt spekter. Elevene som oppnår gode karakterer vil uavhengig av lærernes verbale dialoger, få tilbakemelding på at de er gode elever. For noen vil kanskje de relasjonelle erfaringene måtte kompensere for skolens vurderingssystemer, bestående av karakterer. Lærers evne til å se deres ulike mestringsområder kan bli betydningsfullt for om de beskriver en lærer som dyktig, og for hvordan de posisjonerer sin sosiale kompetanse i relasjon til dem. Elevene kan og posisjonere seg som sosialt mer kompetent mot de lærerne som møter dem ut fra identitetsoppfatninger de identifiserer seg med. Thea forklarte at Rolf så på henne som en jente med faglige vansker og at det var det som var hennes problem, ikke atferden. Et bilde hun identifiserte seg med.

For Eline var og relasjonen til lærer av stor betydning. Under feltarbeidet ved videregående fremsto Eline som en stille jente. Hun deltok sjeldent muntlig i undervisningen og jobbet effektiv og stille med de arbeidsoppgavene de ble tildelt i timene. Under feltarbeidet fremsto hun som sagt slik i alle timene. Eline selv beskrev seg tilsvarende. Hun uttrykte at hun måtte være svært trygg for å si noe høyt i klassen og at hun ønsker å jobbe raskt og effektivt. Samtidig fortalte hun om en lærer hun lett kom i konflikt med. I følge Eline kjefter læreren med en gang, pirker på småting og lager sine egne regler. Eline uttrykker:

Hvis de kjefter med en gang, så gir de meg mer lyst til å få de til å kjeft mer, av en eller annen rar grunn (Fokusgruppe KH3 s. 6).

Eline forteller samtidig om en lærer fra barneskolen med et voldsomt temperament. Hun lurte på om hans reaksjonsmønstre har vært med å utforme henne som elev. At hun må være helt sikker før hun tør å si noe høyt i timen. En konstruksjon som bidrar til å stille spørsmålsteget ved hvilken påvirkning relasjonelle prosesser har for utformingen av hvordan en fremstiller seg selv som elev. At en relasjon kan få stor betydning for hvordan en forestiller seg og går inn i den sosial delen av elevrollen.

For Eline er imidlertid og lærers relasjonelle kompetanse av en noe annen betydning enn hos Thea. Eline liker Rolf for han har humor, en kan tulle med han, og han lar dem spise i timene. Rolf går muligens utenom mer overordnede regelverk ved å la dem spise i timen. For Eline er det imidlertid det at Rolf har de samme reglene over tid som gir betydning. Hun opplever mange at lærer skifter mellom hva som er lov og ikke lov. Det gjør henne forvirret. Mange elever beskriver i likhet med Eline, lærere som dyktige når de holder faste rammer. Mange ønsker at lærerne er litt strenge og at de har klare regler. Samtidig skal reglene gi dem handlingsrom og frihet. Av den grunn kan en lærer bli beskrevet som dyktig fremfor en annen. De gir få beskrivelser av et felles og overordnet normsystem i klasserommet. På allmennfaglig linje er og elevenes forhandlinger med lærerne fremtredende. De vet hvilke lærere de kan forhandle med, som gir dem frihet til å jobbe hjemme fremfor å være på skolen. Generelt oppfattes reglene ved begge skolene som utydelige og hver lærers grenser og bestemmelse er med på å skape elevenes bedømmelse av dem som lærere. Lærerne som fort slår ned på uønsket atferd, uten først og ha satt rammene, får lett elevenes argumenter mot seg. I fokusgruppe bestående av fem jenter fra helse- og sosialfaglig linje fortelles det:

Vi spør om det er forskjell på lærerne og om de har eksempler på noen ok lærere. / De svarer Rolf og Britt. / De surrer ikke så mye og gir klare beskjeder. Sånn og sånn skal det vær og sånn skal det ikke være. Og følger vi ikke det får det konsekvenser (Fokusgruppe KH1 s. 3).

Frønes beskrev (2006) de vertikale relasjonene som mindre tvetydige og usikre, mens forholdet mellom jevnaldrende ble kjennetegnet av en kontinuerlig (re-)etablering og (re-)definering av kommunikative kontrakter. Ziehe (2004) pekte på behovet for å guide eleven i henhold til regler, verdier, normer og forventninger. Det kan se ut som elevene etterlyser å vite hvordan de skal forholde seg til regler og normer. At utvikling av sosial kompetanse kan støttes av klare regler i skolen og stå som motvekt i den pluralistiske verden de ellers forholder seg til. En kan spørre om de uttrykker at nettopp skolen skal være en arena hvor vertikale roller er tydelige og normer definerte. Elevenes beskrivelser ovenfor viser at utvikling av sosial kompetanse skjer når lærere møter dem med ros, oppmuntrende kommentarer og holder klare rammer for normer og regler. For noen er det spesielt viktig å bli møtt ut fra identitetsfaktorer de kjenner seg igjen i. Dette kan samtidig bety at utvikling av

mer komplekse kommunikative strategier for forhandlinger av regler og normer kan være mer forbeholdt jevnalderrelasjonene.

4.2 Elev – elev: Betydning av relasjon for sosial kompetanse

Det er tidligere i oppgaven gitt en del eksempler på hvordan studier viser at elevers atferd i klasserommet kan relateres til å oppnå posisjon hos jevnaldrende, selv om disse handlingene ikke er forenelig med skolens verdier og normer. Sosial kompetanse kan da ses kontekstuellet ut fra den relasjonen atferden er rettet mot. Når forholdet mellom elevene her beskrives av betydning for sosial kompetanse, er det for å få frem om det konstrueres slike motsetninger hos elevene, eller om det er fremtredende handlinger i barne- og ungdomskulturen som får betydning for hvordan ulike elever opptrer.

I noen av intervjuene fremkommer beskrivelser av handlinger fra elevene som står i sterk kontrast til skolens overordnede normsystem. Først og fremst er det beskrivelser av handlinger fra ungdomskolen. En gutt som nå går på allmennfaglig linje fortalte om et miljø på ungdomskolen der det å få dårlige karakterer ga status. Ei jente fra allmennfaglig linje fortalte om en klasse på ungdomskolen dominert av gutter og mye bråk, der jentene ble stille. Flere på helse og sosialfaglig linje fortalte om hvordan mobbing fra medelever i ungdomskolen var med å prege deres skolemiljø og individuelle opplevelser. I de individuelle intervjuene beskrev både Thea og Fredrik hvordan mobbing på barne- og ungdomskolen har vært med på å prege deres identitet. Fredrik fortalte han muligens var blitt en taus elev, som følge av mye mobbing. Klassemiljøet beskriver han nå som godt, men for å si noe høyt i klassen må han være helt sikker på at svaret er riktig. Thea beskriver seg selv som mer verbal og som en elev som tør å si i fra, men også for henne gir klassemiljøet nå en større trygghet. Hun forteller hvordan hun opplever medelevene som mer voksne, hvordan de har forståelse for at mobbing sårer. I en fokusgruppe fra helse og sosial blir utviklingen fra ungdomskolen til videregående skole forklart på denne måten:

Vi spør om det er andre måter det er annerledes fra ungdomskolen. / Alle har vel respekt for alle egentlig, sier Karianne. / Det er større, mange flere folk, sier Marita. / Fra forskjellige steder. Ikke bare samme plassen, sier Julie. / Du kjenner ikke alle, sier

Karianne. / Karianne blir spurt om hva hun mente med respekt for alle. / Ja, eller det er ikke sånn dere se på det tøyet ho går med og sånne ting. Sånn som jeg føler det i hvert fall. De henger seg ikke opp i sånn bitte små detaljer om du kanskje ... har ... jeg vet a fulane jeg, sier Karianne. / De blir spurt om det er lettere å være seg selv. / I hvert fall i klassen synes jeg. I forhold til det det var før (Fokusgruppe KH1 s.14).

Og litt senere:

De blir spurt om det er andre ting som har forandret seg. / Flere sier nei. / Jeg er ikke så redd for å bli mobba eller sånn, sier Karianne. / Vi spør om det betyr at de har blitt mobbet før. / Ja, sier Ingrid. / Jeg har vært et mobbeoffer helt siden barneskolen jeg så. Så jeg synes det er veldig bra miljø i hvert fall. / Vi hadde på barneskolen og ungdomskolen veldig dårlig miljø. Synes nå jeg i hvert fall. Veldig dårlige lærere au, sier Ingrid. / Å der var det mer sånn gjenger som er populære så hold deg unna liksom. Det er det ikke her. Her er alle sammen blanda, sier Karianne. / Vi spør om det er mindre mobbing generelt. / Flere svarer ja (Fokusgruppe KH1 s.14-15).

Ingrid, Karianne og Birgit kommer fra samme ungdomskole og Julie og Marita fra samme. Marita er en svært pratsom jente. Ingrid og Julie er stille. De tre sistnevnte jentene fikk ut over skoletiden god kontakt, og både Ingrid og Julie fremsto under feltarbeidet som mer aktive verbalt når de tre satt sammen. Her forteller Karianne og Ingrid om deres opplevelser fra ungdomskolen, om mye mobbing og utrygt miljø. For jentene blir respekt et viktig begrep i samtalen. De uttrykker mer trygghet nå på videregående i henhold til ytre ulikheter som fører til at de tør å vise mer av seg selv. Jentene går nå i en klasse med fjorten jenter og fire gutter. Noen av jentene i fokusgruppen poengterer at det skaper bedre miljø, andre er ikke entydige på det. De som ikke var entydige relaterer ikke miljøet til en spesiell fremtoning fra gutter, men ulike elever uavhengig av kjønn. Det var den tøffe fremtoningen de ikke verdsetter. Både på helse og sosial og allmennfaglig linje fremkommer imidlertid ikke guttekulturer preget av en tøff og opposisjonell atferd, slik det ble referert til fra undersøkelser tidligere i teorikapitlet. På allmennfaglig linje var mange av guttene opptatt av å gjøre det godt på skolen. Av de fire guttene i helse- og sosialklassen fremsto tre som rolige, en som mer verbal. Den sistnevnte gutten pratet med mange og rettet mye positiv oppmerksomhet mot både gutter og jenter.

Det kan synes som elevene på helse- og sosialfaglig linje opplever at overgangen til videregående åpner for større aksept for ytre ulikheter. Evnen til å mestre det sosiale samspillet øker og elevenes forståelse for hverandres betydning i interaksjonen øker. Deres evne til desentrering øker, til å gripe andres perspektiver. Noe som igjen er viktig å reflektere over i henhold til elevenes identitetsutvikling. Om en tenker rundt identitet som en kontinuerlig prosess, vil relasjoner i videregående kunne åpne for andre beskrivelser av en selv. Klassemiljøet er vel så viktig for utvikling av sosial kompetanse i videregående som på grunnskolenes trinn.

4.2.1 Vennskap

Da feltarbeidet startet høsten 2006 var mange av elevene ukjente for hverandre. I tiden under feltarbeidet var det ofte de samme som satt seg sammen. Relasjonene forble stabile ut over høsten. De fleste av disse kjente hverandre fra ungdomskolen. Elevene beskrev miljøene på skolen som vennskapsklikker. Vennskap fremstilles av mange som en svært viktig del av skolehverdagen. Slik ble skolehverdagen like mye en sosial arena som en undervisnings- og læringsarena. Vennskap ble tidligere beskrevet som en relasjon der stadige konstruksjoner og rekonstruksjoner av allmenne og særegne sosiale regler foregår. Det er en relasjon som tillater utprøving av samfunnets regler og normer. For elevene på helse- og sosialfag og allmennfaglig linje fremsto vennskap som viktig for utprøving av flere sosial kompetanseområder. Betydning av vennskap blir beskrevet ytterligere under temaene samarbeid og humor og glede. Så er det og betydningsfullt å se om de vennsapsrelasjonene de har innenfor skolens kontekst, åpner for andre posisjoneringer enn det jevnaldrende gjør.

Vennskap ser altså ut til å utløse noen erfaringer ved at sosiale kompetanseområder blir viktig for opprettholdelsen av vennskap. Venner ser for eksempel ut til å jobbe mer intenst for å få til et godt samarbeid og den kommunikative kompetanse i hvordan en forhandler frem gode relasjoner og avtaler øker. Samtidig bringer og vennskap frem ulike fremtoninger hos hverandre. Under feltarbeidet ved helse og sosialfaglig linje ble dette tydelig når elevene ble samlet i en stor gruppe¹. Mange hadde vennsapsbånd på tvers av gruppen. De uttrykte glede

¹ Elever fra Hsa 1 og Hsa2

over å være sammen, samtidig som det utløste mer uro. Flere elever ble ofte mer høylydte og mer opposisjonelle. Eline forteller hvordan det kan virke på henne:

Eline: Eh, jeg får det kanskje når ... jeg bråker kanskje litt, men det er når jeg sitter med de venninnene mine. Hvis jeg sitter med Elisa så er meg og ho ganske stille, men når for eksempel Jenny kommer inn. Det er så gøy med ho at jeg tar liksom mer av og da bråker vi litt, men de tåler ganske mye før de kjefter, det har jeg merka (Individuelt intervju med Eline s. 5).

I tillegg fremkom vennskap som en relasjon hvor det å støtte hverandre var viktig, selv om det medførte at elevene måtte stå i konflikt med lærer. Vennskap kunne åpne for forhandlinger og argumentasjon med lærerne. En kommunikasjon som ikke nødvendigvis var forenelig med forventede normer i skolen. Slik sett kan vennskapets relasjoner muligens utløse posisjoneringer der støtte til venner blir viktigere enn overholdelse av skolens normer. Vennskapet kan da og åpne for kommunikative handlinger, selv om ikke kommunikasjonen erfare direkte i vennsapsrelasjonen. Og selv om det totale bilde av elevene i skolen viser at respekt og evne til desentrering øker i videregående skole, kan vennskap være en relasjon som skal beskyttes på tross av andre uttalte normer.

Fredrik, Thea og Eline ble spurt mer inngående om hvordan de ville beskrive en god venn. For Fredrik er det viktig at det er akseptabelt å være forskjellig. Eline viser til at det er personligheten som betyr noe for vennskap, ikke ytre faktorer. Venner skal være lojale, ha humor og være impulsive. En skal kunne prate med en venn om alt, og venner bør ha litt erfaring, slik at de lettere kan sette seg inn i det, om en har problemer. For Eline betyr det at det er viktig å ha flere venner. Thea uttrykker det som viktig at vennene kan ta vare på hverandre. Hun fortalte at flere av hennes venner hadde en vanskelig familiær bakgrunn, og at de derfor betegnet hverandre som en stor søskenflokk. For både Fredrik, Eline og Thea er evnen til desentrering viktig for opprettholdelse av vennskap. En kompetanse som og var viktig i forhold til jevnaldrende, men som hos Eline og Thea beskrives ut fra en større nærhet hos venner. Jentene bruker mer ord som knytter an til tettere bånd enn det Fredrik gjør. Ofte blir da også vennskap mellom jenter generelt i samfunnet blitt beskrevet mer dyadisk enn hos gutter.

4.3 Sosiale kompetanseområder

I innledningen ble sosial kompetanse beskrevet ut fra noen kompetanseområder.

Kompetanseområder som samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet og humor og glede er temaer i den videre analysen. Områdene betegner sosiale ferdigheter som mennesket benytter i samhandling med andre. Momenter som viser til at relasjonelle betydninger under kompetanseområdene er vektlagt.

Til slutt beskrives elevenes konstruksjoner av hva en god elev er. Det er ment å gi et bilde av den betydning det sosiale og sosial kompetanse har når elevene beskriver hva en god elev er.

4.3.1 Samarbeid

Å kunne jobbe godt med andre er viktig for mange sider av livet, både i fritid og på skolen. Det har betydning i familien og blant venner. For fremtiden kan det være viktig å ha gode samarbeidsferdigheter med tanke på yrkeslivet. Mange jobber krever at man arbeider i team. Når samarbeid beskrives i det følgende, er det elevenes forhold til gruppearbeid, og ikke de mer uformelle samarbeidskonstellasjoner som beskrives.

Etter innføring av Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97) ble det lagt økt vekt på samarbeid i skolen, ikke minst gjennom prosjekt som metode. Elevene som nå går i videregående skole, skulle etter intensjonen vært gjennom mange samarbeidsoppgaver. Mange forteller og om mye erfaring fra ungdomskolen. I elevenes fortellinger viser det seg allikevel at dette er en arbeidsform som svært få foretrekker. Forklaringen de gir er mange og varierte. Det sterkeste argumentet er allikevel for de fleste sammensetningene i gruppen. De liker å jobbe med medelever de føler seg trygge på og har en god relasjon til. Relasjonen skal være så god at de naturlig kan hevde sin egen mening. Vennskapsrelasjoner uttrykkes som særlig viktig for godt samarbeid. Det er viktig at alle i en gruppe jobber. Å få alle til å jobbe beskrives om lettere med venner enn medelever. Det ser ut som vennskap gir forpliktelse og økt rom for forhandlinger. For de stille elevene, de som uttrykker at det er vanskelig å si ting høyt er denne tryggheten spesielt viktig, men kan og oppleves av de mer utadvendte. Thea opplever det som vanskelig å jobbe med de hun betegner som stille. Hun føler da at hun må prate masse.

Det samme kom frem under sammensetting av fokusgrupper. I gruppen fra helse og sosial, ble to av gruppene satt sammen av elever som var venner. I den ene gruppen ble tre betegnet som venner, mens den ene ikke var så mye sammen med dem. Det resulterte i at han meldte seg helt ut fra den delen som gikk ut på å ta bilder fra skoledagene, som skulle utgjøre utgangspunktet for fokussamtalen. I den siste gruppen var to venner og de andre mer på siden. Denne gruppen klarte ikke å kommunisere med hverandre om møtetid, og da fokusgruppen skulle gjennomføres var det bare ei som dukket opp. De to gruppene bestående av venner kom alle og samarbeidet alle om hvordan de skulle ta bildene.

Et annet moment er elevenes ulikheter. Elevene vil i gruppearbeid bringe med ulik kompetanse om emnet og jobbe i ulikt tempo. Å utvikle gode samarbeidsferdigheter vil av mange betegnes som å ta hensyn til hverandre og møte hverandres forutsetninger. Tidligere ble det beskrevet som å kunne vente på tur, dele med andre, følge regler og beskjeder, samt kunne gå over til andre aktiviteter uten protester. I den ene gruppa¹ på helse og sosial var det en del elever med annen etnisk bakgrunn enn norsk. Disse elevene skulle i gruppearbeid jobbe med de norske elevene. Følgende blir fortalt i fokusgruppe med elever med norskspråklig bakgrunn:

Vi får aldri være på gruppe med den vi vil...de setter oss bare med folk vi ikke går med...eller vi går kanskje med de ei gang av og til også begynner vi å klage, sier Bodil. / Vi har fått beskjed om å sette oss med de utenlandske, sier Borgny. / Fordi de er så dårlige i norsk og så må vi liksom, sier Bodil. / Det er akkurat som om vi skal undervise dem i språk vi skal jo komme igjennom vårt også... å så må vi forklare hva det og det ordet er... å så har vi kanskje vanskelig for å forstå det au og så får ikke vi gjort noe av vårt fag. Det gjør mæ jo ingen ting å sitte med de de er jo så utrolig greie å snakke med... men når du må begynne å undervise de og det går ut over ditt fag og det du vil for å oppnå dine drømmer så er det vanskelig, sier Borgny (Fokusgruppe KH4 s. 21-22).

I fokusgruppen² med elever med annen språklig/kulturell bakgrunn enn norsk fortelles det:

¹ Elever fra Hsa 1

² Gruppeleder for fokusgruppen er Turid og Hanne

Hvis du er aleine mellom alle de norske så kanskje du blir...æ vil ikke si ææ...noe positivt eller negativt om de, men det er jo ... kanskje de er fra andre land de vil ikke jobbe med deg, sier Figen. / Vi spør om de opplever det. / Ja, sier Rana / vi spør om de opplever at de andre ikke vil jobbe med henne / Mmm, sier Rana. / Vi sa ifra ...vi kan ikke gjøre noe mot de, sier Figen. / Vi spør om de andre også opplever det. / Alle, sier Figen. / Alltid vi satt og jobba sammen for de norske ville ikke jobbe med oss... noen av de vil, men jeg hørte jo at de vil ikke jobbe med oss så vi ville ikke heller jobbe med de, sier Saba. / Nei, sier Turid. / Så vi sitter hele tida og jobber sammen, sier Saba. / Men så sier lærerne nei dere får ikke lov. Dere kan ikke jobbe sammen ... dere er fra andre land dere må jobbe sammen med nordmennene, sier Figen. / En annen elev sa men vi skal ikke være lærer for de, sier Rana. / Det var veldig dumt, sier Figen. / De sa skal vi liksom være lærer for de, sier Fana. / Vi vil jo lære sjøl.... Det er jo veldig flaut da, sier Rana (Fokusgruppe KH5 s. 2-3)

Jentene fra de ulike fokusgruppene går i samme gruppe på helse og sosial. De beskriver alle en situasjon de ikke ønsker å være i. De norskspråklige opplever de må undervise de fremmedspråklige og at det går ut over deres egen undervisning. De fremmedspråklige opplever det som flaut at de norskspråklige elevene uttrykker denne holdningen overfor dem.

Hvilke vurderinger som gis elevene i gruppearbeid fra lærerne fremkommer ikke i denne undersøkelsen. Lærerne er ikke blitt spurt. Det som fremkommer er at elevene ikke beskriver samarbeidet som betydningsfullt for vurderingen. Om elevene blir vurdert ut fra deres samarbeidsevner, er det lite trolig at det er klart for dem. De opplever imidlertid at gruppearbeid hindrer deres faglige utvikling. Om det ikke gis individuelle karakterer kan det og gå ut over deres karakternivå. Det kan se ut som om elevene opplever at skolen bedømmer individuelle prestasjoner, men oppfordrer til samarbeid som arbeidsmetode. I henhold til ovennevnte bør da muligens diskusjonen om sosial kompetanse og dens plass i skolen, fortsatt dreie seg om hvordan slike motsetninger kan opphøre. Om det er ønskelig at elevene skal utvikle gode samarbeidsevner, om det skal være en konstruksjon de betegner som verdifull, bør ikke individuelle prestasjoner fremstå for dem som enerådende for karakterene. Kravet om samarbeidende kompetanse er synliggjort i læreplanene, men må og fremstå for elevene som verdifull i skolens totale kontekst. I diskusjonene om sosial kompetanse og dens plass i

skolen, bør det være viktig å ha hele skolesystemet i fokus. Slik det er beskrevet over, er dette systemer over det relasjonelle som skaper en kontrast. Elevenes opplevelse av verdier som inngår i karakteren og deres konstruksjoner som følge av det.

4.3.2 Selvhevdelse

Selvhevdelse ble tidligere beskrevet som det å be om hjelp og informasjon, å presentere seg og å reagere på andres handlinger. Det handler om å kunne markere seg sosialt, blant annet ved å uttrykke egne meninger og standpunkter. Ordet selvhevdelse er samtidig noe som kan assosieres som en kontrast til sosial kompetanse. Barn og unge kan hevde seg gjennom oppmerksomhetskrevende eller dominerende atferd. Selvhevdelse kan lett fremstå som noe som skjer på bekostning av andre. Selvhevdelse blir her beskrevet ut fra hvordan elevene ber om hjelp og informasjon. Å søke etter hjelp vil ha betydning for utbytte de får av skolen. Samtidig som det å søke etter hjelp ofte ses som ferdigheter der en blir stående som positiv initiativtaker. Selvhevdelse vektlegges ofte i arbeid for å forebygge isolasjon og tilbaketrekning. Videre beskrives elevenes syn på fremføringer. Fremføringer bidrar til å gjøre elevene synlig i klasserommet. Det har betydning for elevenes sosiale markering i klasserommet.

I feltarbeidet på helse- og sosialfaglig linje var det etter hvert tydelig at elever kunne sitte lenge uten å gjøre noe. De satt uten å gjøre noe og uten å be om hjelp. I noen av timene tok det tid før lærer oppdaget dem, eller kom bort til dem. Det kunne og gå en hel skoletime uten at lærere var hos dem, noe som medførte at de bare satt der. De elevene som ble sittende var som oftest stille. En kunne undre seg over om disse elevene opplevde det ubehagelig å be om hjelp, om det ville medføre at de fremsto som mindre kompetente. I fokussamtalene ble derfor flere grupper spurt om de opplevde det som vanskelig å be om hjelp. Svarene var mange og varierte. Noen la vekt på at de opplevde lærerne som stresset, og at de derfor lett ble irriterte om en ikke forsto deres forklaringer. Noen lærere svarte på andre ting enn det de ble spurt om. Det medførte at elevene heller søkte informasjon på internett. Andre opplevde lærerne som glade for at de ba om hjelp, så det som viktig for egen og andres læring. Thea ga uttrykk for at hun opplevde det vanskelig å be om hjelp. Hun opplevde at lærerne lett ga opp når hun ikke forsto. Det medførte at hun ble sittende i timene uten å gjøre noe. Av og til brukte hun nettstedet Blink for å få hjelp. Hun sendte meldinger til andre elever i andre klasserom og ba

dem om hjelp. Theas beretninger ble gitt i det individuelle intervjuet, som muligens kan åpne for mer intime beskrivelser av egen situasjon, enn det som gjengis i fokusgruppene. Det betyr at de individuelle opplevelsene muligens ikke fremkommer så godt i svarene som gis ovenfor. Om flere elever opplever faglige vansker og tilkortkomning i deres søken om hjelp, er det ikke sikkert at det sies. Det kan allikevel være verd å merke at elevene godt kan bli sittende, spesielt når de samtidig er stille. På helse- og sosialfaglig linje bar da også klasse miljøet under feltarbeidet preg av lite konkurranse og selvhevdelse. Det var for eksempel i mange timer vanskelig å få elevene til å delta muntlig i lærernes undervisning. Igjen blir det viktig å tenke hvilken betydning klasse miljøet har for elevenes utvikling av sosial kompetanse. Om det i like stor grad godtas å være stille, trenger ikke nødvendigvis selvhevdelse å være en viktig side ved sosial kompetanse.

Fremføringer ble beskrevet av mange som en aktivitet de følte seg utrygg på. Prosjektarbeid og gruppearbeid fikk som nevnt økt plass i skolen ved innføringen av L97. Prosjektarbeid medfører ofte en fremføring ved slutten av arbeidet. Mange elever uttrykker og at de har hatt mye fremføringer på ungdomskolen. Så kunne en stille spørsmålstegn ved om deres utrygghet kom av at klassen var ny for dem. For noen elever var det betydningsfullt. Eline uttrykte at hun følte seg trygg i tiende for da var de gått sammen i så mange år. For en god del andre var imidlertid tryggheten større på videregående. Som beskrevet opplevde de sine medelever som mer respektfulle og var i mindre grad redd for deres reaksjoner. Reaksjonsmønsteret er allikevel den største faktoren for at de ikke liker fremføringer. I rapporter fra videregående allmennfaglig linje referer de også til karakteren som en utrygghetsfaktor. Dette fremkommer ikke som noe utpreget moment ved helse- og sosialfaglig linje.

Dersom klasse miljøet og medelevers reaksjoner er viktigere enn mengden øvelse ved fremføringer, vil det være viktig å bli bevisst at antallet fremføringer elevene gjennomgår ikke nødvendigvis fremmer deres sosiale kompetanse på dette området. På samme måte som mye samarbeid ikke nødvendigvis gjøre en kompetent til å jobbe i team. For elevene kan det være en viktigere faktor å la vær å fremheve seg ved fremføringer, å la vær å risikere andres negative reaksjoner. Eline, Thea og Fredrik betegnet alle aksept som viktig når de beskrev et godt klasse miljø. Ved implementering av programmer for sosial kompetanse eller ulike arbeidsmetoder i skolen, kan underliggende faktorer i miljøet være mer viktig for om elevene lykkes enn mengden øvelse.

4.3.3 Selvkontroll

Selvkontroll handler om å regulere forholdet mellom atferd og følelser. Det handler om evnene til å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Når man opplever frustrasjoner og motgang, eller når det oppstår uenighet eller konflikter, kommer evnen til selvkontroll tydelig frem i måten man reagerer på. Man må kunne utsette behov, for eksempel vente på tur, og vise glede og sinne på situasjonspassende måter. Selvkontroll bringer altså inn emosjonelle begreper, som sinne, glede og frustrasjon. Når nå selvkontroll skal beskrives som en ferdighet ved sosial kompetanse vil det i det følgende samtidig stilles noen spørsmålstegn ved kulturteoretiske forklaringer og emosjonelle reaksjoner. Perspektivet rettes mot hvilken betydning det kan få for elevene om kulturteoriene blir stående alene som forklaring på atferd. Kulturteorier og emosjonelle aspekter er tidligere beskrevet, da det i teoretiske grunnlaget for oppgaven ble sett på som viktig med noen utvidede perspektiver på de kulturteoretiske forklaringene. Nå brukes uttrykket ”å si i fra” som illustrasjon i diskusjonen.

I intervjuene ble uttrykket ”å si i fra” ofte beskrevet i sammenheng med å regulere atferd og følelser. Å si i fra kunne og vært beskrevet under selvhøvdelse, da det handler om å reagere på andres handlinger. Det handler om å kunne markere seg sosialt, blant annet ved å uttrykke egne meninger og standpunkter. Når det nå beskrives under selvkontroll er det nettopp for å få frem på hvilken måte elevene uttrykker det er viktig å hevde sine egne meninger. Slik det ble beskrevet for flere uttrykker det en affektiv dimensjon. For Thea og Eline ser det ut til å være en viktig side ved deres egen identitetsoppfatning. De individuelle intervjuene fra helse- og sosialfaglig linje vektlegges i denne analysen.

Fredrik beskriver ikke dette med å si i fra som en side han identifiserer seg med, men han beskriver det som en viktig side ved en sosial person. På et annet tidspunkt forteller han om en gang han selv sa i fra, på sin måte. Han beskriver en situasjon oppstått etter mye mobbing:

Lise: Så det å komme ny var ikke så lett. Hva gjorde du når du ble mobba da?

Fredrik: Nei jeg gikk for meg sjøl, satt meg. Gikk inn for det meste (...). Så hendte det seg at jeg tok tilbake igjen.

Lise: Hva gjorde lærerne?

Fredrik: Nei, dem stoppa det jo, det vart slutt på det en periode, det begynte å komme tilbake igjen, da eh så fikk jeg nok en dag og da tok jeg og banka opp en som dreiv og mobba meg hele tida, så var det æ som fikk kjeft for det av lærerne, så.

Lise: Hva skjedde etter det?

Fredrik: Det vart stilt da, det vart det (Individuelt intervju med Fredrik s. 6)

For Fredrik ble det en dag nok. Han hadde regulert sine følelser lenge. Handlingen ser ut til å være et resultat av lang tids mobbing. For Fredrik viser lærernes reaksjon at han skulle regulert sin atferd og sjeldent vil en forsvare at noen tar igjen selv om handlinger som utartes mot en er vonde. I slike tilfeller kan det og stilles spørsmålsteget ved om handlingen alene skal stå som konstruert i kulturen. Begreper om diskursive prosesser som sosialkonstruksjonismen bruker, vil selvsagt kunne være sterkt fremtredene som forklaringsmodell. Fredrik har ikke forklart hvorfor han slo akkurat den dagen han slo. Hvilken konstruksjon av de handlinger han ble utsatt for som var gjeldende. Samtidig vil en mulig diskurs for handling og ha en alternativ diskurs. Burr (1995) hevdet at når vi aksepterte en måte å forstå diskursene utelater vi andre. Det betyr ikke at en diskurs må bli enerådende over tid. Sosialkonstruksjonismens vekt på den relasjonelle prosessen en inngår i, motsier det. Diskursene gjøres i et sosialt spill. Faren ved å beskrive alle handlinger som konstruert, kan imidlertid flytte fokus over på muligheten for at handlingen kan ses rasjonelt. Om handlinger hos barn utelukkende blir posisjoneringer kan det være en fare i at en legger ansvar for alle handlinger på elevene, ved å vise til at i andre sammenhenger handler de ulikt, eller at de har begreper om hvordan de heller skal handle. De kulturelle uttrykkene eller diskursene er en hjelp i å forme følelseslivet, men barn og unges handlinger trenger å få flere forståelsesrammer. I det videre presenteres eksempler fra Thea og Eline for å utdype dette.

Thea beskriver seg selv som en jente som sier i fra. Hun sier i fra når hun opplever noe uriktig i forhold til seg selv eller andre. Det har ført til at hun opplever det lett skjærer seg med lærerne. Thea vet selv hvilke normer som bør følges for å få til en god kommunikasjon. Hun vet hva lærerne forventer. Hun sier i det individuelle intervjuet:

Thea: Jeg blir ikke akkurat så veldig motivert på skolen så egentlig, jeg har prøvd å ordne opp i det, lagd møter og med rådgiver og alt sånn.

Lise: Er det du som har prøvd på det?

Thea: Ja, for jeg kommer ikke på skolen for å ha problemer med lærerne, jeg kommer der for å lære, så etter hvert så det blir jo aldri gjort noe, så jeg vurderte å slutte skolen (Individuelt intervju med Thea s. 2).

Eline beskriver tilsvarende:

Eline: Ja, for det er veldig viktig og det er mange som ikke tør å si i fra. Hvis de sier fra kan det hende den andre har veldig lyst til å si i fra, men han tør ikke, så det er viktig for det, jeg kan si i fra men jeg sier ikke i fra midt i klasserommet. Jeg går og trekker læreren til side for eksempel og sier i fra at det ikke var noe grei måte og gjør det på for jeg liker ikke å bli hakka ned på, da sier jeg i fra (Individuelt intervju med Eline s. 18).

Både Eline og Thea beskriver hvordan de mener en bør fremføre sine budskap. At det er viktig å si i fra, men at det skal gjøres under ordnede forhold. Dette er og den mer rådende diskursen som ble fremstilt blant deres medelever i fokusintervjuene. Begge jentene forteller samtidig om en lærer de lett kommer i konflikt med, som utløser noen reaksjoner hos dem, som resulterer i at de svarer raskt tilbake. Thea forteller om større og mer konflikter enn Eline. Begge jentene har og vist gjennom andre relasjoner at de vet hvordan det forventes at de skal fremtre i klasserommet. Thea kan møte lærerne, hun utøver stor sosial kompetanse i mange situasjoner og relasjoner. Samtidig er det i møte med noen lærere at reaksjonsmønsteret endres. Det kan se ut som kontrollen mellom atferd og følelser forsvinner. Om hennes atferd kan forklares som en rasjonell handling for å oppnå status blant medelevene kan samtidig diskuteres. Som nevnt var det en mer rådende diskurs at det var viktig å si fra, men det skulle gjøres på en rolig og balansert måte. Samtidig forteller og Thea at enkelte elever roser henne når hun tør å si fra. De opplever at hun stiller opp for dem. Det kan altså se ut som hennes handlinger vanskelig kan forklares ut fra en forståelsesramme. De kulturelle diskursene i ungdomskulturen kan kanskje medføre at hun lettere reagerer, samtidig som hun forteller hvordan hun selv skulle hatt mer kontroll over sine reaksjoner slik at det ikke ødela skolegangen for henne.

Det sosialkonstruksjonistiske begrepet posisjonering hjelper oss i å fremstille og forstå elever i lys av ulike relasjoner og kontekster. Thea kan fremstå ulikt i ulike situasjoner. Det vil

samtidig være viktig ikke utelukkende å determinere reaksjoner som posisjoneringer. Ulike relasjoner kan og frembringe ulike følelser som ikke utelukkende kan forklares for individet. Hvilken betydning har for eksempel Theas møte med tidligere lærere, for møte med den lærer hun i dag kommer i konflikt med. Kanskje kan konstruksjonene i de relasjonene hun inngår i være kulturelt gjenkjennbare, men kanskje kan de og frembringe ubevisste følelser som utløser en umiddelbar handling. Et spørsmål en og kan stille ved Fredriks handling. Tanker om at reaksjoner kan fremkomme av nonverbale følelser kan være med å gi en utvidet forståelse av de individuelle prosessene.

4.3.4 Ansvarlighet

Ansvarlighet ble i *Veiledning for skolen, utvikling av sosial kompetanse* (Nordahl et al.2003), beskrevet som å vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid, samt å kunne utføre oppgaver. Man utvikler ansvarlighet gjennom å få medbestemmelse og ta konsekvenser av det. En forutsetning for ansvarlighet er derfor tillit. I videregående skole er økt tillit til elevene og ansvar for egen læring mer fremtredende enn i grunnskolen. Mange av elevene uttrykker dette som en side ved skolen de liker. I fokusgruppene var dette et tema som lett kom opp når vi spurte om ulikheter mellom videregående og ungdomskolen. Ansvarligheten de trives med blir i første rekke fortalt som en individuell frihet i fokusgruppene. De gir uttrykk for å like å selv velge om de skal gå til timene eller gjennomføre oppgavene. Mange uttrykker at det går ut over dem selv om de ikke kommer, leser nok eller gjør leksene. I fokusgruppesamtalene er det lite vekt på at fravær eller forsentkomninger går ut over andre elever eller lærers undervisning. Under feltarbeidet var det ofte elever som kom midt i timen, undervisningen stoppet opp, eller elevene rettet oppmerksomheten mot den som kom inn. Dette antydes ikke i samtalene. Det er det individuelle som vektlegges. Om en ikke tar ansvar går det ut over en selv. Det var da også påfallende hvor vanskelig det var å lage noen klare avtaler med elevene på helse- og sosialfaglig linje for intervjuer. Ofte svarte de sent på henvendelser, når en avtale var lagt, måtte de minnes om den en rekke ganger, de gjorde om på avtaler og uteble fra avtaler. Flere av intervjuene ble det ikke noe av. Informantene som til slutt ble intervjuet stilte opp og kom til avtalt tid.

Den individuelle vektleggingen kan samtidig ses som en konstruksjon rettet mot skolens krav. Tidligere ble elevers syn på samarbeid beskrevet. Betydningen av samarbeid kunne stå som

kontrast til skolens vekt på individuell vurderinger. Eline var den av informantene som i de individuelle intervjuene sterkest vektla ønske om å jobbe individuelt. Hun forteller hun liker å komme raskt i gang og jobbe effektivt. Samtidig er det viktig for henne å gjøre det ordentlig. Hun uttrykker at arbeidsoppgavene blir sånn som læreren vil ha det. I undervisningen synes hun det er viktig å prøve å følge med. Ansvarlighet handler for henne om å fremstå som en lyttende og arbeidsom elev. Eline uttrykker at hun opplever jenter oftere enn gutter jobber nøye og bruker mer tid. Fredrik relaterer ikke innsatsen til kjønn, men ulike læreres forventninger. Han beskrev elevene som mer ansvarlige overfor lærere som krever mer oppmerksomhet i timene og mer innsats i forhold til leksene.

Et annet punkt som omhandler ansvarlighet er motsetningen som fremkommer når en tenker på elevenes ønske om klare regler og god struktur. I intervjuene på helse- og sosialfag fremkom tre regler som de fleste hadde kjennskap til. Det var røyking på bestemte områder, forbud mot å gå inn på chattesiden Blink og ikke kaste søppel. De fleste elevene fortalte om hvor mye søppel det var på skole, at alle sto rett utenfor døren og røykte og at de jevnlig var inne på Blink. Det ga ingen egen vinning i å overholde reglene og ingen store konsekvenser om de ikke ble holdt. Det kan selvsagt diskuteres hvilke regler som skal være gjeldende på en videregående skole. Det er ikke aktuelt for problemstillingen i denne oppgaven. Poenget er å få frem at elevene i større grad så ut til å konstruere begrepet ansvarlighet som noe individuelt. Det ser ut til å være viktig for dem å ha eget ansvar og økt tillit, men at resultatet av ansvarligheten for mange skal være individuelt anliggende. Konstruksjonene kan ses i forhold til den beskrevne individualiseringen, til den personlige livsverden, der spørsmålet blir: ”Hva har dette med meg å gjøre?”. Økt vekt på individualisering er da også et generelt trekk ved det samfunnet ungdommene er en del av i dag. Samtidig må det poengteres at dette kunne se ut til å være en konstruksjon mot skolen og skolens system. Det ble for eksempel tidligere beskrevet som svært viktig for elevene å støtte opp om sine venner og at en var ansvarlig for godt klassemiljø ved å vise sine medelever respekt. Relasjonelle aspekter kan med andre ord frembringe mer kollektiv ansvarlighet enn ansvar for overordnede systemer og regler.

4.3.5 Humor og glede

Mange elever uttrykker humor som en viktig del av skolehverdagen. De relaterer også behovet for vennskap til humor. At vennene er på skolen er viktig for da har de noen å le

sammen med. Med medelevene kan humoren bli mer begrenset. De gir uttrykk for at den ikke skal såre. Vennskap åpner med andre ord for mer utforsking i det humoristiske feltet. Samtidig som humoren kan være mindre kompleks. Vennskapet gjør at det lages humor ut av mindre situasjoner. En tørr å tøyne grensene lenger da tryggheten som vennskapet rommer danner en sterkere basis. Det kan se ut som elevenes beskrivelser av humor sammenfaller med det som tidligere er beskrevet om vennskap og humor. Vennskap ble betegnet ved at individene oppmuntrer hverandre og tillater langt flere tabber enn jevnaldrende med mer sporadisk kontakt. Eline uttrykker hvordan hun i forhold til medelever har noen spesielle ting hun tuller med bare dem om. Om en elev smiler mye eller har en annen dialekt, tuller hun med det. Humoren er mer avgrenset enn hos vennene. I vennskapet forklarer hun betydningen av humor mer som en viktig side ved vennenes identitet. Det betyr ikke at de skal være morsomme hele tiden, men de blir med på det som er gøy å gjøre. Hun beskriver det som viktig at vennene er impulsive. Thea snakket lite om humor i det individuelle intervjuet, men i fokusgruppen hun var en del av ble deres eget tema å ta bilder med humor. De beskrev humor som en svært viktig del av skolehverdagen. For Thea og Sanna som har kjent hverandre lenge blir da også betydningen av humor og vennskap relatert til deres historie sammen:

Vi spør om hva de lager humor på. / Jeg vet egentlig ikke. Det er bare sånne dumme ting som er vittig egentlig. Bare sånne ting som kommer opp eller sånn, sier Thea / Vi spør om det er sånne ting som skjer. / Ja sier begge jentene. / Er det i klasserommet, spør vi. / Ja, over alt egentlig, sier Thea. / Over alt, sier Sanna. / Ting som har skjedd for lenge siden eller ett eller anna, sier Thea. / Vi spør om det bare detter ned. / Ja, sier begge jentene. (Fokusgruppe KH 2 s. 6)

Flere av elevene på helse- og sosialfaglig linje tok bilder av personalet i kantina, de går under betegnelsen kantinedamene. Kantinedamene blir av elevene beskrevet som positive og blide. Ved juletider tar de frem nisseluer, tegner fregner og spiller julemusikk. At lærerne er blide, betegnes av noen som betydningsfullt for deres eget humør. Det er viktig at en kan tulle med læreren og at ikke lærerne tar alt så alvorlig. Humor gis stor betydning til det totale klasse miljøet. Ved bevisst bruk av humor i undervisningen vil det da muligens ha to sosiale aspekter, både for utvikling av sosial kompetanse og som miljøskapende faktor.

I det kulturelle aspektet er det viktig å tenke over hvordan humor skapes i dagens samfunn. Ofte skal humor i dag skape noe nytt. Det handler om å bryte sjangere og sette sammen gamle ting på nye måter. Når så elevene introduseres for nye sjanger er det et viktig perspektiv å bringe med. Så kan det kanskje også være av betydning å tenke at humor i undervisningen ikke trenger å være reproduksjon av den rådende diskurs for humor i ungdomsmiljøet. Humoren kan være et viktig emne for å guide elevene inn i en parallell verden, med en annen kulturell horisont. Kanskje kan det hjelpe elevene i å utvikle forståelse for flere sjangere og ulik bruk av humor. Å ha godt utviklet humor ser ut til å ha betydning for elevenes mulighet for samvær med andre, for vennskap og for sosial kompetanse.

4.4 Betydning av sosial kompetanse i elevenes beskrivelse av en god elev

Når skolen for elevene består av en sosial arena og en undervisningsarena, vil det være naturlig å tenke at både sosiale og faglige bidrag elevene gir, får betydning for klassemiljøet. Samtidig vil elevene bringe med ulike oppfatninger av hva som gir viktige bidrag. Både i fokusintervjuene og de individuelle intervjuene ble elevene spurt om hvordan de ville beskrive en god elev. Spørsmålet er viktig for synet på elevrollen. Her står det som ett avsluttende punkt i analysen. Det er ment å gi et bilde av den betydning det sosiale og sosial kompetanse har når elevene skal beskrive hva en god elev er.

Svarene som ble gitt av elevene spriket mellom å beskrive karakterene som det viktigste til det sosial bidraget som mest betydningsfullt. Pernille og Rabia fra allmennfaglig linje vektlegger det sosial først. De sier i fokussamtale:

En god elev til en god elev, gjentar Rabia. / Du skulle ha spurt en god elev, ler Pernille. / De ler / Neida, sier Pernille. / At du er veldig sånn... med på det. Du er med på ting, og du må være sosial, sier Rabia (Fokusgruppe V7 s. 35)

De fleste elevene beskrev imidlertid en mellomting, der det ses som viktig å jobbe godt samtidig som en kan være sosial. Mange viser til at det er viktig å jobbe godt og stabilt over tid, at du viser interesse og følger med i timene. Den totale arbeidsinnsatsen fremheves oftere enn selve karakterer. Fredrik poengterer at en god elev spør om hjelp, gjør oppgavene, følger

godt med i undervisningen og jobber for fylle skolens krav. Han bringer inn det selvhevdende aspektet, samt flere sider som ofte beskriver en tilpasningsdyktig elev. Eline fremhever i tillegg at det er viktig å få gode karakterer over tid. Hun beskriver videre en god elev ved og leverer oppgavene, følge med å øve til prøver.

Av sosiale faktorer fremheves det av elevene som viktig å ha respekt for medelever og lærere, at du kan prate med medelevene, være hyggelig med medelevene, samarbeidsvillig og positivt innstilt til skolen. Noen fremhever at enkelte elever er gode elever, da de betyr noe spesielt for klasse miljøet. Hasan, en gutt fra allmennfaglig linje, beskriver hvordan en kan være noe for andre ved å hjelpe dem faglig:

Hvis du forstår faget, så trenger du ikke gjøre så mye lekser, for eksempel. Hvis du kan det så kan du gå over til neste kapittel eller litt framover, for eksempel hvis klassen held på med ein kapittel, og du kan det kapitlet, og då kan du delta meir i gruppa, liksom lære andre hvis de for eksempel ein elev ikke forstår det. Så kan du hjelpe, så då liksom, og elev, hjelpe andre være i klassen, sier Hasan (Fokusgruppe V2 s. 21).

Hasan kommer fra Irak og har bodd i Norge i 8 år. Hasan er en stille gutt som har lite kontakt med de andre guttene i klassen. Han er faglig flink. Hasan forteller i fokusintervju at han er vant med strengere rammer på skolen. Han synes elevene i norsk skole burde ha mer respekt for lærerne.

I henhold til det som er nevnt over om elevenes konstruksjoner fra de sosiale kompetanseområdene gir flere beskrivelser av en god elev som faglig flink, som samtidig kan hevde seg overfor lærere ved å fremme sine meninger og synspunkter, og som markerer sin kompetanse på en positiv måte for sine medelever. Når Thea beskriver en god elev fra klassen gjør hun det på følgende måte:

Thea: Hun er sånn. Hun sier jo i fra hun og, men ikke alltid også går hun greit med lærerne. Ho har veldig gode karakterer og greit nok med venner (Individuelt intervju med Thea s.12).

Og Rabia og Pernille fra allmennfaglig linje forteller videre i fokusgruppen:

... du må tørre å si meningene dine, du må være med i stoffet, du må være interessert i å lære, du må være målbevisst, sånne ting tror jeg, sier Pernille (Fokusgruppe V7 s. 35).

Både Thea, Rabia og Pernille er sosiale jenter som prater lett med andre og som lett tar kontakt. For jentene blir det viktig å fremheve seg selv ved å hevde dine meninger å si i fra. En god elev fremstilles av dem som en som fremtrer sterkt sosialt. En som tør å hevde egne meninger og si i fra. En elev som fremhever seg selv.

For noen av elevene var beskrivelsene av den gode elev, beskrivelser de kunne identifisere seg med. For andre sto det i kontrast til deres egen identitet. Om de identifiserte seg kunne være ulikt, ut fra om faglige eller sosiale ferdigheter ble vektlagt. At skolen i dag i stor grad fremstår som en sosial arena, vil samtidig åpne for at flere kan gjenkjenne seg i beskrivelsen av den gode elev. Noe som blir forsterket ved at skolen og av mange beskrives som en attraktiv sosial arena.

5. Oppsummering av de viktigste funnene

Sosial kompetanse er nå beskrevet ut fra relasjonelle forhold der elevenes konstruksjoner har vært utgangspunkt for analysen. Ut fra problemstillingen var det ønskelig å belyse hvordan elevene konstruerer sosial kompetanse ut fra relasjoner til medelever og lærere i skolen. Utgangspunktet for oppgaven var å bringe inn et fortolkningspråk i skolen, der sosial kompetanse ble presentert ut fra de prosesser elevene inngår i. I forskning der sosialkonstruksjonistisk teori brukes er det viktig å få grep om prosesser og kontekster som individet fungerer innenfor og utvikler seg gjennom. Identitet er noe som blir til mellom mennesker og som hele tiden ses som en prosess mennesker er i. Sosial kompetanse har betydning for menneskers identitetsoppfatning. I det følgende oppsummeres noen av de viktigste funnene for å gi et mer samlende svar på problemstillingen. Funnene diskuteres opp mot sosialkonstruksjonistisk teori og kontekstuelle teorier.

For elevene ser vennskap ut til å være en relasjon som får stor betydning for utøvelse av prososial atferd, som ramme for utøvelse av kommunikative strategier, og som en relasjon der mer nære og emosjonelle fremtoninger blir betydningsfullt. Vennskap ser ut til å utløse noen andre konstruksjoner enn jevnalderrelasjoner. I vennsapsrelasjoner er det større rom for utprøvende forhandlinger. Forhandlinger som blir viktig i oppgaver som krever samarbeid. Samtidig gir vennsapsrelasjoner mer forpliktelse, slik at arbeidsoppgavene i grupper lettere gjennomføres av alle. Venner skal støtte hverandre. For noen vil det si, å gå mot mer konvensjonelle former for samhandling og kommunikasjon med lærerne i skolen. I tillegg er vennskap viktig for den totale trivselen på skolen og for utvikling av humor og glede. Vennskap ser altså ut til å være en relasjon som er svært betydningsfull for elevenes utøvelse av sosial kompetanse i skolen. Vennskapet åpner i større grad enn jevnalderrelasjoner for utprøving av sosiale ferdighetsområder. Elevene forhandler i større grad innenfor og i tråd med egen identitetsoppfatning, samtidig som nye konstruksjoner av identitet lettere kan dannes, da rammene for prøving og feiling er større. Vennskap blir en viktig arena for utvikling av elevenes identitet.

I relasjon til medelever ser ordet respekt ut til å ha en sentral plass. Det er viktig å vise overfor medelever at en godtar ulikheter. Mest fremtredende blir det i kontrast til beskrivelser fra

ungdomsskolekolemiljøene som for mange har vært preget av mer skiller i elevgruppene. For elevene på videregående skole er trygghet i elevgruppen viktig for utøvelse av sosiale kompetanseområder. Den totale opplevelsen av klassemiljøet ses som viktigere for deres ønske om å fremheve seg selv, enn for eksempel mengden av fremføringsøvelser. Å jobbe med jevnaldrende i grupper ble av en del elever konstruert som en aktivitet som kunne hindre deres egne personlige mål. For elevene opplevdes ikke deres samarbeidende evner som viktig for karakteren. Dermed ble samarbeid i gruppe konstruert som en aktivitet som kunne hindre oppnåelse av ønskede karakterer. Om en jobbet med venner derimot var det lettere, for den gjensidige respekten i vennskapet medførte at en lettere kunne nå målene.

Under kompetanseområdene ansvarlighet og selvhevdelse så det ut til å at elevene konstruerte og posisjonerte seg ut fra mer samfunnsstrukturelle retninger. Samfunnet er i større grad enn tidligere rettet mot individualitet. Elevene så det som betydningsfullt at ansvaret for læring ble lagt mer på dem selv. Det ga handlingsrom og frihet. En frihet som ble konstruert til å ramme dem selv om de ikke overholdt og der skolen som hel kontekst, og deres individuelle betydning i konteksten ble mindre vektlagt. At rammene var faste og at lærerne satte klare grenser, en mer kollektiv ramme for sosial utøvelse, så på den andre siden ut til å fremme elevenes sosiale kompetanse. Deres relasjonelle posisjoneringer mot lærerne ble da beskrevet som enklere, noe som igjen fremhevet prososial atferd.

Ut over det så lærernes relasjonelle kompetanse ut til å ha en stor betydning for mange og spesielt for de elevene som strevde mer faglig på skolen. Å bli møtt av lærerne ut fra identitetsoppfatninger de kjente seg igjen i, få oppmuntrende kommentarer og konstruktiv tilpasset hjelp, så ut til å fremme sosial kompetanse som vel som arbeidskapasiteten i timen.

Ovennevnte beskrivelser av elevenes konstruksjoner kan ikke nødvendigvis overføres til andre skoler, klasser eller elever. Det som er beskrevet ses i henhold til den konteksten det fremkommer i. Samtidig kan elevenes beskrivelser av hvordan konteksten er med på å forme deres sosiale kompetanse ha betydning. Når programmer for utvikling av sosial kompetanse innføres i klasser må en være klar over at det samtidig foregår mange uformelle relasjonelle prosesser som elevene lærer og inngår i. Noen av elevenes handlinger kunne ovenfor ses som intensjonale og rasjonelle for å oppnå økt status hos medelever. Kontekstuelle teorier hjelper oss til å se eleven som del av flere kontekster innenfor skolen. I tillegg vil handlingene kunne

ses kulturelt, da elevene konstruerer en form for kompetanse ut fra det som tilbys dem. Når for eksempel elevene viser til at de vil jobbe med medelever som er med på å fremme deres karakterer, er det fordi de faglige prestasjonene belønnes fremfor samarbeidsferdigheter. Sosialkonstruksjonistisk teori er altså behjelpelig med å se at det foregår læring mellom individene og at det i disse interaksjonene finnes noen diskurser som individene bruker. De diskursene elevene tar i bruk, er ikke nødvendigvis de samme som gis i de overordnede målene for undervisningen. At vennsksapsrelasjoner og jevnalderrelasjoner skaper ulike rammer for utøvelse av sosial ferdigheter kan være viktig å reflektere over når en setter elevene i grupper. Det betyr ikke at elevene bare skal jobbe med venner i skole, men at målene for samarbeidet muligens blir ulikt for elevene når de jobber med venner enn jevnaldrende. Mål lærene bør være klar over, som må vurderes ut fra sammensetning og igjen tydeliggjøres overfor elevene. For noen elever vil samarbeid med jevnaldrende virke mot sin hensikt. Spesielt de stille elevene fortalte hvordan de bare ble stillere av å jobbe med medelever de ikke hadde et vennskaplig bånd til. Tilpasset opplæring handler også om å gi ulike elever ulike utfordringer i forhold til sosial kompetanse.

Elevene fortalt om hvordan de opplevde medelevene mer respektfulle nå i videregående. Deres evne til desentrering økte som igjen førte til at de viste mer av sin egen identitet. De var ikke lenger så redd for andres reaksjoner. Slike miljøskapende perspektiver kan være verd å ta vare på for elevenes utvikling av sosial kompetanse, spesielt i et samfunn der individualitet er så fremtredende. Det er jo også et faktum at et økende antall elever dropper ut av videregående skole. Noe som muligens er lett når ansvarligheten konstrueres som noe individuelt, som bare rammer en selv. Å lytte til deres beskrivelse av betydningen av det sosiale miljøet er da viktig som en motsatt konstruksjon.

Å tenke i sosialkonstruksjonistiske termer bringer videre inn et relasjonelt perspektiv fremfor et individuelt. Ovenfor har det i tillegg vært diskutert om våre emosjonelle reaksjoner bare kan ses kulturelt. Det er blitt argumentert for at våre følelser også trenger flere fortolkninger, men at kulturelle uttrykk hjelper oss i å forme våre følelsesliv. At elevene har ulike posisjoneringer i skolen åpner imidlertid for et positivt syn på elevene og atferd. Elevene er handlende subjekter som skaper seg selv gjennom situasjoner og posisjoner. Å bli møtt i gjenkjennbare identitetsoppfatninger kan se ut til å ha stor betydning for de relasjoner noen velger som betydningsfulle. Det trenger ikke bety at de søker en optimalisering gjennom disse

relasjonene, men at de tilbys noe i relasjonen som er med på å fremme deres sosiale kompetanse. Det kan være viktig i skolen å vurdere hva enkelte lærere tilbyr og hva elevene konstruerer i de relasjoner de inngår i. Sosialkonstruksjonistisk teori åpner for å gi flere beskrivelser av elevene. Når elevene står som brukere av diskursene blir elevene samtidig stående som elever med muligheter. En kan søke å få tak i hvilke diskurser de bruker, ikke nødvendigvis for å møte alle deres behov, men for å vite hvilke fortolkningsrammer de handler innenfor. Hva sosial kompetanse er for elevene i de relasjoner de inngår i.

6. Avslutning

Skolen er både en sosial arena og en undervisnings- og læringsarena. De mer uformelle interaksjonene som elevene inngår i, gir viktige bidrag til sosialiseringprosessen, sammen med de mer formelle nedlagte i skolens læreplaner og undervisningsprogrammer. Hvordan elevene sammen konstruerer de uformelle og formelle, danner rammer for deres eget fortolkningspråk. Når læringsmålene i skolen rommer ferdigheter og utøvelse av sosial kompetanse er det viktig å være klar over disse konstruksjonene. Om sosial kompetanse i fremtiden kommer som eget fag i skolen eller får en mer konkret utforming i læreplanene, må også skolens skjulte læreplan være med i de daglige vurderingene av hva som formidles. Inn i denne skjulte læreplanen ligger betydninger av relasjoner til lærere, jevnaldrende og venner, sammen med skolestrukturer i form av vurderingssystemer, og daglige rammer for normer og regler. For å få tak i disse konstruksjonene er det helt nødvendig å søke å gripe dem. Å snakke med elevene og vise at en daglig ønsker å få tak i deres virkelighetsoppfatninger. Lærerne er ansvarlig for å gi elevene god faglig undervisning, men de er og ansvarlig for at elevene trives og utvikler sin sosiale kompetanse i skolen. Å få til god kommunikasjon med elevene ses som svært betydningsfullt for å oppnå tillit og for å få tak i deres begreper og opplevelser over tid. Elevene konstruerer i de daglige prosessene de inngår i. Konstruksjoner som kan feste seg eller få mer forbigående karakter. Miljøet har betydning for hvilke diskurser som blir rådende. Det er ikke nok å sette seg med en elev av og til for å høre dens argumenter. Betydningen av god relasjon over tid og elevenes opplevelse av at lærer stadig søker å nå deres virkelighetsoppfatninger er viktig. Målene for undervisningen kan vanskelig oppnås om ikke elevenes konstruksjoner er de samme som målene for undervisningen. Om gruppearbeid ikke ses som betydningsfullt, hjelper det ikke å bruke mer gruppearbeid. En må først få frem hva som fremmer eller hemmer godt samarbeid i den gruppen en underviser. Elevene vil forhandle ut fra det som gir betydning for dem. En må vite hva de forhandler om, både individuelt og kollektivt. Om elevene ikke handler i tråd med skolens normer, kan det være forhandlinger for å oppnå status hos sine medelever. En status som kan være svært betydningsfull og gi mange positive tilbakemeldinger mot egen identitetsoppfatning. En må vite hva som gir elevene opplevelse av å være sosialt kompetent. Hvilke ferdigheter som gir lite mening, hvilke som er viktig å overholde og hvilke de ønsker utviklet. Samtidig må miljøet rundt elevene bidra til å etterspørre og verdsette disse ferdighetene. Å få tak i hva som

skjer i de kommunikative interaksjoner og prosesser mellom elever og lærere og medelever ses som svært betydningsfullt.

Det kan også være viktig å møte elevene gjennom ulike former for kommunikasjon. Metoden i denne oppgaven viser og at det å nærme seg elevene på ulike måter kan gi ulike svar på hva sosial kompetanse er for dem. I enkelte av læringsprogrammene for sosial kompetanse er det lagt opp til at elevene ved jevne mellomrom har små gruppesamtaler. Det kan for eksempel være jente- eller guttemøter. Slike samtaler kan hjelpe lærerne til å få tak i de kulturelle forklaringsrammene som til en hver tid er rådende i miljøet. Kanskje kan det og vurderes om slike samtaler kan ledes av andre enn lærerne. Personer som har et mer åpent utgangspunkt til miljøet. Samtidig blir det viktig å vite hva en skal spørre om. De kulturelle rammene som elevene er en del av, både samfunnsstrukturelle og ungdomskulturer, gir også utgangspunkt for elevenes fortolkningspråk. Om elevene ses som handlende subjekter, er de og født inn i en verden der kategoriene allerede finnes i kulturen. En kultur som i dag er preget av raske skifter og stor pluralisme. En verden som tilbyr ungdommene en parallell verden. Den digitale verden og ungdommers kontakt på nettet øker. Samtidig vil elevene i skolen fortsette å handle i direkte interaksjon med lærere og medelever. Oppfatningen av egen sosial kompetanse vil bygge på tilbakemeldinger i de ulike kontekstene elevene inngår i. For mange vil mestring av det sosiale samspillet bety at de kan oppfatte seg selv som en god elev.

Litteraturliste

- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnson, F. (2003). *I en Klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront Förlag
- Andersen, P.Ø. (2005). Observasjoner i institutions- og klasserumsforskning. I: Bechmann, J. og Christensen, G. (red.). *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitativ og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Broström, S. (1998). *Sosial kompetanse og samvær – vi er venner er vi ikke?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. New York: Routledge.
- Chodorow, N. J. (1999). *The Power of Feelings. Personal Meaning in Psychoanalysis, Gender, and Culture*. New Heaven & London: Yale University Press.
- Fog, J. (1997). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Frosh, S., Phoenix, A. og Pattman, R. (2002). *Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society*. Basingstoke: Palgrave.
- Frønes, I. (2001). *Handling, kultur og mening*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og jevnaldrenes betydning* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Garbanio, J og Stott, F.M. (1997). *Hvad børn kan fortælle os. Om tenkning og vurdering af kritisk information fra børn*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Gergen, K.J. (1999). *An invitation to Social Construction*. London: Sage Publications Ltd.

Gergen, K.J., Lightfoot, C. og Sydow, L. (2004). Social Construction: Vistas in Clinical Child and Adolescent Psychology. I: *Journal of Child and Adolescent Psychology*. Vol. 33, No.2, 389-399.

Halkier, B. (2006). *Fokusgrupper*. København: Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, M.W. og Phillips, L.(1999). *Diskursanalyse som teori och metod*. Sverige: Roskilde Universitetsforlag.

Kalleberg, R. (1996). Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. I: Hammersley, M og Atkinson, A. *Feltmetodikk. Grunnlag for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, Barne- og familiedepartementet (2000). *Rapport 2000. Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000. Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Madsen, U.A. (2003). Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt. Århus: Forlaget Klim.
- Nielsen, H.B. (1994). Forførende tekster med alvorlige hensikter. I: *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 2, s. 190-217.
- Nielsen, H.B. (2006). Kjønn og identitet. I: Lorentzen, J. og Mühleisen (red.). *Kjønnforskning en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Bø, K.-A., Bjørnsen, G., Jahnsen, H., Plischewski, H. og Reinemo, G. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, T. (2004). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, A.-M., Manger T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktisk tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-Åringer*. Oslo: Barnevernets utviklingscenter.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Rasmussen, J. (2004). *Konstruktivistiske bidrag – utvalgte artikler af Jens Rasmussen*. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano AS.

- Sollesnes, T (2005). Relasjonelt perspektiv på problematferd. I: *Spesialpedagogikk*, 3, s. 4-12.
- Strandkleiv, O.I. (2006). *Sosial kompetanse*. Lastet ned 29.juli 2006, fra <http://www.elevsiden.no/atferd/1098241055>
- Søndergaard, D.M.(1996a). Social konstruksjonisme - et grunnlag for at se kroppen som tegn. *Sosiologi i dag*, 4, s. 5-29.
- Søndergaard. D.M. (1996b). *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruksjoner blandt unge voksne i academia*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Sosial kompetanse*. Lastet ned 21.desember 2006, fra http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id2122
- Vedeler, L. (2000). Sosiale mestringsstrategier. I: *Spesialpedagogikk*, 4, s. 36-39.
- Winger, N. (1994): Om identitetsforhandlinger og selvforvaltning i det moderne samfunnet. I: Aasen, P og Haugaløkken, O. K. (Red). *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København: Forlaget Politisk Revy.
- Aasebø, T. S. og Melhuus, E.C. (2005). *Rom for barn – rom for kunnskap*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Aasebø, T.S.(2006). School achievements: how social structures and cultural discourses are negotiated in students' relationship to school. I: Tobias Werler, Christoph Wulf (red.) *Hidden dimensions of education : rhetoric, rituals and anthropology*. European Studies in Education vol. 23. Münster : Waxmann.

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Intervjuguide til helse- og sosialfaglig linje, gruppe Hsa2

Vedlegg 2: Intervjuguide til allmennfaglig linje

Vedlegg 3: Intervjuguide til helse- og sosialfaglig linje, gruppe Hsa1, og elektrofag

Vedlegg 4: Informasjon og samtykke erklæring til elever, foreldre og lærere

INTERVJUGUIDE TIL HELSE- OG SOSIALFAG, Hsa2

Del 1:

(1) erfaringer med skole og egne skoleprestasjoner

- fortell litt om skolegangen fram til i dag
- kan du huske hyggelige/lite hyggelige hendelser knyttet til undervisning eller fag.
- har du hatt noe yndlingsfag opp gjennom skoletiden? Hvorfor tror du at du liker det faget?
- hvilke fag har du likt dårligst/hvorfor?
- hvordan vurderer du egen innsats mht skolearbeidet i forhold til dem du har gått i klasse med?
- var innsatsen din annerledes på ungdomsskolen enn i videregående skole (endring)?
- har du sett på deg selv som flink, middels eller dårlig på skolen – endringer i løpet av Skolegangen.
- dine sterke og svake sider på skolen

(2) framtidsperspektiver

- hvorfor valgte du allmennfaglig videreutdanning?
- har du noen tanker om hva slags utbytte du vil ha av videregående utdanning?
- har du noen ideer om hva slags jobb du vil ha i fremtiden?
- har du noen planer mht utdanning etter videregående skole?
- hva tror du at du gjør året etter videregående skole?

(3) elevenes konstruksjoner av egne muligheter og begrensninger, mht utdanning og skole

- beskriv deg sjøl som elev; aktivitet i fag/undervisning/skolemiljø, karakternivå/prestasjoner, ambisjonsnivå (hva er god/dårlig karakter for deg), innsats, evner, interesser
- hvilke opplevelser fra skoletiden din har hatt betydning for din opplevelse av deg selv som elev?
- hva har medelever bidratt med?
- hva har lærere bidratt med?

- beskriv dine sosial ferdigheter i klasserommet
- hvordan kommer du overens med lærerne og undervisningen?
- hvordan kommer du overens med de andre i klassen?
- hvordan tror du lærerne vil beskrive deg?
- hvordan tror du de andre i klassen vil beskrive deg?
- tror du at du som har norsk som annet språk har like mulighet til å gjøre det bra på skolen som elver som har norsk som morsmål?

Del 2:

(4) beskrivelser av stil, holdninger og aktiviteter i ungdomsmiljøene du deltar i

- Interesser, aktiviteter du driver med utenfor skolen
- Tilhørighet til bestemte miljøer
- Beskrive hva dere gjør, hva dere er opptatt av
- Om de skiller seg ut fra miljøer (stil, musikk, aktiviteter)
- Er det et miljø med utgangspunkt i skolen, klassen eller andre arenaer
- Oppfatter du skolen som et attraktivt sosialt miljø
- Hvordan vil du beskrive en god venn?
- Hvordan vil du beskrive en gutt/jente som viser sosial ferdigheter blant venner?
- Om du har venner i den klassen du går i nå, hvordan framtrer/er dere sammen?
- Hvordan tror du dine venner ville beskrive deg

(5) oppfatninger av skolens betydning som eksisterer i elevene ulike miljøer og kontekster, og hvordan disse forhandles i elevenes valg av kunnskapsstrategier

- foreldres yrke og utdanningsbakgrunn, eldre søskens utdanningsbakgrunn
- foreldres holdning til ditt valg av skole, ambisjonsnivå, karakterer, innsats (nå og tidligere)
- hvilke forventninger har foreldrene dine til deg mht skolen og videre skolegang

(6) hvordan seg beskriver og forholder seg til ulike diskurser 'den gode elev'

- hvordan vil du beskrive en sosial person? Er det de mest populære, de som er faglig dyktige, de som innretter seg etter lærerne, de som tør si i mot eller...?
- hvordan vil du beskrive en elev som viser sosial ferdigheter i klasserommet
- hvordan tror du lærerne ønsker dere elever skal være i klasserommet

- forventer ulike lærere ulik atferd/oppførsel fra dere
- opplever du det stilles ulike krav til jenter og gutters sosial ferdigheter i klasserommet
- hva innebærer det å være en god elev, for deg?
- eksempler på hvem som er en god elev i klassen
- synes du at du selv/andre i klassen er a) strebere eller b) likegyldige til skolen
- oppfatter du seg selv som en god elev, i tilfelle hvorfor/hvorfor ikke?
- er det arbeidsmetoder (prosjektarbeid, klasseromsdeltakelse, skriftlig arbeid) som er bedre tilpasset gutter eller jenter
- hvordan jobber du, ved for eksempel gruppearbeid, med venner i forhold til andre?

Del 3:

(7) vurderinger av betydningen av egenskaper ved skole- og klasseromskonteksten, dvs. utvalg av innhold, metode og skolens tilretteleggelse med tanke på inklusjon eller tilpasset opplæring bør også trekkes inn

- hvordan vil du beskrive et positivt klassemiljø
- hvordan er miljøet i den klassen du går i nå
- hvordan vil du beskrive miljøet i klassen du gikk på ungdomskolen
- hva tror du skal til for at det blir et godt klassemiljø
- hva skaper et utrygt miljø

(8) bruk av alternative kunnskapskilder

- tror du kunnskapen du tilegner deg på skolen har noe verdi for deg/hva tror du er verdifullt å kunne/ikke verdifullt
- hvis du tenker tilbake til siste du opplevde at du virkelig lærte noe av verdi/ hva var det/hvor lærte du det
- er det andre steder du henter kunnskap eller kompetanse du tror du trenger (internett, tv, friundervisning, fritidsaktivitet, egne erfaringer, foreldre)

INTERVJUGUIDE TIL ALLMENN FAGLIG LINJE

Del 1:

(1) erfaringer med skole og egne skoleprestasjoner

- fortell litt om skolegangen fram til i dag
- kan du huske husker hyggelige/lite hyggelige hendelser knyttet til undervisning eller fag
- har du hatt noe yndlingsfag opp gjennom skoletiden/hvorfor tror du at du liker det
- hvilke fag har du likt dårligst/hvorfor
- hvordan vurderer du egen innsats mht skolearbeidet i forhold til dem du har gått i klasse med
- var innsatsen din annerledes på ungdomsskolen enn i videregående skole (endring)
- har du sett på deg selv som flink, middels eller dårlig på skolen – endringer i løpet av skolegangen
- dine sterke og svake sider på skolen

(2) framtidsperspektiver

- hvorfor valgte du allmennfaglig videreutdanning
- har du noen tanker om hva slags utbytte du vil ha av videregående utdanning
- har du noen ideer om hva slags jobb du vil ha i fremtiden
- har du noen planer mht utdanning etter videregående skole
- hva tror du at du gjør året etter videregående skole

(3) elevenes konstruksjoner av egne muligheter og begrensninger, mht utdanning og skole

- beskriv deg sjøl som elev; aktivitet i fag/undervisning/skolemiljø, karakternivå/prestasjoner, ambisjonsnivå (hva er god/dårlig karakter for deg), innsats, evner, interesser
- er det noen fag/emner/undervisning du synes er lett/hva gjør du med det
- er det fag/emner du synes er vanskelig/hva gjør du med det
- hvordan kommer du overens med lærerne og undervisningen
- hvordan kommer du overens med de andre i klassen
- hvordan tror du lærerne vil beskrive deg
- hvordan tror du de andre i klassen vil beskrive deg

- tror du at du som har norsk som annet språk har like mulighet til å gjøre det bra på skolen som elver som har norsk som morsmål?

Del 2:

(4) beskrivelser av stil, holdninger og aktiviteter i ungdomsmiljøene du deltar i

- Interesser, aktiviteter du driver med utenfor skolen
- Tilhørighet til bestemte miljøer
- Beskrive hva dere gjør, hva dere er opptatt av
- Om de skiller seg ut fra miljøer (stil, musikk, aktiviteter)
- Er det et miljø med utgangspunkt i skolen, klassen eller andre arenaer
- Oppfatter du skolen som et attraktivt sosialt miljø
- Har vennekretsen/omgangskretsen endret seg etter at du begynte på vg. skole
- Hvilke skoler/skoleslag går vennene på
- Homogent/heterogent; likheter og forskjeller i miljøet

(5) oppfatninger av skolens betydning som eksisterer i elevene ulike miljøer og kontekster, og hvordan disse forhandles i elevenes valg av kunnskapsstrategier

- foreldres yrke og utdanningsbakgrunn, eldre søskens utdanningsbakgrunn
- foreldres holdning til ditt valg av skole, ambisjonsnivå, karakterer, innsats (nå og tidligere)
- hvilke forventninger har foreldrene dine til deg mht skolen og videre skolegang
- tilrettelegger foreldre skolegangen for deg mht lekser/arbeidsforhold mm
- er det konflikter mellom deg og dine foreldre mht skolen (karakterer, innsats, annet)
- hva snakker dere om i samtaler/diskusjoner om skolen hjemme hos deg
- hvilken betydning har skolen blant vennene; viktig å gjøre det godt/ikke for mye skolearbeid
- er det motsetninger mellom hva foreldrene dine forventer av deg, vennene dine forventer av deg og det du forventer av deg sjøl

(6) hvordan seg beskriver og forholder seg til ulike diskurser 'den gode elev'

- hva innebærer det å være en god elev, for deg?
- eksempler på hvem som er en god elev i klassen
- synes du at du selv/andre i klassen er a) strebere eller b) likegyldige til skolen
- oppfatter du seg selv som en god elev, i tilfelle hvorfor/hvorfor ikke?

- tror du at gutter og jenter har like muligheter til å gjøre det bra i alle fag - eventuelt hva er forskjellen mellom gutter og jenter
- er det arbeidsmetoder (prosjektarbeid, klasseromsdeltakelse, skriftlig arbeid) som er bedre tilpasset gutter eller jenter

Del 3:

(7) vurderinger av betydningen av egenskaper ved skole- og klasseromskonteksten, dvs. utvalg av innhold, metode og skolens tilretteleggelse med tanke på inklusjon eller tilpasset opplæring bør også trekkes inn

- faktorer du synes er bra for din trivsel og læring i undervisningen i dag
- hva skulle til for at du skal gjøre det bedre karaktermessig på skolen
- gi eksempler hva du ville forandre i undervisningen for at du skulle få bedre utbytte av den (innhold, metode, gjennomføring av dagen, individuell tilpasning)
- er det noe du kan forandre mht deg sjøl for å få bedre utnytte av skolen
- hva synes du om arbeidsmiljøet i klassen
- hva opplever du som forstyrrende i timen (at noen kommer for seint, sover, forhandler)
- er det noe i klassemiljøet som kan bør forandres/elevatferd som bør endres

(8) bruk av alternative kunnskapskilder

- tror du kunnskapen du tilegner deg på skolen har noe verdi for deg/hva tror du er verdifullt å kunne/ikke verdifullt
- tror du at den kunnskapen du får kan brukes til noe utover de formelle papirene den gir
- kunne kunnskapen vært annerledes på skolen slik at den hadde vært mer verdifull for deg
- hvis du tenker tilbake til siste du opplevde at du virkelig lærte noe av verdi/ hva var det/hvor lærte du det
- er det andre steder du henter kunnskap eller kompetanse du tror du trenger (internett, tv, friundervisning, fritidsaktivitet, egne erfaringer, foreldre)
- vurderer du denne kunnskapen som mer interessant, morsom, brukbar eller annerledes enn den du får på skolen

INTERVJUGUIDE TIL HELSE- OG SOSIALFAG (Hsa1) OG ELEKTROFAG

Del 1:

(0) Familiebakgrunn

- Fortell litt om deg selv?
- Hvor kommer du fra?
- Hvor bor du?
- Hvem bor du sammen med?
- Hvor lenge har du bodd i Norge
- Hvilket språk snakker du?
- Hvilken religion tilhører du?

(1) erfaringer med skole og egne skoleprestasjoner

- fortell litt om skolegangen fram til i dag
- kan du huske/er du glad i hyggelige/lite hyggelige hendelser knyttet til undervisning eller fag
- har du hatt noe yndlingsfag opp gjennom skoletiden/hvorfor tror du at du liker det
- hvilke fag har du likt dårligst/hvorfor
- hvordan vurderer du egen innsats mht skolearbeidet i forhold til dem du har gått i klasse med
- var innsatsen din annerledes på ungdomsskolen enn i videregående skole (endring)
- har du sett på deg selv som flink, middels eller dårlig på skolen – endringer i løpet av skolegangen
- dine sterke og svake sider på skolen
- hvordan opplevde du klassemiljøet på din forrige skole
- var det hendelser i klasserommet som du opplevde som forstyrrende

(2) framtidsperspektiver

- hvorfor valgte du helse- og sosialfag/ elektrolinja
- har du noen tanker om hva slags utbytte du vil ha av videregående utdanning

- har du noen ideer om hva slags jobb du vil ha i fremtiden
- har du noen planer mht utdanning etter videregående skole
- hva tror du at du gjør året etter videregående skole
- Hvor viktig er skolen for dine framtidsplaner?
- Hvis du tenker fram til du er ferdig med utdanning og er i jobb - hva ser du for deg m.h.t. partner, barn, familie - hvordan lever du da?
- Hva tror du har betydning for dine framtidsdrømmer?

(3) elevenes konstruksjoner av egne muligheter og begrensninger, mht utdanning og skole

- beskriv deg sjøl som elev; aktivitet i fag/undervisning/skolemiljø, karakternivå/prestasjoner, ambisjonsnivå (hva er god/dårlig karakter for deg), innsats, evner, interesser
- er det noen fag/emner/undervisning du synes er lett/hva gjør du med det
- er det fag/emner du synes er vanskelig/hva gjør du med det
- hvordan kommer du overens med lærerne og undervisningen
- hvordan kommer du overens med de andre i klassen
- hvordan tror du lærerne vil beskrive deg
- hvordan tror du de andre i klassen vil beskrive deg
- tror du at du som har norsk som annet språk har like mulighet til å gjøre det bra på skolen som elver som har norsk som morsmål?
- opplever du at det blir tatt hensyn til din kulturelle/ religiøse bakgrunn?
- opplever du at du får en tilpasset undervisning?

Del 2:

(4) beskrivelser av stil, holdninger og aktiviteter i ungdomsmiljøene du deltar i

- Interesser, aktiviteter du driver med utenfor skolen
- Tilhørighet til bestemte miljøer
- Beskriv ditt vennemiljø, hva kjennetegner dem?
- Beskrive hva dere gjør, hva dere er opptatt av
- Om de skiller seg ut fra miljøer (stil, musikk, aktiviteter)
- Er det et miljø med utgangspunkt i skolen, klassen eller andre arenaer
- Oppfatter du skolen som et attraktivt sosialt miljø
- Har vennekretsen/omgangskretsen endret seg etter at du begynte på vg. skole

- Hvilke skoler/skoleslag går vennene på
- Homogent/heterogent; likheter og forskjeller i miljøet

(5) oppfatninger av skolens betydning som eksisterer i elevene ulike miljøer og kontekster, og hvordan disse forhandles i elevenes valg av kunnskapsstrategier

- fortell litt om din familie
- foreldres yrke og utdanningsbakgrunn, eldre søskens utdanningsbakgrunn
- foreldres holdning til ditt valg av skole, ambisjonsnivå, karakterer, innsats (nå og tidligere)
- hvilke forventninger har foreldrene dine til deg mht skolen og videre skolegang
- tilrettelegger foreldre skolegangen for deg mht lekser/arbeidsforhold mm
- er det konflikter mellom deg og dine foreldre mht skolen (karakterer, innsats, annet)
- hva snakker dere om i samtaler/diskusjoner om skolen hjemme hos deg
- hvilken betydning har skolen blant vennene; viktig å gjøre det godt/ikke for mye skolearbeid
- er det motsetninger mellom hva foreldrene dine forventer av deg, vennene dine forventer av deg og det du forventer av deg sjøl

(6) hvordan seg beskriver og forholder seg til ulike diskurser 'den gode elev'

- hva innebærer det å være en god elev, for deg?
- eksempler på hvem som er en god elev i klassen
- synes du at du selv/andre i klassen er a) strebere eller b) likegyldige til skolen
- oppfatter du seg selv som en god elev, i tilfelle hvorfor/hvorfor ikke?
- tror du at gutter og jenter har like muligheter til å gjøre det bra i alle fag - eventuelt hva er forskjellen mellom gutter og jenter
- er det arbeidsmetoder (prosjektarbeid, klasseromsdeltakelse, skriftlig arbeid) som er bedre tilpasset gutter eller jenter

Del 3:

(7) vurderinger av betydningen av egenskaper ved skole- og klasseromskonteksten, dvs. utvalg av innhold, metode og skolens tilretteleggelse med tanke på inklusjon eller tilpasset opplæring bør også trekkes inn

- faktorer du synes er bra for din trivsel og læring i undervisningen i dag
- hvilke karakterer er du fornøyd med å få

- hva skulle til for at du skal gjøre det bedre karaktermessig på skolen
- gi eksempler hva du ville forandre i undervisningen for at du skulle få bedre utbytte av den (innhold, metode, gjennomføring av dagen, individuell tilpasning)
- er det noe du kan forandre mht deg sjøl for å få bedre utnytte av skolen
- hva synes du om arbeidsmiljøet i klassen
- hva opplever du som forstyrrende i timen (at noen kommer for seint, sover, forhandler, spesielle elever, mp3, læreren, mobiler, lyder fra andre klasserom/gang – evt. annet)
- er det noe i klassemiljøet som kan bør forandres/elevatferd som bør endres

(8) bruk av alternative kunnskapskilder

- tror du kunnskapen du tilegner deg på skolen har noe verdi for deg/hva tror du er verdifullt å kunne/ikke verdifullt
- tror du at den kunnskapen du får kan brukes til noe utover de formelle papirene den gir
- kunne kunnskapen vært annerledes på skolen slik at den hadde vært mer verdifull for deg
- hvis du tenker tilbake til siste du opplevde at du virkelig lærte noe av verdi/ hva var det/hvor lærte du det
- er det andre steder du henter kunnskap eller kompetanse du tror du trenger (internett, tv, friundervisning, fritidsaktivitet, egne erfaringer, foreldre)
- vurderer du denne kunnskapen som mer interessant, morsom, brukbar eller annerledes enn den du får på skolen

(9)

- Hva vil det si å være en vanlig gutt i dag?
- Hvem bestemmer hva det er
- Hvordan ønsker du at jenter skal være?

VEDLEGG 4



HØGSKOLEN I AGDER
Fakultet for pedagogikk

Fakultet for pedagogikk
Gimlemoen 25 E, Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND
Telefon: 38 14 12 20
Telefaks: 38 14 12 21
Direkte innvalg: 38141228
Org.nr.: 970 546 200 MVA

Deres ref.:

Vår ref.:

Dato: 11. september 2006

Til elever ved VG 1, helse- og sosialfag, og elektrofag, ved Kvadraturen videregående skole, og deres foreldre.

INFORMASJON OM FORSKNINGSUNDERSØKELSE OG INNHENTING AV FORELDRESAMTYKKE

2005 - 2007 gjennomføres det en forskningsundersøkelse i to videregående skoler i Kristiansand, i en allmennfaglig og en yrkesrettet linje. Undersøkelsen har tittelen *'Skoleprestasjoner: Hvordan sosiale forhold og kulturelle diskurser omsettes i ulike kunnskapsstrategier'*. I 2005-06 ble undersøkelsen gjennomført på en allmennfaglig studieretning. I år har *Kvadraturen videregående skole* sagt seg villige til å delta i undersøkelsen og elever ved VG 1, helse- og sosialfag og elektrofag, er valgt ut som en undersøkelsesenheter høsten 2006.

Formålet med undersøkelsen er å samle kunnskap om hvordan elevene utvikler ulike måter å forholde seg til skolen og skolekunnskap på, og vurdere hvordan det får konsekvenser for elevenes skoleprestasjoner. Disse ulike elevrollene, som de kan kalles, utvikles på basis av erfaringer elevene har i forhold til skolen og de betydninger skolen og skolekunnskapene har i elevenes miljøer. Ulike miljøer kan ofte ha ulike oppfatninger av skolen; hjemmemiljøet kan representere en oppfatning, venne- og ungdomsmiljøet en annen, skolens lærere en tredje, mediene en fjerde osv. Undersøkelsen ønsker å avdekke hvilke ulike oppfatninger elevene forholder seg til og hvordan de sjøl forhandler eller kompromisser mellom ulike oppfatninger når de utvikler sine egne elevroller. Særlig vil det være interessant å sammenligne hvordan elever med gode skoleprestasjoner oppfatter elevrollen, sammenlignet med elever som ikke presterer fullt så godt.

Prosjektet er et forskningsprosjekt ved Høgskolen i Agder, fakultet for pedagogikk, og finansiert av fakultetets forskningsmidler. Prosjektleder og ansvarlig for undersøkelsen er førsteamanuensis Turid Skarre Aasebø, som sammen med fem mastergradsstudenter i pedagogikk, vil stå for innsamlingen og analysene av dataene. Masterstudentene vil arbeide med mindre temaer innen for hovedprosjektet. Resultatene fra undersøkelsen vil først og fremst bli belyst i forskningsrapporter, forskningsartikler og forskningsseminarer, samt mastergradsoppgaver. Resultatene kan også gi innspill til pågående offentlige debatter om utviklingen av den 4 videregående skolen.

Undersøkelsen gjennomføres først i form av observasjoner enkelte dager i uken, i teorifag og yrkesrettede fag. Observasjonene skjer over en to-måneders periode. Hensikten er å få kjennskap til ulike typer av elevatferd i klasserommet.

På basis av observasjonene i klasserommet vil elevene i grupper bli invitert til en diskusjon om sin skolehverdag. Til slutt vil enkelte elever også bli bedt om å delta i individuelle intervjuer. Intervjuene vil ha fokus på elevenes

- vurderinger av egne muligheter og begrensninger i skolen
- tidligere erfaringer med skole og egne skoleprestasjoner
- framtidsperspektiver og i hvilken grad de har bruk for skolen
- beskrivelser av stil, holdninger og aktiviteter i ungdomsmiljøene de deltar i
- beskrivelser av oppvekstmiljø og foreldres utdannings- og yrkesbakgrunn
- beskrivelser av de ulike oppfatningene av skolens betydning som eksisterer i elevenes ulike miljøer og kontekster, og hvordan disse ulike betydningene brytes og forhandles i elevenes valg av kunnskapsstrategier
- oppfatninger av hva en god elev innebærer, samt hvordan de oppfatter seg selv som elever

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Dette innebærer også at den enkelte elev har mulighet for å trekke seg ut av undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt, uten at det får noen konsekvenser. Alle data vil bli anonymisert, ingen identifiserbare opplysninger skal kunne føres tilbake til enkeltpersoner. Dersom data fra prosjektet blir oppbevart utover prosjektets avslutning 31.12.2007, vil dataene oppbevares uten muligheter for personlig identifikasjon. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Opplysninger som kommer fram i intervjuene, vil være konfidensielle, de skal ikke behandles av andre enn prosjektets medarbeidere, som alle har taushetsplikt.

For at undersøkelsen skal ha noe verdi, håper vi at mange sier seg villig til å delta i intervjuene i undersøkelsen. I og med at elevene i denne undersøkelsen er under 18 år (dvs født etter 18. september 1988), vil foreldrenes samtykke være en forutsetning for at elevene kan delta. Vi vil dermed spørre om du som elev vil delta som informant i intervjuene i tilknytning til denne undersøkelsen, og om dere som foreldre/foresatte til eleven, gir deres samtykke i at eleven kan delta.

Dersom dere ønsker mer informasjon om undersøkelsen, kan prosjektleder kontaktes pr telefon eller på mail.

Hilsen

Turid Skarre Aasebø
prosjektleder
mailadresse: Turid.S.Aasebø@hia.no

SAMTYKKE FRA FORELDRE/FORESATTE

Vennligst, returner denne slippen til skolen, dersom dere gir samtykke om deltakelse

Jeg/vi samtykker i at

(elevens navn)

kan delta i intervjuer i forbindelse med forskningsprosjektet *'Skoleprestasjoner: Hvordan sosiale forhold og kulturelle diskurser omsettes i ulike kunnskapsstrategier'*.

(dato)

(foreldres/foresattes underskrift)