

Sosial læring i videregående skole

En kvalitativ undersøkelse av hva lærerne gjør når elever gjennom sine handlinger bryter med gjeldende normer og regler

Elsa Marit Aandstad Knutsen

Veileder

Turid Skarre Aasebø

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Førord

I løpet av de siste årene har jeg blitt mer og mer opptatt av hvordan vi som lærere forholder oss til elever som med sin væremåte utfordrer grenser og bryter med normer og regler. Studiet i konsekvenspedagogikk i 2007 satte i gang mange tanker, og har vært en viktig inspirasjonskilde for å ta masterstudiet, og for denne oppgaven. Ved å ta masterstudiet i pedagogikk ønsket jeg å øke min faglige tyngde innenfor det pedagogiske feltet. I tillegg håpet jeg å komme med et bidrag knyttet til skolens arbeid med å utvikle elevenes sosiale handlingskompetanse

Å skrive denne oppgaven har vært en krevende og lærerik prosess.

Først og fremst vil jeg takke undersøkelseskolen og lærerne der, som åpnet dørene og lot meg få lov til å observere dem. Deres velvillighet og tillit gjorde datainnsamlingen mulig. Jeg vil rette en stor takk til min veileder ved Universitetet i Agder, Turid Skarre Aasebø, som har bistått med kunnskap og konstruktive tilbakemeldinger. I tillegg vil jeg takke mine medstudenter på masterstudiet for god støtte og oppmuntringer underveis i studietida.

En stor takk rettes også til ledelsen ved Kristiansand Katedralskole Gimle som søkte - og gjorde det mulig for meg å få frikjøp fra egen undervisning for å fullføre mastergraden. Takk til familie, venner og kollegaer som har oppmuntret meg og vist interesse for prosjektet mitt. Takk for praktisk hjelp til alt fra barnepass til korrekturlesing!

Kjære Morten! Takk for din tiltro til meg, og din støtte. Ditt engasjement innenfor det pedagogiske fagfeltet har vært til enorm inspirasjon. Takk til Emil og Leah, barna mine, som med sin tilstedeværelse i livet har gitt mitt liv nye dimensjoner.

Kristiansand, november 2011

Elsa Marit Aandstad Knutsen

Sammendrag

Gjennom kunnskapsløftet fikk vi nye, målstyrte læreplaner i alle fag, men den generelle delen av læreplanen fra 1997 ble stående med sin beskrivelse av menneskenes ulike sider og hvordan sosial og faglig læring skal gå hånd i hånd. I en tid hvor individet står i sentrum, hvor skolen har blitt et instrument for å sikre økonomisk vekst, og det rapporteres om uro og problematferd i skolen, er spørsmålet hvilket fokus skolen har på å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Målet med oppgaven er å rette søkelyset på hva lærere gjør når elever bryter med gjeldende normer og regler, og hvordan lærerne kan bidra til å øke elevenes sosiale kompetanse.

For å finne ut hva som skjer i klasserommet knyttet til elevenes atferd og lærernes håndtering av den, ble det gjennomført klasseromsobservasjoner og kvalitative intervju av lærere. Undersøkelsen ble foretatt i videregående skole, nærmere bestemt vg1 Helse- og sosialfag. Analysen redegjør for hendelser som fant sted i klasserommet, og diskusjonen retter søkelyset på hvordan elevenes atferd kan være et utgangspunkt for sosial læring. Begrepet sosial læring er her hentet fra konsekvenspedagogikken.

Problematferden som ble observert kan karakteriseres som undervisnings- og læringshemmende atferd. Oppgaven konkluderer med at lærere praktiserer forskjellig i forhold til hvilke normer og regler som skal gjelder i klasserommet, og forholder seg ulikt og inkonsekvent til når elever bryter med dem. Lærerens reaksjon på elevenes atferd synes i større grad å være relatert til lærerens oppfattelse av atferden som problematisk for undervisningen eller læringsmiljøet, enn som et ledd i utviklingen av elevens sosiale handlingskompetanse.

Innhold

1	Presentasjon av tema	1
1.1	Presentasjon av problemstilling og begrepsavklaringer	2
1.2	Metode	3
1.3	Oppgavens oppbygning	4
2	Skolen – en samfunnsbyggende virksomhet	5
2.1	Et samfunn i endring	5
2.2	Skolens mandat til å arbeide med sosial kompetanse	8
2.3	Skolen - en arena for kvalifisering og kultivering	9
2.3.1	Kvalifisering og kultivering: Innholdets betydning for eleven	10
2.3.2	Skolens forventninger	12
2.3.3	Oppsummering	12
2.4	Godt læringsmiljø og atferdsproblemer	13
2.4.1	Hva er et godt læringsmiljø?	13
2.4.2	Atferdsproblemer i skolen	14
2.4.3	Oppsummering	15
3	Teoretisk forankring	16
3.1	Sosial (handlings-)kompetanse	16
3.1.1	Kompetansebegrepet	16
3.1.2	Sosial kompetanse	18
3.1.3	Sosial kompetent i klasserommet	20
3.1.4	Oppsummering	21
3.2	Det konsekvenspedagogiske perspektivet	22
3.2.1	Den konsekvenspedagogiske referanserammen	22
3.2.2	Dannelse til selvdannelse	23
3.2.3	Sosial læring	24
3.1.1	Oppsummering	26
3.3	Kunnskapsoversikt	26
3.3.1	Strukturerte programmer	26
3.3.2	Tilstanden i norsk skole	27
3.3.3	Konsekvenspedagogikk	28

4	Metode	29
4.1	Vitenskapssyn	29
4.2	Kvalitativ forskning – valg av metode.....	29
4.3	Informert samtykke og anonymisering	31
4.4	Utvalg	32
4.5	Innsamling av data	34
4.5.1	Observasjonene.....	34
4.5.2	Intervjuene	36
4.6	Analyse av data.....	37
4.7	Undersøkelsens troverdighet.....	39
5	Analyse.....	41
5.1	Undersøkelseskolen.....	41
5.2	En beskrivelse av klassene.....	42
5.2.1	"Klasse vår"	42
5.2.2	"Klasse høst"	43
5.2.3	Relasjoner mellom lærer og elever	44
5.3	Ut og inn, fram og tilbake.....	45
5.3.1	Er friminuttet over? Starten på timen	46
5.3.2	I løpet av timen.....	49
5.3.3	Er det snart friminutt? Slutten av timen.	51
5.4	Katten og musa - internett og mobil i undervisningstimen.	53
5.4.1	Bruk av internett til annet enn skolearbeid	53
5.4.2	Bruken av mobiltelefon i undervisningstida.....	58
5.5	Sulten elev med slapp holdning	61
5.5.1	Spising i timen	61
5.5.2	Beina på bordet	63
5.5.3	Har dere gjort lekser da?	64
5.6	Hendene i været!.....	65
5.6.1	"Er dere med, jenter?"	65
5.6.2	Opp med hånda	66
5.6.3	Å få oppmerksomhet.....	67
5.7	Oppsummering.....	67

6	Diskusjon	69
6.1	Det individuelle/personlige nivået	69
6.2	Det inter - personlige nivået: klassefellesskapet.....	77
6.3	Systemnivået – Skolen som organisasjon.....	82
6.4	Oppsummering.....	86
7	Avslutning	88
	Litteraturliste	90
	Vedlegg 1: Skjematisk oppsett - allment aksepterte normer	95
	Vedlegg 2: Informasjon til skolen	96
	Vedlegg 3: Skjema for observasjon	97
	Vedlegg 4: Intervjuguide vår	98
	Vedlegg 5: Intervjuguide høst	99

1 Presentasjon av tema

”Tidlig satsing på utvikling av sosial kompetanse kan være viktig for at barn og unge senere skal fungere godt på skolen, i det øvrige utdanningsløpet og senere som ansvarsfulle voksne i arbeidslivet” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6).

Markedskreftene og økonomisk konkurranse har ført til at skolen i større grad enn tidligere har blitt sett på som et instrument i bestrebelsen etter å sikre nasjonal økonomi (Møller og Sundli, 2007). Presset mot faglige resultater, nasjonale og internasjonale rangeringer av elevenes kunnskapsnivå, fører til økt fokus på fag og elevprestasjoner (Overland, 2007). Med Kunnskapsløftet (2006) fikk vi nye, målstyrte læreplaner i alle fag. Den generelle delen av læreplanen fra 1997 (L-97) ble fortsatt stående, og skolen skal fortsatt ha fokus på *”å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre”* (L97-Generell del, 1996, s. 15) Til tross for dette, er det lett å miste fokus på dimensjonen som handler om personlig og sosial utvikling i en tid hvor faglig kompetanse i så stor grad vektlegges (Overland, 2007).

I 2006 ble det utarbeidet en ny veileder for skolens arbeid med sosial kompetanse, som er i tråd med Kunnskapsløftet. I veilederen understrekes det at arbeidet med sosial kompetanse skal gjennomsyre all opplæring, og at sosial kompetanse må være et bærende prinsipp i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Mens faglige mål er tydelig presentert, mangler vi en sosial læreplan som synliggjør sosiale mål slik at arbeidet med sosial kompetanse kan bli en integrert og målrettet virksomhet i alle fag i skolen (Ogden, 2009). Det hevdes at elever som har et godt forhold til lærerne trives bedre i skolen, og at dersom en lærer har gode relasjoner til sine elever oppleves færre atferdsproblemer (Nordahl, 2010). Med utgangspunkt i materiale fra ca. 20 års forskning (1990 -2008) knyttet til pedagogikk og undervisning, ble det i 2010 skrevet en rapport av Dansk Clearinghouse som trekker fram elleve sentrale kategorier som er viktig for elevers læring i grunnskolen (Nordenbo, 2010). Der pekes det blant annet på lærerens sentrale rolle både i forhold til organisering og planlegging av undervisning, men også i på deres relasjoner til elevene. I tillegg er ordnede forhold på skolen som helhet, og elevenes oppførsel vesentlig for læringsutbyttet. Her vektlegges det at elevers opplevelse av utrygghet har negativ innvirkning på deres prestasjoner (ibid).

Nordahl (2010) konkluderer resultatene fra denne undersøkelsen ved å si at et godt læringsmiljø både fremmer helse, trivsel og positiv sosial utvikling, og det bidrar til dannelse

og fremmer faglig læring.”*God faglig og sosial utvikling for alle elever er avhengig av et inkluderende arbeidsmiljø i skolen*” (Nordahl, 2010, s. 117). Utdanningsdirektoratet har gjennom femårssatsingen (2009-2014) ”Bedre læringsmiljø” rettet fokus nettopp på å fremme elevenes helse, trivsel og læring ved å sørge et godt og inkluderende læringsmiljø og sikre et forsvarlig system som ivaretar elevenes rettigheter. Klassen kan sies å være den viktigste sosiale enheten i skolen, da det er der barn og unge forsøker å danne vennskap og sosiale relasjoner (Overland, 2007).

Forskning på feltet viser at det er en sammenheng mellom elevenes sosiale kompetanse og atferdsproblematikk. Det ble blant annet funnet at elever som viste en høy forekomst av problematferd, hadde eller viste en lavere sosial kompetanse enn sine jevnaldrende. Det var da spesielt ferdigheter i forhold til selvkontroll, selvhevdelse og empati, og fleksibel tilpasning av gjeldene normer og regler i skolen, som var mest betydningsfulle (Sørli og Nordahl, 1998).

Skolen har en viktig oppgave i samfunnet, og må være sitt ansvar bevisst når det gjelder å utvikle både den faglige og den sosiale kompetansen. Ogden (2009) skriver at dersom man ønsker å fremme positiv elevatferd, må det fokuseres på den sosiale strukturen som er etablert og som daglig praktiseres blant elever og personalet på skolen. Strukturen defineres da som skoleomfattende regler, normer, forventninger og konsekvenser, og det presiseres at man må være enige om disse og praktisere dem på en enhetlig måte (ibid).

1.1 Presentasjon av problemstilling og begrepsavklaringer

Oppgaven retter fokus på sosial kompetanse og læreres arbeid med sosial kompetanse i videregående skole. Sammenhengen mellom sosial kompetanse, et godt læringsmiljø og problematferd er tydelig, og temaet blir også høyst aktuelt i en tid hvor det jobbes målrettet mot å hindre frafall/drop-out, og hvor statistikken viser at vi fortsatt har en vei å gå (Statistisk sentralbyrå, 2011).

Målet med denne oppgaven er å rette søkelyset mot elevens væremåte i klasserommet, og lærerens arbeid for å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Problemstillingen er som følger:

Hva gjør lærere når elevene gjennom sine handlinger utfordrer eksisterende normer og regler i skolen?

Hvordan kan arbeidet med sosial læring bidra til å øke elevenes sosiale kompetanse?

Problemstillingen er todelt. Den første delen knyttes til empiriske undersøkelser av det som skjer i klasserommet. Denne undersøkelsen danner et grunnlag for diskusjonen av den andre problemstillingen. Oppgaven begrenser seg til å handle om arbeidet i videregående skole.

Alle skoler har et ordensreglement som både skolens ansatte og elevene må forholde seg til, og ut fra disse er det ofte at ulike klasser lager sine egne klasseregler. I tillegg finnes det en del uskrevne normer det forventes at elevene forholder seg til. *”Skolens normer og regler skal ikke bare fungere regulerende for atferd i skolesamfunnet, men skal også være et utgangspunkt for læring og utvikling”* (Overland, 2007, s. 153). Mitt utgangspunkt var en antakelse om at elevene ikke alltid kjenner til hvilke normer og regler som gjelder, og at lærere vektlegger og praktiserer disse på forskjellig måte. Ut fra egen erfaring antok jeg at lærernes reaksjoner på elevenes væremåte varierte og ikke alltid var konsekvent.

Begrepet sosial læring er her hentet fra konsekvenspedagogikken, og defineres som:

”... en ambition om å få indført børn og unge i den sociale virkelighed ved i praksis at få skabt en forståelse for de konsekvenser, der er forbundet med at leve i fællesskab med andre mennesker.” (Bay, 2008, s. 3)

Individets utvikling er en dannelsesprosess som utvikles gjennom et samspill mellom det enkelte individ og den sosiale virkelighet. Målet med sosial læring er at selvdannelse skal finne sted, og eleven øker sin sosiale handlingskompetanse (Bay, 2005).

Begrepet sosial kompetanse er et komplekst begrep og kan defineres på mange måter. I oppgaven tas det utgangspunkt i følgende forståelse av begrepet:

”Relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Det fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap” (Ogden, 2009, s. 207)

De ulike begrepene behandles mer utfyllende underveis i oppgaven.

1.2 Metode

Oppgaven baserer seg på empirisk undersøkelse i den videregående skolen, nærmere bestemt Helse- og sosialfag vg.1, og det benyttes kvalitative metoder. Undersøkelsene består av klasseromsobservasjon av to forskjellige klasser på samme skole, men på ulike tider av året. Den første klassen ble observert på slutten av skoleåret, *”klasse vår”*, mens den andre klassen ble observert ved skoleårets start, *”klasse høst”*. Etter observasjonene gjennomførte jeg semi-strukturerte intervju av de lærerne jeg hadde observert. Intervjuene ble foretatt i to puljer, først gang etter observasjonen på våren, og så etter observasjonene på høsten. Analysen av

observasjonene ble foretatt i lys av data fra intervjuene. Funnene diskuteres så i lys av relevant teori, og ut fra et konsekvenspedagogisk perspektiv.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgavens andre kapittel skal sette oppgaven inn i en kontekst. Dette kapitlet tar for seg forhold i dagens samfunn, skolens mandat til å arbeide med sosial læring og utfordringer skolen har knyttet til læringsmiljø og adferdsproblematikk. Det tredje kapitlet består av relevant teori knyttet til kompetansebegrepet og sosial kompetanse. Videre beskrives teori knyttet til å være sosial kompetent i klasseromssituasjonen. Videre i dette kapitlet kommer en kort presentasjon av konsekvenspedagogikken med fokus på selv-dannelse og sosial læring. Kapitlet avsluttes med en kort kunnskapsoversikt. Kapittel fire er metodekapitlet. Der beskrives forhold knyttet til kvalitativ forskning kombinert med hvordan jeg har gjennomført min undersøkelse. Etter at de ulike delene av forskningsprosessen er beskrevet, gjøres det en vurdering av undersøkelsens validitet og generaliserbarhet.

Kapittel fem starter med en beskrivelse av undersøkelsesskolen, for deretter å presentere analysen. Kapitlet behandler de ulike observasjonene som er gjort relatert til elevers væremåte, og hvordan lærerne har handlet i forhold til dem. I oppgavens sjette kapittel diskuteres de ulike funn fra analysen ut fra en konsekvenspedagogisk referanseramme. Her benyttes også noen av lærernes uttalelser i intervjuene som innspill i diskusjonen. Deretter, i kapittel syv, samles de ulike trådene, og ulike betraktninger om skolens arbeid med sosial læring for utvikling av sosial handlingskompetanse avslutter oppgaven.

2 Skolen – en samfunnsbyggende virksomhet

Skolen har en viktig oppgave i samfunnet nå som før. I 2010 var det ca 614 000 barn i grunnskolen og ca. 266 500 elever under videregående - eller annen opplæring (Statistisk sentralbyrå, 2011) Dette understreker skolens betydning i samfunnet. Vi lever i et samfunn som stadig er i endring. Ofte omtales vårt moderne samfunn som kunnskapssamfunnet, og Kunnskapsdepartementet skriver at vi kan snakke om kunnskapssamfunnet fordi. ”... *kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og som stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv*” (Kunnskapsdepartementet, 2004, p. 3.1). Den generelle læreplanen har en visjon om at opplæringen i skolen skal ”*anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling*” (L97- Generell del, 1996, s. 50). At skolen skal arbeide med sosiale forhold kan vi med bakgrunn i styringsdokumentene ikke bestride. Det sosiale må være til stede. ”*Hvis det sosiale ikke er en tilstedeværende faktor, forsvinder den pædagogiske nerve*” (Bay, 2005, s. 18).

Kapittelet tar for seg hva som kjennetegner det samfunnet vi lever i og noen endringer som har funnet sted. Deretter behandles mandatet skolen har til å arbeide med sosial kompetanse og skolens funksjon både i forhold til å kvalifisere og kultivere elevene. Det finnes likevel elever som faller utenfor fellesskapet. Siste delen av kapittelet retter derfor fokuset mot læringsmiljø og atferdsproblemer i skolen.

2.1 Et samfunn i endring

Samfunnet har endret seg, og oppvekstbetingelsene i dagens samfunn er i stadig endring (Kvelling, 2008). Dette gjør også at samspillet mellom oss mennesker forandres (Bay, 2005). Individet er ikke lenger innrammet av tradisjoner. Globalisering, medierevolusjon og folkevandring er begreper som kjennetegner vår tid (Frønes, 2006). Slik det ble skrevet innledningsvis kan samfunnet vårt betegnes som et kunnskapssamfunn (Kunnskapsdepartementet, 2004), og det er stort fokus på elevenes faglige kunnskaper. Årlig gjennomføres nasjonale prøver med det formål å vurdere om skolen lykkes med arbeidet for å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2009). I tillegg testes alle 15- åringer i forhold til lesing, matematikk og naturfag hvert tredje år gjennom PISA, Programme for International Student Assessment (Utdanningsdirektoratet, 2010). Om ikke dette var nok, blir elever også testet gjennom TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study, og PIRLS Progress in International Reading Literacy

Study(ibid). Samfunnet krever utdanning av flere, stadig flere får utdanning, og utdanningsinstitusjonene får en sentral rolle (Frønes, 2006).

I tråd med samfunnsutviklingen har også forståelsen av hva en familie er, endret seg. Fra kjernefamilien på 1900-tallet, og hvor familie ble definert ut fra blodsband, er dagens forståelse av familie i høy grad subjektivt definert (Kvello, 2008). Samlivs- og familieformer øker i omfang, og mine- dine - og våre barn har blitt et begrep. Hvordan barna oppdras er et uttrykk for sentrale verdier i samfunnet, og oppdragelsen har beveget seg fra å være posisjonsstyrt til personstyrt hvilket betyr at barn og foreldre nå befinner seg i et subjekt - subjekt forhold. Det har med andre ord vært en endring hvor man forsøker å finne det særegne med hvert enkelt barn, en individualistisk tilnærming, sett i forhold til å oppfatte og behandle barn kollektivistisk. Dette har også ført til en endring av foreldrenes posisjon fra å være autoriteter til å bli mer likestilte, og hvor grenser som før ble satt av foreldrene nå forhandles fram mellom barnet og den voksne (ibid). Thomas Ziehe (2004) skriver at de sosiale formene har endret seg og at det har skjedd en *'informalisering'* av relasjonene mellom generasjonene. De gjennomsnittlige hverdagssituasjonene er mer åpne og mer diffuse, hvor streng etikette, disiplinære regler og rigide standarder for atferd er unntaket mer enn regelen (ibid). Det råder en mindre entydig definert moralsk kodeks og forholdet til voksenverdenen er selvkonstruert og selektiv. *"En enorm afstand til store områder av voksenverdenen kan for eksempel udmærket gå i spand med et avslappet nært forhold til foreldrene"* (Ziehe, 2004, s. 56).

Det pekes på at barna tidligere ble oppdratt til dydighet og lydighet, at de måtte ta del i familiens arbeidsoppgaver, og man ble oppdratt til å være en del av en kollektivistisk kultur (Kvello, 2008). Målet for oppdragelsen var gudfryktighet. I dag er man opptatt av at barna skal være lykkelige, de får små, pedagogiske oppgaver i familien for at de skal lære seg å ta ansvar og utvikle ferdigheter, man vil stimulere barna til kritisk tenkning og at de skal utvikle et eget verdigrunnlag. Det kollektive byttes ut med en økende grad av individualisme (ibid).

Dette sammenfaller i stor grad med Frønes (2006) sin framstilling hvor han skriver at barna de siste tiår i økende grad har blitt individualisert og hvor barneoppdragelse har fokus på å forstå den enkeltes unikhet. I sosialiseringssammenheng er det "modernes" kjerne at det er sosial forandring som driver fram en stadig økende kompleksitet som gjelder på alle livets områder. Individet trer i forgrunnen, og individet er enheten i den moderne administrasjon og politiske forståelse (ibid). *"Individuering betyr at det fokuseres på individet, men at individet i samme situasjon eller innenfor samme kategori skal behandles likt, med samme rettigheter og plikter"* (Frønes, 2006, s. 145) Dette står i motsetning til individualisering som refererer til det unike med hvert menneske.

Dag Østerberg (Bay, 2005) skriver at det moderne individ betoner sin selvstendighet overfor andre og sin frihet. Det moderne individ er fritt, vil være fritt og finner seg ikke i tvang og ufrihet. Dette understreker at individualisering øker friheten, men samtidig fører denne friheten til et økt krav til individets kompetanse (Frønes, 2006, s. 147). Formelle krav er normativt regulert. Når noe løftes ut av den normative sammenhengen slik som moderne vennsksapsrelasjoner i stor grad blir, bestemmes utdypningen og innlevelsen av individet selv. Det vil med andre ord si at de områder som ikke er tydelig normativt regulert, medfører større krav til at individet selv bruker sin frihet på en konstruktiv måte, for eksempel i forhold til væremåte i et fellesskap, noe som krever kompetanse.

Den moderne tid retter fokus på individets frihet, noe som fort kan gjøre at den enkelte tror at man kan gjøre som man vil (Bay, 2005). Dette kan også medføre det Ziehe (2004) kaller for *'subjektivering'*. Med dette refererer han til de unges mønster for selviakttakelse og selvartikulasjon, hvor enhver kan gi sine affekter, dagsform og identitetsbehov stor vekt (ibid). Dette vil naturlig nok også kunne medføre en forventning om at andre også skal ta hensyn til og gi individet den oppmerksomheten individet selv ønsker.

Oppsummert kan man si at samfunnet, familien og barndommen har gjennomgått store endringer. Det har vært en forskyving hvor fokuset på fellesskapet i stor grad er flyttet over på et fokus på individet.

" Forenklet sagt har samspillet mellom individ og samfund ændret sig fra at være basert på en klassisk solidaritet, hvis overordnet ideologi var lighet, til at være et samfund, hvor det enkelte individs frihet og personlige ansvar er i centrum"
(Bay, 2005, s. 68).

Denne individfokuseringen som preger samfunnet fører til en økt kompleksitet da det enkelte menneske står overfor en større frihet, men da også et større ansvar. I kunnskapssamfunnet legges det økt vekt på skole og utdanning for verdiskapning i samfunnet, samtidig som det fokuseres på individets realisering av seg selv. I den individuelle tid hvor den enkelte har fokus på selvartikulasjon og egen frihet, kan arbeidet med sosial kompetanse være et vesentlig element. Å utruste den enkelte elev til å ivareta seg selv vil også handle om at elever lærer hvordan man skal fungere i et fellesskap med andre mennesker. Det finnes god dekning for- og stor vektlegging av skolens samfunnsoppdrag i forhold til å ha fokus på sosial kompetanse i opplæringen.

2.2 Skolens mandat til å arbeide med sosial kompetanse

Organisasjonen Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) har formulert fire vesentlige søyler for læringen: å lære å vite, å lære å gjøre, å lære å være og å lære å leve sammen (Unesco, 1999). Dette understreker med andre ord viktigheten av at undervisningen i dagens kunnskapssamfunn må bestå av både faglig og sosial læring. Det finnes bred støtte for å jobbe med det sosiale aspektet i skolens styringsdokumenter. Styringsdokumentene er også juridisk bindende, noe som medfører at skolen har en plikt til å følge dem. Både opplæringsloven, den generelle delen av læreplanen fra 1997, Kunnskapsløftet fra 2006 og Læringsplakaten vektlegger viktigheten av å fokusere på de sosiale sidene ved opplæringen. Da Kunnskapsløftet ble iverksatt høsten 2006, ble den generelle delen av læreplanverket fra 1997 stående. Det vil si at vi gjennom kunnskapsløftet fikk nye, målstyrte læreplaner i alle fag, men at L97 med sin beskrivelse av menneskesyn og verdigrunnlag fortsatt skulle gjelde. Med andre ord skal de ulike fagene ha større fokus på måloppnåelse, samtidig som man beholder tanken om at skolen også skal ha et fokus på hele mennesket. Her kan man skimte en kontrast mellom det store faglige fokuset og fokuset på den enkelte elevs behov for utvikling på alle livets områder og det allmenndannende perspektivet.

I den generelle delen av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen står det blant annet at opplæringen skal ha fokus på danning av elevens karakter og utruste den enkelte elev til å ivareta seg selv og sitt eget liv (L97- Generell del, 1996). Vi må altså forholde oss til eleven som noe mer enn kun mottaker av kunnskapsoverføring. Utdanningen skal altså ikke bare ha fokus på faglig kompetanse, men mennesket som helhet, og bidra til elevenes personlige utvikling. Dette kommer også tydelig fram i lovverket for den videregående opplæringen.

I tillegg til den generelle læreplanen (L-97) og læreplanen i Kunnskapsløftet (2006) kom Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006). Den utgjør en del av Kunnskapsløftet, og gjelder i alle fag på alle trinn. Dokument synliggjør de grunnleggende pliktene skolen har ved å sammenfatte og utdype opplæringsloven og dens forskrifter.

”Prinsippene bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov.” (Læringsplakaten, 2006)

I læringsplakaten er det ikke bare faglige behov det er snakk om, den fremholder også fokuset på et fysisk og psykososialt læringsmiljø som fremmer helse trivsel og velvære, samt stimulerer eleven i deres personlige utvikling og identitet ved å utvikle deres etiske,

sosiale og kulturelle kompetanse (Læringsplakaten, 2006). På bakgrunn av både lovverk og andre styringsdokumenter vil man kunne konkludere med at den norske skolen anno 2011 må ha fokus på faglig læring, men også arbeide med sosial kompetanse.

”Den store utfordringen blir dermed å løfte fram allmenndannelsen som et gjennomgående element gjennom hele opplæringen, strukturert gjennom møtet med de ulikt skolefaglig innhold, og ikke bare gjennom forventninger til elevenes resultater.” (Møller og Sundli, 2007, s.76)

Skolen skal ikke bare ha fokus på fag, men en allmenn dannelse og utvikling av sosial handlingskompetanse. Arbeidet med sosial kompetanse skal i følge kunnskapsløftet, gjennomsyre all opplæring. Dette slås blant annet fast i utdanningsdirektoratets veileder for skolen om utvikling av sosial kompetanse:

”Tidlig satsing på utvikling av sosial kompetanse kan være viktig for at barn og unge senere skal fungere godt på skolen, i det øvrige utdanningsløpet og senere som ansvarsfulle voksne i arbeidslivet” (Læringsplakaten, 2006, s. 6).

Oppsummert kan man si at den generelle delen av læreplanen og læringsplakaten med andre ord gir oss en god anledning til å arbeide med mer enn bare fag, og rette fokus på andre forhold som er viktig for allmenndannelse. For barn og unge er skolen en viktig sosial arena hvor de tilbringer mye tid. Derfor er det også viktig at skolen er en arena hvor barn og unge får hjelp til å utvikle sosial væremåter som er konstruktive for dem (Læringsplakaten, 2006). Styringsdokumentene gir tydelige signaler til skolen om at arbeidet med sosial læring er viktig. Samfunnsendringer påvirker oss og får konsekvenser for skolen og individets forhold til de krav og forventninger som møter dem der, i forbindelse med skolens oppdrag både med å kvalifisere og kultivere.

2.3 Skolen - en arena for kvalifisering og kultivering

Arneberg og Briseid (2008) skriver at det å være lærer er en samfunnsbyggende virksomhet som handler om å bidra til dannelse av den oppvoksende generasjon som omfatter en innføring av barn og unge i samfunnet og kulturen, og legge til rette for at den enkelte kan utfolde seg og utvikle sine muligheter og evner innenfor et forpliktende fellesskap. Vi kan her snakke om kultivering og kvalifisering.

Kvalifisering og kultivering er to begreper som stammer fra antikkens dager, og står for ulike sider av hva man kan oppfatte er skolens funksjon (Midtsundstad, 2010). Begrepene refererer til et spenningsforhold mellom skolens funksjon i forhold til å kvalifisere

elevene gjennom kunnskapsformidling, og skolens funksjon som kultivator gjennom verdiformidling. Midtsundstad referer til disse begrepene ut fra Luhmanns forståelse av dem, hvor både kvalifisering og kultivering henger nøye sammen, og hvor det ene begrepet forstås på bakgrunn av det andre (ibid).

2.3.1 Kvalifisering og kultivering: Innholdets betydning for eleven

Begrepene kvalifisering og kultivering skal være med på å synliggjøre de ulike funksjoner skolen skal ha i samfunnet, samtidig som forståelsen av det ene henger sammen med forståelsen av det andre. *”Det vil si at når skolen har en intensjon om å kvalifisere gjennom innholdet, så kan også innholdet kultivere gjennom den betydningen det har for eleven”* (Midtsundstad, 2010, s. 134).

Innholdets betydning for eleven står sentralt når Thomas Ziehe (2004) skriver at skolen må ta utgangspunkt i elevenes hverdagskultur. Livsnærhet har blitt et normalkrav, og de unges *indre betingelser* har endret seg. *Livsnærhet* er en av mentalitetsmulighetene som har åpnet seg for de unge og som følgelig utgjør en ny kontekst for skolen og pedagogikken. Den alminnelige dagligdagse viten er under endring. Det er nå mindre fokus på den kulturelle overleveringen, og mer oppmerksomhet rettet mot medienes og populærkulturens virkelighetskonstruksjoner (ibid).

”Av alle profesjoner er undervisningsjobben den eneste hvor man forventer at utøveren skal skape menneskelige ferdigheter og handlingskompetanse som gjør enkeltpersoner og organisasjoner i stand til å overleve og lykkes i dagens kunnskapssamfunn” (Hargreaves, 2004, s. 28).

Kunnskapen er i stadig ekspansjon, den fornyes og skifter (Hargreaves, 2004). Det vil med andre ord si at ekspertkunnskap ikke lenger er nok, men at det stilles større krav til kreativitet og oppfinnsomhet. Skolen må være mer enn en institusjon for kunnskapsformidling, den må være en læringsarena, og kunnskapssamfunnet bør i økende grad forstås som et læringssamfunn. Da samfunnet er under stadig endring, vil det også være behov for utvikling i skolen som gjør det mulig at både elever og lærere klarer å lære under uforutsigbare og skiftende omgivelser (ibid).

Hva som vektlegges i skolens ”kvalifiseringsprosjekt” varierer. Læreren gjør sine valg i forhold til undervisningens innhold ut fra læreplaner og hvordan læreboka vektlegger innholdet, hvor det overordnede i følge dannelseteorien er at innholdet skal få en betydning for eleven (Midtsundstad, 2010). Hvordan eleven forholder seg til dette innholdet vil variere. *”Skolen skal ha en intensjon om å kultivere og kvalifisere elevene, men resultatet er usikkert fordi det kommer an på eleven.”* (Midtsundstad, 2010, s. 134)

Lærerne har også en funksjon ved å forsøke å motvirke de konsekvenser kunnskapssamfunnet skaper som for eksempel tap av fellesskapsfølelse og økende forskjeller mellom rike og fattige (Hargreaves, 2004). Utdanningssystemet er avgjørende for kunnskapsøkonomien, og lærere skal være katalysatorer for den. Likevel skal ikke lærerne i kunnskapssamfunnet bare utvikle elevenes intellektuelle kapital, men også deres sosiale kapital som evne til nettverksbygging og det å skape bånd til andre, samt styrke og bevare fellesskapet og de demokratiske verdier. Sosial kapital beskrives som grunnleggende for både velstanden vår og demokratiet vårt, og at det er avgjørende at det i utdanningssammenheng utvikles sosial kapital (ibid).

Skolen har en funksjon i å gi elevene de kunnskaper de trenger og må beherske, som er spesifisert gjennom kunnskapsmål i læreplanene, men har også en funksjon å supplere kvalifiseringsprosjektet ved *”å lære barna folkeskikk, å finne sin plass i klassen og skolens sosiale sammenheng, og å utvikle opplæringsmåter som gir dem mot og evne til selv å føre samfunnet vårt videre”* (Langfeldt, 2010, s. 120).

Intensjonen knyttet til ”oppdragelsesfunksjonen” skal i likhet med at kvalifiseringen av eleven, ha en intensjon om at innholdet skal ha betydning for individet (Midtsundstad, 2010). Betydningen for elevens liv kan ikke fastlegges fordi det handler med om elevens autonomi. I skolens intensjon om danning – som innebærer både kultivering og kvalifisering, blir elevens frie vilje det usikre elementet. Undervisningsinnholdets betydning for eleven er usikker da den vil avhenge av den enkelte elev og dens bevissthet. En kan med andre ord si at læreren kan velge undervisningens innhold, men kun foreslå hvilken betydning innholdet kan ha for eleven, samtidig som læreren ut fra en kvalifiseringstankegang velger et innhold som kan ha betydning for eleven utover faget selv (ibid).

Arneberg og Briseid (2008) skriver at danning tradisjonelt sett er forbundet med begreper som selvbestemmelse, frihet, myndighet og fornuft. De synliggjør, i likhet med Midtsundstad, det paradoks at man er underlagt en autoritet som man samtidig skal frigjøre seg fra. Individet skal utvikle sine egne interesser og muligheter samtidig som danningen skal knyttes til en oppdragelse med en intensjon om å påvirke individet i en retning som er samfunnstjenlig og som til enhver tid er den rådende kulturen (Midtsundstad, 2010). To avgjørende problemstillinger for en moderne pedagogikk blir dermed *”oppdragelse av mennesket til egen selvbestemmelse og... oppdragelse av mennesket til deltakelse i og medutvikling av en felles menneskelig tilværelse”* (Midtsundstad, 2010, s.137).

2.3.2 Skolens forventninger

Vi lever i et fellesskap med andre mennesker, og i skolen handler dette blant annet om læringsfellesskap, læringsmiljø og klassekultur. Begrepet *'kultivering'* handler både om undervisningens innhold og dens betydning for eleven, men også om de forventninger skolen har til eleven og hvordan den skal forholde seg til det som skjer i klasserommet (Midtsundstad, 2010). Eleven må forholde seg de forventninger som finnes i elevrollen, og vite noe om hvilken væremåte som forventes i klasserommet. Forventningene kan være tydelige eller utydelige, men skolen "oppdrar" sine elever gjennom de forventningene som stilles dem. Dersom skolen har tydelige forventninger, kan elevene forholde seg til dem og ta selvstendige valg på bakgrunn av disse og på sin måte være deltakere i fellesskapet og vil på den måten kvalifisere seg til å bli en deltaker i en organisasjon som skolen. *"Kultivering kan altså forstås som å oppdra elever til å delta i en felles menneskelig tilværelse definert av skolen som organisasjon"* (Midtsundstad, 2010, s. 137).

Elever sammenligner seg med hverandre, og forskjeller mellom medlemmene i en skole er avgjørende for mulighetene til sammenligning. Eleven forstår seg selv i forhold til andre og velger sin væremåte i forhold til de forventningene skolen har til atferd.

"Likheten og den tydeligheten som ligger i de normative verdiene som organisasjonen beslutter, har svært stor betydning som grunnlag for individets muligheter for å se seg selv i en sammenheng." (Midtsundstad, 2010, s. 142)

Det er eleven selv som velger sin væremåte og hvordan han eller hun forholder seg til de forventninger som synliggjøres. Elevens valg kan treffes på beslutning av hvilke valg han eller hun tidligere har foretatt og velge en annen væremåte ut fra det. Dette skaper grunnlag for refleksjon, og er med på å utvikle elevens evne til å reflektere – både over seg selv og sin egen refleksjon. Gjennom satsing på orienteringsmuligheter som atferdsforventninger og en sammensatt medlemsmasse, kan skolen som organisasjon på denne måten aktivt fremme utviklingen av elevens autonomi (ibid). Det er en sammenheng mellom elevenes plassering og de forventninger skolen har, og det vil kunne påvirke hvordan elevene orienterer seg sosialt, faglig og tidsmessig blant medlemmene i organisasjonen. *"Organisasjonens kultivering kan kvalifisere individet gjennom like atferdsforventninger i møte med ulike medlemmer."* (Midtsundstad, 2010, s. 145)

2.3.3 Oppsummering

Skolens oppgave handler om både å kvalifisere og kultivere av elevene. Begrepene henger nøye sammen, og bygger på hverandre. Kvalifiseringsprosjektet kan også virke kultiverende gjennom den betydningen innholdet får for eleven. Livsnærhet er her et sentralt stikkord i

møte med elevene, både når det gjelder kvalifisering og kultivering. Hvilken betydning innholdet får, kommer an på eleven og er derfor usikker. Skolen skal jobbe med elevens intellektuelle og sosiale kapital, og eleven skal utvikle sine egne evner og interesser. Samtidig er det en intensjon om å påvirke individet i en retning som er til det gode for samfunnet. Det er viktig at det stilles klare forventninger som er med på å fremme elevenes autonomi, samtidig som elevene skal lære å være en del av et fellesskap. Fellesskapet er viktig, og en vesentlig faktor i et godt læringsmiljø. Å falle utenfor fellesskapet kan få alvorlige konsekvenser.

2.4 Godt læringsmiljø og atferdsproblemer

Noen elever faller utenfor fellesskapet, og i noen tilfeller skyldes det elevenes væremåte i klasserommet. Et psykososialt læringsmiljø omhandler primært hvordan man oppfører seg mot hverandre, og hvordan de ulike betingelsene i skolens læringsmiljø påvirker elevens erfaringer, opplevelser og utvikling (Utdanningsdirektoratet, Læringsmiljø, 2011)..

”Et godt læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og god sosial kompetanse, samtidig som motiverte og velfungerende elever også bidrar til å opprettholde et godt læringsmiljø.” (Nordahl, Eleven som aktør, 2010, s. 116)

2.4.1 Hva er et godt læringsmiljø?

Thomas Nordahl(2010) trekker fram flere forhold som er vesentlige for læringsmiljøet. Blant annet fokuserer han på den enkelte lærerens ledelse av klassen både i undervisnings-sammeheng og i det sosiale fellesskapet. Læringsmiljøet preges av sosiale forhold, relasjonen som finnes mellom lærer og elev, hvilken sosial kompetanse som verdsettes og etterspørres i læringsmiljøet, og hvilke forventninger som preger opplæring både i forhold til sosial og faglig læring . I tillegg er skolens bruk av regler og anvendelse av disse av betydning. Skolens kultur og ledelse, samarbeidet mellom lærere, skolens lærings- og menneskesyn og hvilke verdier som er rådende er også vesentlig for læringsmiljøet (ibid).

Lærere og elever er avhengig av hverandre og står i et gjensidig påvirkningsforhold (Ogden, 2009). Haug (2004) skriver at dersom man skal jobbe i en inkluderende skole er det fire utviklingsoppgaver man kontinuerlig må gi sitt bidrag til: bedre fellesskapet, øke deltakelsen, øke demokratiseringen og øke utbyttet. Elevene skal oppleve og lære å være del av et fellesskap, de skal oppleve at deres tilstedeværelse er av betydning og at alle er like mye verd. Eleven skal oppleve å bli hørt i saker som angår dem selv og oppleve at opplæringa gir dem utbytte. Dette er viktig for å få til en inkludering(ibid).

I arbeidet med sosial kompetanse vil det derfor være vesentlig å ha fokus på nettopp dette. Dette understrekes av forskning som viser at elever med atferdsproblemer ofte opplever undervisningen som lite preget av engasjement både fra læreren og elevenes, og ofte har et anstrengt og utilfredsstillende forhold til sine medelever (Sørli og Nordahl, 1998).

2.4.2 Atferdsproblemer i skolen

I en artikkel om atferdsproblematikk i skolen (Eriksen, 2008) går det fram at til tross for at Norge er et av de landene i verden som bruker flest ressurser på skole, er vi i en undersøkelse av 15-åringene i 32 land også et av de landene som har en skole med mest atferdsproblemer. Atferdsproblemer defineres da som en oppførsel som hindrer læreren i å undervise, og som hindrer en selv og medelever i å lære. Denne definisjonen stemmer i stor grad overens med måten Ogden (2009) hvor han definerer atferdsproblematikk i skolen som:

”.....elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.” (Ogden, 2009, s. 18)

Dette er en generell definisjon hvor atferd knyttes opp til normative betenknninger i forhold til om atferden er i overensstemmelse med hva som godtas i klassen eller på skolen, men også om atferden virker hemmende på læring og påvirker samhandling på en negativ måte (ibid).

Normer og forventninger til ens væremåte må ses ut fra andre, og da spesielt barnas nærmeste samhandlingspartnere (Ogden, 2009). Det blir vanskelig for barna å lære hvordan de skal oppføre seg dersom barnas samhandlingspartnere reagerer uforutsigbart og innkonsekvent, da tydelige sosiale strukturer er en forutsetning for å forstå hvilke normer og forventninger som eksisterer. Spørsmålet blir hvordan forventningene til elevenes oppførsel synliggjøres, og hvordan elevene får vite hvilken type oppførsel som fremmer læring og konstruktiv samhandling (ibid). I skolen blir lærere og medelever de nærmeste samhandlingspartnere, de er derfor sentrale i arbeidet med å utvikle barnas sosial kompetanse.

Når man snakker om en væremåte som bryter med normer og forventninger, vil det i denne forbindelse tas utgangspunkt i oppførsel som hemmer undervisning, læring og utvikling. Ogden(2009) skriver at dersom man ønsker å fremme positiv elevatferd, må det fokuseres på den sosiale strukturen som er etablert og som daglig praktiseres blant elever og personalet på skolen. Strukturen defineres her som skoleomfattende regler, normer, forventninger og konsekvenser, og det presiseres at man må være enige om disse og praktisere dem på en enhetlig måte (ibid).

Begrepet *atferdsproblemer* er et uklart begrep, og begrepsbruken er relativt tilfeldig i

forhold til hvilken betydning det får (Nordahl m.fl., 2005). Det differensieres gjerne mellom problematferd som er eksternalisert/utagerende og internalisert/innagerende (ibid). Denne inndelingen ses ofte som utilstrekkelig, da ikke all atferd som oppleves som et problem for læring og utvikling kan settes inn i disse to båsene.

I studiet *”Problematferd i skolen”* brukte Sørli og Nordahl (1998) et flerdimensjonalt problematferdsbegrep hvor atferdsbegrepet ble operasjonalisert ved en inndeling i fire dimensjoner. For det første dreide det seg om undervisnings- og læringshemmende atferd, deretter om utagerende atferd og anti-sosial eller klart normbrytende atferd, og til slutt; sosial isolasjon. Undervisnings- og læringshemmende atferd var i dette studiet den vanligste og mest dominerende formen for problematferd. Definisjonen på slik atferd er at den er direkte knyttet til selve undervisnings- og læringssituasjonen i klasserommet. Eksempelvis kan dette dreie seg om ”mentalt fravær” eller forstyrrelser og uro i klasserommet. Omfanget av ”Mentalt fravær” har en økende tendens i stigende klassetrinn. Undervisnings- og læringshemmende atferd kan beskrives som disiplinærproblemer, og vurderes som høyfrekvent problematferd fordi den forekommer ofte og omfatter mange elever (ibid).

2.4.3 Oppsummering

Et godt læringsmiljø er vesentlig for mulighetene eleven har til læring og utvikling, både i forhold til sosial og faglig kompetanse. Inkludering forebygger atferdsproblemer og fremmes ved å jobbe for å bedre fellesskapet, øke deltakelsen, øke demokratiseringen og legge til rette for at elevene får utbytte av undervisningen. Problematferd er et sammensatt begrep, men den vanligste formen for atferdsproblemer kan karakteriseres i kategorien undervisnings- og læringshemmende atferd. Å øke opplevelsen av å tilhøre et fellesskap trekkes fram som en sentral verdi, og sosial kompetanse er vesentlig i forhold til dette.

3 Teoretisk forankring

Skolen har oppgaver knyttet til sosial og faglig læring, kultivering og kvalifisering. Et godt læringsmiljø fremmer inkludering, og atferdsproblemer forebygges. Bay (2005) skriver følgende:

”Pædagogik bør beskæftige sig med problemstillinger, som handler om at skabe muligheder for, at det enkelte individ kan tilegne sig den viden, forståelse og sociale handlingskompetence, der kan danne rammen for den personlige og sociale tilværelse” (Bay, 2005, s. 123)

Hva er sosial kompetanse, og hva menes med handlingskompetanse? I dette kapitlet behandles begrepet sosial kompetanse, kompetanse og handlingskompetanse. Deretter beskrives noen hovedelementer knyttet til konsekvenspedagogikken.

3.1 Sosial (handlings-)kompetanse

For at barn og unge skal kunne forholde seg til og handle i en sosial vikelighet, med stadig økende grad av krav til individuelle ferdigheter og evne til å plassere seg innenfor fellesskapet, er sosial kompetanse en grunnleggende forutsetning (Utdanningsdirektoratet, 2006).

3.1.1 Kompetansebegrepet

Å gi barn og unge kompetanse handler om å sette dem i stand til å styre sine egne liv og til å utvikle verden på egne premisser, skriver Frønes (1997). Nygren skriver at ungdommene i dagens samfunn møter et krav om livslang og fleksibel kompetanseutvikling. *”..de møter nye ideal for mer eller mindre uformelle former for danning for å mestre nye forventninger om hvordan iscenesette sin person og identitet i forskjellige kontekster”* (Nygren og Thuen, 2008, s. 29). Ungdommenes kompetanse må derfor innebefatte kunnskap om hvordan man forholder seg i de ulike kontekstene og kan hevde seg selv på en måte som er konstruktiv for dem.

I forhold til læreplanens generelle del uttrykkes det at man skal ta utgangspunkt i den kompetansen elevene selv har, ved å møte elevene på deres egne premisser og hjelpe dem videre slik at de får muligheten til utvikling, samtidig som det understrekes at læring er noe som skjer i eleven selv (L97- Generell del, 1996). Kunnskapsløftet (2006) baserer seg på kompetansemål, hvor kompetansene er konkrete og målbare. Kompetansen måles i elevens prestasjoner (Nygren og Thuen, 2008). I følge Ogden (2009) innebærer kompetanse - dimensjonen evne til kognisjon/kunnskap, ferdigheter og holdninger.

Handlingskompetanse er løftet opp som et overordnet mål i skolen, og kan defineres

som ”... elevene aktive evne til å bruke sine kunnskaper og ferdigheter i det daglige livet” (Bø & Helle, 2008, s. 154). Å bruke begrepet *handlingskompetanse* understreker at barn- og unge er handlende subjekter i sin egen kompetanseutvikling, og i tillegg at kompetanse er noe som gjør det mulig for et subjekt å handle for å nå mål og tilfredsstillende behov. Det er ulike krav i ulike kontekster i forhold til de krav som stilles til å være dannet:

”Gjennom sin aktive deltakelse i forskjellige dannelses – og kvalifikasjonsprosesser utvikler barn og unge sine handlingskompetanser for å bli i stand til å handle innenfor forskjellige kontekster” (Nygren og Thuen, 2008, s. 29)

Nygren og Thuen(2008) deler handlingskompetansen opp i fem allmenne hovedelementer eller dimensjoner, hvor alle dimensjonene påvirker hverandre i et gjensidig vekselspill. Det første elementet er *kunnskaper* som handler om at personen må ha de kunnskaper som trengs for å mestre ulike oppgaver og handlingskrav som er nødvendig i en aktuell situasjon. Når det gjelder den andre dimensjonen som er *ferdigheter*, kan det forstås som kunnskaper som er relevante i forhold til hva som er funksjonelt med tanke på praktisk handling. *Kontroll over relevante ytre betingelser* er det tredje elementet som trekkes fram. Dette elementet er relevant i forhold til handlingskompetanse fordi ytre betingelser ofte er en forutsetning for å kunne mestre en bestemt oppgave. Den fjerde dimensjonen omhandler menneskets forståelse og opplevelse av seg selv i forhold til andre, nemlig menneskets *identiteter* som blant annet vil være styrende for ens handlinger, samt kunne gi motivasjon til deltakelse i forskjellige praksiser. Det siste og femte dimensjonen som de mener utgjør et hovedelement i handlingskompetansen er *handlingsredskaper*. Gjennom bearbeidelse av erfaringene fra de andre fire elementene utvikles personens handlingsredskaper. Handlingsredskaper er den delen av den menneskelige handlingskompetansen som ligger nærmest de konkrete handlingene i praksis. Det utvikles en mer eller mindre automatisert eller standardisert måte å handle på i ulike situasjoner (ibid).

Begrepet kompetanse og handlingskompetanse innehar noe av den samme betydningen, men kan likevel oppfattes forskjellige. Ogden (2009) skriver at et omfattende kompetansebegrep innebærer både kognitiv kompetanse, fysisk kompetanse og sosial kompetanse hvor den sosiale kompetansen bygger på både den kognitive og fysiske kompetansen. Kunnskapskomponenten begrenses her, ifølge Nygren og Thuen (2008) til bare å omfatte kunnskap om hvilke situasjoner ferdighetene kan brukes i. Innenfor teorier om handlingskompetanse vil kunnskapskomponenten i tillegg innebære en lokal og kontekstuell kunnskap som gjør det mulig å mestre handlingskrav innenfor en spesiell handlingskontekst

(ibid). Sosial handlingskompetanse kan i så måte sies å innebære flere komponenter enn sosial kompetanse. I denne oppgaven vil først og fremst ordet handlingskompetanse brukes for å understreke at individet er et handlende subjekt – slik som det ble beskrevet tidligere (s.13).

3.1.2 Sosial kompetanse

Ogden (2009) definerer sosial kompetanse som:

”Relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Det fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap”(ibid. s.207).

Det er mange måter å forstå begrepet sosial kompetanse på. Ogden (2009) skriver at man er alltid kompetent i forhold til noe eller noen, da sosial kompetanse relateres til sosialt verdsatte normer og forventninger i omgivelsene. Dette støttes av Oppenheimer (1989) i det han skriver at sosial atferd kan vurderes til å være kompetent eller inkompetent ut fra ulike standarder, normer og verdier som er rådende i det samfunnet hvor atferden finner sted. Sosial kompetanse kan oppfattes som situasjonsspesifikk – hvor kompetansen bare er nyttig i bestemte situasjoner, eller generell nærmest universell og kan være nyttig i mange ulike sammenhenger (ibid).

Felner, Lease og Phillips (Ogden, 2008) har forsøkt å integrere perspektivene på sosial kompetanse som situasjonsspesifikk og universell gjennom en transaksjons –økologisk modell hvor de beskriver sosial kompetanse på tre nivåer: personnivået, transaksjonsnivået og resultatnivået. På personnivået legges det vekt på noen universelle ferdigheter som er grunnleggende forutsetninger for effektiv sosial interaksjon. Disse ferdighetene benyttes på neste nivå, transaksjonsnivået, da ferdighetene må anvendes i samhandling med andre. Her er det snakk om kompetent bruk av de generelle ferdigheter i en gitt kontekst, og i dette kan man også se at det sosial kompetansebegrepet bygger på både den fysiske og den kognitive kompetansen (ibid). Gjennom bruk av disse ferdighetene ønsker individet å oppnå visse sosiale mål, og det bringer oss videre til det siste nivået i modellen. Den sosiale kompetansen er resultatspesifikk. Resultatet av den sosiale kompetanse kan også brukes som et mål på hvor sosialt dyktig et barn er for eksempel i forhold til barnets evner til å få venner, få sosial aksept, sosial status osv. *”Manglende sosial kompetanse fører ofte til at man blir oversett eller avvist av andre”* (Ogden, 2008, s. 2).

I artikkelen *Promoting Social Competence in Early Adolescence: Developmental Considerations* finner man en todelt definisjon av sosial kompetanse:

” a) Enhance the capacities of children and adolescents to coordinate cognition, affect, and behavior so that they may effectively handle relevant social tasks, and b) Create environmental settings and resources that support the promotion of adaptive behavior and positive developmental outcomes” (Caplan og Weissberg, 1989, s. 374)

Ut fra denne definisjonen vil en koordinering av de personlige og miljømessige ressursene bidra til sosial kompetent oppførsel.

Sosial kompetanse innebærer en mestring og en avveining mellom fem sosiale ferdighetsdimensjoner: empati, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet (Ogden, 2009). Empati handler om evnen til å sette seg inn i andres situasjon og kunne se ting fra andres synsvinkel. Samarbeid handler om å hjelpe andre, å dele med andre og følge regler og beskjeder. Selvkontroll handler om å ta intellektuell kontroll over egne følelser, mens begrepet selvregulering er et omfattende begrep som inkluderer å regulere oppmerksomhet, følelser og atferd. Selvkontroll handler om å kontrollere sterke følelser som aggresjon og angst. Selvhevdelse forstås som å ta ansvar for å formidle egne behov og meninger, å hevde sin rett når man opplever at den blir truet eller utfordret av andre. Ansvarlighet omfatter å holde avtaler og forpliktelser, samt vise respekt for eiendeler og arbeid. Å øve på sosiale ferdigheter kan være nyttig for mange elever, og et viktig supplement til tradisjonell spesialundervisning (Ogden 2009).

I tillegg beskriver Dodge (Caplan og Weissberg, 1989) fem ferdigheter en må ha for å handle kompetent i forhold til sosiale oppgaver. Man må for det første kunne (a) dekode sosiale signaler fra omgivelsene, for deretter (b) å fortolke dem slik at de blir meningsbærende enheter. Man må så (c) ha tilgang til og framkalle potensiell respons på atferd til de integrerte signalene, for deretter (d) å kunne evaluere konsekvensene av responsen ulike handlingsalternativer kan få, for å kunne gjøre det optimale handlingsvalget. Til sist e) bestemmes handlingen effektivitet ut fra responsen den fikk (ibid.s.375). Ogden uttrykker det slik: Sosialt kompetente barn og unge kan *”lese og fortolke signaler fra omgivelsene, løse problemer og ta beslutninger om å regulere egen atferd gjennom å tilpasse seg eller ta initiativ for å ivareta egne behov og interesser”* (Ogden, 2009, s. 203). Definisjonen understreker at eleven selv kan regulere sin egen væremåte, oppmerksomhet og følelser, og synliggjør at sosial kompetanse handler om en kombinasjon av tilpasning og initiativ.

Barns oppførsel har en stor innvirkning på hvordan man blir vurdert av sine jevnaldrende (Foster, 1989). I følge Ogden (2009) er det en sammenheng mellom sosial kompetanse og problematferd. Barn og unge som viser mye problematferd har som regel også problemer med å fungere sosialt, i motsetning til at dersom den sosiale kompetansen vurderes

som positiv, forekommer det få atferdsproblemer (ibid). ”*Barnets muligheter for å lykkes sosialt begrenses ikke bare av deres egen atferd og reaksjoner, men også av hvordan samhandlingspartnerne reagerer*” (Ogden, 2008, s. 5). Det er tendenser til at sosial kompetanse er selvforsterkende ved at man får positive tilbakemeldinger fra omgivelsene, og opplever sosial mestring. Det er viktig å presisere at sosial kompetanse ikke er det samme som tilpasning, at man handler slik som det er sosialt ønskelig (ibid).

Ulike normer og forventninger verdsettes i forskjellige sosiale miljøer, og hvilke sosiale ferdigheter som er ønskelige og aksepterte, vil variere (Ogden, 2008). Det betyr i praksis at elever eksempelvis kan møte forskjellige sett normer og forventninger knyttet til hva som er sosialt kompetent atferd hjemme, blant venner eller på skolen. Dersom samsvaret mellom foreldrenes og lærernes vurdering av elevens sosiale ferdigheter er relativt lavt, kan det skyldes at eleven oppfører seg noe forskjellig hjemme og på skolen. Ulike forventninger til elevens væremåte, eller at elevens motivasjon til å leve opp til forventningene er forskjellig, kan virke hemmende på elevenes utvikling. ”*Eleven bør få oppleve sosialt kompetente voksenmodeller og at sosial kompetanse og de verdiene opplæringen bygger på, blir verdsatt og etterspurt både på skolen og hjemme*” (Ogden, 2008, p.3).

3.1.3 Sosial kompetent i klasserommet

Livet i klasserommet er sammensatt. Å være sosialt kompetent i klasserommet, vil ikke nødvendigvis si å handle slik læreren eller skolen mener er rett. I følge Oppenheimer (1989) bør sosial kompetanse også omfatte atferd som vurderes til å være inkompetent av de sosiale omgivelsene, men kompetent ut fra den handlenes synspunkt. Dette handler i hovedsak om sosial kompetanse på det interpersonlige nivået.

Aasebø (2011) skriver om hvordan klasseromskulturen påvirker undervisning og læring. Det blir beskrevet at elevene har to prosjekter i klasserommet: et kvalifiseringsprosjekt med fokus på kunnskap og et ungdomsprosjekt hvor fokuset er rettet mot de sosiale relasjonene og bygge egen identitet (ibid).

”Identitet er knyttet til forholdet mellom en selv og de andre. Andres bedømmelse og vår tilhørighet vil derfor være vesentlig i utviklingen av egen identitet. Vår tilhørighet i et sosialt fellesskap er vesentlig for opplevelsen av oss selv.” (Nordahl, 2010, s. 104)

En klasse kan være et slikt sosialt fellesskap, og tilhørigheten i klassen vil kunne være avgjørende for eleven. I et klasserom vil det eksistere ulike kulturer hvor relasjonene mellom disse vil handle om makt, dominans og hegemoni (Aasebø, 2011). Klasseromskulturen er avgjørende for hvilken posisjon eleven tar i forhold til kvalifiseringsprosjektet, det å skulle

lære. I tillegg er klasseromskulturen avgjørende for utviklingen av elevenes identitet og posisjon i forhold til sine jevnaldrende. Dette beskrives som ungdomsprosjektet, og er i motsetning til kvalifiseringsprosjektet, ungdommenes eget prosjekt. Hvordan ungdommene gjennomfører eller konstruerer sitt ungdomsprosjekt påvirker hvordan de utfører kvalifiseringsprosjektet. I ungdomsprosjektet vil det også være maktrelasjoner, da elevene eller de ulike grupperingene har ulike posisjoner i klassen. Ungdomsprosjektet og kvalifiseringsprosjektet kan være godt balansert, men det kan også skje at de står i opposisjon til hverandre. I ungdomsprosjektet blir det viktig å finne sin plass slik at man unngår å bli isolert og avvist/ekskludert eller marginalisert (ibid).

Dette kan i praksis handle om at en ungdom velger å oppføre seg eller handle på en bestemt måte for å opprettholde en identitet. De blir sosialt kompetente sett i forhold til en spesifikk kontekst. Klasseromskulturen eller kulturene vil av den grunn kunne være avgjørende for de faglige resultatene, men også i forhold til elevens væremåte. Elevens posisjon i klassen eller gruppa vil være av betydning for hvor stor frihet han eller hun har til å utøve sin rolle i møte med både kvalifiseringsprosjektet og ungdomsprosjektet (Aasebø, 2011).

3.1.4 Oppsummering

Oppsummert kan man si at kompetanse er et omfattende begrep som kan inneholde både kognisjon og kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Sosial kompetanse er en del av det totale kompetansebegrepet. Å bruke begrepet *handlingskompetanse* isteden for *kompetanse*, understreker at kompetansen krever handling av et subjekt både for at man skal få kompetanse, men også at kompetansen er nødvendig for å kunne handle. Sosial kompetanse handler om å tilegne seg og anvende sosiale ferdigheter som gjør det mulig å samhandle med andre på en måte som gir utvikling og en opplevelse av mestring. Tydelige forventninger og gode rollemodeller kan være avgjørende for elevenes utvikling av sosial kompetanse og elever med mangelfull sosial kompetanse står i fare for å bli avvist av andre. Dette bringer oss over på konsekvenspedagogikk som har fokus på at skolen må jobbe målrettet med sosial læring for å fremme utvikle elevens *sosiale handlingskompetanse*.

3.2 Det konsekvenspedagogiske perspektivet

Konsekvenspedagogikken er utarbeidet av den danske psykologen og filosofen Jens Bay.

Han startet arbeidet med utarbeidelse av pedagogikken på midten av 1970- tallet og arbeider stadig med å forbedre og utvikle pedagogikken i tråd med samfunnsutviklingen.

Pedagogikken har sin referanseramme i eksistensfilosofien og baserer seg på et humanistisk menneskesyn.

3.2.1 Den konsekvenspedagogiske referanserammen

Konsekvenspedagogikken har ofte blitt misforstått i den forstand at folk tenker at den bygger på en atferdsmodifiserende, positivistisk tankegang, hvor bruk av konsekvenser blir selve metoden i arbeidet. Det er en tendens at metoder og arbeidsformer med referanse i konsekvenspedagogikken er preget av en sterk fokusering på konsekvenser (Bay, 2008). Dette stemmer ikke overens med den tenkningen pedagogikken og dens menneskesynet er et uttrykk for. Menneske er ikke et objekt som kan styres gjennom straff og belønning. Straff er, i følge Jens Bay, ikke et pedagogisk anliggende, men noe som hører hjemme i foreldrenes oppdragelse av sine barn. Konsekvenspedagogikken ønsker å supplere foreldrenes oppdragelse av barna med en aktivitet som kalles sosial læring (ibid).

I stedet for at bruken av konsekvenser blir en metode i seg selv, skal konsekvensene gi metodene et innhold for å få det enkelte individ til å forstå og påta seg ansvaret for sine handlinger (ibid). Pedagogikkens referanse i eksistensfilosofen er tydelig, da det enkelte menneskets konkrete livssituasjon er utgangspunktet, og hvor betydningen av menneskets frie valg vektlegges. Eksistensialisme bygger i følge Johannessen m.fl.(2010) på tre sentrale ideer: Det første prinsippet påpeker at eksistensen går forut for essensen. Det vil si at hvordan vi lever våre liv, vår tilværelse eller eksistens, vil være avgjørende for hva og hvem vi er (essensen). Det neste prinsippet er autensitet og handler om ekthet, pålitelighet og troverdighet, og viktigheten av meningsfulle oppgaver i livet. Den tredje ideen retter fokus på valg og forpliktelser. Individet står kontinuerlig foran valg mellom ulike måter å handle på, valg en selv må stå til ansvar for og bære konsekvensen av (ibid). Man kan si at eksistensfilosofien fokuserer på menneskets evne til å forholde seg til seg selv, sin situasjon og sitt fremtidige liv, altså de muligheter man som menneske stilles overfor (Michelsen, 2008). Mennesket har, i følge eksistensfilosofien, frihet til å velge, samtidig som det alltid befinner seg i bestemte situasjoner som det ikke kan løsrive seg fullstendig fra (ibid).

Med utgangspunkt i en eksistensfilosofisk tankegang presenteres det i konsekvenspedagogikken ulike metoder som skal være til hjelp for å få det enkelte individ til å ta ansvar for eget liv. Pedagogikken er handlingsorientert, og ved hjelp av konsekvensene

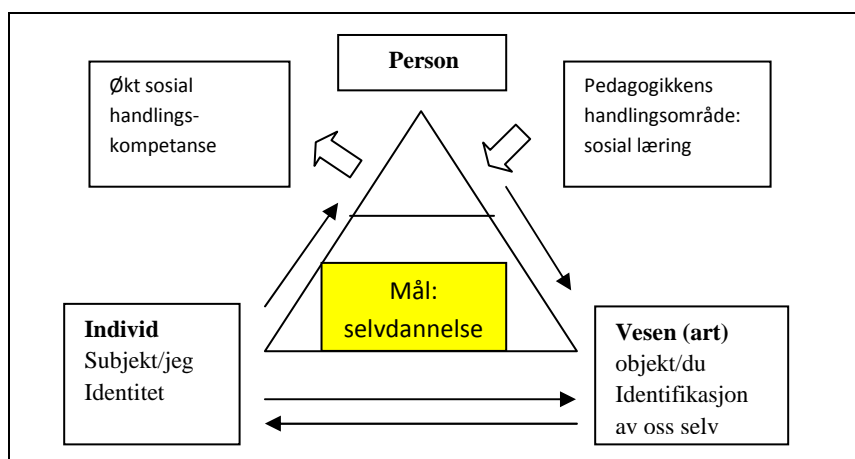
søker pedagogikken gjennom ulike metoder å hjelpe barn og unge til å finne sin individuelle vei inn i den sosiale virkelighet (Bay, 2008).

3.2.2 Dannelse til selvdannelse

Mennesket har et ansvar ovenfor andre mennesker, fordi vi lever i en sosial sammenheng hvor andre mennesker blir viktig for vår væremåte, og vår måte å tenke på (Bay 2005). Vi påvirkes av andre, og andre mennesker påvirker oss. Menneskets karakter skapes av individet selv ut fra biologiske forutsetninger og gjennom den fortolkningen individet gjør av den ytre verden, den sosiale virkeligheten. Gjennom denne prosessen vil selvdannelse finne sted. Mennesket er et subjekt, som har seg selv og andre som objekt (ibid).

I modellen under presenterer Bay en måte å forstå de prosesser som skjer når mennesket, gjennom ytre påvirkning, foretar valg med tanke på egen væremåte. Han deler mennesket inn i tre deler: *person*, *vesen* og *individ*. *Personen* er her den delen av mennesket som er synlig for omgivelsene, og hvor man som pedagogen vil ha fokus. *Vesen*-siden av mennesket er personens opplevelse av å være et sosialt vesen, objektet, en identifikasjon av seg selv, det artsspesifikke, det som er felles for alle mennesker. *Individet* er subjektet, jeg-et. Her dannes identitetsbegrepet, det som gjør deg forskjellig fra alle andre. Individet danner seg selv gjennom en pendling mellom individ og vesen - mellom det å se seg selv som subjekt og objekt. Det foregår med andre ord en indre dialog og refleksjon, og det å gjøre seg selv som et objekt for egne tanker. *Vesen*-siden og *individ*-siden står som en motvekt mot hverandre: Egoet på den ene siden, og mennesket som et sosialt vesen på den andre (Bay, 2005).

Skjematisk framstilling av selvdannelsesprosessen:



Læreren anliggende blir å legge til rette for at eleven utvikler sin sosiale handlingskompetanse gjennom sosial læring. Målet er selvdannelse, og læreren søker å starte en prosess hos eleven som kan gi endring. For at endring skal finne sted, må eleven utsettes for en konfrontasjon som skaper en indre konflikt. Konflikt er her et redskap for å sette i gang indre overveielser hos eleven på bakgrunn av konfronterende utsagn vedrørende elevens væremåte. I den refleksjonen som sannsynlig så finner sted i vekselvirkningen mellom vesen og individ, er målet at det skjer en selvdannelse. Denne vekselvirkningen er en personlig prosess og ikke pedagogens anliggende. Pedagogikkens mål er at selvdannelse finner sted, og kommer til uttrykk på personnivå, slik at den blir synlig gjennom elevens væremåte (Bay, 2005).

Det er viktig å påpeke at konsekvenspedagogikken ikke legger fokus på fortid, men på nåtid og framtid (Bay, 2005). Spørsmålet blir ikke hva man har gjort, men hva man gjør med det man har gjort. Læreren vil i sitt arbeid med å øke elevens sosiale handlingskompetanse, aldri komme lenger enn det personen selv tillater. Mennesket kan ikke gjøre som det vil, og det vil alltid være faktorer man ikke er herre over. Vi er den vi er, og vi er del av en verden vi ikke har valgt, men mennesket kan selv bestemme hva det vil gjøre med den situasjonen det er i. Konsekvenspedagogikkens mål er å lære mennesket å kunne fungere i det sosiale fellesskap, ved å utvikle en sosial handlingskompetanse. Elevene skal selv ha eierskapet til sin sosiale handlingskompetanse og det er ikke en "passiv" sosialisering (Bay, 2005).

3.2.3 Sosial læring

Sosial læring forbindes ofte med Albert Bandura og sosial læringsteori. Teorien til Bandura (1977) går i blant annet ut på at vi lærer gjennom observasjon og imitasjon av andre. Han skriver at det meste av menneskets atferd læres gjennom å se hva andre gjør, for deretter bruke dette som guide når man skal teste ut ny atferd. I tillegg er responsen vi får på vår atferd vesentlig for vår sosiale læring. *"Through the process of differential reinforcement, successful forms of behavior are eventually selected and ineffectual ones are discarded"* (Bandura, 1977, s. 17). Responsen på atferden vår er også vesentlig innefor konsekvenspedagogikken, men sosial læring får likevel en litt annen betydning.

Innen for konsekvenspedagogikken er sosial læring en målrettet aktivitet som skal sidestilles med faglig læring, og hvor målet er å utvikle sosial handlingskompetanse (Bay, 2005). Sosial læring kan defineres som:

"...en ambition om å få indført barn og unge i den sociale virkelighet ved i praksis at få skabt en forståelse for de konsekvenser, der er forbundet med at leve i fællesskab med andre mennesker" (Bay, 2008, s. 3).

Eleven må være inneforstått med at han/hun selv må bære konsekvensene av de valg som tas. Målet er da at eleven skal forstå følgene av å fortsette i samme spor, og dermed ønske en endring (Bay, 2008). Konsekvensene av handlinger er utgangspunktet for videre arbeid, altså starten på en prosess. Konsekvenspedagogikken fremholder at sosial handlingskompetanse ikke vokser fram av seg selv hos det enkelte individ, men at det må læres og at den læres best i en praktisk sosial virkelighet som for eksempel skolen (ibid).

Den sosiale læringen bygger på sju normer som Bay beskriver som allment aksepterte. Man søker etter å finne sosiale kompetansebegreper som er så allmenngyldige at elevene kan se fornuften i dem og gjøre innfrielsen av dem til sin personlige oppgave (Bay, 2005). Disse sju normene danner grunnlaget for den sosiale læringen som søker å gi elevene en sosial handlingskompetanse. Når konsekvenspedagogikken benytter seg av begrepet sosial handlingskompetanse, henspeiler det til at eleven er aktivt deltakende, de handler, og på den måten gjøres sosial læring til noe som både er synlig og konkret (ibid).

Den første normen er at det forventes at enhver kan og vil skape et innhold i sin tilværelse (Bay, 2008). Skolen skal derfor hjelpe elevene med å finne ut av hva de vil, kan og skal, med det mål at elevene skal oppnå selvbestemmelse og ta egne valg om sin framtid. Den andre normen fremholder en forventning om at enhver kan mestre tilværelsen og derfor streber etter å klare seg selv. Grunnlaget for den sosiale læringen i den forbindelse vil være at elevene skal lære at deres fremtiden avhenger av egen innsats. Den sosiale handlingskompetansen vil da være at de blir selvhjulpne og klarer seg selv og strebe etter å ikke ligge andre til last. Det tredje punktet setter fokus på forventningen om at enhver tar ansvar for sin egen væremåte. På skolen må derfor elevene lære å ta ansvar for egne valgte handlinger, gjennom det lærer seg ansvarlighet og tar ansvaret for konsekvensene handlingene medfører. Deretter forventes det at enhver jobber for å overholde avtaler og regler, og elevene må lære å skape sammenheng mellom ord og handling. Dette danner grunnlaget for en handlingskompetanse basert på troverdighet og et grunnlag for den personlige integriteten. Det femte allment aksepterte normen konsekvenspedagogikken løfter fram, er at man behandler andre som man selv vil behandles. Elevene skal lære å vise respekt for andre mennesker og gjennom det lære respekt og styrke den enkeltes selvrespekt. Det forventes også at enhver kan inngå i et samarbeid med andre mennesker. Skolen oppgave blir da å lære elevene dette samspillet som vil kunne gi en utviklingen av samarbeidsvilje og danne grunnlaget for en høy toleranse. Til slutt forventes det at enhver er innstilt på å lytte til andres synspunkter og ikke kun er seg-selv-nok. Gjennom sosial læring skal elevene lære at de lever i en verden med normer og regler som danner grunnlaget for fellesskapet. Målet vil så bli at

elevene blir mottakelige og forstår at det er nødvendig å være åpen for læring (Bay, 2008)¹.

Sosial læring skal bidra til at elevene utvikler en konkret kompetanse til å håndtere utfordringene som er forbundet med den individuelle tids krav om selvbestemmelse, selvhjelpenhet, troverdighet, ansvarlighet, respekt, samarbeidsvilje og mottakelighet (ibid). Disse syv begrepene danner grunnlaget for den sosiale væremåte: De er handlingsorienterte og gjør det sosiale til noe funksjonelt i forhold til å fungere i sosiale sammenhenger (Bay, 2005).

3.1.1 Oppsummering

Konsekvenspedagogikken er en pedagogikk som er forankret i eksistensfilosofien, med fokus på den frie viljen, valg og det individuelle ansvar. Sentralt i konsekvenspedagogikken er begrepet sosial læring, som er en målrettet virksomhet for å utvikle elevenes sosiale handlingskompetanse gjennom selvdannelsesprosessen. Eleven må lære å ta ansvaret for sine handlinger, og konsekvenser blir et middel i de konsekvenspedagogiske metodene for at eleven ønsker en forandring og selvdannelse kan finne sted. I arbeidet med å øke elevens handlingskompetanse kan man ikke komme lenger enn det eleven selv tillater. Pedagogikken er opptatt av at vi lever i et fellesskap med andre, og derfor har et ansvar overfor fellesskapet i forhold til egen væremåte.

3.3 Kunnskapsoversikt

Det finnes mye forskning om barn og unge knyttet til atferdsproblematikk og sosial kompetanse. I denne oppgaven er det først og fremst forskning om atferd og utvikling av sosial kompetanse relatert til normalelever i skolen som er av interesse, og jeg har valgt å fokusere på forskning foretatt i Norge.

3.3.1 Strukturerte programmer

Mye av arbeidet i skolen knyttet til sosial kompetanse og/eller atferdsproblematikk, skjer gjennom strukturerte programmer (Ogden, 2009). Det finnes en rekke slike program, her nevnes kun noen. Et eksempel er *ART* (Aggression Replacement Training) som er knyttet til trening i moralsk resonnering, sinnekontroll og sosiale ferdigheter. Et annet program er *Respect/Connect* som har sitt innsatsområde knyttet til disiplin, konsentrasjon og mobbing. Begge disse modellene er vurdert til å være programmer med dokumentert resultater som indikerer reduksjon av problematferd, og anbefales til bruk i skolen (Knudsmoen m.fl., 2006).

¹ Se vedlegg 1 hvor dette er skjematisk oppsatt.

Dette gjelder også for *PALS*; Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen og modellen for *Læringsmiljø- og pedagogisk analyse, LP- modellen*. Hovedprinsippene som ligger til grunn for *PALS*- modellen er at det i hele skolens læringsmiljø skal være en felles kultur for å utvikle positiv atferd, sosial kompetanse og god samhandling (Ogden, 2009). Programmet vurderes til å statistisk sett gi reduksjon i problematferd i skolemiljøet og klasserommet (Knudsmoen m.fl., 2006). *Lp*- modellen fokuserer på utvikling av læringsmiljøet på skolene gjennom at lærerne analyserer læringsmiljøet og øker forståelsen av forhold som utløser og vedlikeholder elevers atferd og læringsproblemer. Forskning utført av Nordahl (2005) viser at *LP*- modellen har en positiv innvirkning på læringsmiljøet og fører til bedret forhold med tanke på elevvurdert problematferd, og lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse og skolefaglige prestasjoner.

Det er også programmer som er mer direkte knyttet til forebygging av mobbing og ulike atferdsproblemer. To av disse er *Olweus- programmet* og *Zero*. *Olweus* programmet har vært nasjonalt implementert, og derfor også betydelig utbredt i Norge. Begge programmene vurderes til å ha dokumentert effekt (Knudsmoen & m.fl., 2006). Programbaserte utviklingsprogram har i følge Ogden (2009) en svakhet ved at de ikke er integrert i skolen kjernevirksomhet og derfor ofte står i en konkurranse med undervisning og læring som er læreplanfestet med tanke på bruk av tid.

3.3.2 Tilstanden i norsk skole

Det finnes mye undersøkelser og forskning knyttet til tilstanden i norsk skole med tanke på sosiale forhold. Det finnes blant annet ulike undersøkelser utført på nasjonalt plan, eksempelvis *Elevinspektørene* (Furre m.fl., 2006). Gjennom årlige *elevundersøkelser* presenteres tall blant annet relatert til elevenes trivsel og opplevelse av læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2011). I forbindelse med denne oppgaven var jeg spesielt på jakt etter forskning knyttet til videregående skole. På dette feltet synes det å være liten forskning, noe som kanskje kan tyde på at det i videregående skole har vært størst fokus på faglig kompetanse.

Det første store prosjektene som omhandlet ordinærelevers sosial kompetanse relatert til skolen var "Oppvekst nettverk" (Ogden 1995). Her fant man en sammenheng ved at elever som viste problematferd, samtidig viste lav sosial kompetanse og hadde problemer faglig. Det er også en positiv sammenheng mellom sosial kompetanse og faglige prestasjoner på skolen. Denne sammenhengen fant også forskerne i prosjektet "Skole og samspillsvanser" som ble gjennomført våren 1995 (Sørli og Nordahl, 1998). I dette prosjektet var også elever på

videregående inkludert (vg1). Her kartlegges type og omfang av atferdsproblemer i skolen. Hovedtendensen viste en klar sammenheng mellom problematferd og sosial kompetanse. Elever som viste en høy forekomst av problematferd hadde eller viste en lavere sosial kompetanse enn sine jevnaldrende. Jentene ble i begge disse prosjektene vurdert til å ha signifikant bedre sosial kompetanse enn guttene (ibid).

Det er også blitt forsket på skolens kontekstuelle betydning for elevatferd. Det pekes blant annet på at atferdsproblemer kan være et uttrykk for svakheter ved skoletilbudet eller problemer i skolens læringsmiljø (Ogden og Lindberg, 2000) Forskning viser også sammenhenger mellom misstilpasning og problematferd (Nordahl, 2000). Forskningen viste også hvordan skolen for elevene var en sosial arena for sosial tilhørighet, fellesskap og samspill med jevnaldrende. Dette kan relateres til forskningen som viser at ungdommene har sitt eget sosial prosjekt i tillegg til det faglige (Aasebø, 2011).

3.3.3 Konsekvenspedagogikk

I forhold til konsekvenspedagogikken er det skrevet en doktorgradsavhandling av en finske Sonja Kurtén –Vartio. Der analyserer hun blant annet konsekvenspedagogikk i bruk på Træningsskolens arbejdsmarkeduddannelser (TAMU²) i Danmark, hvor konsekvenspedagogikken har blitt utarbeidet. Gjennom studien beskriver hun TAMU, og arbeidet der for å få unge personer som mangler andre utdanningsmuligheter til å komme inn på arbeidsmarkedet. Avhandlingen konkluderer blant annet med at både lærer og elever på TAMU opplevde at konsekvenspedagogikken hadde effekt på målgruppen og opplevde livsstilsendringer og studentene fikk mulighet til å komme i arbeid. Spesielt opplevdes pedagogikken nyttig i møte med svake elever fordi den var logisk og lett for elevene å forstå (Kurtén-Vartio, 2005). Undersøkelse utført av det danske utdanningsministeriet som har sett på skolens virksomhet fra 2003-2007 konkluderer også med at de i målgruppen som tar sin utdanning på TAMU har bedre muligheter for positive resultater.

I Norge drives blant annet Kjelle videregående skole etter konsekvenspedagogikken. Pedagogikken blir også brukt i fengselsvesenet, blant annet på Leira kretsfengsel. Det finnes dessverre enda lite forskning knyttet til konsekvenspedagogikk.

² Mer informasjon om TAMU: www.tamu.dk

4 Metode

Kapittelet starter med et lite innblikk i hvilket syn på vitenskap som ligger til grunn, og presenterer de forskningsmetoder som er tatt i bruk til denne oppgaven. Deretter tar kapittelet for seg viktige elementer som informert samtykke og anonymitet før det kommer en beskrivelse av utvalget og hvordan data er samlet inn. Mot slutten presenteres metoden for dataanalyse, samt vurderinger knyttet til undersøkelsens validitet.

4.1 Vitenskapssyn

Det syn på kunnskap eller vitenskap som ligger til grunn for denne oppgaven kan sies å være reflektivt. Det vil si at forskeren påvirkes av sin samtid, sin sosiohistoriske plassering, og de verdier og interesser som der er rådende (Hammersley og Atkinson, 1996). Uansett hvilken rolle forskeren tar, er han eller hun deltaker i den sosiale verden og reflekterer rundt ulike konsekvenser denne deltakelsen får på forskningen. Forskeren er en aktiv deltaker, og blir på den måten selve forskningsinstrumentet (ibid). Det er også relevant å presisere at det eksistensielle grunnlaget som er gjeldende innenfor konsekvenspedagogikken også vil kunne ha en innvirkning på de data som er innsamlet. Det handler blant annet om en forståelse av at elevene selv velger sine handlinger, og må stå til ansvar for dem.

Innenfor kvalitativ forskning er det vanlig å jobbe induktivt (Bø og Helle, 2008; Creswell, 2008). Det vil si at man arbeider for å oppdage nye begreper, lage teori ved generalisering av de enkelttilfeller det er forsket på (ibid). Det har blitt arbeidet induktivt med denne oppgaven, og de ulike aspektene av forskningsprosessen er ikke klart avgrenset fra hverandre.

4.2 Kvalitativ forskning - valg av metode

Oppgaven er basert på kvalitative metoder. Kvalitativ forskning baserer seg på metoder hvor forskeren ofte står i et subjekt – subjekt forhold til informanten (Thagaard, 1998), i motsetning til et subjekt – objekt som man finner innenfor naturvitenskapen (Hammersley og Atkinson, 1996). Med et subjekt - subjekt forhold menes at menneskene som studerer, og de som blir studert, er selvbestemmende, handlende og bevisste vesener (ibid). Innenfor kvalitativ forskning er det ofte få informanter, og det er ofte en nærhet til det som blir forsket på (Thagaard, 1998). Denne nærheten til feltet, og forholdet mellom forsker og informant kan kanskje sies å være en nødvendighet innenfor den kvalitative tradisjonen.

Metodene innenfor kvalitativ forskning baserer seg først og fremst på observasjon og intervju/samtaleintervju, men det kan også bestå av tekstanalyse og bruk av visuelle medier (Ryen, 2002). Valg av metode vil i hovedsak baseres på forskerens interesser, og avhenge av forskningens fokus. Felles for metodene er at du søker etter en fyldigere forståelse av virkeligheten. Det er også viktig å få med at handlinger finner sted innenfor en kontekst, og det vil være av vesentlig verdi å identifisere konteksten hvor en atferd finner sted (Hammersley og Atkinson, 1996). *”Det er viktig å innse at forskning er en aktiv prosess, hvor man beskriver verden gjennom selektiv observasjon og teoretisk tolkning av det som observeres.....”*(ibid s.48).

Selve gjennomføringen av datainnsamlingen avhenger av hvilken metode som tas i bruk. Uansett hvilken metode man velger, bør det fastsettes noen kriterier for undersøkelsen i forhold til hva du er interessert i å vite noe om. Skal det gjennomføres observasjoner, vil det være nødvendig å klargjøre kriterier for observasjonen, i likhet med at man ved intervjuer må vite hva man skal spørre om for å få gode nok data. Hvordan man skal gjennomføre notater fra undersøkelser bør også forberedes. Det er viktig å sette seg godt inn i hvordan selve datainnsamlingen skal skje innenfor den metoden du velger. *”Man skal være vis for å samle inn gode data”* (Ryen, 2002, s. 88).

Dataene i denne oppgaven er samlet inn ved hjelp av både observasjoner i klasserommet og samtaleintervjuer/semistrukturerte intervju med lærere i etterkant av observasjonene. Kombinasjoner av deltakende observasjon og intervjuer kan ha sine fordeler ved at den ene metoden er nyttig for å belyse den andre (Hammersley og Atkinson, 1996). Begrunnelsen for å benytte kvalitative metoder er ønsket om økt innsikt i lærerens samhandling med elevene. Denne samhandlingen kan ikke tallsettes og måles gjennom kvantitative metoder. For å få en forståelse av hva som skjer i klasserommet, var det naturlig å velge klasseromsobservasjon. Etter observasjonene ble det foretatt intervjuer av lærerne som ble observert for å få frem lærerens refleksjoner og tanker knyttet til omliggende relevante faktorer, samt kommentarer og refleksjoner knyttet til hendelser i klasserommet. Datainnsamlingen er foretatt i to perioder - en på våren på slutten av skoleåret, og en periode ved skoleårets begynnelse på høsten.

4.3 Informert samtykke og anonymisering

Deltakelsen i forskningen bør være frivillig og de som skal intervjues/observeres skal være informert om hva prosjektet handler om. En hovedregel er at det bør foreligge et informert samtykke og at alle informanter vet hva de deltar i (Ryen, 2002).

”Informed consent further involves obtaining the voluntary participation of the subject, with his or her right to withdraw from the study at any time, thus counteracting potential undue influence and coercion” (Kvale, 1996, s. 112).

Et dilemma er hvor mye informasjon som kan gis uten at det går ut over forskningen. Hovedregelen er ifølge Ringdal (2001) at forskeren ikke skjuler sin identitet, men opptrer åpent. Formalitetene forut for datainnsamlingen må være på plass før datainnsamlingen kan starte. Dersom prosjektet skal gjennomføres for eksempel på en skole, bør det foreligge en formell tillatelse fra rektor eller eventuelt avdelingsleder (Ryen, 2002). Læreren kan informere elevene dersom forskeren skal gjennomføre observasjon i et klasserom (ibid). I enkelte sammenhenger må spørsmålene for intervjuene godkjennes på forhånd, noe som kan by på ekstra utfordringer for eksempel i semistrukturerte intervju hvor noe av tanken er at man skal kunne følge opp det respondenten sier med nye spørsmål (Kvale, 1996).

Anonymitet er et annet viktig etisk aspekt i forbindelse med forskning, og identifiserbare data bør ikke lekke ut til uvedkommende. Deltakerne i forskningen bør få en garanti på at rapporteringen av undersøkelsen anonymiseres (Ringdal, 2001). Utfordringen i forbindelse med rapportering av eksempelvis kvalitative intervjuer, er bruken av sitater hvor det er viktig at den totale mengden ikke gjør det mulig å identifisere enkelte av informantene (ibid). Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora, NESH, må du melde fra om forsknings- og studentprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger (NESH, 2006).

I forbindelse med denne datainnsamlingen foreligger det ikke data som ikke er anonymisert. I forbindelse med observasjoner og intervjuer har det ikke blitt registrert data knyttet til personopplysninger eller navn på skole, lærere eller elever. Jeg tok tidlig kontakt med datatilsynet, og det var ikke nødvendig å søke tillatelse for å starte prosjektet da det ikke skulle samles personlige data av noen art. Deretter ble aktuelle skoler kontaktet. Det var noe vanskelig å få tilgang til forskningsfeltet. Først og fremst skyltes nok dette to andre store forskningsprosjekter skolene var involvert i. En annen årsak som ble bekreftet av to lærere jeg pratet med, var at syntes det var litt skummelt å ha en observatør i klasserommet, samt at de var usikre på om det ville føre til merarbeid. I tillegg syntes noen det var lite hensiktsmessig å komme på slutten av skoleåret da timeplanen var mer oppstykket og opplegget for

undervisningen var noe annerledes på denne tiden av året. Forespørselen om datainnsamlingen ble i første omgang sendt til avdelingsledere. Da jeg fikk innpass på en skole, ble det opprettet kontakt med de enkelte lærere.

Før jeg startet datainnsamlingen, ble det sendt et skriv til skolens rektor med informasjon om prosjektet, og rektors godkjenning ble innhentet. Dette informasjonsskrivet ble også gitt til avdelingsleder og de involverte lærerne. På våren ble i tillegg avholdt et møte hvor jeg fikk snakke med de involverte lærerne og hvor jeg også fikk presentert meg selv og min agenda. På høsten ble oppstarten av observasjonene litt mindre planlagt, og informasjon ble gitt fortløpende til den enkelte lærer som ga sin tillatelse til å la meg observere. Det ble også sendt en e-post med informasjonsskrivet som ble benyttet på våren³.

Det som rektor, avdelingsleder og lærere fikk vite, var at fokuset for forskningen var sosial kompetanse og interaksjonen mellom lærer og elev. Det ble også presisert at det ikke skulle fokuseres på verken undervisningsmetode eller det faglige innholdet i undervisningen. Datatilsynets henvisning om at elevene ga sitt muntlige samtykke til observasjonen, ble også fulgt. Da eleven i hovedsak ikke er i direkte fokus for forskningen, og ingen personopplysninger skulle samles inn, var det ikke nødvendig med foreldrenes samtykke.

4.4 Utvalg

Utvalget skal være hensiktsmessig eller formålstjenlig, slik at du får best mulig informasjon og kan luke vekk informanter som ikke har tilstrekkelig mulighet til å gi gode bidrag til studiet (Ryen, 2002). For å kunne starte innsamlingen av data, må man først av alt finne hvem informantene skal være og/eller hvor forskningen skal gjøres. Refleksjon knyttet til teorien vil være avgjørende for utvalget, dette gjelder spesielt dersom det her er snakk om få enheter. *”Ved kvalitative intervju er ikke hovedintensjonen å sammenligne enheter..., men å oppnå tilgang til handlinger og hendelser som ses som relevante for undersøkelsens problemstilling.....”* (Ryen, 2002, s. 85).

I kvalitative studier kan forskning på få enheter være tilstrekkelig. *”Interview as many subjects as necessary to find out what you need to know”* (Kvale, 1996, s. 101). Hvor stort utvalget blir, er med andre ord basert på skjønn. Antall informanter vil også henge sammen med problemstillingens omfang og kompleksitet, og kvalitet på undersøkelsen henger ikke nødvendigvis sammen med antall informanter. Utvalgets størrelse vil være avhengig av prosjektets formål og omfang og informantene velges ut av forskeren (Ryen, 2002).

³ Se vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolen

Relasjonen mellom forsker og informantene kan være avgjørende og essensielt for resultatet. Å kjenne til informanten kan by på problemer, men kan også føre til en større åpenhet og dermed også en større innsikt. ”Gjennom nærhet kan forskeren prøve å bygge opp den tilliten i forholdet mellom partene som gjør at han eller hun får tilgang til respondentens forståelse” (Ryen, 2002, s. 116). Dersom en relasjon så å si er ikke-eksisterende, eller at relasjonen blir for nær, kan det by på utfordringer. Det er viktig at forskeren bygger en relasjon til informanten som er basert på likeverdighet (Ryen, 2002). Partenes emosjonelle holdning til hverandre og tillit er et etisk dilemma i all kvalitativ forskning (Ryen, 2002).

I oppgaven er det valgt å fokusere på yrkesfaglig utdanningsprogram, nærmere bestemt Helse- og sosialfag vg1. Jeg valgte vg1 fordi dette er det første skoleåret elevene kan være med å velge hvilken vei de ønsker og gå med tanke på utdanning, og man kan anta at dette påvirker elevene og deres forhold til skolen. Elevene på vg1 er også interessante fordi det første året på videregående representerer noe nytt for eleven. De får nye venner, kommer til ny skole og stilles overfor nye krav og forventninger. Begrunnelsen for å velge en yrkesfaglig studieretning er blant annet at flertallet av elevene (53,5 %) som begynner på videregående skole, velger yrkesfaglige studieprogram (Utdanningsdirektoratet, Utdanningsspeilet, 2011). Det er også slik at frafallet er betydelig større på de yrkesfaglige studieretningene enn innenfor de studieforbereidende utdanningsprogrammene (ibid).

Innenfor yrkesfagene er Helse- og sosialfag den studieretningen som har flest elever (ibid). I tillegg skal disse elevene i utgangspunktet arbeide med mennesker i løpet av skoletiden og etter endt utdanning. Dette forsterker teoretisk sett behovet for å ha fokus på sosial kompetanse. Ved å se på målene innefor de ulike programfagene på Helse- og sosialfag, finnes målformuleringer direkte knyttet opp mot kunnskap om sosial kompetanse og også kompetansemål knyttet til elevens evne til å se hvordan egne holdninger kan påvirke andre (Lingås, 2009). Ut fra dette er det sannsynlig at bevisstheten knyttet til sosial kompetanse er stor hos lærerne innenfor programfagene. Klassene innenfor yrkesopplæringen er stort sett også mindre, med grupper på omlag 15 elever. Det kan da være større muligheter for læreren til å følge opp den enkelte elev, enn i større klasser.

Hvilken skole datainnsamlingen ble foretatt på, hvilke lærere og hvilken klasse innenfor helse og sosialfag observasjonene ble gjort, er bestemt ut fra tilgangen til praksisfeltet, geografiske forhold og tidsmessige perspektiver. Utvalget kan sies å være strategisk i forhold til disse perspektivene. Det blei observert i to forskjellige klasser på samme skole. Begge klassene som ble observert besto av 14 jenter og to gutter. Elevene var stort sett på samme alder, ca. 16 år. Lærerne som ble intervjuet, både i vår og høst, var

kvinner. Kvinnenes alder varierte, og det var svært forskjellig hvor mange år de hadde arbeidet som lærere. Lærerne som underviste i programfag hadde en yrkesfaglig bakgrunn som sykepleiere før de begynte som lærere, men de andre var faglærere med fordypning i sine respektive fag.

4.5 Innsamling av data

Det at jeg også selv arbeider med elever innenfor samme utdanningsområde og samme trinn, opplevdes som en styrke i møte med lærerne i klasserommet og i intervjusituasjonen. Det er også mulig at det da blir lettere å få en fyldigere forståelse, slik kvalitativ forskning søker å finne.

4.5.1 Observasjonene

Når innhentingen av data for forskning skal starte, må en i følge Ringdal (2001) på forhånd vite hva du skal observere eller fokusere på. Det kan muligens være nødvendig å stratifisere tidspunkt, slik at eksempelvis alle tidsepoker i løpet av skoledagen blir representert (ibid). Som nevnt ble datainnsamlingen foretatt i to forskjellige klasser. Den fant også sted på to ulike tider av skoleåret på vår og høst. Begrunnelsen for dette var at man kan anta at elevene oppfører seg annerledes ved skoleårets slutt enn ved skoleårets start. Ved skoleårets start er alt nytt og elevene skal finne sin plass både innenfor den faglige og den sosiale sfæren. Ved slutten av skoleåret er klassen ”innkjørt”, elevene kjenner hverandre og de er plassert både faglig og sosialt. Dette er to helt ulike situasjoner, og vil teoretisk sett også by på ulike utfordringer for læreren. I oppgaven benevnes de to klassene som ”*klasse vår*” og ”*klasse høst*”.

I tillegg ble det gjort observasjoner på alle tider i løpet av skoledagen, fra første til åttende time. Man kan anta at tidspunktet på dagen også har innvikning på elevenes oppførsel i klasserommet. Det ble foretatt flere timer med observasjoner i programfagene enn i allmennfag. Dette har blant annet sammenheng med timefordelingen hvor det på vg1 helse og sosialfag er 17 timer programfag, samt seks timer prosjekt til fordypning som til sammen utgjør 23 timer pr. uke, mens allmenne fag som består av kroppsøving, norsk, engelsk, matematikk og naturfag utgjør 12 timer pr. uke.

Observasjonene av *’klasse vår’* fant sted i løpet av mai måned, og ble grunnet timeplanmessige og andre praktiske årsaker foretatt på onsdager og torsdager i totalt 18 skoletimer fordelt på fem dager. 14 av timene var i samme klasserom, med programfag på timeplanen. Disse var tidsmessig fordelt på ulike tidspunkt i løpet av dagen, men var i

elevenes primære klasserom. Her ble jeg sittende på forskjellige steder, men de fleste av observasjonene ble foretatt mens jeg satt i hjørnet av klasserommet. De fire siste timene var en åttende time med realfag på spesialrom knyttet til det. Der satt jeg på bakerste pultrække og utenfor elevenes synsfelt. Det virket ikke som elevene lot seg affisere av min tilstedeværelse.

Observasjonene av *'klasse høst'* ble altså foretatt i første halvdel av september i en helt annen klasse. De fleste av elevene kommer direkte fra ungdomsskolen, og dette er deres første møte med videregående opplæring. Observasjonene utgjorde åtte timer i allmennfag fordelt på tre lærere, og 16 timer innenfor programfagene. Observasjonen foregikk på samme måte som i vårsemesteret, men her fikk jeg sitte bak i klasserommet i alle timene, og ble ikke synlig for elevene i selve undervisningssituasjonen. Også i denne klassen opplevde jeg at min tilstedeværelse hadde liten betydning for elevene rent faglig, men at spesielt en av elevene fulgte mer med på hva jeg drev med, og snudde seg ofte for å se hva jeg gjorde. Klassen ble observert på ulike tidspunkt gjennom skoledagen fra første til syvende time – fortrinnsvis på onsdag, torsdager og fredager.

Det var ikke utarbeidet kategorier til ble brukt under observasjonene. Begrunnelsen for dette var et ønske om å være åpen for alt som kunne skje, og ikke være bundet av noen få ting, men forsøke å se det totale samspillet. Det ble utarbeidet et skjema⁴ hvor jeg fylte ut en del informasjon om hver skoletime som dato, antall elever til stede i klasserommet, hvilket fag og tema for undervisningen, samt hvilken skoletime det dreide seg om. I tillegg ble læreren som underviste den aktuelle timen registrert med en kode. Utover dette var arket blankt. Underveis noterte jeg ned det som skjedde i løpet av undervisningsøktene. Dette kunne for eksempel være beskrivelser av hva læreren foretok seg knyttet til enkeltelever eller klassen, men det kunne også være beskrivelser av situasjoner som utspilte seg uten at læreren ga dette noen oppmerksomhet. Det var små ting eller mer omfattende episoder. Forut for observasjonene hadde jeg likevel nedtegnet noen antakelser i forhold til hva jeg trodde at jeg kom til å se.

Lærerne ble nok i viss grad påvirket av min tilstedeværelse, noen mer enn andre. Dette kom til uttrykk for eksempel ved at lærere søkte blikket mitt under undervisningen, eller selv ga uttrykk for at min tilstedeværelse påvirket dem. Jeg hadde mer eller mindre ingen dialog med elevene i perioden jeg var til stede. Det var kun enkle kommentarer eller korte samtaler i gangen før vi gikk inn til timen eller rett etter timens slutt. Jeg kom til klasserommet sammen med læreren, og forlot klasserommet sammen med læreren. Dette gjorde nok at elevene også

⁴ Se vedlegg 3: observasjonsskjema

satte meg i kategorien ”lærer”, samtidig som om de i praksis ikke så ut til å la seg påvirke noe særlig av det, uten at jeg kan si det med sikkerhet. Det var heller ikke noe mål i undersøkelsen at jeg skulle opparbeide en relasjon til elevene, da det ikke var dem jeg skulle ha fokus på. Det var av større viktighet å opparbeide en trygghet blant lærerne, og ha en god dialog med dem, da det var deres handlinger jeg ønsket å observere.

4.5.2 Intervjuene

Totalt sett har seks lærer blitt observert og intervjuet, tre programfaglærere knyttet til helse- og sosialfag, og tre lærere med undervisning i allmenne fag. To av lærerne i observasjonene mine i ’klasse høst’ var dem samme som på våren, ellers var det forskjellige lærere som ble observert og intervjuet vår og høst. På våren ble tre lærere observert og intervjuet, på høsten var det fem hvorav to lærere, som nevnt, også ble observert og intervjuet på våren.

Et intervju kan defineres som en konversasjon med en hensikt (Ryen, 2002). Det finnes ingen standard, eller vanlig prosedyre for hvordan man skal gjennomføre et kvalitativt intervju (ibid). Dette medfører at den som utfører intervjuene må ha gode evner og ferdigheter.

“This requires a high level of skill in the interviewer, who needs to be knowledgeable about the interview topic and to be familiar with the methodological options available, as well as having a grasp of the conceptual issues of producing knowledge through conversation” (Kvale, 1996, s. 13).

Det finnes flere former for intervju innenfor kvalitativ forskning. Det ble i dette tilfellet valgt å benytte seg av semistrukturerte intervju som kjennetegnes av at det på forhånd er satt opp tema eller hovedspørsmål i en intervjuguide. Det er ikke fastlagt detaljerte spørsmålsformuleringer, og rekkefølgen er ikke gitt (Kvale, 1996).

Tidspunktene for lærerintervjuene ble avtalt med den enkelte lærer og etter beste evne lagt på tidspunkt som passet dem. Lærerne hadde blitt informert om at det kom til å ta om lag en time, og alle intervjuene var av ca. 45-60 minutters varighet. Det ble utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuene som ble brukt til å strukturere samtalen⁵. Denne intervjuguiden var ikke kjent for lærerne på forhånd, da jeg ikke ønsket ”pedagogiske korrekte” svar, men deres personlige oppfatning. Alle intervjuene ble tatt opp digitalt, noe som lærerne selv samtykket til, og senere transkribert. Alle intervjuene fikk et samtalemessig preg, og lærerne var positive til å la seg intervju. Jeg opplevde for det meste at intervjuene fikk en god flyt, og at gjennomføringen av dem gikk greit. Opplevelsen var likevel at intervjuene ble forskjellige da jeg hadde ulike relasjoner til de forskjellige lærerne. Med de

⁵ Se vedlegg 4: intervjuguide vår

lærerne jeg kjente best, fløt samtalen naturlig nok lettere. Det ble også lettere å løsrive seg fra intervjuguiden, og stille små oppfølgingsspørsmål underveis. Det er tydelig at relasjon mellom intervjuer og intervjuobjekt kan være av betydning også for hvilken informasjon man får tilgang til.

Intervjuene startet med at jeg ba lærerne beskrive klassen som ble observert. Dette spørsmålet var tenkt at skulle ha to funksjoner. For det første var det ønskelig å starte intervjuet med et ufarlig spørsmål for å få i gang samtalen, og for det andre opplevdes det som relevant for å finne ut lærernes utgangspunkt og opplevelse av klassen som muligens ville kunne påvirke resten av intervjuet. Deretter ble lærerne stilt spørsmål knyttet til deres forståelse av begrepet sosial kompetanse og forventninger til elevenes væremåte, samt konsekvenser på brudd med forventningene og atferdsproblematikk. Lærerne fikk også spørsmål knyttet til betydningen fokus på væremåte har for elevenes liv utenfor skolen. Intervjuene ble avsluttet med samtale knyttet til situasjoner som var observert i klasserommet.

Intervjuguiden som ble brukt var stort sett den samme på vår og høst. Det ble funnet relevant å endre noen spørsmålsformuleringer, og det ble også lagt til enkelte spørsmål før intervjuene på høsten. Eksempelvis opplevdes det som relevant for oppgaven å finne ut hva lærerne tenkte om sosial kompetanse. I intervjuene på våren og ble det derfor stilt spørsmålet om hva lærerne forbandt med sosial kompetanse, og deretter hva skolen kunne bidra med. Å spørre om hva lærerne forbandt med sosial kompetanse førte til en opplevelse av at lærerne skulle svare korrekt, ikke ut fra deres egne tanker, men hva læreboka sier – og det viste seg at svaret på de to spørsmålene ble nokså likt. Derfor ble det i andre runde kun stilt spørsmål knyttet til hva læreren kan bidra med i forbindelse med utviklingen av elevenes sosiale kompetanse. I intervjuene på vårene ble det også stilt spørsmål om hva læreren forbandt med atferdsproblemer. I likhet med spørsmålet om sosial kompetanse ble heller ikke dette et konstruktivt spørsmål fordi lærer blir opptatt av å si det politisk korrekte. Derfor ble dette spørsmålet endret til at læreren skulle si noe om hva som skulle til før læreren opplevde en atferd som problematisk.⁶

4.6 Analyse av data

Kvalitative undersøkelser formidles først og fremst gjennom tekst (Nielsen, 1994). Før jeg kunne starte analysen, måtte dataene som ble innsamlet i undersøkelsen gjøres om til nettopp tekst.

⁶ Se vedlegg 5: intervjuguide høst

”Formålet er ikke bare å gjøre dataene forståelige, men å gjøre dette på en analytisk måte som gir nye perspektiver på fenomener vi studerer eller som vil gi kunnskap om andre, liknende fenomener” (Hammersley og Atkinson, 1996, s. 237).

Intervjuene ble transkribert etter hvert som de ble gjennomført, mest ordrett fra opptaket. Først ble intervjuene sett på hver for seg for å få en helhet i intervjuene, før de ulike svarene ble satt opp etter ulike kategorier slik at lærernes svar kunne sammenlignes. Dette var en tidkrevende og møysommelig prosess.

Deretter ble notatene fra observasjonene gjennomgått og nedskrevet på nytt. Nedskrivningen var ordrett slik de var skrevet under selve observasjonen. I stedet for at hver undervisningstime ble skrevet på et eget ark, slik tilfellet var når nedskrivningene ble gjort i timen, ble det laget en oversikt for hver dag. Det ble laget et skjema med åtte kolonner, slik at alle timene i løpet av en dag kunne ses ved siden av hverandre. Øverst på hver kolonne sto det hvilken skoletime det var, temaet og koden for hvilken lærer som hadde timen. Tanken var at man på den måten i større grad kunne ha muligheten til å se hele dagen under ett, og eventuelle forskjeller knyttet til hvilken time på dagen det var snakk om og også se om det var noen forskjeller i forhold til hvilken lærer klassen hadde. Disse dataene ble igjen gjennomgått for å finne ulike kategorier for analysen. *”I denne fasen er formålet å bruke dataene til å tenke med” (Hammersley og Atkinson, 1996, s. 238).*

Ut fra hva elevenes atferd besto i, ble teksten merket med farge. Eksempelvis ble bruk av internett som ikke hadde med undervisning å gjøre, merket med blått. Elever som pratet/laget uro ble merket gult osv. På den måten fikk man en viss oversikt over atferdens frekvens – og også hva slags atferd som var mest gjeldene i de ulike timene. Kunne det for eksempel være slik at en atferd hadde hyppigere frekvens hos en lærer enn en annen? og kunne det ha sammenheng med hva som kom fram under intervjuet av denne læreren? Neste innstans var derfor å se om lærerens svar på spørsmål kunne knyttes opp til det som var observert og hvordan dette kunne belyse situasjonen.

Arbeidet med å kategorisere og søke etter meningsbærende enheter var krevende. Etter å ha valgt ut kategorier, startet selve det skriftelige analysearbeidet. Både elevenes og lærernes atferd sett i forhold til kontekst er forsøkt beskrevet og analysert. Atferd og holdninger er ikke konstante fra kontekst til kontekst, og forskeren kan også påvirke konteksten (Hammersley og Atkinson, 1996). Dette bringer oss over på spørsmålet knyttet til undersøkelsens kvalitet.

4.7 Undersøkelsens troverdighet

Innenfor kvalitativ forskning får begreper som reliabilitet, validitet og generalisering en noe annen betydning innenfor kvalitativ forskning. Thagaard (1998) ønsker å bytte ut, og benytte seg av andre begreper når man snakker om kvalitativ forskning. Hun finner det hensiktsmessig å benytte begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

I alle ledd av forskningsprosessen kan validitetsfeil forekomme. Innenfor kvalitativ forskning kan man ikke beskrive og kategorisere hendelsesforløpet uten at man på samme tid tillegger hendelsene mening.

”Forskningsresultatenes troverdighet og overførbarhet er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, gjøres eksplisitt. Det innebærer å gjøre rede for fremgangsmåter under datainnsamlingen, opplegg for analyse og hvordan resultatene tolkes.” (Thagaard, 1998, s. 11)

Troverdighet er da knyttet til utførelsen av forskningen og om denne utføres på en tillitsvekkende måte. I den forbindelse er betydningen av den kvalitative teksten sentral, da denne både skal beskrive og tolke de fenomenene som fremstilles.

Rike beskrivelser kan være positivt med tanke på validitet. I denne undersøkelsen har jeg bestrebet meg etter å være nøyaktig og detaljert i mine notater underveis i observasjonene, og notert ned beskrivelser av handlinger separat fra mine umiddelbare tolkninger eller refleksjoner. Jeg har i den forbindelse også notert ned direkte sitater fra elever og lærere slik at observasjonene skal være troverdige. I forbindelse med analysen har observasjonene i størst mulig grad blitt gjengitt slik de ble nedtegnet under datainnsamlingen, men de er satt inn i en ny kontekst slik at de skal bli meningsbærende i lys av temaet for undersøkelsen og oppgaven. Ved at intervjuene ble tatt opp og ordrett transkribert, er også dette med på å øke undersøkelsens troverdighet. Troverdigheten økes også ved at det i analysen benyttes en del direkte sitater fra intervjuene, men også disse settes inn i nye kontekster for å belyse observasjonene slik at de blir meningsbærende i denne sammenhengen.

Grunnlaget for forskerens tolkninger og han/hennes forforståelse kan ha stor betydning for teksten (Thagaard, 1998). Derfor er det viktig å klargjøre og reflektere over denne forforståelsen. Min forforståelse er blant annet knyttet til at jeg selv er lærer på helse- og sosialfag vg 1, og derfor har noen tanker om læreres rolle i møte med elevene og hva jeg ville se i observasjonene (jf. Kap. 1.1) Arbeidserfaringer og diskusjoner i egen skolehverdag kan ha betydning for undersøkelsen. Jeg har tidligere i denne oppgaven gjort rede for min posisjon i forhold til informanter og konteksten for observasjoner og intervjuer, noe som også vurderes som viktig med tanke på oppgavens troverdighet. Mangel på slik redegjørelse vil kunne føre

til validitetsfeil, at forskningen ikke ses i lys av riktig kontekst(ibid).

Bekreftbarhet handler om kvaliteten på tolkningen av forskningen og hvorvidt denne forståelsen støttes av annen forskning, mens overførbarhet handler om fortolkningen av en enkelt undersøkelse kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 1998). I denne forbindelse kan det være av interesse og trekke inn det ”*Det trilaterala sanningsbegreppet*” (Alvesson & Sköldbberg, 1994) som viser til at teorier kan innta ulike posisjoner med tanke på sannhetsforståelse. Noen teorier kan oppleves som sanne fordi de viser stor korrespondanse med annen forskning og andre fordi de viser til praktisk anvendbarhet. Den tredje sannhetsforståelsen er relatert til hvilken mening eller betydningen teorien gir. Disse tre sannhetsforståelsene utgjør hver sin akse i en trekant, og inne i trekanten kan teorier plassere seg ut fra hvilken posisjon de tar i forhold disse.

Deler av tolkningen fra denne undersøkelsen kan finne støtte i annen forskning (jf. Sørli og Nordahl, 1998; Ogden, 1995). Analyse og diskusjon er nært knyttet opp til praksisfeltet, slik at deler av den kan oppleves som anvendbart i skolen. Likevel er det muligens tilknytningen til det meningsbærende sannhetsbegrepet som gir oppgaven verdi. En generaliserbarhet eller overførbarhet på bakgrunn av dette datamaterialet lar seg ikke gjøre, men funnene gir likevel interessant informasjon som kan utvikles videre i nye prosjekter.

5 Analyse

Analysedelen stater med litt informasjon om undersøkelsesskolen, og deretter en beskrivelse av de to klassene jeg observerte. Dette er for å sette leseren inn i sammenhengen hvor observasjonene er foretatt, og slik forsøke å skape et fyldigere bilde av konteksten. Ingen av disse to klassene ble beskrevet som problemklasser, og det ble ikke observert noen former for utagerende atferd. Fokuset for observasjon var likevel å se på ulik atferd som kunne være utfordrende, og da først og fremst hvordan lærerne forholdt seg til den. Målet var å få en forståelse av skolens arbeid med sosial læring i møte med elevenes atferd, for å styrke elevenes sosiale handlingskompetanse.

Etter at klassene er presentert, beskrives relasjonen mellom lærer og elev sett gjennom lærernes øyne. Deretter beskrives og analyseres ulik atferd i klasserommet. I teksten skjer analysen av *klasse vår* og *klasse høst* samtidig. Atferden i klasserommene kan i sin helhet beskrives som læring - og undervisningshemmende (jf. p. 2.4.2). Sørli og Nordahl (1998) beskriver denne atferden først og fremst som et hindrer i elevenes egen læreprosess, mer enn aktivt forstyrrende atferd, og er direkte knyttet til undervisningssituasjonen. Undervisnings - og læringshemmende atferd, sett fra både elevenes og lærernes side, er i følge Sørli og Nordahl (1998) også et større problem i videregående skole enn i grunnskolen.

5.1 Undersøkelsesskolen

Gjennom de siste årene har skolen i følge rektor (personlig kommunikasjon 16.09.2011), arbeidet målrettet mot å bedre statusen for sine elever. Hovedsatsningen har vært rettet mot å øke læringstrykket, og det er lagt fram flere satsningsområder for å få dette til. Blant annet skal skolen jobbe for å bedre elevenes studievevaner og å øke elevenes innsats på skolen. Dette henger blant annet sammen med en undersøkelse knyttet til drop-out i videregående skole.

Skolen har valgt å ha tre ”fokusregler” som det skal legges vekt på. I tillegg til å starte skoleåret med gjennomgang av det ordensreglementet som gjelder for alle de videregående skolene i fylket, presenteres også de tre fokusreglene. Hva som er skolens fokusregler varierer litt fra år til år. For skoleåret 2011/2012 legges det vekt på at elevenes deltakelse, vurdering og lekser. Med elevenes deltakelse menes det at eleven skal være tilstede, komme presis og være aktiv i undervisningen. Innenfor vurdering skal elevene vite kjennetegn for måloppnåelse, få fremovermeldinger og gjennomføre egevaluering. Med lekser menes det at elevene skal gjøre de leksene de blir bedt om. Blant annet har rektoren gått ut til foreldre og elever og gitt klare signaler om at elevene må regne med minimum 40 timers arbeidsuke –

som for elvene på yrkesfag betyr 35 timer med undervisning og fem timer med lekser.

Ved å studere og sammenligne elevundersøkelsen fra de siste tre årene knyttet til sammenhengen mellom elevenes motivasjon og trivsel, ser man at skolen har hatt en jevn forbedring. I 2009 var det rett i underkant av 25 % av elevene som ga uttrykk for både høy trivsel og motivasjon. På undersøkelsen fra våren 2011 var dette antallet nesten doblet til 47 %. Med andre ord trives eleven på denne skolen bedre nå enn før, og det er flere elever med det er høyere motivasjon for skolegang. Denne positive utviklingen mente skolens rektor hadde sammenheng med blant annet satsningen skolen har hatt knyttet til vurdering og den utviklingen innenfor vurderingsarbeidet som har funnet sted (ibid).

5.2 En beskrivelse av klassene

Hvordan en klasse fungerer og hva som kjennetegner ulike klasseromskulturer varierer. Det var med nysgjerrighet jeg møtte opp for å observere de to klassene. Da jeg kom inn til *"klasse vår"* var jeg på forhånd blitt fortalt at det var en stille, men veldig grei klasse. *"Klasse høst"* visste jeg ingenting om, annet enn at elevene stort sett var nye for hverandre da de begynte i klassen en liten måned tidligere. I intervjuene som ble foretatt i etterkant av observasjonen, ble lærerne først spurt om å beskrive klassen. Dette spørsmålet var tenkt at skulle ha flere funksjoner. For det første var det ønskelig å starte intervjuet med et ufarlig spørsmål for å få i gang samtalen og for det andre opplevdes det som relevant for å finne ut lærernes utgangspunkt og opplevelse av klassen som muligens kunne påvirke resten av intervjuet. Det var også av interesse å ha muligheten til å sammenligne egne observasjoner av klassen, med lærerens beskrivelser. I tillegg ba jeg lærerne beskrive sin relasjon til elevene, da relasjonen til læreren beskrives som viktig for elevens skolehverdag. *"...relasjoner som eksisterer mellom lærer og elev og den samhandling som foregår, vil ha sterk sammenheng med både lærerens og elevens handlinger i klasserommet"* (Overland, 2007, s. 169).

5.2.1 "Klasse vår"

Min opplevelse av *"klasse vår"* stemte for så vidt godt med det som var blitt fortalt meg på forhånd. Det var stort sett en stille klasse og lite uro i klasserommet. Det kan også sies å være noe av utfordringen, for det var heller ingen diskusjoner eller gode faglige dialoger i klasserommet. For eksempel var det relativt ofte slik at læreren stilte spørsmål ut i klasserommet uten at noen svarte. Læreren var stort sett nødt til å henvende seg direkte til enkeltelever dersom spørsmålet skulle få et svar. Klassen fremsto også som sosialt gruppert og lite sammensveiset. Spesielt var det en elev som satt litt alene og virket mindre inkludert i

klassen enn resten. Det at klassen opplevdes gruppert sosialt sett, kan også ha en sammenheng med måten de var plassert i klasserommet.

Dette klasserommet hadde pulter med stasjonære datamaskiner plassert i grupper på to og tre langs veggene i rommet. I tillegg hadde hver elev sine egen bærbare pc. I midten av klasserommet var det en samlingsplass hvor pulter var satt sammen til et stort bord slik at alle kunne sitte rundt. Da jeg gjennomførte observasjoner i dette klasserommet, ble jeg sittende slik at jeg var lett synlig for elevene, men det virket likevel ikke som om de brydde seg noe om at jeg var der. I de fleste timene satt jeg i et hjørne av klasserommet, men i et par timer ble jeg sittende foran langs veggen ved døra. Alle timene jeg observerte fant sted i dette klasserommet med unntak av fire timer som var i spesialrom knyttet til realfag. Der satt jeg på bakerste pultrekke og utenfor elevenes synsfelt.

I intervjuene samstemte lærernes beskrivelse av klassen godt overens. De beskrev klassen som stille og lite deltakende, men samtidig en grei klasse med hyggelige elever. Dette var elever som hadde gått sammen et år på skolen, og som man kunne anta at kjente hverandre ganske godt. Klassen ble også beskrevet som gruppert, noe som samstemte med mine observasjoner. Klasserommets innredning og elevenes plassering under observasjonene fremmet ikke til samhandling. Flere elever satt snudd vekk fra hverandre - idet de satt seg ved pultene der de stasjonære PC-ene sto. Når elevene var plassert slik, hadde flere av dem ryggen til læreren. Lærerne som hadde undervisning i dette klasserommet oppgav også at klasserommets fysiske organisering ikke var bra, og at elevene samhandlet mest med de elevene de var plassert sammen med i gruppene. Kanskje kunne også dette være årsaken til at klassen virket gruppert. Det kan også ha sammenheng med at lærerne i denne perioden ikke benyttet seg av bordet i midten av klasserommet til felles samling, men lot elevene i stor grad selv bestemme hvor de ville sitte.

Den største utfordringen i klassen var å få elevene delaktige og vekke interesse for faget i følge lærerne som ble intervjuet. Lærerne oppga i tillegg at det var utfordrende å tilrettelegge undervisningen for den enkelte elev, da det var store nivåmessige sprik i forhold til det faglige. Jeg tenker at dette også kan ha innvirket på elevenes muntlige deltakelse i faglige aktiviteter. Klassen ble observert på slutten av skoleåret, og undervisningen bar preg av mye prosjektarbeid og selvstendig arbeid med oppgaver.

5.2.2 "Klasse høst"

Observasjonene i "*klasse høst*" foregikk tidlig i skoleåret, og elevene var så vidt blitt kjent med hverandre. Lærerne opplevde heller ikke at de var blitt så godt kjent med elevene ennå.

Alle lærerne opplevde at klassen så ut til å være en fin gjeng og at det var en god tone mellom elevene. Et par av lærerne trakk også fram at de opplevde at klassens to gutter var svært aktive og tok litt mye plass, at de var positive, men at det kanskje førte til at jentene ble litt mer tilbakeholdne. Noen lærere beskrev klassen som stille, mens andre lærere beskrev klassen som åpen og interessert. Dette trenger ikke nødvendigvis å være en motsetning, men snarere en utfyllende beskrivelse. Min opplevelse av klassen samstemte også her godt overens med lærernes beskrivelser. Observasjoner av elever som smilte, ga positive kommentarer til hverandre og bruk av humor, gjorde at jeg fikk et inntrykk av at det var god stemning og positivt klassemiljø. Noen elever var mer frampå enn de andre, dette gjaldt både gutter og jenter. Det var også noen jenter som gjemte seg litt vekk og ikke deltok like mye.

Elevene satt sammen to og to bak hverandre i tre rekker. Jeg satt bak i klasserommet i alle timene og ble ikke synlig for elevene i selve undervisningssituasjonen. To av elevene på vindusrekka hadde pultene sine så langt fram at de ofte ble sittende bak læreren i ulike undervisningssituasjoner. Disse elevene var også elever som ble observert som stille, og slik jeg ser det kan det også ha sammenheng med hvordan de var plassert. I og med at de ofte ble sittende bak læreren, observerte jeg at lærerne i mange tilfeller henvendte seg mindre til disse, noe som nok skyltes at de kom utenfor lærerens synsfelt.

I *klasse høst* var lærerne fortsatt litt usikre på hvordan elevene lå an faglig. De hadde likevel en forståelse av at det var store forskjeller mellom elevene, og de oppga tilrettelegging for den enkelte i forhold til faglig nivå som en av de største utfordringene.

5.2.3 Relasjoner mellom lærer og elever

I analysen skrevet etter undersøkelsen "Elevinspektørene", skriver Furre m.fl. (2006) blant annet at relasjonen mellom elev og lærer er viktig fordi det har betydning for elevens trivsel, men også for levns oppfatning av seg selv og for at læreprosessen skal bli så god som mulig. Læreren er ikke lenger en autoritær figur, men mer en person eleven har et subjekt til subjekt forhold til (jf. p.2.1). Elevene står ikke lenger oppreist ved pulten i det læreren kommer inn døra, og de har ikke det forholdet til det man kan kalle "autoriteter" lenger som tidligere generasjoner hadde.

I løpet av observasjonene opplevde jeg stort sett at relasjonene mellom lærerne og elevene var god. Overland (2007) skriver at tillit og respekt er en fundamentale betingelser for en god relasjon. Videre skriver han at elevenes opplevelse av at læreren ikke setter eleven i bås og er rettferdig, er viktig for denne relasjonen. Det er også nødvendig at læreren er opptatt eller interessert i sine elever, og viser romslighet, i motsetning til å være pirkete, i forhold til

å slå ned på bagateller (Overland, 2007)

I og med at jeg ikke samtaler med elevene, er det lærerens opplevelse av relasjonen til elevene som her uttrykkes. Lærerne i mine undersøkelser vurderte alle at de hadde gode relasjoner til sine elever. Jeg observerte for det meste en god tone mellom lærere og elever. De snakket ofte uformelt til hverandre, og det var også bruk av humor. Noen lærere var mer autoritative enn andre. En autoritativ lærer kjennetegnes av å være tydelig og klar og håndhever regler på en måte som elevene aksepterer, samtidig har læreren en positiv og nær relasjon til elevene som innehar nødvendig distanse (Overland, 2007).

Noen lærere satt seg ned på huk ved elevene når de veiledet dem. Elevene ble også tatt med på råd i forhold til undervisningsopplegget. Jeg opplevde at alle lærerne jeg observerte snakket respektfullt til elevene, tok seg tid til å lytte og det virket som om de brydde seg om dem.

”Videre bør læreren vise interesse for elevens erfaringer og opplevelser, ved at læreren faktisk spør og snakker med elevene om slike forhold. Elevene bør oppleve å være betydningsfull og bli verdsatt i lærerens øyne” (Overland, 2007, s. 267)

En av lærerne jeg intervjuet sa det slik: *”Uten å bli sett og hørt kan man ikke få gitt dem kunnskap heller. Det går hånd i hånd.”* (lærer, ”klasse vår”) Jeg opplevde at lærerne ønsket å ha en god relasjon til elevene. Lærerne i *klasse høst* kjente ikke elevene så godt ennå, i motsetning til lærerne i *klasse vår*, som hadde fulgt elevene gjennom et helt skoleår. *”Det er noen jeg ikke føler jeg når helt inn til ennå, som er veldig lukka, som jeg synes det er vanskelig å få kontakt med. Spesielt to av de svakeste som jeg må bruke mer tid på.....”* (lærer, ”klasse høst”).

5.3 Ut og inn, fram og tilbake

Det er friminutt, fem eller ti minutters pause, elevene forsvinner ut og ofte gjør læreren likeså. Neste time er rett rundt hjørnet, og tida er dyrebar. Det er utrolig lett å komme litt for seint. Ordensreglementet sier at elevene skal møte presis, dette vektlegges også i skolens fokusregler, men hvor presis må man være og hva skjer hvis man kommer for seint. Dessuten er det av og til slik at man må på do eller bare hente ei bok. I det følgende beskriver og analyserer jeg situasjoner knyttet til nettopp dette. Først kommer situasjoner knyttet til starten av timen, deretter situasjoner i løpet av timen og til slutt situasjoner knyttet til timens avslutning.

5.3.1 Er friminuttet over? Starten på timen

I en time var det fire elever som ikke var til stede ved timens oppstart. Etter fem minutter kom tre elever, og undervisningen ble avbrutt. De andre elevene snudde seg og fulgte de nyankomne med blikket, noe også læreren gjorde og sa: *"Nå kommer dere for sent! Jeg sa nøyaktig ti over!"* Elevene fant plassene sine og satte seg. Læreren begynte på igjen, og den fjerde eleven kommer inn døra. En tydelig litt frustrert lærer sa: *"Nå blir det enda en forstyrrelse!"*. Læreren snakker så med elevene om betydningen av å komme på tida i arbeidslivet og trakk paralleller til det at å komme på tida også handlet om samarbeid. Læreren viste sin misnøye for elevenes sene inntreden i timen og sa også noe om konsekvenser og begrunnelse for å komme på tida. I denne situasjonen påvirket disse fire elevene hele oppstarten på timen. I forkant av timen hadde læreren gitt tydelig beskjed om når neste time startet, det var ingen tvil om når eleven skulle ha vært tilbake i klasserommet. Da jeg er lærer selv, har jeg forståelse for denne lærerens frustrasjon. Dersom jeg ser situasjonen fra elevenes side kan man anta at de visste at de kom for seint, men samtidig observerte jeg ofte at timene ikke begynte når de skulle. I noen tilfeller ville det derfor ikke ha noen betydning om eleven kom litt for seint inn.

Jeg observerte flere ganger at timen ikke startet før det var gått nærmere fem minutter. I intervjuet med en av lærerne blir det presisert at læreren selv må sørge for å være på tida – og at det av og til kan være en utfordring på travle dager. Det hendte at lærere måtte snakke med noen elever på veien, svare på noen spørsmål eller fikse noe i friminuttet som krevde litt mer tid. I et fem minutters friminutt kan det også være vanskelig å rekke opp på arbeidsplassen, skifte bøker og komme seg til neste klasserom uten å komme et minutt eller to for seint. Jeg kjenner dette godt igjen fra min egen lærerhverdag, hvor det fort kan gå et minutt eller tre før timen er i gang. I følge en av lærerne er skolens policy at oppmøte innenfor tre minutter kan godtas, en annen sier at elevene har en to til tre minutters margin, mens andre igjen sier at de ikke gir anmerkning for forsentkomming før det har gått fem minutter. For noen er det også slik at det først settes anmerkning etter at timen for alvor har startet, selv om det da kan ha gått mer enn fem minutter. Det er forståelig at eleven tar en sjans på å komme litt for sent, også fordi lærernes reaksjon på elevenes forsentkomming varierer.

I en time observerte jeg to elever som kom for sent og hvor læreren sa: *"Så bra dere kommer!"* For elevene må det være hyggelig å få en slik velkomst når de kommer for sent. Fra lærernes ståsted vil man jo at eleven skal komme til timene. En lærer sa det slik: *"Elevene kommer for seint, men jeg er glad at de kommer. De kan godt få høre at de kommer for seint,*

få anmerkning, men jeg vil at de skal komme til timen...” (Lærer, ”klasse vår”). Det er et stort fokus på at elever ikke skal droppe ut av skolen. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at kun 57 % av elevene på yrkesfag fullfører opplæringen i løpet av fem år (Statistisk sentralbyrå, 2011). Dette er ikke oppløftende tall, og det er klart at lærere ønsker at elevene ikke skal slutte eller utebli fra undervisningen. Velger eleven å utebli, vil de mest sannsynlig gå glipp av noe, og sjansen for å bli liggende etter faglig vil også logisk sett bli større. Samtidig er det slik at det er best hvis elevene kommer når de skal, noe som også var vektlagt i skolens fokusregler.

I et tilfelle kom eleven om lag ti minutter for seint inn etter friminuttet. Før eleven kom hadde læreren gitt de andre elevene en del informasjon. Læreren smilte til eleven, og kommenterte elevens nye hårfrisyre, for deretter å poengtere at eleven kom for seint. Læreren sa: *”Vi har gått igjennom en del allerede.”* hvorpå eleven svarer med et kort – *”Ja, hm”*. Læreren gjentar så all informasjonen hun har gitt til de andre elevene. På den måten går ikke eleven egentlig glipp av noe. Læreren fikk gitt den informasjonen eleven trengte. For de andre elevene må det ha vært litt kjedelig med dobbel informasjon, og det kan vel kanskje også karakteriseres som frarøving av deres tid. Samtidig er det ikke sikkert elevene hadde noe imot det. Så lenge læreren snakket, slapp de å gjøre noe annet. For de som ikke hadde fått med seg alt første gangen, var vel også dobbel informasjon en fordel. Elevene reagerte ikke noe på det. Jeg registrert ikke noe respons dem i mellom. Det virket som om de var vant til dette.

Det viste seg også at det eksisterte holdninger til at man i enkelte tilfeller måtte behandle enkeltelever litt med skjønn, og at det ble sett mellom fingrene på elevens forsentkomminger. Anmerkning ble ikke notert. En lærer sa det slik: *”...jeg vurderer det litt i hvert tilfelle. Hvis jeg ser at noen er litt sånn fomlete.... det kan jo være de skal finne rommet og... det er jo litt forskjell på det også, men som regel skriver jeg anmerkning”* (Lærer, ”klasse høst”). Hvor mye det forstyrrer undervisninga, varierer også litt. Når en elev prøver, men ikke klarer å komme på tida, kan det oppleves lite hensiktsmessig å sette anmerkning. Fra lærerens synspunkt kan det virke meningsløst å sette anmerkninger, når man i utgangspunktet egentlig tenker at det kanskje gjør mer skade enn nytte. Samtidig er det jo slik at elevene har sin egen agenda. Det kan godt hende at eleven gjennom sin væremåte, eller ved å komme for seint inn i klasserommet opprettholder en image eller ønsker å sende noen signaler. Uten å skulle årsaksforklare elevens handlinger, kan det jo være at eleven med overlegg fremstår på en spesiell måte for å oppnå en ønsket respons – enten det er fra lærer eller fra medelever.

"...when an individual appears before others his actions will influence the definition of the situation which they come to have. Sometimes the individual will act in a thoroughly calculating manner, expressing himself in a given way solely in order to give the kind of impression to others that is likely to evoke from them a specific response he is concerned to obtain" (Goffman, 1959).

I "klasse vår" var det for det meste selvstendig arbeid de dagene jeg observerte. Eleven satt mye i sin egen verden og virket ikke som om de ble forstyrret av elever som kom for seint. Det var spesielt en av elevene som relativt ofte kom seint inn til timen, og det virket som om de andre elevene nærmest var så vant til det at de ikke brydde seg. En dag kom denne eleven 20 minutter for sent inn i timen. Eleven tok så friminutt med de andre og kom deretter 15 minutter for sent til neste time også.

Denne eleven er vel kanskje av den typen man ser litt mellom fingrene med, og anmerkninger har vel heller liten betydning da eleven mest sannsynlig hadde et godt utvalg av dem allerede. Flere av lærene ga uttrykk for at anmerkninger hadde en effekt på dem som hadde få anmerkninger og var bevisste på ikke å få nedsatt karakter i orden eller atferd. Derimot mente flere av lærene at anmerkninger hadde liten eller ingen betydninger for dem som fikk mange. Det er i grunnen logisk, og også slik jeg har erfart det fra egen praksis. I en undersøkelse jeg utførte høsten 2010, intervjuet jeg fire elever som alle hadde en atferd som til stadig brøt med de forventningene skolen hadde til sine elever (Knutsen, 2010). Disse elevene var helt tydelig på at anmerkninger ikke hadde noen effekt. Har du 30 anmerkninger før høstferien, sier det seg selv at en anmerkning fra eller til er av liten betydning. Samtidig er bruk av anmerkningen den responsen på atferd lærerne er bedt om å ta i bruk.

Ut fra observasjonene mine er det ganske vanlig at elever kommer for seint, men det er også ganske vanlig at lærere ikke begynner timen med det samme. Det at læreren kommer inn i klasserommet er etter hva jeg har observert, ikke ensbetydende med at timen begynner. Noen lærere startet timen med opprop, og da var det ingen tvil når timen begynte. Overgangen var tydelig markert eller scriptet. *"Script skaper større flyt i sosiale sammenhenger og gjør verden enklere; vi bare vet hvordan vi skal forholde oss"* (Frønes, 1997). I noen tilfeller startet bare timen av seg selv, fordi elevene jobbet med selvstendige oppgaver. Andre ganger var det mer klare signaler fra læreren, som for eksempel: *"Nå begynner timen"*, eller *"Nå er vi i gang igjen"*. På den måten var meldingen ganske klar. Observasjonene mine tydet på at i de tilfellene hvor det var en klar overgang fra friminutt til undervisningstime, tok det kortere tid før undervisningen kom i gang.

5.3.2 I løpet av timen

Friminuttet er over – timen er i gang, og så skjer det; elevene må på do! Det var ikke et stort problem i noen av klassene jeg observerte, men det hendte innimellom. En elev kom i første halvdel av en time og spurte *”Kan jeg gå på do?”* Dette var etter en fritime, så læreren svarte *”Nå har du jo hatt en hel time til å gå på do!”* Hvorpå eleven så på læreren og sa *”Ja, men...”* og uten at det blir sagt noe mer, men med et slags nonverbal aksept fra læreren, forlot eleven klasserommet. Dett var en lærer som i intervjuet var tydelige på at elevene skulle bruke friminuttene til toalettbesøk. I intervjuene med lærerne kom det fram at de hadde en viss aksept for at elevene gikk på do i timen. En lærer svarte at ho syntes det var litt problematisk fordi man ikke kunne vite om elevene, av ulik årsak, virkelig måtte gå på do akkurat da. Dette blir i praksis litt vanskelig å sjekke. *”Jeg må jo bare la dem få gå, men det er litt forstyrrende..... Jeg har en mistanke om at noen gjør det for å få en ekstra fem - minutter, de skal ikke på do”*(Lærer, *”klasse vår”*). En annen lærer ga uttrykk for at hun ikke synes det var problematisk så lenge elevene ikke gikk ut rett etter at friminuttet var ferdig.

Ut fra elevene ståsted, kan det være en god ide å gå på do i timen. De slipper kø på toalettet og kan benytte friminuttet til å være sammen med klassekamerater. Slikt sett kan det argumenteres for at eleven handler logisk, og kanskje også sosialt kompetent i forhold til sine egne mål. Det kan jo også tenkes at eleven virkelig har behov for å gå på toalettet, og da er det egentlig kanskje ikke et spørsmål om man får lov eller ikke. På den andre siden vil det være mulig at elevene går glipp av verdifull undervisning mens de er ute av klasserommet, og dermed vil får problemer med å henge med når de kommer tilbake. I løpet av tida jeg observerte klassene, spurte ikke elevene om å få gå på do når læreren underviste. De spurte om å få gå på do når det var selvstendig arbeid eller gruppearbeid. Det kan vel muligens tolkes dit hen at elevene ikke gikk glipp av noe de eventuelt ikke kunne ta igjen senere, dersom de gikk på do i timen.

På den andre siden er det godt mulig at andre elever forstyrres av elever som går ut av klasserommet for å gå på do. I et gruppearbeid er det mulig at de andre i gruppa vil forstyrres av at en av gruppas medlemmer tar seg en do-pause. En av lærerne var tydelig på at dersom elevene hadde gruppearbeid, var det elevene i gruppa som skulle avgjøre om eleven kunne gå på do eller ikke. Gruppa hadde ansvaret for at arbeidet ble gjort, og dermed også mulighet til å gi tillatelse eller ikke. Hvilken kultur som råder i gruppa vil derfor være avgjørende for om eleven kan gå eller ikke.

I en time i *”klasse vår”* kom ikke undervisningen ordentlig i gang fordi elever forsvant ut for å hente bøker. Når en elev kom, gikk en annen, og læreren ble stadig avbrutt. Den uroen

som var i starten av timen, forplantet seg. Elever småpratet og kom med muntlige kommentarer til hverandre mens undervisningen pågikk. I de andre timene jeg observerte med denne læreren var ikke timene slik, og det virket som at starten på timen var avgjørende for resten av undervisningsøkta. Det at elever forsvant ut og inn for å hente bøker synes å påvirke de andre elevenes konsentrasjon, og også påvirke læreren.

En av elevene i ”*klasse høst*” skulle ikke være til stede i alle timer på grunn av fritak. Eleven ønsket likevel å være tilstede i klasserommet, noe læreren ikke ga tillatelse til. Eleven ble likevel sittende, noe læreren, som da var kommet i gang med undervisningen, kommenterte. Eleven så på læreren, og spurte pent: ”*Kan jeg får sitte bakerst der?*” Læreren sa nei, og foreslo at eleven heller gikk til biblioteket eller kantina. Eleven brukte langt tid på å komme seg ut og gikk fram og tilbake i klasserommet. Først ble veska båret bak i klasserommet. Eleven gikk så fram igjen for å hente noe, og gå bak å legge det fra seg. Deretter satt eleven seg ved pulten sin igjen og trykket på tastaturet. Læreren henter til eleven at det nå er tida for å komme seg ut – og eleven repliserte: ”*Jeg skal bare legge ned noe!*” Eleven var lite opptatt av elevene rundt, og jeg observerte ikke at det var øyekontakt med noen av dem. Eleven holdt på med sitt, bråket ikke, men beveget seg mye fram og tilbake og syntes aldri å bli ferdig. De andre elevene fulgte med i undervisningen, men det var tydelig at de registrerte elevens bevegelser i klasserommet. Læreren ga eleven flere hint underveis, men holdt hele tiden undervisningen i gang. Etter fem minutter forlot eleven klasserommet, men etter å ha vært ute av det i ca tre minutter kom eleven rolig inn igjen: ”*Jeg skal bare hente noe i jakka.*” Eleven hentet det han skulle og forlot klasserommet nok en gang.

Læreren forholdt seg rolig under hele sekvensen. Med unntak av de nevnte hintene, så det ikke ut til at hun lot seg affisere noe særlig av det. For meg som observatør ble det et fascinerende skue. Jeg ble fascinert av hvor rolig og uanfektet eleven virket, og hvor rolig og uanfektet læreren håndterte det hele. Dette representerer et klart brudd på forventninger til elevrollen. Dersom læreren hadde gjort mye ut av det, ville situasjonen mest sannsynlig ført til større forstyrrelser enn det gjorde. Da jeg intervjuet denne læreren, bekreftet hun at hun ikke opplevde situasjonen problematisk, at det jo var en grei og hyggelig elev og at eleven ikke ville noe vondt med det. Hun hadde også tidligere i intervjuet sagt at hun opplevde det som problematisk dersom en elev bevisst var destruktiv og gikk inn for å ødelegge. Det virket ikke som om det var denne elevens agenda – og læreren tok det hele med fatning ”*Stakkar, han ville jo så gjerne være der*”(lærer, ”*klasse høst*”).

Eleven hadde ikke noe ønske om å forlate klasserommet. Å forlate klasserommet vil jo også si å ikke få være med i fellesskapet, eller muligens gå glipp av noe i forhold til det

sosiale. *"Sometimes the individual will be calculating in his activity but be relatively unaware that this is the case"* (Goffman, 1959). Eleven virket sosial og tok vanligvis mye plass i undervisningssituasjonene, noe som gjør det forståelig at læreren ikke ville at eleven skulle være der. I intervjuet med læreren spurte jeg også om hun hadde gjort noe i forhold til denne saken, eksempelvis snakket med eleven eller kontaktlærer. Det hadde hun ikke, og hun opplevde ikke at det var nødvendig heller. Eleven var ikke hennes elev. Derfor fikk dette heller ingen konsekvenser for eleven at han handlet i strid med forventninger til elevrollen om ikke å forstyrre undervisningen.

Man kan anta at eleven ikke opplevde at han hans væremåte var upassende i og med at eleven også uken etter, i tilsvarende time, kom inn for å hente tingene sine etter at timen var i gang. Læreren påpekte da at det burde vært gjort i friminuttet, og tydeliggjorde slikt sett at hun ikke synes det var greit at eleven kom inn i timen. Eleven forsvinner likevel ikke fort ut denne gangen heller, men tar med veska bak i klasserommet. Etter å ha lett litt i veska, går eleven fram og henter noe i sekken sin, går så tilbake og henter veska og bærer den fram ved pulten sin igjen. Deretter forsvinner eleven ut av klasserommet. Mens dette skjedde fortsatte læreren bare med undervisningen sin.

5.3.3 Er det snart friminutt? Slutten av timen.

Et annet element som skapte litt uro i klassen, var elever som pakket sammen tingene og gjorde seg klar til å gå eller gikk før timen var ferdig. Jeg observerte dette flere ganger – både i *"klasse vår"* og *"klasse høst"*, spesielt på slutten av dagen. En dag var noen av elevene tydelig klare for å komme seg hjem. De spurte læreren om de kunne gå, hvorpå læreren svarte: *"Dere har jo pakket sammen alt. Er dere ikke interessert i å jobbe?...Dere kan jo.."* Elevene satt avventende og så på læreren uten å foreta seg noe. *"Ja vel. Det er godt jobbet denne timen!"*. Dette fant sted i *"klasse vår"*, men tilsvarende episode ble observert i *"klasse høst"*. Noen elever spurte om å få gå, hvorpå læreren svarte nei! Elevene ble bedt om å sitte stille dersom de ikke hadde noe annet skolearbeid å gjøre. Elevene lystret, men samtidig var det andre elever i klassen som pakket tingene sine og gikk selv om det ennå var noen minutter igjen. En av de elevene som fikk beskjed om å sitte stille, kommenterte dette til sin lærer: *"De går jo!?"* Læreren ga så tillatelse til at disse elevene også fikk gå. Det var tydelig at denne eleven opplevde det som litt urettferdig at de fikk beskjed om å sitte, mens de andre bare gikk uten å spørre. Læreren intensjon var nok at ingen skulle gå før timen var slutt, men det var ikke det som skjedde i praksis. Det fikk ingen konsekvenser for elevene at de forlot klasserommet før tida, men samtidig så ut som de hadde en forståelse av at timen var ferdig

og dermed gjorde de kanskje ikke noe galt.

Det var siste time, og elevene ville hjem. Å bare sitte der å vente enda noen minutter fordi det ikke er friminutt ennå, kan fortone seg meningsløst. Hvis man har jobbet godt, og gjort det man har fått beskjed om, burde det ikke da vært ok å la elevene gå? Samtidig er det jo slik at man som lærer skal forholde seg til visse tidspunkt. Det kan også skje at læreren får negativ respons fra kollegaer dersom hun slipper elevene før tida, fordi det blir uro i gangene. Det er vel en mulighet for at kollegaer kan oppfatte læreren som eksempelvis sløv fordi hun slipper elevene for tidlig. Her er det mange faktorer som spiller inn. Jeg observerte at en lærer ga elevene lov til å gå etter hvert som de var ferdige med en oppgave. Det resulterte i at mange begynte å pakke med det samme, og elever som fortsatt jobbet med oppgaven gikk selv om de ikke var ferdig. Hvorfor skal man jobbe med en oppgave på skolen som man muligens kan jobbe bedre med hjemme? Dessuten kan det godt tenkes at det ikke blir verdsatt veldig høyt av klassekamerater at man blir sittende timen ut, selv om man får lov å gå. Det er ikke sikkert det gir så høy status i gruppa. ”*Relasjoner til jevnaldrende oppleves også som særlig viktig for barn og unge, spesielt i ungdomsalderen*” (Overland, 2007, s. 202)

Det var også eksempler på at elever sto ferdig påkledd ved døra klare til å forlate klasserommet før de spurte læreren om de kunne gå. I slike situasjoner viste observasjonene at det som regel var slik at elevene fikk gå, selv om læreren i utgangspunktet ikke hadde gitt klarsignal om det. Det hendte også relativt ofte at elever spurte om det snart var friminutt. Noen lærere oppga det som svært irriterende, spesielt hvis spørsmålet medførte et avbrudd i undervisningen. Jeg observert også at elever begynte å spørre seg i mellom om det var friminutt da de var usikre på om timen var slutt. Upresise avslutninger kan også gjøre at slutten av timen kan bli urolig. En elev spurte læreren om det ikke var friminutt snart, og læreren svarte ”*Det var det godt du sa!*” I et annet tilfelle spurte en annen elev om det var friminutt, hvorpå læreren lettere irritert svarte ”*Jeg passer på tida!*”

I likhet med starten på timen, var ikke avslutningene på timen alltid like godt markerte. Muligens ville en bedre scripting av overgangene også her medføre at situasjoner som er beskrevet over kan reduseres. Det er også mulighet for at det å blant annet skape klare overganger mellom friminutt og time, kan senke lærerens transaksjonskostnader som i hovedsak handler om å minske mengden energi læreren bruker på ting som ikke er relatert til undervisningen.

”*I et sosialt system senkes transaksjonskostnadene ved at oppgaver og handlinger rutineres, scriptes og blir til vaner og at det utvikles normer og verdier som understøtter og opprettholder rutinene*” (Frønes, 1997, s. 85).

5.4 Katten og musa - internett og mobil i undervisningstimen.

For en del år tilbake ble bruken av mobiltelefon på skolen en ny utfordring. På egen skole opplever jeg ikke lenger at diskusjoner knyttet til mobiltelefon i skolen er framtrepende. Oddemarka ungdomsskole i Kristiansand ønsker til og med å ta i bruk mobiltelefonen som et hjelpemiddel i samarbeid mellom hjem og skole (reportasje i Fædrelandsvennen september 2011). Diskusjoner knyttet til at elevene har egne datamaskiner, og bruken av disse, er derimot noe lærerne ofte diskuterer. Det var også tilfellet på skolen hvor jeg gjorde mine observasjoner. I løpet av de siste to, tre årene har det blitt mer og mer vanlig at elever i den videregående skolen har egne bærbare datamaskiner til bruk i undervisningen. Skolene installerer også trådløse nettverk slik at det skal være mulig å tilkoble seg internett i de fleste rom. Enkelte lærere var tydelig på at dette var en utfordring i undervisningssituasjonen, spesielt i ”*klasse vår*”.

5.4.1 Bruk av internett til annet enn skolearbeid

Under observasjonene mine ble det tydelig at sosiale medier som Facebook ble hyppig besøkt i løpet av skoledagen, av noen mer enn av andre. Elevene brukte datamaskinen i sitt skolearbeid og benyttet seg av muligheten til kjapt å bytte mellom ulike sider som var synlig på skjermen. Elevenes bruk av internett, av den typen som ikke hadde noe med undervisningen å gjøre, var noe jeg absolutt la merke til. Det minnet etter hvert om en lek mellom katten og musen⁷. Når læreren nærmet seg, var elevene lynraske med å klikke seg over til de skolerelaterte sidene. Når læreren snudde seg vekk og beveget seg til andre sider av klasserommet, var elevene like fort tilbake til sine ønskede nettsider. Dette gjaldt selvfølgelig ikke alle elever – alltid, men forekomsten av denne type atferd var høyfrekvent. I ”*klasse vår*” var varigheten, hvor lenge eleven var på nett, høyere enn i ”*klasse høst*”. forhold til det faglige innholdet i timen.

Det ingen automatikk i at elevene la ned dataskjermene i noen av klassene. En observasjon fra en dobbeltime i ”*klasse høst*” kan være et eksempel på det. I den første av timene hadde læreren to ganger bedt elevene legge ned dataskjermen. Da time nummer to startet var ni elever på Facebook – og læreren må eksplisitt be elevene legge ned skjermene igjen. Utover i timene kommer gradvis skjermene opp igjen, og på slutten sitter fem elever på nett. Læreren måtte be elevene nok en gang om å lukke ned pc’ene sine.

I ”*klasse vår*” viste elevene svært god ekspertise i å ha kontrollen på hvilken vei læreren så og beveget seg. På den måten kunne de med et enkelt tastetrykk være tilbake til

⁷ Katt- og –mus-lek i klasserommet ble også brukt som en undertittel i en kronikk om klasseledelse og IKT i bladet ”Utdanning” nr 17, 21.oktober 2011.

skolearbeidet uten at læreren hadde sett at de eksempelvis var på Facebook. For noen var det korte avbrekk, for andre var det over en lengre tidsperiode. Eksempelvis ble det observert en elev som i løpet av 45 minutter brukte 15 minutter på skolearbeidet og resten av tida på Facebook og lignende nettsteder. Dette var ikke et enestående tilfelle.

Jeg observerte i ”*klasse vår*” to jenter som satt ved siden av hverandre og spilte spill på nett. Disse observasjonene ble foretatt i en av timene etter lunsj, og elevene arbeidet selvstendig med en oppgave. Jentene satt på enden av det store bordet i midten av klasserommet, og læreren satt ved kateteret. Jeg satt bak i et hjørne og hadde fullt innsyn i hva som foregikk på elevenes dataskjermer. Omtrent halve timen var gått, og læreren reiste seg opp og henvendte seg til elevene: ”*Dere jobber iherdig?*” Den ene eleven svarer rask tilbake: ”*Ja, men jeg står litt fast*”. Dette sa hun mens hun lukket spillet og fikk fram oppgaven sin på skjermen. Lærer gikk ned til jentene som stilte helt adekvate spørsmål knyttet til oppgaven. Læreren svarte på elevenes spørsmål, så på arbeidet deres og gikk så forover i klasserommet igjen. Elevene så på hverandre og fniste litt, og i det læreren kommer opp til kateteret, er dataspillet øyeblikkelig tilbake på elevenes dataskjerm. I denne slutten av denne timen fikk også elevene i plenum ros for at de jobbet så godt.

Jeg gjorde flere lignende observasjoner. Det som gjorde denne situasjonen annerledes enn de andre, var at jeg fikk et inntrykk av at disse jentene bevisst gikk inn for å lure læreren. De hadde ikke jobbet med oppgaven hele timen fram til da, og ved å stille relevante spørsmål knyttet til arbeidet, hindret de at læreren forsto at de ikke jobbet med oppgaven. I løpet av denne undervisningstimen brukte disse elevene kun få minutter på ting som kunne relateres til skolearbeid. Fra elevenes ståsted kan det tenkes at de opplevde at de hadde god tid på oppgaven, og at det ikke gjorde noe om de ikke brukte tida effektivt. Jeg vet at elevene hadde fått tid tidligere på dagen til å jobbe med oppgaven. Det er godt mulig de var mer eller mindre ferdige og ikke ønsket at læreren skulle vite det. Dersom læreren fikk vite at oppgavene var ferdige, ville de fått nye oppgaver. Fra lærerens ståsted vil det være en umulig jobb hvis man hele tiden skulle overvåke elevenes arbeid. Dersom det ser ut som elevene har kontroll, har det da noe å si om de er litt på internett? Læreren ga også uttrykk for at elevene nok hadde fått litt for god tid på oppgavene, og at de måtte gjøre det noe annerledes neste gang. Muligens var det også årsaken til at elevene i ”*klasse vår*” var mye på nettet i denne perioden. De hadde god tid! Skoleåret var nesten slutt og pensum var gjennomgått, og på vg 1 helse- og sosial er det ingen avsluttende eksamener.

Det synes også å være en holdning blant elevene om at det er greit å være på nettet så lenge det ikke blir oppdaget. Læreren gikk rundt og så, og elevene ”lurte” læreren ved å sørge

for at nettsidene var lukket ned når læreren kom. Jeg observerte flere tilfeller hvor elever ga hverandre anerkjennende smil når de i siste liten rakk å legge ned Facebook før læreren kunne se nettbruken. Den utenomfaglige nettbruken kan muligens også bli en negativ spiral for eleven. *"Prosessene i sosiale miljøer er ofte av spiraltypen: positive spiraler forsterker seg selv, det samme gjør de negative"* (Frønes, 1997, s. 68). Det var ingen elever som på noe tidspunkt i løpet av observasjonene ga uttrykk for kritiske bemerkninger til de andre elevenes nettbruk. Noen elever ga ingen respons i det hele tatt, og holdt seg for seg selv noe som kan tyde på at ikke alle elevene var like delaktige i denne "utenomfaglige – internett- kulturen".

Dette kan relateres til forskningen Aasebø (2011) presenterer, som viser at elevene har to agendaer i klasserommet. Den ene handler om kvalifisering, men den andre agendaen er knyttet til samspeillet mellom elevene og hvordan de fremstår i forhold til hverandre. På den måten kan det dannes klasseromskulturer hvor for eksempel det å være på Facebook eller andre sosiale medier blir viktigere for elevens ungdomsprosjekt enn å følge med i undervisningen. Det "å lure" læreren kan gi anerkjennelse fra medelever. Samtidig må man kanskje innse at det å skulle "ta" elevene for nettbruken nærmest vil være umulig selv om læreren har en anelse av hva som skjer.

I mange tilfeller tror jeg nettbruken kan sammenlignes med det vi før kalte "dagdrømmeri". En elev var på Facebook og fulgte ikke med i gjennomgangen av en oppgave, så da det var hennes tur, kunne hun ikke svare. Hun var tydelig ikke mentalt til stede. I rapporten Sørli og Nordahl skrev etter å ha gjennomført sitt forskningsprosjekt "Skole og samspillsvansker" våren 1995, ble lærings – og undervisningshemmende atferd beskrevet som en pedagogisk utfordring.

"Det er verd å merke seg at "mentalt fravær" i lærings- og undervisningssituasjonen i klasserommet... gjennomgående syntes å være et større(hyppigere) problem enn det å forstyrre medelever og lærere ved å prate høyt, finne på ablegøyer, bråke og det å uttrykke seg på en negativ og "frekk" måte" (Sørli og Nordahl, 1998, s. 143).

I 1995 hadde de bærbare datamaskinene enda ikke gjort sitt inntog i den videregående skolen. Dersom undersøkelsen hadde vært utført nå, kunne man nok antatt elevenes nettbruk kunne blitt beskrevet som "mentalt fravær" i den forstand at elevene ikke direkte følger med i lærings- og undervisningssituasjonen. I denne forskningen kom det fram at 31% av elevene på grunnkursnivå (nå: vg1) ofte eller svært ofte drømte seg bort eller tenkte på andre ting i timene og 39 % oppga at de gjorde det av og til. Å drømme seg bort av og til er vel i seg selv ikke ulovlig, selv om man egentlig som elev skal følge med i undervisningstimen. Kanskje

kan bruken av eksempelvis Facebook bli en felle for dagdrømmeri som for enkelte vil være negativt for faglig utvikling.

Lærernes tilnærming til den utenomfaglige nettbruken i var å gi elevene beskjed om å legge ned skjermene på de bærbare maskinene sine når de ikke skulle brukes i undervisningen. Det var også kommentarer om at elevene måtte jobbe eller at de ikke måtte være på nettet. Det var ingen konsekvent reaksjon mot elevenes aktive pc-bruk, og det var heller ingen jakt fra lærerens side, selv om det opplevdes slik ut fra elevenes reaksjoner, spesielt i "*klasse vår*", når læreren gikk rundt i klasserommet. Det kan tyde på at elevene var klar over hvilke forventninger lærerne hadde til dem, og visste at det de gjorde i utgangspunktet ikke var akseptert. Lærerne var til en viss grad klar over at elevene var inne på nettet og brukte sosiale medier der, men jeg tror ikke lærerne i "*klasse vår*" var klar over hvor høyfrekvent og langvarig nettbruken var. Dersom eleven ikke opplever at nettbruken får konsekvenser for dem, hvorfor skal eleven ikke være på nettet? Dersom oppgavene ikke oppleves som meningsfulle eller på noe sett er poenggivende, er det lett å tenke seg til at elevene vil bruke tiden sin på noe annet som kanskje virker mer meningsfylt. Intensjonen om kvalifisering og kultivering slår dermed feil i dobbel forstand. Elevene bruker ikke tid på innholdet som skal kvalifisere dem, og innholdet vil dermed heller ikke få en mening for individet og på så måte ikke kunne føre til kultivering.

I intervjuene av lærerne i "*klasse vår*" ble nettbruken tatt opp som tema. Der kom det fram at lærerne syntes dette var vanskelig og et problem i skolehverdagen. Elevene var mye på nett, og dette var noe lærerne var oppmerksom på og selv nevnte som en utfordring som de ønsket å ta tak i. En av grunnene til det var at elevene var kjappe med å lukke ned nettsidene, og at det derfor var vanskelig for læreren å få bekreftet egne antagelser ved selv å se at elevene var på nettet. Da jeg spurte lærerne om den utenomfaglige formen for pc-bruk kunne kalles et atferdsproblem, var de til en viss grad enig i det. Spesielt dersom det utartet seg og eleven ble værende på nett istedenfor å følge med i undervisningen. En lærer var spesielt opptatt av nettbrukens negative påvirkning på elevenes konsentrasjon. En annen lærer påpekte også at bruken av datamaskinene i undervisningen gjorde at elevene så ned i skjermene istedenfor å se på hverandre eller læreren.

Her skisseres det altså to problemer, det ene er rettet mot det faglige utbytte, det andre rettet mot det sosiale samspillet i undervisningssituasjonene. Disse henger sammen. Når elevene bare ser "ned i tastaturet" vil ikke det fremme dialogen om faget, og elevene går glipp av verdifull læring på grunn av manglende kommunikasjon. Manglende faglig samhandling vil også kunne føre til at elevene sosialt sett ikke blandet seg med hverandre. Jeg nevnte

tidligere at klassen virket gruppert, og at faglige samhandlingen i klassen var så å si fraværende. Det ble sett på som et dilemma at elevene hadde fått pc-er til bruk i undervisningen og derfor også måtte få bruke dem, samtidig som pc-ene kunne ha negative innflytelse på undervisning og læring, både sosialt og faglig.

Fra lærerens ståsted vil det jo også være slik at når elevene sitter på nettet, er de ofte stille. Elevenes utenomfaglige nettbruk kan derfor også være med på å bidra til et rolig læringsmiljø slik at de som ønsker å jobbe kan få konsentrert seg. Det var muligens også elever som jobbet samvittighetsfullt og målrettet med læringsarbeidet, for det var ikke alle skjermene jeg så. For disse elevene vil det derfor kunne være en fordel at enkelte medelever bruker tida på eksempelvis Facebook istedenfor å skape uro.

Et relativt godt eksempel på at bruken av internett kan ha en slik funksjon fikk jeg observert i *"klasse høst"*. En elev var svært aktiv i timens faglige opplegg. Eleven rakk opp hånda hele tida, svarte på spørsmål og snakket mye. I tillegg kom eleven med små kommentaren til sidemannen og avbrøyt undervisningen. Elevene fikk mye oppmerksomhet av de andre elevene som satt passivt rundt og fulgte med. Da denne eleven så tok opp internett og ble sittende med det, ble det større ro i klasserommet og andre elever fikk slippe til. Læreren hadde tidligere gitt beskjed om at elevene skulle lukke ned dataskjermene, men når denne eleven tok fram datamaskinen sin, ble det ikke kommentert. Eleven tok såpass mye plass, at det i dette tilfellet så ut som at læreren valgte å ikke gjøre noe med dette. Læreren unngikk en del mas samtidig som de andre elevene også fikk mulighet til å få delta i undervisningen.

Gjennom observasjonene mine var det ingen funn knyttet til at den utenomfaglige nettbruken eksempelvis hadde høyere frekvens på slutten av skoledagen enn på begynnelsen. I *"klasse høst"* var det derimot forskjeller knyttet til hvilke lærer eleven hadde. Hos en lærer ble ikke pc-ene benyttet. Da elevene ikke skulle bruke pc-ene, og var derfor heller ingen grunn til å ha skjermene oppe selv om pc-en sto på pulten. Læreren var tydelig i sin klasseledelse, og det var fullt trykk på undervisningen hele tiden. På den måten var det heller ikke rom for at elevene kunne være på nettet. I denne lærerens timer ble det gjort én observasjon av elever som var på Facebook, men dette var mens læreren hadde opprop og elevene la uoppfordret skjermen ned da undervisningen startet. Lærerens tydelighet og måte å være på signaliserte klare forventninger til elevenes deltakelse. Læreren henvendte seg til elevene gjennom hele timen, og forventet respons – spurte enkeltelever og elevene måtte delta aktivt. Det var ikke rom for å ta opp pc- skjermen. Denne læreren sa selv at hun fikk en naturlig autoritet i klassen. *"De (elevene) er veldig klar over hvem som er lederen i klassen,*

samtidig vet de veldig godt at jeg vil deres beste, at jeg faktisk er glad i elevene mine” (lærer, ”klasse høst”)

Et annet tilfelle som kan være verd å trekke fram var når elevene hadde en undervisning som tydelig vekket elevenes interesse. Læreren hadde elevene to timer på rad, og det var i midten av den andre timen læreren startet med undervisning i et nytt tema. Det var helt tydelig at elevene fulgte med, og selv om flere elever hadde pc'en oppe var det ingen som var på Facebook. Elevene hadde vært på Facebook tidligere i denne undervisningsøkta, altså var det ikke lærerens framreden som skremte dem fra å være på nettet. Dette kan tolkes dit hen at undervisningen fikk mening for elevene, og mulighetene for kvalifisering kan sies å være store da elevene så ut til å følge godt med. I en modell laget for å analysere undervisningen, hentet fra didaktisk teori (Jank og Meyer, 2009), er undervisningsinnholdets *betydning for elevens framtid og den aktuelle betydningen det har i elevens liv her og nå* av vesentlig verdi. Mulig var det dette som gjorde at undervisningsinnholdets i denne timen så ut til å appellere til elevene og at læreren klarte å vekke elevenes interesse.

I forskningen til Sørli og Nordahl (1998) viste det seg at de elevene som oppgav at de viste høy forekomst av problematferd, også var dem som opplevde undervisningen som lite preget av engasjement både fra læreren og elevenes side. Forskningsrapporten peker også på de kontekstuelle forholdene påvirker hvordan elevene handler, hvordan deres opplevelser og erfaringer i undervisningen og i det sosiale fellesskapet gir gode forklaringsmuligheter og muligheter til å forstå elevenes atferd. ”*Den undervisning og de tilhørende implisitte og eksplisitte verdier, normer og forventninger skolen møter elevene med, har sammenheng med deres handling og atferd*” (Sørli og Nordahl, 1998, s. 222).

5.4.2 Bruken av mobiltelefon i undervisningstida

Bruken av datamaskin i klasserommet har muligens flyttet fokuset litt vekk fra mobilbruken, eller kanskje har vi blitt så vant til mobilen at den ikke lenger tiltrekker seg vår oppmerksomhet i samme grad som før? Uansett, mobiltelefonen var synlig tilstede i klasserommet. I løpet av observasjonstida både i *klasse vår* og *klasse høst*, registrerte jeg ikke at lærerne en eneste gang kommenterte elevenes bruk av mobiltelefon i timen. Det hendte vel et par ganger at elevene fikk ett blick av læreren i forbindelse med mobilbruk, men det ble ikke kommentert høyt ovenfor elevene i de timene jeg var til stede. Bruken av mobiltelefon fikk også i enkelte tilfeller et preg av en lek mellom katten og musen.

Det som tok fokuset mitt med tanke på mobilbruk, var ikke dem som bare hadde mobilen oppe på pulten og tittet på den av og til. I mange tilfeller så jeg at mobilen lå på

pulten, men så å si ikke var i bruk til annet enn som klokke. Fokuset ble derimot rettet mot den mer aktive bruken av mobiltelefon, hvor mobilen ble brukt til å sende/motta tekstmeldinger eller til samtaler i løpet av undervisningstida. I et tilfelle hvor alle elevene skulle være aktivt deltakende i et gruppearbeid, sto en elev midt i klasserommet og ”tekstet” på mobilen sin. Alle kunne se det, læreren så det og ingen så ut til å reagere på det. I dette tilfellet lot eleven være å delta i gruppearbeidet, og mobiltelefonen hennes kan vel sies å være et hinder for læringen. Eleven var opptatt med noe, og ble derfor ikke trukket med i gruppens arbeid. Dette var i ”*klasse høst*”, så elevene kjente hverandre ikke så veldig godt. Ved å ha mobiltelefonen i bruk unngikk eleven å involvere seg, samtidig som det på sett og vis ble akseptert - for eleven var opptatt med noe.

Et annet tilfelle av mobilbruk var da en elev mottok en samtale midt i timen. Eleven satt sammen med en annen elev og arbeidet med en oppgave. Det var tydelig at den andre eleven naturlig fulgte med i samtalen, men også at andre elever rundt registrerte innholdet i den. Eleven snakket med vanlig stemme i telefonen og samtalen hadde en varighet på ett og et halvt minutt. Læreren reagerte, så på eleven, men valgte ikke å gripe inn, men gå videre i arbeidet med å veilede andre elever. Da jeg tok opp denne episoden med læreren i intervjuet sa læreren som følger: ”*Jeg synes jo det er litt uhøflig å brøle til en elev.... ...det kunne jo være en viktig telefon med noen offisielle personer, så du kan jo ikke bare liksom ta'n der og da, men jeg burde kanskje snakket med ham etterpå.....*” (Lærer, ”*klasse vår*”).

Det var flere episoder hvor elever satt med mobilen i fanget eller på pulten og leste eller sendte tekstmeldinger. Det spesielle med disse to tilfellene er at mobilbruken skjedde så åpenlyst og at lærerne så det, at elevene så at læreren så det, men at læreren ikke ga noen tydelig reaksjon på det. Er det da fra lærerens side en stillestående aksept for at mobiltelefonen brukes i timen? Da lærerne ble spurt om hva de synes om at elevene har mobilen framme i timen, var svarende noe varierte. Enkelte lærere var svært tydelig på at mobilbruk i timen ikke var aktuelt. Hvis elevene derimot kom til læreren i forkant av en time og sa at de ventet en viktig telefon, var det litt annerledes. Det virket som alle lærerne da godtok at eleven hadde mobilen på. En lærer uttrykte allikevel at det kunne være litt problematisk når elevene plutselig, midt i timen, sa at de bare måtte ta telefonen. ”*De skal jo si ifra på forhånd, men jeg vet ikke hvor viktig det er noen ganger. Du skal jo egentlig ikke godta det heller, men.... Jeg synes det kan være litt vanskelig. Ikke så ofte det skjer, men det hender*” (Lærer, ”*klasse vår*”).

Jeg observerte også et annet tilfelle hvor en elev hadde en telefonsamtale i timen som læreren ikke oppdaget. Samtalen hadde en varighet på tre minutter, eleven snakket lavt og eleven fulgte læreren bevegelser rundt i klasserommet med øynene gjennom hele samtalen.

Da læreren var tilbake ved kateteret, avsluttet eleven samtalen og la ned mobilen. Denne episoden minner om den samme "katten og musen" leken som kunne observeres i forbindelse med bruken av internett. I "*klasse vår*" var det som om det eksisterte en "bare hun ikke tar meg" kultur. Det syntes å være en stilletiende aksept og anerkjennelse i å lure læreren. Denne læreren var i intervjuet tydelig på at bruken av mobil og utenomfaglig nettbruk i timen ikke var tillatt og at dette hadde med respekt for læreren å gjøre. Det at eleven våget å gjennomføre denne samtalen, kan muligens medføre beundring fra medelever, og styrke elevens status i denne klassekulturen.

I "*klasse høst*" uttrykte en lærerne i intervjuet at elevene hadde fått tydelig beskjed om at mobilen skulle ligge i veska eller sekken. I løpet av observasjonene ble det klart at det ikke ble håndhevet i praksis, noe læreren selv også ga uttrykk for. Lærer forteller at hun rett og slett ikke synes det er så veldig problematisk at elevene har mobilen oppe så lenge de ikke trykker på den hele tiden. I skolens ordensreglement står det skrevet at bruk av mobiltelefon og annet elektronisk utstyr ikke er tillatt mens opplæringen pågår. I den videre spesifiseringen står det at dette gjelder så lenge ikke annet er avtalt med skolens ledelse, kontaktlærer eller faglærer. I praksis kan vel dette kanskje si at en hver lærer kan gjøre som en selv vil? Hva vil det si at det skal være en avtale? Kan avtalen skje implisitt ved at læreren tillater at mobiltelefonen blir brukt? En av lærerne var helt tydelig på at mobiltelefonen ikke skulle brukes i timen. "*Hvis den ringer, slå den av – Er det en viktig telefon de venter må de si ifra på forhånd*" (Lærer, "*klasse vår*").

Når en mobiltelefon brukes åpenlyst, og læreren ikke kommenterer det, er det sannsynlig at elevene opplever det som en tillatelse til at det er ok. Læreren har ryggen fri, fordi denne tillatelsen ikke er gjort eksplisitt. I løpet av observasjonene var det likevel ikke slik at de fleste elevene brukte mobilen åpenlyst. Elevene vet at bruken av mobiltelefon i undervisningstida ikke er tillat og man kan anta at det ligger en forståelse av at så lenge de ligger lavt i terrenget, og bare bruker mobil i det stille, så vil ikke læreren gjøre noe med det. Hvis man titter rundt seg, er det stor bruk av mobiltelefon i det offentlige rom – på bussen, i butikken, i kantina, til og med på biblioteket har jeg observert at folk snakker i mobilen. Hvorfor skal klasserommet være et unntak?

5.5 Sulen elev med slapp holdning

På egen arbeidsplass blir det av og til diskutert om elevene eksempelvis skal få lov å spise i timen. Dette hadde tydelig også vært oppe til diskusjon på skolen hvor jeg gjorde mine observasjoner. Å ha beina på bordet var en annen ting lærerne sa at de ikke synes noe om, men som relativt ofte ble observert. I tillegg beskrives situasjoner knyttet til elever lekser og å ha med seg undervisningsmateriell på skolen.

5.5.1 Spising i timen

Den første episoden jeg vil nevne, er hentet fra *"klasse høst"*. Læreren hadde akkurat markert at timen var begynt – og sa til en elev: *"Nå må du legge godteriet i sekken"* hvorpå eleven svarer: *"Det er ikke godteri. Kan jeg ha det da?"* Læreren så på eleven, og en annen elev sa da stille: *"Ja, men ...det er ikke lov!"* Spisingen stoppet opp, og maten ble lagt ned i sekken. I timen etter lå fortsatt maten i sekken, men eleven tok hånda ned i sekken og forsynte seg. Læreren stoppet opp og så på eleven. Eleven sa: *"Trodde jeg kunne ta fra sekken å spise"* Læreren svarte: *"Nei, du kan ikke spise i det hele tatt!"* Jeg opplevde dette som en testing av lærerrens grenser fra elevens side. Samtidig ble nok eleven oppfattet som litt morsom av sine klassekamerater, som trakk på smilebåndet. Denne eleven fikk ofte mye oppmerksomhet og var godt synlig i klasserommet. Dersom eleven skal opprettholde sin status, er det kanskje nødvendig å finne på slike ting i blant. Det kan jo også hende eleven bare var sulten og satset på at læreren ikke ville oppdage det.

Diskusjonen knyttet til om elever skal spise i klasserommet eller ikke, handler ofte om at spisingen kan virke forstyrrende for læringsmiljøet, samt at det var viktig å unngå å få mat og søl i det elektroniske utstyret. I tillegg er det også aspektet knyttet til at det helsemessig ikke er heldig å småspise hele tiden. I begge klassene jeg observerte var det en av klassens egne regler at eleven ikke skulle spise i timen. At det ikke var lov til å spise i timen hadde eleven tydelig blitt informert om. En av elevene i *"klasse høst"* hadde vært og kjøpt mat i friminuttet. Da timen skulle begynne, bøyde hun seg ned og la maten i veska. Før hun rettet seg opp igjen, skyndet hun seg å ta en bit og tygget den i smug.

Flere av lærerne mente også at dette var en av fokusreglene på skolen, noe det ikke var. Derimot var det en regel som var bestemt innenfor Helse- og sosialfagsavdelingen. Programfaglærerne var derfor enig i at det ikke skulle spises eller drikkes annet enn vann i timene, selv om enkelte lærere ikke synes det forstyrret noe særlig. *"Noen lærere synes det er veldig forstyrrende. Jeg reagerer egentlig ikke så mye på det, men jeg følger regelen nå"* (Lærer, *"klasse høst"*). En allmennfaglærer synes ikke det med spising var noe problem:

”Timen etter midttimen er den eneste timen de ikke får spise i... Ellers er det av de tingene jeg ikke bryr meg noe særlig om, så lenge de verken forstyrrer meg eller sine medelever. Mange elever har ikke spist før de kommer hjemmefra, at det å få i seg noe mat i første friminutt gjør faktisk at mange av dem blir mer opplagte, og mye mer motivert til å arbeide. Å spise i timen er ikke noe jeg vektlegger, og derfor blir det ikke noe bråk knyttet til det heller!” (Lærer, ”klasse høst”).

En annen allmennfaglærer karakteriserte det å ikke spise i timene som en viktig regel som alle lærerne måtte overholde. En lærer fortalte også at hun på et tidspunkt skulle undervise noen elever fra to forskjellige klasser. Den ene klassen fikk lov å spise i timen, og den andre ikke. Dette hadde nærmest ført til en konflikt, og endte til slutt med at alle elevene fikk spise. Allmennfaglærerne er inntil flere avdelinger, og ofte mange klasser. Hvis hver klasse har sine egne regler blir det nærmest en umulighet å holde oversikten. En lærer sa følgende: *”Det er ikke lenger slik at lærerne går inn i klasserommet og er en privatpraktiserende lærer”* (Lærer, ”klasse høst”).

Det rådet altså litt forskjellig innstilling til mat i timen blant lærerne. Er man skikkelig sulten og blodsukkeret for lavt, kan det være vanskelig å konsentrere seg. Har eleven ikke spist frokost, har jeg jo forståelse for at eleven er sultne. Samtidig er det forferdelig å være sulten å se på at andre spiser. Det kan også som lærer være frustrerende å høre på elever som knitrer med papir eller knaser med knekkebrød. En av lærerne sa at det var viktig å hjelpe elevene med å skape struktur. Kanskje er det med å si nei til mat i timene også med på å strukturere elevenes dag og kostvaner? Læreren som tillot spising i sine timer understreket imidlertid at det ikke var slik at elevene kunne spise hele tiden: *”Selv om de får lov til å spise i mine timer, betyr ikke det at hele skoledagen er en eneste lang lunsjpause”* (Lærer, ”klasse høst”). Det var altså noen restriksjoner her også, selv om ikke de var direkte uttalt. I de tilfeller hvor læreren sa nei til mat, hadde eleven mulighet til å ha vann som drikke i timene. Argumentasjonen var at det var sunt å drikke vann. I løpet av observasjonene så jeg både brus og is-te på pultene uten at det ble kommentert, så i praksis fikk jeg inntrykk av at det egentlig ikke var så nøye, så lenge de ikke spiste.

Et annet eksempel er hentet fra *klasse vår*. Været var fint, og noen elever hadde vært på butikken og kjøpt ei pakke med saftis. Da timen begynte satt disse elevene og koste seg med hver sin is på pinne. Læreren gikk ned til dem og snakket om at elevene må hente bøker og begynne med en oppgave. Etter å ha snakket med dem en stund, sa hun: *”Det er jo ikke lov å spise i timen, men nå har dere jo gjort det- så da...., men bare slik at dere veit det. Har dere flere is i den pakka? Skal jeg legge den i fryseren”* Elevene var godt fornøyd med læreren sin da hun gikk ut med resten av isen for å finne en frys å legge dem i. Da jeg ba læreren

kommentere situasjonen i intervjuet, smilte hun litt. Det var fint vært, og hun syntes det var fint at elevene koste seg litt. Så selv om læreren var tydelig på at spising ikke var tillatt i intervjuet, var det altså litt rom for skjønn også her. Har du lyst på is, og er elev, er det kanskje verd å ta en sjanse. Elevene synes læreren var grei, kanskje det påvirket elevenes videre arbeid den timen? Hadde læreren eksempelvis bedt elevene om å kaste isen kan det godt tenkes at det ville vært skadelidende for relasjonen mellom elever og lærer. Spising i timen var heller ikke noe problem, og derfor kanskje ikke nødvendig å bruke så mye energi på? Det var på slutten av året, og slikt sett heller ikke nødvendig å statuere et eksempel. En lærer sa det slik:

”...noen begynner å spise i timen, men så har vi en kjempe-fin dialog om et emne med hele klassen. Så hvis jeg da plutselig kaster meg over den som begynte å spise, så er det bare brutt! Så har jeg liksom bare valgt å se vekk fra det. Det kan jo bli galt for andre igjen da- for da har jo vedkommende plutselig fått lov til å spise, ikke sant!” (Lærer, ”klasse vår”).

5.5.2 Beina på bordet

Å ha beina på bordet eller stolen var noe som enkelte lærerne oppga at de ikke likte.

Begrunnelsen for dette var først og fremst at man har skitt under skoene som man da drar med seg dit man legger beina. Jeg observerte flere tilfeller at elever hadde beina på pulten eller en stol. I ett tilfelle var læreren borte og pratet med eleven uten å be eleven ta beina ned fra pulten. Etter ca. ti minutter sa læreren at dersom elevene skulle ha beina på pulten eller en stol, måtte de ta av seg skoene. Læreren dultet så borti elevens bein. I det samme klasserommet, på samme tid, satt en annen elev med beina opp på en stol hele timen uten at det ble kommentert. Er det slik at det som ikke er greit for en, skal være lov for en annen? Fra elevenes side kan det kanskje virke urettferdig, samtidig var det en kultur i denne klassen som tilsa at det kanskje eksempelvis var greit å sitte med beina på stolen eller pulten så lenge du ikke ble tatt for det. En lærer i denne klassen sa følgende: *”Det er ikke alltid man helt ser det!”* (Lærer, ”klasse vår”). Det er ikke så lett å se alle disse tingene – og skal man virkelig ha fokus på alt dette? Er det ikke faget som er det viktige, ikke hvordan folk sitter på stolen sin?

Det var flest slike tilfeller med beina på pulten eller stoler i ”klasse vår”, noe som igjen kan ha sammenheng med at elevene i timene jeg observerte jobbet selvstendig med oppgaver. En av lærerne kalte det *”jobbe på pc-holdningen”* hvor elevene sitter litt bakoverlent og avslappa. Elevene sitter stort sett på samme stolen hele dagen, helst rett opp og ned, i opptil åtte skoletimer. Er det rart de vil variere litt på sittestillingen? Samtidig er det

forståelig at læreren vil at de skal sitte ordentlig, og at det også påvirker hvordan de jobber. Å legge beina på en stol, eller å slenge dem på pulten er nok ikke lenger et uttrykk for manglende respekt for læreren slik man kanskje hadde tolket det for noen år tilbake, eller i andre kulturer. De vil antakelig bare ha beina opp, for å dekke eget behov for å sitte bedre. På den måten blir det kanskje heller et uttrykk for en opplevde handlingsfrihet (jfr. p. 2.1).

5.5.3 Har dere gjort lekser da?

En lærer gikk en runde for å sjekke elevenes lekser. To av elevene hadde ikke med seg lekser, men ga uttrykk for at den var gjort. Læreren sa: *”Skal vi gå ut ifra at du har gjort det? Så kan du vise meg det en annen dag? Du lover at du ikke lurer meg hvis jeg krysser dere av?”*

Læreren stoler på elevenes ord. Elevene sier at de har gjort den, selv om de ikke har bøkene og kan vise det fram, og lærer krysser av at lekser er gjort. Skolen oppfordrer lærerne gjennom fokusreglene å kontrollere at elevene gjør sine lekser, som et bidrag for å øke læringstrykket. Hvis det ikke er nødvendig å ha med lekser, men bare si at du har gjort den, er jeg litt i tvil om hvilken funksjon denne kontrollen hadde. For læreren skyld håper jeg elevene snakket sant slik at de opplevde at læreren hadde tillit til dem, og at ikke eleven etterpå var fornøyd fordi de hadde lurt læreren.

I en time stilte læreren et spørsmål til klassen fra lekser de skulle ha gjort. Læreren henvendte seg til en elev for å få svar. Eleven satt med boka på fanget, og svarte læreren: *”Bare vent litt, jeg må bare lese det først”* hvorpå læreren svarte: *”så du har ikke lest det før nå”*. Denne eleven hadde ikke forberedt seg, og la ikke skjul på det. Samtidig var eleven svært aktiv i timen, at eleven ikke hadde gjort lekser så ikke ut til å få noen konsekvenser. Derfor gjorde det kanskje heller ikke noe at eleven viste det så tydelig. Det kan godt være andre elever som ikke hadde lest, men som ikke var muntlig aktive og derfor ikke ble ”avslørt”. Det var også av og til et problem at elever ikke fikk gjort lekser fordi de hadde boka liggende i et skap på skolen. Lekser så ikke ut til å bli sjekket så ofte.

I intervjuene kom det fram at lærerne ikke var så nøye med om eleven hadde med seg bøker, så lenge de kunne se sammen med noen andre.

”De skal ha med seg bøker..., men jeg gjør ikke så veldig stort nummer ut av det. Jeg tenker av og til at jeg skulle vært mer nøye, med de sitter to og to så hvis de har en bok sammen de to, og jobber med samme oppgaver, så gjør jeg ikke noe nummer av det”
(Lærer, ”klasse høst”).

En lærer hadde forsøkt å sette anmerkning i en klasse hver gang de ikke hadde med seg skrivebøker, bok og den slags, men måtte bare gi det opp fordi eleven fikk så mange anmerkninger og virket negativt på deres skoleinnsats.

5.6 Høstene i været!

Det er litt av vært som kan skje i en time, også av morsomme ting. Når er noe morsomt, og når går det over streken? Det er vel heller ikke meningen at elever skal sitte ved siden av hverandre i time etter time uten at man skal kunne ha det hyggelig sammen. Hvordan forholder lærerne seg til småprat, eller når elever ikke følger med? Er håndsopprekning nødvendig, og hva når elevene krever litt mye oppmerksomhet?

5.6.1 "Er dere med, jenter?"

Lærerne jeg intervjuet var opptatt av at eleven gjerne kunne prate sammen i timen dersom det gjaldt faglige spørsmål. De oppfordret til denne aktiviteten. Dersom elevene derimot pratet mens lærerne pratet, opplevde lærerne dette som forstyrrende. En lærer sa at dersom eleven ønsket å si noe når hun underviste, måtte de rekke opp hånda. Likevel observerte jeg flere ganger at lærere i praksis tillot at elevene snakket mens de selv hadde ordet. Lærerne var samde om at dersom elevene småsnakket seg i mellom mens undervisningen pågikk, måtte det slås ned på. Det kunne for eksempel skje ved at læreren henvendte seg direkte til eleven eller gikk ned til eleven(e) det gjaldt, og snakket med dem. To elever satt og fniset litt, og ganske kjapt kom spørsmålet: "Er dere med, jenter?"

En annen situasjon fant sted i "klasse høst" hvor to elever skulle ha fremlegg av et prosjekt. De andre elevene var ferdige med sine tilsvarende framlegg, og det var bare denne gruppa igjen. Elevene kom fram – og begynte å legge frem arbeidet sitt for medelever og lærer. I løpet av framlegget var fire elever aktive på nettet (tre på Facebook, en spilte spill), to elever bak i klasserommet tok bilder av hverandre med mobilene sine, en elev satt og tekstet på mobiltelefonen og de fire siste som var til stede satt og så på framlegget. Av klassens elleve tilskuere var det altså bare fire elever som tilsynelatende fulgte med i tillegg til læreren. I intervjuet nevnte jeg denne situasjonen for læreren, og hun var klar over at elevene ikke fulgte med. Læreren ga uttrykk for at målet i grunnen bare var at disse elevene som ikke hadde fått lagt fram, skulle bli ferdige. Elevens framlegg hadde blitt såpass like, at elevene hadde hørt alt som ble sagt flere ganger før. Det ble slikt sett ganske kjedelig, og læreren hadde derfor full forståelse for at de andre ikke fulgte med og valgte å ikke gjøre noe med det. For elevene som hørte på, må jo det ha vært greit. Jeg tenker at de elevene som la fram sitt prosjekt kanskje så dette i et litt annet lys. De opplevde nok ikke at deres framlegg ble vurdert som viktig da så mange ikke fulgte med, og læreren heller ikke valgte å gjøre noe med det. Det kan jo også ha hatt noe å si i forhold til hvilke elever som la fram, og hvilke elever som valgte å lytte eller ikke. Dette kan igjen ha noe å gjøre med elevenes tilhørighet til ulike grupper i

klassen, og at elever i klassen gjorde en vurdering av egen atferd i forhold til hvilken status elevene som la fram hadde.

5.6.2 Opp med hånda

Når det gjaldt håndsopprekning, forholdt lærerne seg litt forskjellig. Det kom blant annet litt an på opplegget for timen. En lærer mente at håndsopprekning var svært viktig, men at hun ikke selv var så flink til å følge det opp. En annen lærer var mer opptatt av at dersom man bare var tydelig hele tida, så var ikke det noe problem. I enkelte tilfeller mente de at håndsopprekning kunne være nyttig for å regulere hvem som tok ordet, men at det samtidig er det noen som aldri rekker opp hånda. I løpet av observasjonene så jeg at det var ulik praksis i forhold til håndsopprekning. Eleven så ut til å være inneforstått med det. En av lærerne sa ofte til elevene at de måtte rekke opp hånda, men andre ikke nevnte det med et ord. Mine erfaringer er også at hvilken funksjon håndsopprekning har, varierer litt fra klasse til klasse.

Jeg observerte i en time at læreren stilte et spørsmål, og en av klassens aktive elever rakk opp hånda for å svare. Læreren så det, men spurte om det er noen andre som kunne svare. En annen elev tok ordet uten å rekke opp hånda. Ved neste spørsmål rekker den aktive eleven opp hånda igjen, men får ikke svare da læreren stadig henvendte seg til de andre elevene. Tredje gangen læreren stilte spørsmål, svarte den aktive eleven uten å rekke opp hånda. Logikken er klar. De andre elevene rakk ikke opp hånda, men fikk svare. Vil jeg vise at jeg kan noe, må jeg bare si svaret med en gang, uten å rekke opp hånda. Fra lærerens synsvinkel er det jo klart at det er viktig at ikke en alltid tar ordet, men at alle får anledning til å svare. Jeg la merke til at denne aktive eleven også uken etter, i samme time, rakk opp hånda uten å få svare. Også i denne timen velger til slutt den aktive eleven å svare uten å rekke opp hånda. Det må være utrolig frustrerende å kunne svaret, ønske å svare, men ikke få lov. Forskning viser også at elevenes opplevelse av at læreren verdsetter dem og har tro på deres skolegang har innvirkning på hvordan de oppførte seg (Sørli og Nordahl, 1998). Kanskje hadde det opplevdes annerledes for den aktive eleven dersom læreren på en eller annen måte hadde gitt eleven sin anerkjennelse. Slike situasjoner kan medføre at relasjonen mellom elev og lærer blir dårlig.

Det opplevde for meg som om læreren egentlig overså eleven litt. Det kan være en logisk forklaring på det fra lærerens side. Er det en elev som alltid svarer før de andre får tenkt, så kan det bli et problem. Samtidig er det naturlig at eleven blir frustrert. I slutten av denne andre timen ble eleven sittende å late som han jobbet med faget. Eleven hadde ikke bok, men satt og tegnet. Kunne dette være et tegn på at eleven resignerte? Forskningen til

Sørлие og Nordahl (1998) peker på at de kontekstuelle forholdene påvirker hvordan elevene handler, hvordan deres opplevelser og erfaringer i undervisningen og i det sosiale fellesskapet gir gode forklaringsmuligheter og muligheter til å forstå elevenes atferd.

5.6.3 Å få oppmerksomhet

I starten på observasjonene i *"klasse høst"* observerte jeg en elev som hadde god kjennskap til bruk av et oversettelsesprogram på Google. Eleven skrev inn setninger i programmet, og fikk maskinen til å si dette høyt. Dette skapte en del moro. Hver gang det kom en ny lærer inn, skrev eleven inn navnet på læreren og en tekst som var omtrent slik – *du er den beste læreren vi har*. Samtlige lærere jeg observert smilte av det, og eleven forsøkte av og til med flere setninger. I et tilfelle, siste gangen jeg observerte dette, skrev elevene inn lærerens navn etterfulgt av *er deilig*. Læreren avfeide fort dette: *"Vi trenger ikke noe mer.....vi gidder ikke høre på dette mer."* Eleven ga seg umiddelbart. Læreren taklet det fint, og da vi snakket om det i intervjuet sa hun at hun ikke brydde seg noe om det. Eleven tråkket over ei grense, og om det var bevisst eller ikke er det litt vanskelig å vite. Det kan godt hende at eleven ville teste noen grenser i forhold til læreren, men det kan også hende eleven var i ferd med å skape seg en plass i klassemiljøet, forme sitt eget ungdomsprosjekt!

En annen episode fant sted i *"klasse vår"* hvor eleven midt i en time begynner å snakke om en e-post: *"Det må være spam, jeg må sende en mail til disse folka. Fuck! Jesus!"* Det blir litt latter, det prates mens eleven søker på nettet. En annen elev lurte på hva som hadde skjedd og satte seg bort til sin medelev. Det hele holdt på i ca. fem minutter. Da kom læreren bort og spør med rolig stemme om det er noe hun kan hjelpe med, hvorpå eleven sa: *"Jeg har i alle fall ikke bestilt noen penisforlenger!"* Noen av elevene som sitter i nærheten ler litt, men eleven får ikke så mye respons fra de andre som sitter lenger borte. Læreren ber eleven gå tilbake til arbeidet. Eleven roer seg og svarer *"Jada.."* Situasjonen gikk over, og det blei ikke mer ut av det. Eleven fikk oppmerksomhet, men kanskje ikke i den grad han ønsket

5.7 Oppsummering

Oppsummert kan man si at elevenes undervisnings- og læringshemmende atferd på ulikt vis påvirker fellesskapet, selv om klassene ikke kan karakteriseres som problemklasser.

Observasjonene tyder blant annet på at dersom læreren er tydelig, undervisningen er preget av høyt læringstrykk, og undervisningsinnholdet vekker elevenes interesse, reduseres elevenes utenomfaglige nettbruk. Analysen tar for seg ulik atferd i klasserommet og hvordan læreren

forholdt seg til denne. Noe av atferden kan karakteriseres som uro knyttet til undervisningssituasjoner, mens annen atferd kan kalles ”mentalt fravær”.

”Mulighetene for at elevene ikke får med seg det de trenger i timene og at de ”faller av lasset” i de ulike fagdisiplinene, er klart større når forekomsten av mentalt fravær og uro i timene er høy” (Sørli og Nordahl, 1998)

Hvordan lærere forholdt seg når elevene handlet på tvers av normer og regler, varierte. Ulik atferd kunne få ulike reaksjoner av forskjellige lærere. Det var også slik at lærerne ikke alltid var konsekvente, og reaksjonene på elevenes væremåte ble derfor forskjellige.

Årsaken til det kan være at lærerne ikke var samstemte i forhold til hvilke regler som skulle gjelde i klasserommet, og i varierende grad signaliserte sine forventninger til elevene. Jeg opplever det som om lærernes fokus i stor grad er rettet mot atferd som den enkelte læreren opplever direkte forstyrrende eller uttalt i undervisningssituasjonen, noe som medfører at noe norm- og regelbrytende atferd ikke vekker lærernes oppmerksomhet. Følgelig vil det også være slik at ulik atferd godtas i forskjellige sammenhenger fordi atferden av den enkelte lærer ikke anses for å være et problem i læringsmiljøet der og da. Det som kan forstyrre i en situasjon, forstyrrer ikke nødvendigvis i en annen. Hva som oppleves som problematferd vil derfor bli en subjektiv vurdering av den enkelte lærer, og ikke nødvendigvis i forhold til om atferden bryter med gjeldende normer og regler.

6 Diskusjon

Gjennom observasjonene fikk jeg bekreftet noen av de antagelsene jeg hadde. Lærernes reaksjon på elevenes atferd var ikke konsekvent. Det regjerte ulike normer og regler, og forventningene til elevene var ikke alltid gjort eksplisitt. Til tross for at skolen hadde utarbeidet fokusregler som skulle gjøre det enklere for lærerne å ha et felles utgangspunkt i møte med elevene og elevenes læring, var ikke lærerne helt sikre på hvordan fokusreglene lød. Lærerne viste gjennom intervjuene likevel en positiv innstilling til å følge fokusreglene eller regler de var blitt enige om. Observasjonene viste at det ikke alltid var samsvar mellom det lærerne uttrykte som gjeldene normer og regler i klasserommet, og hvordan det ble håndhevet i praksis. Lærerne opplevde at de hadde en positiv relasjon til elevene, og at det var viktig for å skape et godt læringsmiljø.

Diskusjonens mål er å svare på problemstilling om hvordan arbeidet med sosial læring kan bidra til å øke elevens sosiale kompetanse. Inndelingen er basert på en flernivåmodell for sosial kompetanseutvikling (Ogden, 2009). Denne modellen understreker at arbeidet med å fremme sosial kompetanse bør planlegges og gjennomføres på flere nivåer. Jeg starter diskusjonen med å behandle forhold knyttet til det individuelle/personlige nivået. Deretter diskuteres det interpersonlige nivået med fokus på klassefellesskapet. Til slutt diskuteres forhold knyttet til et mer overordnet plan, på skolen som organisasjon.

6.1 Det individuelle/personlige nivået

Veilederen for skolens arbeid med sosial kompetanse understreker viktigheten av å forstå eleven som handlende aktør i sitt eget liv. Elevene har en hensikt med sine handlinger, fortolker sine skoleerfaringer og velger sosiale væremåte for å oppnå egne mål. Dette aktørperspektivet er viktig for å kunne påvirke elevens handlinger og læringsstrategier (Utdanningsdirektoratet, 2006; Nordahl, 2010). I den videre diskusjonen knyttet til det individuelle perspektivet er det aktørperspektivet som kommer i fokus.

Nordahl (2010) skriver at aktørperspektivet forutsetter en grunnleggende forståelse av læring knyttet til at det er eleven selv som lærer, hvor læring er en subjektiv prosess som foregår i den enkelte elev. Dette synet ligger også til grunn for konsekvenspedagogikken: *”... i de pædagogiske metoder lægges maksimalt vekt på, at individet har eierskapet til sin individuelle være-måde”* (Bay, 2005, s. 157). Den enkelte står til ansvar for sine handlinger og væremåte, hvor elevens valgte handlinger ligger til grunn for deres oppførsel. Læring, enten det er snakk om kvalifisering eller kultivering, er et individuelt anliggende. Det betyr

ikke at man ikke har et ansvar overfor fellesskapet eller at situasjonen ikke er av betydning, men at det er eleven selv som skal lære.

Innenfor en konsekvenspedagogisk tenkning er det viktig å beskrive situasjoner med utgangspunkt i personens faktiske handling, slik at ansvaret for handlingen ikke forvinner i subjektive formeninger og årsaksforklaringer. Enhver tilnærming til de ulike situasjoner skal ta utgangspunkt i elevens sosiale væremåte, og skal ha referanse til bestemte handlingssituasjoner for å være konstruktiv og fremadrettet (Bay, 2005). I likhet med dette skriver Nordahl (2010) at sosial kompetanse handler om det levde liv, og bør ikke reduseres til at man drøfter generelle sosiale problemer eller konstruerte sosiale situasjoner.

I forbindelse med sosial læring innenfor konsekvenspedagogikken, må konsekvensen av en handling være kjent for eleven på forhånd og være forankret i logikk. Dersom en konsekvens ikke er kjent for eleven, kan han eller hun heller ikke handle for eller mot den (Bay, 2005). Slik er det også i forhold til de forventningene man har til eleven. Er ikke forventningene synliggjort, kan eleven heller ikke handle i forhold til dem (Midtsundstad, 2010). Dersom ikke konsekvensen er logisk, vil eleven være prisgitt den enkelte lærerens umiddelbare reaksjoner som kanskje er både vilkårlige og ulogiske (Bay, 2005).

I analysen kom det fram at det ikke alltid var helt klart når timene begynte, og elevens oppførsel kan derfor sies å være preget av det. Kanskje kan scripting av overganger mellom time og friminutt være med å synliggjøre forventninger til elevenes væremåte. I første året mitt som lærer måtte elevene reise seg og stå ved pulten i starten av hver undervisningsøkt med ny lærer. Da var det ingen tvil når undervisningen startet, og da elevene reiste seg fikk jeg som lærer også se alle elevenes ansikter, da de var nødt til å løsrive seg fra det de holdt på med. Jeg sier ikke at dette er den beste løsningen, men enten det er opprop eller det at elevene reiser seg ved pulten, så er det en måte å markere en overgang. Når oppropet er gjort, da er timen i gang, og da forventes det at eleven viser en væremåte som samstemmer med normer og regler i klasserommet. Hvis det er tydelig hva disse forventningene er, vil også eleven kunne handle i forhold til dem, og stilles til ansvar dersom han eller hun velger en annen måte å oppføre seg på.

Elevene vet at den utenomfaglige nettbruken i utgangspunktet ikke er tillatt, og det forventes at de ikke er på nett i undervisningstida. Læreren skal sette anmerkninger hvis det oppdages, og konsekvensen av mange anmerkninger er nedsatt oppførsel - eller ordenskarakter. Dette er opplest og vedtatt ved skolestart, også på skolen hvor mine observasjoner ble foretatt. Hvorfor er det da så mange elever som bryter denne regelen? Det kan godt hende at lærerens undervisning ikke er godt nok planlagt, ikke klarer å vekke

elevenes interesse eller at eleven får for god tid til arbeidet. Dette er mulige årsaksforklaringer som eleven kan ta i bruk for å skyve ansvaret over på skolen eller læreren. Handlingen er likevel klar, det var eleven som handlet, som var på nettet når det ikke var tillatt. Når en elev oppfatter at en undervisningstime er kjedelig, vil ikke det si det samme som at eleven kan bruke halve undervisningstida til å spille spill eller være på Facebook. Hvis derimot læreren synes det er greit at elevene er på nettet, må det gjøres tydelig slik at eleven vet om det. Kanskje skal man ikke ha en regel mot det i det hele tatt? Dersom læreren imidlertid ønsker det annerledes, må det også gjøres noe med det. Uteblivelse av opplevde konsekvenser, vil sjeldent føre til endring.

Målet er ikke at læreren skal spionere på eleven i håp om å få tatt dem på fersken mens de eksempelvis sender meldinger på Facebook. Dersom den eneste konsekvensen eleven ser er at han eller hun får anmerkninger av læreren, vil det følgelig også si at dersom eleven ikke blir tatt, så gjør det ingen ting. Da vil leken mellom katten og musen fort bli et resultat, noe som også ble synlig i *"klasse vår"*. I en kronikk knyttet til klasseledelse og IKT (Skaug og Tømte, 2011) beskriver forfatterne at elever drev med en type etterrasjonalisering. Elevene var flinke til å finne nye strategier og legalisere nettbruken for seg selv, men dersom IKT bruken deres fikk negative konsekvenser, la de skylden på IKT og lærerens manglende autoritet.

Målet må være at eleven selv velger å handle annerledes. Innenfor konsekvenspedagogikken er man opptatt av at elevene skal konfronteres med konsekvensen av sine handlinger, slik at det oppstår en indre konflikt (Bay, 2005). Gjennom en indre prosess som selvdannelsen er et uttrykk for, er håpet at eleven skal finne det fordelaktig å endre sin væremåte ved gjøre andre valg i forhold til sine handlinger. Konfrontasjonen – som konsekvensorienteringen skal være, er ikke avslutningen, men starten på en prosess som kan medføre en utvikling (ibid).

Ungdommene strekker seg ofte mot flere mål samtidig, og det skjer en avveining i forhold til for eksempel egne sosiale mål, deres eget ungdomsprosjekt, hensynet til andre, eller mål knyttet til kvalifiseringsprosjektet (Ogden, 2009; Aasebø, 2011).

"For mange handler klasseromsatferd om å få bekreftet og styrket sin sosiale posisjon. Det innebærer at elevene ikke bare handler i forhold til krav og forventninger fra læreren, men også ut fra forventninger fra medelever" (Overland, 2007, s. 203)

Det er likevel ikke sikkert eleven helt har klart for seg hvilke konsekvenser handlingen får.

"De samme handlingene kan føre til ulike konsekvenser avhengig av hvem som utfører dem"

og hvilken situasjon de utføres i” (Ogden, 2009, s. 209). For en flink elev som kan det meste, er det ikke sikkert fem minutter på Facebook får så stor betydning. For en annen elev kan fem minutter på Facebook gjøre at eleven detter ut av undervisningen. Samtidig kan det å være på Facebook i timen istedenfor å jobbe med fag være positivt for en elevs status, mens det for en annen elev er motsatt.

”Sosial kompetanse forutsetter kompetent sosial informasjonsbearbeiding der barn avveier og prioriterer mål, der de forsøker å balansere ulike hensyn og mulig kombinerer flere relevante sosiale mål” (Ogden, 2009, s. 209)

I lærerens møte med eleven blir det i et konsekvenspedagogisk perspektiv, ikke interessant å spørre hvorfor eleven er på nett i timen. Et spørsmål knyttet til årsaksforklaringer gir ingen god vinkling på problemet. Det er derimot mer hensiktsmessig å spørre hva eleven ønsker å oppnå med det. På den måten kan målene synliggjøres for eleven, og at elevens handlinger ikke bare skjer av seg selv, men at dette er noe han eller hun velger! Dette er en form for bevisstgjøring hvor eleven må tenke igjennom sine handlinger. Deretter vil det være nyttig å fokusere på konsekvensene handlingen får. Mulige konsekvenser på kort sikt kan være at eleven ikke får med seg undervisning, ikke får veiledning fordi han eller hun ikke jobber med det dem skal, at eleven blir ukonsentrert eller avledet, som igjen kan føre til dårlige resultater og opplevelser av å ikke få til eller mestre. Det kan også medføre at eleven ikke blir deltaker i et fellesskap, fordi han eller hun ikke får med seg det som finner sted i timen. Noen elever vil selv kunne se hvilken konsekvens det får for dem, mens andre vil trenge hjelp til dette, og læreren må bistå. Dersom eleven er enig i at konsekvensene av handlingen ikke er fordelaktige, kan det være et bra utgangspunkt. Poenget er uansett at den utenomfaglige nettbruken ikke er akseptert, og at det må en endring til! En av normene som i følge konsekvenspedagogikken skal danne grunnlaget for sosial læring er at det forventes at enhver streber etter å holde avtaler og regler (Bay, 2008).

Da det er tydelig at eleven må gjøre noe annet enn det han eller hun hittil har gjort, må man forsøke å finne andre handlingsalternativer eller løsninger. Læreren kan ikke bestemme hvilke valg eleven tar, men forsøker å bidra til å finne gode løsninger. Det er viktig at eleven selv er med på dette. I forhold til nettbruk kan et handlingsalternativ være at eleven lar være å ta opp pc-en eller legger ned lokket i timer hvor pc-en ikke skal brukes. Et annet alternativ kan være å skrive notater med penn istedenfor. Etter at eleven sammen med læreren har funnet ulike alternativer, velger eleven en strategi for hvordan utfordringen kan løses. Det er da viktig at læreren følger opp dette videre. Dersom eleven eksempelvis ikke legger ned pc-en

eller fortsatt er på nett i timen, må læreren konfrontere eleven med dette.

Konsekvenspedagogikken er tydelig på at det må være samsvar mellom ord og handling for at eleven skal oppleves som troverdig. Dette er en del av den sosiale læringen.

”Pædagogik er et vigtigt hjælperedskab for den personlige kvalificering, som danner grundlaget for det enkelte individs subjektive meninger, holdninger, beslutninger og handlinger og dermed for den dannelsesproces, som styres af individet selv” (Bay, 2005).

Læreren skal ikke avgjøre hva som blir elevens valg, men kan være med å synliggjøre hva konsekvensen av ulike valg kan bli. Dersom elevene fortsatt velger handlinger som fører til regelbrudd, må arbeidet og veiledning i forhold til sosial læringen fortsette slik at selvdannelse kan finne sted. Selvdannelsen er målet, og er selvdannelsen oppnådd vil den komme til uttrykk gjennom økt sosiale handlingskompetanse. Å arbeide med sosial læring i skolen handler om å gi et målrettet bidrag til elevens økte handlingskompetanse. Ved å ta tak i væremåten elevene viser, vil mulighetene for sosial læring bli mange. Samtidig må læreren da være villig til å ta den jobben det er å følge dette opp. Dersom lærerens fokus først og fremst er på det som skjer her og nå, vil det å komme for seint eller være på nettet, spise i timen eller ikke følge med, være noe problem så lenge det ”passer” i den undervisningsøkta.

Det vil kunne være krevende for læreren å bruke elevens atferd som utgangspunkt for sosial læring, fordi det medfører kontinuerlig og konsekvent oppfølging. I konsekvenspedagogisk praksis er man opptatt av at de ansatte handler på samme måte. Dette er også den store utfordringen, avhengigheten av at lærerne handler i overensstemmelse med hverandre. I en travel hverdag, og når man skal forholde seg til mange elever på en gang, er det utfordrende å følge opp den enkelte. Dersom i tillegg læreren for eksempel ikke ser at eleven er på nett, vil heller ikke regelbruddet oppdages. Følgelig kan det ikke tas tak i hvis ikke man ser tegn til nettbruken gjennom elevens mangelfulle faglige prestasjoner med tanke på vurdering og læringsstrategier.

En av skolens fokusregler var knyttet til vurdering – på at elevene skal vite hva de vurderes i forhold til, få framovermeldinger og også kunne vurdere eget arbeid (jf. p. 5.1). Dette er og en anledning til å synliggjøre hvordan eleven jobber og få dem til å vurdere egen innsats. En slik egenvurdering sammen med lærer, kan være et godt alternativ for å synliggjøre for eleven hvordan eleven sitt handlingsvalg får konsekvenser. Ikke bare hvilke konsekvenser det får her og nå, men også på lengre sikt. En av lærerne jeg intervjuet sa at lærerens arbeid i forhold til sosial kompetanse kunne være å hjelpe elevene med å finne gode læringsstrategier. Læringsstrategier handler om hvordan elevene strategisk retter

oppmerksomheten mot egne læreprosesser (Elstad og Turmo, 2008). Ved å be eleven fortelle hvordan han eller hun jobber med faget, kan læreren gi veiledning til hvordan eleven kan øke læringen sin. Den kan også innebære endring på sosiale forhold som for eksempel hvordan eleven benytter tiden sin på skolen. Bevissthet knyttet til læringsstrategier og måloppnåelse, kan dermed brukes bevisst i den sosiale læringen for at eleven selv skal oppleve det gunstig å endre væremåte.

Undersøkelsesskolen hadde som mål å øke læringstrykket. Ved at undervisningen er preget av høyt læringstrykk vil sannsynligvis elevene oppleve at nettbruken deres faktisk får en konsekvens. I undersøkelsene mine var det enkelte timer hvor det var svært lite utenomfaglig nettbruk. Dette var timer med høyt læringstrykk, hvor læreren var tydelig på at hun forventet at elevene fulgte med og i timer hvor læreren klarte å vekke elevenes interesse. I disse timene velger altså elevene å ikke være nett. Hvordan faget formidles, hva innholdet i undervisningen er og hvordan det jobbes med, vil altså også ha betydning for elevens valg. *”Ideelt sett er interessen for stoffet som skal læres, den beste stimulans for læring”* (Bruner, 1960, s. 22).

En lærer sa under intervjuet at lærere må jobbe med egen kompetanse, og hun mente at det var læreren som satt på løsningen. Hun understreket at læreren også måtte være godt forberedt til timene, slik at elevene orket å følge med. Kanskje kan kjedsomhet være noe av årsaken til elevenes flittige internettbruk, en slags passiv motstand fra elevene. *”Kjedsomhet suspenderer autoritetens forsøk på dannelse”* (Brunstad, 2001, s. 121). Forskning viser at elever som opplever undervisningen ikke engasjerer dem, viser mer problematferd enn andre elever (Sørli og Nordahl, 1998). Samtidig oppgir lærerne at det er en stor utfordring i undervisningen er å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, å gi de flinkeste elevene faglige utfordringer samtidig som man skal få de svakeste til å henge med. *”Læreren skal altså utfordre eleven til å yte mer enn det de selv er i stand til på egen hånd. Men læreren har også et ansvar for at forventningene er innenfor rekkevidde av det som er mulig”* (Elstad og Turmo, 2008, s. 15).

Både blant elevene i *”klasse vår”* og *”klasse høst”* var det faglige nivået varierende. Dersom lærerens arbeid med å tilpasse opplæringen til den enkelte fører til lavt læringstrykk og kjedsomhet, har skolen en stor utfordring, da skolen fort kan bli en risikosone for unge mennesker ved at de utvikler atferdsproblemer (Brunstad, 2001). I følge Haug (2004) er å øke utbyttet en av oppgavene man kontinuerlig må ha fokus på når man skal jobbe i en inkluderende skole (jf.p.2.4.1). For å øke utbyttet hos hver enkelt elev, vil til det være nødvendig å tilpasse opplæringen.

I TV programmet "Blanke ark" (TV Norge 3.11.2011)⁸ sammenlignet læreren elevenes resultater med hva eleven hadde oppnådd tidligere. Det var et fem ukers opphold med annerledes skole. Elevene hadde en test da de kom, og en test avslutningsvis. Lærere formulerte elevenes resultater i positive ordlag - og bevisstgjorde eleven i forhold til den innsatsen som var gjort knyttet til en positiv faglig utvikling. Her fikk undervisningen ikke bare en kvalifiserende funksjon, men det fant også sted en kultivering. Læringen fikk ikke bare nytteverdi i form av bedre faglige resultater, men det påvirket elevenes syn på seg selv og ga dem nye handlingsalternativer og læringsstrategier. Læreren drev en målrettet sosial læring parallelt med den faglige læringen og synliggjør hvordan sosial og faglig læring kan gå hånd i hånd. *"Sosial kompetanse er ikke noe en bare bør jobbe med i bestemte timer, men kan fremmes når en understreker de sosiale aspektene og anvendelsesmulighetene i andre fag*" (Ogden, 2009, s. 253).

Konsekvenspedagogisk tenkning har i hovedsak ikke fokus på det elevene har gjort, men hva eleven kan gjøre med det som er gjort. Eleven handler muligens ikke bevisst, men ved å gjøre handlingen bevisst, kan eleven starte sin refleksjon: *Hva gjorde jeg?*(handlingen) *Hva ønsket jeg å oppnå med det jeg gjorde?*(formålet) *Hva førte det til?* (konsekvensen – positiv eller negativ) *Hvordan er det lurt å handle neste gang?* (refleksjon til selvdannelse og nye handlingsalternativer). Ved å gjøre elevenes valg bevisst for dem, kan elevene ta i bruk sin nye innsikt til sin selvdannelse. Lærerne vet ikke hva de oppnår, for det kommer an på eleven selv, det er individet selv som skal øke sin sosiale handlingskompetanse.

Gjennom bevissthet knyttet til egne handlinger, og resultatene av dem, vil elevene også utvide sitt handlingsspekter, få flere alternativer til handling, og dermed også en større frihet. *"Når eleven på den måten vinner selvinnsikt, oppnår han/hun en høyere refleksiv kapasitet, som her kan forstås som autonomi"* (Midtsundstad, 2010, s. 143). Hvor langt læreren kommer i dette arbeidet er usikkert, fordi man ikke kommer lenger enn det eleven selv vil (Bay, 2005). Det kan derfor godt hende at lærerens arbeid med sosial læring ikke når fram da eleven ikke er interessert i å endre seg. *"Alle pedagogiske hjelpetiltak, all verdens etter- og videreutdanning strander dersom eleven ikke vil bruke sin vilje til å ta imot det nye de har lært"* (Brunstad, 2001, s. 121). Spørsmålet blir da hvilken konsekvens det vil få. Dette er noe av konsekvenspedagogikkens utfordring, fordi den krever at skolen som organisasjon har en helhetlig forståelse av pedagogikken. Dersom elevene da for eksempel likevel får være

⁸ "Blanke Ark": Programserie på TV Norge hvor åtte ungdommer som har droppet ut av skolen skal hjelpes tilbake til skolebenken. Serien består av åtte program hvor et pedagogisk team med Håvard Tjora i spissen jobber for å øke elevenes motivasjon gjennom opplevelse av mestring ved økt faglig kompetanse. Prosjektet får støtte av kunnskapsminister Kristin Halvorsen. <http://webtv.tvnorge.no/main.aspx?level=blankeark2>

i klassen på lik linje som alle andre, eller være i skolemiljøet slik at eleven kan opprettholde sosiale relasjoner og videreutvikle sitt ungdomsprosjekt, vil ikke sosial handlingskompetanse utvikles. Er man så redd for frafall i den videregående skolen at vi ikke ansvarliggjør eleven på en måte som gjør konsekvensene synlige? I følge konsekvenspedagogikken tar man utgangspunkt i at enhver kan og vil skape et innhold i sin tilværelse (Bay, 2005). Ved at eleven ikke opplever ansvarliggjøring, handler vi da i respekt for eleven?

Å unnskyldte enkelte elevers forsentkomning eller mangelfulle deltakelse på bakgrunn av personlighetstrekk, slik som kom til uttrykk i et intervju, vil det samme si at man ikke har forventninger til den eleven. Hvilke holdning signaliserer det overfor eleven? Det er ikke dermed sagt at det ikke skal tas individuelle hensyn, men tilrettelegging trenger ikke bety mangel på forventninger.

”Hvis vi i en pædagogikk teori forkaster muligheten for utvikling og forandring, er vi logisk set også tvunget til å forkaste ansvaret, da ansvaret for en handling forudsætter frihed enn til at have undlatt at foretage den” (Bay, 2005, s. 104)

I likehet med at den utenomfaglige nettbruken i utgangspunktet ikke var tillatt, er bruken av mobil i timen heller ikke lov. Likevel var det flere som brukte mobil i klasserommet. Noen lærere sa at spising i timene ikke skulle forekomme. Elevene fikk heller ikke ha beina på pulten. Likevel observerte jeg at dette skjedde. Hvis læreren ikke overholder regelen, hvorfor skal regelen være der? *”En regel som ikke håndheves helt kan gjøre mer skade enn gagn, fordi en sovende regel signaliserer at lærerne ikke mener det de sier, eller at det ikke er så farlig om regler brytes” (Overland, 2007, s. 154).* Dersom målet er at elevene skal opptre troverdig, og grunnlaget for sosial læring skal være at elevene viser en sammenheng mellom det de sier og det de gjør, bør læreren opptre på samme måte. Læreren er ikke troverdig dersom hun presenterer en regel for så å tillate brudd på den.

Ogden (2009) skriver at sosiale ferdigheter i skolen bør vurderes i forhold til lærerens forventninger og toleransenivå når det gjelder klasseromsatferd. Dersom læreren da viser høy toleranse og utydelige forventninger, vil det da si at elevenes sosiale ferdigheter er tilstrekkelige selv om de bryter med normer og regler? En atferd som betraktes som problematisk i en situasjon, trenger ikke nødvendigvis være problematisk i en annen. Likevel vil atferd kunne ødelegge fellesskapet og samhandlingen som foregår der (Overland, 2007). Når læreren tar tak i og jobber med elevenes væremåte, handler det ikke bare om at eleven må oppføre seg for å fungere i klassen. Sosial læring handler om et perspektiv om å lære eleven en sosial handlingskompetanse som er nyttig utenfor klasserommets fire vegger. En

kompetanse som har betydning for elevens eget liv i møte med samfunnet vårt. Det individuelle ansvaret for egen væremåte handler om et ansvar overfor fellesskapet.

6.2 Det inter - personlige nivået: klassefellesskapet

Sammenhengen forskerne har funnet mellom problematferd i skolen og lav sosial kompetanse (Sørli og Nordahl, 1998; Ogden, 1995) understreker viktigheten av å arbeide med sosial kompetanse i forhold til at man ikke lever for seg selv, men i et fellesskap med andre.

Inkluderende fellesskap må ha rom forskjellighet, men individene må også handle slik at det gagnar fellesskapet. Skolens oppgave er både å kvalifisere og kultivere. For å få et godt læringsmiljø, er opplevelsen av fellesskapet viktig, og i et fellesskap kan ikke alle gjøre som de vil. I en tid hvor man er opptatt av det unike med hver enkelt, hvor individet settes i fokus og subjektivering vektlegges, vil det å lære den enkelte å leve i et sosialt fellesskap være av betydning (jf. p. 2.1). *”Mennesker er sosiale vesner, og vi skal fungere sammen med andre i et sosialt fellesskap. Det prøver i alle fall jeg etter beste evne å formidle videre i klasserommet...Da er jeg også tydelig på hva som er akseptabel og hva som ikke er akseptabelt i en sosial sammenheng”*(Lærer, ”klasse høst”).

Å jobbe for å bedre fellesskapet kan innebefatte mye Opplevelsen av å tilhøre et fellesskap også et viktig utgangspunkt for å øke deltakelsen. Haug (2010) skriver at fellesskapet som ramme for opplæringa har blitt mindre omfattende og dermed mindre viktig enn før, og at denne reduserte satsningen på fellesskapet kan skyldes den sterke vektleggingen på tilpasset opplæring. Å arbeide for å bedre fellesskapet handler om å hjelpe elever til å gjøre valg som er til det gode for fellesskapet. Sosial læring i skolen må derfor å ha fokus på å veilede elvene til å velge slik at de utvikler en sosial handlingskompetanse som gjør det mulig å være del av det fellesskapet skolen er et uttrykk for, og at fellesskapet oppleves som positivt for individet selv. Det må lønne seg å handle til det gode for fellesskapet, hvorfor skal man ellers velge det? Mennesket skal oppdras til selvbestemmelse, men også oppdras til deltakelse i et felleskap hvor det eksisterer noen forventninger til hvordan man skal oppføre seg (Midtsundstad, 2010).

Konsekvenspedagogikken har fokus på metoder som retter seg mot det enkelte individ, en metodisk individualisme, og den har blitt kritisert for en for sterk betoning av individets frihet, det individuelle ansvar og handlingens konsekvenser (Bay, 2005). Dette står i kontrast til den eksistensielle filosofi hvor mennesket ses i relasjon til andre, og selv-dannelsen finner sted ved fortolkning av andres reaksjoner. Innenfor en konsekvenspedagogisk tenkning er

fellesskapet og deltakelsen i det viktig, og fokus på fellesskapet vektlegges fremfor individualisme (Bay, 2005).

Det å lære å inngå i et samspill med andre, innebærer respekt for andre mennesker. I episoder beskrevet i analysen handler ikke elevene til det beste for fellesskapet, og heller ikke i respekt for læreren eller sine medelever. Selv om de kanskje handler sosialt kompetent i forhold til sitt eget ungdomsprosjekt og sine jevnaldrende, er skolens kultiveringsoppdrag ikke å tillate alt, men også lære å handle kompetent innenfor en gitt sammenheng. Elevene kan ikke gjøre som de selv vil, selv om de har en individuell frihet (jf. p.2.1). Det kan fort oppstå en konflikt mellom egne behov og fellesskapets rammer.

”Konflikten mellom individuelle og personlige mål oppstår for eksempel når barn forsøker å dekke sine behov for sosial oppmerksomhet, samtidig som det forventes at de skal vise hensyn og gi rom for andre” (Ogden, Sosial kompetanse og problematferd i skolen, 2009, s. 209).

I følge Haug(2004) er det å bedre fellesskapet viktig for å få en inkluderende skole. Når lærerne i intervjuene ble spurt om hvordan de kunne bidra med å utvikle elevenes sosiale kompetanse, var det flere av dem som nevnte tiltak knyttet til å være deltaker i et fellesskap. Det ble nevnt ulike former for gruppearbeid, å skape trygghet slik at alle turte å delta, samarbeidslæring, skryte av elevene med mer. En lærer nevnte viktigheten av å rullere på grupper slik at elever måtte jobbe sammen med andre enn de vanligvis ville gjort. Et viktig grunnlag for sosial læring er å lære å inngå i et samarbeid med andre. En positiv opplevelse av å være deltaker i et fellesskap kan også bidra til økt samarbeid. Siden de fleste av lærerne jeg intervjuet nevnte ulike former for samarbeid med andre i forbindelse med skolen bidrag for sosial kompetanse, kan man anta at det er en eksisterende holdning i skolen. Dette handler blant annet om en sosial ferdighetstrening. Ogden (2009) skriver at det er et behov for en spesifisering av hvilke sosiale ferdigheter det er behov for at læres, og hvordan disse kan integreres i undervisningen.

Det er gjennom samhandling i fellesskapet at man får respons på sin væremåte, og jevnaldrenes betydning er stor i ungdommenes identitetsutvikling *”Mye av barn og unges handlinger og den atferden de viser, kan betraktes som sosiale strategier relatert til jevnalderrelasjonene, og hvem de etablerer relasjoner til”* (Overland, 2007, s. 192). En lærer poengterte at hun til dels ga elevene større mulighet til å bestemme over egen disponible tid når de jobbet i gruppe. Da kunne gruppa selv få bestemme om det skulle være greit å spise, om de skulle ta pause eller lignende. I den forbindelse er det gruppa som utgjør fellesskapet, og derfor er det også en logikk i dette. Likevel kan det være utfordrende med tanke på hvem i

gruppa som skal lede, og hvilke posisjoner de tar, maktrelasjoner og så videre. Elevens ferdigheter til å handle sosialt kompetent vil da være avgjørende for hvordan gruppa fungerer. En slik gruppeprosess kan være spennende og krevende, og erfaringene fra den vil kunne gi eleven verdifull læring. Dersom man tar utgangspunkt i at det ikke skjer en passiv sosialisering, må elevens bevisstgjøres på deltakelse i gruppefellesskapet. Er det slik at gruppa samarbeider, eller fordeler de bare oppgaven seg imellom? I hvilken grad er elevene bevisst sine evner til samarbeid? Har eleven evne til å vise hensyn til de andre? En evaluering og bevisstgjøring i forhold til den enkelte elevs deltakelse vil gi muligheter for økt utvikling av elevens sosiale kompetanse. Denne evalueringen kan skje ved at elevene vurderer hverandre, men det kan også være relasjoner mellom gruppas medlemmer som gjør en slik evaluering vanskelig. *”Det handler om at lære å se sig selv du fra sig selv og gjennom andre, da det sociale er de muligheter, som ligger uden for subjektet,....”* (Bay, 2005, s. 84). Eleven kan evaluere egen innsats, og i en samtale mellom lærer og elev kan elevens egenvurdering være utgangspunkt for tilbakemeldinger og eventuelt realitetsorientering. Samtidig vil en sosial læring skje enten den synliggjøres eller ikke (Ogden, 2009). Elevenes deltakelse i fellesskapet er altså avgjørende for individuell læring. I følge konsekvenspedagogikken vil man gjennom å lære å samarbeide med hverandre, utvikle samarbeidsvilje, skape grunnlag for høy toleranse og er en viktig sosial handlingskompetanse.

I analysen beskrives situasjoner hvor elever kom for sent til timen. Dette er en individuell handling som får betydning for fellesskapet. I noen tilfeller kan det skyldes faktorer som eleven selv ikke har kontroll over, for eksempel at bussen kom for sent. Det var likevel ikke nødvendigvis forsentkomminger i første undervisningstime som var problemet, men elever som kom for seint inn etter å ha hatt friminutt. Følgelig vil det si at elevens forsentkomming er et resultat av valg eleven selv hadde foretatt. Noen elever forstyrret lite, andre mye, men å komme for sent er mot skolens reglement. Hvis vi tillater elever å komme for sent inn i timen, lærer vi dem samtidig at de ikke trenger å forholde seg til gjeldende normer og regler som danner grunnlaget for fellesskapet. Argumentasjonen for hvorfor eleven ikke skal komme for sent kan relateres til individet, og den konsekvensen må individet selv bære. I denne sammenhengen skal fokuset rettes på hvilken betydning det får for fellesskapet at eleven kommer for sent. Det vil i stor grad kunne relateres til individets respekt for medelever, for når elever kommer for sent inn i klasserommet påvirker det klassen som fellesskap. Det vil kunne virke forstyrrende og demoraliserende, altså bør eleven lære seg respektere fellesskapet.

Enten om det er bussen som er for sen, eller eleven som glemte tida, er resultatet det

samme. Derfor er det heller ingen logikk i at eleven skal behandles forskjellig ut fra årsaken til forsentkommingen sett fra et fellesskapsperspektiv. I et konsekvenspedagogisk perspektiv spiller årsaken ingen rolle. Det er ikke logisk å si nei – det er ikke lov å komme for sent, samtidig som man tillater at elevene kommer for sent inn i klasserommet. ”*Den vanskelige kunst i pædagogik er, at sikre en logisk sammenheng mellom de holdninger, som man giver uttrykk for, og de konsekvenser, som er en følge af brudd på dem*” (Bay, 2005, s. 167). Hvis man tenker ut fra et sosialt læringsperspektiv, lærer vi da elevene våre at de ikke skal komme for sent, men kommer de for sent – så går det greit det også. Konsekvensen må da bæres av de andre som er i klasserommet i form av forstyrrelsen elevens sene inntreden medfører, og ikke av eleven selv. Avtalen er at elevene skal komme på et gitt klokkeslett, og fastholdes denne avtalen kan det bli en normativ holdning i klassen. Ut fra en konsekvenspedagogisk tenkning vil derfor normen være at eleven venter utenfor til neste time starter. Individets muligheter for læring henger derfor nøye sammen med oppfølgingen av fellesskapets normer. Samtidig kan du si at dersom det er bussen som kommer for sent, skal eleven måtte bære konsekvensen av det og ikke komme inn i timen?

I egen praksis har jeg vært med på å låse døra slik at elever ikke kan komme inn dersom de er for sene. Denne måten å løse problemet på, vil ut fra konsekvenspedagogikken ikke være holdbar. Det vil det samme si at dersom eleven kommer for sent og døra ikke er låst, kan en bare gå inn. Ved å låse døra fratrar man eleven friheten til å gjøre et selvstendig valg, og velge å handle i forhold til normen eller ikke. Fellesskapet forstyrres ikke, men læringen vil i stor grad da bli at eleven må komme på tid for at han ikke skal låses ute. Er dette det vi vil lære elevene? Hvilken overføringsverdi har det til livet utenfor skolen? Samtidig sender det et signal om at elevens forsentkomming ikke er akseptert, slik sett kan det være en synliggjøring av en forventning om at eleven skal komme på tida.

Den sosial læringen om å være deltaker i et fellesskap skal utvikle eleven sosiale handlingskompetanse, og skal gjøre eleven kompetent til å delta i fellesskapet også som voksen, som deltaker i samfunnet. Tenkningen knyttet til elever som kommer for sent kan relateres til eksempelvis elevenes do-besøk, eller når elever begynner å bevege seg ut før timens slutt. Dette skaper uro i klasserommet. Dersom eleven likevel velger å gjøre det, må det markeres slik at det normative grunnlaget fastholdes. Det er ikke slik at enhver kan gjøre det en selv har lyst til, når man føler for. Midtsundstad (2010) skriver at vi oppdrar elevene gjennom de forventninger vi har til dem.

I forhold til sosial læring er samspillet og relasjonen mellom lærer og elev vesentlig. ”*Gode relasjoner mellom elevene, og mellom lærere og klasser er en forutsetning*

for at undervisning og kommunikasjon skal fungere” (Ogden, 2009, s. 137). Læreren er en viktig og avgjørende part i klassefellesskapet. Å lede klassen på en tydelig måte, er noe en lærer stadig må ha i tanken fordi det er avgjørende for både elevenes og lærerens situasjon i klasserommet og for læringsmiljøet (ibid.). Det er mange måter å være en god lærer på, men kvaliteten på undervisningen handler om mer enn personlig stil. Lærerens kompetanse og samhandlingsmåte har vist seg å være det som har størst betydning for elevenes klasseromsatferd og læringsutbytte. Å styrke lærernes kompetanse i klasseledelse synes å være en effektiv måte å rekonstruere læringsmiljøet i en klasse hvis en vil endre elevenes atferd (ibid.). ”Klasseledelse krever at læreren fremstår som en tydelig voksen person med et særlig ansvar” (Overland, 2007, s. 227). Gjennom elevenes vurderinger av sin relasjon til læreren fant Sørli og Nordahl (1998) ut at eleven var mer fornøyd med lærere som var tydelige voksenpersoner. Å være tydelig innebærer blant annet at læreren må overholde og være konsekvent i å håndheve regler og normer som gjelder i klassen og på skolen, slik at reaksjonene eleven får på sin væremåte er entydig både når det gjelder positive og negative tilbakemeldinger. ”Lærere innen området sosiale ferdigheter er viktige rollemodeller” (ibid, s. 263).

Dersom lærere er ukonsekvente, vil elever som deltakere i et fellesskap kunne oppleves lærerens reaksjoner som urettferdige. Lærerens relasjon til elevene kan bli skadelidende. I intervju med elever med atferdsproblemer i videregående skole kom det fram at de ofte opplevde at de ble behandlet urettferdig, at de ”alltid fikk skylda”, og de opplevde dårlige relasjoner til mange av sine lærere (Knutsen, 2010). I analysen kommer det fram at lærerene var opptatt av å ha gode relasjoner til elevene sine.

I hvilken grad de fremsto som tydelige ledere i klassen, varierte. Det jeg så når jeg observerte samsvarte ikke alltid med det som ble sagt i intervjuene. Lærerne var ikke samstemte med tanke på hvilke regler som var i klassen, og konsekvensene av elevenes undervisnings- og læringshemmende atferd baserte seg av og til på tilsnakk i klasserommet, noen anmerkninger, ellers fikk atferden ingen reaksjoner. Dette syntes å være litt tilfeldig når man tok tak i en atferd eller ikke. Dette kan være en fare for relasjonen, fordi elever i et fellesskap sammenligner seg med hverandre og dermed fort kan oppleve lærerens reaksjon som urettferdig.

En lærer sa: ”Du har jo ikke lyst til å være sur og si: Nei, ikke gjør det! Nei, ikke gjør det! Nei, ikke gjør det! Når de sitter er og er trøtte og du....stort sett så er de jo greie.....”(Lærer, ”klasse vår”). Ingen har vel ønske om å være ei ”kjeftesmelle”, og det kanskje nettopp av den grunn at man velger sine kamper. Alle har vi ansvar for vår væremåte.

Det innebærer at også lærerne av og til må se seg selv i kortene, for læreren som leder vil ha betydning for utviklingen av læringsmiljøet i klassen.

”Klassen vår” ble karakterisert som en grei klasse. Hva er egentlig det? Elevene var hyggelige, og det var lite bråk, men det var heller ingen som engasjerte seg. Det er slik jeg ser det ikke ensbetydende med at klassen er grei. I løpet av observasjonene mine var det få bidrag til fellesskapet fra elevenes side. Det at eleven brukte datamaskinene mye, og klasserommets utfordring kan absolutt ha noe å si. Det må ha vært tungt for lærerne å undervise der, for det var ingen drahjelp fra noen av elevene. En årsak kan være elevenes pc-bruk. Elevenes bruk av datamaskiner har dermed ikke bare betydning for eleven selv, men det kan ha betydning for hele klassefellesskapet. Med fokuset rettet mot den enkelte elevs pc bruk, vil kunne frata eleven forståelsen av elevens innvirkning på fellesskapet.

”.....elever som opplever skolen som viktig, som har et verdi – og interessefellesskap med skolen, har en tendens til å utøve mindre problematferd enn de elever som i liten grad opplever at de har et slikt fellesskap i skolen” (Sørli og Nordahl, 1998, s. 270)

Tydelige forventninger gir muligheter for elevene til å ta selvstendige valg, og gir signaler i forhold til hva som forventes å være en del av et fellesskap. Eleven vil da, i følge Midtsundstad (2010), kvalifisere seg til å bli en deltaker i skolen som organisasjon.

6.3 Systemnivået – Skolen som organisasjon

Skoleperspektivet, forholdene i klassene og den enkelte eleven opplevelse av å være elev, henger sammen. ”Skolen har en tendens til at vi ofte glemmer at det er samfunnet som har gitt oss en oppgave, et oppdrag vi skal fullføre!” (Lærer, ”klasse høst”). For å øke elevenes sosiale kompetanse innenfor dette nivået, rettes tiltakene mot hjem- skolesamarbeid, skolens ledelse, og lærersamarbeid (Ogden, 2009).

Skolen har en viktig oppgave i samarbeidet med elevens foresatte. De fleste som går på vg1 er under 18 år, og er ikke myndige. I enkelte tilfeller vil det kanskje være nødvendig at foreldrene involveres.

”Hvis foreldre og lærere har en klar oppfatning av hvilke sosiale ferdigheter som er viktige, vil de også være i stand til å stimulere og bekrefte disse. Og både foreldre og lærere er viktige modeller for sosialt kompetent atferd” (Ogden, 2009, s. 255)

Det handler i stor grad om å handle på lag, og for å handle på lag med hverandre må man trekke i samme retning, og vite hvilken retning det er.

Veilederen for sosial kompetanseutvikling i skolen understreker betydningen av at skolen utarbeider en sosial læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2006). Den sosiale læreplanen skal være skoleomfattende, det vil si at den skal omfatte hele skolen og alle aktører. Planen må inneholde mål og forventninger til sosial kompetent elevatferd, og både skoleledelsens og lærernes praksis må være forankret i - og forpliktet av den (ibid).

”Uansett hvilket grep en velger å benytte, så dreier skolens bidrag til positiv elevatferd seg om den sosiale strukturen som etableres og praktiseres av skolen elever og personale. Strukturen består av skoleomfattende regler, normer, forventninger og konsekvenser som det er enighet om og som praktiseres på en enhetlig måte” (Ogden, 2009, s. 97)

Denne skolen hadde bevisst jobbet med å tydeliggjøre sine forventninger. Skolen var opptatt av å bedre elevenes muligheter for å lære og være i skolen (i motsetning til drop-out). Et av tiltakene var rettet mot å øke læringstrykket. Innsatsen skulle blant annet bestå av å bedre elevenes studievevaner og dermed også forsøke å gjøre noe med innsatsen til elevene. Skolens ledelse med rektor i spissen, hadde jobbet målrettet mot å danne fokusregler. Skolens tre fokusregler la vekt på elevenes deltakelse, vurdering og lekser. Reglene synliggjør forventninger både til lærere og elever.

I praksis viste det seg at lærerne ikke var helt sikre på hva fokusreglene var, noe som medførte varierende praksis fra lærernes side. Det ble med andre ord ikke så tydelig hva som var forventa for å kunne delta i fellesskapet. Dette kan ha sammenheng med at Helse- og sosialfagavdelingen hadde egne regler, og det ble uklart hva som var hva. For lærerne på Helse- og sosial hadde ikke dette så stor betydning, for disse lærerne har stort sett kun undervisning innenfor sin avdeling, men i samhandling med lærere utenfor avdelingen kan det ha noe å si. Det ble tydelig blant annet med tanke på om elevene kunne spise eller ikke i timene, som ble behandlet i analysen.

I intervjuene ga lærerne uttrykk for at de synes det var bra dersom lærerne handlet relativt likt med tanke på regler i klasserommet, spesielt de viktige reglene. Hva som var de viktige reglene, var heller mer uklart. Samtidig var det tro på at elevene kunne forholde seg til at lærerne handlet forskjellig.

”For elevene tror jeg det er best at lærerne gjør mest mulig likt, så de får disse faste rammene, men elevene lærer seg også det at lærere er forskjellige, sånn at de må klare å forholde seg litt forskjellig til forskjellige lærere” (Lærer, ”klasse høst”).

En annen lærer mente også at lærene måtte handle likt i forhold til noen viktige regler, men at det måtte være rom for forskjellighet likevel:

”Men det er jo klart at lærerne er i likhet med elevene ulike personligheter. Vi aksepterer at elevene skal ha ulike personligheter og sånn sett skal behandles, så skal vi være rettferdige med dem så skal de behandles litt ulikt, sånn er det med oss lærere også....., men hovedreglene som gjelder om hvordan vi gjør det her, det må være felles. Det er det jo også vår arbeidsgiver som faktisk har en ganske stor styringsrett, så vil vi jobbe her så må vi innfinne oss med det , enten vi er enige eller uenige”
(Lærer, ”klasse høst”).

Jeg tror elevene har stor tilpasningsevne til å forholde seg til ulike læreres personligheter, er stor. Det er ikke nødvendigvis en motsetning mellom å få lov til å være seg selv, og følge skolens normer og regler. Da jeg spurte lærerne på skolen viste det seg at lærerne innenfor helse og sosialfagsavdelingen hadde lite kontakt med lærene som underviste i allmennfagene. Dette kom fram i flere av intervjuene. Dersom det ikke finner sted en kommunikasjon mellom lærene knyttet til hvilke regler som skal gjelde, er det heller ikke rart at det er forskjellig praksis i klasserommet. En lærer sa det slik: *”Jeg har jo sett på hva skolens regler er, men så ser jeg jo samtidig at de brytes hele tiden..... Elevene sier jo at de får lov av den læreren, og får lov av alle de andre lærerne og så videre”*(Lærer, ”klasse vår”). Det er ikke lett å være den læreren som sier nei, når andre sier ja. På den måten setter lærerne hverandre i vanskelige situasjoner. Å være lojal mot skolen reglement, handler dermed også om å være kollegial. En lærer sa det på denne måten *”Det er ikke lenger slik at læreren går inn i klasserommet og er en privatpraktiserende lærer”*(Lærer, ”klasse høst”).

Dersom alle lærene har ansvaret for å arbeide mot at elevene utvikler sin sosiale kompetanse, må det også være en felles oppfattelse av hva det innebærer. Hvis det sosialpedagogiske arbeidet er det som innebefatter arbeidet med sosial kompetanse, kan ikke det bare være kontaktlærerens ansvar. Det vil også si at lærene skal ha fokus på elevenes sosial kompetanse ikke bare i egne undervisningstimer, men elevens væremåte i skolen som helhet. I den forbindelse kan Langfeldts betraktninger knyttet til undervisningens kompleksitet, relatert til bruken av ordene *opplæring* og *undervisning*, være nyttige. Undervisning blir et snevert begrep som henspeiler til de planlagte aktiviteter læreren foretar seg i klasserommet, og opplæring refererer til i videre forståelse hvor alt, også det som læreren ikke har regissert, er inkludert (Langfeldt, 2010). Ut fra dette kan opplæringen også dreie seg som skjer innenfor skolen som organisasjon, det å være del av skolefellesskapet.

Eleven handler ikke bare i forhold til seg selv eller sin klasse, men i forhold til et helt skolemiljø. Hvem skal for eksempel ta ansvaret i forhold til elever som kommer inn og

forstyrrer andre lærers timer? Selv om det ikke er lærerens elev, kan det være denne lærerens ansvar selv om eleven ikke tilhører klassen? Det er viktig at eleven får beskjed om at han eller hun bryter med ønsket oppførsel. Elever som oppfører seg dårlig på skolen, er ikke bare kontaktlærer eller enkeltlæreres ansvar. Alle lærere på skolen har et felles ansvar for at skolen er et godt sted å være.

Konsekvenspedagogikkens fokus er ikke bare den enkelte lærers praksis i klasserommet og i møte med den enkelte elev, men at hele organisasjonen jobber ut fra samme referanseramme. På Kjelle videregående skole forplikter alle ansatte seg til å jobbe ut fra konsekvenspedagogikken, da skolen har denne som sin pedagogiske profil.

”Kjelle videregående skole mener at ungdom generelt, og ungdom med sosial-emosjonelle vansker spesielt, trenger forutsigbarhet for å lære og trives. Det er en av årsakene til at vi valgte å jobbe etter en felles forpliktende pedagogikk. Dette betyr at alle ansatte ved skolen er forpliktet til å legge konsekvenspedagogikken til grunn; i møte med eleven og i møtet med hverandre” (Kjelle videregående skole, 2011).

Det vil med andre ord si at lærerne ikke kan gjøre som de vil i møte med elevene, men må søke begrunnelser i pedagogikken og handle for å jobbe i tråd med skolens standpunkt.

Å ha en felles pedagogisk plattform kan være utfordrende, og innenfor konsekvenspedagogikken er det en forutsetning at alle forplikter seg og handler etter den. Det er også den store utfordringen. Dersom ikke praksisen begrunnes i pedagogikken, noe som krever innsikt og forståelse hos den enkelte lærer, kan pedagogikken misforstås og medføre adferdsdisiplinering og fratakelse av individets ansvar og frihet. Avhengigheten av den enkelte lærers bidrag gjør pedagogikken sårbar (Kurtén-Vartio, 2005). Derfor er den avhengig av en ledelse med god forankring i pedagogikken for å fastholde de gode prosesser og begrunnelser knyttet til forankringen i pedagogikken (Bay, 2005).

Skolens læreplan er dominert av kunnskapsmål knyttet til tradisjonelle lærefag, oppdragelsesmålene er henvist til læreplanens generelle del og er ofte generelle og implisitte. *”Det betyr at sosial kompetanse i skolen vanligvis læres indirekte og usystematisk, avhengig av den enkelte elevs forutsetninger, og av den enkelte lærers kompetanse og interesse...”*

(Ogden, 2009, s. 252). Til tross for at denne skolen har arbeidet med fokusmål for opplæringen, viser det seg at lærerne ikke er samstemte, og at heller ikke brudd på normer og regler ble behandlet likt. Dette var rektor klar over, derfor hadde ledelsen også en tiltaksplan for hvordan de skulle gå fram i spesielt utfordrende situasjoner. Dersom en kontaktlærer hadde mange utfordringer i klassen sin, skulle det innkalles til klasselærerråd for alle klassens lærere. Målet med klasselærerrådet var å uttrykke, diskutere og beskrive hvilke problemer det

var snakk om. Dette skulle så formidles til den i administrasjonen som var satt som ansvarlig for denne klassen. Deretter skulle klasselærerne møte til nytt råd hvor temaet var felles klasseregler. Der skulle representanten fra administrasjonen være til stede for å understreke alvorlighetsgraden og viktigheten av å følge opp det de blir enige om i klasselærerråd. Dette er en ordning som nettopp har startet, og som det foreløpig ikke er gjort så mange erfaringer med. ”Hvis det skal arbeide med området sosial kompetanse i skolen, vil det også kreve oppfølging, samarbeid, lojalitet og forplikte hos lærerne” (Sørli og Nordahl, 1998, s. 263)

Å handle etter en felles plattform krever en tydelig ledelse, og en forpliktelse fra de ansatte. Hva som skjer i den enkelte klasse eller med enkeltelever har betydning for skolen som organisasjon. Lærerne må også være trygge på at når grenser settes for en elev, og eleven skal ansvarliggjøres for sine handlinger, har læreren skolens ledelse med på laget. Derfor er det viktig at det finnes noen klare retningslinjer som læreren kan forholde seg til i praksis, med tanke på hvordan man skal håndtere atferd som bryter med gjeldende normer og regler. Skal for eksempel elever få lov å være på skolen dersom de ikke deltar i timene, kommer for sent, ikke gjør det eleven blir bedt om, ikke vil jobbe, men kun er der på grunn av det sosiale miljøet? Enkeltelevers regelbrudd og normbrytende atferd handler ikke bare om ene eleven, men også om den ene elevens påvirkning på de andre, og om skolen som helhet. Derfor blir heller ikke en elevs oppførsel bare enkeltlæreres problem, men et problem for hele skolen.

6.4 Oppsummering

Tiltak rettet mot utvikling av sosial kompetanse må rettes mot det enkelte individ, mot fellesskapet og skolen som organisasjon. Gjennom diskusjonen har jeg argumentert for at læreres arbeid med sosial kompetanse ikke bare handler om gruppearbeid og øving i sosiale ferdigheter, men i stor grad handler om å ta tak i de ulike situasjonene som oppstår når elever bryter med gjeldene normer og regler i klasserommet eller på skolen.

Konsekvenspedagogikken som en normativ pedagogikk kan her komme med konstruktive bidrag med sin vektlegging av at individet må ansvarliggjøres for egne handlinger ved selv å bære konsekvensene av dem, og pedagogikkens vektlegging av ansvaret overfor fellesskapet. Det er dermed viktig å poengtere at bruken av pedagogikken og dens metoder krever en solid forankring og forståelse av pedagogikkens grunnlag. Misforstått bruk av konsekvenspedagogikken kan medføre en adferdsdisiplinering som ikke harmonerer med konsekvenspedagogikkens humanistiske menneskesyn eller eksistensfilosofiske grunnlag (Kurtén-Vartio, 2005; Bay, 2005).

Arbeid med sosial kompetanse er et felles ansvar, som lærere og skole må stå sammen om slik at man kan følge opp elevers oppførsel på en enhetlig måte. Skolen som organisasjon har det styrende ansvaret, og må legge til rette for at elever som bryter med akseptert væremåte, må ta ansvar for sine handlinger. Arbeid med sosial læring skal finne sted i alle fag parallelt med faglig læring, og gjennomsyre all opplæring.

”Samarbeid er viktig, hvordan du snakker til andre mennesker. At du er pålitelig – ikke minst, at vi kan stole på deg, at du gjør det du skal, at du kommer når du skal. En arbeidsgiver er jo helt avhengig av det, at du har pålitelige medarbeidere. Og det at fellesskapet er viktig. Du er viktig, men du er viktig også som del av et fellesskap. Det er en del grunnleggende verdier som jeg tror vi må være veldig tydelig på. Og når skolen er tydelig på det, og samfunnet er veldig tydelig på det, så skaper vi gangs mennesker”(Lærer, ”klasse høst”)

7 Avslutning

Skolen skal være en samfunnsbyggende virksomhet som gjennom sin kvalifisering og kultivering gir barn og unge ” *kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi*” (L97- Generell del, 1996, s. 15). I dagens skole er det stort fokus på den faglige læringen. Dette er synlig blant annet gjennom læreplanens formulering av kompetansemål, og faglig testing på internasjonalt og nasjonalt nivå. Likevel er det klart at skolen også har et ansvar knyttet til sosial læring og utvikling av elevenes sosiale (handlings-)kompetanse. Det er læreplanfestet gjennom den generelle delen av L-97 og kommer også tydelig fram i utdanningsdirektoratets veileder for arbeid med sosial kompetanse i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Oppgaven retter søkelyset på hvordan læreren forholder seg til atferd som bryter med gjeldende normer og regler. Undersøkelsen ble gjennomført i videregående skole, nærmere bestemt Helse- og sosialfag, vg1. I klassene var det ingen utagerende atferd og observasjonene korresponderer med funn fra tidligere forskning som viser at den vanligste formen for problematferd i videregående skole er undervisnings- og læringshemmende atferd (Sørli & Nordahl, 1998). Analysen av dataene viser at hva som er gjeldende regler og normer i klasserommet varierer ut fra hvilke lærere elevene har, og at lærerens forventninger til elevens atferd ikke alltid er like tydelige. Selv når regler og forventninger er tydeliggjort, er det varierende i hvilken grad elevatferd som bryter med dette, får konsekvenser. Den enkelte lærer er heller ikke alltid konsekvent. En mulig forklaring på dette kan ha sammenheng med i hvilken grad læreren opplever problematferden som forstyrrende for undervisningen eller læringsmiljøet. Målet med å ta tak i problematferd blir dermed å skape et læringsmiljø som fungerer, og ikke nødvendigvis å øke elevenes sosiale kompetanse.

Det finnes ingen læreplan som målrettet forteller hvordan skolen skal arbeid med sosial kompetanse. Skolen kan bidra til økt sosial kompetanse eller danning på mange måter. Det kan være faglig, ved at fagets innhold får betydning for individet og på den måten virker kultiverende (Midtsundstad, 2010). Det kan også være gjennom øving av sosiale ferdigheter i samspill med medelever gjennom aktiviteter i undervisningen (Ogden, 2009). I denne oppgaven setter diskusjonen søkelyset på hvordan elevenes atferd kan være et godt utgangspunkt for sosial læring, og hvordan læreren kan bruke den norm- og regelbrytende atferden for å sette i gang en selv-dannelse hos eleven som kan fremme elevens handlingskompetanse.

Eleven skal være aktør i eget liv, og må lære å ta ansvaret for sine handlinger. VI

lever i et fellesskap med andre mennesker, og vi må oppføre oss der etter. Klassen er et slikt fellesskap, og skolen som organisasjon har et viktig oppgave med å legge gode rammer for det fellesskapet

Arbeid med sosial kompetanse i videregående skole er lite behandlet. Dette er et område som godt kan undersøkes nærmere. Det kunne være interessant å undersøke hvorvidt et målrettet arbeid mot å øke elevers sosiale kompetanse for eksempel kan minske frafallet i videregående skole, eller generelt virker forebyggende i forhold til problematferd hos ungdom. I forhold til konsekvenspedagogikk ville det vært spennende å gjøre undersøkelser på Kjelle videregående skole, som driver ut fra en konsekvenspedagogisk plattform, og sammenligne med en annen videregående skole for å kunne analysere hvorvidt konsekvenspedagogisk praksis fremmer sosial kompetanse hos elevene. Til syvende og sist blir det viktig å redegjøre for hvordan arbeidet med sosial kompetanse kan gjennomsyre all opplæring også i den videregående skole, og hva som må gjøres for å få det til!

”Opplæringen må rettes ikke bare mot faginnhold, men også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle, ved å utforme omgivelser som gir rike muligheter for barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse for rollen som voksen” (L97- Generell del, 1996, s. 42)

Litteraturliste

- Aasebø, T. S. (2011). Anti-schoolness in contex. *Social Psychology of Education* , ss. Online First:doi 10.1007/s11218-011-9153-3.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund, Sverige: Studentlitteratur .
- Arneberg, P., & Briseid, L. G. (2008). *Fag og danning- mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1977). *Social Learnig Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bay, J. (2008). *Bemærkninger til Pædagogiske metoder som kan danne grundlaget for social læring*. København: TAMU.
- Bay, J. (2005). *Konsekvenspedagogik, en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence*. København: Borgen.
- Bruner, J. (1960). *Om å lære*. Oslo: Dreyers forlag.
- Brunstad, P. O. (2001). Læreren under kjedsomhetens tyranni. I T. Bergem, *Slipp elevene løs!* (ss. 118-131). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Caplan, M. Z., & Weissberg, R. P. (1989). Promoting Social Competence in Early Adolescence: Developmental Considerations. I B. H. Schneider, *Social Competence in Developmental Perspective* (ss. 371-385). Dordrecenht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Creswell, J. (2008). *Educational research: planning, concluding and evaluating quantitative and qualitative research*. Prentice Hall, 3.utgave, kap. 1.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2008). *Læringsstrategier- søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, N. (2008). *Atferdsproblemer i skolen*. Hentet fra Forebygging.no: <http://www.forebygging.no/en/Teori/Innsatsomrader/Skole/Atferdsproblemer-i-skolen/>
- Foster, S. (1989). Impact of Social behavior om Peer Status. I B. H. Schneider, *Social Competence in Developmental Perspective* (ss. 197-201). Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige - om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* . Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 3. utgave.
- Frønes, I. (1997). *Et sted å lære*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Furre, H., & m.fl. (2006). *Som elevene ser det - en analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" i 2005*. Hentet 3.11.2011 fra Utdanningsdirektoratet: http://www.udir.no/upload/Rapporter/elevinspektorene/Som_elevene_ser_det_revidert_Elevinspektorene_2005.pdf

- Goffman, E. (1959). *Presentation of self in everyday life*. Hentet 14.11.2011 fra http://www.clockwatching.net/~jimmy/eng101/articles/goffman_intro.pdf
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk, Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: ad Notam, Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2004). Hva forskning forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro, *Integrering och inkludering* (ss. 169-198). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Haug, P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jank, W., & Meyer, H. (2009). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktikk*. København: Gyldendalske boghandel, Nordisk forlag A.S.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3.utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Kjelle videregående skole. (2011). *Konsekvenspedagogikk*. Hentet 9.11.2011 fra Skolens hjemmeside: <http://www.kjelle.vgs.no/slik-jobber-vi/pedagogisk-profil/>
- Knudsmoen, H., & m.fl. (2006). *Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse*. Hentet 10.11.2011 fra Utdanningsdirektoratet: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_vurdering_programmer_laringsmiljo.pdf?epslanguage=no
- Knutsen, E. M. (2010). *Hva skal vektlegges i skolen, faglig eller sosial læring, eller "ja, takk-begge deler. En empirisk studie av elever og deres opplevelse av skolen som læringsarena*. Universitetet i Agder: Semesterppgave i Spesialpedagogikk, upublisert.
- Kunnsaksdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. Hentet 17.03.2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/3/1.html?id=404446>
- Kurtén-Vartio, S. (2005). *TAMU - en annorlunda skola*. Åbo, Finland: Åbo Akademis förlag.
- Kvale, S. (1996). *InterViews*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Kvello, Ø. (2008). *Oppvekst. Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk, Gyldendal Norsk Forlag.
- L97- Generell del. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Langfeldt, G. (2010). Didaktikk: Analytiske distinksjoner for å forstå undervisning. I J. H. Midtsundstad, & I. (. Willberg, *Didaktikk - Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (ss. 113-129). Cappelen Akademisk Forlag.
- Lingås, L. G. (2009). *Helse og samspill*. Oslo: Aschehoug.

- Michelsen, K. (. (2008). *Filosofisk leksikon*. København: Gyldendal.
- Midtsundstad, J. H. (2010). Elevenes muligheter for kultivering og kvalifisering. I J. H. Midtsundstad, & I. (. Willberg, *Didaktikk - Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (ss. 132-146). Cappelen Akademisk Forlag.
- Møller, J., & Sundli, L. (2007). *Læringsplakaten - skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nielsen, H. B. (1994). Forførende tekster med alvorlige hensikter. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 35, ss. 190-217.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole- to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Rapport 11/00.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse- En beskrivelse av LP modellen*. Oslo: NOVA: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring Rapport 19/05.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge - teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E. (2010, June). *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools - A systematic review carried out for The Nordic Indicator*. Hentet fra http://www.udir.no/upload/Forskning/2010/faktorer_laring_clearinghouse.pdf
- Nygren, P., & Thuen, H. (2008). *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2011). *Sosial Ferdighetsopplæring for barn og ungdom*. Hentet 7.10.2011 fra Tidsskrift for Norsk Psykologforening: Vol.48, nummer1: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=132793&a=2
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2008). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Hentet 2011 fra Forebygging.no: <http://forebygging.no/en/Teori/Overordnede-perspektiver/Forebyggende-og-helsefremmende-arbeid---strategi-og-begrunnelse-for-metodevalg/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>
- Ogden, T., & Lindberg, E. (2000). *Elevatferd og læringsmiljø: En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Læringscenteret: publikasjon 2 (LS 2001).

Oppenheimer, L. (1989). The Nature of Social Action: Sosial Competence Versus Sosial Conformism. I B. H. Schneider, *Social Competence in Developmental Perspective* (ss. 41-70). Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold* (1.. utg.). Bergen: Vigemostad og Bjørke AS.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskap til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaug, J. H., & Tømte, K. (2011). Klasseledelse og IKT slik elever og lærere opplever det. *Utdanning* (nr.17: 21.oktober), ss. 46-49.

Statistisk sentralbyrå. (2011). Hentet 1.11.2011 fra Utdanningsstatistikk:
<http://www.ssb.no/vgogjen/>

Sørliie, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: Nova.

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Unesco. (1999). *The Four Pillars of Education*. Hentet 27.10 2011 fra
<http://www.unesco.org/delors/fourpil.htm>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Elevundersøkelsen*. Hentet 10.11.2011 fra
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/NTNU/Elevundersokelsen-2011--analyse-av-mobbing-uro-og-diskriminering/>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Læringsmiljø*. Hentet 9.11.2011 fra
<http://www.udir.no/Tema/Laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet.(2006). *Læringsplakaten*. Hentet 13. april 2010 fra
http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Nasjonale prøver*. Hentet 27.10 2011 fra
<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Om-nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet. (2010). *PISA*. Hentet 2011 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Internasjonale-studier-/PISA-2009-Bedre-resultater-for-norske-elever-/>

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 14.11.2011 fra
<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/>

Utdanningsdirektoratet. (2010). *TIMSS og PIRLS*. Hentet 27.10.2011 fra
<http://www.udir.no/Tilstand/Internasjonale-studier-/TIMSS-og-PIRLS-2011/>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Utdanningsspeilet*. Hentet 1.10.2011 fra
http://www.udir.no/Upload/Forskning/Utdanningsspeilet%202011/Utdanningsspeilet_2011.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Utvikling av sosial kompetanse - Veilder for skolen*. Hentet 7.februar 2011 fra http://www.udir.no/upload/Satsningsomraader/LOM/Veil_Sos_kompetanse.pdf

Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København: Forlaget Politisk Revy.

Vedlegg 1: Skjematisk oppsett - allment aksepterte normer

Konsekvenspedagogikk

(Bay, 2008, Bilag 5)

Allment aksepterte normer →	Grunnlaget for sosial læring →	Sosial handlingskompetanse
<p>Det forventes at:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Enhver kan/vil skape et innhold i sin tilværelse. 2) Enhver kan mestre tilværelsen og derfor strebe etter å klare seg selv. 3) Enhver tar ansvar for sin personlige væremåte. 4) Enhver streber etter å holde avtaler og regler 5) Man behandler andre som man selv vil behandles. 6) Enhver kan inngå i samarbeid med andre mennesker 7) Enhver er innstilt på å lytte til andres synspunkter og ikke kun er seg-selv-nok. 	<p>Ungdommen skal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Lære å finne ut av hva de vil, kan og skal 2) Lære at deres fremtid avhenger av den innsatsen de selv gjør. 3) Ta ansvar for sine selvalgte handlinger 4) Lære å skape en sammenheng mellom ord og handling. 5) Lære å vise respekt for andre mennesker 6) Lære å inngå i et samspill med andre. 7) Lære at de lever i en verden med normer og regler som danner grunnlaget for fellesskapet. 	<p>Mål:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Selvbestemmelse - å kunne treffe egne valg om sin fremtid. 2) Selvhjulpenhet – å kunne klare seg selv og dermed strebe etter å ikke ligge andre til last. 3) Ansvarlighet – å kunne påta seg konsekvensen for sine handlinger. 4) Troverdighet – å skape grunnlaget for den personlige integritet 5) Respekt – å sikre en økt selvrespekt hos den enkelte 6) Samarbeidsvilje – å skape grunnlaget for en høy toleranse 7) Mottakelighet – å få skapt en forståelse for nødvendigheten av å være åpen for læring.

Vedlegg 2: Informasjon til skolen

Kristiansand 5.april 2011

Forespørsel om å foreta innsamling av data

Jeg vil rette en forespørsel til deg om å få tillatelse til gjennomføre klasseromsobservasjoner på VG1 Helse- og sosialfag som del av min masteroppgave i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Disse observasjonene ønskes foretatt nå på våren, samt i starten av neste skoleår. Jeg ønsker å følge en klasse gjennom skoledagen i møte med sine ulike lærere. Hvor mange økter det blir med observasjon er noe usikkert, men jeg har tatt utgangspunkt i om lag fem observasjonsdager på våren og fem dager på høsten. Etter fullførte observasjoner på våren og på høsten vil det gjennomføres intervjuer med de aktuelle lærerne.

Fokuset for forskningen er sosial kompetanse og interaksjonen mellom lærer og elev. Det er viktig å presisere at jeg ikke skal ha fokus på verken undervisningsmetode eller det faglige innholdet i undervisningen. Da det ikke skal innhentes personopplysninger om elevene er det ikke nødvendig å ha foreldrenes samtykke, men elevene vil få en muntlig forespørsel av undertegnede om de synes det er greit at jeg er tilstede i klasserommet og gjør observasjoner. Dataene som samles inn gjennom observasjon og intervjuer skal altså brukes til masteroppgaven min som skal innleveres i november 2011. Min veileder på oppgaven er førsteamanuensis Turid Skarre Aasebø ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder. Hun kan kontaktes på telefon 3814122 (turid.s.aasebo@uia.no).

Innsamlet data vil bli anonymisert, og datatilsynet har vært kontaktet med tanke på nødvendige tillatelse. Undertegnede har taushetsplikt og vil behandle eventuelle taushetsbelagte opplysninger konfidensielt.

..... ble kontaktet med spørsmål om det var mulig å få komme til dere på for å gjennomføre denne forskningsundersøkelsen. Han har videreformidlet min forespørsel, og jeg er takknemlig for athar sagt seg villig til å la meg komme i hennes klasse.

Dersom du gir din tillatelse til dette, tar jeg kontakt medog de lærerne som har hennes klasse for videre avtaler med tanke på gjennomføringen. Dersom du ønsker mer informasjon om prosjektet, ta gjerne kontakt.

Håper på positiv tilbakemelding.
Med vennlig hilsen Elsa Marit Aandstad Knutsen
elaa6@vaf.no, mob: 93038788

Vedlegg 3: Skjema for observasjon

Observasjoner

Dato:

Fag:

Lærer:

Tema/om opplegget:

Antall elever til stede:

Klokkeslett/time:

Intervjuguide

Takk for at du vil stille til intervju

Informere om at intervjuet vil behandles konfidensielt.

Informert samtykke om bruk av lydopptaker

Klassen

- Hvordan vil du beskrive klassen?
- Hva opplever du er den største utfordringen i klassen?
- Hva opplever du er din viktigste oppgave i møte med klassen?

Sosial kompetanse

- Hva forbinder du med sosial kompetanse?
- Hva mener du at lærerne kan bidra med?
- Har det å jobbe med sosial kompetanse i skolen blitt mer nødvendig/har det vært noen endring?

Væremåte i klasserommet

- Hva forbinder du med atferdsproblemer?
- Har lærerne som underviser klassen snakket om hvilke regler/normer som skal gjelde i klasserommet?
- Bør de ulike lærerne gjøre det samme?
- Ble det formidlet noe til elevene i høst da de startet på skolen knyttet til hvilke forventninger man har til dem som elever? Evt. Hva?
- Hvordan formidler du til elevene hva som er akseptabel væremåte/atferd i klasserommet?
- Hvordan gjøres/håndheves dette i praksis?
- Får det noen konsekvenser for elevene dersom de bryter med dette?

Relatert til praksis

- Samtale om eventuelle episoder fra observasjonen.

Intervjuguide

Takk for at du vil stille til intervju

Informere om at intervjuet vil behandles konfidensielt.

Informert samtykke om bruk av lydopptaker

Klassen

- Hvordan vil du beskrive klassen?
- Hvordan vil du beskrive din relasjon til elevene?
- Hva opplever du er din viktigste oppgave i møte med klassen?
- Hva opplever du er den største utfordringen i klassen?

Sosial kompetanse

- Hva mener du at lærerne kan bidra med/hvordan kan læreren jobbe med å utvikle elevenes sosiale kompetanse?
- Har det å jobbe med sosial kompetanse i skolen blitt mer nødvendig/har det vært noen endring?

Væremåte i klasserommet

- Hvilke forventninger har du til hvordan eleven skal oppføre seg i klasserommet?
- Hva skal til for at du opplever en atferd som problematisk?
- Har lærerne som underviser klassen snakket om hvilke regler/normer som skal gjelde i klasserommet?
- Bør de ulike lærerne gjøre det samme?
- Ble det formidlet noe til elevene i høst da de startet på skolen knyttet til hvilke forventninger man har til dem som elever? Evt. Hva?
- Hvordan formidler du til elevene hva som er akseptabel væremåte/atferd i klasserommet?
- Hvordan gjøres/håndheves dette i praksis?
- Får det noen konsekvenser for elevene dersom de bryter med dette?

- Jeg skal nå nevne ulike episoder som kan finne sted i klasserommet. I forbindelse med ro og orden i klasserommet: Hvilke av disse du opplever du som svært viktig, viktig eller mindre/ikke viktig:
 - Elev vil gå/går på do i timen
 - Elever som småprater med hverandre
 - Elever som stadig avbryter undervisninga
 - Elever som ikke rekker opp hånda/Håndsopprekking nødvendig?
 - Bruk av mobil i timen/ ha mobil framme
 - Elever som ikke arbeider/ er passive/lite deltakende
 - Elever som spiser og drikker i timen
 - Elever som kommer for seint
 - Elever som ikke møter opp til undervisning/skulk

Har ”retningslinjene” i klasserommet noen funksjon utover selve læringsmiljøet? Evt. på hvilken måte?

Evt. Hvordan blir dette synliggjort for elevene?

Samtale om observasjon/situasjoner i praksis.

Noe du ønsker å supplere/kommentere?

Takk

