

Når skoleregler får størst plass

*En kvalitativ studie om bruk og håndtering av
skoleregler på 5. trinn*

Mari Vågslid



Masteroppgave ved institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2019

Når skoleregler får størst plass

En kvalitativ studie om bruk og håndtering av skoleregler på 5. trinn.

@Copyright Mari Vågslid

År 2019

Når skoleregler får størst plass

En kvalitativ studie om bruk og håndtering av skoleregler på 5. trinn.

Mari Vågslid

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: CopyCat, Nydalen

Sammendrag

TITTEL:

Når skoleregler får størst plass

En kvalitativ studie om bruk og håndtering av skoleregler på 5. trinn

AV:

Mari Vågslid

EKSAMEN:

PED4391

Masteroppgave i pedagogikk

Allmenn studieretning

SEMESTER:

Vår 2019

Stikkord:

Skoleregler, institusjonelle regler, situasjonsavhengige regler, normativ gyldighet, legitimering, autoritet, institusjonalisering, institusjonell orden, sosial kompetanse, emosjonell kompetanse.

Sammendrag:

Denne studien er en kvalitativ undersøkelse om hvordan skoleregler både brukes og håndteres av lærere og elever på 5. trinn. På bakgrunn av skolereglens bruk og håndtering undersøker jeg hvorvidt det finnes grunnlag for en argumentasjon om at skoleregler har en sammenheng med barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Jeg har gjennomført en observasjonsperiode i 10 dager, og intervjuet både elever og kontaktlærer. Formålet med denne oppgaven er å bidra til mer kunnskap og bevissthet rundt skolereglers

funksjoner. Det er også med dette prosjektets hensikt å vise til ulike konsekvenser av skoleregler kan føre til dersom skolen ikke har en bevisst holdning til hva skolereglens rolle er, og hva de ikke er.

Det er et sosiokulturelt læringssyn som ligger til grunn for prosjektet. Et slikt læringssyn betyr at den med transformative læringen skjer i praksisfellesskap, og hvor disse praksisfellesskapene avhenger av stødige pedagoger som gjennom dialog og veiledning gjør elever bevisste på konsekvensene av å leve sammen i fellesskap. Disse perspektivene er hentet fra Wenger (2004) og Bay (2005, 2008). Tidligere forskning vedrørende skoleregler er også sentralt i mine teoretiske forankringer. Dette er kvalitative undersøkelser gjennomført av blant andre Thornberg (2008, 2009), Cullingford (1988), Tattum (1982), Vallance (1983) og Schimmel (2003). Resultatene av disse ulike undersøkelsene viser at skoleregler ikke bare kan betraktes som verktøy for å regulere elevenes atferd og organisering i klasserommene, men at de også kan betraktes som en skjult læreplan, hvor samfunnsborgerutdanning og lydighet ovenfor autoriteter er sentrale elementer. I min studie har det derfor vært interessant å se hvordan mine funn kan relateres til tidligere forskning, og ses i lys av et sosiokulturelt læringssyn.

I tillegg til tidligere forskning på feltet er studien i stor grad motivert av flere kritiske perspektiver, blant andre gjennom Rose (1999), og Berger og Luckmann (1966). Rose (1999) mener statens institusjoner og virkemåter bidrar, gjennom ulike virkemidler, til at mennesker styrer seg selv ut fra statens og institusjonenes idealer, og at skoler som institusjon har en stor makt ovenfor elevene vedrørende hvilke sosiale ferdigheter som skal læres, og hvorfor. Berger og Luckmann (1966) har undersøkt hvordan institusjoner legitimerer sine handlinger, hvordan institusjoner utvikler ulike roller og hvordan disse rollene utspiller seg innen en institusjonell orden.

Problemstillingen inneholder to ledd som er avhengig av hverandres analyser for å kunne gjøres rede for

På hvilke måter blir skoleregler brukt og håndtert av lærere og elever på 5. trinn?

Finnes det, på bakgrunn av skolereglers bruk og håndtering, grunnlag for en argumentasjon om at skoleregler og barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse har en sammenheng, og i så fall på hvilke måter?

Ved hjelp av forskerspørsmålene er jeg ute etter å hente frem skole- og klasseromsreglene på 5. trinn. For å finne ut hvordan skolereglene er forankret vil jeg analysere alle reglene inn i nivåer. Deretter vil jeg undersøke hvordan skoleregler blir brukt og håndtert i samspill og konflikt, og jeg vil også se på relasjonen mellom elevenes holdninger og praksis. Forskerspørsmålene gir meg et grunnlag for å diskutere om dette kan ha konsekvenser for den sosiale og emosjonelle utviklingen, og på hvilke måter man eventuelt kan argumentere for det. Forskerspørsmålene mine er derfor:

- 1. Hvilke regler finnes på skolen, og hvordan er de forankret?*
- 2. Hvordan bruker lærerne reglene i situasjoner som kjennetegnes av henholdsvis problemer knyttet til sosialt samspill eller konflikter?*
- 3. Hvilke holdninger har elevene til reglene som finnes på deres skole, og hvordan påvirker skolereglene samspillet mellom elevene i praksis?*

Gjennom en tematisk analyse får jeg frem at skoleregler i hovedsak blir brukt som institusjonelle lover og innehar lik institusjonell gyldighet uavhengig av forankring. Legitimiteten hentes gjennom institusjonens eksistens og de rollene lærerne tilsynelatende har som representanter for den institusjonelle orden. Gjennom analysearbeidet deler jeg opp skolereglene i tre nivåer. De to første nivåene er en kategorisering av skolereglene som jeg kaller institusjonelle og situasjonsavhengige regler. Elevenes fortolkninger i relasjon til handlinger er analysert til et tredje nivå, hvor deres ulike strategier opp mot skoleregler gjør seg gjeldende for en diskusjon om hvorvidt skoleregler bidrar, eller kan argumenteres for å hemme en utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

Mine hovedfunn retter seg blant annet mot omfanget av skoleregler. I løpet av 2 skoledager mottar elevene 75 normative bestemmelser. På bakgrunn av omfanget synes skolen til å være det Tattum (1982, s. 140) kaller «rule-governed organization». Dette betyr at hver handling er dekt av en regel. Der hvor det ikke fantes institusjonelle regler knyttet opp til enkelte hendelser, ble det etablert situasjonsavhengige regler. Uavhengig av institusjonell forankring var reglene absolutte og hadde den samme normative gyldigheten. En konsekvens av et slikt omfang kan være at elevene trenes på lydighet og respekt for autoriteter fremfor forståelse og refleksjon. Jeg argumenterer dermed for at dette kan ha konsekvenser for elevenes sosiale kompetanse ved at regelomfanget kan hindre elevene i selvstendig tekning.

I konflikter grep elevene til stoppregel eller sa fra til en voksen. Reglene skulle fungere som nøkkelen til konflikthåndtering. En konflikt utløste ny regel, men nye regler utløste strategier hos elevene for å komme unna, eksempelvis gjennom løgn. Stoppregel er analysert til å være mer konfliktøkende enn konfliktdempende. I en konflikt hvor skoleregler tar størst plass, kan det tenkes at reglene dermed rydder unna det sosiale rommet elevene for å utvikle problemløsningsevner, er mine påstander. Til tross for relasjonen mellom konflikter og regler er elevene svært positive til dem. Informantene brukte ord som *kaos* og *rot i alt sammen* når de skulle begrunne hvorfor skoleregler er viktig.

Det var lærernes privilegium å opprettholde reglene. Elevene viste seg å ha lite de skulle ha sagt, både i form av forhandlingspotensiale ovenfor skolen, men også ovenfor hverandre. Brudd på institusjonelle regler førte til nye, situasjonsavhengige regler. Den store ansvarsfraskrivelsen jeg observerte blant elevene kan tenkes å henge sammen med mangel på elevenes autoritet til å etablere og opprettholde skoleregler, samt gi dem normativ gyldighet. Den emosjonelle kompetansen synes å være begrenset til å omhandle kontroll på egne følelser, og elevenes evne til å uttrykke hva de føler begrenses enten til samtaler med kontaktlærer Phillip, eller til strategier som å gå bort eller lyve.

Forord

Masteroppgaven markerer slutten på mine seks år som student. Tiden som lærerstudent og masterstudent i pedagogikk har vært spennende og lærerik. Som mange før meg har uttrykt, er produksjonen av masteroppgaven en langvarig prosess. All lesing, skriving, sletting og omskriving som ligger til grunn vises ikke i denne endelige versjonen, men jeg ser frem til å legge alle timene med oppgavejobbing bak meg og se fremover mot et ferdig produkt som jeg velger å være stolt av!

Da jeg valgte å skrive masteroppgaven min i Trøndelag visste jeg at skriveprosessen ville bli ensom. Det har også vært mange sidespor og blindveier underveis, men takket være veilederen min Kristinn Hegna har disse sidesporene alltid hatt en verdi, og lært meg noe nytt. Kristinn, du er et menneske det finnes få av. Takk for at du har gjort skriveprosessen verdifull, interessant og krevende. Uten deg hadde jeg ikke, i skrivende stund, kjent på sommerfugler i magen fordi oppgaven snart leveres. Takk for at du evner å balansere ros og konstruktiv kritikk, og for at du alltid utfordrer meg.

Jeg vil også takke skolen jeg fikk lov å observere på, og informantene på 5. trinn som lot meg ta del i hverdagen deres i to uker. Å være sammen med dere ga meg inspirasjon til det kommende lærerlivet.

Det er nå livet virkelig begynner. Jeg ser frem til å ta med meg all kunnskap og lærdom fra de siste seks årene med meg inn i alle fremtidige utfordringer som vil møte meg. Jeg er klar!

Mari Vågslid

Levanger, april 2019

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Motivasjon og bakgrunn for studien.....	1
1.2	Problemstillinger	7
1.3	Studiens oppbygging	8
2	Litteraturgjennomgang	9
2.1	Sosial kompetanse	9
2.2	Emosjonell kompetanse	13
2.3	Den skjulte læreplan	14
2.3.1	Oppsummering	17
3	Det sosiokulturelle læringssynet	19
3.1	Praksisfellesskap	19
3.2	Konsekvenspedagogikk	22
3.2.1	Oppsummering	25
4	Metode	27
4.1	Valg av forskningsmetoder	27
4.2	Kvalitativ feltobservasjon.....	28
4.2.1	Gjennomføring.....	29
4.2.2	Observasjonsdata som feltnotater	30
4.3	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	30
4.3.1	Fokusintervju og enkeltintervju.....	31
4.3.2	Utforming av intervjuguide	31
4.3.3	Gjennomføring.....	32
4.3.4	Transkribering.....	33
4.4	Tilgang, utvalg og samtykkeerklæring.....	34
4.5	Å kombinere flere metoder	36
4.6	Etiske betraktninger	37
4.6.1	Intervju med barn.....	38
4.7	Forskerrollen	39
4.8	Studiens styrker og svakheter	40
4.9	Analyseprosessen.....	43
5	En tematisk analyse av skolereglene.....	47

5.1	Å sette skoleregler i system	47
5.2	Skoleregler på to nivå	53
5.2.1	Oppsummering	56
5.3	Tematisk analyse av kvalitativt datamateriale.....	56
5.3.1	Institusjonelle regler	57
5.3.2	Situasjonsavhengige regler	60
5.3.3	Oppsummering	62
5.4	Et tredje nivå.....	63
5.4.1	Elevenes fortolkninger.....	63
5.4.2	Elevenes handlinger.....	68
5.4.3	Generelle praktiseringer.....	69
5.4.4	Oppsummering	73
5.5	Relasjonen mellom skoleregler og konflikter	74
5.5.1	Fotballbanen	75
5.5.2	Elevsamarbeid.....	79
5.5.3	Oppsummering	84
6	Diskusjon.....	85
6.1	Oppsummering av analysens hovedfunn	85
6.2	Trening av lydighet	87
6.3	Reglens rolle i konflikter.....	91
6.4	Utvikles det sosial og emosjonell kompetanse?	95
7	Konklusjon	102
7.1	Studiens hovedfunn.....	102
7.2	Mine funn som bidrag til aktuelle diskusjoner	105
7.3	Avsluttende refleksjoner.....	106
8	Litteraturliste.....	109
9	Vedlegg	115
9.1	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	115
9.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til observasjonsskolen.....	117
9.3	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring til foresatte	118
9.4	Vedlegg 4: Samtykkeerklæring til elever.....	121
9.5	Vedlegg 5: Intervjuguide 1, elever.....	122
9.6	Vedlegg 6: Intervjuguide 2, elever.....	125
9.7	Vedlegg 7: Intervjuguide, lærer.....	127

1 Introduksjon

1.1 Motivasjon og bakgrunn for studien

Temaet for denne studien er skoleregler. Jeg ville undersøke hvilke skoleregler som fantes på en bestemt skole, og hvordan både elever og lærere forholdt seg til dem. På bakgrunn av hvordan lærere og elever bruker og håndterer skoleregler vil jeg se om det er rimelig å argumentere for at bruken og håndteringen kan ha betydning for elevenes utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser.

Motivasjonen min for å skrive en masteroppgave om skoleregler er todelt. På den ene siden finnes det rapporter og utredninger som sier skolen bør øke fokuset på sosial og emosjonell kompetanse (NOU 2015:8). På den andre siden argumenterer blant annet Rose (1999) og Illouz (2008) for at pedagogiske institusjoner styrer medlemmene til å styre seg selv ut fra statens idealer, og at aktivt arbeid med sosial og emosjonell kompetanse egentlig bare er instrumenter for å få dette til. Kan det tenkes at skoleregler befinner seg en plass i denne prosessen Rose (1999) sikter til? Kan skoleregler tenkes å fungere som instrumenter for å styre mennesker til å styre seg selv? McLaughlin (2008) mener for eksempel at samfunnets fokus på god psykisk helse bunner i at samfunnet må rette opp i sosiale ferdigheter blant menneskene i et samfunn for å bryte ned kriminalitet og moralske dysfunksjoner.

Det er altså et kritisk perspektiv rundt kompetanseutvikling som er pådriveren for å skrive denne oppgaven. En stor inspirasjon har vært tanken om at statens institusjoner og virkemåter bidrar, gjennom ulike virkemidler, til at mennesker styrer seg selv ut fra statens og institusjonenes idealer. Governmentality er begrepet på denne tankegangen, og Rose (1999) har videreutviklet Foucault sitt arbeid rundt denne tematikken. Rose (1999) mener "psykologiske disipliner" innehar en makt ovenfor mennesker som utdanner seg hos dem. Psykologiske disipliner er denne sammenhengen definert som yrkespraksiser som koordinerer menneskelig oppførsel og reformerer menneskelig kapasitet i relasjon til ulike virksomheter (Rose, 1999, s. viii). Lærere er et eksempel på dette. Maktproblemet som ligger i undervisningen av sosiale og emosjonelle ferdigheter er at lærere, som er skolens autoriteter, får en definisjonsmakt over hva som er adekvate former for oppførsel, hva som er sentrale ferdigheter og hvilken type oppførsel eller mangler på ferdigheter som blir problematiske

(Rose, 1999). På bakgrunn av disse antakelsene ble jeg nysgjerrig på hvordan skoler bruker og håndterer de regler som både er satt, men også de som oppstår i en skolehverdag. Jeg ble samtidig nysgjerrig på om jeg kunne finne grunnlag for å diskutere om hvordan skoleregler brukes og håndteres kan ha konsekvenser for barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

Institusjon, autoritet, legitimitet og disiplin er tre grunnleggende begreper i denne studien. Berger og Luckmann (1966) utviklet sin teori om *den samfunnsskapede virkelighet* i boken ved samme navn. Her gjør de rede for hvordan institusjoner skaper institusjonell orden, legitimerer handlinger ut fra institusjonens faktiske eksistens og hvordan ulike roller utvikles innenfor de gitte institusjonene. I praksis oppstår institusjoner generelt i grupper bestående av et ganske stort antall mennesker, og enhver sosial situasjon som løper over tid medfører en begynnende institusjonalisering. En institusjon skal i denne oppgaven forstås som en konkret innretning, som for eksempel skoler, men også større innretninger som stat og storting. Alle institusjoner synes å være gitt, uforanderlige og innlysende. For barn fremstår institusjonen som en objektiv verden, og denne objektiviteten vil avspeile barnas egne opplevelser av hvordan verden egentlig er, og hvordan den fungerer. Allerede her kan vi se Rose (1999) sine teorier som et eksempel på dette, og at denne objektiviteten vil gi lærere automatisk autoritet og kontroll. Sier lærere for eksempel «slik er det bare» mange nok ganger, begynner elevene selv å tro på det mener Berger og Luckmann (1966, s. 75).

Skolen er som nevnt en av statens institusjoner, og bringer derfor med seg både historie og kontroll. Ifølge Berger og Luckmann (1966) prøver institusjoner å kontrollere menneskelig atferd ved å på forhånd sette opp definerte atferdsmønstre og forsøksvis regulere atferden i én retning, til tross for at det teoretisk er mulig å gå i mange andre retninger. Den viktigste sosiale kontrollen ligger i institusjonens eksistens, og Rose (1999) sine teorier om autoriteters definisjonsmakt og koordinering av menneskelig oppførsel kan sees på som eksempler på institusjonens forsøk på forhåndsdefinerte atferdsmønstre. Den institusjonelle orden hvor visse typer individer utfører visse handlinger, som følge av en sosial fordeling av kunnskap, bidrar til at rollebestemt kunnskap forbeholdes bestemte typer innenfor en institusjon (Berger & Luckmann, 1966). Slik jeg forstår det vil derfor lærere inneha en institusjonell rolle, og disse rollene vil samtidig bidra til opprettholdelsen av den institusjonelle orden.

I mine analyser vil staten, skolen som institusjon og elever som mottakere utgjøre tre nivåer. Staten representerer de øvrige institusjonene skolen drives frem av. Skolen har derfor ulike forankringer fra ulike institusjoner (jr. Berger & Luckmann, 1966). I skolene er det lærere

som bærer rollene med krav og forventninger, samtidig som skolen også har privilegiet til å utforme andre institusjonelle fokus, ut fra hva de mener er viktig og riktig. Elevene i skolen er dermed mottakere av disse kravene og forventningene og vil dermed handle ut fra egne fortolkninger av de gitte krav og forventninger.

For å opprettholde institusjonell orden er skolen avhengig av disiplin, lydighet og legitimitet (Berger og Luckmann, 1966). Derfor bærer institusjonen sannheten på den ene siden, men på den andre siden krever institusjonen legitimering, slik at skolens regler og handlinger kan forklares og rettferdiggjøres. Disse legitimeringene innlæres av den nye generasjonen gjennom sosialiseringprosessen som fører dem inn i den institusjonelle orden.

Legitimeringen forklarer den institusjonelle orden ved å tillegge dens objektiverte betydninger kognitiv verdi, og rettferdiggjør den institusjonelle orden ved å gi den en normativ gyldighet.

Innenfor en institusjon med barn, som skolen representerer, oppstår det et lydighetsproblem, fordi institusjonene både vil og må kreve autoritet, uavhengig av de subjektive betydningene som måtte tillegges den konkrete situasjonen. Det må konsekvent fastholdes at de institusjonelle definisjonene av situasjoner har prioritet fremfor fristende individuelle omdefinisjoner. Jo mer institusjonalisert atferden er, jo mer forutsigbar blir den, og dermed også mer kontrollert er Berger og Luckmanns (1966) argumentasjon. På denne måten utøver institusjonen disiplin, og de som er medlem av en institusjon vil underordne seg institusjonens ledelse.

Hva er så skolereglers relasjon til denne foregående problematikken? Ifølge tidligere studier av skoleregler er regler vanligvis blitt sett på som noe uproblematisk, og som har til hensikt å organisere og regulere elever og deres atferd på skolen. Samtidig ønsker man å lære elevene hvordan de kan bli en god samfunnsborger, eller hjelpe dem til å utvikle adekvate moralske og sosiale ferdigheter (Thornberg, 2009). Skole- og klasseromsregler er derfor ofte ment å regulere eller forhindre alle former for elevatferd som forstyrrer aktiviteter, forårsaker skade eller skader på skolen (Doyle, 1990). Thornbergs (2008) studie viser også at regler hjelper lærere å administrere klasserommet og vedlikeholde disiplin. En annen studie av Thornberg (2009) indikerer at skoleregler og deres regulering av hverdagens sosiale samhandling i skolen kan betraktes som en skjult læreplan. Denne, og flere studier vil redegjøres for i kapittel 2.3.

Det er anbefalt at sosial og emosjonell kompetanse blir gitt økt fokus i fremtidens skole.

Ludvigsen-utvalget la i 2015 frem en offentlig utredning om *fremtidens skole* (NOU 2015:8).

I utredningen anbefaler utvalget at sosiale og emosjonelle ferdigheter skal få økt oppmerksomhet i skolen og bør fungere som fagoverskridende kompetanser som gjennomsyrrer alle fag. I forslag til ny læreplan i 2020 foreslås tverrfaglige tema som blant annet folkehelse og livsmestring, og dette er tydelige bidrag fra Ludvigsen-utvalgets utredning. For å kunne orientere seg i et komplekst samfunn og gjøre informerte valg i eget liv har den enkelte behov for kritisk vurderingsevne og god problemløsningsevne kommer det frem, både av utredningen (NOU 2015:5) og utkastet til ny læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Det kommer også frem at livsmestring skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer. Skolens sentrale rolle som sosial læringsarena understreker betydningen av at det legges til rette for at elevene kan prøve ut og lære seg sosiale ferdigheter i ulike aktiviteter sammen med både jevnaldrende og voksne (Læringscenteret, 2003). I Kunnskapsløftet av 2006 er faglige mål tydelig presentert, men på den andre siden kritiserer Ogden (2009) dagens læreplan for mangel på en konkret sosial plan som synliggjør læringsmål slik at arbeidet med sosial kompetanse kan bli en integrert virksomhet i alle fag som det jobbes aktivt og bevisst med. Mangel på implementeringsstrategier for sosial og emosjonell kompetanse kan føre til en forverring snarere enn reduisering av sosiale problemer (Læringscenteret, 2003).

En tentativ definisjon av begrepet *sosial kompetanse* er følgende:

Et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forvente å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidig utvikling fremmes. (Garbarino, 1985, s. 80)

Garbarino (1985) vektlegger ferdigheter og holdninger mennesker trenger for å håndtere sosiale kontekster og oppgaver ut fra miljøet de er en del av. Senere i oppgaven vil jeg gjøre rede for noe av kompleksiteten rundt sosial kompetanse, og hente frem noen definisjoner fra ulike bidrag og tradisjoner. Frem til da er det denne definisjonen vi skal ha i bakhodet som utgangspunkt for å forstå hva begrepet inneholder for å finne mulige svar på problemstillingen.

Weare (2004, s. 2) definerer *emosjonell kompetanse* som å forstå, beskrive, uttrykke og håndtere egne og andres følelser. Han vektlegger også respons på andres følelser på en måte som kan være til hjelp for dem og seg selv. Denne forståelsen av begrepet ligger også som utgangspunkt for studien.

Til tross for at sosiale og emosjonelle kompetanser skal være en integrert del av skolehverdagen, har de faglige områdene frem til nå, fått størst oppmerksomhet. Det prioriterte, faglige fokuset kan tenkes å henge sammen med presset mot faglige resultater, samt nasjonale og internasjonale målinger av elevenes faglige nivå (Overland, 2009). Likevel har skolen et like stort ansvar vedrørende sosial kompetanseutvikling hos elevene, og skal ifølge Nordahl (2010) ha to hovedmål. På den ene siden skal gi elevene skolefaglig kunnskap og ferdigheter, og på den andre siden bidra til elevenes sosiale og personlige utvikling. Dagens læreplan, Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) understreker også at skolen ikke bare skal handle om fag, men at den også skal være identitetsdannende og bidra til elevenes sosiale og personlige utvikling (Saabye, 2018).

På den ene siden hevder Roffey (2017) at høy emosjonell kompetanse bidrar til lykkeligere borgere, men at det på den andre siden er et for stort fokus på hva som skal læres og ikke hvordan. Dette hevder Roffey (2017) resulterer i at følelser blir en styrt form og omsorg blir konseptualisert som ting elevene blir lært for å utvikle eller forbedre en passende oppførsel. Sosiale ferdigheter, som samarbeid og problemløsning er nødvendige kvaliteter i arbeidslivet for å oppnå effektivitet og maksimal verdiskapning, og derfor er det av stor betydning at barn lærer hvordan de sosiale ferdighetene kan bli en del av egen tenkning, og ikke bare en oppførsel som egentlig er styrt fra øvrige pedagogiske eller statlige hold er Roffeys (2017) argumentasjon.

I utredningen til Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) er noen av argumentene for det økende behovet for bevisst sosial læring er at elevene må utvikle sin sosiale og emosjonelle kompetanse for og i det hele tatt utvikle kompetanse i å lære (NOU 2015:8). På bakgrunn av mine problemstillinger vil derfor teorier om hvordan læring skjer i fellesskap med andre, og viktigheten av et bevisst arbeid rundt konsekvenser for elevenes handlinger i skolen, med den hensikt å utvikle sosiale ferdigheter, være svært sentralt for mitt prosjekt. Dette fører meg videre til å introdusere hvilket perspektiv på læring som ligger til grunn for prosjektet.

Studien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn med Wenger (2004) og Bay (2005) som sentrale bidragsytere for å diskutere hvordan lærere og elever forholder seg til skoleregler. Et sosiokulturelt læringssyn sier at læring skjer gjennom bruk av språk, dialog og deltakelse i sosial praksis. Wenger (2004) beskriver læring som en iboende sosial prosess som ikke kan skilles fra den sosiale konteksten den foregår i, og begrepet praksisfellesskap står sentralt. Praksisfellesskaper handler om de ulike sosiale miljø mennesker forholder seg til gjennom livet, hvor medlemmene samme mål. Det ligger dermed mye læring innenfor disse

fellesskapene, noe som gjør teorien interessant i relasjon til skolereglers posisjon i ulike situasjoner.

Et sosiokulturelt lærings syn, og en videreføring av perspektivene til Wenger finnes i konsekvenspedagogikken, utviklet av den danske psykologen Jens Bay (2005). Bay startet arbeidet med konsekvenspedagogikken i 1974 og forsøker å forbedre og utvikle pedagogikken i tråd med samfunnsutviklingen. Pedagogikkens grunnoppfatning er at sosial læring er en forutsetning for individets sosiale dannelse, og at sosial læring derfor også er et nødvendig element i den kompetansen som skal bygges opp gjennom utdanningsløpet (Bay, 2005). Konsekvenspedagogikken vektlegger sosial læring i fellesskap med andre mennesker med den hensikt å øke barns forståelse av den sosiale virkelighet. Ulike handlingsvalg fører til ulike konsekvenser innenfor de ulike fellesskap. Å utvikle elevenes refleksjonsevner i tråd med krav om bredde blant de sosiale ferdighetene er sentrale ferdigheter for barn i 10 års alder mener Frønes (2006). Dette vil kreve omfang og kompleksitet i den grunnleggende sosiale erfaringen, fordi det ligger i denne alderen en funksjonell kobling mellom lite utviklet sosial forståelse og læring ved å handle. Derfor kan læring ved å handle finne sted som omfattende sett av mindre konflikter, og i konfliktene eksisterer mange elementer for læring. Barn mellom 8-11 år utvikler evne til bruk av språk og symboler og at deres læring er forankret i praktisk erfaring, noe som gjør det viktig med teorier som sier noe om læring gjennom praktisk erfaring, og konsekvenser av dette. Sosial forståelse og sosiale ferdigheter må dermed utvikles gjennom sosial erfaring hvor barnas møte med ulike situasjoner, og håndtering av disse situasjonene står sentralt. Sammenhengen mellom sosial struktur og sosial handling må forstås gjennom samspillet mellom handlede aktører og deres kompetanse, og det handlingsfeltet de befinner seg innenfor og er en del av (Frønes, 2006).

Ut fra hva jeg frem til nå har gjort rede for, kan vi se at det er et løpende fokus på sosiale kompetanse, og i forslaget til nye læreplaner av 2020 er emosjonell kompetanse integrert som en egen kompetanse som en side ved livsmestring som tverrgående kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Illouz (2008) mener bekymringer rundt unges mentale helse har økt, og manges psykiske helse blir sett på som farlig, forstyrrende og ukontrollerbare, og en oppfattet forverring vedrørende disiplin i klasserommet har derfor vært en sentral faktor som driver innsatsen på utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

Begrepet *governmentality* bygger, som tidligere nevnt, på antakelsen om at statens institusjoner og virkemåter bidrar, gjennom ulike virkemidler, til at mennesker styrer seg selv

ut fra statens og institusjonenes idealer, og former samfunnsborgere ut fra statens og idealer. Målet er ifølge Rose (1999) en populasjon som følger samfunnets normer og regler (Rose, 1999). Ett av spørsmålene for min undersøkelse blir derfor hvilke mulige konsekvenser regler i skolen kan antas å få for sosial og emosjonell kompetanse?

1.2 Problemstillinger

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere og elever forholder seg til reglene de har på skolen, både på skole- og klassenivå. I forlengelsen av dette vil jeg diskutere om det er rimelig å argumentere for at dette har betydning for barnas utvikling av sosial og emosjonell kompetanse, og i så fall på hvilke måter. Problemstillinger lyder derfor slik:

På hvilke måter blir skoleregler brukt og håndtert av lærere og elever på 5. trinn?

Finnes det, på bakgrunn av skolereglers bruk og håndtering, grunnlag for en argumentasjon om at skoleregler og barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse har en sammenheng, og i så fall på hvilke måter?

Problemstillingen vil bli undersøkt gjennom feltobservasjon og intervjuer. Som vi ser er problemstillingen delt to i hovedspørsmål. Det første forskerspørsmålet om hvordan skoleregler brukes og håndteres, og hvordan de er forankret vil bli besvart gjennom analysen. Spørsmålet om hvilken eventuell betydning dette kan ha for barnas utvikling av sosial kompetanse, vil jeg diskutere meg til, på bakgrunn av analyse og teori. Ved hjelp av forskerspørsmålene er jeg ute etter å hente frem skole- og klasseromsreglene på 5. trinn. For å finne ut hvordan skolereglene er forankret vil jeg analysere alle reglene inn i nivåer. Deretter vil jeg undersøke hvordan skoleregler blir brukt og håndtert i samspill og konflikt, og jeg vil også se på relasjonen mellom elevenes holdninger og hva elevene gjør i praksis. Forskerspørsmålene gir meg et grunnlag for å diskutere om dette kan ha konsekvenser for den sosiale og emosjonelle utviklingen, og på hvilke måter man eventuelt kan argumentere for det. Forskerspørsmålene mine er derfor:

1. Hvilke regler finnes på skolen, og hvordan er de forankret?

2. Hvordan bruker lærerne reglene i situasjoner som kjennetegnes av henholdsvis problemer knyttet til sosialt samspill eller konflikter?

3. Hvilke holdninger har elevene til reglene som finnes på deres skole, og hvordan påvirker skolereglene samspillet mellom elevene i praksis?

Dette er en kvalitativ undersøkelse gjennomført på én skole, på 5. trinn. Dette er derfor ingen komparativ studie, men jeg forsøker å gå mer i dybden blant elevene som deltok på undersøkelsen. Jeg håper mine funn kan bidra til en videre diskusjon om skolereglens plass i det norske utdanningssystemet. Videre vil jeg gjøre rede for studiens oppbygging.

1.3 Studiens oppbygging

Innledningsvis har jeg presentert tema for studien og gjort kort rede for hva som både ligger som motivasjon, men også hvilke teoretiske perspektiver jeg vil ta med meg videre for å undersøke problemstillingen min. Jeg har også gjort rede for forskerspørsmål og kort presentert hvordan jeg har gått frem for å undersøke disse.

I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for sosial og emosjonell kompetanse. Jeg vil også gjøre rede for tidligere studier som undersøker skoleregler og deres funksjon. Dette kapittelet kan anses å være en litteraturgjennomgang og vil presentere en del av mine teoretiske perspektiver. I Kapittel 3 gjør jeg videre rede for det sosiokulturelle læringssynet og utdyper videre hva som menes med praksisfellesskap og konsekvenspedagogisk tenkning. Kapittel 4 omhandler metode, valg og begrunnelse for forskningsdesign, forskningsetikk og studiens styrker og svakheter. Analyseprosessen vil også bli gjort rede for. Selve analysearbeidet gjøres rede for i kapittel 5, hvor jeg analyserer skolereglene inn i tre nivå. Jeg viser ulike utdrag fra det kvalitative materiale som trekkes videre med i diskusjonskapittel 6. I diskusjonen blir forskerspørsmål oppsummert og besvart, og på bakgrunn av svarene forsøker jeg å diskutere mulige konsekvenser for sosial og emosjonell utvikling. Kapittel 7 er et avsluttende kapittel hvor jeg trekker konklusjoner og reflekterer rundt hva denne studien kan bidra med i fremtidige diskusjoner om skolereglers bruk og håndtering, samt hvilke mulige konsekvenser bruken og håndteringen kan ha for elevenes utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. I mine avsluttende refleksjoner henter jeg frem konseptet om Governmentality og diskuterer mine funn i lys av konseptet om disiplin, makt og kontroll.

2 Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet viser jeg frem og redegjør for sosial og emosjonell kompetanse. Disse to begrepene er det mange definisjoner av, og det er uenigheter om hvordan de skal forstås, spesielt sosial kompetanse. Jeg forsøker derfor å være klar på hvilket ståsted jeg har valgt i denne studien når begrepene gjøres rede for. Tidligere forskning som tar for seg skoleregler vil også bli presentert.

2.1 Sosial kompetanse

Ludvigsen-utvalget definerer begrepet kompetanse som mestring av kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle utfordringer. Å kunne anvende kompetansen er det sentrale poenget med utviklingen. Anvendelse betyr kapasitet til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter slik at mennesker mestrer de utfordringene man møter i livet (NOU 2015:8). Elevenes kunnskap om når og hvordan de kan ta i bruk ulike kompetanser er vesentlig i anvendelsen, og de må også kunne reflektere over og vurdere hva en situasjon krever av handling og konsekvensene av valgene som tas. Dette brede kompetansebegrepet som ligger til grunn for utredningen begrunnes med kompleksiteten i de utfordringene og oppgavene elevene vil møte i skolen og senere i livet (NOU 2015:8). Jeg vil videre se på noen bidrag som forteller hva innholdet i kompetansen skal være.

Dodge (1985) mener de mange definisjonene som finnes av sosial kompetanse har to felleselement. Det ene handler om evnen til å respondere på ulike stimuli i miljøet de er en del av, og det andre handler om sosial atferd som resulterer i opprettholdelse av vennskap, samt sosial atferd som gjør at man mestrer sosiale situasjoner. På bakgrunn av de mange ulike definisjonene av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er det vanskelig å komme til enighet om en allmenn, gyldig definisjon (Schneider, 1989). Noe av begrunnelsen for dette er at de ulike teoretiske perspektiver og tradisjoner definerer sosial kompetanse som reflekterer deres egne behov og interesser på feltet, og dette skal jeg argumentere for nå.

Felner, Lease og Phillips (1990) har forsøkt å integrere perspektivene rundt sosial kompetanse som situasjonsspesifikk og universell gjennom en transaksjonsøkologisk modell hvor de beskriver sosial kompetanse på tre nivåer: personnivået, transaksjonsnivået og resultatnivået. Slik jeg forstår denne modellen er det en beskrivelse av hvordan sosial kompetanse utvikles gjennom ulike nivåer som avhenger av hverandre. Det er grunnleggende at den sosiale

kompetansen etableres på personnivå før de sosiale ferdighetene anvendes aktivt i samhandling med andre, hvor man samtidig evner å ta individuelle vurderinger på hvilke ferdigheter som egner seg best i gitte kontekster. På personnivået ligger noen universelle ferdigheter som er grunnleggende forutsetninger for effektiv sosial interaksjon. På transaksjonsnivået anvendes ferdighetene i samhandling med andre, hvor det ut fra situasjonen skal vurderes hvilke sosiale ferdigheter som best lar seg bruke. På transaksjonsnivået ønsker individet å oppnå visse sosiale mål, og det bringer oss videre til det siste nivået i modellen. Den sosiale kompetansen er også resultatspesifikk, hvilket betyr at resultatet av den sosiale kompetanse også kan 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 for å nevne noe.

Det finnes ulike bidrag vedrørende begrepet sosial kompetanse innenfor pedagogisk og psykologisk tradisjon. I det følgende vil jeg presentere noen bidrag som skal ses i sammenheng med Felner, Lease og Phillips (1990) sin transøkologiske modell. Jeg avsluttet kapitlet med å gjøre rede for hvilken forståelse av sosial kompetanse som ligger til grunn i denne oppgaven.

I den pedagogiske tradisjon definerer Ogden (2015) begrepet slik:

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

Ogden (2015) vektlegger etablering og opprettholdelse av sosiale relasjoner, samt at kompetansen skal dekke egne og andres behov. Et annet, pedagogisk bidrag er definisjonen til Department of Education and Skills i London (DfES, 2007) som skriver følgende:

Social and emotional skills are a key component of an emotionally healthy, inclusive school culture that helps all pupils succeed and which values and celebrates diversity. The key skill of self-awareness helps all members of a school community to recognise and face their own prejudices and intolerances. This is the first step to tackling them. Empathy is central to developing a concern for, and understanding of, others, both recognising our common humanity, and acknowledging and celebrating social, cultural and individual difference. (s. 13)

Denne definisjonen integrerer for det første sosial og emosjonell kompetanse i en og samme definisjon, og sier at sosial og emosjonell kompetanse er de ferdigheter mennesker trenger for å bidra til en inkluderende og sunn skolekultur, hvor ulikheter verdsettes og empati utvikles for å håndtere omstendighetene de er en del av. Definisjonen integrerer også det sosiale miljøet.

Innenfor en psykologisk tradisjon viste jeg innledningsvis til Garbarino (1985) som vektlegger ferdigheter og holdninger som barn trenger for å mestre sosiale kontekster og oppgaver, ut fra miljøet de er en del av, slik at trivsel og utvikling maksimeres. Vi ser at Garbarino (1985) har et utvidet perspektiv som integrerer både sosiale miljø, slik DfES (2007) også gjør, men i tillegg integrerer denne definisjonen også mestring av sosiale oppgaver. Sentralt i min forståelse av sosial kompetanse er nettopp mestring av sosiale oppgaver.

Ifølge Caplan og Weissberg (1989) er det en økende enighet innenfor den psykologiske tradisjonen at hva som fører til høy sosial kompetanse har mindre å gjøre med ulike typer atferd, ferdigheter og egenskaper, og mer å gjøre med koordinasjon av kognisjon, påvirkning og atferd som på en adekvat måte håndterer relevante sosiale oppgaver.

Caplan og Weissberg (1989) forsøker derfor å integrere flere perspektiver og legger en todelt definisjon til grunn for begrepet 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. (s. 374)

Caplan og Weissberg (1989) vektlegger barns evne til å fortolke sosiale situasjoner, kontrollere følelser og koordinere oppførsel slik at de effektivt kan håndtere relevante sosiale oppgaver, samtidig som dette avhenger av å legge til rette for barnets miljø og ressurser for positive utviklingsresultater. De forsøker dermed å integrere både personlig utvikling samtidig som de integrerer mestring av sosiale oppgaver og viktigheten av omgivelsene rundt barn som er i utvikling. Da skolen som institusjon og omgivelse for elevene er en sentral del av min undersøkelse vil denne definisjonen være sentral for å forstå sosial kompetanse.

Innenfor den transøkologiske modellen vil jeg argumentere for at de pedagogiske definisjonene i hovedsak holder til på transaksjonsnivået, da etablering av sosiale relasjoner står sentralt. Psykologiske definisjoner fokuserer mer på resultatnivået fordi de fokuserer på

sosiale oppgaver som får positive resultater. Pedagogene er likevel også opptatt av opprettholdelse og trivsel, men er etter min vurdering ikke like resultatorienterte som de psykologiske tradisjonene. Schneider (1989) hevder som nevnt at de ulike definisjonene av sosial kompetanse ikke har en allmenn gyldighet fordi de teoretiske perspektiver og tradisjoner definerer begreper på en måte som reflekterer deres egne behov og interesser på feltet. Ser vi tilbake på de pedagogiske og psykologiske definisjonene og plasseringen jeg har gitt de i den transaksjonsøkologiske modellen vil jeg argumentere for at pedagogene i en større grad reflekterer begrepet rundt personlig utvikling og etablering av relasjoner. Den psykologiske tradisjonen mener jeg reflekterer resultatorienterte begrep som skal bidra til etablering og opprettholdelse av sosiale miljø, hvor menneskene mestrer de oppgaver de møter innen disse gitte miljøene.

På bakgrunn av de foregående bidragene vil sosial kompetanse bli forstått som anvendelse av sosiale ferdigheter som hjelper mennesker å løse sosiale oppgaver på mest mulig måte, slik at relasjoner både bygges og opprettholdes, samt at elevenes selvstendighet utvikles og trivsel maksimeres. Dette avhenger av å legge til rette for elevenes omstendigheter, slik at de har ressurser de kan bruke for å oppnå positive utviklingsresultater. Min forståelse er dermed en kombinasjon av de pedagogiske og psykologiske tradisjoner.

For å bryte begrepet sosial kompetanse ned til nyttige verktøy i studien vil jeg nå gjøre kort rede for sosiale ferdigheter. Innenfor den pedagogiske tradisjon definerer Gresham (1986) sosiale ferdigheter som en spesifikk atferd et menneske viser at det kan utføre for å gjennomføre en sosial oppgave. De grunnleggende ferdigheter er samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvar. Med samarbeid menes evnen til å dele med seg, og hjelpe andre og samarbeide med autoriteter ved å følge regler og beskjeder. For å ha selvkontroll må tanker og følelser kunne kontrolleres. Selvhevdelse er evnen til å utrykke egne meninger og rettigheter på en positiv og tydelig måte, ta initiativ og motstå negativt gruppepress. Empati er evnen til å se og forstå hvordan andre har det, samt vise omtanke og respekt. Ansvar handler om evnen til å holde avtaler og vise respekt for eiendeler og arbeid (Gresham, 1986).

Dodge (1986) har utarbeidet en trinnmodell med fem grunnleggende ferdigheter for å mestre komplekse, sosiale oppgavene et barn med rimelighet kan forvente å møte. En sosial oppgave for et barn kan for eksempel være situasjoner som oppstår i friminutt eller på lekeplassen. Disse oppgavene innehar mye informasjon og kan være svært komplekse for et barn, og det må derfor tilnærme seg denne oppgaven gjennom et sett med tidligere sosiale erfaringer for å kunne håndtere denne kompleksiteten. Først må (a) sosiale signaler fra omgivelsene dekodes

sosiale signaler, deretter (b) fortolke de sosiale signalene slik at de blir meningsbærende enheter. Så må en (c) ha tilgang til og framkalle potensiell respons på atferd til de integrerte signalene, for så (d) å kunne evaluere konsekvensene av responsen ulike handlingsalternativer kan få, for å kunne gjøre det optimale handlingsvalget. Til slutt (e) bestemmes handlingens effektivitet ut fra responsen den fikk.

Gresham (1986) vektlegger utførelse av sosiale oppgaver, mens Dodge (1986) vektlegger mestring. Gresham (1986) som kommer fra en pedagogisk tradisjon, konkretiserer ferdigheter som kan anses å være på personnivået hvor ferdighetene etableres i Felner, Lease og Phillips (1990) modell. Dodge (1986) som kommer fra en psykologisk tradisjon, konkretiserer prosessen barnet må gjennom for å løse sosiale oppgaver og holder seg mest til transaksjonsnivået hvor ferdighetene må være etablert før de kan anvendes aktivt i samhandling med andre. Som definisjoner av sosial kompetanse står heller ikke disse grunnleggende ferdighetene i motsetning til hverandre, men er mer å anse som supplerende bidrag til utvikling av sosial kompetanse ved hjelp av sosiale ferdigheter. De sosiale ferdighetene og trinnmodellen for mestring av sosiale oppgaver er svært sentrale når jeg skal analysere mine data og diskutere funn. I det følgende vil jeg gjøre rede for emosjonell kompetanse.

2.2 Emosjonell kompetanse

I DfES (2007) sin definisjon ble både sosial og emosjonell kompetanse integrert som én kompetanse. Heller ikke ut fra mine vurderinger er sosial og emosjonell kompetanse to begrep som uten videre lar seg skille fra hverandre. I forslag til ny læreplan er likevel emosjonell kompetanse supplert som egen kompetanse og kjennetegnes ved å konkretisere forståelse, involvering og håndtering av egne og andres følelser (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Det brukes ulike terminologier innenfor dette begrepet, som emosjonell intelligens, emosjonell regulering, emosjonelle ferdigheter og emosjonell kompetanse. Begrepene brukes om hverandre, og det finnes ikke et klart skille på hva som skiller for eksempel emosjonell intelligens og emosjonell kompetanse. Det er heller ikke gjort forsøk på å eksplisitt skille dem fra hverandre i diskusjonen

Weare (2004) definerer emosjonelle ferdigheter slik:

The ability to understand ourselves and other people, and in particular to be aware of, understand and use information about the emotional states of ourselves and others

with competence. It includes the ability to understand, express and manage our own emotions and respond to the emotions of others, in ways that are helpful to ourselves and others. (s. 2)

Weare (2004) vektlegger forståelse, beskrivelse, å uttrykke og håndtere egne og andres følelser. Hun vektlegger også respons til andres følelser på en måte som kan være til hjelp for dem og seg selv. Illouz (2008) beskriver dette i form av en emosjonell stil preget av spesifikke teknikker for å gripe og regulere sosiale relasjoner. Som vi så i gjennomgangen av sosial kompetanse har jeg henvist til at emosjonell kompetanse kan være en integrert sosial ferdighet.

Salovey og Mayer (1990) definerer emosjonell intelligens som en intellektuell prosess som involverer å gjenkjenne, bruke, forstå, håndtere egne og andres følelsesmessige standpunkter og evnen til å bruke disse følelsene for å motivere, planlegge og oppnå noe. Emosjonell intelligens skal være til hjelp når negative følelser som sinne, frustrasjon eller redsel skal håndteres for og ikke bli sett på som dumme og maktesløse (Illouz, 2008). Som vi ser av disse to definisjonene vektlegger de det samme, men bruker ulike terminologi. Kanskje dras definisjonen til Salovey og Mayer (1990) i en mer psykologisk retning da følelser skal brukes for å oppnå noe, mens Weare (2004) sin definisjon har en mer kognitiv funksjon som vektlegger forståelse i noe større grad. Gillies (2011) mener en overordnet beskrivelse på emosjonell kompetanse er at det legges vekt på å gjenkjenne og styre følelser, artikulert gjennom termer som emosjonell ferdighet og emosjonell intelligens. Denne overordnede forståelsen av emosjonell kompetanse ligger også til grunn for forståelsen i denne studien.

Hensikten med denne litteraturgjennomgangen for det første å gjøre det klart at sosial kompetanse ikke innehar en allmenn gyldig definisjon med ett felles innhold. For det andre er denne litteraturgjennomgangen å se som et bakteppe for min forståelse av sosial og emosjonell kompetanse. I følgende og siste delkapittel vil jeg gjøre rede for tidligere forskning vedrørende skoleregler.

2.3 Den skjulte læreplan

Poenget med å gjøre rede for tidligere forskning på skoleregler er at bruken av regler har vist seg å være mer problematisk enn tidligere antatt (Thornberg, 2008). Skoleregler i seg selv er ikke nok for å forebygge de farlige elementer en skole kan inneha, som mobbing, vold og lignende. Forskningen Thornberg (2008, 2009) har gjennomført tyder på at en kraftig

forebyggende komponent mot skolens farlige elementer blant elevene er å skape et positivt skolemiljø der sosiale ferdigheter og annen forventet oppførsel eksplisitt læres og styrkes effektivt (Thornberg, 2008). Den sosiale kontrollfunksjonen til reglene på skolen har vist seg og, i noen tilfeller ha utdannet og formidlet lydighet, undergivelse av hierarkisk autoritet og bevissthet om egen plass i et sosialt system (Thornberg, 2009; Tattum; 1982). Skelton (1997) gir en oversikt over tidligere studier gjort av denne skjulte læreplanen. Fra et postmoderne perspektiv hevder han den skjulte læreplanen vil gjøre slik at elevene tilegner seg diskurser som vil kontrollere dem og redusere deres muligheter til å definere seg selv. Han hevder videre at elever vil bli objektivert, og at de ofte aksepterer institusjonelle definisjoner av seg selv.

Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på studier som peker mot en antakelse om at skolereglers regulering av elevenes hverdag fungerer som en skjult læreplan. I tillegg til Thornberg (2008, 2009) som ble presentert i innledningen vil jeg også vise til studier og litteraturgjennomganger som er gjennomført av Vallance (1983), Tattum (1982), Schimmel (2003), Gillies (2011) og Cullingford (1988).

Thornberg (2009) gjennomførte en kvalitativ studie hvor han intervjuet både elever og lærere i ulike alder om nytten av skoleregler. Studien indikerer at skoleregler og deres regulering av hverdagens sosiale samhandling i skolen kan betraktes som en skjult læreplan for verdiutdanning og statsborgerskapsutdanning. Gjennom arbeidet med regler på skolen har Thornberg (2009) sett at lærerne forsøker å skape og opprettholde sosial orden gjennom regulering av elevenes oppførsel, undervisning, friminutt og andre skoleaktiviteter slik at de blir funksjonelle. Han så hvordan lærere åpent foran elevene dømte regelbrudd ved å vise om dette er rett eller gal oppførsel. Noen av konsekvensene ved å dømme handlinger som enten rett eller galt mener han er at den skjulte læreplanen lærer elevene til å være ikke-spørrende og ikke delaktige. Det er viktig å understreke at Thornberg (2008) ikke er mot skoleregler som prinsipp. Tvert imot skriver han i artikkelen *A categorisation of school rules* at skoleregler har en vital betydning da skolen kan være et farlig sted hvor elever blir utsatt for vold, trakassering og mobbing for å nevne noe. Det er bruken av skoleregler jeg tolker han er kritisk til, og ikke skoleregler i seg selv.

Funksjonen av den skjulte læreplan er ifølge Vallance (1983) sine studier sosial kontroll, og han har identifisert denne kontrollen som politisk sosialisering, mineralisering av verdier, vedlikehold av strukturer, trening i lydighet og underdanighet. Selvet og identiteter er sosiale

produkt som aldri er fikset, men en påbegynt prosess i og gjennom sosial interaksjon med andre. Identitet, sosialt liv og moral er derfor en sosial, kollektiv og kulturell prosess som er konstruert og rekonstruert i hverdagen av sosiale interaksjoner. Moral, ifølge Atkinson og Housley (2003) refererer derfor til en bredere sosiologisk anliggende, hvor målet er en sosialt organisert identitet og konstruksjonen av menneske som moralske agenter med ansvar for egne handlinger samtidig som de er subjekter for andres evalueringer.

I en studie gjennomført av Tattum (1982) viser resultatene at elevene forklarte sin forstyrrende atferd gjennom skolens språk ved å ta i bruk de samme begrepene om seg selv som skolen brukte. Dermed adopterte elevene vokabularet til lærerne, og på den måten aksepterte maktdefinisjonen og den dominante kulturen i skolen. Dette var en kvalitativ studie hvor 29 elever som ble stemplet som forstyrrende ble intervjuet. Studien viser også at skoler ser ut til å sosialisere elevene til en ukritisk holdning om at vi trenger regler og må adlyde dem. Flere av skolene som ble undersøkt har han kategorisert som «rule-governed organization». Dette betyr at hver handling er dekt av en regel, og de handlinger som ikke har en direkte kobling mot en regel gir lærere muligheter for å enten stemple ulike handlinger som avvik, eller og plassere regler ut til ulike handlinger på bakgrunn av deres individuelle vurdering.

Schimmel (2003) gjennomførte en kvalitativ studie hvor han intervjuet mer enn 250 lærere og administratorer og skisserte funksjonene i de fleste skolers praksiser vedrørende bruk av regler. Disse resultatene viser at skoleregler kan relateres til samfunnsborgerutdanning, fordi skoleregler blir brukt som en form for lov overfor elevene. Så istedenfor å oppfordre til aktive og demokratiske samfunnsborgere, gjør denne skjulte læreplanen det motsatte. Den undergraver målet om samfunnsborgerutdanning når elevene ikke har noe de skulle ha sagt i utviklingen eller revisjonene av skolen og klasseromsregler. Det forhandles ikke mellom lærere og elever, og dette fører til at forhandlingspotensiale i store deler av skolens virksomhet ikke eksisterer.

Lydighet overfor regler er en konstruksjon av den gode elev, og regler kan derfor undergrave målet om å oppfostre selvstendighet, selvdisiplin, kritisk tenkning og demokratiske ferdigheter (Schimmel, 2003). Elever blir snarere ledet av ordre og regler, noe som fører til en blind overholdelse. Derfor vil elever følge regler automatisk uten å tenke over hvorfor de gjør det eller hva de gjør. Moralsk sosialisering appellerer dermed ikke til elevenes resonnementer, følelser og deltakelse, men til autoritet og makt, og det reduserer moral til verdien av lydighet

og respekt for autoriteter. Schimmel (2003) beskriver også hvordan han mener regler blir ordnet i skolene. Regler mangler standarder eller prosedyrer som gjør at elevene kan utfordre eller stille spørsmål om rettferdigheten til bestemte regler eller deres gjennomføring, om de er unødvendige, irrelevante, diskriminerende, tvetydige eller inkonsekvente. Her kan vi trekke tråden til begrepet legitimering og tolke den skjulte læreplanen som legitimert av lærerne selv. På bakgrunn av målet om elever som aktive deltakere i sosialiseringprosessen, kan resultatet av skoleregler som brukes gjennom legitimitet og makt føre til passive mottakere. På bakgrunn av dette er Schimmel (2003) kritisk til funksjonene skoleregler ser ut til å ha.

I relasjon til Schimmel (2003) viderefører Bauman (1993) den svekkede moralske sosialiseringen og mener moralsk resonering, refleksjon og empati er fjernet fra kartet om moralitet. Dette kan resultere i at det moralske ansvaret til andre blir redusert til å innfri et begrenset sett med regler. Gillies (2011) kritiserer det han kaller det nye ortodoksiet av følelser i klasserommet. Han hevder det er et nytt læringsmål på skoler, hvor elever skal kunne abstrahere følelser for å håndtere dem bedre. Elevene bør kunne lese og snakke om sine følelser flytende i en klasseromskontekst snarere enn å bare bukke under for dem, og lære seg å kontrollere dem.

Elevers holdninger til skoleregler er utelukkende positive ifølge Cullingford (1988) som gjennomførte en kvalitativ studie hvor han undersøkte elevers holdninger. På den ene siden er elevene klar over at deres trivsel avhenger av både forholdet de har til andre barn og deres erfaringer med undervisning. På den andre siden ga elevene uttrykk for at alt avhenger av klar disiplin, på grunn av en følelse av orden som er pålagt av skolen og lærere. Elevene så ikke på skolens primære formål å gi dem en følelse av egen sosial autonomi, altså selvbestemmelse. Istedenfor utviklingen av selvdisciplin synes barna i studien å stå fast i troen på at de trenger regler som er pålagt dem. Skolen kontrollerer handlingene deres, noe elevene mente var nødvendig. Lærerne er viktig, ikke bare fordi de skaper regler, men også fordi de har autoriteten til å sette reglene ut i live (Cullingford, 1988). Flere av elevene mente det ville blitt kaos uten skoleregler, og bekrefter dermed at de ikke har naturlig godhet, ei heller fremgang i selvbeherskelse. Elever ser dermed snarere et behov for å innføre regler som skal fungere som nøye kontroll. Dette hevder Cullingford (1988) bekrefter at barn ser på regler som en form for sosial kontroll. De trengs for at barna ikke skal havne i trøbbel fremfor en positiv oppmuntring til god oppførsel.

2.3.1 Oppsummering

Sosial og emosjonell kompetanse er begreper med flere definisjoner som reflekterer et interessefelt i en pedagogisk og psykologisk tradisjon. Mitt studieprosjekt sentrerer begrepet med bidrag fra begge tradisjoner og vektlegger anvendelse av sosiale ferdigheter slik at mennesker mestrer sosiale miljø, håndterer sosiale situasjoner og evner å både uttrykke, beskrive og håndtere egne og andres følelser. Det skal nå være klart at sosial kompetanse blir forstått som anvendelse av sosiale ferdigheter som hjelper mennesker å løse sosiale oppgaver på mest mulig måte. Emosjonell kompetanse er forstått som evnen til å forstå, beskrive, håndtere og uttrykke egne og andres følelser, samt å gi responser for å oppnå og håndtere sosiale situasjoner. Dette teoretiske bakteppet vil jeg anvende aktivt når jeg diskuterer mulige konsekvenser for barns utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter.

Skolereglens regulering av sosial samhandling på skolen har møtt et kritisk forskerblikk som kategoriserer regler som en skjult læreplan. Denne skjulte læreplanen innebærer verdiutdanning og statsborgerskapsutdanning, noe som betyr at elever utvikler blind overholdelse av regler for å være den gode elev (Thornberg, 2008, 2009). Som en videreføring av dette kan vi hente tilbake teorier som viser at institusjoner i stor grad har en definisjonsmakt over hva som er adekvat oppførsel eller ikke (Rose, 1999; Berger & Luckmann, 1966). Staten, skolen og elevens fortolkning, som jeg skrev var grunnleggende nivåer i denne oppgaven mener jeg gjør seg gjeldende i forskning vedrørende bruk av skoleregler. Elevenes holdninger representerer det tredje nivået, som ut fra tidligere forskning viser at i stor grad styres av institusjoner og staten. Dette skal vi ha i bakhode frem til analysen.

Jeg har vist til flere studier som viser at skoleregler blir høyt respektert av elever og sett på som noe de må forholde seg til. Den skjulte læreplanen har ifølge forskerne ikke bidratt til å utvikle sosial læring, slik skolens mandat fastslår (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Cullingford (1988) viser fra sine undersøkelser at elever mener de trenger regler for nøye kontroll og ikke nødvendigvis for positiv utvikling. Elevene hevder de trenger regler slik at det ikke skal bli kaos i skolehverdagen, og for å forhindre mistriksel. Likevel er skoleregler mer enn bare en skjult læreplan, og Thornberg (2008) vektlegger nytten av regler så lenge de er i relasjon med effektiv og bevisst sosial læring.

Selv om min problemstilling fortøner seg noe annerledes enn hva tidligere studier på feltet sentrerer seg rundt vil jeg ta med meg disse kritiske perspektivene og tidligere studier som et teoretisk bakteppe for mine analyser og diskusjoner.

3 Det sosiokulturelle læringsynet

Et sosiokulturelt syn på læring handler om å primært verdsette mennesker som sosiale vesener, og læring som en sosial prosess gjennom samhandling med andre. Selve grunnleggeren for dette perspektivet anses å være Vygotsky, som vektlegger sosial samhandling som grunnlaget for læring. Språket og dialogen er viktige, psykologiske verktøy. Vygotsky vektlegger også verdien av imitering, som enkelt sagt betyr at vi lærer av å observere andres handlinger, deretter imitere og senere internalisere det til å også være en del av ens egen væremåte (Mercer, 1995). I mitt studieprosjekt er det Wenger (2004) og Bay (2005) sine perspektiver på læring jeg bruker som tolkningsramme opp mot analyse og diskusjon.

Sentrale funn i dette prosjektet er skolereglers funksjon i praksisfellesskaper og konflikter, samt ulike strategier elevene tar i bruk. Teorier om sosiokulturelle læringsyn fungerer derfor som briller for å fortolke mine forskningsresultater. Wenger (2004) skriver om verdien av å være en del av et fellesskap, læringen innenfor fellesskapene og hvordan læringen påvirker hvem vi er, og hvordan vi fortolker det vi gjør. Når jeg senere skal diskutere hvorfor praksisfellesskaper ikke bør bli avbrutt av skoleregler og utmeldelse, mener jeg Wengers (2004) teori er sentral. Bay (2005) skriver om verdien av konsekvenser som bærekraftige tiltak snarere enn tomme automatiske straffereaksjoner på uønsket atferd. Da jeg vil vurdere hvilke konsekvenser bruk og håndtering av skoleregler kan antas å ha for barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse, vil konsekvenspedagogikken være til hjelp for å fortolke mulige konsekvenser og reglens nytte i ulike situasjoner. Frønes (2006) skriver om sosialisering og de jevnaldrende sin betydning for sosial utvikling, noe som vil være til hjelp for å underbygge påstander jeg senere vil legge frem på bakgrunn av analysen.

3.1 Praksisfellesskap

Etienne Wenger er først og fremst kjent gjennom arbeidet med situert læring som han forsket på i samarbeid med Jean Lave (1991). Situert læring handler kort sagt om hvordan læring skjer i en bestemt sosiokulturell kontekst. På bakgrunn av forskningen om situert læring er praksisfellesskaper en sentral hoveddimensjon, som Wenger senere har videreutviklet og utarbeidet (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2004).

Wenger (2004) avviser enhver antakelse om at læring er en individuell prosess som bør avskilles fra aktiviteten den er en del av. En slik holdning mener han institusjoner som arbeider direkte med læring i overveiende grad har. Hans teori er derfor et supplerende læringsperspektiv som primært fokuserer på læring gjennom en sosial prosess som best lar seg utvikle i fellesskap med andre. Læring handler derfor om sosial deltakelse med praksisfellesskap og identitetsutvikling som nøkkelbegreper.

I kontrast til individuelle læringsteorier hevder Wenger (2004) at læring er et fundamentalt sosialt fenomen som avspeiler vår egen sosiale natur som mennesker. Han legger fire premisser til grunn for denne teorien som er 1) vi er sosiale mennesker, noe som bør anses som et sentralt aspekt ved læring, 2) kunnskap handler om kompetanse med hensyn til verdsette virksomheter, det vil si ferdigheter som samfunnet har bruk for at du kan, 3) kunnskap er et spørsmål om deltakelse i utøvelsen av slike virksomheter, et aktivt engasjement i verden og til slutt at 4) mening er vår evne til å oppleve verden og vårt engasjement som noe meningsfullt. Læringen skal dermed produsere mening hos medlemmene innenfor de ulike praksisfellesskapene. Disse prinsippene kan tolkes som eksempel på noe av det som kommer frem av Ludvigsen-utvalgets utredning (NOU 2015:8), som skriver at samfunnet trenger elever som utvikler kritisk vurderingsevner og gode problemløsningsevner.

Et praksisfellesskap er et fellesskap hvor medlemmene sammen handler i en delt praksis. Det kan være fellesskap med vennene på skolen, familie, kollegaer eller fritidsaktiviteter for å nevne noen. Det er tre dimensjoner som må være representert for at vi skal kunne klassifisere det for et praksisfellesskap. Disse dimensjonene er gjensidig engasjement, felles virksomhet og delt repertoar (Wenger, 2004).

Gjensidig engasjement etableres når individer er engasjert i en felles handling hvor det forhandles mellom deltakerne. Praksis finnes dermed i et fellesskap av mennesker og relasjoner av gjensidig engasjement. Med andre ord er ikke praksisfellesskap bare en samling av individer, og begrepet er heller ikke synonymt med en gruppe. Gjensidig engasjement krever et naturlig samspill. For eksempel danner ikke elever på en fotballbane et praksisfellesskap kun fordi de er der samtidig. Det dannes et praksisfellesskap fordi elevene opprettholder tette relasjoner av gjensidig engasjement organisert rundt det de er på fotballbanen for å gjøre (Wenger, 2004).

En felles virksomhet betyr at fellesskapet skal finne måter å gjøre ting sammen på. Å håndtere hverandres forskjeller og ulike ønsker er en vital del i denne prosessen. Forhandlingen i en felles virksomhet etablerer også relasjoner med gjensidig ansvarlighet blant medlemmene.

Den siste dimensjonen, delt repertoar omhandler rutiner, ord, verktøy, strategier, handlinger og begreper som fellesskapet har produsert og har dermed blitt en del av fellesskapets praksis. Disse dimensjonene vil bli tatt med i analysen og i påfølgende diskusjoner når jeg skal se på hvordan elevene tok med seg skoleregler inn i sine respektive praksisfellesskaper, og deretter dannet rutiner og strategier rundt dem.

Til tross for at læring er et kontinuerlig anliggende betrakter det moderne samfunn læring som noe en skal bekymre seg over mener Wenger (2004). Dette fordi staten og ulike institusjoner utvikler nasjonale undervisningsplaner, ambisiøse utdanningsprogrammer og komplekse skolesystemer. Bakgrunnen for disse ambisiøse og kontrollerende planene er at institusjoner ønsker å sette læring i gang, overta ledelsen av den, styre den, fremskynde den, eller i det minste ikke forhindre den. Dette kan ses på som eksempler vedrørende institusjonens påvirkning og kontroll, og de foregående teoriene som tar for seg statens makt over institusjoner og institusjoners kontroll over sine medlemmer (Rose, 1999; Berger & Luckmann, 1966).

Til tross for undervisningsplaner, disiplin og formaninger fra både staten og institusjonenes side, viser det seg at den personlig mest transformativ læring er den læringen som er forbundet med et medlemskap av disse praksisfellesskapene. Læringen skjer ikke på konkrete tidspunkt eller i konkrete situasjoner, men er en kontinuerlig prosess som både er synlig og usynlig. Noen ganger lærer mennesker å gjenta fortiden, eller å gjøre noe for at det ikke skal gjenta seg. Han hevder videre at praksisfellesskapene er en sentral bidragsyter til hvordan menneskers livsverdener ser ut, fordi vi er oppmerksomme på det, forventer å se det, hører det og plasserer det i forståelsen vår, og ikke minst handler vi i overensstemmelse med dette verdensbilde (Wenger, 2004). Derfor forsøker elever å påvirke eget liv og egen læring, og tar i bruk ulike strategier og handlinger for å mestre situasjonene de befinner seg (Nordahl, 2010). Når mennesker er usikre og har lite kompetanse, anvender vi ofte de mest tydelige symboler, de som klart viser hva en vil (Frønes, 2006).

Praksisfellesskap er et sentralt begrep jeg tar med meg videre inn i analysen og diskusjonen. Rose (1999) sitt perspektiv rundt Governmentality og Wenger (2004) sitt praksisperspektiv

mener jeg representerer to ulike nivåer av hvordan man ser på reglene som uttrykk for noe. Rose (1999) ser på regler som et uttrykk for institusjonens arbeid med å forme mennesker. Wenger (2004) ser på hvordan individene faktisk spiller ut regler, og lærer dem i samhandling med andre i sosial praksis.

Som et supplerende bidrag utdyper og viderefører Bay (2005, 2008) de ulike handlingsvalgene som tas i de ulike praksisfellesskapene, og hvordan man aktivt skal arbeide for at elevene utvikler sosiale ferdigheter som bidrar til å løse sosiale situasjoner. Sosial læring handler dermed om deltakelse i fellesskap, og Bay (2005, 2008) integrerer også et fokus på å hjelpe barn og unge til å forstå konsekvensene av å være en del av slike fellesskap.

3.2 Konsekvenspedagogikk

Konsekvenspedagogikken har jeg brukt som et analytisk perspektiv når jeg har analysert skolereglene i de ulike praksisfellesskapene. Det fungerer også som et grunnsyn som gir meg et normativt blick på hva jeg har avdekket i skolen, og styrer deler av diskusjonen min. I tillegg har teorien vært til inspirasjon for spørsmål i intervjuguidene (se vedlegg 5 og 6).

Konsekvenspedagogikkens utvikling, grunnlag, filosofi og metoder har utgangspunkt i en kritisk refleksjon over den allmenne og sosialpedagogiske utvikling. Bay (2005) sin lange erfaring fra arbeid med unge som har hatt vanskeligheter med å tilegne seg en sosial, adekvat væremåte, er bakgrunnen for arbeidet med konsekvenspedagogikken. Selv om konsekvenspedagogikken i hovedsak sentrerer seg rundt elever som har hatt vanskeligheter med å utvikle en sosial væremåte som harmoniserer med omgivelsenes forventninger, kan pedagogikken likevel ikke isoleres til å kun omhandle slike grupper. Dette fordi det også i allmenne pedagogiske områder viser seg å være vanskeligheter med den forståelse at noen definerer hva som er rett oppførsel og ikke.

Konsekvenspedagogikken skal derfor ses i forhold til at vi lever i en tid hvor pedagogikk mer enn før skal vurderes som et hjelperedskap for dagens barn og unge, slik at de kan orientere seg i den sosiale tilværelse hvor de på den ene siden overlates til å ta en rekke frie valg og samtidig står under krav om stabilitet, forpliktelse og sosial ansvarlighet. Denne dualiteten gjør det nødvendig at de får en forståelse for de sosiale realiteter og kravet om sosial ansvarlighet i samhandling med andre mennesker på et langt tidligere tidspunkt enn den forrige generasjonen.

Bay (2005) kritiserer pedagogiske virksomheter for manglende vektlegging av sosiale element ved den personlige utvikling, og argumenterer for at mange har en holdning om at den sosiale kompetansen vokser frem av seg selv ut fra individets indre natur. En slik holdning kan resultere i at ingen stiller krav til dagens unge om å vise modenhet og sosial ansvarlighet i relasjoner til andre. Konsekvenspedagogikken ønsker å sette individet i stand til å løse flere av de problematiske situasjoner som det sosiale samspill og omgivelsene kunne være et uttrykk for. Denne teorien kan ses på som en videreføring av Dodge (1986) sine grunnleggende ferdigheter, og prosessen fra dekodning til adekvat respons.

Grunnsynet i konsekvenspedagogikken er at sosial læring er forutsetningen for en personlig åpenhet ovenfor all annen læring (Bay, 2005). Hvis det enkelte individ ikke får utviklet personlige kapasiteter til å kunne håndtere de problematiske sosiale situasjoner som samspillet med omgivelsene frembringer, ville det heller ikke kunne motta den kunnskapsmessige og faglige læring som pedagogikk bør handle om. Dagens samfunn stiller krav om personlig autonomi og sosial ansvarlighet, og derfor er det dette institusjoner skal arbeide aktivt for.

Sosial læring i et konsekvenspedagogisk perspektiv defineres slik:

(...) 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)

Konsekvenser er et positivt ladet begrep som springer ut fra tanken om at den sosiale tilværelse består av krav og konsekvenser i forhold til den enkelte individs livsutvikling. Pedagogikk skal skape grunnlag for utvikling av kompetanser som kan være med på å forberede individets grunnlag for å klare seg i det moderne samfunn. Dette nås ikke gjennom en pedagogisk disiplineringsstrategi, men alene ved å styrke den enkeltes sosiale kompetanse, samt forståelse for det personlige ansvar for egen tilværelse (Bay, 2005). Dialog er det sentrale psykologiske verktøy i denne pedagogikken, for å fremme en gjensidig forståelse av de krav som forventes av den enkelte samtidig som lærere skal la eleven utforske selv, gjøre feil og reflektere over konsekvensene. I en dialog skal det rettes fokus mot å gi eleven en forståelse av hvorfor noe skjer, slik at de i fellesskap kan finne ut hvordan en kan unngå at noe lignende skjer igjen. Dette for å skape utvikling av sosial kompetanse, som ikke kommer av streng disiplin og en holdning om at *sånn er det bare*. Dette utfordrer institusjonenes

kontrollering og kan være eksempler på hva Berger og Luckmann (1966) mener når de gjør rede for hvordan holdninger som at noe bare er slik fører til internalisering og institusjonalisering blant medlemmene.

Bay (2005) er kjent for begrepet sosial handlingskompetanse, som ble utviklet i bestrebelsene etter å finne frem til begreper som var handlingsorienterende. Handlingskompetansen skulle medvirke til å gjøre det sosiale element til noe synlig og konkret, som elevene personlig kunne forholde seg til å se meningen med. Forestillingen om at pedagoger skulle forme elevene på en slik måte at de handlet i overenstemmelse med skolens regler og normer var ren utopi. Erfaringen viste nemlig at pedagogiske institusjoner aldri kom lenger med reglene enn elevene selv tillot, og det var derfor vesentlig å finne begreper som var så allmenn gyldige at elevene kunne se fornuften i dem og gjøre innfrielsen av dem til deres personlige oppgave (Bay, 2005). Elevene måtte finne begrepene naturlige og så logiske at det ikke ville være i strid med den oppfattelse at det nok en gang var pedagogenes forsøk på å gjøre dem til bedre mennesker ut fra egne standarder og idealer (jf. Rose, 1999; Berger & Luckmann, 1966). Handlingskompetanse gjenspeiler derfor målet om at elevene er aktive deltakere som tar ulike valg og handler ut fra disse, og på den måten gjøres sosial læring til noe som både er synlig og konkret.

Begrepet konsekvens har ifølge Bay (2005) blitt et tomt og tankeløst moteord uten reelt innhold. Dette fører til at konsekvenser blir en teknisk, betinget og automatisk reaksjon som bygger på allerede fastlåste regler som gjerne er nedfelt i et skjema. Hva som ofte skjer da er at elever vil oppleve slike reaksjoner som fiendtlige rettet mot dem, og ikke som konsekvenser som ønsker å tilføre dem en forståelse for hva det vil si å leve og fungere i et sosialt fellesskap (Bay, 2005).

Konsekvenspedagogikken handler derfor i langt høyere grad om å satse målrettet mot at barn og unge får utviklet en konkret kompetanse til å kunne håndtere sosiale utfordringer, med de syv nevnte ferdighetene som konkrete kompetanseverktøy. Slike kompetanser vokser ikke frem hos enkeltmenneske av egen drift og aldersutvikling mener Bay (2005), men må læres i den praktiske, sosiale virkelighet som en skole eller utdanningsinstitusjon er et uttrykk for. Dette forutsetter at den sosiale handlingskompetanse vektlegges likeså høyt som faglig prestasjon.

Som et kort, supplerende bidrag vedrørende pedagogers reaksjoner mot ulike handlinger hevder Lukes (1970) at pedagoger må ha noen klare kriterier for hvilke holdninger de skal ha

når de observerer og ser noe som tilsynelatende virker til å være irrasjonelle handlinger. Skal vi gå ut fra at noen oppfatninger faktisk er irrasjonelle og forklare hvorfor noen fortsatt har slike oppfatninger, eller skal vi ta utgangspunkt i at det som for pedagogene ser ut til å være irrasjonelt kan være rasjonelt når vi forstår virkelighetsoppfatningen og handlingene til elevene innenfor den gitte konteksten? Ut fra en slik tanke kan vi spørre oss om de handlingene som lærerne oppfatter som irrasjonelle, i form av dårlig konfliktløsning og strategier, kan være rasjonelle sett fra et elevperspektiv (Lukes, 1970; Nordahl, 2010).

3.2.1 Oppsummering

Wenger (2004) sin sosiokulturelle læringsteori handler om læring som en sosial prosess og hvordan mennesker, gjennom deltakelse i praksisfellesskap utvikler seg som mennesker. Læring er noe som alltid foregår, og de sosiale praksisfellesskap kan ikke skilles fra faglig undervisning i klasserommene. Deltakelse i sosiale fellesskap har stor påvirkningskraft på vår livsverden og hvem vi er som mennesker. Det er i praksisfellesskapene den mest transformativ læringen skjer, men likevel utvikles det skolesystemer som overtar ledelsen i læringsprosessen og styrer den. På bakgrunn av dette hevder Wenger (2004) at det er avgjørende hvilke perspektiv vi har på læring når vi beslutter oss for å foreta oss noe, og retter fokus mot avhengighetsforholdet mellom fellesskap og identitetsutvikling.

Konsekvenspedagogikken viderefører forholdet mellom fellesskap og identitetsutvikling, og handler om et mål hvor elevene skal forstå og reflektere over konsekvensene av å være en del av et sosialt fellesskap. Konsekvens skal forstås som pedagogisk metodikk og ikke pedagogisk straff eller disiplinering. I en konsekvenspedagogisk tenkning avvises enhver form for tom moralisering og bruker dialog om konsekvensene som mål for å flytte eleven fra det asosiale til sosiale. Bay (2005) avviser også tanken om at disiplineringsstrategier skaper grunnlag for utvikling av kompetanser som hjelper elevene å mestre det moderne samfunn. Sosial læring er grunnforutsetningen for all annen læring, og sosial handlingskompetanse er et sentralt begrep innenfor denne pedagogikken. Sosial handlingskompetanse skal utvikle konkrete ferdigheter, slik at mennesker håndterer sosiale utfordringer og det konkretiseres syv ferdigheter som verktøy for å oppnå dette.

Innenfor ulike praksisfellesskap lærer medlemmene ut fra sosiale situasjoner som oppstår, noe som påvirker deres verdensbilde. For å forstå hvordan dette verdensbilde blir påvirket og hvilke måter man i fellesskap kan jobbe med å endre tankemønster og atferd vektlegger

konsekvenspedagogikken dialog og pedagoger som psykologiske verktøy. Lukes (1970) supplerer med et bidrag om hvordan pedagoger observerer praksisfellesskap at de gitte sosiale kontekstene. Dette må sees i relasjon til elevenes verdensbilde for å forstå valg de tar, ut fra hva de anser som rasjonelle valg og ikke.

Slik jeg ser det supplerer konsekvenspedagogikken Wengers (2004) sosiale teori. Der hvor Wenger (2004) primært fokuserer på praksisfellesskap og identitetsutvikling, retter Bay (2005) fokuset på konsekvenstenkning og handlingskompetanse. Der hvor Wenger (2004) mener læring i all hovedsak skal produsere mening, er Bay (2005, 2008) opptatt av teorier som konkretiserer hvordan mening produseres og verdien av felles forståelse i samarbeid med lærere og elever. De er begge klar over verdien av fortolkning, men har ulike perspektiver. De ulike perspektivene gjør det nyttig for meg å arbeide med perspektivene i relasjon med et analyseperspektiv.

Både Wenger (2004) og Bay (2005, 2008) utfordrer institusjonenes rolle og grad av kontroll når de gjennom et sosiokulturelt læringssyn setter eleven i sentrum for læring. Ut fra deres teorier om hvordan læring bør forstås og jobbes med blir elevene sentrale, aktive deltakere i læringsprosessene med pedagogene som veileder og støtte og ikke som legitimerte sannhetsformidlere.

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av forskningsmetoder og vurderingene som ligger til grunn for metodevalget samt valg av skole og informanter. Oppgaven er en kvalitativ undersøkelse hvor det empiriske materialet er samlet inn gjennom feltobservasjon og intervjuer av 5. trinn og deres kontaktlærer. Jeg har tatt del i elevenes undervisninger og deltatt på en klassetur. Avslutningsvis vil jeg trekke frem noen etiske betraktninger ved min kvalitative datainnsamling, samt forskerrollen, og til slutt studiens validitet og reliabilitet.

4.1 Valg av forskningsmetoder

I kvalitative studier ligger fokuset på informantenes opplevelser og meningsdanning, og hva slags konsekvenser disse meningene har (Tjora, 2013). Jeg ville undersøke hvordan skoleregler utspiller seg i sosiale situasjoner og også få et innblikk i hvilke holdninger elevene har vedrørende bruk og håndtering av skoleregler. I min oppgave er derfor elevenes konseptuelle systemer og deres tanker og følelser området for utforskning, men samtidig også ressurser for å forklare mulige konsekvenser av mine funn. Innenfor en kvalitativ metode går dermed forskeren inn i undersøkelsene med en genuin nysgjerrighet på hvordan folks liv formes, hvordan sosial orden oppstår heller enn å anta at disse elementene kan forklares ut fra noen spesifikke faktorer (Tjora, 2013).

I samfunnsforskning fremstår de kvalitative og kvantitative forskningsmetodene som to vesentlige tilnærminger vedrørende fremskaffelse eller generering av informasjon om samfunnet skriver Tjora (2013). Kvalitativ forskning skiller seg fra den kvantitative på flere plan. Blant annet vektlegger den kvalitative forskningen forståelse snarere enn forklaring, og forskningen har en større grad av nærhet til dem det forskes på og et datamateriale bestående av tekst snarere enn tall (Grønmo, 2004). Det er også en mer induktiv fremgangsmåte som involverer eksplorerende og empiridrevet forskning snarere enn en deduktiv forskningsmåte som i en større grad er teori- og empiridrevet (Tjora, 2013). Jeg har hatt tre kilder til råmateriale i undersøkelsen. Jeg ønsket å undersøke hvordan skoleregler ble brukt og håndtert, og hvilke mulige konsekvenser det kunne ha for sosial og emosjonell utvikling. Dette er bakgrunnen for valg av feltobservasjon.

I tillegg ønsket jeg å høre elevenes meninger, opplevelser og erfaringer vedrørende skoleregler og arbeidet med sosial og emosjonell kompetanse. Dette ga intervjuene meg anledning til. Feltobservasjon og intervju var altså hovedkildene som var planlagt på forhånd. Gjennom observasjonsdagene kom det også en tredje kilde inn som en viktig metodisk faktor. Det var uformelle og improviserte samtaler både med elever og kontaktlærer. Slike samtaler gir muligheter for å stille konkrete spørsmål om situasjoner i nær fortid (Hatch, 2002). Disse samtalene var alltid situasjonsavhengig og fungerte som et metodisk forhold som utdypet feltobservasjonen og intervjuene. Det skulle også vise seg at elevenes ønske om meg som lærer i undervisningen førte til interessante samtaler som gjorde seg gjeldende i datainnsamlingen.

En kvantitativ metode ville ikke vært gunstig i henhold til mine forskningsspørsmål fordi jeg ikke ønsket å tallfeste meninger gjennom statistisk analyse, eller å stille spørsmål som innhentet grader av meninger gjennom spørreundersøkelser. Jeg ønsket nyanserte, beskrivende og subjektive meninger rundt skolens arbeid med skoleregler. Fordelen ved et intervju er da at jeg kan følge informantenes fortelling og utdype temaer de bringer opp, som jeg ikke hadde tenkt på i forkant (Thagaard, 2018). Videre i kapittelet vil jeg gå dypere inn i de ulike metodiske valgene for studien.

4.2 Kvalitativ feltobservasjon

Feltobservasjon er en metode som ofte omtales som etnografi. I etnografien deltar forskeren i menneskers daglige liv over en lengre tidsperiode og observerer hva som skjer, hører hva som blir sagt og stiller spørsmål som kan kaste lys over temaene som er fokus for forskningen (Hammersley & Atkinson, 1996). Ved hjelp av feltarbeid søker man å identifisere den verden som studeres. Den kan bestå av relasjoner, kjensgjerninger, erfaringer, fortellinger, tausheter, institusjoner og forestillinger. Metoden benyttes for å få kunnskap om hvordan selvfølgeligheter oppstår, vedlikeholdes eller endres innenfor rammene av konkrete sosiale fellesskaper (Hastrup, 2012).

Selv om det foreligger teorier som gir retninger for observasjonene, er ikke forskeren bundet til forhåndsbestemte kategorier skriver Postholm (2005). Dette innebærer at forskeren oppdager og utforsker begreper og kategorier som trer frem som meningsfulle i utviklingen av han eller hennes forståelse av forskningsfeltet.

Etnografi som metode gjorde seg tidig gjeldene for dette prosjektet da fokuset var bruk og håndtering av skoleregler. Etnografi gir meg muligheter for å observere sosiale samspill hvor skoleregler blir brukt, og også situasjoner der jeg kan få observere hvordan skoleregler håndteres, både av lærere og elever.

4.2.1 Gjennomføring

Gjennomføringen av feltobservasjonen hadde en tidsramme på 10 dager i uke 39 og 40, 2018. Jeg deltok i samtlige undervisningstimer med unntak av da jeg gjennomførte intervjuene. Jeg observerte også ett friminutt. Den første observasjonsdagen fikk jeg presentere meg selv og prosjektet. Jeg informerte elevene om min posisjon i klasserommet, at jeg ville sitte bakerst i klasserommet hele tiden på egen pult med datamaskin og notatblokk for å skrive ned det jeg så.

En typisk utfordring når man skal gjennomføre feltobservasjon er hvor stor deltakelse man skal ta (Hatch, 2002). Mitt mål var å være en passiv observatør som alltid så situasjoner utenfra, uten å delta i det som skjedde. Typiske situasjoner var at jeg satt bakerst i klasserommet, og at undervisningen foregikk foran meg, eller at jeg satt på tribunen og så utover gymsalen hvor elevene hadde ulike aktiviteter. Det ble likevel ikke alltid slik. Observasjonen var åpen, hvilket betyr at alle elevene visste hvem jeg var og hvorfor jeg var tilstede. Det var også en dynamisk observasjon hvor jeg som forsker bevegde meg sammen med elevene, til ulike klasserom og aktivitetsrom (Tjora, 2013). En situasjon hvor jeg ble en deltakende observatør var da kontaktlærer hadde utfordringer med elevenes datamaskiner, og jeg visste hvordan man skulle løse det. Da valgte jeg å hjelpe til slik at elevene ikke mistet alt skolearbeidet de hadde på datamaskinene sine. Noen ganger valgte jeg å gå rundt i klasserommet hvis elevene jobbet med gruppearbeid. Jeg opplevde at dette fungerte fint, og at elevene etter hvert forstod at jeg ikke var en lærer som skulle hjelpe de med oppgavene de ikke fikk til. Elevene avsluttet heller ikke samtaler selv om jeg kom bort til de, noe jeg synes var svært positivt og tillitsvekkende.

Elevene brukte mikrofon når de skulle si noe, da to av elevene hadde nedsatt hørsel. Under første observasjonsdag var det et par elever som ikke ønsket å snakke i mikrofon, noe kontaktlærer forklarte kunne ha noe med min tilstedeværelse i klasserommet å gjøre. Jeg ble derfor opptatt av å gi elevene en trygg følelse på at de kunne opptre som om jeg ikke var der. Tjora (2013) understreker også at en viss evne til uformell småprat kan være nyttig for å

skape en god tone i en observasjonssammenheng. Jeg var derfor opptatt av å delta i matsituasjoner med min egen matpakke hvor vi snakket om nyheter og fritidsaktiviteter. Etter de to første observasjonsdagene opplevde både jeg og kontaktlærer at klassen ikke lenger nølte med å snakke i mikrofonen.

4.2.2 Observasjonsdata som feltnotater

Under observasjonsdagene skrev jeg løpende feltnotater, hovedsakelig på datamaskinen min. Jeg hadde i tillegg en feltdagbok hvor jeg skrev ned spørsmål som gjorde seg gjeldende i de ulike situasjonene. For eksempel kunne aktuelle spørsmål til intervjuene dukke opp, spørsmål jeg ønsket å stille læreren etter endt undervisning eller refleksjoner og tanker som jeg ønsket å ta videre til analyse. I feltnotatene var jeg opptatt av å skille de faktiske beskrivelsene og mine egne tanker rundt observasjonene. I begynnelsen valgte jeg å skille de ved at alle refleksjoner ble skrevet for hånd i feltdagboken, men da dette viste seg og ta dyrebar tid fra å observere valgte jeg heller å skrive «→» i feltnotatene hvor egne refleksjoner og tanker ble skrevet. Jeg føyde også til refleksjoner i etterarbeidet etter endt skoledag og fylte på feltnotatene. Samtaler med elever som utspilte seg tilfeldig ble raskt skrevet ned i etterkant. Likevel er det viktig å påpeke at det kan være en risiko å gjøre slike samtaler til direkte sitering da man ikke har lydopptak eller andre former for sitatsjekk slik at utsagnene kan kvalitetssikres.

I feltnotater er målet å gi en konkret gjengivelse av hva som observeres. Hva som skrives ned avhenger samtidig av hva som synes relevant i forhold til prosjektets problemstilling (Hammersley & Atkinson, 1996). Da min problemstilling på dette tidspunktet ikke var helt klar forsøkte jeg å få ned absolutt alt jeg så og hørte, så deskriptivt som mulig. Feltnotater var det eneste verktøyet som ble brukt under feltobservasjonene. Det var ikke mulig for meg å bruke video- eller lydopptak da fire av elevene ikke ønsket å delta i undersøkelsen. Da utfordringen med å få innpass på en skole viste seg å være stor, var video- eller lydopptak heller ikke noe jeg vurderte, fordi jeg tenkte sannsynligheten for at jeg fikk innpass ville blitt forminsket. Dette også med tanke på samtykke fra elever og foreldre. Videoopptak vil også automatisk gjøre situasjonen mer overvåkende skriver Tjora (2013).

4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Et kvalitativt forskningsintervju har som formål å forstå sider ved informantenes dagligliv fra deres ståsted. Intervjuet har et fenomenologisk perspektiv som betyr at man ønsker å beskrive

det gitte så presist og fullstendig som mulig. Intervju som forskningsmetode peker også på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiver og det etterstrebes dermed en beskrivelse av verden slik den oppleves av de som intervjues (Kvale & Brinkmann, 2015; Hatch, 2002). Å ta i bruk et kvalitativt forskningsintervju gav meg derfor en privilegert tilgang til elevenes grunnleggende opplevelser av sine livsverdener, deres syn på skoleregler og deres tolkninger av hva jeg observerte.

4.3.1 Fokusintervju og enkeltintervju

Innenfor det kvalitative forskningsintervjuet valgte jeg å ta i bruk fokusintervju og enkeltintervju, hvor elevene ble intervjuet gruppevis og hvor kontaktlærer gjennomførte to enkeltintervju. I et fokusintervju er det flere deltakere som inviteres i fellesskap til å diskutere ett eller flere tema med forskeren som ordstyrer og tilrettelegger for ordveksling (Tjora, 2013). Fokusintervju kjennetegnes ved at det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om tema, uten et mål om å skape enighet mellom informantene eller presentere løsninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokusintervju anså jeg også som mindre truende for elever mellom 10-11 år, noe også Tjora (2013) skriver. Dette vil jeg skrive mer om i kapittel 4.6.1.

Et dybdeintervju brukes som oftest når forskeren ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer. Der hvor forskeren vil utforske nyansene i opplevelser og erfaringer er dybdeintervju derfor svært hensiktsmessig (Tjora, 2017). Min hensikt med å intervju kontaktlærer var å undersøke hans holdninger og erfaringer rundt mine observasjoner, samt sette det i forhold til elevenes opplevelser og erfaringer.

4.3.2 Utforming av intervjuguide

Et semistrukturert intervju var utgangspunktet for arbeidet med intervjuguiden. Denne typen intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantenes egne perspektiver. Det søker også å innhente beskrivelser fra deres livsverden og tolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Intervjuet utføres med en intervjuguide som sirkler inn bestemte tema og innehar forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg utarbeidet en tentativ intervjuguide i forkant, med retningsgivende spørsmål som også ville fungere som oppvarmingsspørsmål. Intervjuguiden min er delt opp i tre faser, inspirert av Tjora (2017) sin struktur med oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingsspørsmål (se vedlegg 5 og 6).

Intervjuguiden ble ferdigstilt under observasjonsdagene da jeg ønsket å stille spørsmål som kunne utdype noen av elementene jeg hadde bemerket meg under observasjonsdagene. Etter det første intervjuet var gjennomført reviderte jeg intervjuguiden og erstattet spørsmål ut fra inntrykket av responsen jeg fikk. Blant annet kom det frem at ett av spørsmålene var vanskelig formulert, og elevene forstod dermed ikke hva de skulle svare på. Dette ble rettet opp til det neste intervjuet.

4.3.3 Gjennomføring

Jeg intervjuet to elevgrupper med fire og seks elever, samt to intervjuer med kontaktlærer Phillip. Det første intervjuet med elevgruppe 1 og kontaktlærer ble gjennomført i uke 39. Intervjuet med elevgruppe 2 og det andre intervjuet med kontaktlærer ble gjennomført i uke 40. Intervjuene med elevene varte rundt 45 minutter. Intervjuene med læreren var kortere og hadde en tid på rundt 30 minutter. Elevgruppe 1 bestod av Elias, Nora, Jacob og Emilie. Elevgruppe 2 bestod av Oskar, Olivia, Maja, Emma og Sofie. Isak, som var en del av elevgruppe 2 ønsket å trekke sitt samtykke for intervju like før intervjuet startet og ble derfor ikke med likevel. Kvale og Brinkmann (2015) legger til at gruppesamspillet kan redusere forskerens kontroll over intervjuforløpet, noe som kan føre til at intervjuet får et mer kaotisk preg. Jeg opplevde ikke at det ble kaotisk, men at elevene snakket sammen på tvers av temaene vi gikk gjennom. I forkant av hvert fokusintervju spurte jeg elevene om hvordan de ville sitte, og begge grupper ønsket å sitte i en ring.

Utførelsen av intervjuene med elevene hadde fem delfaser. I forkant av intervjuet informerte jeg elevene på nytt om prosjektet og informerte samtidig om deres rettigheter til å trekke seg dersom de ønsker det. Jeg ba også om tillatelse til å bruke lydopptaker. I fase to stilte jeg oppvarmings spørsmål med hensikt å få elevene til og oppleve at deres tanker og meninger var spennende for meg, og svarene de gav var utgangspunktet for videre samtale. I fase tre stilte jeg refleksjonsspørsmål som jeg hadde utarbeidet på forhånd. Det var viktig for meg å gi rom for uenigheter blant elevene. Fase fire inneholdt avslutningsspørsmål hvor vi snakket om intervjusituasjonen og hvordan de følte det hadde gått. I den femte og siste fasen informerte jeg elevene om hvordan jeg ville oppbevare lydfilen og at den ville bli slettet når oppgaven er levert.

Jeg ønsket å ha begge fokusintervjuene i elevenes eget klasserom, da det ville være en fordel å gi elevene en trygg omgivelse de kjenner fra før (Tjora, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) understreker også det kan bygge bro over noen barrierer mellom barn og voksne dersom de intervjues i sine naturlige omgivelser. I tillegg ønsket jeg å være i rommet hvor plakater og vegger i stor grad skulle kommenteres i oppvarmingsspørsmålene. Likevel ble intervjuet med elevgruppe 2 gjennomført i et ukjent klasserom da 5. trinn hadde undervisning i sitt klasserom hele denne dagen. Elevgruppe 2 fikk derfor noe annerledes oppvarmingsspørsmål. Elevgruppe 2 var veldig opptatt av hva som hang på veggene i rommet vi satt i, i tillegg til at klasserommet over oss lagde en del støy. Dette kan ha påvirket elevene i intervjusituasjonen. Jeg valgte å stole på lydopptakeren under intervjuet for å gi elevene min fulle oppmerksomhet i tillegg til å ufarliggjøre situasjonen, og jeg var opptatt av å gi elevene tid til å tenke samtidig som jeg passet på at alle fikk sagt noe.

Gjennomføringen av intervjuene gikk etter planen og lydopptakeren innhentet alt som ble sagt, med god lyd kvalitet. Begge elevgruppene spurte om å få bli intervjuet en gang til, og jeg overhørte noen elever si til kontaktlærer Phillip at jeg hadde sagt de var flinke. Dette gav meg en god følelse av at jeg ikke har utsatt barna for en ubehagelig og presset situasjon.

Det første intervjuet med kontaktlærer Phillip ble gjennomført i klasserommet etter endt skoledag, det andre intervjuet ble gjennomført på et lite grupperom på starten av dagen i hans fritime. I tillegg til de mer formelle intervjuene var kontaktlærer Phillip fleksibel til mindre samtaler i matpauser og etter endte skoletimer. Jeg opplevde han som svært tilgjengelig og jeg ble ofte spurt om det var noe ikke hadde fått svar på. Dette resulterte i gode samtaler jeg har skrevet ned og som ble tatt med i analysen.

I praksis kan ikke alle intervju inneha en spesifikk intervjurolle og gjennomføres i henhold til gitt koreografi mener Kvale og Brinkmann (2015). De mener et godt kvalitativt intervju rommer stor spontanitet, og at ikke alt skal være planlagt. Intervjuguidene mine (vedlegg 5, 6 og 7) dermed ikke være direkte gjenspeilinger av hvordan intervjuene ble gjennomført, men fungere mer som et innblikk i det som var utgangspunktene for intervjuene.

4.3.4 Transkribering

Da observasjonsperioden var over gikk jeg i gang med å transkribere lydopptakene fra alle fire intervjuene. Å transkribere betyr å transformere, hvor man skifter fra en form til en annen

ifølge Kvale og Brinkmann (2015). Tjora (2017) vektlegger at selv om man har en fullstendig transkribering av intervjuene vil de aldri bli fullstendig objektive. Det kan derfor ofte være smart å være litt mer detaljert enn det man tror er nødvendig. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer også at man må vurdere hvorvidt man skal gjengi intervjuet skrift- eller talenært. Jeg valgte å gjengi intervjuene talenært. Derfor var jeg opptatt av å skrive ned ufullstendige setninger, avbrytelser, responser, stemmebruk, følelsesuttrykk, om de lette etter ordene og lignende. Jeg stoppet lydopptakeren hyppig under transkriberingen og opptakene ble hørt flere ganger etter fullført transkribering for å forsikre meg om at jeg hadde fått ned alt som ble sagt. Jeg benyttet de samme fiktive navnene i transkriberingen som i observasjonsnotatene. Jeg anonymiserte også informasjon som kunne identifisere informantene eller skolen jeg besøkte. Dersom de nevnte navnet på skolen skrev jeg «(navn på egen skole)» eller «(nevner medelev som ikke ønsker å delta i prosjektet)». I de utvalgte sitatene fra intervju og observasjon har jeg endret ord til bokmålsform som opprinnelig ble uttalt med dialekt, for å ivareta informantens anonymitet.

Transkripsjon er ikke ukomplisert, men enn fortolkningsprosess hvor forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer (Kvale & Brinkmann, 2015). En skreven tekst har for eksempel ikke tonefall slik som et talespråk har, og jeg har derfor vært bevisst å beskrive lydene rundt de ulike svarene og responsene som forekom gjennom intervjuene. Likevel kan det være vanskelig å få en korrekt beskrivelse som får leseren til å forstå hvordan tonefallet i utgangspunktet hørtes ut, og ikke minst hvordan det var ment. Jeg tolker lydene uten å vite informantens egentlige intensjon eller hensikt. Lydopptaket av intervjuet innebærer en første abstraksjon av samtalen til en skriftlig form, og dette innebærer enda en abstraksjon og er kort sagt svekkede, dekonseptualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er kun jeg som har transkribert intervjuene, noe som kan svekke oppgavens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Til gjengjeld var opptakene av svært god kvalitet.

4.4 Tilgang, utvalg og samtykkeerklæring

Å få tilgang på en skole med observasjon og intervju som forskningsmetoder er ikke alltid det enkleste, noe jeg var klar over på forhånd. Jeg fikk godkjennelse av Norsk senter for forskningsdata (NSD) 17.07.2018 (vedlegg 1). Raskt etter dette gikk jeg i gang med å kontakte rektorer fra ulike skoler, og tok i bruk mitt relativt store nettverk med tidligere

lærermedstudenter som nå har begynt å jobbe. Prosjektet hadde på dette tidspunktet et hovedfokus på elevers opplevelse av det sosiale kompetansefremmende programmet *Agression Replaement Training* (ART).¹ Verken tidligere medstudenter eller rektorene jeg kontaktet brukte dette programmet. En rektor svarte at de brukte programmet i skolen, men i varierende grad og det forelå derfor ingen invitasjon fra denne skolen heller.

Feltet man studerer kan betraktes som en uformell sponsor for forskningen, og sponsorene kan på mange måter medføre at forskeren må endre fokuset eller dreie det en annen vei en først tenkt (Hammarsley & Atkinson, 1995). Sommeren 2018 forstod jeg derfor at jeg måtte endre fokus bort fra ART. Fokuset ble endret til å omhandle skoleregler. Likevel var det vanskelig å få innpass i en skole, og mange skoler takket nei, og andre fortsatt ikke har svart. Jeg satte også en lokalpolitiker i et fylke på saken, hvor han var behjelpelig med å sende ut forespørsler til ulike skoler, uten hell. I september 2018 fikk jeg innpass på en skole hvor jeg hadde noen bekjentskaper blant kollegiet. Jeg fikk raskt svar på min forespørsel og fikk være tilstede på skolen i 10 dager. I min henvendelse lot jeg det være opp til rektor hvilke klassetrinn jeg fikk være i, så lenge det var et trinn mellom 5.-10. Jeg fikk være i 5. trinn og følge klassen i alle timer de hadde disse to ukene. Valget av skole ble derfor gjort på bakgrunn av de var den eneste skolen som sa seg villige til å være med i prosjektet.

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltakelse settes i gang kun etter informantenes informerte og frie samtykke, og informantene har rett til å avbryte sin deltakelse når som helst uten at det får negative konsekvenser for dem (NESH, 2006). Elever på 5. trinn er 10 og 11 år og dermed ikke samtykkekompetente alene. Jeg sendte derfor kontaktlæreren en samtykkeerklæring til foreldre, samt et tilpasset skriv til elevene (se vedlegg 3 og 4). Elevene kunne velge mellom å delta i observasjon eller både observasjon og intervju. Å delta i intervju uten samtykke til observasjon var ikke et alternativ, da jeg ikke ønsket et intervju som ikke kunne basere seg på tidligere observasjoner. Av 16 elever svarte fire av dem at de ikke ønsket å være en del av prosjektet. Tre elever ønsket å være med, men ønsket ikke å bli intervjuet. I tillegg trakk Isak sitt samtykke for intervju som tidligere nevnt. Utvalget mitt under observasjonen bestod derfor av 12 elever hvorav 9 elever også ønsket å delta på intervju. Elevene er anonymisert i mine notater fra start til slutt, og jeg har endret de fiktive navnene jeg tilfeldig ga de ut fra deres kjennetegn, til fiktive navn ut fra de mest populære navnene i 2017 (Statistisk sentralbyrå, 2018). Dette for å være helt sikker på at

¹ I søknad til NSD er ART tittel på studien. Siden søknad om observasjon og intervju som metodisk tilnærming ikke endret seg etter revidert temafokus, foreligger det ikke ny søknad med korrekt tittel på prosjektet.

elevene er 100 % anonymisert. Etter første uken forstod jeg at det ville være lurt å informere elevene om at samtalen jeg hadde med de underveis også var en del av prosjektet, og at de derfor kunne gi beskjed om at de ikke ønsket å svare på spørsmålene jeg stilte. Jeg opplevde elevene som svært åpne for prosjektet og samtlige tok seg alltid tid til en liten prat med meg under matpauser, før friminutt eller før skolen. Elevene passet også på at jeg ikke ble forstyrret.

Før jeg gikk inn i datasamlingen bestemte jeg meg for å velge ut elevene som jeg trodde ville gi meg tilstrekkelig informasjon, ut fra hvilke elever som var muntlig aktive i timene og ikke. Etter første intervju ble det en stor interesse blant elevene om hvem som skulle få bli intervjuet. Jeg bestemte meg derfor for at jeg ønsket å intervju alle elevene som hadde samtykket, av to grunner. For det første fordi jeg ikke ønsket å gi enkelte elever følelsen av at de ikke var gode nok til å bli intervjuet. For det andre har jeg ikke grunnlag nok til å mene noe om hvem som kommer til å si noe på intervjuet og ikke. Emma for eksempel, viste ikke muntlig aktivitet i den grad jeg hadde satt som ett av kriteriene for å bli invitert til intervju, men viste seg under intervjuet som svært reflektert under hvert spørsmål, uten frykt for å si medelevene sine imot.

4.5 Å kombinere flere metoder

Når en forsker kombinerer intervju og etnografi kan sistnevnte spille en mer dominerende rolle enn vanlig. Det betyr at observasjoner kan påvirke hvor og når intervjuet skal finne sted, hvem som skal være tilstede og ikke minst hvilke spørsmål som skal stilles (Hammersley & Atkinson, 1996).

Beretninger som avgis av informantene skal ikke behandles som «i seg selv gyldige», immune mot vurdering og forklaring og heller ikke avfeies som epifenomener eller ideologiske forvrenginger. (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 181)

Dette sitatet bygger opp under min argumentasjon om hvorfor jeg også ønsket å observere og intervju både elever og lærer, slik at de påstander og beretninger elevene kom med var åpen for kommentar av lærer, i den grad jeg følte jeg kunne gjenfortelle hva som hadde blitt sagt. Jeg erfarte også at elevenes utsagn ikke alltid samsvarte med feltnotatene som beskrev de faktiske handlingene til elevene. Feltobservasjonen ga meg derfor tilgang til å observere de

praktiske hendelsene og det sosiale samspillet elevene i høyeste grad kommenterte under intervjuene.

Intervju brukes for å finne frem meningsstrukturene informantene bruker for å organisere deres erfaringer. Disse strukturene er ofte gjemt i direkte observasjon eller tatt for gitt av informantene. Et kvalitativt intervju kan derfor hjelpe meg til å hente frem meningsstrukturer til overflaten (Hatch, 2002).

Gjennom analyseprosessen har informantens svar gitt meg store muligheter til å dykke ned i feltnotatene mine for å se hvordan svarene de gav vises i et praksisperspektiv. Denne måten kan forsterke påstanden om at barns svar på et intervju ikke skal tas for gitt som sanne, ekte beskrivelser av hverdagen (Hammersley & Atkinson, 1996).

Grønmo (2004) skriver at kombinasjoner av ulike metoder kan gi større grunnlag for en mer allsidig belysning av fenomenene som studeres enn hva enkeltmetoder gjør hver for seg. I min oppgave har det vært fruktbart å observere elevenes handlings- og samhandlingsmønstre, gjennomført samtaler om hva denne samhandlingen betyr for elevene selv, og deretter gjennomført en tematisk analyse av skolens regler for å få en oversikt over organisatoriske, institusjonelle og andre kontekstuelle betingelser for den sosiale samhandlingen. Kombinasjon kan også ifølge Grønmo (2004) danne grunnlag for faglig fornyelse. Dersom det er et avvik mellom analyseresultater kan det stimulere til nye tolkninger og kanskje også bidra til utvikling av nye tilnærminger.

4.6 Etiske betraktninger

«Siden den kvalitative forskningen ofte gjøres ved hjelp av direkte kontakt med informantene, er vanlig høflighet et godt utgangspunkt for etisk god forskning» (Tjora, 2013, s. 40). Å finne balansen mellom høflighet uten å miste min posisjon som forsker var til tider krevende. Elevene rakk stadig opp hånden og viftet på meg. På den ene siden ville det vært høflig av meg å gå bort til de, men på den andre siden ville dette vannet ut min rolle som forsker og gitt avbrytelser i observasjonen. Jeg løste dette ved å smile til elevene og nikke bort til kontaktlærer Phillip. Etter to-tre dager opplevde jeg at elevene forstod at jeg ikke kunne hjelpe dem med ulike oppgaver, og flere av dem passet på og si til hverandre at de heller skulle spørre kontaktlæreren om hjelp.

I en åpen feltobservasjon er det sjelden at forskeren forteller alle informantene om *alt* i forskningen. En av årsakene til dette er at jeg som forsker i den første tilnæringsfasen ikke visste hvilken retning arbeidet vil ta (jf. Hammersley & Atkinson, 1996). Informantenes interesse for prosjektet var heller ikke spesielt høy, men det var viktig for meg at elevene forstod hvordan jeg ville behandle informasjonen jeg fikk om de. Jeg repeterte jevnlig at jeg ikke skrev ned noens egentlige navn. Kontaktlæreren viste stor interesse for at jeg skulle få observert mest mulig, men etterlyste aldri ytterligere informasjon. Intervjuguidene mine ble gitt til kontaktlærer og rektor, hvor jeg åpnet for spørsmål eller kommentarer vedrørende spørsmålene jeg hadde tenkt å stille. Da jeg ikke fikk noen spørsmål eller kommentarer tolket jeg det slik at spørsmålene ikke overskred noen etiske grenser eller personvern.

Det kan komme uriktige resultater dersom man fortalte informantene hva man nøyaktig så etter. Dette kan eksemplifiseres gjennom kontaktlærers undervisning etter første intervju. Jeg ba han begrunne når elevene fikk samarbeide med hverandre og ikke, om dette var bevisste valg han tok. Kontaktlærer svarer at det ikke forelå bevisste vurderinger rundt dette arbeidet. Dagen etter begrunner kontaktlæreren hvorfor han mener de ikke får samarbeide i første undervisningstime. Allerede her er det grunn til å tro at jeg har påvirket hvordan læreren underviser, noe som kan være uheldig med hensyn til mine resultater av forskningen (Hammersley & Atkinson, 1996).

Hammersley & Atkinson (1996) skriver om skjæringspunktet mellom fritt og tvunget samtykke. De legger til grunn at et fritt samtykke kan i sitt egentlige utspring ha inneholdt overtalelse om for eksempel delta i intervju fra forskerens side. Dette var jeg bevisst under mitt opphold på skolen, og istedenfor å informere om at de som ikke ønsket å delta i intervju kunne ombestemme seg, vektla jeg heller valget om å trekke samtykket sitt uten å forklare hvorfor.

4.6.1 Intervju med barn

Å intervju barn forplikter forskeren til å være ekstra påpasselig med å gjennomføre studien etisk riktig (Hatch, 2002). Barn lar seg lett lede av voksnes spørsmål og kan gi upålitelig eller direkte misvisende informasjon. De godtar ofte spørsmål som voksne ville avvist og det er derfor viktig å bruke alderstilpassende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Hatch (2002) skriver at man ikke kan være helt sikre på at barn egentlig forstår hva de har sagt seg villig til å være med på. Det faktum at det er barn som er informanter og ikke voksne skal gjøre oss

ekstra forsiktige i henhold til etiske betraktninger, og en hovedregel er at intervjueren ikke skal utfordre barn på måter han eller hun ikke ville utfordret voksne på mener Hatch (2002). Man skal være tydelig ovenfor barna hva det er de har sagt ja til, og enda tydeligere på at de ikke trenger å være med dersom de ombestemmer seg.

I den grad jeg og veileder har vurdert et spørsmål som ledende har dette spørsmålet blitt tatt ut og ikke blitt medregnet i oppgaven. Spørsmål som: «Så du mener at...?» er et eksempel på ledende spørsmål hvorpå et barn mest sannsynlig vil svare ja, fordi det oppleves som det rette svaret. Det har derfor vært et fokus å stille spørsmål som barna forstår og som ikke oppfordrer til svar som ja eller nei. Jeg opplevde at elevene turte å være uenige, men det skal legges til at de stort sett var enige.

4.7 Forskerrollen

I tillegg til å innhente data gjennom observasjon rundt et tema må man også finne sin rolle som er legitim på plassen man skal observere. «I de fleste situasjoner er det ikke naturlig at forskere henger rundt for å studere det som skjer (...) man er rett og slett en observatør og ikke noe annet» (Tjora, 2013, s. 52). Deltakerne kan også i noen tilfeller begynne å forvente seg visse tjenester skriver Hammersley og Atkinson (1996).

En utfordring som meldte seg tidlig under feltobservasjonen var hvordan min rolle som forsker ofte ble avbrutt av et ønske om meg som lærer, og dermed også som en ressurs i undervisningen. Dette meldte seg spesielt da vi var på klassetur, og da det under morgenmøte kom frem at det var for få lærere med på denne turen. Utdraget illustrerer hvordan jeg da ble sett på som lærer og ikke forsker:

Eksempel 1

Lærer: Men vi har jo Mari med oss da.

Mari: Jeg er nok ikke å regne som en ekstra lærer på turen, men observatør.

Lærer: Så du kommer bare til å stå og se på hvis det skjer noe da? (mild latter)

Utdraget illustrerer hvordan jeg ble sett på som ekstra ressurs på turen, fordi jeg var fysisk tilstede. Da elevene skulle ta buss opp til møteplassen ble jeg bedt om å sitte i den ene bussen som eneste voksen. Jeg følte ikke for å protestere, men resultatet av dette ble at elevene i denne bussen forholdt seg til meg som lærer resten av dagen, med ulike spørsmål om lekser

og andre skolerelaterte tema. Dette er likevel ikke utelukkende negativt. Klasseturen foregikk på dag to av observasjonsperioden, og turen gav meg derfor en mulighet til å bygge tillit og en viss relasjon til elevene, noe jeg opplevde jeg fikk til.

Uansett hvilke beslutninger man har tatt i forkant av feltarbeidet om hvilken rolle man skal inneha kastes man likevel som observatør inn i situasjonen. Man kan derfor aldri ha 100 % kontroll over ens egen rolle og hvordan den kan komme til å endre seg i løpet av tiden man er tilstede. På bakgrunn av at man er fysisk tilstede blir man dratt inn i ulike situasjoner. Som et medmenneske er man av og til nødt til å ta i et tak (Tjora, 2013). Som forsker er det også naturlig ifølge Tjora (2013) at man kommer i situasjoner hvor man får tildelt roller man antas å ha. Som for eksempel på klasseturen hvor jeg ble bedt av annen lærer om å låse opp klasserommet for elevene på 7. trinn og sørge for at de fikk med seg alle bøkene hjem. Denne situasjonen valgte jeg å løse ved å gi beskjed til kontaktlærer om at dette ikke er min oppgave, noe han viste forståelse for.

4.8 Studiens styrker og svakheter

Pålitelighet handler om forskningens reliabilitet. Reliabilitet knyttes til spørsmålet og en kritisk vurdering om prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Dette kan knyttes både til kvaliteten av de dataene prosjektet baserer seg på, og til vurderingen av hvordan forskeren anvender og videreutvikler dataene (Thagaard, 2018).

Ulike begrep brukes innenfor ulike tradisjoner. Reliabilitet har referanse til repliserbarhet, som vil si at resultatene kan reproduseres ved videre forskning, spesielt knyttet til kvantitativ forskning. Repliserbarhet er ifølge Thagaard (2018) ikke et relevant kriterium innenfor kvalitative metoder i nyere litteratur og beskriver et paradigmeskifte som har preget hvordan vi vurderer reliabilitet innenfor kvalitativ forskning. Repliserbarhet er knyttet til en tidligere positivistisk forskningsetikk som fremhever nøytralitet som et relevant forskningsideal. Det er et sentralt poeng at den forståelsen forskeren utvikler i løpet av feltarbeidet er basert på kontakter mellom forsker og deltakerne i felten. Da min forskning har gått ut på å observere og intervju barn mellom 10 og 11 år, hvor fokuset har vært på deres unike skolepraksis med deres skoleregler, ville høyst sannsynlig en annen forsker ikke kommet frem til de samme resultatene som meg om han gjorde det samme. Men muligheter for å finne lignende elementer skal likevel ikke utelukkes, da tidligere forskning viser at skoleregler har en

funksjon som i mine funn også viste seg å være reell. En svakhet ved denne studien er at det ikke foreligger sammenligningsgrunnlag fordi utfordringen med innpass førte til at jeg valgte å fokusere på en skole med hensyn til tidsrammen for prosjektet.

Istedenfor repliserbarhet skriver Thagaard (2018) at forskeren heller må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. Det innebærer at forskeren gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn. En transparent analyse er vitalt for at det skal være mulig å evaluere forskningen og sammenligne og overføre metoden til andre studier om dette tema. Uten et gjennomsiktig analyseverk kan man hindre andre i å gjennomføre de samme undersøkelsene i fremtiden (Braun & Clarke, 2006). I mitt studieprosjekt vises hvordan jeg har systematisert reglene inn i kategoriene jeg har valgt, og jeg viser også hvordan jeg har vurdert hva ulike skoleregler representerer.

Jeg tok i bruk lydopptak under intervjuene, noe som gir meg muligheter for å gi direkte sitater, men her kommer et viktig element som må vurderes for å gjøre dette pålitelig. Jeg må redegjøre for hvordan sitatene er valgt ut og hva disse representerer i forhold til det informantene har sagt som ikke blir sitert (Tjora, 2013). En forutsetning for å få innblikk i andres meninger og ønsker er at ordene vi bruker, har samme betydning for begge parter. Men fordi ord kan ha mer enn én mening kan vi ikke alltid vite hvilken mening den andre legger i ordene (Nordahl, 2010). Jeg forsøker derfor å være bevisst på hva jeg tolker og hvorfor jeg mener jeg har grunnlag til å tolke det slik jeg gjør.

Hvordan relasjonene til informanten kan virke inn på informasjonen forskeren får er også noe man må reflektere over innenfor oppgavens pålitelighet skriver Thagaard (2018). Under feltobservasjonen var jeg en åpen og til tider deltakende observatør, noe som kan ha svekket observasjonens pålitelighet. Samtidig er elevene vant til at det er lærere rundt dem til enhver tid og gjennom mine 10 dager i feltobservasjon hadde elevene fem vikarer i ulike undervisningstimer. Jeg var opptatt av å bygge en viss relasjon med elevene, slik at de kunne opptre naturlig rundt meg. Det er også viktig å få frem at jeg hadde bekjenskaper blant kollegiet på skolen jeg observerte, men kontaktlærer Phillip var ukjent for meg, og jeg har ingen personlig kjennskap til noen av elevene, bortsett fra å ha sett dem før.

Validitet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi har tolket datamateriale, og gyldigheten av disse tolkningene. En mer presis begrepsforklaring rundt validitet er å stille

spørsmålet om de tolkninger jeg har kommet frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert (Thagaard, 2018).

Forskerens tilknytning til miljøet kan gi grunnlag for gjenkjennelse og bli et utgangspunkt for den forståelsen vi etter hvert kommer frem til. Jeg er selv utdannet lærer og har jobbet som vikar på flere skoler, i tillegg til å ha 100 dager praksis i løpet av mine fire år som lærerstudent. Dette betyr at jeg kjenner til hvordan skolemiljøer kan fungere og har observert i klasserom flere ganger. Thagaard (2018) forklarer at dette både kan være en styrke og en svakhet. Vi kan på den ene siden forstå deltakernes situasjon på grunnlag av egne erfaringer, noe som igjen kan bidra til å bekrefte forståelsen vi utvikler, men på den andre siden kan vi overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer. For å ivareta dette kriteriet skrev jeg derfor ned alt jeg observert til enhver tid, og ventet til analysearbeidet med å vurdere hva som var relevant og ikke.

Mine tolkninger baserer seg først og fremst på analysens funn som har referanser til noe eksplisitt i form av observasjoner, handlinger eller kommentarer fra elevene. Likevel er mine fortolkninger vedrørende konsekvenser for barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse noe som vanskelig kan la seg kalle absolutte sannheter, eller tolkninger med sterk evidens. Likevel mener jeg mine tolkninger kan være utgangspunkt for videre forskning hvor man på bakgrunn av tolkninger som er gjort kan undersøke evidensen på andre skoler gjennom ulike forskningsmetoder.

Opgavens gyldighet er også forsøkt forsterket gjennom å kombinere feltobservasjon og intervju. Observasjon for å anskaffe et bilde av hva som skjer og intervju for å få en bredere beskrivelse av det som observeres. Den viktigste kilden til høy gyldighet hevder Tjora (2013) er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning.

Det ideelle i en feltundersøkelse vil være den nøytrale eller objektive observatør (Tjora, 2013). Samtidig blir vi masterstudenter ofte oppfordret til å skrive om tema som engasjerer oss. Dette skjæringspunktet mellom objektivitet og personlig engasjement utfordrer studies pålitelighet da mitt engasjement i tematikken vil kunne betraktes som støy i prosjektet ved at det kan påvirke resultatene. Fullstendig objektivitet er derfor ikke å etterstrebe innenfor den fortolkende tradisjon som kvalitativ forskning er basert på ifølge Tjora (2013). På den andre siden kan mitt engasjement til tematikken også betraktes som en ressurs snarere enn utelukkende støy og negativ påvirkning. Min kunnskap som forsker kan være en ressurs, men

bruken av den i analysen må gjøres eksplisitt. Jeg har derfor etterstrebet å gjøre dette i tråd med Tjoras oppfordring både i analyse og diskusjonskapittelet ved å tydeliggjøre hva jeg tolker, hvor jeg henter tolkningen fra og hvorfor jeg mener dette er adekvate slutninger. Jeg vil anta at det er tre elementer som er avhengig av hverandre vedrørende tolkning. For det første er engasjementet for tematikken noe som påvirker blikket jeg filtrerer datamateriale gjennom. For det andre er mitt blikk påvirket av min tilstedeværelse i feltobservasjon og intervju. For det tredje er mine teoretiske briller med å påvirke hvordan jeg ser på situasjoner, utsagn og lignende. Jeg har forsøkt å «slå av» mine teoretiske briller, slik at sannsynligheten for å overse viktige elementer i råmateriale forminskes.

I en oppgave som denne, hvor informantene er fra samme skole, i samme alder og det ikke foreligger sammenligning med andre skoler må man vurdere hvorvidt det i det hele tatt foreligger et generaliseringspotensial. Payne og Williams (2005) påpeker viktigheten av og ikke ta lett på spørsmålet om generalisering innenfor kvalitativ forskning, fordi det da ligger en fare for at leseren antar et generaliseringspotensial som forskeren selv ikke har tatt stilling til. Kvalitative studier tar sikte på å utvikle forståelse rundt fenomener som studeres. Vi stiller spørsmålet om tolkningene vi har utviklet innenfor prosjektet også kan være relevant i andre sammenhenger, også kalt teoretisk generalisering. Det er da tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelsene av mønstre i dataene (Thagaard, 2018). Et enkelt prosjekt kan bidra til en mer generell forståelse hvor fokuset ligger på sosiale fenomener, ikke enkeltstående situasjoner. Mitt studieprosjekt mener jeg avhenger av skolereglene som eksisterte på denne skolen og ikke minst hvordan skolens bruk og håndtering av disse var, noe som kan utelukke en generalisering. Likevel mener jeg funksjonen av reglene, og hvordan de på mange måter kan fungere som en hvilepute for lærere og elever er generelle påstander som kan generaliseres til å gjelde flere enn mine informanter.

4.9 Analyseprosessen

Datasettet i denne oppgaven omfatter to enkeltintervju, to fokusgruppeintervju, samtaler og 80 sider feltnotater. Analysen er drevet fram av funnene i datamateriale, men har også noe teoretiske forankringer.

Det første jeg gikk i gang med var å lese gjennom alt datamateriale gjentatte ganger og markerte segmenter i teksten jeg mente var interessante og viktige for å besvare

problemstillingen. Jeg forstod raskt at jeg var avhengig av å sette skolereglene i system før jeg kunne begynne analysen med de øvrige kvalitative datamaterialene. Derfor er analysen delt i to deler, hvor skoleregler er analysert på for seg, og feltnotater og intervjutranskripsjoner for seg. Det er en tematisk analyse som ligger til grunn for analyseprosessen, med noen teoretiske forankringer.

Skolereglene var mange og fremstod for meg som kaotisk å forholde seg til uten en systematisering. Det var derfor viktig å danne et grunnlag for analyseringen av det kvalitative datasettet, og på den måten være klar over hvilke skoleregler som fantes, hvilke funksjoner de hadde og hva de representerte. Hvordan jeg systematiserte skolereglene gjør jeg rede for i kapittel 5. Jeg vil derfor i det følgende gjøre rede for tematisk analyse som metode, og hvordan jeg gikk frem i analysen med fokus på feltnotater, samtaler og intervjuer. Dette kan fremstå som noe rotete, men begrunnelsen for at analysen av skoleregler kommer i neste kapittel er fordi jeg ønsket å koble systematiseringen og øvrig analyse tett på slik at både logikken og oppgavens røde tråd skulle komme tydeligst frem.

Tematisk analyse brukes for å organisere, beskrive, identifisere, analysere og reportere mønstre og tema innenfor et datasett. Metoden innehar en teoretisk frihet som gjør den til et fleksibelt og nyttig verktøy som kan gi et rikt, detaljert og samtidig komplekst datasett ifølge Braun og Clarke (2006). Å utføre en tematisk analyse involverer å søke på tvers av dataene for å finne gjentakende mønstre av mening. Når man skal gjennomføre en tematisk analyse må man ta stilling til hvorvidt man skal gå induktivt eller teoretisk til verks. Induktive analyser er en datadrevet prosess hvor man koder data, uten forsøk på å få de til å passe inn i en allerede eksisterende teoriramme, eller en analytisk forutinntatthet. I motsetning til induktiv analysemetode er teoretisk metode drevet av forskerens teoretiske eller analytiske interesse innenfor området og er dermed mer eksplisitt analytisk drevet (Braun & Clarke, 2006). Min tematiske analyse av feltobservasjoner, samtaler og intervjuer er induktiv og teorien har blitt hentet frem i etterkant for å belyse mine diskusjoner og sette dem inn i en faglig ramme. Det er derfor ikke gjort forsøk på at mine funn skal passe eksisterende teori. Analysen av skoleregler er noe mer teoridrevet, da hvilke kriterier som skulle ligge til grunn for en nivådeling var drevet av hvilke perspektiver jeg vurderte at Rose (1999) og Wenger (2004) hadde i sine teorier. Dette vil jeg beskrive nærmere i neste kapittel.

Innenfor den tematiske analysen har jeg først laget deskriptive koder som genereres ut fra de empiriske data, slik de uttrykkes gjennom den eksplisitte framstillingen i teksten som

analyseres. Så har jeg analysert fortolkende og forklarende koder som bygger på en forståelse av teksten i lys av en større kontekstuell sammenheng. Datamaterialet mitt var stort og komplekst, og derfor ble det viktig å forenkle og sammenfatte innholdet i tekstene slik at det blir lettere å få oversikt over de sentrale og viktige tendensene i materialet (Grønmo, 2004).

Jeg genererte koder og innhentet datamateriale til hver kode. Denne prosessen var tidkrevende og ble etter hvert som jeg fikk et nært forhold til datamateriale redusert fra mange koder, til færre og bredere koder. Bakgrunnen for at kodene gikk fra mange til færre var fordi flere av kodene overlappet hverandre, eller viste seg å ha for lite empirisk tyngde til at jeg kunne lage slutninger rundt dem (Braun & Clarke, 2006). Eksempler på koder var elevfortolkning, elevens handling, elev i konflikt, elev i samarbeid og elev i stort regelomfang. Kodene skal identifisere en egenskap av dataene som synes interessant for analytikeren og er et grunnleggende segment som kan vurderes på en meningsfull måte med hensyn til problemstillingen. Braun og Clarke (2006) foreslår også å kode så mange tema som overhode mulig, og ikke utelukke noe tidlig i analysearbeidet. For ikke å ignorere deler av datamaterialet laget jeg egne koder hvor jeg plasserte datamateriale som synes å være irrelevant i henhold til mine forskerspørsmål. Jeg var opptatt av å begrunne hvorfor jeg mente innholdet var irrelevant, og noe viste seg da å være mer relevant enn først antatt.

Det neste steget i analysen var å plassere kodene under kategorier eller tema. Et tema omfavner noe viktig om dataene i relasjon til forskerspørsmålene, og representerer et nivå av mønstre som responderer eller gir mening innenfor datasettet (Braun & Clarke, 2006). Et tema innehar koder med felles egenskaper som forteller ulike sider ved ett og samme tema (Grønmo, 2004). I løpet av feltarbeidet gjorde jeg meg noen tanker om hva som kunne vært interessant å undersøke nærmere. Gjennom lesingen sluttet jeg meg til flere tema jeg ønsket å undersøke som jeg mente kunne gi fruktbare perspektiver på forskerspørsmålene mine, og all data som viste seg å være relevant eller kunne trekkes tråder til med tatt med i analysen. Jeg har vært opptatt av og ikke overse tema som kan virke motstridende, og aktivt jobbet med å finne unntak av det jeg i diskusjonen mener er typisk for mitt datamateriale.

Analyseprosessen som omhandlet å sortere koder inn i tema var omfattende og en prosess jeg repeterte mange ganger. Ut fra systematiseringen av skoleregler plasserte jeg kodene under tema *konflikter* og *samarbeid*. Temaene skal kunne representere hele datasettet (Braun & Clarke, 2006), og dette har jeg forsøkt gjennom å finlese feltnotater og intervju flere ganger etter at analysen var gjennomført, og sjekket om mine tema representerer hele datasettet.

I det neste kapitlet vil jeg vise hvordan jeg har analysert skoleregler. Jeg har forsøkt å gjennomføre analyseprosessen med en progresjon fra å være deskriptivt, hvor dataene bare er organisert for å vise mønstre i semantisk innhold, og deretter analysert gjennom å vise eksempler fra datasettet mitt og min tolkning disse analysene. I diskusjonen har jeg forsøkt å teoretisere datasettets betydninger og implikasjoner. Direkte sitat fra intervju hvor det foreligger «(...)», har til hensikt å få frem at det som er blitt sagt i denne parenteser ikke er relevant for tema vi snakker om eller er behov for å ha med for å belyse utdragets poeng.

5 En tematisk analyse av skolereglene

Eksempel 2

Intervjuer: hvilke regler har dere på skolen?

Oskar: åh, det er mange.

Emma: ja, veldig.

Jacob snur seg til plakaten og leser opp klassereglene, ordrett.

Jeg er enig med Oskar. På skolen finnes det mange regler, og i dette kapittelet vil jeg vise til de ulike reglene på skolen og i 5. trinn uten utdypelser. Reglene vil altså bli vist ufiltrert og uten system. Disse vil senere bli filtrert, systematisert og kategorisert.

Skolen er en kombinert barne- og ungdomsskole hvor elevmassen er en kombinasjon av norske statsborgere og tilflyttede flyktninger. Det finnes store utearealer med ulike aktiviteter på skolen. På fremsiden er det et stort klatrestativ, en basketballbane, slåballbane, volleyballnett, opptegninger for å leke paradiset og mange sitteplasser. Baksiden har en stor fotballbane med mange mål og en stor lekeplass med huskestativ og sklie. Elevene har også en skog tilgjengelig som de kan leke i. Mine informanter holder til både på fremsiden og baksiden av skolen i friminuttene. På baksiden spiller noen fotball, andre husker og noen leker i skogen. På fremsiden så jeg de spilte basketball og noen av jentene satt ofte rundt et bord med ulike leker eller samtaler. Både før og etter skolen starter og i hvert friminutt er det utevakter med gule og rosa refleksvester som holder til både på fremsiden og baksiden av skolen. Som vi senere skal se er fotballbanen et sted med mange situasjoner som gjør seg aktuelle til diskusjon av problemstilling og forskerspørsmål.

I det følgende vil jeg beskrive den analytiske prosessen da jeg satte alle skoleregler i system. Som nevnt vil det først bli vist ufiltrert, og deretter vil selve systematiseringen bli gjort rede for.

5.1 Å sette skoleregler i system

Da jeg kom til skolen, uvitende om hva som ville møte meg ble jeg oppmerksom på plakatene på lærerværelset. Det første jeg la merke til var en trivselsregelplakat, en fortrinnsvis flott

utsmykket plakat med mye tekst. Da jeg gikk inn i klasserommet så jeg den samme plakaten, og her var også hver enkelt regel i trivselsplakaten klipt ut og fungerte dermed som egne selvstendige plakater. Jeg la også merke til en plakat med klasseregler, som hang både foran og bak i klasserommet. Jeg ble samtidig overveldet over graden av normativ kommunikasjon i klasserommet, og bestemte meg derfor for å skrive disse ned. Følgende tabell viser ufiltrert hva jeg noterte i løpet av to skoledager:

Tabell 1:

Normativ kommunikasjon i løpet av to dager i feltobservasjon

Nå må du sette seg på stolen din	Finn både norsk og engelskboka
Nå må dere være stille	Det er fint hvis dere kan slutte med de tegna dere holder på med nå
Nå må dere synge med alle sammen	Opp med en hand de som ikke har fått arket
Legg bøkene i sekken	Du må sette deg inntil pulten
Ikke gå bak i hylla di nå	Du må gå ut av klasserommet (til annen time)
Ta bøkene opp av sekken	Du må sette deg tilbake
Du er på feil side	Nå må dere høre
Du må sette seg inntil	Nå må dere huske å samarbeide
Nå skal dere synge	Alle må synge
Nå må dere vente	Dere må bli enige om hvem som skal synge først
Still dere lenger bak	Nå må dere være rause med hverandre
Da kan ikke du gå fram neste gang	Drikk nå og bli ferdig
Nå må alle danse da	Kom på plass
Konsentrer dere om det dere skal gjøre nå	Nå må du finne boka di
Rekk opp handa de som er ferdig	Gå å let i hylla di
Rekk opp handa de som ikke er ferdig	Nå må du komme i gang
Snakk høyere	Nå må dere følge beskjeden
Du må tenke enklere, du må være kreativ	Du må snakke i mikrofonen
Ta med tegninga til den andre læreren	Du skal sitte sammen med han/hun
Nå kan du hente pc	
Pakk ned sakene deres	
De som er ferdige kan gå ut	

I denne tabellen finner vi stort sett oppgaver elever skal utføre, som henting av skolebøker og oppgaver knyttet til den enkelte undervisning. Vi finner også, som vi snart skal se, påminnelse fra trivselsreglene og kommunikasjon om praktiske løsninger i undervisningen. Likevel er

oppgavene normstyrte og artikulert på måter som gjør dem udiskutable. Hensikten med å vise denne tabellen er omfanget av normativ kommunikasjon, ikke hver enkelt kommentar sett hver for seg. Som jeg senere vil vise er dette eksempel på en normstyring som vi kan gjenkjenne i Rose (1999) sin argumentasjon på hvordan institusjoner styrer mennesker til å styre seg selv.

Som tidligere nevnt så jeg igjen flere av kommentarene i tabell 1 i trivselsreglene og klassereglene. Jeg vil i det følgende vise disse reglene gjennom to tabeller. Trivselsreglene ble utarbeidet for noen år tilbake og den gangen var også elevrådet involvert i arbeidet forteller kontaktlærer Phillip. Det er ikke blitt gjort justeringer underveis. Disse reglene gjelder for alle mellom 1.-10. trinn.

Tabell 2:

Trivselsregler utformet av skolen med innspill fra elevråd

<p>1. Vi inkluderer ALLE, ingen blir holdt utenfor Alle skal: - sørge for at de som vil være med på leken skal få lov til det - bry seg om hverandre - sørge for trivsel og vennskap</p>	<p>4. Vi er flinke til å gi ros Alle skal: - se etter det som er positivt - fortelle når det er noe du synes andre har gjort bra</p>
<p>2. Vi er gode forbilder for hverandre Alle skal: - følge skolens regler og hjelpe andre til å gjøre det</p>	<p>5. Vi gir hverandre arbeidsro Alle skal: - gå inn når det ringer - gå i gangene - bruke innestemme - rekke opp handa når du vil si noe - bevege seg i klasserommet uten å forstyrre andre</p>
<p>3. Vi hilser fint og snakker fint til og om hverandre Alle skal: - vise et positivt kroppsspråk (gode blikk og smil) - si hei når du møter noen - snakke om og til hverandre med respekt</p>	<p>6. Vi tar vare på skolen vår Alle skal: - holde orden i og utenfor klasserommet - behandle bøker og annet skolemateriell fint - kaste søppel i søppeldunken</p>
	<p>7. Vi gjør ulike aktiviteter på tvers av klasser for å skape nye vennskap Trivselsdag skolestart 1.-10. kl Uteskole 1.-7 kl Solidaritetsprosjekt 1.- 10. kl</p>

I tabell 2 inneholder hver trivselsregel underpunkter som konkretiserer hva elevene skal gjøre for å opprettholde regelen. Hver måned blir en og en trivselsregel presentert for klassen og fungerer som trivselsregelen det skal fokuseres ekstra godt på. Når alle trivselsreglene er gått gjennom begynner de med den første trivselsregelen igjen.

Klassereglene har elevene laget selv med kontaktlærer Phillip som referent og med ansvar for formulering. Disse reglene har ingen underpunkter. Hvert år lager klassen nye regler, men mange regler går igjen forklarer kontaktlærer Phillip.

Tabell 3:

Klasseregler utformet av elevene i klassen og kontaktlærer

1. Inkludere alle
2. Være en god venn
3. Rekke opp handa når vi vil si noe
4. Ikke kommentere eller le når andre snakker
5. Ha arbeidsro, ikke forstyrre andre
6. Ta vare på skolen og utstyr
7. Komme presis til timen

Selv om elevene har fått bestemme klassereglene sine selv, er det tydelig at deres tanker om hvilke regler som skal gjelde er påvirket av trivselsreglene. Sammenligner vi tabell to og tre kan det virke som at elevene har gjort et slags oversettelsesarbeid fra trivselsreglene når de har laget klasseregler. Vi finner samtlige klasseregler i trivselsreglene, som inkludering, rekke opp handa når man vil si noe, ha arbeidsro, ta vare på skolen og å komme presis til timen.

Klasseregelen om å være en god venn er formulert annerledes enn i trivselsreglene, men kan tenkes å ha sitt utspring i trivselsregelen om å være gode forbilder for hverandre.

Klasseregelen som sier at man ikke skal kommentere eller le når andre snakker derimot, finner vi ikke i trivselsreglene. Jeg vurderer det altså slik at klassereglene gjenspeiler elevenes perspektiver og hvordan de tenker rundt skoleregler og skolen som en styrende og kontrollerende institusjon. I analysen av de kvalitative dataene vil jeg eksemplifisere hva jeg mener med dette.

På veggen, både i skolens innearealer og klasserommet til 5. trinn hang en plakat som er utviklet av Utdanningsdirektoratet (2018b). Denne plakaten sier at elevene skal si fra til en

voksen dersom de ikke har det bra på skolen, og illustrerer med bilde at alle som jobber på en skole har et ansvar for å hjelpe. Plakaten sier også noe om hvordan man kan klage på skolen dersom eleven føler at skolen ikke hjelper nok:



Figur 1. «Nullmobbing», 2018b, av Utdanningsdirektoratet

(https://www.udir.no/contentassets/6ca65be93719414dbd15a56bd775d462/plakat-nyttregelverk_mobbing.pdf)

I tillegg til alt dette, har skolen også et sett med ordensregler som gjelder for alle trinn. Ikke alle disse er relevant for 5. trinn og jeg viser derfor ikke til hele reglementet. Dette er også med hensyn til skolens anonymitet. Ordensreglementet inneholder punkter vi finner igjen i trivselsreglene, eksempelvis å komme presis til skolen og at elevene skal ta vare på skolen. Andre punkter retter seg mot ulike forbud som godteri, mobiltelefoner og snøballkasting.

Ordensreglene har også underpunkter under hver regel, slik vi så med trivselsreglene. Underpunktene konkretiserte hvilke konsekvenser ulike regelbrudd ville føre til. En av ordensreglene er opplæringsloven §9A som sier at alle elever har rett til et godt arbeidsmiljø. Konsekvensene for å bryte denne er tilsnakk, anmerkning, melding hjem, samtaler med inspektør eller rektor, nedsatt atferds karakter og til slutt utvisning fra skolen (i prioritert rekkefølge). Da jeg ikke har lyktes i å få kontakt med skolen hvor jeg har etterspurt en begrunnelse for hvorfor dette reglementet ikke var synlig i klasserommet eller på skolen vil ikke ordensreglementet bli tatt med videre i analysen. Vi skal vite at det finnes et ordensreglement på skolen, men at det samtidig ikke belyser nye regler eller forventninger fra skolens side som vi ikke finner igjen i trivsels- og klassereglene.

På utgangsdøra hang en plakat hvor det stod «husk stoppregelen». Denne regelen betyr at elevene skal si stopp dersom de opplever at noen gjør noe mot dem som de ikke liker. Stoppregelen er et hjelpemiddel når for eksempel leken går over grensen. Elevene kan markere denne regelen enda tydeligere ved å vise stoppteget med hånda. Oskar forklarer at «hvis noen slår noen for eksempel så kan man si stopp eller hvis det blir litt voldsomt i en lek kan man si stopp» (Oskar, 5. trinn). Som vi skal se i kapittel 5.5 ble stoppregelen ofte tatt i bruk av elevene, og jeg vil da eksemplifisere samt argumentere for hvordan denne regelen kan ha en direkte kobling til elevenes utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

Det var også regler for uteaktivitetene fotball, slåball og skøyter i form av mindre plakater på veggene. Skøyter var ikke relevant da jeg observerte på høsten og disse er derfor ikke gitt plass i oppgaven. I slåball er regelen at alle kan være med, men de som velger å være med må delta resten av friminuttet og ikke ødelegge for spillet. Jacob sier at slåball ikke lenger er lov til å spille fordi det ble for mye krangling, noe som vil bli gjort mer rede for i diskusjonskapittelet. I fotballreglene står det at en utevakt skal dele inn lagene det første friminuttet, og elevene skal spille i de samme lagene ut skoledagen. Alle som velger å være med på fotball må være med ut dagen, men denne regelen er strøket over og ikke lenger gjeldende da elevene ga beskjed om at dette ikke var ønskelig. Nå gjelder denne regelen kun første friminutt. De som vil være med senere på dagen skal få lov til det, og det er ikke lov å være hardhendt (dytte eller presse veldig hardt). Fotballreglene var utarbeidet på klassenivå, mens slåballregler var utarbeidet på skolenivå. Elevenes høye konfliktnivå er bakgrunnen for at 5. trinn har et eget sett med fotballregler ifølge kontaktlærer Phillip. Dette skal vi ha i bakhode.

Til sammen utgjør trivselsreglene syv regler med 17 underpunkter som er relatert til mellomtrinnet. Det betyr at trivselsreglene til sammen utgjør ett sett med 24 regler. Med de syv klassereglene blir det totale omfanget 33 regler, inkludert stoppregelen og plakaten *nullmobbing*. I tillegg til trivselsregler, klasseregler, ordensreglement og uteaktiviteter har elevene i løpet av to skoledager mottatt 42 normstyrte oppgaver og rettelser (tabell 1). Vi er dermed, etter to dager i feltobservasjon oppe i 75 normative bestemmelser elevene skal rette seg etter. Med andre ord et stort omfang av regler, som gjør meg nysgjerrig på om kan ha konsekvenser for elevens utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

Frem til nå har jeg ufiltrert gjort rede for alle reglene for 5. trinn. Etter denne prosessen har jeg kommet frem til at regelomfanget er stort og at klasseregler tydelig henter sin inspirasjon fra skolereglene. Det er interessant å se videre på ut fra teorien om institusjoners påvirkning og legitimitet som jeg gjorde rede for innledningsvis. Bakgrunnen for denne presentasjonen er for det første å besvare forskerspørsmålet om hvilke regler som finnes, og å vise hvordan de har ulik forankring, men lik normativ gyldighet. For det andre vurderte jeg det som en vital prosess i analysen slik at jeg fikk et grunnlag til å snakke om hvordan disse reglene ble brukt og håndtert. Videre i kapitlet vil jeg vise hvordan jeg ryddet opp i omfanget av regler og normativ kommunikasjon, og hvordan jeg har valgt å sette dem i system for å tydeliggjøre studiens nivåer med skole som institusjon, lærere og elever.

5.2 Skoleregler på to nivå

I dette delkapitlet skal jeg vise hvordan jeg kom frem til at reglene i hovedsak brukes som institusjonelle regler eller situasjonsavhengige regler. Reglene skal ryddes opp i, skilles fra hverandre og jeg vil rette ekstra fokus mot regler jeg mener knytter seg opp mot sosial atferd.

For å sette reglene i system forsøkte jeg og systematisk plassere dem inn under visse kriterier. Jeg valgte å gå teoretisk for å vurdere hvilke kriterier som skulle gjelde. Et perspektiv rundt Governmentality og et praksisperspektiv mener jeg representerer to ulike nivåer av hvordan man ser på reglene som uttrykk for noe. Rose (1999) ser på regler som et uttrykk for institusjonens arbeid med å forme mennesker. Wenger (2004) ser på hvordan individene faktisk spiller ut regler, og lærer dem i samhandling med andre i sosial praksis. På bakgrunn av dette var jeg derfor opptatt av den institusjonelle rammen rundt reglene, og samtidig hvordan de utspilte seg i ulike praksisfellesskap. Jeg satte dermed opp kriterier som sa noe om regelens institusjonelle forankring, om de var forankret skriftlig eller muntlig, om reglen var styrt av en situasjon, og hvor reglene hentet legitimiteten sin fra. Jeg var også interessert i hvilke situasjoner de ulike reglene utspilte seg i.

For eksempel så jeg at stoppregelen var en institusjonell regel, fordi den er nedfelt i skolens formelle regelverk og derfor også skriftlig forankret. Samtidig er stoppregelen situasjonsavhengig fordi den avhenger av at noe konkret skjer for at den skal tas i bruk. Ulike konflikter var typiske situasjoner hvor denne regelen ble tatt i bruk. Det samme gjelder plakaten fra Utdanningsdirektoratet (2018b), den er institusjonell og fungerte som en regel der elevene sa fra til en voksen dersom noe ugreit oppstod. Stoppregel og hjelp av en voksen er

etter min vurdering de reglene som tydeligst retter seg mot konflikthåndtering, fordi de eksplisitt sier noe om hva elevene skal gjøre dersom en konflikt eller noe ugreit oppstår.

Senere skal vi se at jeg argumenterer for at både stoppregelen og hjelp fra en voksen kan ha en påvirkning på elevenes utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Fotballreglene er utelukkende situasjonsavhengige da de kun gjelder når elevene spiller fotball. Disse reglene henter derfor legitimiteten sin fra den fysiske plakaten om fotballregler. Situasjonsavhengige regler som ikke er skriftlig forankret i skolen er for eksempel regler om at elevene ikke får fortsette leken sin, fordi den enkelte lærer vurderer leken for å være voldsom. Hvor læreren henter legitimiteten fra i slike situasjoner vil jeg gjøre videre rede for i kapittel 5.3.

På bakgrunn av den foregående systematiseringen så jeg altså at det var mulig å lage et analytisk nivåskille mellom regler som er institusjonelle og situasjonsavhengige. Felles for begge nivåene er at det er normativ kommunikasjon med institusjonell gyldighet, uavhengig om det er en skriftlig regel som er forankret i skoleverket eller ikke. Med dette mener jeg at institusjonen, det vil si skolen, rettferdiggjør reglene i lys av at det er de som bestemmer. Gjennom analysen av mitt datamateriale skal vi se at de institusjonelle definisjonene har prioritet fremfor individuell autonomi, og lydighetsproblematikken gjør seg gjeldende fordi situasjonsavhengige regler møter liten motstand. Det finnes naturligvis unntak for dette, noe jeg vil komme tilbake til.

Det som kjennetegner de institusjonelle reglene er at de er vedtatt av skolen, slik som trivselsreglene og stoppregelen. Plakaten *nullmobbing* er hentet fra utdanningsdirektoratet som igjen er forankret i skolen og ned til elevenes skoleregler. Klassereglene er allmenn vedtatt av hele klassen i samarbeid med kontaktlærer Phillip og er derfor også institusjonelle. Disse reglene gjelder til enhver tid, uavhengig av situasjon og er ikke åpne for endringer eller unntak.

De situasjonsavhengige reglene kjennetegnes ved at de både oppstår og gjelder i spesifikke situasjoner, men også spontant. Tabell 1 viser ulike eksempler på spontane, situasjonsavhengige regler. I kontrast til institusjonelle regler, hvor begrunnelsen ofte var «slik er det bare», eller «det er reglene på skolen, og de må dere følge», var for eksempel fotballreglene noe elevene gikk imot. De var ikke fornøyde med regelen som sa de måtte spille fotball hele dagen dersom de ble med i første friminutt. Dette ble derfor endret i samarbeid med kontaktlærer Phillip til å kun gjelde første friminutt.

Situasjonsavhengige regler kan også beskrives som lærernes utøvelse av institusjonelle rolle, som henter legitimitet i selve lærerrollen, og som derfor gjør det mulig å utforme regler som blir respektert i ulike situasjoner. Samtidig er disse reglene også svært avhengig av hvilken lærer som møter situasjonene. Det betyr at dersom elevene for eksempel ikke får bruke pinner i et friminutt av en lærer, betyr det ikke at den samme regelen gjelder i neste friminutt. Dette vil det komme eksempel på i neste kapittel. Omfanget av normativ kommunikasjon (se tabell 1) integreres i regler jeg vurderer som situasjonsavhengige.

Innenfor disse to kategoriene kan man også skille mellom regler som retter seg mot disiplin, og regler som retter seg mot sosial atferd. For eksempel er trivselsregelen om å ta godt vare på skolen noe jeg vurderer som disiplin, mens regelen om inkludering handler om en sosial atferd som forventes av elevene. Blant de situasjonsavhengige reglene er det tydeligere hvilken retning den normative kommunikasjonen pekes mot. At elevene skal stille seg lenger bak i sirkelen, gå ut av klasserommet dersom de er ferdige med en oppgave like før friminutt, eller sette seg helt inntil stolen mener jeg er en type regel som opprettholder disiplin i undervisningen. Dette fordi det ikke er eksplisitt uro som ligger til grunn for beskjeden, i tillegg til at det fungerer som praktiske løsninger for den som underviser. Hvem som skal gjøre hva til hvilken tid er i denne oppgaven analysert til å være rettet mot elevenes sosiale atferd og skolens regulering av denne atferden. Dette fordi den sier noe om hvordan elevene skal oppføre seg i spesifikke situasjoner.

Man kan naturligvis ikke sette et skarpt skille mellom disiplin og sosial atferd da man på mange måter kan argumentere for at dette henger sammen. Poenget mitt er at noen regler retter seg mer mot regulering av sosial atferd enn andre, og dette vil jeg tydeliggjøre i neste kapittel.

Tabell 4:

Systematisering av skolereglene to nivåer

1. Institusjonelle regler	2. Situasjonsavhengige regler
1.1 Disiplin	2.1. Disiplin
1.2 Sosial atferd	2.2 Sosial atferd

Her har jeg altså ryddet opp, skilt reglene fra hverandre og deretter satt et ekstra søkelys mot reglene som knyttes opp mot sosial atferd. Vi kan gjenkjenne denne inndelingen ut fra

forskningen om den skjulte læreplan, som legger disiplin og regulering av sosial atferd til grunn når skole- og klasseregler defineres (Thornberg, 2008; Vallance, 1983). Videre vil jeg analysere hvordan lærere og elever både bruker og håndterer reglene

5.2.1 Oppsummering

Gjennom en tematisk analyse har jeg forsøkt å besvare forskerspørsmålet om hvilke regler som finnes på skolen og hvordan de er forankret. Analysen i dette kapitlet har ut fra en teoretisk forankring analysert reglene inn i et nivåsystem med regler som er institusjonelle og situasjonsavhengige. De institusjonelle reglene var forankret i skolens virksomhet, og er enten vedtatt av skolen som helhet eller hele klassen. Situasjonsavhengige regler var forankret gjennom lærerens utøvelse av den institusjonelle rollen. Analysen resulterte også i et skille mellom regler som retter seg mot disiplin og regler som retter seg mot elevenes sosiale atferd, men det vil ikke bli lagt videre vekt på den sistnevnte inndelingen. Hensikten med å analysere regler som institusjonelle og situasjonsavhengige er for å tydeliggjøre hvordan skolen som institusjon bruker situasjonsavhengige regler som lærerens utøvelse av den autoriteten de har som representanter for den institusjonelle orden.

Videre skal vi se hvordan både institusjonelle regler så vel som situasjonsavhengige regler legitimeres fordi de kommer fra en lærer. Denne systematiseringen av skoleregler har tydeliggjort institusjonens normative gyldighet gjennom en analyse som viser at uansett hvilken regel som blir satt så gjelder den, fordi det er en lærer som formidler den. Dette funnet skal tydeliggjøres enda mer når jeg i det følgende skal vise konkrete eksempler på hvordan reglene ble brukt og håndtert i ulike situasjoner. Jeg vil derfor gå videre på den andre analysedelen, hvor jeg analyserer feltnotater og intervjutranskripsjoner, og ut fra disse undersøker hvordan skolereglene fungerer i praksis.

5.3 Tematisk analyse av kvalitativt datamateriale

På bakgrunn av systematiseringen av skolereglene vil jeg i de følgende kapitler gå dypere inn i de institusjonelle og situasjonsavhengige reglene. Jeg vil analysere utdrag både fra feltobservasjon og intervju med den hensikt å undersøke hvordan skolereglene brukes og håndteres i skolens praksis. Jeg skiller først mellom regler som er institusjonelle og situasjonsavhengige, med påfølgende eksempler for å illustrere hva jeg mener. På bakgrunn av skolens institusjonelle og situasjonsavhengige regler vil jeg analysere frem ett tredje nivå.

Dette nivået tar for seg elevenes fortolkninger, handlinger og generelle praktiseringer rundt skolereglene.

5.3.1 Institusjonelle regler

De institusjonelle reglene er som tidligere nevnt trivselsregler, klasseregler, ordensregler, plakaten *nullmobbing* og stoppregelen. Kontaktlærer Phillip forteller meg under intervjuene at elevene er godt kjent med disse reglene. Utdragene som blir vist i dette kapitlet har til hensikt å vise hvordan de institusjonelle reglene både blir artikulert som absolutte sannheter, og hvordan de blir brukt som veiledning i konflikter. Det første utdraget har til hensikt å få frem grad av forhandlingspotensiale blant de institusjonelle reglene:

Eksempel 3

Feltnotater, mandag 1. oktober, naturfagstime med annen lærer.

Lucas kommer for sent til timen.

Lærer: hvorfor er du så sen?

Lucas: fordi -

Lærer: det er ikke noe fordi. Du er sen.

Lucas: - ... setter seg ved pulten uten å si noe. Timen fortsetter.

Å komme presis til timen er både en trivselsregel, klasseregel og et punkt i ordensreglementet. Her ser vi at det ikke forhandles om reglene som er nedfelt i skolens regelverk. Selv om Lucas forsøker å forklare hvorfor han kommer for sent blir han raskt avbrutt av læreren som presiserer at å komme for sent ikke har noen begrunnelse. Ut fra min tolkning forsøker læreren å etablere en forståelse av at å komme for sent aldri har en legitim begrunnelse, men at det snarere er en regel som elevene pliktes til å følge.

Som tidligere nevnt er flere av reglene rettet mot sosial atferd, og forsøker å regulere elevenes atferd. Følgende utdrag illustrerer hvordan trivselsregler blir presentert, artikulert og viser også elevenes respons:

Eksempel 4

Feltnotater, mandag 1. oktober

Kontaktlærer Phillip tar opp en plakat og sier: Det er ny trivselsregel i dag, siden det er 1. oktober, og her står det: «Alle skal gå inn når det ringer, gå i gangene, bruke

innestemme, rekke opp handa når du vil si noe og gå i klasserommet uten å forstyrre andre».

Fillip: hvordan er 5. klasse på disse reglene?

Emilie viser tommel opp.

*Fillip: ja skal vi kjøre den? *Fillip tar tommelen opp og ned*.*

Jacob svinger tommelen opp og ned, Emilie tommel opp, Elias tommel opp. Ingen andre sier noe eller viser tegn som jeg kan se.

Fillip: Hvem av de kan vi bli flinkere på?

Nora: gå i gangene.

Fillip: ja og dette med å holde orden i gangene, dere må huske å ta med alle tingene hjem. Og dette med å komme presis, jeg må ofte mase på dere så det må dere bli flinkere på.

Ingen svarer og Fillip går videre med undervisningen (..).

Det er trivselsregelen om arbeidsro som blir presentert i denne timen. Denne regelen inneholder, slik jeg tolker det, både regler rettet mot disiplin, som å gå i gangene, men også regler som rettes mot elevenes sosiale atferd som å bruke innestemme, rekke opp handa når de vil si noe og ikke forstyrre andre når de går i klasserommet. Elevene responderer med å vise tommel opp eller tommel ned, og det utvikles derav ingen samtale rundt trivselsregelen eller kommentarer fra elevene annet enn at de må bli flinkere til å gå i gangene. Jacob viser med hendene at han verken er enig eller uenig, men blir ikke oppfordret til å utdype. Dette utdraget underbygger påstanden om at de institusjonelle reglene ikke er gjenstand for debatt. De er utviklet en gang for alle og reforhandles ikke, og påminnes til det har blitt en internalisert praksis.

Det neste utdraget illustrerer hvordan de institusjonelle reglene blir artikulert i klassen når konflikter oppstår:

Eksempel 5

Feltnotater, tirsdag 2. oktober

Lucas: vi lekte i friminuttet og Isak ødela.

Fillip: men hva kan dere gjøre med det da hvis noen ødelegger leken? Alle elevene rekker opp handa.

Isak: i alle fall ikke true med å kaste sand i håret.

Lucas: det var ikke jeg som sa det.

Nora: det er bare å si stopp.

Lucas: vi sa stopp.

Fillip: bra Lucas, da bruker du stoppregelen. Hva er lurt å gjøre hvis man ikke stopper da?

Olivia: si fra til utevakta.

Fillip: ja, bra, for da kan den læreren megle litt med de det gjelder. Det er viktig at vi får ryddet opp i ting når det skjer (...)

Her har det skjedd en konflikt i friminuttet, og elevene kommer frem til at man enten kan bruke stoppregelen eller si fra til en voksen når konflikter oppstår, slik at lærerne kan megle med dem det gjelder. Plakaten *nullmobbing* oppfordrer også elevene til å gi beskjed til en utevakt dersom de ikke har det bra. Slik jeg tolker denne samtalen både kommuniserer og foreslår kontaktlærer Phillip de institusjonelle reglene som stoppregel, og hjelp av en voksen som de strategiene elevene skal forholde seg til når det oppstår konflikt.

Som tidligere nevnt er skolen en institusjon som i stor grad styres av staten (Rose, 1999). I skolen forankres regler på ulike måter og jeg har brukt plakaten *nullmobbing* som eksempel. Andre type forankringer er gjennom læreplaner og lærebøker. Det siste utdraget er fra klassens samfunnsfagbok, hvor Olivia leser en tekst om hva det vil si å være en samfunnsborger:

Eksempel 6

Feltnotater, onsdag 26. september

Olivia leser fra samfunnsfagboka: En av rollene du har, er å være en samfunnsborger. Det vil si at du deltar i samfunnet rundt deg. I et samfunn er det regler vi må følge. For at du skal være med i samfunnet på en god måte, må du vite om mange av disse reglene. Det er også lurt å følge de. Da kan du bli en god samfunnsborger. Folk rundt deg forventer at du følger reglene etter hvert som du blir eldre (Libæk, I. Mathiesen, T. Mikkelsen, R. & Strømsø, H, 2006, s. 17).

Dette er et eksempel på hvordan skolen drives frem av øvrige institusjoner, som eksempelvis pensum. Læreboken skolen bruker formidler regler og normer som noe man *må* følge for å være en god samfunnsborger. Ser vi dette eksempelet sammen med de foregående utdragene kan det virke som at det er en felles, underliggende holdning om at regler er til for å følges,

for på den måten blir du en god elev og en god statsborger. Dette kan også noe av teorien til Rose (1999) være eksempler på.

5.3.2 Situasjonsavhengige regler

I motsetning til de institusjonelle reglene er situasjonsavhengige regler muntlig, ofte spontane og avhenger av enten en situasjon som skal oppstå (en lek eller et konkret undervisningsopplegg) eller en situasjon som har oppstått (elevene har lekt med pinner på en måte som gjør at de ikke får leke med de resten av friminuttet). Reglene har kort gyldighet, noe som vil si at de gjelder for situasjonen så lenge den fortsatt er der. Disse reglene er ikke nedfelt i skolens regelverk, men viste seg å ha den samme normative gyldigheten, fordi de blir kommunisert fra en lærer. På bakgrunn av at de blir uttrykt spontant og situasjonsavhengig, men likevel innehar samme normative gyldigheten utgjør dette nivået en slags mellomkategori. Dette henger også sammen med at jeg ikke finner disse reglene på veggene, men gjennom det kvalitative materiale. Reglene mot disiplin i denne kategorien vises også i tabell 1, hvor det i all hovedsak er oppgaver eller bestemmelser om det praktiske rom som blir kommunisert.

Det følgende utdraget er hentet fra en musikktime og illustrerer hvordan disiplineringen ble kommunisert:

Eksempel 7

Feltnotater, mandag 1. oktober, musikktime med annen lærer.

Elevene skal spille melodica for første gang.

Lærer: Alle elever skal få en melodica, men da trengs det disiplin. Hva betyr disiplin?

Gutt: Kjempedisiplin betyr at alle må være snille og ikke spille når vi ikke har fått beskjed om det. Bare spille når vi får beskjed.

Lærer: ja, vi må ha en oppskrift på dette hvis vi skal lykkes.

Lærer: Nå skal dere ta ut instrumentet og kun det.

Noen elever begynner å snakke om instrumentet, Sofie prøver å spille.

Lærer: dere må klare å la være, hvis ikke blir jeg streng og tenker at jeg ikke orker mer.

I dette eksemplet forbereder læreren undervisningssituasjonen og er tydelig på at det trengs disiplin for at det skal lykkes. Disiplin betyr ifølge klassen at man skal være snill og ikke

spille før de har fått beskjed om det. Det ble dermed gjort bestemmelser på hvordan og når de skulle spille. Slik jeg tolker det trengs regler for å opprettholde disiplin i klasserommet for at undervisningen skal være harmonisk.

I et utdrag fra feltnotatene er noen gutter forvirret fordi de har fått en regel i friminuttet de verken kjente til, eller forstod begrunnelsen for. Da én av de involverte ikke ønsket å delta i undersøkelsen omtaler jeg hendelsen og utelukker sitater fra denne eleven: *Noen gutter i klassen forteller kontaktlærer Phillip at en utevakt ga beskjed om at de ikke fikk lov til å leke med pinnene de fant i skogen og forstår ikke hvorfor dette plutselig ikke lov lenger. Kontaktlærer Phillip forklarer at leken kanskje ble vurdert til å være voldsom. Guttene sier seg uenig i dette, og at de hadde stoppet dersom den ble for voldsom. Da kontaktlærer Phillip forsøker å forklare at utevakten vurderte situasjonen som voldsom sier de at det ikke var slik de opplevde situasjonen. Det blir ikke mer snakk om pinneforbudet da Lucas forteller om hvordan Isak ødela leken (eksempel 5).*

Pinneforbudet er en illustrasjon på at en pinnelek utløste en situasjonsavhengig regel. Guttene sa de ikke oppfattet at leken var for voldsom, men ble likevel ikke invitert til å si noe mer om hvordan de oppfattet det. Forbud mot å leke med pinner er ikke skrevet ned i noe ordens-, trivsels- eller klasseregulering, men ble bestemt i dette friminuttet av en utevakt. Slik jeg tolker det indikerer læreren i dette utdraget at fordi han ikke var tilstede kan ikke en korrekt konfliktløsning nås, og dermed får utevaktens vurdering prioritet fremfor elevenes individuelle opplevelser. Utevaktens vurdering forblir dermed sannheten og noe elevene må forholde seg til. Dette eksempelet mener jeg underbygger argumentasjonen på at det er ulik forankring mellom regler som er institusjonelle og situasjonsavhengige, men at de har samme normative gyldighet, og legitimitet hentes fra institusjonens autoritet og kontroll over elevene. Selv om noen regler er institusjonelt bestemt, og andre situasjonsbestemt er det likevel institusjonen som bestemmer situasjonene.

Det neste utdraget er fra en gymsøktid, hvor elevene lekte med kort gjennom en stafett og illustrerer omfanget av situasjonsavhengige regler elevene må forholde seg til.

Eksempel 8

Feltnotater, torsdag 27. september, gymsøktid med annen lærer.

Elevene skal ha stafett hvor de etter tur skal hente seg kort som har samme mønster som navnet på laget (ruter, hjerter, spar og kløver). Lærer legger alle kortene på

golvet med bilde ned.

Lærer: viktig regel; når dere kommer til meg med korta skal de være sortert fra ess til konge, ess er 1 og den skal på toppen. Gjør dere feil må dere stokke på nytt og da kan noen andre ha rukket å bli ferdig før dere (...)

Her skal elevene leke en lek hvor de må sortere kortene på en bestemt måte for å vinne. Dette er i all hovedsak en oppgave elevene skal løse, men for å løse den oppgaven riktig (å vinne leken) så må man følge reglene som blir gitt. Dersom elevene ikke sorterte kortene fra ess til konge, med ess på toppen, vinner de ikke leken fordi de da har gjort «feil». I tillegg til reglene knyttet til denne leken var det også bestemmelser som ble gjort i løpet av de første minuttene i gymsalen, som for eksempel ikke klatre i klatrestativet, ikke slenge seg i slynga, ikke lene seg inn til delevveggen blant annet. Den normative kommunikasjonen var ofte «ikke gjør det»-setninger som etter min tolkning retter seg mot disiplin. I en kroppsøvingstime, hvor lek er sentrum er det i tillegg flere bestemmelser som kan ha innvirkning på elevenes fortolkning og praktisering, noe jeg skal gå videre inn på senere i oppgaven.

5.3.3 Oppsummering

Gjennom denne videre analysen av reglenes to nivå har jeg vist eksempler på at skoleregler hovedsakelig brukes mot to hensikter, disiplin og sosial atferd. Stoppregel og beskjed til utevakt er to regler som brukes gjennom foreslåtte strategier fra lærerens side, når elevene havner i konflikter. Dette er også to regler elevene tilsynelatende bruker som hovedstrategier. Gjennom utdrag fra det kvalitative datamateriale mitt, har jeg også vist eksempler på situasjonsavhengige regler som blir brukt til spontane forbud, noe vi skal ha i bakhode til senere diskusjoner.

Hensikten med nivåsystemet er å vise at selv om elevene har regler de kjenner til, er vant til og har fokus på er det i tillegg mange bestemmelser som blir gjort uten deres innvirkning og uttalerett som de bare må forholde seg til i løpet av en skoledag. Noen bestemmelser har begrunnelser, andre ikke. Når jeg leser trivsels-, og klassereglens formuleringer forstår jeg disse reglene som positivt betinget. Med dette mener jeg at skolen tydelig ønsker å sette klare rammer for elevenes trivsel med tydelige forventninger. Eksempelvis formuleringen om inkludering som sier at elevene *skal sørge for* inkludering. Altså skal elevene handle på bakgrunn av sosiale ferdigheter som gagnar både dem selv og andre.

I de følgende kapitler vil jeg systematisere ett tredje nivå blant reglene og vise utdrag fra mine kvalitative data. Det vil også komme et kapittel som tar for seg reglernes rolle i konflikter, og hvordan jeg anser dette som relevant opp mot mine problemstillinger.

5.4 Et tredje nivå

På bakgrunn av de foregående nivåene vil jeg nå analysere et tredje nivå som tar for seg elevenes bruk og håndtering av skolereglene. Skolereglene er som tidligere nevnt en del av pensum, som igjen er en del av det institusjonelle nivået. Hver elev har sine egne fortolkninger som de spiller ut i konkrete situasjoner, og elevenes bruk og håndtering er dermed et resultat av deres fortolkning. Elevenes språklegging og verdisyn av reglene kom frem under intervjuene og praktiseringen kom frem i observasjonene. Forståelsen av det tredje nivået fortolker jeg meg til ut fra hva de sier og hva de faktisk gjør.

5.4.1 Elevenes fortolkninger

Jeg har tidligere gjort rede for hvordan institusjonelle regler har ulik forankring gjennom blant annet lærebøker eller plakater som *nullmobbing*. Pensum og lærebøker styrer store deler av undervisningen på min observasjonsskole, og følgende utdrag illustrerer hvordan øvrige institusjonelle holdninger blir videreført til elevenes undervisning og dermed også elevenes forståelse:

Eksempel 9

Feltnotater, onsdag 26. september

Fillip: Her spør oppgaven om hvordan man lærer normer. Har dere noen forslag?

Isak: vi blir fortalt det, av foreldre, skolen og sånn.

Fillip: ja riktig.

Isak sin forståelse av normer om hvordan man skal oppføre seg i samfunnet er altså at man blir fortalt det. Det er interessant å koble dette sitatet opp mot Rose (1999) og Governmentality som også mener samfunnet forteller menneskene hvordan man skal oppføre seg, og hvilke sosiale ferdigheter som verdsettes og ikke. Dette skal vi ha i bakhode.

Jeg vil i det følgende undersøke forholdet mellom elevenes fortolkning og praktisering, og deretter vurdere hvorvidt det er samsvar mellom disse. Først skal jeg analysere hvordan

elevene fortolker reglene, altså hvordan de snakker om dem. Deretter vil jeg analysere hvordan de bruker reglene i ulike situasjoner.

Under intervjuene og samtalene med elevene fikk de spørsmål om hvilke regler som fantes på skolen, hva de betydde og elevenes vurdering av hvorvidt reglene var nyttige eller ikke. I det følgende utdraget svarer elevene på hvorfor de har regler på skolen:

Eksempel 10

Intervju, elevgruppe 1 og 2

Intervjuer: hvorfor har dere regler på skolen?

Sofie: Jeg tror kanskje de lissom, lærerne ser lissom ut i friminuttet at det kan bli litt sånn, krangel av og til, så kanskje de har laga regler eller noe sånn? Vi har jo trivselsregler og klasseregler og sånn for at det ikke skal bli så mye rot i alt sammen (...) jeg synes stoppregelen er grei jeg for atte hvis ikke så hadde det lissom blitt tull heile tida og rot i alt sammen.

Oskar: hvis vi ikke hadde hatt stoppregelen så kunne jo jeg pingsa på Jacob hele tiden, og det tror jeg ikke hadde vært så morsomt.

Olivia: Og å inkludere alle, hvis ingen hadde fulgt den så hadde jo mange vært alene.

I dette utdraget sier elevene at det hadde blitt kaos og lite inkludering uten skoleregler. Dette er holdninger vi kan gjenkjenne fra tidligere studier, hvor kaos var et sentralt stikkord for hvorfor regler var viktig (Thornberg, 2009). Elevene er positive til regler og har en forståelse av at regler er viktig. Samtidig tolker jeg det slik at elevene setter seg underlegne til lærernes autoritet og styring, og ser på reglene som hjelp til å kontrollere handlingene deres. Denne tolkningen gjør jeg på bakgrunn av det Oskar og Olivia sier, nemlig at uten regler ville de verken klart å la være og *pingse* på hverandre eller inkludere. Derfor blir det reglene som sørger for at de tar i bruk sosiale ferdigheter som involverer å løse sosiale situasjoner og å inkludere. Lærernes kompetanse i å lage gode regler som elevene er avhengig av er en tillitt som ligger sterkt hos mine informanter. I en samfunnsfagundervisning, hvor kontaktlærer Phillip spør hvorfor vi har lover og regler er det flere av elevene som forklarer at «uten normer og lover i samfunnet blir det helt feil. Uten lover hadde Norge blitt et vondt sted å bo» (Isak, 5. trinn). Elevene har en klar mening om at disiplin i samfunnet avhenger av regler og lover, ikke bare skolen, men samfunnet for øvrig.

I følgende utdrag forklarer elevene hva inkludering betyr:

Eksempel 11

Intervju, elevgruppe 1 og 2

Intervjuer: hva betyr det å inkludere?

Olivia: inkludering betyr lissom, hvis for eksempel jeg og noen hadde gjemsel så spurte Mari om å få bli med, da MÅ vi si ja. Da inkluderer vi Mari i leken.

Sofie: ja, vi kan lissom ikke såre noen.

Jacob: det er noen ganger 6. og 7. klasse sier det er greit at vi kan spille fotball sammen med dem, og da inkluderer de.

Intervjuer: så flott da.

Nora: ja, men det MÅ de si.

Jacob: ja, det er sant da.

Sofie har en klar tanke om konsekvensen av og ikke inkludere noen, nemlig at man kan såre andre. Dette viser en emosjonell kompetanse hvor Sofie forstår andres følelser. Jeg tolker det dithen at det foreligger en empatisk forståelse til trivselsregelen om inkludering hos Sofie. Samtidig er inkludering noe man *må* gjøre ifølge Olivia og Nora. Ser vi tilbake på trivselsregelen om inkludering samsvarer dette godt med regelen som sier at «alle skal sørge for at de som vil være med på leken skal få lov til det» (tabell 2). Inkludering er også en sosial ferdighet som er helt grunnleggende for elevenes sosiale kompetanse (Gresham, 1986), men slik jeg tolker Olivia og Nora ligger det ikke alltid et bevisst arbeid rundt inkludering, annet enn evnen til å følge regelen om at alle *skal* inkluderes. Det er dermed ikke alltid raushet knyttet til det å inkludere, for de har ingen andre alternativ enn å svare ja hvis noen spør om å få bli med. Den sosiale kompetanse kan dermed se ut til og, i noen situasjoner, være redusert til å innfri en regel.

Mine informanter, som i flere studier nevnt i teorikapitlet (Thornberg, 2009; Cullingford, 1988), er positive til reglene på skolen, selv om de bekrefter at omfanget er stort. Jeg var nysgjerrig på hva elevene tenkte om at trivselsreglene presenteres én og én, og svarene illustreres i neste utdrag:

Eksempel 12

Intervju, elevgruppe 2

Intervjuer: Phillip fortalte meg at dere får en ny trivselsregel hver måned. Hva tenker dere om det?

Olivia: det er jo bra da.

Sofie: ja det er bra at vi bytter på litt og at vi ikke har de samme hele tiden.

Emma: vi bytter på hver måned sånn at vi skal huske alle lissom.

Sofie: vi må jo bytte litt på da og hvis vi får alle med en gang så er lissom.. ee, ja da må vi huske på alle sammen og lissom gjøre alle tingene på en gang.

Olivia: og det er litt vanskelig å huske, eee, nei det litt mange lissom så det er..ja.

Emma. Det hadde jo også vært litt kjedelig hvis det bare var èn regel som var heile livet på skolen lissom.

Elevene sier her at det er fint at trivselsreglene rulleres på, for på den måten er det enklere å huske dem. Utsagnet om at det hadde vært kjedelig om det bare fantes én regel på skolen forteller meg at det kan være grunn til å tro at regler også innehar et element av motivasjon, og at elevene gjerne ønsker å mestre reglene og derav følge dem. De må bare øves i å huske dem først. Dette kan minne om internaliseringen jeg skriver om innledningsvis som sier at dersom institusjonen bare sier det mange nok ganger, så internaliseres det i tillegg til at institusjonens kontroll styrkes (Berger og Luckmann, 1966).

Jeg var nysgjerrig på om elevene var enig i alle reglene som fantes på skolen, eller om det fantes regler de mente de ikke trengte. Her hadde elevene et interessant perspektiv på hvilke regler som trengs og ikke, noe følgende utdrag forsøker å illustrere:

Eksempel 13

Intervju, elevgruppe 1 og 2

Intervjuer: er det noen av reglene de synes de ikke trenger?

Emma: nei mener du lissom de vi er gode på og ikke trenger lenger eller mener du lissom noen vi trenger for å bli flinke på det? For den derre hærverktingen, nei ta vare på skolen, vi gjør jo det, men det er ikke alle som gjør det.

Intervjuer: nei? Så den trenger dere?

Sofie: ja, litt men ikke alltid når man lissom blir vant til det så er det ikke sikkert vi trenger den mer.

Nora: eeh, en regel vi kanskje ikke trenger, eller vi trenger den jo men jeg tror ikke vi trenger å skrive den ned for alle kan jo være en god venn og alle kan å inkludere alle på en måte.

Emma sier at man ikke trenger regler man er flinke til å følge, som for eksempel å ta vare på skolen, for det gjør de fleste. Nora mener at alle kan være en god venn og er inkluderende, og at de derfor ikke trenger disse reglene. Dette tolker jeg som at elevene mener regler er noe man må bli flink til, og når man er flink til det kan det tas bort. Slik jeg forstår elevene betyr dette dermed at når regelen er internalisert i deres egen praksis kan den tas bort fra det skriftlige forum. Dette er interessante perspektiv sett opp mot Governmentality, noe jeg skal diskutere avslutningsvis i oppgaven.

En annen del av intervjuene handlet om hvordan skolehverdagen ville sett ut dersom det var elevene som bestemte reglene:

Eksempel 14

Intervju, elevgruppe 1

Intervjuer: hvordan bør man oppføre seg i et klasserom synes dere?

Elias og Emilie i kor: være stille.

Nora: og gjøre det læreren sier.

Intervjuer: jeg ser dere andre nikker.

Elias: og rekke opp handa.

Jacob: du skal jo ikke akkurat gå rundt å spørre om du kan låne blyant eller sånn, da kan du heller spørre Phillip for han har jo blyant i skuffen.

Elias: ja, for det hadde vi et problem i fjor (...) For da hadde vi sånn avtale med hele klassa at du skulle -

*Emilie: ha det, og det og det *teller med fingerne*.*

Elias: - ja, for da slipper vi å forstyrre andre.

Emilie: Jeg synes, for hele klasse synes jeg kanskje at i skal ha alt man trenger i penalhuset og alt sånt. Også synes jeg vi skal være mer stille

Olivia: arbeidsro, for ellers så kan ikke folk konsentrere seg

Sofie: ja, og liksom, ikke gå rundt i klasserommet og bare, ta litt av den, litt av den fra penalhuset og plokke i alle sine ting, og plukke i sekken og, og ta å håret heile tida, og ja.

Samtlige elever er enig i at man skal gjøre som læreren sier, og de fokuseres spesielt på at man ikke skal låne blyanter av andre. Jeg tolker disse reglene som noe elevene har internalisert i egne tanker ut fra tidligere regler gitt av lærere, noe jeg vil argumentere for i delkapittel 5.4.2 når jeg analyserer elevenes faktiske handlinger. Jeg undres over hvem som

hadde problemet med at elevene ofte lånte blyanter av hverandre, var det læreren eller elevene som ble forstyrret? Sammenlignet med Emilie, som ønsket at man ikke gikk så mye i andres pennalhus, mener Sofie at man ikke skal ta i andres hår. Ut fra min tolkning var flere av svarene til elevene en oppsummering av trivselsreglene og klassereglene. For meg som intervjuer oppfattet jeg svarene som et ekko fra skolen. Språkleggingen av reglene og argumentasjonen er kjent for meg gjennom samtaler med kontaktlærer og feltnotater hvor regler har blitt snakket om. I følgende kapittel skal vi se at elevene ofte gjorde det motsatte av hva de mente var viktig under intervjuene.

5.4.2 Elevenes handlinger

Først vil jeg gjøre rede for forholdet mellom hva elevene sier at de gjør og hva de faktisk gjør. Deretter vil jeg vise noe mer generelle utdrag vedrørende bruk og håndtering av regler. Jeg vil også vise utdrag fra situasjoner hvor reglene var mindre synlige. Hensikten med å vise denne dualiteten er for å tydeliggjøre hva jeg mener med at visse sosiale ferdigheter blir begrenset til å handle om å innfri et sett med regler, noe jeg senere vil argumentere for at kan ha konsekvenser for sosial og emosjonell kompetanse.

Jeg starter med å hente tilbake tråden fra Sofie og Emilie i eksempel 14 hvor Sofie vil ha slutt på at folk plukker i håret på andre, og Emilie ønsker at alle har det de trenger i sine pennalhus. Følgende utdrag er fra feltnotatene:

Eksempel 15

Feltnotater, onsdag 26. september

Emilie går rundt i klasserommet, sukker høyt og sier hun skal finne en farge som hun liker. Selv har hun et pennalhus fullt av farger. Hun begynner å rydde opp etter andre som har mistet fargene på gulvet, prøver å farge seg selv og andre på tusj. Tegner et hjerte på kinnet til Sofie. Sofie fniser.

Sammenligner vi dette utdraget med eksempel 14, ser vi at Emilies fortolkning og praktisering utgjør et sviktende samsvar, da Emilie ofte går rundt i klasserommet for å finne andre tusjer hun kan fargelegge med. Emilies vandring i klasserommet var gjentakende og hun viste misnøye ved tilbakemelding om at hun måtte sette seg. Ved et par anledninger svarte hun at det var så kjedelig og bare bruke sine egne tusjer. Slik jeg tolker dette kan det tenkes at Emilie har fått tilbakemelding om denne vandringen fra en lærer, og derfor mener at

alle elevene bør slutte å låne andres tusjer, men likevel gjør det motsatte. De gangene elevene skulle tegne eller bruke farger var Emilie en av de første til å tilby å dele fargene sine med flere. Ofte gikk hun i andres sekker for å se om de hadde noen tusjer som egentlig var hennes. Likevel er Emilie den eneste som ønsker at det skal være en regel om at dette ikke er lov.

Sofie ønsket at det skulle være en regel om at man ikke kunne plukke andre i håret hele tiden. I løpet av mine 10 dager på skolen var det kun Sofie jeg observerte i klasserommet som spurte om å få flette andres hår, eller ga medelever komplementer for håret deres mens hun tok på det. Er dette eksempler på at skolen definerer hva som er lov og ikke lov i så stor grad at dette har blitt Emilies og Sofies tolkning også? Eller kan det tenkes at jentene var ute etter å gi meg svaret de tolket som riktig?

5.4.3 Generelle praktiseringer

Jeg går nå videre på elevenes generelle praktisering av regler. Stoppregelen er en gjennomgående regel i denne oppgaven, fordi den ofte blir brukt og ikke minst fordi jeg senere vil argumentere for at den ikke bidrar til økt utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Følgende utdrag viser hvordan stoppregelen ofte både ble praktisert og mottatt av elevene:

Eksempel 16

Feltnotater, tirsdag 2. oktober

Nora: Phillip, Isak stopper ikke når jeg sier stopp. Han sier han skal stappe foten oppi nesa til Ingrid. Jeg sier stopp, men han stopper ikke.

Phillip: Isak, forstår du hvorfor Nora sier ifra til meg nå?

Isak: nei, jeg må jo få lov til å snakke med dem.

Nora: men vi sier jo stopp?

Isak: jeg hørte ikke det.

Ingrid: jo, det gjorde du.

Isak snur seg og Phillip avslutter timen.

I dette eksempelet er det tydelig at Noras strategi med stoppregel ikke hjelper situasjonen, og da kontaktlærer Phillip ikke har sett hva som har blitt sagt og gjort er det vanskelig å beskyldes Isak for å ha gjort noe galt. Isak har en annen oppfatning av hva som har blitt sagt enn Nora og Ingrid. Til tross for at kontaktlærer Phillip inviterer Isak til å reflektere over hvorfor Nora

gir beskjed til en voksen, uteblir dette da undervisningen avsluttes midt i diskusjonen. Dette utdraget forteller meg at stoppregelen ikke alltid har en nytteverdi, men heller blir et forsøk som ofte må erstattes med å si fra til en voksen, uten at den andre, i dette eksempelet Isak, forstår hva han gjort galt.

Det neste utdraget er en fortsettelse fra eksempel 8, hvor det er mange situasjonsavhengige regler på en gang. Utdraget forsøker å illustrere en typisk konsekvens av å ha for mange bestemmelser på en gang:

Eksempel 17

Feltnotater, torsdag 27. september, gymtime med annen lærer.

Stafettlek med kort fortsetter:

Lærer: gi hverandre high five for å bytte til nestemann. (...)

Lærer: nå er det ett lag som bare mangler ett kort. Tempoet stiger og samtlige roper «kom igjen». Laget til Elias (med Emil, Emma og Isak) er ferdige og springer bort til læreren. Lærer ser gjennom, rister på hode og gir kortstokken tilbake. De hadde stokket feil og må gjøre det på nytt. (...)

Nå er alle lagene fremme og lærer sier «feil» til alle lagene etter hvert som de gir fra seg kortstokken (...)

Lærer: kom her alle sammen. Ingen klarte å stokke det riktig første gang, han smiler (...) Det som skjedde her var at dere egentlig ikke fikk med dere reglene. Det er greiene med regler dere, dere må høre etter.

Jacob: men denne leken er urettferdig for det handler jo bare om flaks.

Lærer: ja det er helt sant. Det er kjempeurettferdig og det handler bare om flaks. Men Elias sitt lag kunne kommet sist hvis alle andre hadde hørt etter reglene, for de måtte stokke om 4 ganger, men det måtte dere andre også. Vi tar det en gang til, med samme rekkefølge.

Leken starter på nytt (...) Lucas spør om rekkefølgen på kortet?

Lærer: jeg sier det ikke en gang til, dere har fått beskjeden. Emilie sitt lag er først ferdig, men må stokke på nytt. To andre lag er også ferdig. Laget til Nora vinner denne gangen.

Lærer: de som kom først opp til meg vant ikke for de måtte stokke på nytt.

Emil: dette er urettferdig.

Lærer: ja men dere må høre på reglene. Og det gjelder ellers på skolen også. Dere

kan ikke la vær å høre etter på beskjeder, gjøre noe annet og så si det er urettferdig. Sånn fungerer det ikke.

Her er ett eksempel hvor det kommer mange situasjonsavhengige regler på en gang, og det virker til å være krevende for elevene å holde følge med alt som blir sagt. I denne leken skal elevene ikke springe før den andre har kommet over streken, ikke lene seg inntil veggen, ikke klatre i klatretauet mens de venter på sin tur, gi highfive, sortere kortene riktig, ikke springe på tjukkasen for å nevne noe. Eksempelet her viser at ingen av elevene hadde forstått reglene da alle måtte stokke på nytt hele fire ganger. Lærer sier de ikke kan kalle det urettferdig når de ikke hører etter på reglene, samtidig som læreren avviser Lucas som ønsket en påminnelse om hvilke regler som gjaldt. Omfanget av antall regler og bestemmelser i løpet av en økt som dette, forteller meg at bestemmelsene som fra lærerens side kan handle om disiplin, ofte resulterer i et kaos for elevene da de ikke klarer å håndtere alle beskjedene på en gang. Et annet underliggende budskap i dette utdraget forstår jeg slik at reglene er noe elevene skal lytte til og følge, uten å stille spørsmål. Institusjonens kontroll over elevene blir tydelig når lærer sier at elevene må høre på regler ellers på skolen også.

Det neste eksemplet viser et utdrag fra en musikktime hvor reglene var få og illustrerer hva som ofte ble resultatet av den type undervisning:

Eksempel 18

Feltnotater, mandag 24. september, musikktime med vikarlærer.

Vikarlærer forklarer hva som skal skje: vi skal ha sanglek i en time.

Emil: hæææ?

Vikarlærer deler elevene inn i tre grupper: jeg skal skrive ned en bokstav på tavla, og gruppa skal sammen finne en sang som begynner på denne bokstaven. Vikarlærer skriver en bokstav og elevene springer frem, krangler om hvem som kom først på stolen, dytter hverandre og roper.

Emilie ser fortvilet ut, og før neste bokstav skrives opp på tavla sier hun: kan de andre gruppene trekke lenger bak? Neste bokstav skrives opp og det samme skjer igjen; et par gutter bare springer frem og roper ut sangen.

Emilie: Vi må bli enige på gruppa da. Hun er på gråten. (...) Den samme personen går to ganger.

Vikarlærer: ble dere enige da?

Emilie: nei

Jacob: kan vi ha en regel om at vi ikke kan springe på hverandre?

Isak setter seg ned på pulten sin og sier: hva er vitsen med denne leken når det bare blir krangel?

Vikarlærer: hei, dette er en lek dere. Vi skal ha det gøy.

I dette utdraget kan det tenkes at vikarlæreren ser for seg at gruppen skal fungere som én kropp, og at det derfor er det samme for dem hvem som springer fram og synger. Jeg tolker at elevene delvis oppfatter at de skal ha en demokratisk fordeling hvor hver enkelt i gruppe har sitt ansvar. Likevel klarer de ikke å håndheve dette fordi andre elever oppfatter at det er om å gjøre og vinne, og som enkeltindivider kaster de seg derfor frem. Elevene etterlyser flere regler, men har ingen autoritet til å sette dem ut i livet. Den eneste regelen i denne timen var å ha det gøy. Denne timen illustrerer at elevene mangler strategier for hvordan man kan samarbeide, bli enige eller vente på tur. På bakgrunn av dette mener jeg det er tydelig at elevene mangler evnen til å anvende sosiale ferdigheter, men likevel blir de møtt med at de skal ha det gøy. Hvordan de skal ha det gøy uten klare rammer og regler viser i dette utdraget å være krevende. Som vi senere skal se, er dette interessant når vi henter frem Felner, Lease og Phillips (1990) sin transøkologiske modell med person-, transaksjon, og resultatnivå. Forventes det mer av elevene enn hva de har forutsetninger for å klare?

Følgende utdrag er et typisk eksempel de gangene elevene sto fritt til å bestemme selv:

Eksempel 19

Feltnotater, mandag 1. oktober

Elevene skal skrive ned faktasetninger om havørn. Emilie rekker opp handa:

*Kan jeg skrive *sier en faktasetning*?*

Lærer: jeg bestemmer ikke hva du skal skrive, det velger du selv

Emilie: men er det ok å skrive det?

Lærer: ja, men du bestemmer selv, Emilie.

Emma: jada, men er det lov lissom?

Lærer: ja det er lov å skrive det du vil. Det er din oppgave å finne fakta, jeg skal ikke godkjenne nå.

Like etterpå gjentar Emilie spørsmålet om det hun har skrevet er godt nok.

Lærer: men Emilie, du trenger ikke spørre meg, skriv det du finner på nettsiden.

Elevene får til enhver tid beskjed om hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. Dersom de er usikre på noe bli de oppfordret til å spørre en lærer. Når de i situasjoner som denne får en frihet de ikke er vant til tolker jeg elevene som redde for å gjøre feil og ønsker en umiddelbar bekreftelse fra lærer. Dette kan tenkes å være en konsekvens av at de fleste handlinger dekkes av regler, noe som skal diskuteres i neste kapittel.

5.4.4 Oppsummering

Etter at det tredje nivået er analysert har jeg i følgende tabell forsøkt å belyse hvordan den endelige kategoriseringen av skolereglens nivå ser ut:

Tabell 5:

Endelig kategorisering av skolereglens nivåer

1. Institusjonelle regler	2. Situasjonsavhengige regler	3. Elevenes tolkninger
1.1 Disiplin	2.1. Disiplin	3.1 Fortolkning
1.2 Sosial atferd	2.2 Sosial atferd	3.2 Handling

De regler som eksisterte på skolen mener jeg tydelig er positivt intendert, fordi de brukes som verktøy for å jobbe med økt trivsel, inkludering, raushet om og mot hverandre, å lete etter det positive og skape vennskap. I tillegg brukes de for å opprettholde disiplin både på skolen og i klasserommet for øvrig. Målet med trivselsreglene slik jeg ser forstår det, er å øke elevenes trivsel, og samtidig hjelpe dem til å bidra til et skolemiljø som gjør at andre også trives.

I dette kapitlet mener jeg det kommer tydelig frem at elevenes fortolkninger og handlinger ikke alltid samsvarer med hverandre. Eksempelvis lot ikke elevene seg forstyrre av at andre ville låne en farge eller blyantspisser, men de omtaler det likevel som et problem. Elevene formulerer ulike utsagn de vet skolen har sagt, men gjør samtidig handlinger skolen har sagt de ikke skal gjøre. Et sviktende samsvar mellom fortolkning og handling ser jeg også hos kontaktlærer Phillip, som ber elevene løse konfliktene selv, men likevel ber dem komme til en lærer hvis noe oppstår.

Intervjuene bærer preg av hvordan elevene både ser og forholder seg til skolen som et normativt rom. De institusjonelle og situasjonsavhengige reglene er rettleidende for hvordan elevene skal og bør oppføre seg. Intervjuene bar også preg av et språk og formuleringer som minnet om det jeg tidligere i observasjonen hadde hørt kontaktlærer Phillip si.

Elevenes praktisering og forståelse av reglene er svært varierende. Flere situasjoner, som også vist i eksempler her bar preg av mange beskjeder på en gang, hvor elevene ble så opptatt av hva de ikke skulle gjøre at de glemte hva de faktisk skulle gjøre, som eksempel 19. I de situasjoner hvor regler ikke var like fremtredende, som i eksempel 18, utløste stor frustrasjon. Det virket på meg som om elevene ikke visste hvordan de skulle takle den friheten dette ga de.

Videre vil jeg analysere hvordan regler ble brukt og håndtert i konflikter. Her vil elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse være mer fremtredende enn det har vært tidligere. Jeg vil forsøke å tydeliggjøre hvilke elementer som kan gi meg et grunnlag til å diskutere hvordan ulik håndtering av skoleregler kan få konsekvenser for barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

5.5 Relasjonen mellom skoleregler og konflikter

I tidligere eksempler har jeg vist hvordan elevene bruker stoppregel og hjelp av en lærer dersom det oppstår uenigheter eller konflikter. Strategiene kan tenkes å være noe elevene har opparbeidet seg på bakgrunn av stoppregel og plakaten *nullmobbing* som sier at man skal gi beskjed til en voksen hvis man ikke har det bra.

I dette kapitlet vil jeg fortsette å fokusere på reglene elevene tok i bruk under konflikter, og undersøke hvilken nytteverdi disse hadde. Å være sint, og hvordan elevene håndterer sinne, var en følelse elevene snakket mye om under intervjuene. Følgende utdrag har til hensikt å vise hvordan noen type følelser egner seg å snakke med kontaktlærer Phillip om, men samtidig ikke egner seg å gi uttrykk for i fellesskap:

Eksempel 20

Intervju, elevgruppe 2

Intervjuer: snakker dere om vanskelige følelser med lærerne?

Sofie: jeg er en som... hvis jeg ikke har det bra, så sier jeg det med en gang til Phillip fordi jeg klarer ikke å holde ut lissom, jeg er snill og lissom mamma har sagt det da og Phillip sier at jeg er snill og sånn på skolen men når jeg kommer hjem så skriker jeg til mamma og er litt sur på mamma. Så det går jo litt utover mamma istedenfor de jeg er sur på. Da går det utover mamma og pappa og alle i familien min da. Istedenfor

hvis jeg var sinna på Olivia da, da tørr jeg ikke bli sinna på henne og da går det utover mamma.

Oskar: jeg har aldri prøvd det jeg.

Sofie: når jeg føler jeg blir irritert eller sur så må jeg enten gå vekk eller så sier jeg stopp.

Sofie sier at hvis hun er sur på Olivia tørr hun ikke vise det, men hun kan snakke med kontaktlærer Phillip om det. Dette kan tolkes som om sinne ikke er en følelse Sofie synes egner seg å vise på skolen, og det skapes derfor et skille mellom hva man kan si på skolen og ikke, og hva som må ventes med på man kommer hjem. Ser man dette i sammenheng med hva elevene sa om å gå bort hvis man blir irritert kan man ha en reell mistanke om at sinne ikke er en legitim følelse å gi uttrykk for på skolen. Kobler vi denne tolkningen til emosjonell kompetanse om å uttrykke, håndtere og forstå egne og andres følelser ser vi at det allerede nå kan gjøres mistanke om at den emosjonelle kompetansen ikke er et fremtredende arbeid i skolen, fordi regler som å gå bort fra situasjonen eller stoppregel kommer i veien.

Forholdet mellom regler, følelser og konflikter vil videre i dette kapitlet bli undersøkt i to separate underkapitler. Først viser jeg utdrag fra konflikter på fotballbanen, deretter viser jeg generelle strategier elevene bruker ved hjelp av institusjonelle regler når uenigheter oppstår. Det underliggende spørsmålet er hvilken nytte disse reglene har med den hensikt at de skal være konfliktløsende?

5.5.1 Fotballbanen

Fotballbanen var en elevstyrt arena, selv om det også var utevakter tilstede. Elevene på fotballbanen utgjør det Wenger (2004) karakteriserer som et praksisfellesskap, hvor de har felles mål og en felles oppgave de skal løse. På fotballbanen hadde elevene egne regler som både var institusjonelle, men også situasjonsavhengig fordi de kun gjaldt ved bruk av fotballbanen i friminuttene. Jeg observerte elevene kun i ett friminutt, men likevel var konfliktene som oppstod noe elevene ofte tok med inn i undervisningen. Konfliktene på fotballbanen var også et tema begge elevgruppene, på eget initiativ, tok opp under intervjuene. Følgende utdrag viser hvordan elevene på elevgruppe 2 koblet fotballbanen opp mot håndtering av egne følelser under intervjuet:

Eksempel 21

Intervju, elevgruppe 2

Intervjuer: Lærer dere om hvordan man håndterer følelser?

Oskar: ja vi gjør på en måte det. Vi skal jo telle til 3, det var en plakat i fjor.

Emma: ja i 4. klasse hadde vi sånn derre bilder av menn, og hvis man ble lei seg så skulle du telle til 10 inni deg så kanskje det gikk over (...) og hvis noen var slemme med deg, eller ikke hørte på deg hvis du sa stopp så kunne du bare gå bort. Det er noen på fotball som blir fort sure og som drar med en gang lissom.

Elevene har lært om strategier som å telle til tre eller ti med den hensikt at *det skal gå over*. De kan også si stopp eller gå bort hvis noen er slemme. Dette er strategiene elevene selv sier de bruker når de blir sinte eller lei seg. Ut fra disse svarene virker det ikke som at den emosjonelle kompetansen ikke blir jobbet med, men heller kontrollert av strategier som har til hensikt å hjelpe elevene med at det skal *gå over av seg selv*. Dette skal jeg problematisere i diskusjonskapittelet.

I neste utdrag spør jeg elevene om hvordan de arbeider med konfliktene som oppstår på fotballbanen, og utdraget illustrerer mangelen på et aktivt konfliktarbeid fra skolens side.

Eksempel 22

Intervju, elevgruppe 2

Intervjuer: lærer dere om hvordan man kan løse utfordringer på fotballbanen?

Sofie: neeeii.

*Oskar: nei, *ler*.*

Intervjuer: kan dere si en grunn til at det hadde vært lurt å lære om?

Oskar: nei da hadde ikke alle, eller da hadde man ikke reist fra banen da, også hadde vi sluppet å stoppe midt i spillet.

Emma: ja det er sånn, hvis en er sinna og går ut da er det litt vanskelig å spille (..)

Her sier elevene at de ikke lærer om konflikthåndtering med henhold til utfordringene på fotballbanen. Oskar ser selv at et aktivt arbeid med en slik type konflikthåndtering kunne forhindre at mange av elevene velger å forlate spillet når det oppstår uenigheter. Dermed tolker jeg det som om elevene også selv ser at de mangler strategier og måter å løse konfliktene på. Konsekvensen av at elever forlater fotballbanen er etter min tolkning at praksisfellesskapet reduseres, og dialogen som et psykologisk verktøy kommer i skyggen av

elevenes strategier og regelen om å gå bort hvis noe skjer. For meg er det liten tvil om at praksisfellesskapet på fotballbanen har bruk for et kollektivt arbeid der elevene utvikler problemløsningsevner.

I følgende utdrag forklarer elevene hva konsekvenser av krangling på fotballbanen har ført til, og utfallet av denne konsekvensen:

Eksempel 23

Intervju, elevgruppe 1 og 2

Jacob: det har blitt en stor stor stor krangel så vi må ha en egen fotballregel.

Sofie: det er noen som tuller da, fordi noen blir så sure og lei seg så sier de heller aoo jeg fikk vondt så jeg må gå ut.

Emma: ja for det er sånn regel at hvis man får skikkelig vondt så kan man gå ut lissom. Men får de ikke vondt så må de bli med hele friminuttet.

Sofie: også er det noen som bare lyver og later som om de får veldig vondt da, så bare går de.

Her ser vi at det kan virke som om det er reglene som skal være konflikthåndterende, og ikke elevene som aktive medlemmer i en delt praksis (Wenger, 2004). Elevene forklarer at da fotballbanen ble en arena med mye krangel kom det enda en egen fotballregel. Denne regelen sier at elevene må være med ut hele friminuttet med mindre de får veldig vondt.

Konsekvensen av denne regelen er ifølge Sofie at noen lyver og sier de har vondt når de egentlig ikke har det. Elevene finner dermed nye strategier for å slippe unna både spillet og den nye regelen hvis de blir uenige eller lei seg. Følgende utdrag illustrerer elevenes utsagn i praksis:

Eksempel 24

Feltobservasjon, torsdag 4. november, friminutt

Elevene spiller fotball. Elias roper sentre, sentre og får ballen. Elias dribler forbi Emil. Emil går på sidelinjen, setter seg ned og sier: jeg gidder ikke være med, jeg får jo aldri ballen og dere senter ALDRI. Emil er på gråten og tar hode mellom knea sine. Jacob: okei Emil, vi skal sentre, men du må bli med i spillet for har du blitt med så må du fortsette til friminuttet er ferdig. Elias: ja det er en regel. Emil: nei, jeg har vondt i kneet mitt. Jacob: åhh, Emil seriøst. Emil går bort fra ballbanen og de andre fortsetter å spille.

Eksempel 23 og 24 viser at det er et samsvar mellom det elevene sier i intervju og det jeg observerer ute i friminuttet. Disse to utdragene mener jeg er eksempler på hvilke strategier elevene bruker når de kjenner på vanskelige følelser. Strategien er enten å late som om man får vondt og gå, eller bare gå fordi man er sint. Ifølge Jacob er ikke slåball lov til å spille lenger, fordi det ble alt for mye krangling og flere ble sure om de ble truffet av ballen. Kontaktlærer Phillip er dog litt usikker på om dette med forbud for slåball er helt riktig. Han sier at han i alle fall ikke kan huske noe slikt forbud i år. Det var likevel ingen som spilte slåball i perioden jeg var tilstede, og elevenes opplevelse av det er et forbud grunnet høyt konfliktnivå. Phillip drar en kobling til utfordringene på fotballbanen og forklarer hva han tenker om denne:

Eksempel 25

Phillip: Du har vel skjont at det har vært litt greier på fotballbanen. Jeg tenker at jeg kan ikke gå inn å bestemme at de ikke skal drive med det, jeg tenker at det er noe som de må finne ut av selv(...) vi har jo jobba litt med de og da hadde vi en time der vi brukte, ja en hel time på å lage noen regler så det skulle hjelpe litt slik som det ble på fotballbanen, men så har jeg også sagt at, hvis det på et tidspunkt er sånn at de ikke klarer å bli enige og de ikke klarer å få det greit på fotballbanen så må de kanskje finne på noe annet å gjøre. Det er den vinklingen jeg har hatt i forhold til det som har vært på fotballbanen nå da. Så i forhold til dette med slåball tenker jeg at å legge ned et forbud sånn, ee, jeg tenker at det burde de etter hvert bli store nok til å klare å finne ut av selv om det er noe de bør være med på eller ikke.

Både elevene og kontaktlærer Phillip trekker frem fotballreglene som er blitt laget. Dette var en prosess de hadde i fellesskap, hvor elevene fikk være med å bestemme hvilke regler som skulle gjelde. Slik jeg tolker dette er intensjonen bak den nye fotballregelen god da elevene skal jobbe med finne regler selv, og da dette ikke virket satte kontaktlærer Phillip opp en undervisningstime hvor de jobbet videre med dette. Spørsmålet blir om nye regler faktisk minsker konfliktene? Oppskriften elevene får av kontaktlæreren er å la være og spille hvis de ikke blir enige. Slik jeg tolker det bidrar ikke denne regelen til å løse konfliktene, men den bidrar til mer avbrytelse i spillet ved at de velger å gå ut av situasjonen, ofte med en hvit løgn om at de har vondt når de egentlig ikke har det. Kontaktlærer Phillip kan bekrefte at dette er et regelsett som kun gjelder for 5. trinn og mener elevene får være fleksible dersom det kommer elever fra andre klasser som ønsker å være med. De situasjonsavhengige reglene kan dermed

bli endret av situasjoner hvor elever fra andre klasser ønsker å være med. Under intervjuene med elevene er Oskar tydelig på at lærerne mener elevene må tåle at det til tider kan bli skeive lag, men legger til at det ikke er alle som klarer det. Kontaktlærer Phillip sier følgende i en av de mange fotballsamtaler i klasserommet:

Eksempel 26

Feltnotater, onsdag 3. oktober

Phillip: er det noen som skyter så hardt at du ikke vil være med på fotball så må du finne på noe annet å gjøre. Jeg tror ikke vi skal bruke mer tid på dette. Vær positive.

Elevene har tydelige utfordringer når det gjelder bruk av fotballbanen i friminuttene. Enten får elevene la være å spille, eller bli mer positive. Å være positive er en trivselsregel. Slike samtaler er interessante element å diskutere når jeg senere i oppgaven vil se på om det er grunn til å anta at noen skoleregler er mer til hinder for sosial og emosjonell kompetanse enn de er verktøy for utvikling.

I de foregående eksemplene har jeg hatt til hensikt å belyse hvordan regler kommer som hjelpemiddel mot konfliktløsning og samtidig satt et spørsmålstegn til om de faktisk hjelper. Gjennom analysen har jeg fortolket at reglene ikke alltid senker konfliktnivået på fotballbanen, og dette vil bli grundigere diskutert i diskusjonskapitlet sett sammen med teori.

Det neste, og siste delkapitlet i analysen vil se på forholdet mellom regler og elevenes autoritet til å opprettholde dem, samt forholdet mellom regler og elevsamarbeid.

5.5.2 Elevsamarbeid

I dette underkapitlet vil jeg vise utdrag fra både intervjuene og feltobservasjonen i hensikt å få frem hvordan elevene opptrådte sammen og hvordan de løste ulike sosiale og emosjonelle utfordringer. Under intervjuene var jeg nysgjerrig på hvordan elevene selv mente de løste konflikter som oppstår i løpet av en skoledag. Elevene sier de tar i bruk stoppregelen når det oppstår uenigheter på skolen, og dersom den ikke fungerer sier de fra til en voksen. Det viste seg å være nyttig for elevene å gi ansvaret videre til en voksen dersom de ikke fikk løst utfordringen selv, noe de også bekrefter selv. La oss nå se på hvordan disse strategiene fungerer i praksis. I følgende utdrag kommer Sofie løpende mot meg, fordi Jacob har dyttet henne:

Eksempel 27

Feltnotater, mandag, 1. oktober

Sofie kommer bort til meg etter gymtime

Sofie: Mari, Jacob dytta meg.

Mari: hva må du gjøre da, da?

Sofie: si fra til en voksen?...nei...stoppregelen?...nei... jeg vet ikke.

Mari: nei jeg vet heller ikke, jeg var nysgjerrig på hva du mente du burde gjøre.

S: åja, nei jeg sier fra til en voksen jeg, for da ordner de opp så jeg kan leke videre.

Sofie henter frem stoppregelen og plakaten *nullmobbing* som sier at elevene skal gi beskjed til en voksen om de ikke har det bra. Slik jeg tolker Sofie er hun påpasselig med å forsøke å svare rett når jeg spør hva hun burde gjøre. Ser vi på skoleregler som en del av pensum og derav også en del av det institusjonelle nivået er det også disse strategiene elevene blir oppfordret til å bruke. Dette er interessant i henhold til konseptet Governmentality og vurderingen av om skoleregler er internalisert eller ikke, noe som skal diskuteres senere i oppgaven. Sofie ønsker bare å leke videre og sier derfor at hun gir beskjed til en voksen som kan ordne opp. I denne situasjonen kan det tenkes at Sofie ønsker en lærer som forteller Jacob at Sofie ikke synes det var greit å bli dyttet. Sofies svar kan derfor tolkes som en mulig ansvarsfraskrivelse, men ansvarsfraskrivelsen kommer ikke av seg selv. Hvem bidrar til denne ansvarsfraskrivelsen?

Følgende utdrag er fra elevrådsmøte. I dette møte var det elevrepresentanter fra 5.-10. trinn, og rektor oppfordrer til å gi beskjed til en voksen dersom noen ikke har det bra. Forventning til selvinnsikt som kommer fra skolens side er interessant å se på:

Eksempel 28

Feltnotater, onsdag 26. september

Rektor gir informasjon til elevene på elevrådsmøte: Opplever man eller ser andre som ikke har det bra må dere være flinke til å si fra til oss voksne (..) Men dere må også skille mellom hva som er en liten filleting og hva som virkelig gnager (..) Vi her på skolen ønsker å forebygge mobbing. Det betyr at vi har trivselsdager, høsttur, mitt valg (..) Det at vi tar inn mobiltelefonene deres på morgenen og ikke gir de tilbake før skolen er over er et slik tiltak, så dere ikke sender stygge ting til hverandre gjennom skoledagen (..)

Her oppfordrer rektor elevene til å gi beskjed til en voksen hvis noen ikke har det bra, men de skal samtidig skille mellom hva som er en *filleting* og *hva som virkelig gnager*. Slik jeg tolker det forventes det dermed at elevene skal analysere det sosiale rom, og deretter vurdere hvorvidt situasjonen representerer en filleting, eller om det noe som gnager før de sier fra til en voksen. Med mindre elevene har utviklet de grunnleggende sosiale ferdighetene som kreves for å tolke en sosial situasjon (Dodge, 1986), kan det tenkes at dette er over deres evne. Dermed bidrar institusjonen til en ansvarsfraskrivelse som resulterer i at alle situasjoner blir videreformidlet til en voksen.

La oss nå se på et utdrag, der Emilie er lei seg fordi noen falt på henne i en gymtime:

Eksempel 29

Feltnotater, tirsdag 2. oktober

Elevene sitter på sakkosekken sammen med gymlæreren. Ei jente snubler og faller på Emilie, og Emilie begynner å gråte. Emilie sier til læreren at det ikke er noe gøy at denne jenta detter på henne. Lærer svarer at Emilie må forstå at hun ikke mente det. Emilie tørker tårene og sier «jada».

Ut fra rektors samtale med elevene kan det tenkes at dette utdraget er et eksempel på hva som er en *filleting*. Det var tydelig at jenta falt og mistet kontrollen, og tilfeldigvis gikk det utover Emilie. Det interessante er relasjonen mellom den gjentakende oppfordringen til å snakke med en voksen hvis noe ugreit skjer, samtidig som elevene i noen situasjoner bare *må forstå at den andre ikke mente det*. Emilie sier eksplisitt at det ikke er gøy, og er tydelig lei seg. Likevel er situasjonen noe hun bare *må forstå*.

Jeg vil nå gå videre inn på stoppregelen, og hvordan denne regelen fungerte i ulike elevsamarbeid. Først vil jeg vise et utdrag fra intervju med kontaktlærer Phillip hvor vi snakker om elevenes bruk av stoppregel:

Eksempel 30

Intervju med kontaktlærer Phillip

Phillip: Ofte kommer de med disse problemene sine da etter et friminutt, så stoppregelen er noe jeg føler jeg må gjenta meg selv litt på. (..) De kommer og klager på at noen har sagt sånn og sånn eller gjort sånn og sånn også spør jeg hva gjør du

da? For da skjønner jeg jo at de egentlig ikke synes det var greit. Og av og til spør jeg ja sa du stopp? For det virker som om de av og til ikke sier det tydelig nok kanskje. Og det snakker vi av og til om da, at det er viktig at de bruker den da.

Kontaktlærer Phillip er usikker på om stoppregelen sies tydelig nok fra elevenes side. Jeg vil se dette utdraget sammen med et annet eksempel, der Sofie har et annet perspektiv på hva som kan være konsekvensen av stoppregelen:

Eksempel 31

Intervju, elevgruppe 2

*Sofie: Det er spesielt en gutt i klassen som blir litt lei av å høre stoppregelen så han hører ikke på det. Vi sier det så ofte fordi han er så vill i gangene og lissom, han kan begynne å grine av og til fordi.. og jeg skjønner jo det da, for det er lissom, dumt at jeg skal si stopp til han hele tiden hele hele tiden hver dag, lissom litt dumt for han da for så fort han kommer på skolen så er det lissom stopp *viser stoppteignet med handa si*.*

Sofie forteller at de ofte bruker stoppregelen, men at denne gutten blir lei av å høre det og dermed ikke stopper når han får høre det. Sofie forstår at han blir lei fordi han får høre det *hele hele hele tiden*. Da Sofie mener gutten får høre stoppregelen gjennom hele skoledagen mener jeg det er grunn til å tvile på stoppregelens verdi, og jeg vil derfor diskutere videre hvorvidt elevene forstår innholdet i regelen. Slik jeg ser det, er stoppregelen det eneste verktøyet elevene har for å si fra at noe ikke er greit. Gjennom denne analysen er det derfor tydelig for meg at mangel på strategier i konflikter bør sees nærmere på, noe jeg også skal gjøre i diskusjonskapittelet.

Elevenes autoritet til å opprettholde ulike regler, ovenfor hverandre, viste seg under mine observasjonsdager og være relativt svak. Følgende utdrag illustrerer denne påstanden:

Eksempel 32

Feltnotater, tirsdag 2. oktober

Det er gymskole og elevene spiller kanonball. Isak treffer Elias.

Isak: Elias du er tatt.

Elias: nehei, det er jeg ikke. Lærer?

Lærer: jeg så det ikke så jeg kan ikke svare.

Elias: nei da er jeg hvertfall ikke tatt.

Isak: jo jeg traff deg jo?

Lærer: men Elias, Isak sier han traff deg?

Elias: ja, men det gjelder ikke når ikke du sier det.

Lærer: ok, da må jeg begynne å følge med.

Isak går ut av leken, drar genseren over munnen og setter seg på sakkosekken.

Jacob: Lucas er tatt, Lucas er tatt, Lucas er tatt.

Ingrid: nehei, han er ikke tatt.

Lucas: nei, jeg er ikke tatt?

Jacob: jo det er du vel.

Lærer: slutt Jacob, du er ikke sjefen her.

De situasjonsavhengige reglene i denne leken er at dersom man blir truffet med ballen er man ute av spillet, frem til den som traff deg blir truffet av noen andre. Isak traff Elias i dette utdraget, men siden læreren ikke så det er det ikke gjeldende. I dette utdraget har ikke elevene autoritet til å sette de situasjonsavhengige reglene ut i livet, og det er tydelig at den autoriteten utelukkende ligger hos læreren. Læreren i dette utdraget mener jeg også bidrar til å forsterke forestillingen om elevenes mangel på autoritet og selvbestemmelse, når han sier seg enig i at han må følge bedre med slik at han kan gi beskjed om hvem som er ute av spillet og ikke. Utdraget illustrerer dermed et misforhold fordi elevene har regler de pliktes å følge, men likevel er det læreren som avgjør når reglene gjelder og ikke.

I situasjoner hvor elevene viser motstand til læreren, som i eksempel 18 hvor Emilie tydelig ikke er fornøyd med musikkturen og måten den er organisert på, får lærerens autoritet prioritet hos elevene. Følgende utdrag er fra dagen etter denne musikkturen, hvor jeg ønsket å hente tilbake en samtale jeg hadde hatt med Emilie dagen før:

Eksempel 33

Feltnotater, onsdag 26. september

Samtale med Emilie om musikkturen

Intervjuer: i går spurte du meg om jeg synes du var teit som ble så sinna i musikken, hvorfor var du redd for at jeg synes det?

Emilie: ehm, nei jeg vet ikke.

Intervjuer: sa noen at du var teit?

Emilie: ja, de sa jeg var teit som ble så sinna.

Intervjuer: sa de noe mer?

Emilie: nei, bare at jeg var teit (..)

Det var teit å bli sinna. Det er altså teit å ikke innrette seg etter de reglene som er satt, eller etterspørre de manglende strukturene. De gangene elevene uttrykker hva de føler kan de risikere å bli kalt teite. Jeg tolker dette som en underbyggelse av min påstand om at sinne ikke er en følelse som egner seg å vise i klasserommet til 5. trinn.

5.5.3 Oppsummering

Gjennom denne analysen har vi sett at både emosjonell og sosial kompetanse kan tenkes å komme i skyggen for stoppregel, hjelp av voksne og dermed resultere i et redusert praksisfellesskap. Det virker som om elevene ikke opplever at følelser som sinne og frustrasjon er egnede følelser å vise på skolen. Det mener jeg kan resultere i strategien om at elevene bare går bort fra situasjonen, eller velger å lyve om at de har vondt for å mestre situasjonen de befinner seg i. Dette problematiseres grundigere i diskusjonskapitlet.

Konfliktene på fotballbanen håndteres altså gjennom bruk av regler og strategier, og ikke gjennom dialoger og problemløsninger er min påstand. Ut fra rektors samtale med elevene, og kontaktlærer Fillips utsagn som *det er dere store nok til*, kan det virke som om det er en bakenforliggende tanke hos enkelte lærere at elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse kommer med årene. Samtidig er det forventet at elevene er i stand til å være fleksible på visse regelsett på fotballbanen. Utsagnet til Jacob i eksempel 23 får frem kjernen i samspillet mellom emosjonell kompetanse og regler i denne klassen mener jeg. Med en ny utfordring utvikles en ny regel, i regi av kontaktlærer Phillip, klassen eller skolen. Men løser regelen utfordringen, og i så fall på hvilken måte blir den løst? Slik jeg ser det er det ikke en løsning at elevene legger seg for vane å gå bort hvis de kjenner på vonde følelser, eller finner andre alternative strategier som å late som om de får vondt. Blir reglene brutt får de finne på noe annet å gjøre sier kontaktlærer Phillip.

Analysen har også vist av strategiene elevene bruker kan tolkes som ansvarsfraskrivelse, samtidig som denne ansvarsfraskrivelsen er noe skolen også bidrar til. Elevene har liten autoritet når det kommer til opprettholdelse av reglene, og dette vil jeg også problematisere i diskusjonskapitlet.

6 Diskusjon

I diskusjonskapittelet vil jeg først oppsummere hovedfunn i analysen og forskerspørsmålene mine. Hva jeg skal bruke funnene mine til i videre diskusjon skal også komme frem. Jeg vil så analysere og diskutere mine observasjoner vedrørende bruk og håndtering av skoleregler i samspill og konflikt opp mot mine praksisteorier. Dette vil gi et grunnlag for videre diskusjon, som vil undersøke om det er rimelig å argumentere for at skolereglers bruk og håndtering kan ha konsekvenser for barnas utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

6.1 Oppsummering av analysens hovedfunn

I det første forskerspørsmålet spurte jeg om hvilke regler som fantes på skolen, og hvordan de var forankret. Den normative kommunikasjonen ble systematisert i analysen og viste at det fantes regler som kunne systematiseres inn i tre nivåer. Det første nivået var institusjonelle regler som i all hovedsak fungerte som institusjonens overordnede krav om hvilke kriterier som gjaldt for at reglene skulle opprettholdes. Det var ordensregler, trivselsregler, klasseregler, stoppregel og plakaten *nullmobbing*. Det fantes også regler som var forbeholdt eller etablert ved enkelte aktiviteter eller situasjoner og ble systematisert inn i nivå to og kalt situasjonsavhengige regler. Jeg skapte dermed et analytisk skille mellom regler som fungerte som institusjonelle lover som gjaldt til enhver tid, og som var forankret i skolens systemer, og regler som forutsatte spesifikke situasjoner eller aktiviteter og som var forankret gjennom lærernes autoritet og utøvelse av den institusjonelle rollen. De situasjonsavhengige reglene regulerte elevenes atferd ut fra hva en bestemt aktivitet krevde av moral for at den skulle være sosialt fungerende. Det tredje nivået var elevenes fortolkning og praktisering av de institusjonelle og situasjonsavhengige reglene. Alle disse reglene sa noe om hva som ble forventet av elevene når de var på skolen, samt hva som var lov og ikke lov å gjøre både i henhold til disiplin og regulering av elevenes sosiale atferd.

Definisjonen av skoleregler ble gjort rede for innledningsvis gjennom blant andre Boostrom (1991) og Buckley og Cooper (1978). Boostrom (1991) definerer skoleregler som retningslinjer for hva en skal og ikke skal gjøre, implisert gjennom ord eller handling fra læreren eller skolens side. Buckley og Cooper (1978) skriver at skoleregler regulerer elevene til å vise en passende atferd og at reglene vanligvis er etablert muntlig eller skriftlig. Thornberg (2008) mener regler også er til hjelp for å administrere klasserommet og

vedlikeholde disiplin hvor lærere forsøker å skape, samt opprettholde disiplin gjennom regulering av elevenes oppførsel, undervisning, friminutt og andre skoleaktiviteter slik at de blir funksjonelle. Mine analyser viste at reglene på skolen i hovedsak ble brukt mot to hensikter, disiplin og sosial atferd, men at det samtidig også er formuleringer som viser tydelige intensjoner om et arbeid for økt trivsel og skolemiljø blant elevene.

I det andre forskerspørsmålet spurte jeg om hvordan lærerne brukte reglene i sosialt samspill og konflikt. Analysens funn viser at reglene ble brukt som forskrifter legitimert og etablert av lærere som elevene rettet seg etter. De institusjonelle reglene inneholdt liten grad av forhandlingspotensiale og var ikke åpne for diskusjon. De situasjonsavhengige reglene hadde i etterkant av situasjonen noe mer forhandlingspotensiale, illustrert gjennom utdraget med pinneforbudet. Likevel var situasjonsavhengige regler like gyldig i situasjonen de ble satt ut i som en nedfelt, institusjonell regel. Regler og normativ kommunikasjon var svært styrende, både i klasserommet og friminutt. I ulike samspill, som for eksempel gymtimer hvor lek var i sentrum, ble situasjonsavhengige regler og normative utsagn brukt både for organisering og gjennomføring av lek. I friminutt ble situasjonsavhengige regler brukt som spontane forbud. I analysen pekte jeg mot en mulig påstand at både omfanget av regler og bruken av dem førte til kaos snarere enn struktur og organisering. Dette skal diskuteres videre.

Stoppregel og hjelp av en voksen var de som tydeligst rettet seg mot konflikthåndtering og som hadde til hensikt å fungere som konfliktløsende. Hjelp av voksen viste seg å være en felles siste utvei som de fleste benyttet seg av. På bakgrunn av mine feltnotater argumenterte jeg for at stoppregelen kunne virke som konfliktøkende og ikke konfliktavvergende slik kontaktlærer Phillip forklarer. Mulige konsekvenser for at stoppregelen kan være konfliktøkende vil jeg diskutere videre i kapittel 6.4. Håndteringen av skoleregler har analysen vist at det i hovedsak var lærerne som stod for. Lærere etablerte også nye regler dersom institusjonelle regler ikke ble fulgt. Håndteringen vil videre bli diskutert i relasjon med elevenes mangel på autoritet vedrørende opprettholdelse av institusjonelle regler.

I det tredje forskerspørsmålet spurte jeg om hvilke holdninger elevene hadde til skolereglene, og hvordan skolereglene påvirket samspillet mellom elevene i praksis. Mine informanter var svært positive til reglene og mente reglene var viktig for å opprettholde orden og ikke *skape kaos og rot i alt sammen* (Sofie, 5. trinn). Skolereglene påvirket elevene i praksis på den måten at reglene ofte kom i veien for dialog dersom det oppstod uenigheter. Elevene fant heller strategier for å unngå reglene, som blant annet gjennom å lyve til hverandre eller bare

forlate situasjonen dersom de ble sinte. På bakgrunn av elevenes mangel på autoritet med henhold til å sette reglene ut i praksis vil jeg også argumentere for at det resulterte i en ansvarsfraskrivelse. Dette vil jeg diskutere videre opp mot tidligere forskning som tar for seg elever og skoleregler, samt konseptet om Governmentality.

Thornberg (2009) skriver at i tillegg til å organisere og disiplinere elevenes atferd er skolereglers hensikt samtidig å lære elever hvordan de kan bli en god statsborger og hjelpe dem til å utvikle adekvate moralske og sosiale ferdigheter. På bakgrunn av formuleringer og overskrifter som ligger i min observasjonsskoles regelverk er mitt inntrykk at reglene brukes som verktøy for økt trivsel blant elevene både i klassen og på skolen, og samtidig bestreber et arbeid for at elevene oppnår sosiale ferdigheter. I DfES (2007) sin definisjon av sosial kompetanse blir en inkluderende skolekultur, hvor ulikheter verdsettes og empati utvikles vektlagt som en grunnleggende faktor (DfES, 2007). Ogden (2015) vektlegger etablering og opprettholdelse av sosiale relasjoner. Disse vektleggelsene innen sosial kompetanse finner vi i både trivselsreglene og klassereglene. Begge regelsettene sier at elevene skal inkludere, være snille mot hverandre, lete etter positive ting, skape vennskap og holde orden i klasserommet og skolen forøvrig. Dermed ser vi at inkludering, empati og ansvar er sosiale ferdigheter som trivselsregler og klasseregler retter seg mot, noe jeg mener er positivt. Ut fra den sosiale kompetanseforståelsen som ligger til grunn i denne oppgaven finnes det som nevnt likevel få regler som aktivt jobber for å utvikle problemløsningsevner. Dette skal diskuteres opp mot konsekvenser for elevenes utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

Det første jeg vil diskutere opp mot mine praksisteorier er hvordan jeg som forsker, på bakgrunn av analysen og forskerspørsmålene mener det er grunn til å argumentere for at skolereglene på denne skolen i stor grad handlet om trening av lydighet.

6.2 Trening av lydighet

I studien til Thornberg (2009) blir skoleregler og deres regulering av hverdagens sosiale samhandling i skolen betraktet som en skjult læreplan for verdiutdanning og statsborgerskapsutdanning. Vallance (1983) identifiserer skoleregler og den skjulte læreplan blant annet som politisk sosialisering og trening av lydighet. Schimmel (2003) mener at skoleregler resulterer i at elevene følger reglene automatisk uten å tenke over hvorfor eller hva man gjør. Dermed appellerer ikke sosialisering til elevenes resonnementer, følelser og deltakelse, men til autoritet og makt som da reduserer moral til verdien av lydighet og respekt

for autoriteter. I sosiale situasjoner og samspill er eksempelvis trivselsregelen om inkludering en regel som sier at elevene skal *sørge for* trivsel og vennskap på skolen. Elevenes forståelse av dette som noe man *må* gjøre illustrerer jeg i eksempel 11. På den ene siden kan dette tolkes som om elevene hadde en forståelse av at inkludering ikke utelukkende er noe man gjør for å være snill, eller en sosial og emosjonell ferdighet elevene har utviklet, men snarere en blind overholdelse av en regel som sier at inkludering er noe elevene må gjøre nettopp fordi det er en regel. Moralen rundt inkludering kan derfor tenkes å handle mer om verdien av lydighet, slik Vallance (1983) påpeker, og at flere elever inkluderte fordi de ikke hadde andre valg.

De institusjonelle reglene inneholdt som tidligere nevnt liten grad av forhandlingspotensiale. Eksempler som støtter opp under en slik påstand er da Lucas kom for sent til timen (eksempel 3) og kontaktlærer Fillips samtale med klassen om at de enten måtte være positive eller gjøre noe annet enn å spille fotball. Å være positiv er noe vi finner igjen i trivselsreglene, og i eksempel 26 brukes denne regelen som en siste mulighet for elevene til å spille fotball i friminuttene. I disse utdragene ser vi at de institusjonelle reglene verken innehar forhandlingspotensiale eller er åpne for debatt når de settes ut i praksis. Problematikken rundt lite forhandlingspotensiale kan være at elevenes mangel på innflytelse i utforminger av skoleregler undergraver målet om samfunnsborgerutdanning når elevene ikke har noe de skulle ha sagt i utviklingen eller revisjonene av skole- og klasseregler. Eksempelvis får ikke Lucas ha en begrunnelse for å komme for sent, og trivselsregelen om å se etter noe positivt reguleres ikke til et mer aktivt arbeid mot konflikthåndtering annet enn at kontaktlærer Phillip sier de får finne på noe annet å gjøre hvis de ikke slutter å krangle. Dermed er poenget at de institusjonelle reglene både brukes og håndteres som institusjonelle lover elevene må følge ut fra lærerens premisser.

Jeg har gjort rede for Bay (2005) sin definisjon av sosial læring hvor han vektlegger elevens forståelse for de konsekvenser som kommer i forbindelse med å skulle leve i et fellesskap. En felles forståelse for hvorfor noen handlinger kan føre til ulike konsekvenser er avgjørende for utvikling av sosial kompetanse, snarere enn disiplineringstrategier mener Bay (2005).

Gjennom mine observasjoner og analyse har jeg flere utdrag som kan tenkes å være mer rettet mot en disiplineringstrategi enn konsekvenspedagogisk arbeid. I utdraget hvor noen av elevene ikke fikk leke med pinnene i skogen ble lærerens bestemmelse det som var riktig, til tross for at elevene hadde en annen oppfattelse av situasjonen. Slik jeg tolket elevene hadde det ikke vært rom for diskusjon om hvorfor pinnene plutselig ble forbudt å leke med, og elevene måtte derfor rette seg etter reglene uten at de fikk noe de skulle sagt. Elevene tok så

diskusjonen videre inn i klasserommet, og for kontaktlærer Phillip tolket jeg det som vanskelig å begrunne en annen lærers situasjonsbestemte regel, og derfor ble det ikke en oppklaring i hvorfor dette plutselig ikke lenger var lov. I dette utdraget har situasjonsavhengige regler blitt brukt som spontane forbud mot en aktivitet, uten at elevene forstod hvorfor. Dette tror jeg kan forklare noe av begrunnelsen for at elevene har et behov for å ta opp tråden når de kommer tilbake til undervisning. Vi skal derfor ha det faktum at elevene fikk tomme reaksjoner uten begrunnelser med oss videre i kapittelet hvor jeg diskuterer hvordan dette kan ses opp mot utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

Til tross for alle regler som forventer at elevene tar ansvar på skolen, inkluderer og er gode mot hverandre har de svært liten autoritet i å opprettholde reglene som jeg har nevnt tidligere. Ifølge Bay (2005) stiller dagens samfunn krav til personlig autonomi og sosial ansvarlighet. Forslag til ny læreplan sier også at man må utvikle kritisk vurderingsevne for å kunne orientere seg i det komplekse samfunnet. Dermed ser vi at Bay (2005) har et poeng. Derfor vil jeg i det følgende diskutere elevenes mangel på autoritet i opprettholdelsene av reglene med mine praksisteorier.

I samspill og skolehverdagen for øvrig var det nærmest utelukkende lærerne som hadde autoritet til å opprettholde og håndtere reglenes betydning og verdi. Utdraget fra gymtimen hvor Isak treffer Elias med kanonballen og sier at Elias er tatt er ett eksempel på dette (eksempel 32). Siden gymlæreren verken så det eller var den som sa at Elias var truffet gjaldt ikke regelen likevel. I musikktime (eksempel 18) forsøker Emilie å ta lærerens rolle ved å minne medelevene på at de må samarbeide, men blir ikke lyttet til. Slike eksempler hvor elevene ikke tillot hverandre å opprettholde regler eller forhandle om hva som bør og ikke bør gjøres underbygger min argumentasjon om at forhandlinger i praksisfellesskaper som fotballagene og lag i ulike undervisningstimer har liten verdi. Enten henter elevene selv inn en utenforstående voksen som dømmer handlinger ut fra egne vurderinger, eller så overtar lærere denne oppgaven uten at elevene får mulighet til å løse konflikten selv. Wenger (2004) skriver at læring i all hovedsak skal produsere mening, men i mine analyser blir meningen ofte produsert av en lærer og ikke elevene som deltar i en delt praksis. Unntak er eksempel 5, hvor Nora foreslår hva medelevene kan gjøre når det oppstår konflikter. I et praksisfellesskap skal det ifølge Wenger (2004) foreligge gjensidig engasjement og med en felles virksomhet hvor individene skal finne måter å gjøre ting sammen på. Elevenes mangel på autoritet mener jeg reduserer dette ansvaret, og det blir da læreren som bestemmer hva som er viktig og ikke, og ikke minst hva som er riktig og ikke. Ifølge Wenger (2004) spiller denne ansvarligheten en

sentral rolle i hva medlemmene innenfor praksisfellesskapet foretar seg, hvordan de forsøker, unnlater eller avviser det som skjer og ikke minst hvordan de forsøker å søke etter nye meninger. Dette skal vi ha i bakhode når elevenes bruk av ulike strategier skal diskuteres.

I eksempel 32 var også lærerprivilegiet noe læreren indirekte bekrefter, når han sier han skal begynne å følge mer med slik at han kan dømme spillet. På den måten mener jeg læreren bekreftet elevenes mangel på autoritet og satt seg selv som eneste autoritet for spillereglens praksis. På bakgrunn av at elevene til stadighet opplevde at de voksne meglet mellom dem kan det også argumenteres for at elevene ikke opplevde nytten av å sette regler ut i livet, fordi den oppgaven ble tolket av elevene til å være forbeholdt lærerne. Dermed er lærere svært viktige for elevene, fordi de både skaper regler, men også har autoriteten til å sette reglene ut i livet og opprettholde dem.

Et paradoks er at lærere oppfordrer elevene til å gi beskjed til en voksen hvis noe ikke er greit, det er også oppfordringer fra øvrige institusjoner, som plakaten *nullmobbing*. Elevene følger oppfordringene i så høy grad at jeg mener det er grunn til å tro at dette er et resultat av mangel på autoritet. Samtidig påpeker kontaktlærer Phillip at elevene ofte kommer med problemene sine etter et friminutt og at det til tider opptar store deler av undervisningen. I flere samtaler rundt utfordringene på fotballbanen sier kontaktlærer Phillip til elevene at de må finne på noe annet å gjøre dersom de ikke blir mer positive på fotballbanen (eksempel 26). Paradokset er at selv om kontaktlærer Phillip synes det av og til kan bli litt mye problemer som må snakkes om i etterkant av et friminutt, er det likevel det han og flere lærere bidrar til å opprettholde når elevene verken får sette sin autoritet gjennom opprettholdelse av reglene, samtidig som de oppfordres til å gi beskjed til en voksen hvis noe ugreit oppstår.

Situasjonsavhengige regler som blir satt av at en regel er brutt kan kobles til det Lukes (1970) skriver om irrasjonelle handlinger. En lærer vurderer enkelte handlinger til å være irrasjonelle og setter dermed en regel som forsøker å regulere handlingene til å bli mer rasjonelle. Nordahl (2010) skriver at pedagoger må forsøke å se elevenes handlinger ut fra et elevperspektiv. Men i istedenfor å gjøre dette blir heller nye regler satt, fordi det i et lærerperspektiv regulerer de irrasjonelle handlingene. Den manglende autoriteten mener jeg gjør noe med hvordan elevene sine livsverden ser ut, fordi de handler i overensstemmelse med denne mangelen og derfor tyr til ulike strategier for å mestre eller unngå situasjoner, noe jeg skal se nærmere på i neste kapittel.

Flere av elevene Thornberg (2009) intervjuet mente det ville blitt kaos, mistriivsel og mangel på trygghet i skolen uten regler. En del av den skjulte læreplanen for regelsystemet synes derfor å være en sosial konstruksjon av elever som mangler sosiale ferdigheter for å kunne fungere sammen, uten at voksnes eksplisitte regler fungerer som en instruksjonsbok. Elevene tror de er avhengig av disse reglene som er gitt av voksne, og Thornberg (2009) tolker dette som en konstruksjon av elever som mangler moralsk autonomi og som ikke klarer seg uten disse reglene som i stor grad utformes av lærere på skolen. Studien til Thornberg (2009) indikerer derfor at skoleregler viser seg å sosialisere elever inn i en ukritisk holdning om at de trenger regler, og at de uten spørsmål og kritisk tenkning må adlydes. Cullingford (1988) fant også i sin kvalitative studie at elevene ga uttrykk for at de er avhengig av klar disiplin, og de ser på skolen som en måte å kontrollere handlingene deres på, samtidig som de mener dette er nødvendig. Gjennom min analyse kom det også frem at elevene nærmest utelukkende hadde positive holdninger til reglene på skolen. De mente skole- og klasseregler var nødvendig for å opprettholde orden og et forsøk på å holde konfliktnivået nede. I eksempel 12 sier Oskar at han kunne *pingset* på Jacob hele tiden hvis det ikke eksisterte en stoppregel, og Emma sier at mange hadde vært alene uten trivselsregel om inkludering. Ut fra elevenes positive holdninger kan det virke til at deres moralske ansvar kan argumenteres for å være redusert til og i hovedsak følge regler, fordi de skal følges uten at elevene forstår hvorfor eller hva de gjør. Elevene sier også i eksempel 12 at det hadde vært kjedelig hvis det bare var én regel på skolen. Jeg tolker dette utsagnet som at det også ligger en mestringsfølelse i å opprettholde reglene, kanskje spesielt blant jentene. I eksempel 13 sier de at reglene de kan ikke lenger trenger å være regler. Jeg får derfor en forståelse av at reglene elevene trenger er de regler de verken mestrer eller klarer å bevise at de kan.

Jeg vil nå gå videre på diskusjonen om reglenes rolle i konflikter.

6.3 Reglenes rolle i konflikter

Det finnes regler på skolen fordi lærere har sett at elever har kranglet i friminuttene sier Sofie i eksempel 10. Slik jeg forstår Sofie sier hun dermed at reglene var til for at det skulle bli mindre krangel, og at reglene i hovedsak ble lagd for å brukes i konflikter. Blant de pedagogiske og psykologiske definisjonene av sosial kompetanse er konfliktløsning og håndtering av sosiale situasjoner i miljøet to ferdigheter som er et felles anliggende (Garbarino, 1985; DfES, 2007; Dodge, 1986; Caplan & Weissberg, 1989; Gresham, 1986). Både dagens læreplan (LK06) og forslag til ny læreplan i 2020 sentrerer også et økt fokus mot

læring av konflikthåndtering (NOU 2015:8; Utdanningsdirektoratet, 2018a). For å kunne orientere seg i et komplekst samfunn og gjøre informerte valg i eget liv, har den enkelte behov for kritisk vurderingsevne og god problemløsningsevne kommer det frem både av utredningen og utkastet til ny læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Jeg vil i det følgende, på bakgrunn av analysens funn diskutere reglens rolle i konflikter, og på hvilke måter elevene fikk rom for utprøving av sosiale og emosjonelle ferdigheter og dermed utvikle kritisk vurderings- og problemløsningsevne som teorien legger opp til at det skal rettes et fokus mot. Jeg har som nevnt funnet ut at det utelukkende er stoppregelen og plakaten *nullmobbing* som har en tydelig referanse til konflikthåndtering blant de institusjonelle reglene. Jeg har også vist eksempler på hvordan disse reglene oppfordres til å bruke dersom det oppstår konflikt (eksempel 5 og 33).

Ifølge Nordahl (2010) forsøker elever å påvirke eget liv og egen læring ved og ta i bruk ulike strategier og handlinger for å mestre den situasjonen de til enhver tid befinner seg i. Når man er usikker og har liten kompetanse, anvender man ofte de mest tydelige symboler, de som klartest viser hva man vil skriver Frønes (2006). Wenger (2004) sin tredje dimensjon i et praksisfellesskap er delt repertoar, hvor individene produserer rutiner, verktøy og strategier som blir en del av fellesskapets praksis. Stoppregel, hjelp av voksen eller å forlate situasjonen har jeg i analysen vist var strategiene elevene tok i bruk. En illustrasjon på hvordan disse strategiene ble brukt i praksis er da Isak ikke hørte på stoppregelen fordi han mente han ikke hadde gjort noe galt. Nora ga beskjed til kontaktlærer Phillip, men som vi ser i utdraget forstod ikke Isak hva han har gjort galt, men sluttet fordi læreren sa han skulle det (eksempel 16). Denne illustrasjonen vitner om at stoppregelens rolle som konfliktavvergeren verken fungerte eller var et nyttig verktøy som tydelig kommuniserte hva elevene følte og mente. Strategien om å si fra til en voksen ble brukt for å slippe en krangel eller å ta ansvar for å løse en konflikt selv, som vi så eksempler på da Sofie fortalte at hun som regel sa fra til en voksen slik at hun kunne leke videre. Dette mener jeg kan være et resultat av elevers mangel på å gi reglene normativ gyldighet, og den sentrale rollen institusjonelle regler får i konflikter, samtidig som det sier noe om hvordan de velger å håndtere sosiale situasjoner. Dette er interessante funn når jeg senere skal diskutere mulige konsekvenser for barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

Fotballbanen var en arena hvor det ofte oppstod konflikt mellom elevene, og disse konfliktene ble til stadighet tatt med videre inn i undervisningen. Elevene utgjør et praksisfellesskap på fotballbanen, slik Wenger (2004) beskriver begrepet. Dette fordi praksisfellesskapet

inneholder mye informasjon og situasjoner elevene må håndtere gjennom et friminutt. For å mestre komplekse sosiale oppgaver mener Dodge (1986) det er grunnleggende å forstå kodene fra sosiale signal, fortolke dem slik at de blir meningsbærende enheter og deretter ha tilgang til å fremkalle respons på atferden. Det er også grunnleggende å evaluere konsekvensene av responsen de ulike valgene kan få for å gjøre det optimale handlingsvalget. I analysekapittelet har vi sett at det på fotballbanen er flere regler elevene må forholde seg til. Konfliktene bestod ofte av at uenighet som resulterte i at noen ikke ville være med lenger, og gikk ut av spillet. Det ble derfor utfordrende for de resterende elevene å spille med de samme lagene. Praksisfellesskapet fikk dermed færre aktive medlemmer dersom det oppstod uenigheter og elevene responderte på situasjonen ved å forlate spillet, ifølge mine informanter fordi det oppstod konflikter. Dodge (1986) mener som nevnt at det er grunnleggende å evaluere konsekvensene av responsen ulike valg får. Elevene viste strategiene med tydelige referanser fra de institusjonelle reglene i enhver konflikt. Derfor mener jeg det er grunn til å tro at elevene enten fortolket disse strategiene som de mest optimale handlingsvalgene, eller viste manglende sosial og emosjonell kompetanse fordi elevene valgte den enkleste utvei (jf. Frønes, 2006). Emosjonell kompetanse innehar grunnleggende ferdigheter som å beskrive, uttrykke, håndtere og kontrollere egne og andres følelser (Weare, 2004). I en konflikt oppstod det følelser som så har ikke ble gjenstand for diskusjon, men heller erstattet med strategier som ikke ga rom for slike utprøvelser, noe jeg diskuterer videre i neste kapittel.

Disse strategiene virket til å være elevenes forståelse av hvordan de, på bakgrunn av deres opplevelser, erfaringer og fortolkninger skulle handle. Samtidig virket det også til å være strategiene elevene brukte for å mestre situasjonene, eller de strategiene som klarest viste hva de ønsket (Jf. Wenger, 2004; Nordahl, 2010; Frønes, 2006). Vi ser at reglenes rolle i konflikter styrer hvordan elevene velger å løse dem.

Konsekvenspedagogikken ønsker å sette individet i stand til å løse flere av de problematiske situasjoner som det sosiale samspill kan være et uttrykk for, og at de er avhengig av å utvikle personlige kapasiteter til å kunne håndtere de problematiske, sosiale situasjoner som et sosialt samspill kan frembringe (Bay, 2005; Dodge, 1986). Et interessant funn gjennom mine feltnotater og analyser er hvordan regelbrudd resulterte i nye regler. For eksempel ble det ifølge Jacob et forbud mot å spille slåball, fordi reglene som hørte til under slåballaktiviteter ikke ble fulgt og det ble for mye kranling (eksempel 23). Da det ble et gjentakende problem at elevene forlot fotballbanen fordi uenigheter oppstod ble løsningen enda en ny regel som sa at det ikke var lov å forlate fotballbanen før friminuttet var over. Bay (2005) mener man skal

bruke dialog som sentralt psykologisk verktøy for å fremme en gjensidig forståelse av de krav som forventes av den enkelte. Dialogen skal rette fokus mot å gi eleven en forståelse av hvorfor noe skjer, og i fellesskap finne ut hvordan man kan unngå at det samme gjentar seg. I dialogen kontaktlærer Phillip hadde med klassen ble det produsert enda en regel som resulterte i at de elevene som ikke lenger ønsker å spille fotball fikk enda en regel å forholde seg til, istedenfor å forklare *hvorfor* det ofte skjedde at de ikke ville spille mer og hva elevene kunne ta ansvar for selv vedrørende problemløsninger. Slik jeg ser det gagnet den nye regelen de elevene som ikke følte behovet for å forlate fotballbanen, og fungerte dermed som et hinder for elevene som opplevde at praksisfellesskapet på fotballbanen var utfordrende. Den nye regelen opprettet et nytt hinder, og dette hinderet viste seg å være oppdiktninger og løgn ifølge mine informanter. Jeg tror dette har bakgrunn i at elevene ikke mestret situasjonen, og dermed tok i bruk nye strategier for å komme seg unna situasjoner de ikke ønsket å være en del av, fordi regelen sa de *måtte* være der. Poenget her er at en konflikt utløser nye regler, men regelen løser ikke konflikten.

I eksempel 25 sa kontaktlærer Phillip at han forsøkte å gi elevene regler for å hjelpe dem på fotballbanen samtidig som han mente at elevene måtte finne ut av det selv, for det er de store nok til. Bay (2005) kritiserer pedagogiske virksomheter blant annet på grunn av slike utsagn og argumenterer for at mange tror den sosiale utviklingen vokser frem av seg selv ut fra individenes indre natur, og mener at en konsekvens av en slik holdning kan resultere til at det ikke blir satt krav til de unge om å vise modenhet og sosial ansvarlighet i relasjon til andre. Elevenes mangel på å kunne gi regler en normativ gyldighet og strategier vil jeg senere diskutere som rimelig stagnerende strategier. Dette kan være et resultat av en holdning om elevene er *store nok* til å finne ut av ulike utfordringer selv. I eksempel 26 forberedte kontaktlærer Phillip elevene på at dersom de ikke fikk det greit på fotballbanen, måtte de finne på noe annet å gjøre. På en måte kan man tolke kontaktlærerens utsagn om at de må finne ut av det selv som godt intendert og i tråd med mine praksisteorier som sier at læring best skjer i samhandling med andre (Wenger, 2004; Bay, 2005; Frønes, 2006; Dodge, 1986). Problemet er etter min forståelse at elevene ikke har verktøy med seg til å kunne mestre disse utfordringene.

Som jeg har gjort rede for i teorikapittelet er Thornberg (2008) kritisk til bruksverdier og funksjoner skoleregler har. Han mener, på bakgrunn av sine studier at regler i seg selv ikke er nok til å utvikle sosiale ferdigheter, men at det må legges et bevisst arbeid i skolen. På bakgrunn av mine foregående diskusjoner vil jeg nå diskutere i hvilken grad man kan

argumentere for at skolereglene bruk og håndtering har konsekvenser for barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

6.4 Utvikles det sosial og emosjonell kompetanse?

Så, hva er det med begrepene sosial og emosjonell kompetanse som gjør at jeg tolker visse bruk og håndtering av skoleregler til å kunne få konsekvenser for denne utviklingen? Hvorfor snakke om kompetanse og skoleregler som noe som hører sammen? Ifølge Ludvigsen-utvalget handler kompetansebegrepet om mestring av kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle utfordringer (NOU 2015:8). Det sentrale ved kompetansen er at den skal anvendes, det betyr at elevene skal kunne ta i bruk de kunnskaper og ferdigheter man trenger for å løse ulike oppgaver. Når disse ferdighetene anvendes utvikles også ens egen tenkning, praktiske, emosjonelle og sosiale kompetanser. Forståelsen av sosial kompetanse i denne studien er psykologisk, og hentet fra Caplan og Weissberg (1989) sin definisjon som forsøker å integrere flere perspektiver i sin definisjon. Sosial kompetanse er forstått som barns evne til å fortolke sosiale situasjoner, kontrollere følelser og koordinere oppførsel slik at de effektivt kan håndtere relevante sosiale situasjoner. Dette avhenger av at barnets miljø blir tilrettelagt, samt ressurser for positive utviklingsresultater (Caplan & Weissberg, 1989). Fortolkning og håndtere sosiale situasjoner er dermed en nøkkelferdighet slik Ludvigsen-utvalget også presiserer (NOU 2015:8).

Emosjonell kompetanse kjennetegnes ved å konkretisere forståelse, involvering og håndtering av egne og andres følelser (Weare, 2004). Gresham (1986) og Bay (2005) har utarbeidet grunnleggende ferdigheter som selvbestemmelse, selvhjelpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, empati, selvkontroll, samarbeidsvilje og mottakelighet. Dodge (1985) sin prosess fra sosial koding til respons er også viktig når vi nå skal diskutere mine funn opp mot barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

I analysen har jeg frem til nå vist at antall regler på skolen var mange, at det manglet logisk innhold i flere av reglene, og jeg har også gjort rede for hvilke strategier elevene tydde til i samspill og konflikt. Disse funnene vil jeg nå diskutere opp mot elevenes utvikling av sosial og emosjonell kompetanse med mine teoretiske perspektiver.

I analysen fant jeg at det elevene forholdt seg til 75 regler i løpet av 2 dager på skolen. Jeg fant også at elevene nærmest til enhver tid hadde regler som sa noe om hva som gjaldt i

aktivitetene de holdt på med, og hvordan de skulle løse den, både i klasserommet og friminuttene. På bakgrunn av dette mener jeg at denne skolen er det Tattum (1982) kaller «rule-governed organizations», som betyr at de fleste handlinger i skolen en elev foretar seg er dekt av en regel. Dersom det ikke fantes en regel eller autoritet rundt en bestemt handling dukket det opp situasjonsavhengige regler fra lærerne med samme normative gyldighet som de institusjonelle. Dette ser vi eksempler på i gymtimer, hvor omfanget av regler resulterte i forvirring og frustrasjon, og gjennom eksempler som belyste hvor ofte elevene tok med seg konflikter fra friminuttene inn i klasserommet. Konsekvensen av dette regelomfanget tolker jeg dithen at de sosiale oppgavene elevene møtte i skolehverdagen var dekt av en skoleregel som sa noe om hvordan de skulle løse den, eller det dukket opp en situasjonsbestemt regel som løste utfordringen uten at elevene var involvert i prosessen. Pinnforbudet mener jeg er et godt eksempel på dette.

Felner, Lease og Phillips (1990) sin transaksjonsøkologiske modell integrerer sosial kompetanse på tre nivåer. Poenget i denne modellen slik jeg forstår den, er at personnivået må være etablert før man kan forvente at de sosiale ferdigheter aktivt anvendes. I analysen argumenterte jeg for at elevene ikke mestret sosiale oppgaver hvor det ikke forelå betingelser og regler på forhånd som konkretiserte hva oppgaven var og hvordan den skulle løses. Musikkturen i eksempel 18 illustrerer noe av dette da elevene gruppevis skulle komme på en sang ut fra en bokstav læreren skrev opp på tavlen. I motsetning til gymtimene var dette en aktivitet hvor elevene stod fritt til å håndtere leken på betingelsen av at de skulle samarbeide og ha det gøy. Leken resulterte likevel i lite samarbeid og mye kaos. Jeg observerte at flere av guttene begynte å lekesloss, og to av jentene stod med tårer i øynene og ba medelevene samarbeide før de sprang frem på stolen og begynte å synge. Slik jeg tolker denne undervisningen øves det ikke på å mestre situasjonen, men det ligger snarere en underforliggende forventning om at de skal mestre den, på bakgrunn av lærerens introduksjon av leken hvor regelen er at de skal ha det gøy.

Musikkturen er for meg et tydelig eksempel på at sosiale ferdigheter som selvkontroll, ansvar og samarbeid ikke var etablert på personnivå, men likevel ble forventet å finne seg på transaksjonsnivået hvor de anvendes effektivt. På bakgrunn av observasjonene i gymtimene var elevene vant til at reglene styrte hvordan de skulle løse en oppgave som jeg derfor mener resulterer i kaos i de situasjoner hvor reglene ikke er like styrende. Denne type undervisning er godt egnet for utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter hvor elevene får øve på samarbeid, dialog og å finne frem til noe i fellesskap. Utfordringen er at det forventes at dette

er noe de allerede kan. Jeg har tidligere referert til Læringscenteret (2003) som skriver at mangel på implementeringsstrategier kan føre til en forverring snarere enn redusering av problemene, noe denne undervisningen kan være et eksempel på. Regelen om at elevene skal ha det gøy fungerte ikke, og undervisningen utviklet seg snarere til å bli kaotisk, forvirrende og frustrerende.

Ludvigsen-utvalget definerer et bredt kompetansebegrep som begrunnes med kompleksiteten i utfordringene og oppgavene elevene vil møte i skolen og senere i livet (NOU 2015:8). To sentrale ferdigheter er kritisk vurderingsevne og problemløsningsevne (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Blant de sosiale oppgavene jeg observerte blant mine informanter var uenighet og konflikt en gjentakende sosial oppgave. I det forrige kapittelet påpekte jeg at det var få regler som eksplisitt er ordnet for konfliktløsning og samarbeid. Resultatet av dette var at elevene grep til de reglene de kjente fra før, som de enten har fortolket, eller blitt fortalt at skal fungere som konfliktavvergende. Jeg vil nå diskutere innholdet i disse reglene, og vurdere på hvilken måte reglenes innhold kan fungere som et dårlig verktøy for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

Som vi har sett i analysen og foregående diskusjoner blir situasjonsavhengige regler ofte satt som en konsekvens av at en lek er for voldsom eller at konfliktnivået er for høyt. Bay (2005) skriver om viktigheten av at lærere og elever har en felles forståelse for hvilke konsekvenser ulike handlinger får, og hvorfor disse konsekvensene skal bidra til at elevene utvikler forståelse for hva deltakelse i ulike praksisfellesskap innebærer. Bay (2005) understreker viktigheten av at det legges ned et arbeid for hvordan man kan unngå at samme type hendelse gjentar seg, og mener tomme, automatiske konsekvenser er lite hensiktsmessig og fører heller til en disiplineringstrategi fra skolens side. Reaksjonene elevene fikk da forbudet mot å leke med pinner ikke ble begrunnet tolker jeg som tomme konsekvenser elevene ikke forstod betydningen av, noe som også kan begrunne elevenes behov for å bringe det videre inn i undervisningen som jeg tidligere har nevnt. Det utvikles i slike situasjoner ingen dialog, men en disiplin som forventes å holdes av elevene. Denne disiplineringstrategien fører ikke til utvikling av sosial kompetanse mener Bay (2005), noe jeg i det følgende også vil argumentere for at det ikke gjør. Konfliktene på fotballbanen gjentok seg også daglig, noe som for meg indikerer at elevene ikke hadde en felles forståelse av hvorfor de samme konfliktene gjentok seg, og hva elevene kunne gjøre for å bidra til at den ble løst. Disse gjentakelsene av konflikter mener jeg derfor man kan hevde bunner i mangel på logisk innhold i reglene,

mangel på kommunikasjon i reglene, samt klare begrunnelser fra lærerens side annet enn at deres vurderinger er sannheten, uavhengig om elevene er enige eller ikke.

Bay (2005) var opptatt av å utvikle begrep med et logisk innhold som elevene forstod den konkrete betydningen av, og handlingskompetansen skulle derfor gjenspeile målet om at elevene er aktive deltakere som tar ulike valg og handler ut fra disse, og på den måten gjøre sosial læring til noe som både er synlig og konkret. Stoppregelen, som er en gjenganger i mine funn mener jeg manglet logisk innhold elevene kunne ha nytte av. Til tross for at stoppregelen var synlig og konkret kommuniserte den bare at noe skulle stoppes, men utdrag i denne oppgaven viser at elevene ikke alltid forstod hva som skulle stoppes, og hvorfor de måtte stoppe. Roffey (2017) mener arbeidet mot sosial og emosjonell kompetanse har et stort fokus på hva som skal læres, men ikke hvordan det skal læres. Dette fokuset finner jeg igjen i stoppregelen, da elevene visste hva regelen var og hva den gikk ut på, men viste liten praksis i å formidle hvorfor og hvordan den burde brukes. De simpelthen bare brukte den når de ønsket å påvirke en situasjon, men elevene lot den ikke påvirke situasjonen uten at en voksen kom for å hjelpe. Et innhold elevene forstår og som kan hjelpe dem med hvordan de kan tenke og handle, mener jeg kan bidra til at elevene blir mer aktive deltakere i praksisfellesskaper som handler ut fra ulike alternativer som skolen arbeider bevisst og systematisk med.

Trivselsregelen ble i analysen fortolket av elevene som i hovedsak noe man *må* gjøre fordi det var en regel. På bakgrunn av denne måten å se det på kan elevenes fortolkning av inkludering argumenteres for å være det Roffey (2017) kaller for blind overholdelse av en regel og en konseptualisering av følelser snarere enn arbeid som har bidratt til en utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. På den andre siden forstod blant annet Sofie, Jacob og Elias at utestenging var en vond følelse som kunne såre andre, så denne påstanden kan derfor argumenteres fra ulike perspektiver. Poenget mitt er likevel at en regel som fordrer til utvikling av sosial og emosjonell kompetanse også kan føre til en blind overholdelse av en regel som faktisk gjør det motsatte enn å utvikle disse kompetansene. Det blir automatiske handlinger som baserer seg på noe som skal gjøres.

På bakgrunn av tidligere diskusjoner og analyse vil jeg argumentere for at stoppregelen kan antas å være mer til hinder for barnas utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser enn den er til hjelp, fordi regelen sjelden løste konflikter, etablerte gjensidig forståelse eller bidro til å beskrive hva det var som måtte stoppes, noe som illustreres i eksempel 16. Stoppregelen setter også en stopper for en prosess hvor man utvikler sosiale og emosjonelle ferdigheter

mener jeg. Elevene dekodet sosiale signal, men jeg er skeptisk til om det ble fortolket frem meningsbærende enheter da responsen de ga var å si stopp. Responsen med stoppregel fungerte sjeldent, og en voksen måtte komme i mellom.

Wenger (2004) argumenterer for at sosial læring skjer best i praksis og sammen med andre i fellesskapet, og Bay (2005) argumenterer for at bevissthet rundt ulike valg og konsekvensene av disse valgene har stor betydning for menneskers utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Elevene ble oppfordret til å gi beskjed til en voksen slik at de kunne megle mellom elevene det gjaldt. Dette meglingsinitiativet ser jeg på med de beste intensjoner, men jeg blir samtidig spørrende til om dette også kan hemme en form for sosial og emosjonell utvikling hvis elevene ikke skal føle ansvar for å løse konflikter selv, eller opparbeide seg erfaring med å prøve. Dersom man skal etterstrebe en prosess hos elevene hvor de selv skal vurdere og evaluere handlingens effektivitet ut fra responsen de fikk vil det være grunn til å tro at elevene er forøyde med responsen, nettopp fordi de voksne ordnet opp for dem. Sofie sier selv at hun som oftest sa fra til en voksen slik at hun kan leke videre. Derfor mener jeg et meglingsinitiativ resulterte i at lærere ordnet opp for elevene, og forordnet det slik at elevene ikke utviklet kritisk vurderings- og problemløsningsevner. I begrepet sosial kompetanse skriver Caplan og Weissberg (1989) at barns evne til å fortolke situasjoner avhenger av at det legges til rette for barns miljø og ressurser. Slik jeg tolker det får elevene heller ikke muligheten til å forsøke og beskrive hva de føler og reflektere rundt hvordan de kan komme til en felles enighet der de forstår hverandres intensjoner og fortolkninger, når lærere griper inn som meglere og setter situasjonsbestemte regler for konflikten som har oppstått.

Hva er mulige konsekvenser for utviklingen av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse når vi ser tilbake på strategiene de bruker? Utgangspunktet for fotballreglene var en *stor stor krangel* forklarer Jacob i eksempel 23. Hensikten med reglene var å minske dette konfliktnivået forklarer kontaktlærer Phillip i eksempel 25. Til tross for de gode intensjonene og reglene som skulle hjelpe dem er det grunn til å anta at reglene ikke bare økte konfliktnivået, men også resulterte i at elevene fant nye strategier og dermed unngikk å følge dem, gjennom for eksempel å forlate situasjonen. Wenger (2004) forsøker å motarbeide holdningene om at læring er en individuell prosess som avskilles fra aktiviteten læringen er en del av, og mener at utvikling av identitet består i å forhandle meninger i forbindelse med ens opplevelse av medlemskap av ulike praksisfellesskaper. Ved å forlate situasjonen, skilles læringen fra aktiviteten den er en del av, meninger blir ikke forhandlet, men fortolket uten interaksjon og dialog. Som vi har sett eksempler på i analysen ble en ny utfordring på

fotballbanen at de som ble sinte fant på unnskyldninger for å ikke spille mer. Eksempel 24 illustrerer mine observasjoner opp mot disse utsagnene da Emil tydelig ble opprørt over at han ble driblet forbi og satt seg derfor ned i protest. Dette er et eksempel på hvordan disse reglene kan sette en stopper for emosjonell og sosial utvikling, fordi elevene i situasjoner hvor slike ferdigheter læres og øves på velger å gå bort.

Emosjonell utvikling forutsetter at elevene lærer å sette ord på følelsene sine, samt å få forståelse for andres følelser (Weare, 2004). Elevenes strategier som ofte var å gå bort hvis de ble sinte kan hindrer elevene i å øve på nettopp dette mener jeg. Praksisfellesskapene var fulle av regler elevene ikke håndterte på andre måter enn å forlate situasjonene når konfliktene oppstod. Bay (2005) forteller om hvordan han mener regler ikke strekker seg lenger enn elever selv tillater. På fotballbanen mener jeg det er grunnlag for å mene at elevene ikke tillot reglene som var der, og derfor protesterte gjennom å gå fra situasjonen. Konfliktene på fotballbanen mener jeg også resulterte i at elevene ble passive deltakere som gjorde seg underdanige til reglene, men samtidig brøt dem på bakgrunn av mangel på ferdigheter hvor konflikter kan løses. Den sosiale læringen ble derfor både usynlig og lite konkret. Konsekvensen av lite konkret og usynlig sosial læring fra skolens side mener Bay (2005) er at elevene heller går i opposisjon mot reglene og demonstrativt bryter dem, fordi de ikke ser verdien i at den opprettholdes. Det kan også fortolkes til å være en faktor blant mine informanter vedrørende grad av strategier og løgn. I eksempel 25 forklarte kontaktlærer Phillip om alle problemene elevene fortalte etter et friminutt. Dette sier for meg at fotballbanen er en arena hvor det virkelig trengs bevisst, systematisk sosial læring i hvordan elevene på best mulig måte skal kunne fungere sammen. Jeg mener at reglene *ikke* gjør denne oppgaven.

Å være sint og trist var to følelser elevene knyttet opp mot konfliktene på fotballbanen. Emosjoner er i dag ansett som prosesser for å etablere, opprettholde eller forstyrre forholdet mellom miljøet og relasjoner av betydning for et menneske (J. J Campos, R. G Campos & Barrett, 1989). Det er dermed ansett å være viktig for relasjonsbygging blant mennesker. I eksempel 20 sier Sofie at hun ikke turte å vise sinne overfor venninnene sine, men lot det heller gå utover mamma og pappa. I intervjuene hvor tema var følelser kom det frem av analysen at håndtering av følelser ikke ble snakket om i fellesskap på skolen, og selv så jeg at ble fokusert mer på å la de voksne *megle* hvis konflikter oppstod, noe vi også ser illustrasjoner på i eksempel 5 og 18. Ut av analysen kom det også frem at elevene ikke snakket om følelser med hverandre, men heller gikk til kontaktlærer Phillip eller andre lærere for at de skulle ordne opp. På bakgrunn av disse funnene kan det tenkes at mine elevers

strategier forstyrret utviklingen av emosjonell kompetansen fordi den ikke ble jobbet med. McLaughlin (2008) skriver at barnet lærer fra andres reaksjoner hvordan man kan forholde seg følelsesmessig til seg selv og andre. Når elevene sier til hverandre at det er teit å bli sint kan dette derfor ha en påvirkning på hvordan elevene forholder seg til følelsene sine, på samme måte som det har en påvirkning at lærere sier de må bli med positive eller finne på noe annet å gjøre dersom de ikke blir enige.

Ser vi tilbake på teorien vektlegger Weare (2004) respons av andres følelser på en måte som kan være til hjelp for dem og seg selv, og Illouz (2008) beskriver dette som spesifikke teknikker for å gripe og regulere sosiale relasjoner. Utfordringen blant mine informanter var at de forlot fellesskapet hvor responsen kunne komme, og derfor uteble både respons og evaluering av handlingsvalg, og konflikten ble utsatt til neste friminutt hvor det samme mønsteret gjentok seg. Oskar svarer under intervjuet at det kunne vært lurt og lært mer om konflikthåndtering på fotballbanen, slik at flere ble med hele friminuttet og ikke bare forlot spillet hvis de ble sinte (eksempel 22). Jeg tolker Oskar sitt svar på økt læring om konflikthåndtering til å være en mulighet for å nå målet om utvikling av emosjonell kompetanse i Weare (2004) og Illouz (2008) sitt perspektiv, fordi elevene da kunne brukt andre metoder enn å forlate praksisfellesskapet hvor den mest transformativ læringen skjer.

Gillies (2011) mener elever bør kunne lese og snakke om sine følelser flytende i en klasseromskontekst snarere enn å bare bukke under for dem, og lære seg å kontrollere dem. Slik jeg tolker elevenes forståelse om å gå bort eller telle til tre, er at dette fungerte som en strategi som hadde til hensikt å kontrollere følelsene deres slik at det ikke oppstod krangel. I kontrast til å gi uttrykk for og beskrive følelser, var å telle til tre for meg en måte å motarbeide følelsene på, og ikke la de få utløp i diskusjoner sammen med jevnaldrende. Jeg mener det derfor kan være grunn til å hevde at den emosjonelle kompetansen ble begrenset til å handle om å kontrollere seg i situasjoner hvor konflikter kunne oppstå, og ikke et arbeid som jobbet for at følelser skulle være greit å snakke om i fellesskap, eller greit å vise i fellesskap. Dette mener jeg eksempel 21 og 36 illustrerer. I situasjoner hvor Dodge (1986) tydeliggjør betydningen av å kunne fortolke sosiale situasjoner ser vi gjennom eksempel 24, utdraget med pinneforbud og 30 at det ikke var rom for fortolkning, men at reglene kom i veien. Elevenes strategier, slik jeg ser det, hindret dialog om følelser og strategiene ble dermed et konstruert instrument for hvordan elevene skulle håndtere følelsene som oppstod. Den intellektuelle prosessen som Salovey og Mayer (1990) refererer til ble dermed avbrutt av skoleregler.

7 Konklusjon

Målet for denne oppgaven har, gjennom observasjoner og intervjuer på 5. trinn, vært å undersøke hvordan lærere og elever både bruker og håndterer de ulike reglene som finnes på skolen. I forlengelsen av dette har jeg også tolket og diskutert mulige konsekvenser slik bruk og håndtering av skoleregler kan antas å ha for barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. I dette avsluttende diskusjonskapittelet vil jeg oppsummere mine sentrale funn og reflektere over hvordan funnene kan være aktuelle bidrag inn i diskusjoner om skolereglers forhold til utvikling av sosial og emosjonell kompetanse i skolen. Jeg vil også avslutningsvis reflektere funnene i sammenheng med perspektivet om Governmentality.

7.1 Studiens hovedfunn

Jeg har tidligere gjort rede for analysens hovedfunn gjennom å besvare forskerspørsmålene mine. Reglene har jeg analysert inn i tre nivåer, og jeg skiller mellom regler som er institusjonelle, situasjonsavhengige, samt elevenes fortolkninger og handlinger. Likevel er den institusjonelle gyldigheten den samme så lenge de blir implisert av læreren er ett av mine funn, hvor lærere henter legitimiteten ut fra institusjonens eksistens, og deres naturlige rolle som representanter for den institusjonelle orden. Tattum (1982, s. 140) kategoriserte flere av skolene han undersøkte som «rule-governed organization», hvilket betyr at hver handling er dekt av en regel. Et hovedfunn i denne oppgaven er også at de fleste handlinger elevene foretok enten var dekt av en regel, eller ble vurdert slik at handlingen fikk situasjonsavhengige regler som var like gyldig som en hvilken som helst annen, institusjonell regel. Institusjonelle regler var forankret i skolens virksomhet og var demokratisk vedtatt, enten av skolen eller klassen. De situasjonsavhengige reglene var i forankret gjennom lærernes autoritet og utøvelse av den institusjonelle rollen.

Skolereglene brukes som tidligere nevnt for å holde orden i klasserommet og skolen forøvrig, samtidig som de er forstått som verktøy for økt trivsel og vennskap blant elevene.

Hovedfunnet på reglens bruk er at de fungerer som absolutte sannheter, og i diskusjonskapittelet argumenterer jeg for at elevene, mulig ubevisst, i stor grad trenes på lydighet fremfor forståelse og resonnement. På bakgrunn av tidligere studier kan dette resultere i at moral blir redusert til verdien av lydighet og respekt for autoriteter (Schimmel, 2003)

Én av trivselsreglene sier at elevene skal *sørge for* trivsel og vennskap på skolen gjennom inkludering. Dermed kan vi konkludere med at skolen mener elevene *skal* inkludere, uansett om dette er noe de selv ønsker eller ikke, og det er elevene som skal sørge for at dette opprettholdes. Likevel er dette ansvaret et privilegium som i første rekke ligger hos lærerne, til tross for at det forventes av elevene opprettholder reglene. Elevenes hyppige bruk av en voksen når noe oppstår vil jeg argumentere for bygger opp under påstanden om at det egentlig er læreren som sørger for at reglene blir fulgt, og ikke elevene selv. Dette tror jeg både er en konsekvens og et resultat av elevenes mangel på å gi regler normativ gyldighet, og autoritet til å sette reglene ut i livet.

Reglene er satt og opprettholdt av lærere i den grad at elevene selv har liten autoritet til å sette reglene ut i praksis og opprettholde dem. De situasjonsavhengige reglene mangler ofte logisk innhold, og fungerer heller som tomme, automatiske konsekvenser. Slik jeg tolker det setter elevene seg selv ut av situasjonene de enten har forårsaket eller er en del av, både fordi de da slipper å gjøre noe med det. Det kan også tenkes at det henger sammen med graden av sannhet lærerne har i forhold til hva som gjelder og ikke, eller at elevene ikke vet hva annet de kan gjøre for å løse konflikten. Ut fra mine observasjoner og analyse vil jeg påstå at elevene i liten grad håndterte konflikter selv, men grep til stoppregel samt oppfordring fra lærer og plakaten *nullmobbing* om å si fra til en voksen hvis noe ugreit skjedde. Lærerne håndterte reglene ved å indirekte lovfeste dem som absolutte og brukte også situasjonsavhengige regler og normative utsagn hvor de vurderte situasjonen til å enten være for voldsom eller kime til konflikt.

Et annet hovedfunn er hvordan reglene ble brukt for å løse konflikter og hvordan brudd på de institusjonelle reglene førte til nye, situasjonsavhengige regler. Konflikthåndtering er et sentralt aspekt ved sosial utvikling fordi det innebærer evnen til å håndtere sosiale situasjoner der uenigheter skal bli til enighet, og ikke minst evnen til å mestre motgang skriver Utdanningsdirektoratet (2018a) i utkast til ny lærerplan. Konflikthåndtering er en aktiv prosess hvor den enkelte må ta ansvar, noe jeg har funnet at mine informanter i liten grad gjør. Reglene er forstått som nøkkelen til konflikthåndtering og kommer derfor i veien for menneskelig interaksjon og samarbeid. En konflikt utløser ny regel, men regelen løser ikke konflikten. Hva den nye regelen gjør, er ifølge mine analyser at den utløser nye strategier elevene bruker for å komme unna vanskelige situasjoner, som eksempelvis gjennom løgn. I konflikter er det slik jeg ser det regelen som skal løse de ulike konfliktene, og dersom regelen

i seg selv ikke strekker til blir ansvaret gitt videre til en voksen. En spontan regel som har til hensikt å avbryte en lek som vurderes som voldsom mener jeg ikke etablerer en felles forståelse som kan bidra til at elevene selv reflekterer over hvilke aktiviteter som passer seg og ikke, men er heller forutbestemt fra en lærer.

Til tross for at jeg, ut fra mine undersøkelser ikke ser stor nytte i relasjonen mellom konflikter og regler, er elevene svært positive til skolereglene og mener de er helt nødvendige for at elevene skal oppføre seg. Informantene i dette prosjektet brukte ord som *kaos* og *rot i alt sammen* når de skulle begrunne hvorfor skolereglene er viktige. Det er interessant å se mine funn vedrørende positive holdninger hos elevene sammen med forskningen om den skjulte læreplan. *Kaos* er begreper informantene til Thornberg (2009) og Cullingford (1988) også brukte når de beskrev en hverdag uten skolereglene. Dermed kan vi se at positive holdninger finnes flere steder enn hos mine informanter, og at holdningene er tilnærmede like.

Ut fra mine analyser har jeg argumentert for at skolereglenes bruk og håndtering kan argumenteres for å ha konsekvenser for elevenes utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Jeg må først være tydelig på at dette tvilsomt kan betraktes som hovedfunn i den forstand at påstandene har empirisk tyngde, da de baseres på fortolkninger. Derfor er ikke et funn i dette prosjektet at måten skolereglene ble brukt og håndtert på *har* konsekvenser for utviklingen, men jeg argumenterer for at det *kan ha* ulike konsekvenser, og begrunner dette med ulike utdrag fra feltobservasjon, intervju og ser dette i relasjon med mine teoretiske forankringer.

En fortolkning om mulige konsekvenser for den sosiale og emosjonelle kompetansen er reglens omfang. Som vi ser i analysen er det hele 75 bestemmelser i løpet av to skoledager som elevene følger, og jeg tolker det slik at omfanget kan hindre elevene i selvstendig tenkning fordi hver handling er styrt av en regel eller normative utsagn. Elevene håndterer situasjoner hvor de står friere til å bestemme selv betydelig dårligere enn når de har klare regler som sier noe om hva de skal gjøre, og hvordan de skal gjøre det. Det har derfor ut fra mine analyser og diskusjoner resultert i uro, sinne og frustrasjon blant elevene, og jeg synes også det var verdt å merke seg graden av bekreftelse fra lærer enkelte elever viste seg å ha.

Mangelen på autonomi mener Schimmel (2003) undergraver målet om samfunnsborgerutdanning når elevene ikke får noe de skulle ha sagt i opprettholdelsen av

reglene. Dette mener jeg også jeg finner spor av i min studie, når elevenes alternativ mot svak autonomi blir en ansvarsfraskrivelse som igjen kan påvirke den sosiale utviklingen.

Måten stoppregelen blir brukt på vil jeg argumentere for at kan være til hinder for sosial og emosjonell utvikling, og i noen tilfeller kan den være konfliktøkende istedenfor konfliktdepende. Dette fordi den brukes uten begrunnelser, og det vektlegges ikke at medelever skal forstå hvorfor man sier stopp annet enn at man skal stoppe når noen sier det. Selv med unntak som når kontaktlærer Phillip spør Isak hvorfor han tror Nora sier stopp utvikles det ut fra mine analyser ingen felles forståelser mellom Isak og Nora. Stoppregelen sies også svært ofte, noe som gjør at selv elevene mener det kan bli for mye slik at alvoret og budskapet i regelen forsvinner, og blir heller et tomt ord som få hører på.

Regelbrukens konsekvenser mener jeg kan være at det ikke gjøres rom for fortolkning og utprøving av sosiale ferdigheter fordi elevene heller griper til reglene, som viser seg og ikke ha noen hensikt da konflikten enten forblir stabil eller øker. Denne tolkningen gjør jeg på bakgrunn av den sosiale praksisen som viser lite bevisst arbeid på personnivå som gjør dette til kvaliteter og ferdigheter elevene har utviklet, og derfor tolkes det som vaner elevene skal internalisere som følge av å opprettholde reglene. Det synes å være tydelig at de sosiale ferdighetene som kreves i et samarbeid ikke har utviklet seg til et transaksjonsnivå, men snarere forutsetter bevisst arbeid på personnivå (jf. Felner, Lease, Phillips, 1990). I en konflikt får regelen størst plass, og den rydder unna det sosiale rommet elevene kan bruke for å utvikle problemløsningsevner er min påstand. På bakgrunn av elevutsagn, praksis og min fortolkning synes den emosjonelle kompetansen å være begrenset til å omhandle kontroll på egne følelser, og elevenes evne til å uttrykke hva de føler begrenses enten til samtaler med kontaktlærer Phillip, eller til strategier som å gå bort eller lyve. Til tross for at jeg opplevde elevene som flinke til å si fra i klasserommet når noe var ugreit, ble den emosjonelle kompetansen erstattet med at de skulle bruke stoppregel, si fra til en voksen eller finne noe annet å gjøre. Dette var de tross alt store nok til.

7.2 Mine funn som bidrag til aktuelle diskusjoner

Ved å se nærmere på hvordan skoleregler brukes og håndtering på mellomtrinnet, mener jeg mine funn kan være bidrag i diskusjoner om skolereglers rolle og funksjon i dagens skolesystem. Jeg håper denne studien kan bidra i diskusjoner om skoleregler kan antas å ha fått for stor rolle i pedagogiske virksomheter?

Jeg håper mine funn viser at hvordan skoleregler artikuleres, formuleres, brukes og håndteres kan ha betydning for utviklingen av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Når regler blir eneste verktøy for konflikthåndtering, og lærere er de eneste med autoritet til å opprettholde og sette regler i live, kan det resultere i at elevene blir passive og underdanige til lærerens konklusjoner. Mine funn viser at dette kan ha betydning for hvordan elevene opptrer mot hverandre, hvilke følelser de velger å gjemme i ulike strategier, som for eksempel sinne og løgn, og hvordan det kan føre til ansvarsfraskrivelse fra elevenes side.

Da det ikke finnes nedfelte retningslinjer for konflikthåndtering må hver enkelt lærer håndtere det ut fra hvordan de tolker situasjonene. Kanskje kan skoler være tjent med å ha felles retningslinjer på hvordan de skal hjelpe elevene til å løse konflikter, slik at de samtidig kan jobbe i tråd med fremtidsplanene til lærerplanen av 2020 hvor konflikthåndtering skal være sentralt. Denne oppgaven håper jeg innehar potensiale og validitet til å bidra i en diskusjon om nytteverdier og bruksverdier av skoleregler, og hvordan de kan bidra til elevenes faglige og sosiale utvikling snarere enn å være til hinder for slik utprøving og utvikling.

7.3 Avsluttende refleksjoner

I introduksjonen gjør jeg rede for konseptet Governmentality som Rose (1999) har videreutviklet fra Foucault sitt arbeid, hvor statens institusjoner og virkemåter bidrar, gjennom ulike virkemidler, til at mennesker styrer seg selv ut fra statens og institusjonenes idealer. Jeg skriver at dette konseptet har vært en del av motivasjonen for å undersøke skolereglers bruk og håndtering ved en skole. I mine avsluttende refleksjoner vil jeg reflektere rundt hvilke elementer ved min oppgave som kan synes å enten støtte opp under en slik tanke, eller være eksempel på hvordan denne tanken er reel også i dagens skolesystem.

Skolen som institusjon en del av et større system, som Rose (1999) kaller staten. Skolen mottar mandater og læreplaner de plikter å følge. Som vi har sett eksempler på i analysen forankres de institusjonelle reglene på ulike måter, blant annet gjennom lærebøkers formuleringer som lærere benytter seg av for å nå ulike kompetansemål (eksempel 6). Holdningen om at regler blir fortalt av voksne og at regler må følges for å kunne kalle seg en god statsborger er holdninger staten formidler via lærebøker. Slike holdninger kan bygge opp under tanken på at mennesker som tilhører pedagogiske institusjoner styres til og styre seg selv, og at mennesker blir kontrollert til å fungere som borgere med de samme verdiene og

holdningene staten innehar. Ifølge Rose (1999) ligger maktproblemet i relasjon til utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter at autoritetene innehar en definisjonsmakt over hva som er adekvat former for oppførsel, hva som er sentrale ferdigheter og hvilken type oppførsel eller mangler på ferdigheter som blir problematiske. Undersøkelsen min viser at det i stor grad ble satt situasjonsavhengige regler i situasjoner hvor lærere vurderte aktiviteten som voldsom, og omfanget av normativ kommunikasjon i klasserommet kan også vitne om en praksis der læreren viser hvilken type oppførsel som godtas og ikke.

Begrepet Governmentality bygger som tidligere nevnt på antakelsen om at statens institusjoner og virkemåter bidrar, gjennom ulike virkemidler, til at mennesker styrer seg selv ut fra statens og institusjonenes idealer, og konstruerer en populasjon som følger samfunnets normer og regler (Rose, 1999). Den institusjonelle legitimiteten blant skolereglene mener jeg vi kan se i relasjon til denne holdningen. Ser man på elevmassen i 5. trinn som en type populasjon er det et av mine sentrale funn at elevene er underlegne skolens bestemmelser, og innehar selv liten autoritet til å etablere eller opprettholde skolereglene. Rose (1999) skriver også om hvordan psykologiske disipliner konstruerer mennesker med spesielle kompetanser og kapasiteter ved å få mennesker til å tenke, føle og oppføre seg på bestemte måter. Den emosjonelle sfæren blant mine informanter har jeg funnet er svært privat og ikke et tema det blir snakket om eller jobbet med i fellesskap. Sofies holdning om å ta med seg sinne og frustrasjon hjem istedenfor å gjøre noe med det på skolen kan argumenteres for å være et resultat at hvordan hun opplever at følelser ikke er gjenstand for oppmerksomhet, annet enn fra kontaktlærer i en privat samtale.

Lærere er en yrkespraksis som går inn under kategorien til Rose (1999) da de koordinerer elevenes oppførsel og er pålagt å legge til rette for læring som utvikler elevene faglig og sosialt. Elevenes positive holdninger til regler, og formuleringene de bruker hørt for meg ut som et ekko fra skolens formuleringer (eksempel 10, 12, 14 og 15). Dette får meg til å undres over om det faktisk ikke er et ekko likevel, men et resultat av elevenes egne tankemønstre på bakgrunn av skolens pedagogiske virksomhet. I Tattum (1982) sin studie forklarte flere av elevene sin forstyrrende atferd gjennom skolens språk. Det samme gjelder Sofie og Emma i denne studien som begge ønsket ha en regel som i praksis viste å kun ha referanse til dem selv. Sofie ville ha forbud mot å ta andre i håret, og Emma ville at man ikke skulle ta tusjer fra andres pennalhus. Min antakelse er at Sofie og Emma har fått tilbakemeldinger om at de må slutte å ta andre i håret, og å hente tusjer fra andres pennal. Sett at min antakelse er riktig ser vi at lærernes meninger om hva elevene må bli flinkere til videreføres og blir elevenes

egne meninger, uten at de viser betydningen av å ha forstått det, eller være enig i dette i praksis (eksempel 15).

Av de ulike konsekvensene elevene fikk på fotballbanen vil jeg argumentere for at dette var konsekvenser av brutt lydighet. Da elevene ikke klarte å holde konfliktnivået nede ble neste konsekvens at de fikk finne noe annet å gjøre. Slike konsekvenser mener jeg kan bidra til en streng disiplineringsstrategi, med regler som virkemidler og forbud som konsekvens ved regelbrudd. Jeg mener elevene bekrefter skoleregler som en sosial kontroll når de hevdet det bare hadde blitt rot hvis de ikke eksisterte.

Ludvigsen-utvalgets utredning (NOU 2015:8) viser tydelig at det mangler nasjonale implementeringsstrategier når det gjelder sosial og emosjonell kompetanse, og ønsker derfor at dette blir et økt fokus i forslag til ny læreplan i 2020. Forslag til ny læreplan legger elevens fysiske og psykiske helse i fokus, dermed er dette noe som skal jobbes med også i fremtiden. Sosial kompetanseutvikling som selvkontroll, selvhevdelse og ansvar mener jeg risikeres å bli erstattet med en slags ansvarsfraskrivelse og blind overholdelse av regler. I Gresham (1986) sine grunnleggende ferdigheter er samarbeid evnen til å dele med seg og hjelpe andre og samarbeide med autoriteter ved å følge regler og beskjeder. På bakgrunn av mine funn kan det virke som om denne ferdigheten, å følge beskjeder, er den eneste som blir vektlagt.

Jeg setter nå endelig punktum i oppgaven. Denne masteroppgaven har gitt meg nye forståelser og perspektiver på skolereglers bruk og håndtering. En masteroppgave er likevel et begrenset prosjekt, med en bestemt tidsramme man må forholde seg til. I videre forskning ville det vært interessant å sammenligne flere skoler og deres bruk av regler, og ikke minst invitert lærere på banen i en større grad enn det jeg har valgt å gjøre i mitt prosjekt.

8 Litteraturliste

- Atkinson, P. & Housley, W. (2003). *Interactionism*. London: SAGE Publications.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bay, J. (2005). *Konsekvenspedagogik: en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence*. København: Borgen.
- Bay, J. (2008). *Bemærkninger til pædagogiske metoder som kan danne grundlaget for social Læring*. København: TAMU.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *Den samfunns skapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Boostrom, R. (1991). The Nature and Functions of Classroom Rules. *Curriculum Inquiry*, 21(2), 193-216. <https://doi.org/10.1080/03626784.1991.11075363>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buckley, P. K. & J. M. Cooper. (1978). Classroom Management: A Rule Establishment and Enforcement Model. *Elementary School Journal* 78(4), 255–263. <https://doi.org/10.1086/461109>
- Campos, J. J. Campos, R. G. & Barrett, K. C. (1989). Emergent Themes in the Study of Emotional Development and Emotion Regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394-402. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.394>
- Caplan, M. Z. & Weissberg, R. P. (1989). Promoting Social Competence in Early Adolescence: Developmental Considerations. I B. H. Schneider, G. Attili & R. P. Weissberg (Red.), *Social Competence in Developmental Perspective* (s. 371-385). New York: Kluwer Academic.
- Cullingford, C. (1988). School rules and children's attitudes to discipline. *Educational Research*, 30(1), 3-8. <https://doi.org/10.1080/0013188880300101>

- Department for Education and Skills. (2007). *Social and emotional aspects of learning for secondary schools*. London: DfES.
- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. I B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Red.), *Children's Peer Relations: Issues in assessment and intervention* (s. 3-22). New York: Springer-Verlag.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. I M. Perlmutter (Red.), *Cognitive Perspectives on Children's Social and Behavioral Development* (s. 77-125) New York: Psychology Press.
- Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. I O.C. Moles (Red.), *Student discipline strategies: Research and practice* (s. 113-127). State University of New York Press.
- Felner, R. D. Lease, A. M. & Phillips, R. S. C. (1990). Social Competence and Language of Adequacy as Subject Matter for Psychology: A Quadripartite Trilevel Framework. I T. P. Gullotta, G. R. Adams & R. Montemajor (Red.), *Developing Social Competence in Adolescence: Advances in Adolescent Development*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent Development: An Ecological Perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Gillies, V. (2011). Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management, *British Journal of Sociology of Education* 32(2), 185-202. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.547305>
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. I P.S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Red.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (s. 143-179). New York: Academic Press.

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2 utg.). Oslo: As Notam Gyldendal
- Hastrup, K. (2012). Feltarbeid. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 46-80). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hatch, J, A. (2002) *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y: State University of New York Press
- Illouz, E. (2008). *Saving the modern soul*. Berkley: University of California Press
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Libæk, I. Mathiesen, T. Mikkelsen, R. & Strømsø, H. (2006). *Globus 5, Samfunnsfag*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag AS
- Lukes, S. (1970). *Some problems about rationality*. I B. Wilson (Red.), *Rationality*. (s. 194-213). Oxford: Basil Blackwell
- Læringscenteret. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen*. Hentet fra https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13127207/Læringsmiljosenteret/Pdf/sosial_kompetanse.pdf
- McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: a critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 353-366. <https://doi.org/10.1080/03069880802364486>
- Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

- NESH, (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer
- Nordahl, T. (2010) *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Overland, B. (2009). *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Cappelen Akademiske Forlag
- Payne, G. & Williams, M. (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology*, 39(2) 295-314 <https://doi.org/10.1177/0038038505050540>
- Postholm, M, B. (2005) *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roffey S. (2017). The ASPIRE Principles and Pedagogy for the Implementation of Social and Emotional Learning and the Development of whole School Well-Being. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 59-71
- Rose, N. (1999). *Governing the soul*. London: Free Association Books
- Saabye, M. (Red.). (2018). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Grunnskolen*. Oslo: Pedlex
- Salovey, P. & Mayer. J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Schimmel, D. M. (2003). Collaborative rule-making and citizenship education: an antidote to the undemocratic hidden curriculum. *American Secondary Education*, 31(3), 16-35.
- Schneider, B. H. (1989). Introduction to Section 1. I B. H. Schneider, B. Attili, J. Nadel, & R.P. Weissberg (Red.), *Social Competence in Developmental Perspective* (s. 3-4). Nederland: Kluwer Academic Publishers
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2), 177-193.
<https://doi.org/10.1080/14681369700200007>
- Statistisk Sentralbyrå. (2018, 24. januar). Navn. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/navn>
- Tattum, D. (1982). *Disruptive Pupils in Schools and Units*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Thagaard, T. (2018) Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thornberg, R. (2008). A categorisation of school rules. *Educational Studies*, 34(1), 25-33.
<https://doi.org/10.1080/03055690701785244>
- Thornberg, R. (2009) The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 245-261.
<https://doi.org/10.1177/1746197909340874>
- Tjora, A. (2013). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tjora, A. (2017). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Nullmobbing*. Hentet fra

https://www.udir.no/contentassets/6ca65be93719414dbd15a56bd775d462/plakat-nyttregelverk_mobbing.pdf

Vallance, E. (1983). Hiding the hidden Curriculum. I H, Giroux & D, Purpel (Red.), *The Hidden Curriculum and Moral Education*. (s. 9-27.). Mccutchan Pub Corp

Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Kristinn Hegna
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 17.07.2018 Vår ref: 61336 / 3 / HJT Deres dato: Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 27.06.2018 for prosjektet:

61336	<i>ART i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kristinn Hegna</i>
<i>Student</i>	<i>Mari Vågslid</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.06.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS	Harald Hårfagres gate 29	Tel: +47-55 58 21 17	nsd@nsd.no	Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data	NO-5007 Bergen, NORWAY	Faks: +47-55 58 96 50	www.nsd.no	



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 61336

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at elevene mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektsslutt er oppgitt til 01.06.2019. Det fremgår av meldeskjema og informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektsslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Den 20. juli trer EUs personvernforordning, samt den nye norske personopplysningsloven, i kraft. Prosjektet ditt er imidlertid vurdert etter dagens personopplysningslov, ettersom prosjektet ble meldt inn før det nye regelverket begynner å gjelde. Etter dagens lovverk har ditt prosjekt behandlingsgrunnlag i samtykke, jf. personopplysningsloven § 8 første ledd, og er vurdert av personvernombudet med hjemmel i personopplysningsloven § 31. Vi har i tillegg vurdert at informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ditt fyller kravene til et informert samtykke også etter det nye regelverket. Det er derfor vår oppfatning at du vil ha gyldig behandlingsgrunnlag i samtykke når det nye regelverket trer i kraft 20. juli, da i medhold av personvernforordningen artikkel 6 nr. 1, bokstav a.

9.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv til observasjonsskolen

Informasjonsskriv om forskningsprosjektet «*Sosial kompetanse i klasserommet*».

Dette skrivet inneholder informasjon om prosjektets formål og omfang, samt et ønske om å få lov til å bruke din skole til gjennomføring av datainnsamling.

Jeg, Mari Vågslid er utdannet grunnskolelærer og går når videreutdanning i pedagogikk. I de følgende måneder frem til 1.06.2019 skal jeg skrive en masteroppgave. Veilederen min, som er ansvarlig for prosjektet er Kristinn Hegna, førsteamanuensis i institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Jeg ønsker å skrive en masteroppgave om læring og identitet og hvordan sosiale og emosjonelle kompetanser utspiller seg i klasserommet. For å undersøke dette ønsker jeg å bruke observasjon og intervju og ha ulike artefakter i klasserommet som utgangspunkt. Det være seg klasseregler, plakater med sosiale mål, mottoer skolen jobber ut fra eller lignende. Jeg ønsker å være tilstede i undervisningen i 10 dager.

Prosjektets formål og hensikt

Tema for masteroppgaven er sosial kompetanse i klasserommet. Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan sosiale kompetanser jobbes med og utspilles i klasserommet. Jeg ønsker å utforske elevperspektivet rundt undervisningen i en klasse fra 5. - 10. trinn. Hensikten med observasjonen av elevene er å finne ut hvordan arbeidet med elevenes sosiale ferdigheter begrunnes, formidles og artikuleres i undervisningen, og hvordan elevene opplever dette arbeidet. Hensikten med intervjuene er å fange tråder mellom observasjon og elevenes faktiske opplevelse og perspektiver rundt sosiale kompetanser i klasserom og undervisning.

Jeg har utformet en informasjons- og samtykkeerklæring til elevenes foresatte da elevene er under 15 år og dermed ikke kan tilstås selvstendig samtykkekompetanse.

Jeg håper din skole har mulighet og lyst til å være en del av dette prosjektet.

Har du spørsmål rundt prosjektet kan jeg nås på:

Tlf: [REDACTED]

E-post: marivgsld@gmail.com

Håper på positivt svar.

Med vennlig hilsen
Mari Vågslid

9.3 Vedlegg 3: Samtykkeerklæring til foresatte

Deltagelse i forskningsprosjektet «Sosial kompetanse i klasserommet.»

Ditt/deres barns klasse er valgt ut til å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å observere deres hverdag som 5.klassing, med et sosialt fokus. Siden ditt barn er under 15 år trenger jeg ditt/deres samtykke til at barnet deres kan delta i mitt forskningsprosjekt. Elevene vil også motta et tilpasset samtykkeskriv fra meg.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse for ditt barn vil innebære. Dette forskningsprosjektet er min masteroppgave innenfor pedagogikk som jeg skriver gjennom Universitetet i Oslo.

Formål

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan sosiale kompetanser utspilles i klasserommet. Jeg ønsker å utforske elevperspektivet rundt undervisningen i en 5. klasse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er jeg, Mari Vågslid som er ansvarlig for dette prosjektet, sammen med min veileder Kristinn Hegna.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å observere hele klassen, derfor vil alle foresatte motta dette informasjons- og samtykkeskrivet.

Av elevene i klassen vil jeg plukke ut fire stykk til et gruppeintervju hvor jeg stiller spørsmål ut fra observasjonene jeg har gjort meg under oppholdet. Disse fire vil bli valgt ut etter de første observasjonsdagene og ut fra hvem som har samtykket og ikke.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Jeg vil observere undervisningen i 10 dager (uke 30 og 40). Deltagelse i prosjektet betyr at jeg vil skrive ned mine observeringer i undervisningen. Jeg skriver disse observasjonene på min datamaskin, men legger de over på en minnepenn som bare jeg har tilgang til etter undervisningen er over. Det vil ikke bli brukt elevenes navn i mine notater. Alt er anonymisert fra start til slutt.

Jeg vil også invitere noen av elevene til et intervju om det som har foregått i undervisningen. Under intervjuet vil jeg ha lydopptak da dette hjelper meg i å holde en samtale med elevene uten avbrytelser. Lydopptaket sletter jeg når jeg har skrevet inn spørsmålene og svarene på min datamaskin. Intervjuet vil vare i ca. 25 minutter. Du/dere som foresatt kan be meg sende spørsmålene jeg vil stille i forkant av intervjuet. Det kan også hende jeg ønsker å invitere til et

fokusintervju (med én elev). Hensikten med intervjuet er å få et innsyn i hvordan elevenes opplevelse på det jeg har observert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis eleven velger å delta, kan man når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis du/dere ikke vil delta eller senere velger å trekke deg/dere. Jeg vil bare notere hendelser vedrørende barn som har samtykket.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker ditt barns opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om eleven til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt vil være anonymisert fra prosjektets start til slutt, og elevens navn vil ikke skrives ned.

- Det er kun jeg som vil ha tilgang på lydfilen fra intervjuet. Veilederen min Kristinn Hegna vil ha tilgang til observasjonsnotatene og skrivet jeg laget ut fra lydfilene.
- For at ingen andre får tilgang til mine observasjonsnotater og/eller lydfil fra intervju vil alt av notater lagres på en innelåst minnepinne som krever brukernavn og passord som bare jeg har tilgang til.

Eleven vil ikke kunne bli gjenkjent i min masteroppgave. Jeg vil bruke fiktive navn og navnet på skolen vil ikke bli skrevet ned verken i mine notater eller i masteroppgaven.

Opplysningene som registreres og publiseres er analyse av svarene jeg har fått i intervjuet og utdrag av observasjonene jeg gjør i undervisningen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet er ferdig *1. juni 2019*. Da slettes alle notater.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Det kommer ikke til å lagres identifiserbar personopplysning under observasjon og intervju i dette prosjektet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Oslo* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Mari Vågslid: 995 65 363
- Kristinn Hegna 414 45 341

- Vårt personvernombud: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Kristinn Hegna

Mari Vågslid

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *SOSIAL KOMPETANSE I SKOLEN*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn deltar i observasjon
- At mitt barn deltar i intervju

Jeg samtykker til at observasjonsnotater og intervjuopptak av mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet, 01.06.2019

(Signert av foresatt/foresatte, dato)

9.4 Vedlegg 4: Samtykkeerklæring til elever

Deltagelse i forskningsprosjektet «Sosial kompetanse i klasserommet.»

Hei.

Jeg heter Mari Vågslid og kommer fra Dalen. Jeg har lyst til å besøke dere i 5. klasse. Jeg vil være sammen med dere i 10 dager for å se hva dere gjør på skolen. Jeg har med datamaskinen min slik at jeg kan skrive ned hva jeg ser når jeg er hos dere. Jeg kommer ikke til å skrive ned noens navn på maskinen min.

Jeg er nysgjerrig på hvordan dere i 5. klasse synes det er å gå på skolen, og jeg har også lyst til å stille noen av dere spørsmål om det jeg har sett når jeg har vært sammen med dere.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet mitt. Hvis du velger å være med, kan du når som helst gi beskjed til meg eller læreren din om at du ikke har lyst til å være med likevel. Jeg vil bare skrive ned det jeg ser fra elever som har sagt at det er greit.

Hvis du lurer på noe kan du spørre *navn på kontaktlærer* ☺

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Kristinn Hegna

Student

Mari Vågslid

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har forstått informasjon om prosjektet og har fått mulighet til å stille spørsmål.

- Jeg har lyst til å være med i prosjektet
- Jeg har lyst til å være med på et intervju

Elevens navn

9.5 Vedlegg 5: Intervjuguide 1, elever

Oppstart:

Spør om lov til å bruke mikrofon.

Tema: Plakatene i klasserommet

1. Dere har mange plakater på veggene. Fortell meg litt om de?
 - a) Hvem har hengt de opp?
 - b) Hvordan ble de laget?
 - c) Har lærerne forklart dere hva plakaten betyr og hvorfor de henger der?
 - d) Hvorfor tror dere disse plakaten henger på veggene deres?
 - e) Er det noen av plakaten dere synes ikke trenger å henge der? Begrunn.
 - f) Hva ville dere hatt på veggen om dere fikk bestemme?

Tema: Klasseregler

1. Hvordan bør man oppføre seg i et klasserom synes dere?
2. Hvilke regler bør man ha?
3. Hva er det med slike regler dere tenker er viktig å ha i et klasserom?

Tema: Deres forståelse av egne klasseregler

1. Hvilke regler har dere i klasserommet?
2. Hvordan har disse reglene kommet i stand, hvem har bestemt de?
3. Hva betyr det å inkludere?
 - a) Hvorfor skal man inkludere?
4. Stopp-regelen: hva går den ut på?
5. Har dere noen gang sett noen som ikke har fulgt den regelen?
 - a) Hva skjedde da?
 - b) Hva synes dere om den regelen?
6. Er det noen av disse reglene dere ikke synes man trenger?
Er det noen regler dere heller ville hatt? Begrunn.
7. Synes dere det er viktig at man lærer om hvordan man kan inkludere andre, være snill mot andre på skolen?
 - a) Lærer dere om det på skolen?
 - b) Er det noen ting dere har lyst til å lære mer om på skolen?

8. Jeg ser dere bruker mikrofon, og har fått med meg at en i klassen deres hører dårligere enn dere andre. Hvordan er det å bruke mikrofon når man skal si noe?

- a) Hva er bra med mikrofonbruk?
- b) Hva er ikke så bra med mikrofonbruk?

Tema: Læringspartner

1. Kan dere forklare meg hva en læringspartner går ut på?
2. Hvordan er det å ha en læringspartner man ikke er venn med da?
3. Hva er bra med en læringspartner?
4. Hva er ikke så bra med en læringspartner?
5. Når bør man bruke læringspartner?
6. Når bør man ikke bruke læringspartner?
7. Hva er en god læringspartner?
8. Hva er en mindre god læringspartner?
9. I løpet av en skoledag er dere aldri alene, dere er alltid sammen med noen andre.
Hvordan er det for en 5. klassing?
 - a) Hvis noe er vanskelig på skolen, snakker dere om det med lærerne?
 - b) hva snakker dere om da, da?

Tema: Følelser

1. Kan dere si noen vonde følelser?
2. Har noen, noen gang blitt sinte i klasserommet?
 - a) Hva skjedde da?
 - b) Har en lærer blitt sint noen gang?
 - c) Hvorfor ble han/hun sint tror dere?
 - d) Er det greit å bli sint? Hvorfor/Hvorfor ikke?
3. Hvilke følelser synes dere det er greit å vise i klasserommet?
Er det noen følelser dere synes man ikke bør vise i et klasserom? Begrunn.
4. Hvilke vanskelige følelser er det jenter og gutter i 5. klasse kan få?
 - a) lærer dere om disse følelsene?
 - b) hva lærer dere da, da?
 - c) hvis nei: hva synes dere om at dere ikke lærer om de følelsene?
 - d) hvordan kunne man lært om de følelsene da?
5. Tror dere at lærerne på skolen vet om de følelsene dere møter på skolen?

Avslutningsrunde

Fortell hva du gjør videre med informasjonen du har fått.

9.6 Vedlegg 6: Intervjuguide 2, elever

Oppstart:

Spør om lov til å bruke mikrofon.

Tema: Klasseregler

1. Hvis dere fikk bestemme - Hvordan bør man oppføre seg i et klasserom synes dere?

Tema: Deres forståelse av egne klasseregler

2. Hvilke regler har dere i klasserommet og på skolen da?
3. Hvordan har disse reglene kommet i stand, hvem har bestemt de?
4. Trivselsregler – er det slik at dere får en ny regel hver måned? Hvorfor får dere det da?
5. Bli dere forklart hva reglene betyr?
6. Hvorfor har dere disse reglene?
7. Hva betyr det å inkludere?
 - a) Kan dere huske en gang dere inkluderte noen i noe? Hva skjedde da?
 - b) Kan dere huske en gang dere ble inkludert? Hvordan følte det?
 - c) Kan dere huske en gang dere ikke ble inkludert? Hvordan følte det sammenlignet med når du ble inkludert?
 - d) Hvorfor skal man inkludere?
8. Stopp-regelen: hva går den ut på?
 - a) Hva synes dere om den regelen?
 - b) Hvorfor er en slik regel viktig/ikke viktig?
9. Er det noen av disse reglene dere ikke synes man trenger?
- 10 Er det noen regler dere heller ville hatt? Begrunn.
11. Synes dere det er viktig at man lærer hvordan man skal omgås andre på skolen?
 - a) På hvilke måter lærer dere om det?
 - b) Synes dere man bør lære mer om dette på skolen?

Tema: Følelser

12. Hvilke vanskelige følelser er det jenter og gutter i 5. klasse kan få?
 - a) lærer dere om disse følelsene?
 - b) hva lærer dere da, da?
 - c) hvis nei: hva synes dere om at dere ikke lærer om de følelsene?
 - d) hvordan kunne man lært om de følelsene?

e) Tror dere at lærerne på skolen vet om de følelsene dere møter på skolen?

Avslutningsrunde

Fortell hva du gjør videre med informasjonen du har fått.

9.7 Vedlegg 7: Intervjuguide, lærer

1. Hvordan har trivselsreglene kommet i stand?
2. Trivselsregel – en ny regel i måned. Hva er tanken bak dette?
3. Hva er dine meninger rundt trivselsreglene?
 - a) Er du enig i at disse må vektlegges?
 - b) Er det noen regler du savner/mener de heller burde hatt?
 - c) Hvordan blir trivselsreglene forklart?
 - d) på hvilke måter på klassereglene forklart?
4. Hva er din opplevelse av bruken av stoppregelen blant elevene?
5. Elevene har fortalt at slåball ikke lenger er lov, fordi det bare ble krangling. Hva er din tanke om dette?
6. Solidaritetsdag: hvordan blir denne dagen formidlet til klassen og opplever du at de forstår hva solidaritet innebærer?
7. Hva er din tolkning av elevenes forståelse om inkludering?