

# Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

## Sosialt utviklende og lærende prosesser i små og større læringsmiljøer

Jan Birger Johansen

Artikkelen er en del av

**Skole og oppvekst i spredtbygde strøk**

et strategisk forskningsprosjekt ved Høgskolen i Nesna

Pris kr. 70,-

ISBN 978-82-7569-178-9

ISSN 1501-6889

2008, nr. 8



HØGSKOLEN I NESNA

## Om Fredrikke Tønder Olsen (1856-1931)

Fredrikke Tønder Olsen ble født på handelsstedet Kopardal, beliggende i nåværende Dønna kommune. Det berettes at Fredrikke tidlig viste sin begavelse gjennom stor interesse for tegning, malerkunst og litteratur. Hva angår det siste leste hun allerede som ung jente "Amtmannens døtre".

Kildene forteller at Fredrikke levde et fascinerende og spennende liv til tross for sine handicap som svaksynt og tunghørt. Hun måtte avbryte sin karriere som gravørlærling fordi synet sviktet. Fredrikke hadde som motto: "Er du halt, er du lam, har du vilje kjem du fram." Fredrikke Tønder Olsen skaffet seg agentur som forsikringsagent, og var faktisk den første nordiske, kvinnelige forsikringsagent. Fredrikke ble kjent som en dyktig agent som gjorde et utmerket arbeid, men etter 7 år måtte hun slutte siden synet sviktet helt.

Fredrikke oppdaget fort behovet for visergutter, og startet Norges første viserguttbyrå. Hun var kjent som en dyktig og framtidsrettet bedriftsleder, der hun viste stor omsorg for sine ansatte. Blant annet innførte hun som den første bedrift i Norge vinterferie for sine ansatte.

Samtidig var hun ei aktiv kvinnesakskvinne. Hun stilte gratis leseværelse for kvinner, inspirerte dem til utdanning og hjalp dem med litteratur. Blant hennes andre meritter i kvinnesaken kan nevnes at hun opprettet et legat på kr. 30 000,- for kvinner; var æresmedlem i kvinnesaksforeningen i mange år; var med på å starte kvinnesaksbladet "Norges kvinder" som hun senere regelmessig støttet økonomisk.

Etter sin død ble hun hedret av Norges fremste kvinnesakskvinner. Blant annet er det reist en bauta over henne på Vår Frelses Gravlund i Oslo. Fredrikke Tønder Olsen regnes som ei særpreget og aktiv kvinne, viljesterk, målbevisst, opptatt av rettferdighet og likhet mellom kjønnene.

Svein Laumann

## **Ingress**

*Artikkelen bygger på et forskningsprosjekt rettet mot oppvekst og læring i grissgrendte områder. Mer presist er det fokus på hvordan sosialisering, sosial læring og utvikling av sosial kyndighet foregår i skoleområder med små og litt større skoler og lite elevtall. En substansiell fenomenvariasjon danner grunnlaget for teoretiske tilnærmingen til feltet. 7 norske skoler i elevstørrelse fra 3 til 100, har bidratt til datainnholdet. Informanter (44 elever, 11 lærere og skoleledere og 38 foreldre) fra ulike lokale miljøer har vært med i de kvantitative og kvalitative undersøkelsene. Undersøkelsene er eksperimentell og replikativ i formen, der forskningsfeltene var vært utsatt for samme metodiske gjennomføring og innhold. Forskningsfunnene viser forskjeller i de sosialt utviklende prosessene når små skolemiljø sammenlignes med større skoler. Elevens sosiale utviklende aktivitet, sosiale relasjoner, lærernes sosiale lærerkompetanse, miljøenes psykososiale kultur, de samarbeidende og samhandlende kontekster, har vært tolket og analysert. Faktorer og mekanismer som skaper ulikheter i det sosiale læringsmiljøet er identifisert og diskutert. Artikkelen avsluttes med pedagogiske -/ og didaktiske tilrådninger i et fremtidig perspektiv.*

**Nøkkelord:** Eksperimentell forskning, sosial utvikling og læring, små læringsmiljø, skolemiljøets mentalhygiene, læreren som autoritet, autentisk profesjonalitet.

## Innhold

Sosialt utviklende og lærende prosesser i små og større læringsmiljøer.....	1
Introduksjon .....	3
Teoretiske rammer og referanser.....	3
De forskende spørsmål .....	5
Metodiske tilnærminger og avgjørende valg.....	7
Datainnsamling.....	10
Sosial læring i spredtbygde samfunn – vitenskapelig funn og drøftinger.....	13
Sosial utvikling i små og større læringsmiljøer.....	14
Elevens sosiale læringsarena – kulturell tilhørighet som betydning for sosial utvikling? ...	15
Lærerne, skolen og heimen – et nødvendig fellesskap for felles agenda.....	16
Sosiokulturelt oppvekstmiljø.....	17
Psykososial utviklingskultur – en ressurs for læring.....	20
Sosial lærerkompetanse – en pedagogisk ressurs?.....	22
Konklusjoner .....	24
Litteratur.....	28

## Introduksjon

Motivasjonssvikt, manglende engasjement og mistriivsel i skolen, bygger i mange tilfeller på en eksisterende sosial svikt i samhandlingen mellom mennesker. Læringsmiljøer som preges av denne samhandlende og samarbeidende svikten, sliter med det sosiale samspillet. Krefter og tid går til å bearbeide det sosiale samlivet for å få det til å fungere som hensiktsmessige samarbeidende læringsklimaer. For mange lærere innebærer dette en fagkompetanse knyttet til elevenes sosiale læring de ikke er forberedt på å forholde seg til på en utviklende måte. Forhandlinger og kompromisser mellom lærer og elev utfordrer det oppdragende og samarbeidende miljøet. Slike kontekster forutsetter en oppfattelse av læreren som hensiktsmessig autoritet i relasjon med sin(e) elev(er). Kravene om å effektivisere den intellektuelle læringen hos barn og unge forutsetter en tett og tilrettelagt oppfølging, både sosialt og faglig.

## Teoretiske rammer og referanser

Undersøkelsesskolenes størrelse og beliggenhet har ulikheter i forhold til størrelse, kultur, miljø, faglighet og grunnsyn rettet mot de pedagogiske og sosialiserende holdninger. Dette utgangspunktet har vært med å gi grunnlag for å få innsyn i ulikheter og likheter i læringsmiljøene i sammenligninger og analyser av data.

Samfunnsforskning rapporterer om den sosiale kontekstens grunnleggende betydning for selvforståelse, identitetsdanning og læring (Fuglestad og Mørkeseth, 1993; Ogden, 1998; Sørli og Nordahl, 1998; Johansen, 2000). Slike kontekster er med på å danne autonomi og anerkjennelse, og er bl.a. indikatorer for graden av arbeidslyst og læringsmotivasjon. Konfliktene i skolen og elevenes underskudd på sosial kompetanse, tyder på at det er behov for tiltak som styrker elevenes ferdigheter i problem- og konfliktløsning (Elias og Clabby, 1992; Stavseng, 2004; Storå, 2003). Det eksisterer en oppfatning om at nærkontakt med lokalmiljøet og lokal kultur er viktige bidrag til utvikling av sosiokulturelle læringskontekster (Kvalsund, 1995; Nordahl, 2002; Solstad og Thelin, 2006; Eilertsen og Solstad, 1981). Det er imidlertid viktig å merke seg at de tette og nære relasjonene også kan medføre utfordrende sosiale situasjoner, der skolen blir opplevd som arena for utløsning av konflikter (Eilertsen og Solstad, 1981). Elevatferd og handlinger viser tegn på at denne formen for emosjonell- og sosial ubalanse noen ganger har sitt utgangspunkt i familiekonflikter både i og mellom familier (Bru og Boyesen, 1998; Johansen, 2006; Ogden, 1999).

Om menneskene i områder med spredt befolkning ikke alltid har konkret kjennskap til den enkelte, vet de om hverandre og kjenner, i en eller annen sammenheng, til familien. Dette er med på å skape sosial kontroll, og for mange bringer dette med seg en nødvendig trygghet. Dermed kan man gå ut fra at den sosiale læringen har dårligere vilkår i store grupper<sup>1</sup> enn i små grupper (Ogden, 1998). Ogden mener her at sosiale atferdsvansker er færre i små klasser. Dette gjelder for alle klassenivåene i grunnskolen.

De små miljøene som fådeltskolen representerer, har erfaringer som bygger på at barn lærer av hverandre, både faglig og sosialt (Bjørkvold, 1989<sup>2</sup>; Seljö, 2001; Bandura, 1997; Johansen, 2000; Stern, 2004; Sommer<sup>3</sup>, 2004; Hundeide, 2001; Andersen, 1999, 2002). Å bli introdusert for en gruppe som allerede består, og på sin måte er etablert, har antakelig positive elementer i seg og gir grunnlag for at læringsmiljøet skal fungere. En gruppe med sosiale og samhandlende hensiktsmessige strukturer er med på å oppdra andre. Dermed er det tenkelig at dette fører til holdningsdanning som prosessuell læringsform. Her blir normer, ansvar og omsorg innarbeidet i gruppen. I en større skole med fulldelte klasser møtes og sosialiseres barn og unge i ungdommens erfaringsfelt som er snevrere enn i møte med voksnes erfaringer. I ungdomsdominerte sosialiseringsmiljø gir det mindre rom og innpass for voksenerfaringer. Kvalsund (1995) sammenlignet fulldelte og fådelte bygdeskoler og gir uttrykk for dette med sosialisering. Han mener at relasjonene i de fådelte skolene ligger nært opp til det vi kan oppfatte som ekte og dypere samhandling på tross av at aktørene er ulike og med ulike erfaringer. Det er denne dypere samhandlingen som gjør aktørene på den sosiale arena til samhandlende mennesker og lærende elever på et høyt kollektivt nivå (Rønning, W., Solstad, K. J., Øines, T., 2003).

En av målsettingene med undersøkelsen i prosjektet har vært å studere hvordan sosial læring og sosial kyndighet bygges i områder med spredt bebyggelse. Lærerens tilstedeværelse, spontanitet, behovsivaretagelse og konfrontasjoner, er noen av begrepsfunnene i relasjonsinnholdet som særpreger små samfunn. Dette er også vesentlige faktorer for læring, spesielt for utvikling av sosial kompetanse og kyndighet.

---

<sup>1</sup> Elevtall i grupper større enn 15 elever.

<sup>2</sup> Referansen bygger på en kronikk i Utdanning, nr. 19, 2004 av Fiskaa, M., Sæterstuen, R., Kandal, B. Tilpasset undervisning i aldersblandede grupper, Oslo: *Utdanning*, 19, s. 68-71.

<sup>3</sup> Medfødt intersubjektivitet nevnes som en form for interaktiv læring.

## De forskende spørsmål

Med utgangspunkt i oppfattelsen av at den sosiokulturelle læringsstrukturen har betydning for elevens læring, med nærhet til miljøet og det sosiale fellesskapet, gir det begrunnelse for å få innsikt i hvordan dette utarter seg i forhold til utvikling av sosial kyndighet og kompetanse. Vi har en oppfattelse av at nærhet og oppmerksomhet knyttes til den sosiale læringen som resultat av samhandlingen i det sosiale fellesskapet. Stephens (2006) definerer denne læringen som *prosocial*, der den voksnes relasjon til barn og unge er med på å danne en omsorgsfull moral og altruistisk holdning i sitt møtet med andre. Sosial utvikling betinger forhold knyttet til sosialiseringstekstene mennesker i relasjoner til hverandre befinner seg i. Dersom vi flytter oss, sammen med Sommer (2006), fra den klassiske *oppdragene* sosiale tenkningen til en sen-moderne sosialiserende danningstenkningen, får sosial læring en forskende og interessant tilnærming. Internasjonale undersøkelser Ingelhart, m.fl. (1998) har satt forskningsfokus på utvalgte oppdragelsesverdier i Skandinavia, England og USA. Et av temaene var hva foreldre mener er viktige prioriteringer. Et tydelig funn var at spesielt de Skandinaviske land fremmer selvstendighet, mer enn andre land. Ansvarlighet, toleranse og respekt for andre er også høyt prioriterte mål for den sosiale læringen. I likhet med den pro-sosiale forståelse (Stephens, 2006) mener foreldre i Skandinavia at bl.a. selvstendighet skal inkludere sosial ansvarlighet, åpenhet og respekt for andre. Den nye og sen-moderne tilnærmingen til oppdragelse og sosialisering er i sterk grad knyttet til samhandling, relasjonsbygging og interaktive møter mellom voksne og unge mennesker. Denne forskningsmessige tilnærmingen er resultater bygd på individets forhold til omverden. I seg selv viser forskning (Redd, Hay, Murry og Trevarthen, 1977) individenes avhengighet til hverandre gjennom intersubjektive kontekster. Det er i slike dialektiske møter at mennesker toner seg inn på hverandres følelsesmessige bevisste og ubevisste opplevelser. Gjennom erkjennelser til innholdet i det sosiale møtet med andre, utvikles forståelse av egne og andres følelsesreaksjoner til felles opplevelser. Innsikt i hva relasjonene har av innhold og med hvilken betydning for sosial læring, vil dette bidra til å utvide de pedagogiske og didaktiske grep i skolehverdagen rettet mot læringprosessene. I spredtbygde områder finnes det små og større skoler. I denne sammenhenger refereres det til skolestørrelser med elevtall større eller mindre enn 60. Den substansielle fenomenvariasjon rettet mot sosial læring og kyndighet i variasjonen av større og mindre samfunn har aktualisert følgende problemstilling:

*”Hvilke særlige trekk er det i utviklingen av sosial kompetanse hos elever i små skoler og de større skoler i grissgrendte områder?”*

Unge mennesker som vokser opp i miljøer preget av nærhet, varme og oppmerksomhet fra voksne som bryr seg, påvirkers og etablerer holdninger med betydning for samhandling og samarbeid. I denne sammenheng vil det være interessant å få et innblikk i hvordan kulturbakgrunnen hos lærer og elev avspeiler holdninger handlinger mellom lærer og elev. Et spørsmål som kan være aktuelle i denne sammenheng ligger innenfor følgende område:

*I hvilken grad har den kulturelle bakgrunn hos eleven / læreren betydning for sosial danning og læring?*

Familie og lokalsamfunn er med på å utvikle sosial kompetanse hos barn og unge. Opplevelser som preger unge menneskers verdighet og anseelse, vil gjenspeile eventuelle behov for integritet og autonomi i det miljø de befinner seg. Skolesamfunnet vil på sin måte være arena for interaksjon og relasjonsbygging. Et naturlig følgespørsmål vil i denne sammenheng være:

*På hvilke måter har skolemiljøet betydning for elevens sosiale utvikling?*

Kravene om lærerens ansvarlighet i forhold til oppdragelsen av barn og unge til sosialt kompetente mennesker, er tydeliggjort gjennom skolereformene de siste tiårene. Det oppdragende innholdet med mål om å gi respons og oppmerksomhet, betyr kultivering av de stadig mer nyanserte forhold mellom mennesker og sosiokulturelle verdier og ideer. Alt etter den enkeltes personlige og emosjonelle utvikling, kreves det at denne danningen får utvidet innhold. Den pedagogiske aktiviteten i denne forbindelse dreier seg om mentalhygiene i skolen. Dette er ment å fremme velvære og mentalt overskudd til læring. De sosiale og emosjonelle utfordringene i skolen, stiller økte krav til læreren i forhold til å gripe fatt i elevenes sosiale og intellektuelle læring. Med dette som utgangspunkt er det nærliggende å stille spørsmålet:

*Hvordan forholder læreren seg til elevens sosiale - og emosjonelle atferd?*

I relasjonen mellom barn / unge og voksne ligger det betingelser for oppdragelsen og utviklingen av sosial kompetanse. At det oppdragende forholdet skal gi mening, og videre få betydning for sosial læring, betyr at det lærende unge mennesket opplever et utbytte i relasjonen med andre. I en skole der skolens kultur, lærerens holdninger og nærmiljø- og familiekultur er nært knyttet til hverandre, kan bl.a. betydningsfulle relasjoner mellom lærer og elev dannes i ulike sammenhenger. Med dette som utgangspunkt kan følgende spørsmål



være med på å gi svar på denne relasjonelle sammenhengen med betydning for elevens sosiale utvikling:

*Hvilke eventuelle sammenhenger har relasjonen mellom lærer og elev betydning for elevens (sosiale) utvikling?*

I sammenligningen av miljøet i de små og større skolene i grissgrendte områder, er det interessant å få et innblikk av hva som påvirker til atferd rettet mot generell læring og personlig utvikling. Med utgangspunkt i aktørenes (lærer, elev, skoleadministrasjon og foreldre) egne fortellinger er det ment å få svar på følgende spørsmål:

*Hva gir grunnlag for og hva hindrer utviklingen av en hensiktsmessig god sosial atferd rettet mot læring og personlig utvikling?*

## **Metodiske tilnærminger og avgjørende valg**

Å få kjennskap til et samfunn man ikke selv er en del av, betinger å være forberedt og bevisst på de utfordringer og premisser en forskende tilstedeværelse innebærer (Wadel, 1991; Fuglestad, 1993, 1997). I dette tilfelle innebærer det at små samfunn som blir besøkt og undersøkt. Berøringer i slike samfunn vekker, naturlig nok, oppmerksomhet og forventinger til møte med mennesker fylt med en viss skepsis. Skepsis fordi skole-Norge og skoler i distriktene har vært utsatt for reformer og endringer, og som i stor grad har berørt de spredtbygde strøk med skolenedleggelse og fraflytting. Som i samfunnsforskning der mennesker blir involvert, vil en åpen hensiktspresentasjon fra forskeren være avgjørende for utfallet dersom forskningen innebærer individinvolvering.

Undersøkelser som angår menneskers moralske verdisyn, oppvekst, kulturbakgrunn, osv, er i seg selv en forskningsutfordring. Slike studier får lett en beskrivende og ”omtalende” stil av forskeren som observatør og intervjuer. I slike sammenhenger kan forskeren, som utenforstående, komme til å oppleve utfordringer til innholdet i interaksjoner mellom to eller flere aktører i det sosiale miljøet. Ut fra dette skal forskeren, som ”tredjeperson”, forsøke å tolke og å analysere innholdet i samhandlingen. Innenfor atferdsterapeutisk tradisjon kjenner vi igjen dette fenomenet med hovedvekt på observasjoner av atferd og mindre vekt på utsagn om følelser og meninger (Aamodt, 1998). Det er vanskelig å finne undersøkelser rettet direkte mot å finne ut av *innholdsaktivitetene* med betydning for relasjonskvaliteten mellom mennesker, og hva dette kan ha av betydning for de involverte. En del forfattere har reflektert over hvorfor slike undersøkelser i så liten grad blir gjennomført (Aamodt, 1998; Mearns og

Dryden, 1990). Noe av forklaringen er at den tradisjonelle forskningstradisjonen har lagt sterke føringer for bl.a. pålitelighet og objektivitet. Ut fra slike perspektiv er aktørens emosjonelle situasjon, følelser og meninger uinteressante fordi de ikke blir vitenskapelig forskbare (Mearns og Dryden, 1990).

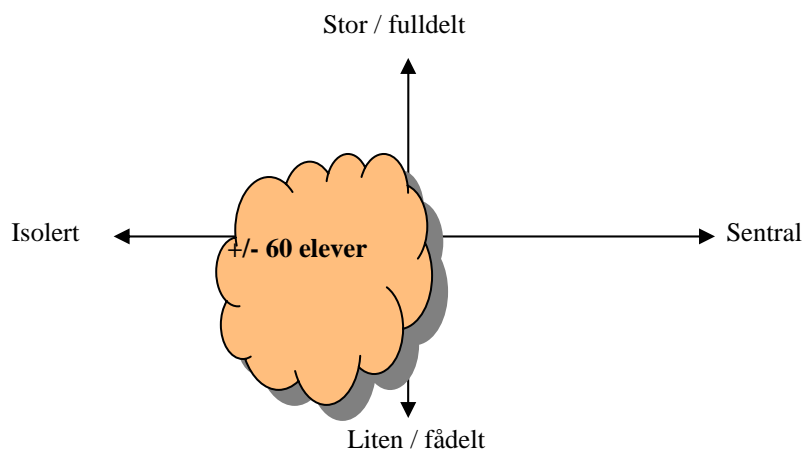
Med tanke om å få til et fruktbart utbytte av prosjektet, har den analytiske teorien sammen med forskningserfaringer på området, vært med på å avdekke de aktuelle fenomen som inngår i undersøkelsene. Analysen er å betrakte som en enhetlig prosess innenfor rammene for generering av empirisk teori. Fordi pedagogisk forskning handler om mennesker i sosiale relasjoner og kontekster, og dermed en viktig kilde til menneskets selvforståelse og identitet, må også substansen av innholdet vurderes ut fra denne bevisstheten. Forskerens tolknings - og / analyseramme må også sees i relasjon til forskerens førforståelse. Denne førforståelsen er rettet mot objektiv bevissthet og dermed en avgjørende faktor for det analytiske innholdet i behandling av data. Her dreier det seg om at analyseprosessen synliggjør det analytiske ”ståstedet” gjennom å la leseren få ta del i forskerens perspektiver i førforståelse og begrepsbruk. Ut fra dette kan leseren kritisere forskningen for i hvilken grad det er tatt ansvar for helhetlige analyser med nødvendige perspektiv for å sikre størst mulig grad av objektivitet. Graden av objektivitet er betinget av forskerens før-perspektiv og erfaringer, men innslaget av subjektivitet er individuelt avhengig av forskerens beskrivelse av forskningens utgangspunkt. Knyttet til hermeneutisk forskningstradisjon vil analysen også være betinget av den helhetlige forståelse og tolkning av datamaterialet. Larsson (1993) mener at førforståelsen må synliggjøres. Her danner Larsson begrepet *perspektivavhengighet* (s. 196) som avgjørende for sammenhenger forskerens tar sine utgangspunkt. Denne tydeliggjøringen kan være med på å sikre at forskningsresultater skal kunne gjennomgå en kritisk granskning, slik at utgangspunktet for tolkning og analyse blir synlig for kritikk. På denne måten kan data fra samfunnsforskning tolkes og analyseres for senere å bli forstått.

Forskningsoppgaven blir å belyse og forklare de *konstruksjoner av mening* som kommer frem i interaksjon mellom sosiale aktører. Det å forklare og belyse hva andre mener og konstruerer av meninger er i seg selv et forskeransvar, når det ut fra aktørens meningskonstruksjon gir grunnlag for forskerens meningskonstruksjon i form av rapporter og forskningsresultater (Alvesson og Sköldberg, 1994). Dette prosjektets analytiske karakter bærer preg av å være konstruktivistisk fordi forskningen forsøker å forstå meningssammenhenger på grunnlag av aktørens meningsforståelse.

I dette prosjektet har analysen sammenheng med den replikative metodebruken. Denne analysemetoden fører frem til teori som ligger forankret i empirien, det som blir betegnet som ”grounded” teori. Teorien formuleres i dette tilfellet som generert teori eller genererte hypoteser. Glaser (1978) skriver at *grounded theory* er en kvalitativ komparativ analysemetode. Teorien gir klare føringer for analysen av data og baserer seg i dette prosjektet på Blumers (1969) *sosiologiske teori* som igjen tar utgangspunkt i *symbolsk interaksjonisme*. Analyseteorien går ut på at aktørene i den sosiale samhandlingen forhandler seg frem til gjensidig forståelse av en bestemt situasjon. Den metodiske tilnærmingen der informantene samles til kollektive refleksjoner, kvalifiserer for denne analysen. I denne kommunikative samhandlingen utnytter de sitt felles språk (symboler). Samhandlinger og forhandlinger er sentrale begrep innenfor Blumers teori. Det er begrepenes betydning som er fokus for data-analysen. Meninger er i denne sammenheng de produkter som skapes og formes gjennom aktivitetene mellom aktørene. Blumer (1969) påpeker at menneskelige handlinger er et resultat av en omfattende fortolkningsprosess, hvor personer individuelt og sammen definerer begreper for forståelse av felles påvirkning. Forskeren må være i stand til å forstå deltakernes opplevelse slik de forstår den i deres kontekst og ut fra deres perspektivbevissthet. Som hjelpeverktøy i forsøket på å objektivisere tolkningen og analysen av data er det avgjørende at deltakerne i undersøkelsene får mulighet til å påvirke / justere datasamlingen. Rent metodisk dreier det seg om å komme frem til en *intersubjektiv relasjonsoverensstemmelse*. Denne tilnærmingen til en analytisk forståelse av et fenomen, går ut på å se fenomenet i ulike perspektiv eller refleksive variasjoner. Denne tilnærmingen er også en del av begrunnelsen for å samle de samhandlende informantene (lærere, elever og foreldre) i kollektive grupper og at denne metoden repliseres nettopp for å analysere de eventuelt ulike variasjonene. Denne analytiske metoden innenfor kvalitativ forskning betegner Kruuse (1992) for *relasjonsanalyse*. Denne analysen kan forstås som en analyseprosess frem mot felles enighet og felles forståelse. Utgangspunktet for å danne vesentlige relasjoner er at deltakerne har et felles spørsmål eller idé om hva som skal anskueliggjøres (ibid, s.99). Deltakerne blir enige om definisjoner, fellestrekk og kategorier. Videre vil deltakerne forsøke å utelukke sider ved fenomenet og bli enige om viktige sider gjennom samtale med hverandre. Hvor nær deltakerne kommer felles forståelser, absolutte avgjørelser og sannheter, kan vanskelig forsvares med sikkerhet. Kategorier ut fra undersøkelser der deltakerne er med på å danne grunnlag for empiri, kan kompareres med flere grupper under samme tema og på den måten styrke gyldigheten i forbindelse med fenomenet. I forarbeidet med å bli kjent med forskningsfeltet og de første møtene med skolens representanter, ble det relativt tidlig klart at

fenomenene som angår problemstillingen, er nært knyttet til de psykiske og sosio-emosjonelle variasjonene som preger et hvert samfunn. Krav til valg av skoler i dette prosjektet er de små skolene skal være med et elevtall under 60. Skoler med elevtall over 60 blir her definert som større skoler i de spredtbygde områder.

Som det fremgår av modellen har det vært et mål å velge ut skoler som i all hovedsak er plassert i isolerte spredtbygde samfunn. De små skolene er i større grad representert i undersøkelsen. Dette fordi at det er de små skolene som befinner seg i de mest isolerte rurale samfunn.



Modell 1: Skoleutvalgsplassering

Fra gammelt av var aldersblanding og antall elever på en slik måte at delingen av elevene i rene klassetrinn ikke var formålstjenelig, nettopp fordi det ikke var elever nok til å dele i rene klasser. I slike tilfeller delte man skolen inn i færre klasser, der flere aldersgrupper var samlet. I større skoler var det elever nok til å dele elevene inn i fulle klasser der elever i samme alder gikk i hver sin klasse. Etter de siste reformene i skolen er det ikke lengre en klar sammenheng mellom klassesdeling, alder og klassetrinn.

## Datainnsamling

Kvantitative forskning gir mulighet for å studere og videre håndtere store utvalg og store mengder variabler. Imidlertid vil et relativt lite feltutvalg, som i dette tilfellet, gjøre en kvalitativ tilnærming mer fordelaktig i forhold til variablenes innhold. Fenomenene, og dermed variablene som angår denne undersøkelsen, har et teoretisk utgangspunkt innenfor det sosial-pedagogiske og psykologisk-pedagogiske feltet. Befring (2002) mener en bevissthet i

forhold til variabelkonstruksjon er nødvendig i arbeidet med å komme frem til en hensiktsmessig forskningsform. En av de mest fundamentale utfordringer i arbeidet med variabeldefinisjon og utforming av forskningsprosessen, er nettopp knyttet til data som berører trivsel, angst, motivasjon, engasjement, emosjoner, osv.

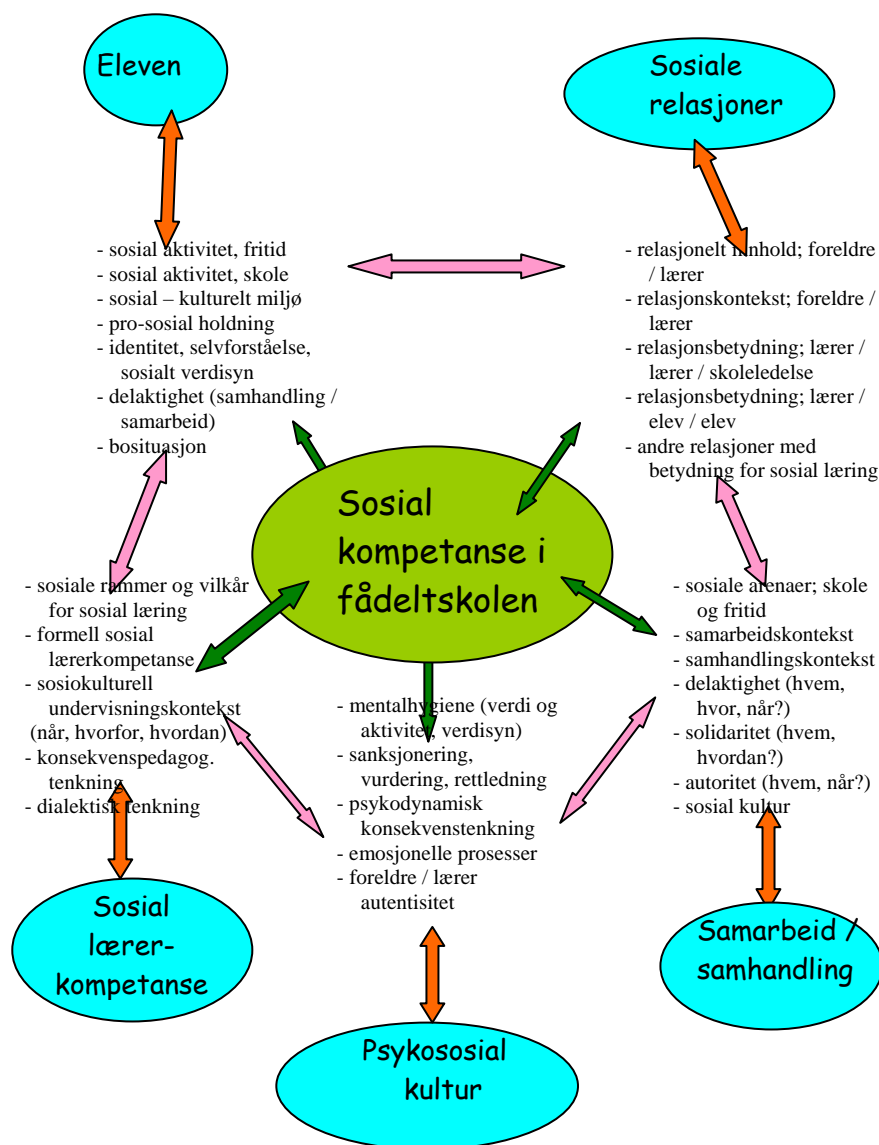


Modell 2: Forskningsdesign

Som det fremgår av modell 2, har datainnsamlingsprosessen et kvantitativt og et kvalitativt innhold. Skolenes elever, lærere, skoleledere og foreldre har vært respondenter i de kollektive enquetene og i de kollektive informative møtene. Utover dette er det gjort et utvalg av representanter fra alle aktørgruppene til de utdypende kvalitative intervjuene ved alle de utvalgte skolene. Datainnsamlingen og prosedyrene har vært replisert ved alle skolene i utvalget. Variasjonene i datainnhenting har krevd flere omganger i møte med de utvalgte respondentene og informantene. Det statistiske materialet er bygd på data fra spørreskjemaene, der respondentene har gitt hver variabel en uttrykt verdi. Disse verdiene er satt inn i databehandlingsprogrammet, SPSS for Windows. I dette prosjektet har den statistiske delen hatt til hensikt å vise tendenser i variasjonene som en breddeoversikt. Den kvantitative analysen har gitt grunnlag for den kvalitative delen av undersøkelsene (grupperefleksjon, gruppeintervju, kollokviegrupper og dybdeintervju). Lydopptak fra gruppesamtalene, intervjuene, refleksjonene og informantenes skriftlige utdypninger har gitt

generering av kategoriene. Til dette arbeidet er dataverktøyet Maxqda brukt som er software for den kvalitative analysen.

Den *substansielle fenomenvariasjonen* (modell 3), er ment å gi en samling av fenomenene som berører det relevante innholdet i undersøkelsen. Videre gir modellen et grunnlag i arbeidet med å utvikle et hensiktsmessig undersøkelsesinnhold i forskningsfeltet (breddeundersøkelser, intervju, gruppeseminar, osv) og hva det konkret skal komme til å ha av variabler. En slik forenkling kan bare sees på som en veiledning i prosessen frem til utvikling av viktige og aktuelle sider ved utformingen av undersøkelsene (spørreskjema, observasjonsskjema, intervju spørsmål, osv). Dette må ikke forstås som en endelig oversikt over hva som berører den enkelte i undersøkelsen. Modellen er svak i forhold til å skulle fungere som en forskningsmodell alene, rett og slett fordi variasjoner av tenkelige kombinasjonsmuligheter vanskelig kan reflekteres inn. Likevel kan modellen være nyttig i omtalen av variablenes nivå og posisjon for den avhengige variabelen, *sosial kompetanse i fådeltskolen*. De fenomener som inngår i gruppen og som påvirker den avhengige variabelen, er tenkt som virkbare både direkte og indirekte. Som uavhengige variabler påvirker disse også hverandre og utløser reaksjoner med ulikt innhold. Det er ikke gjort noen form for prioritet i betydningsnivå og vektning i forhold til den avhengige variabelen. Det er heller ikke gjort noe forsøk på å vise en modell som forklarer hva og i hvilken grad de ulike variasjoner av fenomenene gir seg utslag i utviklingen av sosial kompetanse i fådeltskolen.



Modell 3: Substansiell fenomenvariasjon

## Sosial læring i spredtbygde samfunn – vitenskapelig funn og drøftinger

I hjelpen med å svare på spørsmålene i problemstillingen har elever, foreldre, lærere og skoleledere vært med på å bidra til å få et innblikk i deres hverdag med betydning for bygging og utvikling av sosial kompetanse og sosial kyndighet.

Det er tydelig at unge mennesker i disse spredtbefolkede miljøene markerer opplevelsen av de voksne som autoriteter. I de små miljøene er det funn som viser at nærheten og de tette relasjonene mellom voksne og unge får et hensiktsmessige interaktivt innhold, der en viktig del av identitetsutvikling, selvforståelse og identitetsbygging skjer. Et annet funn tyder på at

voksne i de små lokalmiljøene (foreldre og andre voksne personer) opplever et betydelig innslag av sosial likeverdighet til skolens lærerne. I slike tilfeller er dette virkningsfullt for et hensiktsmessig samarbeid i tilretteleggingen for barn og unges lærings situasjon. Denne formen for voksenrelasjoner er sterke bidrag til utvikling av et positivt mentalhygienisk klima i læringsmiljøet. En vesentlig metaeffekt av denne mentalhygieniske omsorgen er beviselig rettet mot de unges mennesker kraft og motivasjon for læring, både sosialt og intellektuelt.

## **Sosial utvikling i små og større læringsmiljøer**

Eleven i spredtbygde områder er antakelig som unge mennesker flest. Likevel skiller de seg fra andre alt etter hvor stort skolemiljøet er, hvor spredtbygd bomiljøet er, hvor mange og hvem som er deres venner, hvor langt det er til nærmeste venn, hvor ofte de møtes og hvem de gjør hva sammen med i fritiden og i hvilke sammenhenger, osv. Dette er faktorer med betydning for sosialisering og sosial utvikling.

Selv om det kan være flere unge samlet i de større miljøene i distriktet, virker det å være en klar oppfattelse av at ungdommene søker til andre miljøer der det er flere aktivitetstilbud og flere unge samlet. Ut fra analysen i datamaterialet omgås de unge i større miljøene færre voksne enn i de små miljøene der unge og eldre samles og sosialiseres hyppigere om felles aktiviteter. Unge mennesker fra små miljøer har av ulike grunner til ikke å "reise ut" for å treffe jevnaldrende. De største barrierene er knyttet til ensomme reiser og at de alene skal søke kontakt med større grupper utenfor sitt eget miljø. De gir uttrykk for at de trives i nærværet til de få andre ungdommene og voksne i sitt miljø, der felles fritidsinteresser og aktiviteter deles. Her er møtene mellom voksne og unge ofte av interaktiv karakter i situerte kontekster og med et uttrykt utviklende utbytte for de unge.

Sosial læring er blant annet betinget av samhandling, inkludering og engasjement. I de større miljøene gir foreldre et klart bilde av at i de sammenhenger der det innføres og gjennomføres prosjekter som betinger foreldremedvirkning og engasjement, kommer de til ferdige tilrettelagte opplegg i regi av skolen. Foreldrene mener dette er med på å svekke deres engasjement og motivasjon for delaktighet. Opplevelsen av ikke å bli inkludert og videre ikke bli en akseptert ressurs i sosialiserende og sosialt utviklende prosjekter, mener de er knyttet til en oppfattelse av ikke å bli betraktet som likeverdige samarbeidspartnere. Derimot har foreldrenes sosiale opplevde likeverdighet mellom lærere og foreldre et tydelig preg i de mindre skolemiljøene.



Elevene i de større skolemiljøene i distriktene uttrykker et savn etter lærere som spontant griper fatt i deres behov, enten det er sosialt eller faglig betinget. En velkjent, og for elevene, alminnelig reaksjon er vesentlig knyttet til negativ oppmerksomhet fra lærer i forbindelse med brudd på avtaler og regler i skolen. I de små skolene kommer det tydelig frem i undersøkelsene at det er en oppfatning av lærerne som i større grad er spontane og oppmerksomme på behov elevene måtte ha. Bortsett fra at lærernes handlinger og reaksjoner er knyttet til fag, er oppmerksomheten av intersubjektiv karakter og omfatter de sosiale og emosjonelle handlinger i læringsmiljøet. Elevene opplever dette som trygt, men noen ganger irriterende og provoserende overvåkende. I analysen kommer det frem at foreldre og lærere er enige om at de interaktive og nære relasjonene i møtet med barn og unge er viktige for å ivareta elevenes mentalhygieniske behov knyttet til følelser, tanker, opplevelser, osv, men de har ikke en spesifikk ide om hvordan dette skal gjøres rent pedagogisk.

### **Elevens sosiale læringsarena – kulturell tilhørighet som betydning for sosial utvikling?**

Som i annen forskning på sosial læring, gir analysen fra undersøkelsen grunnlag for å mene at unge mennesker som opplever at voksne bruker tid til samvær, er av vesentlig betydning for utvikling av relasjoner fylt med sosialt likeverd, toleranse og respekt (Lave og Wenger, 1991; Frønes, 1994; Dysthe, 2001; Vaage, 2001; Bay, 1982; Stern, 2000; Rasmussen, 1999). I denne undersøkelsen gir elevene konkret uttrykk for at voksne er betydningsfulle som samtalepartner i forbindelse med behovene for å kunne reflektere rundt tanker som angår deres livssituasjon (sosialt, kulturelt, familie, egen identitet og selvforståelse). Dette er uavhengig av skolestørrelse. Nettopp dette med at lærerne prioriterer "tidsbruken" til å se og å bry seg om de unges behov, er en oppfatning av den betydningsfulle lærer foreldre også innehar. De har jevnt over en klar formening av at denne mentale omsorgen for elevene er en av forutsetningene for et reelt utbytte av den sosiale kyndighetsutviklingen. Lærerne mener også dette er viktig for den sosiale læringen, men her er oppfatning litt forskjellige i de to skolemiljøene. Lærernes vektlegging av tidsbruken til samtale ut fra elevens signaliserte behov, den spontane responsen og oppfølging, særpreger de det pedagogiske grunnsynet og de didaktiske handlingene i de små miljøene. I de større miljøene ser denne sosiale oppmerksomheten i større grad til å være betinget av formaliteter og knyttet til sosialpedagogiske tiltak i de større skolemiljøene.

I analysen av datamaterialet kommer det frem at de unges voksenkontakt gjennom sosialisering og samhandling forekommer hyppigst i de små miljøene, både i og utenfor skolen. Disse relasjonene mellom voksen og unge mennesker berører og har betydning for identitetsbygging, selvforståelse og sosial læring. I sosiokulturelle kontekster i lokalmiljøet er relasjonene ikke betinget av alder. Her kan unge og eldre samhandle i forbindelse med felles opplevelser og aktiviteter. Opplevelsen av inkludering og delaktighet blir uttrykt som vesentlig for de unges sosiale utvikling.

Med utgangspunkt i kjerneindikatorerne i denne kategorien; *spontanitet, vektlegging av samtale med elevene, de voksnes oppfølgingen og hvilken betydning dette har for elevene* kan det være fruktbart å gi noen perspektiver. Spontanitet er knyttet til refleksive handlinger mellom mennesker i samhandling. Dette forutsetter at den menneskelige samhandlingen er så nær (i motsetning til fysisk distanse) at signaler kan fanges, mottas og analyseres løpende og momentant. De unges sosiale atferd og endring i atferd forutsetter signifikante veiledende personer som har til hensikt å spore til utvikling av en hensiktsmessig sosial kyndighet. Umiddelbart gir den spontane reaksjonen og kjennskapet til de bakenforliggende årsaker et perspektiv på empati, og den voksnes omsorg og vilje til å være til stede for de unge. Vetlesen (1994) mener voksnes empatiske evne er en grunnleggende forutsetning for å handle med en overbevisning om å veilede og å legge til rette for andres utvikling og vekst. Voksne som reagerer og agerer overfor unge som signaliserer behov knyttet til deres sosiale utvikling, er ikke betinget av de voksnes moralske intellekt, men en moralsk holdning som er vår overfor andres mentale og sosiale situasjon. I små samfunn blir dette særlig tydelig, der voksne som bryr seg reagerer umiddelbart. I et pedagogisk perspektiv handler det om at læreren er til stede, oppdager og observerer de unges handlinger. Ut fra dette er endringene eller utviklingen av de unges atferd og sosiale handlinger betinget av at de voksne kan ta følgende dette medfører. Det betyr at interaksjonen mellom oppdrageren og den unge har et innhold av vurdering, veiledning og eventuelle nødvendige sanksjoner (Dale og Wærness, 2006; Dale, 2004).

### **Lærerne, skolen og heimen – et nødvendig fellesskap for felles agenda**

Sammenlignet med undersøkelser fra forskning på samfunnet i utkantområdene, fungerer skolene i dette prosjektet også som møteplass for sosial og kulturell aktivitet (Solstad og Thelin, 2006; Berg-Olsen og Knutsen, 2001). De små skolene oppfattes som en mer naturlig og ”brukervennlig” arena enn hva som kommer til uttrykk når det gjelder de større skolene.

Alt fra spørsmål angående barn og skolemiljøets barnehagedel, skolefritidsordningen eller i forbindelse med rene skole spørsmål om barns situasjon i lokalsamfunnet, oppleves det naturlig å møtes i dette offentlige ”rommet”. Analysen fra undersøkelsene viser at selv om foreldre og lærere i de større skolemiljøene møtes i skolen, har kulturen ofte en formell agenda. I undersøkelsen var en av de større skolene inne i prosjekter rettet mot sosial læring og danning. Det er i denne sammenheng at de formelle strategier er til stede og som ender opp i tiltak rettet mot sosiale kompetansemålsetninger. Foreldrene er imidlertid av den oppfatning at den empatiske ”nerven” som kunne vært skapt ved å gjøre samarbeidet litt mindre ”skolsk” og uformelt, i liten grad er til stede. Barn og unges utvikling avhenger av at voksne er enige om hensiktsmessige prosesser de har ansvar for å være med på å skape og å vedlikeholde gjennom samhandling mellom voksne og i relasjon til barn og unge.

Et vesentlig perspektiv på de voksnes opplevelse av *autensitet* som aktør i dette utviklingsfeltet. Begrepet har menneskets grunnleggende behov eller den oppriktige trangen i seg, der mennesket representerer sin personlighet i sitt forhold til omgivelsene. Vi må anta at å være foreldre utløser et unikt oppdragerbehov for å yte sitt beste overfor sine barn. Når foreldre savner å bli inkludert og nyttet som ressurs i skolen, innebærer det et savn etter å få bety noe i samarbeidet om barns sosiale læring. Selv om det ikke kan sies å være representativt for alle foreldre, kan denne oppmerksomheten ha et viktig budskap i seg. Når foreldrenes betydningshorisont (Taylor, 1991; Nyeng, 2000; Laursen, 2004) er knyttet til en felles utviklet enighet om moralske verdier i forholdet til barn og unges sosiale læring, ligger det en implisitt veiledningsenergi og kraft i slike engasjement. Det er her, samfunnets moral og kulturelle ideal, den enkelte ser sin egen betydning i forhold til. Den enkeltes opplevelse av å ha betydning og det å være en ressurs for fellesskapet, er dermed betinget av miljøet. Ut fra denne betraktningen kan det være grunn for å anta at i miljøer der fellesskapet og inkludering (både i og utenfor skolen) er gyldig og fremtredende, skapes også motivasjon og engasjement.

## **Sosiokulturelt oppvekstmiljø**

Forskningen på de spredtbygde skolemiljøene gir flere eksempler på samhandlingen mellom voksne og de unge, og betydningen det har for tilhørighet og identitet. Lokalmiljøets betydning for de unges sosialisering er tydelig der ulike tiltak har lange tradisjoner.

Når unge mennesker møter voksne med erfaring og evne til å være i dialog, og på den måten gi respons og påvirke den unges ettertanker og refleksjoner om egen væremåte og handlinger,

kan dette være med på å skape relasjoner med betydning for sosial læring og personlig utvikling (Johansen og Sommer, 2006; Løvlie Schibbye, 2002). Det situerte lærende fellesskapet har sitt teoretiske utgangspunkt helt tilbake til John Dewey (1859-1952) og George Herbert Mead (1868-1931). Det er for øvrig deres beskrivning av den pragmatiske og konstruktive kontekst at mester- eller mentorlæringsteoretisk tenkningen bygger på (se bl.a. Nielsen og Kvale, 1999; Lave og Wenger, 1991; Dreyfus og Dreyfus, 1986). Dette situerte fellesskapet har også et sosialt lærende og personlighetsutviklende innhold med fokus på det interaktive møtet mellom mennesker generelt, mellom lærer og elev, eller mellom mentor og svenn (lærling). Mikhail Bakhtin (1895-1975) og Lev S. Vygotskij (1886-1934) var vel de fremste teoretikerne i denne tankeretningen. Det er først og fremst den sosialt lærende verdien det kan være interessant å gi noen refleksjoner rundt i denne sammenhengen.

Analyse av data fra prosjektet tyder på at større skoler i de rurale samfunn, der flere unge sosialiserer seg i grupper, har færre møter med voksne i interaktive og dialektiske sammenhenger. I motsetning til fellesskapsopplevelsen mellom unge og voksne i de mindre miljøene, er voksnes tilstedeværelse og relasjoner til de unge ofte distansert i de større miljøene. Dette forklares med at i miljøer med flere jevnaldrene unge, er de unges fellesskap i fokus der voksne i større grad legger til rette for de unges samvær og samhandling (organiserte aktiviteter som diskotek, ungdomsklubbvirksomhet, sport, osv). For noen av de unge med få venner på sin hjemmeplass, stiller foreldrene opp med transport der unge møtes til fellesskap (skyteklubb, bowling, osv). I de større miljøene, der flere unge mennesker møtes i grupper og har aktiviteter sammen, er samværet i denne sammenhengen eksistensielt viktig for utvikling av identitet og selvforståelse. I den grad moralske og etiske verdier er etablert gjennom oppdragelse og danning i den enkeltes oppvekstmiljø (oppdragermiljø), testes dette ut gjennom atferd og handlinger når de samhandler i grupper. Her uttrykker de sin personlighet i den grad de får mulighet til å markere seg.

Overgangen fra barn til ungdom utvikler behov for respons fra jevnaldrende knyttet til eksistensialismen og det uopprinnelige mennesket. Løvlie Schibbye (2006) beskriver det *uopprinnelige* menneske som typisk og nødvendig for unge menneskers utvikling. I motsetning til de unges møte med voksne og erfarne mennesker, der interaksjon preges av refleksjon, dialog og dialektisk påvirkning, har møtet mellom jevnaldrende unge et innhold av ytre påvirkning. Her preges relasjonene av manipulasjon, overtalelse, forsikringer, avtaler, osv. Forskning på små grupper viser at elevenes dominans kan få avgjørende betydning for

læringsmiljøet (Willis, 1981; Tiller, 1995). Dersom det oppstår konflikter i små elevgrupper<sup>4</sup> har de ofte et større utfordrende innhold, der læreren blir utfordret på et innhold av psykodynamisk karakter (Johansen, 2000, 2006; Bru og Boyesen, 1998).

Empirien viser at nærheten til det tette forholdet mellom lærer og elev i de små skolene appellerer til lærerens involvering i elevenes emosjoner. Lærerens iakttagelse og observasjon av elevenes handlinger gir begrunnelser for spontane reaksjoner. Involvering i interaktive relasjonelle kontekster utgjør viktige faktorer i utviklingen av mentalhygienisk holdning som er særlig tydelig i de små skolemiljøene. Et subjekt-subjektsyn setter fokus på møtet mellom mennesker og det vi forbinder med intersubjektivitet (Løvlie Schibbye, 2002). En sammfatning av den intersubjektive prosessen kan gi uttrykk for følgende antagelse:

*Et hvert individ har sin egen opplevelsesverden av følelser, tanker og meninger. Ut fra sin fortolkning av verden de er en del av, gjør de krav på å bli tatt hensyn til og respekterte for sine meninger og oppfatninger. Å utelate den subjektive opplevelsen hos andre innebærer at vi fratrar individets rett og evne til å ha meninger om seg selv. Denne selvfølgelig er vesentlig å ha forståelse av dersom den voksne personen med erfaringer fra livet skal ha et intersubjektivt utviklende forhold til det ikke-erfarne mennesket. Et menneske kan ikke forstå et annet menneske ved å være distansert og ikke engasjert i den relasjonen som utvikles til å bli en del av fellesskapet. Det erfarne mennesket må hele tiden ha en bevissthet om hva som skal til for å kunne utveksle meninger. Uten denne bevisstheten har det intersubjektive møtet ikke en dialektisk utvikling i seg. Denne intersubjektive delingen av følelser og meninger er forutsetningen for utvikling av identitet og selvforståelse. En eksistensiell forståelse av dette synet er at det forutsetter et affektivt engasjement fra begge i relasjonen, men med forskjellig atferd. I relasjoner unge mennesker i utvikling er ikke voksnes atferd basert på emosjoner på samme uerfarte måte som barn og unge.*

Selv om voksne i større skolemiljøer er distanserte og med et mindre markert innhold av interaksjon med de unge, så er ikke distansen å være så stor at de voksnes autoritet i forhold til sosial læring er betydelig svekket. Empirien fra dette prosjektet har sterke drag av de unges omsorg og oppmerksomhet for den enkelte, særlig blir det tydelig der elevene er aldersblandete og der skolen også fungerer som oppvekstsenter. Her er det flere eksempler på at eldre elever blir opplevd som faglige og sosiale "veiledere" for andre i klassen. Å se aldersblandingen i læringsmiljøet som en pro-sosial forse kan ha sin begrunnelse i Paul

---

<sup>4</sup> Elevtall under 20.

Stephens (2006) beskrivelse av fenomenet, der emosjonell atferd sees i sammenheng med hvordan behov knyttet til de emosjonelle kontekstene blir ivaretatt. Dersom eldre elever blir oppfattet som ”gyldige personlige autoriteter” (Johansen, 2006, s. 137) der de er til stede for yngre elever, med trøst eller oppmuntring, kan det i likhet med den omsorgsfulle lærer være stor sannsynlighet for at de yngre elevene eller barna i skolemiljøet respekterer og utvikler sosial kyndighet. Med dette dialektiske utgangspunktet er det grunn for å argumentere for at i et samfunn som har et bevisst forhold til den intersubjektive mentalhygieniske verdien, fremmer den pro-sosiale utviklingen hos den som oppdras. I samhandling mellom eldre og yngre mennesker som deler sosiokulturelle koder, må man anta at den pro-sosiale holdningen er med på å utvikle et dialektisk fellesskap.

Unge mennesker fra distriktene har større erfaring med å omgås voksne gjennom dialektisk påvirkning. Dette gjør de unge til saklige forhandlingspartnere og deltakere i målrettet samarbeid dersom de opplever respekt og verdighet i skolemiljøet. Knyttet til sen-moderne samfunnsenkning har denne inkluderingen og deltakelsen en demokratisk ide i seg. Unge mennesker som er vant å bli møtt med respekt og verdighet, har forventninger til denne mottakelsen i fremmede miljøer der de skal samhandle og samarbeide med.

### **Psykososial utviklingskultur – en ressurs for læring**

Den psykososiale kultur omfatter ivaretagelsen av sosiale og emosjonelle behov og hva dette innebærer av holdninger og grunnsyn både i og utenfor læringsmiljøet. Vi har før omtalt de mindre skolemiljøene som spontane, og med en oppmerksomhet rettet mot elevenes behov. Dette er et særlig tydelig trekk der lærere og foreldre handler med kort vei fra observasjon av sosio-emosjonelle handlinger til reaksjon. Denne oppmerksomheten og aktiviteten i ivaretagelsen av elevenes behov viser å være et betydningsfullt grunnsyn for å styrke elevenes selvforståelse, men også en viktig faktor for frigjøring av energi til læring i sin allminnelighet. I de større miljøene er den mentalhygieniske ”veien” til samarbeid med heimen litt lengre og lite brukt. Ikke alle lærere går den sammen med foreldre.

Analysen viser at å uttrykke hva følelser og emosjoner har av betydning i forbindelse med læring og samhandling oppleves som uvanlig. Ut fra dette er det viktig å være oppmerksom på at empiriske innholdet savner et omfattende nok observasjonsgrunnlag som kan beskrive innholdet og utgangspunktet for den emosjonelle samhandlingen mellom aktørene. Som en av elevene uttrykker dette: ”*det er uvanlig å skulle fortelle hva vi føler eller hvorfor vi handler i*

*sinne eller glede, det bærre skjer i måten vi oppfører oss på*". Uavhengig av skolestørrelser og relasjoner som eksisterer i skolen, er foreldre og nære venner mest betydningsfulle når det gjelder samtaler og interaksjon med et tydelig krevende emosjonelt innhold. Men empirien viser at i de mindre miljøene er det et større innslag av at læreren, i kraft av å være personlig og gyldig autoritet, gir rom og tid for interaksjon med dialektisk og emosjonell lærende betydning.

Når det i andre sammenhenger er gitt uttrykk for at nærhet og den tette samhandlingen i klassemiljøet ofte er en realitet i de små skolesamfunnene, gir det også grunn til å anta at det også kan føre til interaktive og dialektiske prosesser med et emosjonelt innhold. Selv om elevene signaliserer emosjonelle behov, og lærerne innser at dette er tilfelle, er det likevel ikke en selvfølge at lærerne tilfører konteksten et pedagogisk utviklende innhold. Det virker som om at i de situasjoner der samhandlingen mellom foreldre og lærere er spontan, og med et tydelig innhold av enighet og likeverd, utvikles det også en kultur med rom for emosjonell læring. Det er i disse tilfellene at relasjonen mellom lærer og elev er positiv og at læreren oppfattes som personlig gyldig autoritet. I slike sammenhenger er situasjonen uformell og preget av nærhet. Det kan være fruktbart å se denne ambivalente konteksten i et emosjonssosiologisk perspektiv.

Den tette og nære sosiale samhandlingen utløser emosjoner med et innhold som berører tanker og følelser. Ofte er dette meget private kontekster som angår den enkeltes livsverden. Mills (1971) mener slike utløste følelsesreaksjoner eller emosjoner, er disse er resultat av den tette og nære samhandlingen de befinner seg i. I et læringsmiljøperspektiv gir Bru og Boyesen (1998) et bidrag til forståelse av sammenhengen mellom relasjoner og emosjonell atferd i små grupper. Ut fra deres forskning mener de å kunne argumentere for at elever i små grupper er mer knyttet til lærerens respons, væremåte, pedagogiske handlinger og til sine medelever, enn elever i større skolesamfunn. I de mindre gruppene får også relasjonene et mer interaktivt innhold, der det er større rom for empati og emosjonell varme mellom elever og lærer. Deres undersøkelser fremhever ikke en større grad av positive relasjoner i små miljøer, men at de tette og nære relasjonene gir mulighet for utløp av komplekse og individuelle emosjonelle handlinger og eventuelle problemer.

I de mest krevende situasjoner er det forståelig av lærerne vegrer seg for involvering. Når private og individuelle emosjoner utløses i denne psykososiale konteksten, er dette basert på den enkeltes levde liv og opplevde følelser. Emosjonelle uttrykk i konteksten blir ofte forbundet med hendelsene som for andre kan forstås som traumatiske og lite forståelige. Å

frembringe en intersubjektiv kontekst på dette nivået, der læreren inntoner seg på elevens affektive tilstand, utfordrer kjennskap til elevens levde liv og kulturbakgrunn. De gangene dette faller heldig i forhold til elevens behov, er det bl.a. antakelig fordi læreren har en mentalhygienisk holdning til situasjonen. Denne holdningen er preget av lærerens autentiske og betydelige ønske om å frigjøre energi og læringskraft gjennom å bry seg og å handle ut fra sin forståelse.

Hvilken betydning den tette og spontane oppmerksomheten fra voksne i sosialt utviklende sammenhenger, kan også hentes fra forskning på psykodynamiske kontekster (Bollnow, 1969; Myhre, 1994; Dale, 1989; Johansen, 2000). En pedagogisk tilnærming i slike emosjonelt krevende situasjoner kan være å rette fokus mot konsekvenspedagogisk tenkning (Bay, 1982; Hammerlin og Larsen, 1997). For det første kan det være grunn til å mene at voksnes tilstedeværelse og respons på de unges signaliserte behov, har sammenheng eksistensielle verdier, slik vi kjenner igjen fra Otto Friedrich Bollnows tanke om kontinuitet og diskontinuitet som virkemidler for sosial dannelse. Voksne som tar affære og bidrar til å avvike en negativ kontinuerlig utvikling påvirker til endring. Denne endringen gjøres ved å møte utfordringen (Myhre, 1994, Johansen, 2000). Møtet har til hensikt å gi en påvirkning til diskontinuitet i den unges sosiale utviklingsprosess, med et annet og mer hensiktsmessig innhold som også fører frem til en kyndighet til det beste for den enkelte.

Gjennom at de unge blir møtt med samtale og refleksjon i forbindelse med elevenes mangel på sosial kyndighet og omsorg for andre, betyr et innhold der den sosiale læringen blir en konsekvens av deres atferd. I de tilfeller slike møter blir satt inn i en sammenheng der voksne følger opp sine oppdragende veiledning og vurderer den unges sosiale utviklingen, utløses også den konsekvente holdningen eventuelle behov for sanksjoner (Dale, 1989; 2006). For mange som savner at voksne bryr seg om de unges sosiale utvikling, kan en kontinuerlig negativ utvikling føre til sterke emosjonelle handlinger og dermed problematisk å endre i læringsmiljøet. Derimot vil en omsorgsfull holdning være med å gi eleven psykodynamisk energi og motivasjon for egenutvikling. Ut fra undersøkelsen er det grunn til å anta at slike opplevelser har en større hyppighet i de små miljøene.

## **Sosial lærerkompetanse – en pedagogisk ressurs?**

Ut fra empirien er det grunn til å anta at skolene i de spredtbygde områder forsøker å tilfredsstille de forpliktelser som ligger i vår reviderte skole. I denne sammenheng er



vilkårene for sosial læring bl.a. knyttet til nærhet til det samfunnet de unge tilhører, og at deres sosiokulturelle verdisett får betydning for lærerens tilrettelegging i et sosiokulturelt perspektiv. Her er det, som tidligere påpekt, kultur for å inkludere sosial læring i skolehverdagen. Likevel er det en påtakelig forskjell på større og mindre skoler i distriktet. I motsetning til små skoler ser det ut for at vilkårene for sosial læring i de større skolene ikke blir prioritert og tilrettelagt på samme måte som i de små miljøene. Det kan være rimelig å anta at de større skolene i de spredtbygde områder får et urbant preg, der det er mindre nærhet til elevene, flere lærere og elever som skal forholde seg til hverandre, utpreget faglig fokus, mindre sosial inkludering og at lærerne i mindre grad involverer seg i lokalsamfunnet. I denne sammenhengen kan det være verd å gi refleksjonen et tilskudd som knyttes til hva vi forventer lærerne skal make i forvaltning av skoledagen. Selv om de siste reformer (St.meld. nr. 30 (2003 – 2004), ”Kultur for læring”) gir løfte om at elevene skal få mer læringsutbytte av sin skolegang, kan det ikke sies at arbeidet med elevens læreforutsetninger er vesentlig spesifisert og inkludert i reformen. ”Læringsplakaten”<sup>5</sup> i Kunnskapsløftet, bygger på Generell del i L-97, der elevens personlige utvikling og læreforutsetninger skal ivaretas. Konkretisering av hva dette i sin alminnelighet skal innebære i skolehverdagen, det være seg målsettinger og implementerende strategier, kan ikke sies å være tydelig ivaretatt.

Empirien viser en klar tendens til at skoler som prioriterer læring gjennom strukturerte strategier (målrettet faglig innhold i planlegging og i gjennomføring av undervisning), ikke har like klare strukturer for sosial læring. Lærerne viser i slike sammenhenger et pedagogisk og didaktisk verdisyn der sosial læring nedtones til en lavere prioritert i skolens virksomhet. Det ser med andre ord ut for at det sosiale utviklingsarbeidet og den sosiale læringen kommer, på et eller annet vis, som en form for samhandlingskontekst i forbindelse med målrelatert faglig læring eller som resultat av konkrete sosiale utviklingsprosjekt. Analysen viser derimot at lærere gir uttrykk for at den sosiale læringen får skjerpet fokus dersom elevenes mangel på sosial kompetanse eller kyndighet gir seg utslag i negative atferd som ”forstyrrer” en planlagt undervisning eller læringsprosess. Med det generelle fokuset på sosial kompetanse i skolen, ser det ut for at ulike prosjekt<sup>6</sup> kan være med på å utvide et positivt syn på å inkludere den sosiale læringen som en del av skolehverdagen. Men et stadig større fokus på faglig læring, og i denne forbindelse pålegg om større faglig utbytte, gjør at lærerne sliter med å tilpasse den

---

<sup>5</sup> *Læringsplakaten* (11 – punkts forskrift) angitt som grunnleggende forpliktelser i Kunnskapsløftet (navnet på den siste skolereformen basert på St. meld. nr. 30, 2003-2004).

<sup>6</sup> KUF, BF, Rapport 2000: ”*Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*”, kap. 4.

pedagogiske virksomheten til de stadige endrede og utvidete krav om å tilpasse læringen den enkeltes forutsetninger. Rettighetslever, elever med sosiale og psykiske problemer, utfordrer lærerens kompetanse (Dale og Wærness, 2003). Selv om empirien i dette prosjektet ikke tydelig kan generere viten om at disse kravene fortrenger den sosiale læringen, kommer dette som et tilleggskrav til skolemiljøer som i mindre grad har vært oppmerksomme på elevenes mentale og sosiale situasjon. Arbeidsbyrden for lærerne er økt og med et innhold som i større grad skal sikre elevene et større faglig læringsutbytte.

Lærere som opplever maktesløshet gjennom å stadig møte utfordringer som krever ny og endret kompetanse brenner av energien som skal brukes på engasjement i sin egen hverdag. For mange går psyken over til en tilstand preget av resignasjon og fortvilelse. Endring av verdier blir en realitet der ettergivenhet i forhold til moral og normdanning blir et tydelig resultat (Dale og Wærness, 2003).

## **Konklusjoner**

I forskning blant mennesker som berører andre med sin atferd og som selv berøres av andres væremåte, angår eksistensielle verdier i det sosiale samhandlende og samarbeidende fellesskapet. For de fleste angår dette noe av den skjulte kulturen og som påvirker menneskers sosialisering, oppdragelse og danning. I forholdet til det lærende fellesskapet, har evne til samarbeid og samhandling avgjørende betydning for læringsutbyttet for den enkelte og for lærerens arbeidsmotivasjon. For å komme i forskningsposisjon, har bearbeiding av forskningsfeltene i dette studiet vært nødvendig for å fremme velvilje og engasjement blant deltakerne.

En av målsettingene med undersøkelsen i prosjektet har vært å studere hvordan sosial læring og sosial kyndighet bygges i områder med spredt bebyggelse. Forhandlinger og kompromisser utfordrer det oppdragende og samarbeidende miljøet, der relasjonene mellom lærer og elev forutsetter en oppfattelse av læreren som hensiktsmessig autoritet. Kravene om å effektivisere den intellektuelle læringen hos barn og unge forutsetter en tett og tilrettelagt oppfølging, både sosialt og faglig. Tilstedeværelse, spontan behovsivaretagelse og konfrontasjoner er noen av begrepene i relasjonsinnholdet som særpreger små samfunn. Dette er også vesentlige betingelser for sosial læring. Unge mennesker i disse miljøene opplever voksne som autoriteter og gir grunnlag for hensiktsmessige interaksjoner der det skjer utvikling av selvforståelse og identitet. I små miljøer der voksne (foreldre og andre betydningsfulle

personer) utenfor skolen opplever sosial likeverdighet med lærerne, preger også samarbeidet for barn og unges læringssituasjon. Dette gir en form for mentalhygienisk klima i distriktmiljøene som er med på å gi unge mennesker kraft og motivasjon for læring, både sosialt og intellektuelt.

- Rent generelt kan det sies at forskjellen på de sosiale utviklingsbetingelser i små og de større lærende miljøene er knyttet til interaktive møter mellom voksne og unge, antall mennesker og familier som befinner seg i miljøet, jevnaldertetthet, fellesskap, sosiokulturell påvirkning, voksenautoritet, voksensolidaritet, pro-sosialitet og lokalmiljøet som sosial utviklingsressurs.
- Hyppigheten av møter mellom unge og eldre i situerte sammenhenger er tydeligst i de små skolene i distriktet.
- Vekslingen i relasjonsbyggingen, der unge etablerer forhold til jevnaldrene og til eldre, er tydeligst i større miljøer der det er en større tetthet av unge, voksne og eldre. I en sosiokulturell læringssammenheng betyr denne vekslingen av relasjoner ulike arenaer for utprøving av selvforståelse, danning og sosialisering. I de mindre miljøene er voksenrelasjonen større og preget av nærhet, der det er færre lærere, flere voksne i lokalmiljøet og færre jevnaldrene å forholde seg til.
- Selv om både elever, foreldre og lærere mer eller mindre har en positiv oppfatning av emosjonell læring, er det usikkerhet knyttet til hvordan dette skal ivaretas. For de som berøres av elevenes emosjonelle uttrykk i form av affektive handlinger og atferd, mener informantene at viktigheten av *tid og rom* for interaktive dialoger er en betingelse for endring. De fleste har erfaringer med at dette sosiale- og emosjonelle læringsinnholdet har mindre med læringsfellesskapet i skolen å gjøre.
- Utover det å være en fornuftig samtalepartner, oppfatter lærere emosjonelle kontekster som utfordrende og krevende. De har liten kompetanse til de pedagogiske og didaktiske grepene og hva de skal inneholde. Lærerne kvier seg for å involvere seg for sterkt i slike sammenhenger, selv om de ser at dette er nødvendig. Lærere som intuitivt tar grep og bryr seg med å være den oppmerksomme, intersubjektive og empatiske voksne, blir opplevd som emosjonelt utviklende ressurs fordi dette gir de unge mentalt overskudd.
- Fordi at spontane, og ofte uformelle reaksjoner forekommer relativt hyppig i de små skolesamfunnene, oppleves klimaet som hengivent og trygt, selv om oppmerksomheten kan være en irriterende belastning for elevene. Dette fordi de

voksne oppleves som å ”reagerer på alt som skjer med meg”. I den grad det kan sies at læringen har et emosjonelt utviklende innhold, er elevenes emosjonelle handlinger betinget av i hvilke sammenhenger de skaper gode sosiale prosesser eller om dette utvikler ustruktur og hindrer de samarbeidende og lærende prosesser.

- I de små skolesamfunnene er det i flere sammenhenger en erfart mentalhygienisk kultur for å fremme sosial læring som generell verdi for læring. At det her gis rom og tid til å prioritere utvikling av elevenes sosiale funksjon, er med på å frigjøre psykodynamisk energi som igjen gir kraft og motivasjon til læring i skolehverdagen. I de større skolemiljøene er det et større innslag av den formelle vegen frem til å skape holdninger for den sosiale læringen.
- Lærere som velger bort den sosiale læringen til fordel for større fokus på faglighet, gjør det med overbevisning om at elevens sosiale læring bare er veiledende formaliteter i de siste reformer i skoleverket. Et annet og betraktelig krevende hinder for elevenes sosiale utvikling er knyttet til den samfunnssosiale gruppekulturen. Dersom lærerens verdisyn bryter for mye med foreldrenes moralske og normmessige verdisetting, kan det bryte ned det avhengighetsnødvendige samarbeidet og samhandlingene til det beste for elevene.

### ***Tilrådnings***

I korte drag gis det her noen vesentlige tilrådnings ut fra studiets empiri:

- Lærerens tilstedeværelse blant elevene vil øke muligheten for nødvendig spontanitet og respons i forhold til elevenes atferd og behov.
- Lærere som samhandler gjennom dialog, kan være med å bevisstgjøre uhensiktsmessig atferd, konfrontere eleven med sine handlinger og læringsaktivitet.
- Lærere som makter å være i den konfronterende mentalt krevende konteksten, der emosjonelle handlinger foregår, vil tydeliggjøre sin autoritet ved å ta ansvar for at det moralske og lærende innholdet skal ivaretas i prosessen.
- Et mentalhygienisk klima bygges gjennom å ivareta og å handle ut fra elevenes signaler som uttrykker behov knyttet til utvikling. Det forutsetter at foreldre og lærere opplever hverandre som sosialt likeverdige samarbeidende partnere, der de bidrar til innhold for barn og unges sosiale utvikling.

- Emosjonelle læringsstrategier i det sosialt lærende miljøet forutsetter en lærerkompetanse bygd på kunnskap rundt; mentalhygiene, intersubjektivitet og autentisitet.
- Små velfungerende skoler i distriktene kan være en ressurs for lærerstudenter i sin praksis. Her kan viktige sider ved bl.a. aldersblanding, tilpasset opplæring, sosial læring og mentalhygienisk kultur, være med på å balansere innsikt i forholdet til styrke og svakheter ved små og større skoler.

## Litteratur

- Aamodt, L. G. (1998). *Den gode relasjonen, om støtte, omsorg eller anerkjennelse*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod, Studentlitteratur.
- Andersen, T. (2002). Et samarbeid, av noen kalt psykoterapi, Uttrykksfylte bånd og meningsfylte uttrykk. I. M. H. Rønnestad og A. v.d. Lippe. *Det kliniske intervjuet*. Oslo: Gyldendal.
- Andersen, T. (2006). Reflekterende samtaler gjennom 20 år. I: Helge Eliassen og Jaako Seikula (red.). *Reflekterende prosesser i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioural change. New Jersey: *Psychological Review*, nr. 84.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bay, J. (1982). *Avvikerne og ansvaret*. Oslo: Cappelen Forlag A/S.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg-Olsen, A. og Knutsen, O. (2001). Evaluering av prosjektet "Skolen som grendesentrum". Nesna: Høgskolen i Nesna.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism; perspektive and method*. Berkeley: University of California Press.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Pedagogisk Perspektiv, Fabritius.
- Bru, E. og Boyesen, M. (1998): *Small Shcool-classes, - small problems, Stavanger*, Stavanger College, Senter for atferdsforskning.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk Profesjonalitet*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E.L. (2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Dale, E.L. og Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dale, E.L. og Wærness, J. I. (2006). Sosialisering og oppdragelse i skolens læringsmiljø – en forutsetning for elevens danning. I: Jan-Birger Johansen og Dion Sommer. *Oppdragelse, sosialisering og danning i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dreyfus, H. og Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eilertsen, T.V. og Solstad, K. J. (1981). *Foreldresyn på skolen i Rødøy*. Oslo: Grunnskolerådet. (Rapport nr. 17 frå Rødøy-prosjektet).
- Elias, M. J. & Clabby, J. F. (1992). *Building social problem-solving skills. Guidelines from a school based program*. San Francisco: Jossey Bass publishers.
- Fiskaa, M., Sæterstuen, R., Kandal, B. (2004). Tilpasset undervisning i aldersblandede grupper. Oslo: *Utdanning*, 19, s. 68-71.
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige- om sosialisering og jevnaldrenes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad O.L. og Mørkeseth, E. I. (1993). *Kommunikasjon som møte mellom kulturer*. Stavanger: Høgskolen i Rogaland, Avdeling for kultur- og samfunnsfag.

- Fuglestad, O.L. (1993). *Samspel og motspel*. Oslo: Det norske samlaget.
- Fuglestad, O.L. (1997). *Pedagogiske prosessar - empiri, teori, metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensivity*. Mill Valley: California, The Sociology Press.
- Hundeide, K. (2001). Det intersubjektive rommet. Klasserommets skjulte føringer for å inkludere eller ekskludere elever. I: Olga Dysthe. *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Inglehart, R., Basanez, M. og Moreno, A. (1998). *Human Values and Beliefs: A Cross cultural Sourcebook*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Johansen, J.- B. (2000). "Du berga livet på kar`n", *mellommenneskelige relasjoner mellom lærer og elev i dagens skole*. Luleå: Doktoravhandling. Centrum för forskning i lärande, Luleå tekniska universitet.
- Johansen, J.-B. og Sommer, D. (2006). *Oppdragelse, sosialisering og danning i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kruuse, E. (1992). *Kvalitative forskningsmetoder - i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kvalsund, R. (1995). *Elevrelasjonar og uformell læring. Samanliknande kaususstudiar av fådelte og fulldelte bygdeskular*. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Det samfunnsvitenskapelige Fakultet.
- Larsson, S. (1993). *Om kvalitet i kvalitative studier*. Oslo: Nordisk Pedagogikk, nr. 4.
- Laursen, P.F. (2004). *Den autentiske læreren*. København: Gyldendal Akademiske.
- Lave, J., og Wenger, E. (1991). *Situated learning - legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Løvlie Schibbye, A.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie Schibbye, A.L. (2006). *Livsbevissthet – om å være til stede i eget liv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mearns, D. og Dryden, W. (1990): *Experience of counselling in action*, Sage Publications.
- Mills, C. Wright (1971). *Den sociologiska visionen*. Stockholm. Prisma.
- Myhre, R. (1994). *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (red.) (1999). *Mesterlære, læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam.
- Nordahl T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2000). *Det autentiske menneske, med Charles Taylors blikk på menneskevitenskap og moral*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke, - utdanning, forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (1999). "Parent management training" som foreldreopplæring. Oslo: *Spesialpedagogikk*, 6, s. 3-17.
- Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den allmenne pedagogikk. I: Klaus Nielsen og Steinar Kvale. *Mesterlære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Reddy, V., Hay, D., Murry, L. & Trevarthen, C. (1997). Communication in infancy: mutual regulations of effect and attention. I: G. Bremner, A. Slater & G. Butterworth (eds.). *Infant Development: Recent Advances*. Hillsdale N. Y.: Erlbaum Publishers.
- Rønning, W., Solstad, K. J., Øines, T. (2003). *Det trengs ei hel bygd for å oppdra et barn*. Bodø: Nordlandforskning, rapport nr. 3.
- Seljö, R. (2001). *Læring i praksis – Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen.

- Solstad, K. J. og Thelin, A.A. (2006). *Skolen og distrikta, samspell eller konflikt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sommer, D. (2004). *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzels forlag.
- Sommer, D. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiver. I: I: Jan-Birger Johansen og Dion Sommer (red): *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. 23, 1997-1998. *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Stavseng, O. (2004). Mye av problemet med uønskede forhandlinger om grenser og ytelser kommer av at lærerne ikke erkjenner sitt oppdrageransvar. Oslo: *Utdanning, nr. 13 / 14*.
- Stephens, P. (2006). Å utvikle og å fremme barns prososiale atferd. I: Jan-Birger Johansen og Dion Sommer (red): *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. (2004). *The Present Moment*. New York: W. W. Norton & Company.
- Storå, B. (2003). Hvordan hjelpe barn og utagere. Oslo: *Spesialpedagogikk nr. 8*.
- Sørli, M. og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen, hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Oslo: NOVA.
- Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Tiller, T. (1995). *Det didaktiske møtet*. Oslo: Praxis Forlag.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I: Olga Dyshte (red). *Dialog, samspell og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*, Flekkefjord, Seek A/S.
- Vetlesen, A. J. (1994). *Empati - en avgrensning og noen forutsetninger* I Vigdis Bunkholdt. *Utviklingspsykologi*. Oslo: Tano.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New york: Columbia University Press.



# **Fredrikke – Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna**

Fredrikke er en skriftserie for mindre omfangsrike rapporter, artikler o.a som produseres blant personalet ved Høgskolen i Nesna. Skriftserien er også åpen for arbeider fra høgskolens øvingslærere og studenter.

Hovedmålet for skriftserien er eksternt publisering av Høgskolen i Nesnas FoU-virksomhet. Høgskolen har ikke redaksjonelt ansvar for det faglige innholdet.

## **Redaksjon**

Hovedbibliotekar

## **Trykk**

Høgskolen i Nesna

## **Omslag**

Grafisk design: Agnieszka B. Jarvoll

Trykk: Offset Nord, Bodø

## **Opplag**

Etter behov

## **Adresse**

Høgskolen i Nesna

8700 NESNA

Tlf.: 75 05 78 00 (sentralbord)

Fax: 75 05 79 00

E-post: [postmottak@hinesna.no](mailto:postmottak@hinesna.no)

**Oversikt utgivelser Fredrikke**

Hefter kan bestilles hos Høgskolen i Nesna, 8700 Nesna, telefon 75 05 78 00

<b>Nr.</b>	<b>Tittel/forfatter/utgitt</b>	<b>Pris</b>
<u>2008/7</u>	Evaluering av Lesefokus – leseopplæring ved Selfors barneskole / Anne-Lise Wie	115,-
<u>2008/6</u>	Grotting i skolen : tre grotter i "Ørnflåget" i Nesna – ferdsel, muligheter og faglig tilnærming / Pål Vinje	55,-
<u>2008/5</u>	Den mangelfulle konstruktivisme i studiet av miljøbevegelsen/ Erik Bratland	40,-
<u>2008/4</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (4. utg.) / Patrick Murphy, Morten Mediå (rev.)	65,-
<u>2008/3</u>	The Teacher for the Knowledge Society : With contributors from Argentina, Norway, Poland and USA / Nilsen, Harald & Elzbieta Perzycka (red.)	145,-
<u>2008/2</u>	Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen : muligheter og hindringer i forbindelse med implementeringen av et nasjonalt program mot mobbing i fådelte skoler (kortversjon) / Oddbjørn Knutsen	60,-
<u>2008/1</u>	Sammen om formidling : Høgskolen i Bodø og Høgskolen i Nesna fellesarrangementer under Forskningsdagene 2007, Mo i Rana / Ander-Trøndsaldal, Kerstin m.fl (red.)	75,-
<u>2007/14</u>	ICT in educational context : exchanging knowledge between Czech, Norway and Poland / Siemieniecka-Gogolin, Dorota og Harald Nilsen	85,-
<u>2007/13</u>	Kids and Internett/Barn og internett : A Polish-Norwegian look at the digital world of kids/et polsk-norsk blikk på barn og unges digitale hverdag / Beata Godejord og Per Arne Godejord (red.)	175,-
<u>2007/12</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 25.-26.januar 2007 / Marius Meisfjord Jøsevoid (red.)	75,-
<u>2007/11</u>	Når språk møter språk : om forholdet mellom morsmål og målspråk / Øyvind Jenssen	120,-
<u>2007/10</u>	Samspill med fokus på barneperspektivet : studentoppgaver fra studiet Småbarnspedagogikk 2006-2007 / Bjørg Andås Ohnstad (red.)	125,-
<u>2007/9</u>	Matematikk på ungdomstrinnet : med IKT og Cabri som verktøy / Harald Nilsen og Henning Bueie	45,-
<u>2007/8</u>	Hva viser småbarnsforskningen om barns sosiale utvikling i tidlige leveår? : en kritisk gjennomgang av psykoanalytiske, læringspsykologiske og tilknytningsteoretiske forklaringer / Oddbjørn Knutsen	55,-
<u>2007/7</u>	Lese og skrive og regne er gøy... : arbeid med begynneropplæring i lærerutdanningene ved Høgskolen i Nesna 2003-2007 / Anne-Lise Wie (red.)	160,-
<u>2007/6</u>	Dannelsesperspektivet i lese- og skriveopplæringen og ansvarsfordeling som grunnlag for videre utviklingsperspektiver / Elsa Løfsnæs	220,-
<u>2007/5</u>	Language learning - additional learning - learning environment - teachers's role : classroom studies in Czech Republic and Poland / Harald Nilsen	70,-
<u>2007/4</u>	På den åttende dag : en reise i en lærers erfaringer / Harald Nilsen	35,-
<u>2007/3</u>	The School Reform – 2006: Knowledge Promotion : a critical view Den norske skolereformen – 2006: Kunnskapsløftet : et kritisk blikk / Harald Nilsen	30,-
<u>2007/2</u>	Holocaust : rapport fra et dramaforløp med utgangspunkt i Joshua Sobols' skuespill "Ghetto" / Tor Helge Allern	200,-
<u>2007/1</u>	Curriculumtenkning innen TIMSS : metodeutvikling	120,-
<u>2006/11</u>	Forskjellighet og likeverdighet : en dekonstruktiv lesning av kunnskap og utdanning i den fådelte skolen / Anita Berg-Olsen	50,-
<u>2006/10</u>	Små skoler i små samfunn : å studere utdanning og læring i kontekst / Anita Berg-Olsen	50,-
<u>2006/9</u>	Bruk av Moodle som læringssystem og et sosialt samspill mellom studenter / Tom Erik Nordfonn Holteng og Laila Matberg	40,-

<u>2006/8</u>	Veiledning av nyutdannede lærere på Helgeland : nyutdannede lærere – halvfabrikata eller ferdigvare? / Knut Knutsen	100,-
<u>2006/7</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 26.-27.januar 2006 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<u>2006/6</u>	Psykologisk subdeprivasjon hos barn i tidlige leveår og konsekvenser for den semantiske og fonologiske språkutviklingen / Oddbjørn Knutsen	50,-
<u>2006/5</u>	Phonetics : A Practical Course (cd-rom) / Patrick Murphy	100,-
<u>2006/4</u>	Barn og unges digitale hverdag : lærere og lærerstudenter diskuterer overgrepssproblematikk i digitale medier / Per Arne Godejord (red.)	250,-
<u>2006/3</u>	News og BitTorrent som verktøy for formidling av overgrepsmateriale : studentrapporter fra Prosjekt Gå inn i din tid, 1.år bachelor informatikk, HiNe / Per Arne Godejord (red.)	40,-
<u>2006/2</u>	Learning Management System og foreleserens opplevelse av jobbytelse / Laila Johansen Matberg og Tom Erik Nordfonn Holteng	50,-
<u>2006/1</u>	Samspillet betydning for den semantiske og fonologiske språkutviklingen i tidlige leveår / Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2005/11</u>	IKT-basert norskundervisning i utlandet / Ove Bergersen (red.)	85,-
<u>2005/10</u>	Drama Nettverk : rapport fra samling på Nesna 20. – 23. oktober 2004 / Anne Meek m.fl. (red.)	95,-
<u>2005/9</u>	Slik vi ser det : hva synes studenter om sin egen IKT-kompetanse etter avsluttet allmennlærerutdanning? / Laila J. Matberg og Per Arne Godejord (red.)	35,-
<u>2005/8</u>	Praksiskvalitet i allmennlærerutdanningen : en studie av adopsjonspraksis ved Høgskolen i Nesna / Kåre Johnsen	90,-
<u>2005/7</u>	Argumenter for og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen hver dag : en analyse av et utvalg relevant litteratur og prosjekter i og utenfor Nordland / Vidar Hammer Brattli og Kolbjørn Hansen	55,-
<u>2005/6</u>	Praksisorientert lærerutdanning : presentasjon og evaluering av Dalu 2003 (rapport 1 og 2) / Hallstein Hegerholm	145,-
<u>2005/5</u>	Kjønnsrelatert mobbing i skolen : utfordringer for lærerprofesjonen / Arna Meisfjord	30,-
<u>2005/4</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (2.utg) / Patrick Murphy	45,-
<u>2005/3</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 27.-28.januar 2005 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<u>2005/2</u>	Norsk som minoritetsspråk – i historisk- og læringsperspektiv / Harald Nilsen (red.)	75,-
<u>2005/1</u>	Mobbing i skolen : årsaker, forekomst og tiltak / Oddbjørn Knutsen	55,-
<u>2004/13</u>	IKT skaper både variasjon og læring / Per Arne Godejord	30,-
<u>2004/12</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet / Patrick Murphy	45,-
<u>2004/11</u>	<a href="http://www.fruktkurven.no">www.fruktkurven.no</a> : systemering og utveckling av ett webbasert abonnemang system / Peter Östbergh	90,-
<u>2004/10</u>	Utvikling av studentenes reflekterte og praksisrelaterte læring / Elsa Løfsnæs	90,-
<u>2004/9</u>	Utvärdering av IT och lärkulturer : ett samarbetsprojekt mellan Umeå Universitet och Høgskolen i Nesna / Peter Östbergh, Laila Johansen og Peter Bergström	85,-

<a href="#">2004/8</a>	Med sparsomme midler og uklare odds : oppfølgingstilbud for nyutdanna lærere / Harald Nilsen og Knut Knutsen	100,-
<a href="#">2004/7</a>	Prosessen bak det å ta i bruk mappe som pedagogikk og vurderingsform / Tom Erik N. Holteng og Hallstein Hegerholm	60,-
<a href="#">2004/6</a>	Utdanning og forskning innenfor samiske miljø på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjellidal 22. – 23.januar 2004 / Knut Berntsen (red.)	70,-
<a href="#">2004/5</a>	Behov for kompetanseheving innenfor reiselivsnæringa på Helgeland / Knut Berntsen og Ole Johan Ulriksen	35,-
<a href="#">2004/4</a>	Evaluering av databasert undervisning av 3Bi ved Sandnessjøen videregående skole / Johannes Tveita	20,-
<a href="#">2004/3</a>	Skolens verdigrunnlag i et rawlsiansk perspektiv / Ole Henrik Borchgrevink Hansen	25,-
<a href="#">2004/2</a>	Multiplikasjon i småskole og på mellomtrinnet / Bente Solbakken (red.)	45,-
<a href="#">2004/1</a>	Humanistisk eklektisme i spesialpedagogisk rådgivning / Oddbjørn Knutsen	45,-
<a href="#">2003/9</a>	RedBull NonStop 2002 : utveckling av et web-baserat resultatrapporteringssystem för en 24 timmars mountainbike tävling / Peter Östbergh	50,-
<a href="#">2003/8</a>	"Kan du tenke deg å jobbe for Høgskolen i Bodø" : om Høgskolen i Nesnas etablering av informatikkutdanning i Mo i Rana / Geir Borkvik	25,-
<a href="#">2003/7</a>	Lærerutdannere i praksisfeltet : hospitering i barnehage og grunnskole / Oddbjørn Knutsen (red.)	55,-
<a href="#">2003/6</a>	Teori og praksis i lærerutdanning / Hallstein Hegerholm	50,-
<a href="#">2003/5</a>	Nye perspektiver på undervisning og læring : nødvendige forskende aksjoner med mål om bidrag av utvidet innhold i lærerutdanningen / Jan Birger Johansen	30,-
<a href="#">2003/4</a>	"Se tennene!" : barnetegning – en skatt og et slags spor / Nina Scott Frisch	35,-
<a href="#">2003/3</a>	Responsgrupper : en studie av elevrespons og gruppekultur - norsk i 10.klasse våren 2003 Korgen sentralskole / Harald Nilsen	80,-
<a href="#">2003/2</a>	Informasjonskompetanse i dokumentasjonsvitenskapelig perspektiv / Ingvill Dahl	40,-
<a href="#">2003/1</a>	"Det handler om å lykkes i å omgås andre" : evalueringsrapport fra et utviklingsprosjekt om atferdsvansker, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i barnehager og skoler i Rana, Hemnes og Nesna kommuner i perioden 1999-2002 / Per Amundsen	80,-
<a href="#">2002/1</a>	Augustins rolle i Albert Camus' Pesten / Ole Henrik Hansen	35,-
<a href="#">2001/6</a>	Etniske minoritetsrettigheter og det liberale nøytralitetidealet / Ole Henrik Hansen	35,-
<a href="#">2001/4</a>	Evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum" / Anita Berg-Olsen og Oddbjørn Knutsen	70,-
<a href="#">2001/3</a>	Fra Akropolis til Epidaurus / Tor-Helge Allern	40,-
<a href="#">2001/2</a>	Hvordan organisere læreprosessen i høyere utdanning? / Erik Bratland	45,-
<a href="#">2001/1</a>	Mjøs-utvalget og Høgskolen i Nesna : perspektiver og strategiske veivalg / Erik Bratland	30,-
<a href="#">2000/11</a>	Implementering av LU98 / Knut Knutsen	120,-

<a href="#"><u>2000/9</u></a>	Moralsk ansvar, usikkerhet og fremtidige generasjoner / Kristian Skagen Ekeli	40,-
<a href="#"><u>2000/8</u></a>	Er dagens utdanningsforskning basert på behavioristisk tenkning? : drøfting av TIMSS' læreplanmodell fra et matematikdidaktisk synspunkt / Eli Haug	90,-
<a href="#"><u>2000/7</u></a>	Sosiale bevegelser og modernisering : den kommunikative utfordring / Erik Bratland	50,-
<a href="#"><u>2000/6</u></a>	Fådeltskolen - "Mål og Mé" / Erling Gården og Gude Mathisen	60,-
<a href="#"><u>2000/4</u></a>	Bidrar media til en ironisk pseudo-offentlighet eller til en revitalisering av offentligheten? / Erik Bratland	40,-
<a href="#"><u>2000/3</u></a>	FoU-virksomheten ved Høgskolen i Nesna : årsmelding 1998 / Hanne Davidsen, Tor Dybo og Tom Klepaker	35,-
<a href="#"><u>2000/2</u></a>	Maleren Hans Johan Fredrik Berg / Ann Falahat og Svein Laumann	150,-
<a href="#"><u>2000/1</u></a>	TIMSS-undersøkelsen i et likestillingsperspektiv : refleksjoner rundt dagens utdanningssektor og visjoner om fremtiden / Eli Haug.	30,-
<a href="#"><u>1999/2</u></a>	Kjønn og interesse for IT i videregående skole / Geir Borkvik og Bjørn Holstad	20,-
<a href="#"><u>1999/1</u></a>	Fortellingens mange muligheter : fortellingsdidaktikk med analyseeksempel / Inga Marie Haddal Holten og Helge Ridderstrøm.	70,-