

Pedagogikk og elevkunnskap, emne 3

MG2PE3

Vestfold Vår 2023

Kristin Læret



Kr. 300,-

Dette materialet er vernet etter åndsverkloven og er helt eller delvis fremstilt etter avtale med Kopinor. Materialet kan benyttes av studenter som deltar i det aktuelle emnet, for egne studier, i ethvert format og på enhver plattform. Uten uttrykkelig samtykke er annen eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt når det er hjemlet i lov (kopiering til privat bruk, sitat o.l.) eller avtale med Kopinor (www.kopinor.no).

This material is protected pursuant to the Norwegian Copyright Act and has been fully or partly produced pursuant to agreement with Kopinor. The material may be used by students studying the subject in question, for their own studies, in any format and on any platform. Any other reproduction or publication not explicitly authorised by the rightsholder is only permitted if allowed by law (reproduction for private use, quotation, etc.) or agreement with Kopinor (www.kopinor.no)

Det er hustrykkeri ved våre campus i Bø, Notodden, Porsgrunn og Vestfold. Du kan bestille papirkopi og hente ved det trykkeriet som er naturlig nærmest. Dersom du tilhører et campus uten hustrykkeri, kan du bestille gjennom vårt bestillingsskjema på nett. Da henter du din bestilling ved ditt servicetorg.

***You find print shops at our campus in Bø, Notodden, Porsgrunn and Vestfold.
You may order hardcopies and pick them up at your nearest print shop.
If you study at a campus without print shop facilities you may place your order through our online order form and pick it up at the reception of your local campus.***

<https://min.usn.no/hustrykkeri>

Innholdsfortegnelse

Kariane G. Westrheim. (2020). Den flerkulturelle skolen. I Krumsvik & R. Säljö (Red.), <i>Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi</i> (2. utgave, s. 391–421). Fagbokforlaget.	1
Midthassel. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen - med et blikk på lærerens rolle. I Buli-Holmberg & M. H. Olsen (Red.), <i>Psykososialt læringsmiljø</i> (1. utgave, s. 115–130). Cappelen Damm akademisk.	33
Øverlien (2015). Til deg som er lærer - du er viktig! I Øverlien, <i>Ungdom, vold og overgrep: skolen som forebygger og hjelper</i> (s. 139–154). Johnsen, & Solli, M. (Red.). Universitetsforlaget	50
Arne N. Jordet. (2020). Empirisk og teoretisk bakgrunn. I Jordet, <i>Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring</i> (1. utgave, s. 15–37). Cappelen Damm akademisk.	67
Anne Grete Danielsen og Hege E. Tjomsland. (2020). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I Krumsvik & R. Säljö (Red.), <i>Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi</i> (2. utgave, s. 497–525). Fagbokforlaget.	91
Eva Silverschmidt Viala. (2013). Er det mig, der er noget galt med? Et kontekstsensitivt blik på sammenhænge mellom børns individuelle forutsetninger, betingelser og mobning. I Kofoed & D. M. Søndergaard (Red.), <i>Mobning gentænkt</i> (s. 259–299). Hans Reitzel.	119
Nordheim. (2021). Kropp, kjønn og seksualitet: normkritiske perspektiver og samfunnsdidaktiske muligheter. I Granlund, E. Ryen, & S. F. Erdal (Red.), <i>Samfunnsfagdidaktikk</i> (s. 285–309). Universitetsforlaget.	152
Fullan. (2018). Utvikling av dybdelæring. I Quinn & J. McEachen (Red.), <i>Dybdelæring</i> (s. 113–128). Cappelen Damm akademisk.	178
Petter Aasen. (2022). Barn av sin tid. Samfunnsperspektiv på barn og unges utvikling. I Øyvind Kvello (1966-) (redaktør/bidragster/forfatter av forord) (Red.), <i>Grunnbok i pedagogisk psykologi: utvikling, sosialisering, læring og motivasjon</i> (1. utgave, s. 17–29). Fagbokforlaget.	195
Øyvind Kvello. (2022). Identitets- og moralutvikling. I Øyvind Kvello (1966-) (redaktør/bidragster/forfatter av forord) (Red.), <i>Grunnbok i pedagogisk psykologi: utvikling, sosialisering, læring og motivasjon</i> (1. utgave, s. 129–144). Fagbokforlaget.	209
Sven Nilsen og Camilla Herlofsen. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I Edvard Befring & Edvard Befring (1936-) (redaktør) (Red.), <i>Spesialpedagogikk</i> (6. utgave, s. 218–250). Cappelen Damm akademisk.	

(2020): Praktisk-pedagogisk utdanning

Tittel	Praktisk-pedagogisk utdanning
Forfatter	
Utgiver	Fagbokforlaget
Årstall	2020
Utgave	
ISBN	9788245033717
Sider	391-421

© Materialet er vernet etter åndsverkloven og fremstilt gjennom :bolk, Kopinors kompendietjeneste for høyere utdanning. Materialet kan benyttes av studenter som er oppmeldt til det aktuelle emnet, for egne studier, i ethvert format og på enhver plattform. Uten uttrykkelig samtykke er annen eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt når det er hjemlet i lov (kopiering til privat bruk, sitat o.l.) eller avtale med Kopinor (www.kopinor.no)

DEL 5

Skolen i et mangfoldig samfunn

Kapittel 14

Den flerkulturelle skolen

KARIANE GÄRTNER WESTRHEIM

Innledning

En kort fortelling fra praksis

Ett av de mange elementene som gjør praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) til et interessant arbeidssted for lærerutdannere, er den tette koplingen til praksisfeltet. I to praksisperioder besøker lærerutdannere lærerstudentene fra PPU og integrert lektorutdanning på deres praksisskoler. Dette gir rik anledning til å se skolene innenfra, på godt og vondt. Noen ganger kjenner jeg bokstavelig talt «duften» fra min egen skolegang og forundres over hvor mange egne minner som fortsatt sitter i skoleveggene, og hvor lite som har forandret seg siden den gang. Andre ganger rives jeg med av begeistring over skolenes nytenkning og engasjement. Skolen har tross alt forandret seg mye siden jeg selv var elev i det som nå er ungdomstrinn og videregående, blant annet er elevpopulasjonen langt mer sammensatt og kompleks. Fortellingen under fra et av mine praksisbesøk for noen år siden er et eksempel på at skolen ikke alltid er i tråd med denne utviklingen. Jeg har valgt å ta den med fordi jeg synes den illustrerer en praksis som jeg mener kan unngås. Utgangspunktet er praksisperioden til en 2. semesterstudent fra PPU. Praksisstedet er en større, sentralt beliggende ungdomsskole med relativt mange minoritetsspråklige elever. Studenten skulle undervise i norsk som andrespråk. Dette er et utsnitt av mine refleksjoner etter besøket hos lærerstudenten.

Allerede da jeg satt i samtale med praksislæreren på lærerværelset, fikk jeg forståelsen av at andrespråk og undervisning av minoritetselever ikke var noe som var høyt prioritert på skolens ungdomstrinn. Ansvaret for norsk som andrespråk var lagt til en lærer som hadde vært sykemeldt i lengre tid. Timene var derfor blitt fordelt mellom flere andre lærere, som ikke syntes det var særlig stas å undervise minoritetselevne, og som heller ikke syntes de hadde kompetanse til det. Resultatet for elevenes del ble mangel på kontinuitet og stabilitet når det gjaldt både lærer- og undervisningskvalitet, hevdet praksislæreren. Samtalen tok slutt, og vi gikk sammen til undervisningsrommet, som

ikke var det verste jeg har vært inne i, men det var ikke langt unna. Det var et stort og litt mørkt grupperom. Ti pulter sto hulter til bulter i rommet, og ikke to av dem så like ut eller hadde samme høyde. Det samme gjaldt stolene. Gardinene hang slapt ned fra festet under taket, og halvparten av festene var røket. Ved vasken sto en kost tilfeldig oppstilt, og rommet var lite innbydende. Min første tanke var hvordan lærerne kunne opprettholde sin motivasjon for undervisningen i slike omgivelser.

Elevgruppen besto av fem, hvorav fire elever var til stede. To jenter og én gutt satt tause, storøyde og så engstelige ut da de kjente og en ukjent voksen entret rommet. Den fjerde eleven – en gutt – lå utover pulten med et likegyldig uttrykk i ansiktet. På tross av en lærerstudent som både hadde forberedt seg faglig godt og som gjorde en heroisk innsats for å få til en god og utbytterik time, tror jeg ingen av de tilstedeværende elevene fikk noe særlig ut av timen, bortsett fra lettelse da den var over. Jentene smilte forsiktig til oss, mens guttene forsvant raskt ut av døren. I samtalen etterpå klandret studenten seg selv for ikke å ha fått gjennomført undervisningen slik hun forestilte seg den, og heller ikke hadde klart å engasjere elevene i læringsstoffet, slik hun hadde forberedt seg til. Praksislæreren syntes ikke hun skulle ta det så tungt. Dette var helt vanlig, sa hun, ingen av disse elevene var særlig aktive til vanlig heller, på tross av lærerens innsats. Dessuten, de fleste lærerne meldte om liten framgang. På grunn av svak progresjon i norsk mente de at to av elevene måtte henvises til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Skolen hadde heller ikke særlig god kontakt med foreldrene, som ifølge læreren ikke brydde seg noe særlig. De kom i alle fall ikke på foreldremøter eller andre møter i skolens regi.

Jeg var nedstemt da jeg forlot skolen. At elevene var lite motivert, forstod jeg inderlig godt. Sannsynligvis var timene med PPU-studenten de som var best forberedt. Det ville kostet så lite å gjøre forbedringer så vel i undervisningen som i de fysiske omgivelsene. Imidlertid syntes skolens holdning faktisk å være den største hindringen for elevenes læringsutbytte og trivsel.

Selv om minoritetslevers rettigheter er nedfelt i lover, politiske føringer og læreplaner, vil det alltid være rom for tolkning. Det er likevel den faktiske undervisningen, kompetansen og holdningene i skolen, hos skoleledelsen og blant lærerne som har størst betydning for minoritetslevers læringsutbytte og sosiale velbefinnende. I dette tilfellet ble elevenes læringsutbytte begrenset. At de hadde undervisning i et rom som ellers ble lite brukt av andre elever, minner om forvisning og eksklusjon. At lærerne vurderte at to elever skulle henvises til PPT, kan selvsagt være reelt og fundert på kartlegging og god vurdering. Forskning viser imidlertid at mange skoler i for stor grad henviser minoritetsspråklige elever til PPT når de føler seg maktesløse. På den

måten blir det som er en naturlig utvikling med dertil hørende vansker, og som kanskje kunne løses innenfor prinsippet om tilpasset opplæring, i noen tilfeller omgjort til diagnose (jf. Pihl, 2010). At foreldre ikke kommer på møter eller andre arrangement i skolens regi, er ikke uvanlig. Mange steder i verden har skolen og læreren stor autoritet, og det er ikke vanlig at foreldre tas med på råd. I tilfeller der skolen tenker at foreldrene er viktig for en elevs faglige og eventuelt sosiale utvikling, mener jeg at skolen må tenke nytt og finne andre måter å kommunisere og samhandle med foreldrene på.

I nær fortid har Norge beveget seg bort fra industrisamfunnet og bygging av nasjon og til informasjonssamfunnets vektlegging av internasjonalitet og diversitet. Fra å søke likhet i enhetsskolen vektlegges nå mangfold og forskjellighet i fellesskolen. Etter andre verdenskrig skjedde det store endringer i levekår og tenkesett i Norge. Utviklingen grep inn i arbeids- og produksjonsliv, det vokste fram en moderne kulturindustri og massemedier som TV og Internett (Aasen, 2003). I det 21. århundres globale samfunn spres kunnskap og ideer ved hjelp av teknologi og digitale medier raskt over landegrensene (Lauder, Brown, Dillabough & Halsey, 2006). Globalisering er blitt en samlebetegnelse for en rekke prosesser og krefter som reduserer betydningen av avstand og landegrenser, og der varer, tjenester, informasjon og kunnskap flyter over landegrenser. Men også mennesker er blitt mer mobile, og det foregår i dag utstrakt interaksjon mellom ulike kulturer og over større geografiske områder (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Men globalisering fører også med seg nød. Over store deler av verden har de fattige blitt fattigere og de rike rikere. I tillegg fører krig og konflikt til at mennesker flykter eller forflytter seg geografisk for å søke nye livsvilkår andre steder. Dette skjer internt, det vil si innenfor samme land, men også over landegrenser. Den nyere innvandringen til Norge har særlig skjedd de siste 50 år i form av flyktninger, arbeidsinnvandrere og asylsøkere. Norge er et flerkulturelt samfunn, men er også interkulturelt ved at kultur og identitet endres som følge av kommunikasjon og samhandling mellom ulike grupper (Eidsvåg et al., 2011, s. 15). Selv om innvandringen til Norge har vært mindre gjennomgripende enn i kolonistater som England, Nederland og Frankrike, er Norge som flerkulturelt samfunn ikke nytt. Ifølge historikeren Knut Kjeldstadli (2003) har Norge vært flerkulturelt

i over 1000 år.⁵¹ Møtet med nye innvandregrupper og vår flerkulturelle historie er viktig kunnskap ikke minst fordi den bidrar til å omdefinere oss som nasjon og til at vi ser oss selv i et nytt perspektiv. Det historiske blikket på vår praksis overfor minoritetene kan gi viktig lærdom også om de feil som er begått, ikke minst i utdanningssystemet. Joron Pihl (2010) understreker at om vi skal forstå den flerkulturelle skolen i lys av samfunnets utfordringer, må vi erkjenne dens historiske plassering i samfunnet og hvordan skolen og utdanningssystemet historisk sett har behandlet urfolk og nasjonale minoriteter (s. 265). Samene, urfolket i nord har, på tross av et eget språk, en egen kultur og et utviklet skolesystem, vært utsatt for en gjennomgripende assimileringsspolitikk, der lærerne var spydspisser i fornorskingsprosessen.

Mye har bidratt til det økende mangfoldet i Norge; nye migrasjonsmønstre, transnasjonal kommunikasjon, identitet og virtuelle nettverksformer, som ulike sosiale medier, påvirker og utfordrer etablerte sosiale, politiske og kulturelle normer, trossystem og praksiser (Strand & Huggler, 2011, s. 69). Når noen grupper i samfunnet ekskluderes eller bringes til taushet på ulike måter, trues også viktige demokratiske prinsipper (Westheim, 2011a; 2011b; 2012; 2014). Nye familiemønstre, fragmentering av familier og lokalsamfunn skaper med stor sannsynlighet også svakere sosiale bånd, tilhørighet og identitet, og det etableres nye arenaer for sosial og kommunikativ samhandling. Slike arenaer kan være sosiale medier, som Facebook og Twitter, som for mange overtar som den dominerende arena for meningsutveksling, selvforståelse, bevisstgjøring og identitet, men også politisk mobilisering blant enkelte grupper, som vi har sett eksempler på i senere tid (Andersson, Jacobsen, Rogstad & Vestel, 2012). Alt dette betyr, ifølge læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) og nå også i fornyelsen av denne (Kunnskapsdepartementet, 2016), at utdanning må være noe langt mer enn læring for å oppnå ferdigheter innen fagene.⁵² Utdanning skal bidra til

51 Trilogien Norsk innvandringshistorie kom ut i 2003 og er redigert av Knut Kjeldstadli. Medforfattere er Erik Opsahl og Sølvi Sogner (bind I), Einar Niemi, Jan Eivind Myhre og Knut Kjeldstadli (bind II), Hallvard Tjelmeland og Grete Brochmann (bind III).

52 Læreplanverket 2006 er revidert blant annet med ny Overordnet del som erstatter Generell del i det forrige Læreplanverket.

elevenes dannelse, sosiale identitet, nettverksbygging, de skal bli deltakende demokratiske medborgere med lokalt, nasjonalt og internasjonalt engasjement. Dette forutsetter en skole som er i stand til å forholde seg til hele eleven, som kan bruke elevens bakgrunn, evner og forutsetninger til beste for eleven selv og samfunnet, og som betrakter diversitet eller mangfold som en ressurs i skolen og i samfunnet.

Dette er en grunnbok i pedagogikk for studenter ved praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), en ettårig utdanning som bygger på bachelor eller mastergrad i to fag, og som kvalifiserer for undervisning hovedsakelig på 8.–13. trinn. For mange PPU-studenter, og for studenter ved integrert lektorutdanning, er studiet det første møtet med pedagogikk som fag. Min erfaring som tidligere lærerutdanner i PPU er at noen studenter opplever pedagogikk som unødvendig og for teoretisk, tatt i betraktning at de skal ut i en praktisk skolehverdag. Jeg har i ettertid møtt flere tidligere studenter og har fremdeles til gode å høre dem gjenta sitt postulat om at det de lærte i pedagogikk, er unødvendig kunnskap i skolen. De aldersgruppene PPU-studentene skal undervise når de er uteksaminert, er utfordrende og forutsetter nettopp pedagogisk innsikt og kunnskap, i tillegg til den kompetansen lærerne har i fagene sine. For skolen handler ikke om bare fagene, den handler om at Kari, Hussein, Stian, Jacek og Samira skal ha en skoledag og et læringsmiljø der de lærer på en konstruktiv måte, individuelt og kollektivt, men der de også trives og utvikler seg som mennesker. Dette kan pedagogikk bidra til. Forskning viser at mange elever i videregående skole dropper ut i løpet av de tre årene de går der (Kristiansen, 2012). Derfor er det viktig at lærere allerede i ungdomsskolen gjennomfører tiltak som kan forhindre forsinkelser og frafall; det vil blant annet forutsette at de ser elevenes forutsetninger og behov i den konteksten elevene beveger seg innenfor, som bakgrunn, oppvekst, bosted, hjem, fritid og erfaringer, og hvordan dette bidrar til å forme dem til de elevene lærerne har foran seg i klasserommet. Et viktig utgangspunkt for lærerne som uteksamineres fra PPU, er derfor forståelsen av at skolen er et flerkulturelt sted som skal inkludere *alle elever*, faglig og sosialt.

Organisering av kapitlet

I innledningen til dette kapitlet beskriver jeg hvordan utviklingen nasjonalt og globalt har ført til at det norske samfunnet i større grad enn noen gang tidligere er preget av diversitet, og at vi i dag har et flerkulturelt samfunn og en flerkulturell skole. I avsnittet «Et inkluderende språk» ser vi på språket som et redskap til inklusjon.

Avsnittet «Hva sier loven og politiske dokumenter?» gir en oversikt over utvalgte utdanningspolitiske dokumenter de siste ti år som vedrører norsk lærerutdanning, og hvordan de belyser forhold rundt minoritetslevene og den flerkulturelle skolen. Ettårig praktisk-pedagogisk utdanning foregår ikke i et vakuum, men styres blant annet av politiske føringer og endringer i samfunnet. Utdanningsinstitusjonene er ulike når det gjelder å implementere flerkulturelle spørsmål på en pedagogisk faglig måte, og i neste del stilles spørsmålet: «Har vi en utdanning for alle?» Her tas det utgangspunkt i kritisk multikulturalisme og i James A. Banks (2004; 2015) klassiske modell for en flerkulturell skole.

Et inkluderende språk

Ord om innvandring og det flerkulturelle

Å omtale mennesker med omtanke handler om respekt og anerkjennelse (Taylor, 1992; Taylor & Gutman, 1994). Veilederen *Et inkluderende språk*, utgitt av Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2007, s. 3), understreker at det ikke er lett å finne de riktige ordene og formuleringene for temaer som gjelder innvandring og det flerkulturelle, og «å bruke et inkluderende og presist språk er en vanskelig øvelse, og vi bør alle anstrenge oss for å bli bedre». Bevisst språkbruk i møte med elever og foreldre er viktig. Nedenfor blir begreper som *innvandrere*, *innvandring* og *flyktninger* definert.⁵³

- En *innvandrer* er en person som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre, og som på et tidspunkt har innvandret til Norge.

⁵³ Begreper og definisjoner er hentet fra SSBs innvandringssider, 2019.

- Men barna deres er ikke nødvendigvis født i utlandet, *norskfødte med innvandrereforeldre* er personer som er født i Norge, men som har to foreldre som er innvandrere.
- I skolen møter vi også elever med annen innvandringsbakgrunn; det kan være *utenlandsfødte* med én norskfødt forelder, det kan være *norskfødte* med én utenlandsfødt forelder, eller *utenlandsfødte* med norskfødte foreldre – en gruppe som også inkluderer utenlandsadopterte.
- En *flyktning* er en person som har flyktningstatus, og som har fått oppholdstillatelse i Norge (Utlendingsdirektoratets flyktningregister).

Hvor kommer du fra? Hvor er du født? Dette er vanlige spørsmål innvandrere blir møtt med. Ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB), som fører statistikk over innvandring og innvandrere i Norge, er fødelandet mors bosted da vedkommende (barnet, eleven) ble født. For en innvanderer kan fødeland være det landet personen har en bakgrunn fra, som ofte er fødeland, mens det for norskfødte er foreldrenes fødeland. Hva en person betrakter som et hjemland og hva som er hjemme, er en subjektiv erfaring. En elev som er født i Norge av somaliske eller polske foreldre, vil kanskje si at hjemlandet er Norge. Om du som PPU-student i praksis spør den samme eleven hvor han eller hun føler at hun har sin tilhørighet, kan det hende at svaret er Polen, Pakistan eller et annet land. En elev som har innvandret til Norge sammen med foreldrene sine, føler kanskje i utgangspunktet at han eller hun har sin tilhørighet i foreldrenes fødeland, mens vedkommende etter hvert kan oppleve at det er Norge som er hjemlandet.

Spørsmålet om tilhørighet og identifikasjon er ikke gitt en gang for alle, men kan skjerpes eller endres helt eller delvis som følge av ekstreme situasjoner. Et eksempel fra media er den omstridte radikale islamisten Arfan Bhatti,⁵⁴ født og oppvokst i Norge av foreldre med pakistansk bakgrunn. Når en norskfødt ungdom med innvandrereforeldre opplever at tilhørigheten til det norske flyttes helt eller delvis fra den norske konteksten og over til noe annet, kan det, ifølge Andersson et al. (2012), skyldes at vedkommende

54 Arfan Bhatti i media: <http://www.dagbladet.no/tag/bhatti> (hentet 1.4.2013).

utvikler sterk personidentifikasjon (forbilder) eller en sterk opplevelse av tilhørighet til organisasjoner som kan være religiøse eller politiske bevegelser i andre land, men som på ulike måter kan knyttes til opphav og gi en opplevelse av anerkjennelse og inkludering. Grad av tilhørighet vil kunne påvirkes av de ord vi bruker. Ifølge Kjeldstadli (2003, s. 17) vil for eksempel *innvandrere* og *innvandring* gi assosiasjoner til at noen har *vandret inn* i det norske samfunnet, altså noen som fra før ikke hører til her. Som mennesker har vi flere ulike identiteter, som kjønn, alder, politisk ståsted, seksuell preferanse, religiøs tilhørighet, etnisitet, nasjonalitet, arbeid eller bosted. Så hvem som da er «vi», kan variere med hvem eller hva vi til enhver tid identifiserer oss med. Line Thorbjørnsen Hilt (2019) hevder at betegnelsen *innvandrere* etter hvert har fått noe negativt over seg. Det beskriver en forskjell mellom oss og «dem» som har vandret inn, og kan slik bidra til ekskludering. Slik former ord virkeligheten gjennom at språkbruken får samfunnsmessige konsekvenser. Hun sier at ordene speiler ikke virkeligheten direkte, men de innebærer tolkningen av den og er derfor aldri nøytrale (s. 43).

Multikulturell, flerkulturell – eller kanskje diversitet?

Når vi omtaler mangfold i samfunnet og i utdanningsfeltet, brukes gjerne ord som *multikulturell* og *flerkulturell* om hverandre. I senere tid brukes også *diversitet* om samme fenomen. Hvert av disse begrepene har historiske røtter, som jeg kun kort kan gå inn på her.

Multikulturalisme brukes gjerne som en overgripende term som innbefatter etnisitet, rase, kultur, språk og kjønn (Westrheim, 2014). Ifølge Bihkuh Parekh (gjengitt i Hovdelien, 2011, s. 64) innebærer multikulturalisme at enhver kultur også er internt mangfoldig, flytende, åpen og stadig i forandring, den vil alltid definere seg selv i forhold til de andre. Dermed reflekterer den også en pågående samtale mellom ulike tradisjoner og standpunkter. Slik sett kan vi si at begrepet *multikulturalisme* også er multidisiplinært, det vil si at det tar opp i seg temaer, begreper og teorier fra mange ulike vitenskapelige disipliner (Westrheim, 2014). Den amerikanske utdanningsforskeren James A. Banks, som jeg kommer tilbake til senere i kapitlet, er en betydelig eksponent for et kritisk perspektiv på multikulturalisme i utdanningsfeltet.

Banks *Multicultural Education* (flerkulturell pedagogikk) bygger på FNs menneskerettighetserklæring⁵⁵ og på idealer om frihet, rettferdighet, likhet og menneskets verdighet (Banks, 2004). Hans perspektiv er at flerkulturell pedagogikk ikke bare anvender innhold, begreper, paradigmer og teorier fra ulike interdisiplinære felt, men også fra mer etablerte disipliner. I denne sammenheng betyr det at en multikulturell utdanning tar opp i seg og overfører innhold fra andre fag *til* pedagogikk, læreplanarbeid og didaktikk. Banks (2004, s. xii) definerer flerkulturell pedagogikk som

a field of study designed to increase educational equity for all students that incorporate for these purposes content, concepts, principles, theories, and paradigms from history, the social and behavioral sciences, and ethnic studies and women's studies.

I artikkelen «What makes a school multicultural?» Setter Caleb Rosado (1997) opp følgende definisjon:

Multiculturalism is a system of beliefs and behaviors that recognizes and respects the presence of all diverse groups in an organization or society, acknowledges and values their socio-cultural differences, and encourages and enables their continued contribution within an inclusive cultural context which empowers all within the organization or society.

Pihl (2010, s. 269) viser til en klassisk definisjon hos Banks (1991) som i større grad fokuserer på utdanning og minoritetslevenes skoleprestasjoner:

Programs and practices designed to help improve the academic achievement of ethnic and immigrant population and /or teach majority group students about the cultures and experiences of the minority groups within their nations are referred to as multicultural education (s. 344).

55 FNs menneskerettighetserklæring (Universal Declaration of Human Rights), hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

Flerkulturell pedagogikk tar opp i seg begreper og temaer fra andre fag for å kunne gripe om den komplekse virkeligheten som vi finner i skolen i dag. Men innhold og praksis er ikke forbeholdt minoritetselvene alene, tvert imot angår flerkulturell pedagogikk alle elever og hele skolesystemet. I det videre bruker jeg *flerkulturell* fordi dette oftest opptrer i samfunns- og skolesammenheng, og jeg tar utgangspunkt i en definisjon fra den offentlige utredningen *Bedre integrering* (NOU 2011: 14, s. 30) som er ganske dekkende:

Et flerkulturelt samfunn er et samfunn hvor flere grupper med ulik kulturell bakgrunn og levemåte lever sammen, og hvor det er større eller mindre grad av samhandling mellom gruppene som sådan og mellom enkeltmedlemmer av disse gruppene.

En av de første som brukte begrepet flerkulturell i Norge var, ifølge Pihl (2010, s. 270), Anton Hoëm (1976) som brukte det i forbindelse med studiet av samer.

Hoëm vurderte samfunnsmessig anerkjennelse av samisk språk og kultur i skolen som en forutsetning for at skolen kunne realisere målene for undervisning av samiske barn. Flerkulturell pedagogikk tilpasset generelle pedagogiske prinsipper til en pedagogisk situasjon. Dette forutsetter at tilpasningen finner sted både på samfunnsnivå (utdanningspolitisk nivå), på institusjonsnivå (skolenivå) og på individnivå.

Pihl (2010) hevder at dette høres enkelt ut, men at praksis synes å være at pedagogiske prinsipper anvendes som om skolen er enkulturell, med andre ord at vi i Norge har en enhetlig kultur, mens den faktisk er flerkulturell. Innenfor flerkulturell pedagogisk teori trekkes skillet mellom rettighetsbaserte modeller og behovsprøvde modeller når det gjelder tospråklig undervisning. Den første modellen anerkjenner minoritetenes morsmål som en verdi og en ressurs som gir kollektiv rettighet til tospråklig undervisning. Den andre modellen gir tospråklig undervisning som et kompensatorisk virkemiddel, som ofte krever dokumentasjon av elevens mangelfulle ferdigheter i majoritetsspråket (s. 270–271).

De senere årene har det vært vanlig å anvende begrepene *diversitet* eller *mangfold* også i skolesammenheng, både knyttet til det flerkulturelle og i sammenheng med demokratiprosesser (Westrheim, 2012). De antyder at fokus må flyttes fra forskjellighet som problem til forskjellighet som styrke (Hilt, 2019, s. 46). For å opprettholde diversitetens eller mangfoldets konstruktive dynamikk kreves det, ifølge Biesta (2010), at alle har vilje til å bygge og kjempe for et demokratisk, inkluderende fellesskap. På ungdomstrinnet og i videregående skole finnes det elever som ikke føler seg inkludert i skolesammenheng – noen opplever seg direkte ekskludert. Vi snakker om *ekstern* eksklusjon når enkeltindivider eller grupper (her elever) holdes utenfor diskusjons- og beslutningsprosesser. *Intern* eksklusjon er det når elevene er inkludert i slike prosesser, men likevel opplever ikke å bli tatt på alvor, for eksempel at krav eller argumenter ikke blir behandlet med respekt (s. 116). Sølvi Lillejord (2008) er inne på det samme som Biesta når hun snakker om *utestenging* og *neglisjering*. Hun hevder at flere skoler sliter med disse utfordringene, og viser til stortingsmeldingen ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006) som hevder at selv om barn og ungdom har adgang til skolen, sliter mange med svak tilknytning til fellesskapet, eller kommer ut med dårlige læringsresultater (s. 212). Inkludering kan ha god innvirkning på læring. I en NIFU-rapport⁵⁶ har Grøgaard (2012) sett på hva som kjennetegner skoler⁵⁷ som oppnår gode resultater på nasjonale prøver. Resultatene fra undersøkelsen viser blant annet at arbeid med sosial inkludering kan være et viktig element i en strategi for å forbedre elevenes prestasjonsnivå. Det er særlig minoritetsspråklige elever som har utbytte av å gå på skoler som har et godt og inkluderende læringsmiljø (Grøgaard, 2012, gjengitt i Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 76). Dette setter krav til lærerens kompetanse til å lede klassen og til å engasjere alle elevene i arbeidet med et godt læringsmiljø. Flerkulturell pedagogikk handler ikke nødvendigvis om en annerledes pedagogikk, men om en pedagogikk som makter å tilpasse

56 NIFU er Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning – <http://www.nifu.no/>

57 Selv om det er barneskoler som er nevnt i NIFU-rapporten, er dette også relevant for ungdomstrinnet og videregående skole.

undervisningen for den enkelte, som bruker elevenes tidligere kunnskaps- og læringserfaringer og integrerer dem i nytt lærestoff. Ikke minst trenger elevene lærere som evner å inkludere alle elevene i et felles læringsmiljø og en felles skole der alle opplever å høre til.

Jeg vil oppsummere denne første delen med å si at måten vi bruker språklige begreper og betegnelser på i vår omtale av andre, handler om å vise respekt for individet og gruppen det gjelder, men det handler også om inkludering og anerkjennelse av mangfold og diversitet. I den offentlige utredningen *Bedre integrering* (NOU 2011: 14, s. 27) sies det at: «En god omtale av integrerings- og inkluderingsfeltet avhenger av et presist språk med riktig ordvalg og begrepsbruk. En oppdatert og framtidsrettet språkbruk må være både presis og inkluderende.» Videre står det at: «Forskjeller i ordvalg og begrepsbruk kan også reflektere ulike synspunkter, kunnskaper, forståelser, holdninger og verdier. Og ikke minst vil samfunnskonteksten, tiden vi lever i, og endringene i samfunnet, medføre endringer i språkbruk» (s. 27). Men språket vi bruker, viser også hvorvidt vi har kunnskap og forståelse for de ulike begrepene.

I det følgende vil jeg redegjøre for noen utvalgte relevante politiske dokumenter som legger føringer for lærerutdanningene, herunder ettårig PPU. Hensikten er å undersøke hvordan flerkulturelle temaer belyses.

Lovverk, relevante meldinger og offentlige utredninger

I § 10–8 i *opplæringsloven* (1998) står det:

Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet.

Dette betyr at skoleeier skal legge til rette for at personalet skal utvikle flerkulturell kompetanse som innbefatter at de kan organisere læringsarbeidet og læringsmiljøet på en slik måte at elever med ulike bakgrunner og læringsforutsetninger inkluderes.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet – *Prinsipper for opplæringen*⁵⁸ sier følgende:

Læreres og instruktørers samlede kompetanse består av flere komponenter der faglig kyndighet, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og veiledning står sentralt. Lærere og instruktører må også ha flerkulturell kompetanse og kunnskap om elevers ulike utgangspunkt og læringsstrategier.

Her er det en tydelig fordring om at *kompetansen* til lærere i den norske skolen handler om å kunne formidle faget på en pedagogisk god måte, kunne organisere elevenes læringsarbeid, kunne vurdere elevenes arbeider, kunne veilede dem faglig og selvsagt også personlig. I tillegg skal lærerne ha flerkulturell pedagogisk kompetanse som tar utgangspunkt i elevenes bakgrunn, forutsetninger og ulike måter å lære på. Dette betyr at en lærer med master i matematikk eller et annet fag som uteksamineres fra PPU, og som skal undervise på 8.–13. trinn på en hvilken som helst skole i Norge, skal ha faglig og pedagogisk kompetanse til å kunne tilrettelegge for en flerkulturell undervisning og organiseringen av denne, men skal også ha kompetanse til å vurdere elevarbeidet og kunne inngå i gode veiledningssituasjoner. Hva betyr så kompetanse i denne sammenheng? Astrid Tolo og Sølvi Lillejord (2009, s. 3) hevder i sin utredning av kompetansebegrepet at

globaliseringsprosesser og utviklingen av flerkulturelle samfunn [krever] nye former for kulturell kompetanse hos profesjonelle yrkesutøvere. De raske kulturelle og sosioøkonomiske endringene utfordrer også oppfatninger av egen identitet. Å kunne møte spørsmål knyttet til identitet, etnisitet og nasjonalitet forutsetter en styrking av samfunnets humanistiske kompetanse.

Det er altså et økende behov for kunnskap om mennesket som kulturelt og språklig vesen for å kunne møte morgendagens samfunn. For å klare

58 https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

dette trenger lærere flerkulturell kompetanse. Ifølge Tolo og Lillejord er kompetansebegrepet et av vår tids mest brukte kunnskapsbegrep fordi det handler om å kunne møte endringer og utfordringer i samfunnet (s. 6). Det innebærer at vi kan forstå kompetanse både som viten og kunnskap og som ferdigheter som skal hjelpe oss i handlingssituasjoner. For å vite hvordan vi skal (kunne) handle i pedagogiske situasjoner, trenger vi kunnskap. Den teoretiske og praktiske kunnskapen vi har på et område eller fagfelt, er med på å gi oss handlingsberedskap på feltet (s. 4–5):

I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø (oppl. § 1-2 og kap. 5, og Læreplanverkets generelle del, LK06)⁵⁹.

Elevene skal møte mange og ulike former for utfordringer. Læringsmiljøet skal være inkluderende slik at *alle* kommer med ut fra sine forutsetninger, evner og interesser. Lærerkompetanse begrenser seg derfor ikke til faget i klasserommet; kompetanse i et flerkulturelt samfunn omfatter kompetanse til å se hele mennesket, til å yte maksimalt for å redusere ulikhet mellom elevene – alt annet kan få store konsekvenser for den enkelte elev i skolen og senere i yrkeslivet og for samfunnet. Derfor er det viktig at de lærere som uteksamineres fra PPU, har humanistisk kompetanse i den forstand at de har øye for og kan tilrettelegge fagene ut fra elevgruppens sammensetning og forutsetninger og samfunnets mangfold. Lærerne skal vise innsikt i og forståelse for verdien av elevenes ulike språk, de ulike kulturer de inngår i, og elevenes individuelle og felles erfaringer og historie, samtidig som de kan tenke nytt, dypere og kommunisere godt (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I Utdanningsdirektoratets *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (2017) gis det føringer for hvordan vi skal tenke rundt spørsmål

59 Denne er erstattet av Overordnet del i fagfornyelsen (gjeldende fra 2020).

som omhandler minoriteter i skolen. Tidspunktet for når ny overordnet del skal tre i kraft, henger sammen med fornyelsen av læreplanene.⁶⁰

Overordnet del er en del av læreplanverket, og den er fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5. Den beskriver formålet med opplæringen og inneholder tre hoveddeler: «Opp-læringens verdigrunnlag», «Prinsipper for læring, utvikling og danning» og «Prinsipper for skolens praksis». Hver del er etterfulgt av konkretiserende underpunkt som gir retning til grunnskolens videre arbeid på de tre områdene. Viktige prinsipper er blant andre mangfold og demokrati, som at «Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter» og «Alle deltakere i skolefellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Disse prinsippene forutsetter at elevene får god demokratiopplæring. Heidi Biseth og Susan C. Lyden (2018, s. 38 ff.) undersøkte lærerutdanneres oppfatninger og praksiser når det gjelder demokrati og demokratiopplæring. Et sentralt funn var at lærerutdannere viste en noe smal forståelse av hva demokrati er. Flere lærere i undersøkelsen betraktet demokrati mer som en politisk innretning. Dette gjør at opplæringen for eksempel fokuserer mer på valg og valgdeltakelse enn på elementer rundt sosial rettferdighet. I lys av dette er det verdt å se nærmere på demokratiopplæringen i lærerutdanning med tanke på om også denne er klar for fornyelse.

Det er lite i Overordnet del som spesifikt viser til elever med flerkulturell bakgrunn. Den har imidlertid et forsterket fokus på samene og nasjonale minoriteter, noe som er positivt. For øvrig understreker Overordnet del hvilke verdier og prinsipper som må legges til grunn for å oppnå et samfunn og en skole med respekt for kulturelt mangfold i vid forstand. Dette er viktig, fordi alle initiativ, prosjekter og tiltak som settes i verk i skolen, trenger et tydelig og velfundert fundament bygget på demokratiske prinsipper; kulturelt, sosialt, politisk og humanistisk. I tråd med Overordnet del er alle læreplanene i grunnskolen og videregående opplæring fornyet ved skolestart i 2020. Selv

60 Versjonen det henvises til, ble sist endret 20.10.2018. Overordnet del er en fornyelse av Generell del i Kunnskapsløftet og er ment å skape større konsistens mellom Overordnet del og fagene (fagfornyelsen).

om det ikke spesifikt vises til opplæring av elever med flerkulturell bakgrunn, er det viktig å lese både Overordnet del og fornyelsen av fagene på denne bakgrunn. I det følgende ser jeg på politiske dokumenter det siste tiåret og som kom forut for fagfornyelsen.

Læreren. Rollen og utdanningen

I 2010 ble det innført ny todelt og differensiert grunnskolelærerutdanning i Norge, jf. stortingsmeldingen *Læreren. Rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Denne lærermeldingen ses i sammenheng med stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008), der regjeringen utdyper hva som skal til for å utvikle en kvalitativt sett bedre norsk skole. Den skulle også ses i forhold til stortingsmeldingen *... og ingen sto igjen! Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006). I denne blir regjeringens politikk for å redusere forskjeller, klasseskiller, økonomisk skjevfordeling, fattigdom og marginalisering lansert. I denne lærermeldingen viser det seg imidlertid at minoritetselvene og den flerkulturelle skolen ikke behandles i nevneverdig grad, hverken i forskriftene og rammeplanen for den nye grunnskoleutdanningen eller i selve meldingen. Dette til tross for, som Marta Lea (2010) understreker, at det i gjeldende læreplan for grunnskolen, *Kunnskapsløftet* (LK06), understrekes at lærere må ha flerkulturell kompetanse, noe som videreføres i Overordnet del av læreplanverket (LK20). Det kommer, ifølge Lea, også fram i stortingsmeldingen *Internasjonalisering av utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Her blir innvandrere som ressurs i internasjonaliseringsarbeidet grundig behandlet. Det flerkulturelle og internasjonale aspektet blir en naturlig del av norsk skole, og flerspråklighet og kulturelle forskjeller er av verdi både for den enkelte og for samfunnet. Utnyttelse av flerspråklig og flerkulturelt mangfold vil øke interesse og kompetanse i sin alminnelighet og skape toleranse og forståelse. Slik sett representerer også minoritets elever og deres kompetanse i språk og kultur en ressurs for det norske utdanningsfeltet (jf. Westrheim, 2011a; 2011b).

Minoritets elever ble ikke tilstrekkelig behandlet i stortingsmeldingen *Læreren, Rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009a) når den samtidig understreker at det er en forutsetning for å utvikle en god kunnskapsskole at

alle elever blir sett og får tilpasset opplæring. Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis – strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009* (Kunnskapsdepartementet, 2007)⁶¹ med etterfølgende tiltak ble realisert etter at forskningsrapporter viste forskjeller i skoleprestasjoner og læringsutbytte mellom majoritets elever og minoritets elever (Bakken, 2003). Strategiplanen *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014), der regjeringen har utvidet dagens fireårige grunnskolelærerutdanning til femårige masterprogram, er betegnelser som flerkulturell og diversitet ikke nevnt spesifikt. Derimot tenker regjeringen at det er viktig for lærere å ha kompetanse i faget samisk. Ny forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 5–10 ble fastsatt 07.06.2016. Forskrift om rammeplan for samisk grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 5–10 ble fastsatt 23.11.2016. Høsten 2017 startet første kull på de nye femårige masterprogrammene i grunnskolelærerutdanning. Dette er positive signaler, men igjen er det ingen satsning for å imøtekomme flerkulturelle utfordringer.

De perspektiver og utfordringer som det flerkulturelle samfunnet bringer med seg, trenger konkrete politiske føringer om flerkulturell pedagogikk skal kunne realiseres. Tolo og Lillejord (2006) hevder at det ikke kan være slik at ansvaret for kunnskapsutvikling, kompetanseheving og implementering av flerkulturell pedagogikk skal plasseres på læreren alene eller være opp til den enkelte skole. Likevel kan man si at lærermeldingen fremmer et monokulturelt syn (jf. Pihl, 2010), som om Norge var monokulturelt. Lærernes samfunnsoppdrag i et flerkulturelt samfunn og innholdet i en flerkulturell pedagogikk blir opp til lærerne å konkretisere.

Meldingen om ungdomstrinnet

Stortingsmeldingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2011) fokuserer i større grad på minoritets elever og den flerkulturelle skolen. Skolen er et felles møte- og læringssted uavhengig av

61 Det finnes nå tilgjengelig en sluttrapport for Strategiplanen med eksempler på vellykkede prosjekter (samt en CD). Rapporten er skrevet av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO).

bakgrunn, erfaringer og forutsetninger, og av geografisk bosted. Elever skal sikres likeverdig opplæring uansett hvor de er, hvem de er og hvor de bor. Den offentlige utredningen *Mangfold og mestring* (NOU 2010: 7), som ungdomstrinnsmeldingen bygger på, understreker at å lære seg andrespråket så godt at det fungerer som fullverdig opplæringspråk, tar fra fem til sju år (s. 11). Imidlertid kommer mange minoritets elever til skolen på ungdomstrinnet, eller på videregående, og har derfor et vanskeligere utgangspunkt og dårligere betingelser for språkopplæring og språkutvikling enn elever som begynner i barneskolen. I meldingen om ungdomstrinnet (s. 54) vises det til ovennevnte utredning når det påpekes at lærere som underviser i norsk (og for den saks skyld andre fag), også bør ha kompetanse i norsk som andrespråk, samt kunnskap om flerspråklighet. Det er viktig kunnskap for PPU-studenter som snart skal ut i skolen, at det ikke er tilstrekkelig kun å ha forståelse for minoritets elevenes situasjon. Det er læreren som er den personen i elevenes liv som faktisk kan hjelpe dem i læringsarbeidet, få i gang pedagogiske prosesser og bidra til elevenes delaktighet og tilhørighet.

Læreplanene for fagene, både på ungdomstrinnet og i videregående, har kompetansemål som beskriver grunnleggende ferdigheter blant annet i å kunne uttrykke seg muntlig, i skriving og i lesing. Dette forutsetter at alle lærere (uansett fag) har ansvar for elevenes språkutvikling. Resultater fra nasjonale prøver viser at forskjellene mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever med norsk bakgrunn tiltar fra 5. til 8. trinn. Dette gjelder særlig innvandrere, men også etterkommere henger lenger etter elever med norsk bakgrunn på 8. trinn og over enn de gjorde på 5. trinn. Forskjellene er størst i lesing, og mindre i engelsk og regning. Generelt kan deler av prestasjonsforskjellen mellom elever med norsk bakgrunn, innvandrere og etterkommere forklares med at innvandrere og etterkommere samtidig har annen sosial bakgrunn enn de fleste elever med norsk bakgrunn, og at betydningen av sosial bakgrunn øker utover i skoleløpet (NOU 2010: 7, s. 7). I meldingen om ungdomstrinnet understrekes viktigheten av god språkutvikling. Den norskspråklige utviklingen hos minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet kan ha vært langsom, også hos dem som har bodd lenge i Norge, eller som er født i landet av utenlandsfødte foreldre. Dersom elevene ikke utvikler tilstrekkelige ferdigheter i norsk, vil de henge

etter i sin faglige utvikling i ulike fag (s. 54–55), noe som vil fortsette over i videregående skole.

Sletten (2000) og Bakken (2003) hevder at minoritetsspråklige elever er overrepresentert blant dem som ikke fullfører videregående opplæring, men de har samtidig høyere utdanningsambisjoner enn sine majoritetsspråklige klassekamerater (NOU 2010: 7). I *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU 2010: 7) er det foreslått at kompetanse i norsk som andrespråk, flerspråklighet, flerkulturell pedagogikk og flerkulturell forståelse skal inngå i lærerutdanningene, dette må også innbefatte PPU. Som lærer vil man før eller siden undervise minoritetsspråklige elever, derfor er slik kompetanse nødvendig for alle lærere. Her er det ingen forskjell på om man er uteksaminert fra den todelte grunnskolelærerutdanningen, lektorutdanningen eller fra PPU.

Stortingsmeldingen *På rett vei! Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2013) kan ses på som en forlengelse av blant annet den ovennevnte utredningen. I meldingen understrekes det at elevgrunnet i norsk skole har endret seg betraktelig de siste tiårene, noe som gjør at det er et større antall minoritetsspråklige elever i skolen. Dette stiller krav til skolens evne til å stimulere gode relasjoner ut fra elevenes egenart og likeverd. Tilpasset opplæring skal gi elevene god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes forutsetninger, noe som innebærer at skolen gjennom læringsmiljøet, metodebruk og pedagogikk aktivt tar hensyn til variasjoner blant elevene i den offentlige fellesskolen (s. 12).

Skolen trenger gode rådgivere med flerkulturell kompetanse. Ikke rent få rådgivere mener i dag at denne elevgruppen er utfordrende, og at slik veiledning krever en kompetanse de ikke har. Det må være et mål for skolen å skaffe seg flerkulturell kompetanse, men det er like viktig at skolen har en helhetlig flerkulturell pedagogisk tenkning. Det hjelper lite med en rådgiver som har flerkulturell kompetanse, om ikke skolen har en samlet policy på dette området, og om ikke alle lærerne synes det er viktig å ha slik kompetanse. Hilt (2019, s. 13) understreker at slik kunnskap og kompetanse ikke dreier seg om spesialisering, men en kompetanse som alle pedagogikk- og lærerstudenter bør tilegne seg.

Det er også gjort tiltak for å bedre rettighetene til minoritetsspråklige elever, og oppfølging av tiltaksforslag blant annet gjennom Barne-, likestillings- og

inkluderingsdepartementets melding *En helhetlig integreringspolitikk* (2012, s. 30). Her varsles de prinsipper som skal legges til grunn for alt arbeid i barnehage- og utdanningssektoren, og dermed også på 8.–13. trinn. For å kunne ivareta prinsippene om mangfold og flerspråklighet, demokrati og toleranse, tidlig innsats, langvarig andrespråkopplæring og ivaretagelse av flerkulturelle perspektiver i universelle tiltak vil regjeringen sette i verk et kompetanseløft på det flerkulturelle området for ansatte i barnehage, grunnskole og videregående opplæring, herunder også personer som underviser voksne. Ifølge stortingsmeldingen *På rett vei!* (Kunnskapsdepartementet, 2013) er kompetanseutvikling på det flerkulturelle området et av de tiltak som Stoltenberg II-Fortid – prioriterte høyest i 2013 (s. 158). Dette er tiltak som kommer, og som forhåpentligvis gjør at flerkulturell kompetanse og flerkulturell pedagogikk blir mer aktuelt i årene som kommer, og som utdanningsinstitusjonene må ta hensyn til. La oss i det følgende se hvorvidt dette synes ivaretatt i de nye rammeplanene for PPU.

Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for trinn 8–13

Grunnlaget for arbeidet med ny rammeplan for blant andre ettårig PPU, ettårig PPU for yrkesfag og femårig lektorutdanning er Stortingets behandling av meldingen *Læreren. Rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009a) samt innføringen av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning.⁶² Målet har vært å legge til rette for en kvalitetsheving av lærerutdanningene for 8.–13. trinn, tilpasset skolens behov for lærerkompetanse og for å utvikle integrerte, forskningsbaserte og profesjonsrettede lærerutdanninger. I formål står det at utdanningen skal imøtekomme samfunnets og skolens behov og skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen.

I forskriften (§ 2) står listet opp kandidatens forventede læringsutbytte ved endt utdanning, definert som kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse.

62 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf>

Under kunnskap står det at kandidaten «har kunnskap om ungdomskultur og ungdoms utvikling og læring i ulike sosiale og flerkulturelle kontekster».⁶³ Her går det klart fram at kandidaten skal ha kunnskap om ungdoms utvikling og læring i ulike kontekster – også flerkulturelle. Det flerkulturelle aspektet trekkes imidlertid ikke med videre, hverken under ferdigheter eller generell kompetanse. Kandidatene trenger med andre ord hverken ferdigheter eller generell kompetanse til å utvikle og formidle denne i andre sammenhenger. Selvsagt kan man med god vilje «lese» det flerkulturelle inn i de andre punktene under læringsutbytte. Men som med mye annet forsvinner eller utydeliggjøres flerkulturelle sider ved undervisningen dersom det ikke stilles formulerte pedagogiske og faglige krav om det. Punktet under kunnskap er også såpass vagt formulert at det blir opp til lærerutdannerne ved den enkelte praktisk-pedagogiske utdanningen å definere og konkretisere hva som skal legges inn under disse punktene i emnebeskrivelsene. I forskriften § 3 om struktur og innhold (s. 3) står det: «Profesjonsfaget skal bidra til kunnskap om mangfoldet i elevenes bakgrunn og faglige forutsetninger, og bidra til at studentene utvikler kompetanse om ungdoms utvikling, læring og om ungdomskultur.» Forskriften er noe vag med hensyn til konkret hva som er det flerkulturelle i denne formuleringen. Dette blir forhåpentlig konkretisert i de nasjonale retningslinjene som følger forskrift for ettårig PPU.

Likhet i utdanningsfeltet

Om det flerkulturelle blir en konkret del av norsk utdanningspolitikk og lovverk, og hvis det nedfelles i forskrifter, læreplaner, studieplaner og emneplaner for fagene, kan flerkulturalisme representere en ressurs for skolen og for samfunnet. For at dette skal skje, må det politiske nivå, utdanningsinstitusjonene som utdanner lærere, og skolen initiere og iverksette kompetansehevende tiltak slik at ressursen kommer skolen, fagene, undervisningen, lærerne og ikke minst elevene til gode. En slik tilnærming står i kontrast til det synet som

63 Dette er likelydende med ettårig PPU for yrkesfag.

har preget lærerutdanning og skole, nemlig at det flerkulturelle og diversitet representerer et problem som må unngås eller løses (OECD/CERI, 2010). Likheter er et viktig prinsipp i norsk skole, like fullt ser vi at det er en økende ulikhet blant elevgrupper i skolen (jf. Kunnskapsdepartementet, 2006), og at den har en etnisk dimensjon (Pihl, 2010). Likheter skapes gjennom inkludering, deltakelse og en gjennomtenkt lærings- og skolekultur. Elevene på 8.–13. trinn kommer fra mange deler av verden, eller har foreldre som gjør det. For å møte mangfoldet av elever og foreldre må skolen, og selvsagt også lærerne, tenke gjennomgripende nytt. OECDs⁶⁴ «Policy Brief» (2008) har satt opp ti punkter for hvordan utdanningsfeltet, her skolen, kan yte minoritets elevene større rettferdighet på alle plan, dersom prinsippet om likhet skal oppnås. Det understrekes i disse punktene at minoritets elever ofte møter vansker i skolen, noe skolesystemet må ta på alvor. Her kan nevnes diskriminering og rasisme. Dette er utfordringer som ofte er skjult; som skolen må ha strategier for å avdekke, og som lærere må få verktøy til å håndtere. Som nevnt over er det også for mange eksempler på at minoritets elever oftere får spesialundervisning, og at mange henvises til PPT når skolen ikke vet hvordan de skal tilrettelegge undervisningen for disse elevene (jf. Pihl, 2010).

Som OECD (2008) viser, dropper minoritets elever hyppigere ut av skolen, de har lettere for å komme inn i lavstatusmønstre, noe som igjen reduserer deres muligheter på arbeidsmarkedet. Det understrekes videre at særlig språkundervisning ikke må hindre eleven i å ha jevn kontakt med elevene på eget trinn, og at lærere trenger utdanning og videreutdanning for å imøtekomme disse elevenes behov på en måte som sikrer likeverdig opplæring og hindrer frafall (OECD, 2008). Her viser jeg til fortellingen innledningsvis, som eksemplifiserer noe av dette.

I OECD-rapporten *Reviews of Migrant Education – Norway* hevder Taguma, Shewbridge, Huttova og Hoffman (2009, s. 11) at Norge har et inkluderende utdanningssystem med små forskjeller mellom skoler. Forskning viser samtidig at utdanning er en av de faktorene som kan bidra til å utjevne sosiale

64 OECD står for Organisation for Economic Co-operation and Development og er en avtale om europeisk samarbeid på dette området. Avtalen ble underskrevet i 1960, og trådte i kraft i 1961.

forskjeller (Kristiansen, 2012), mens lav eller ingen utdanning øker risikoen for marginalisering og eksklusjon. Når Norge har skoleplikt, vil alle personer være innom utdanningsfeltet fra ung alder. Utdanning blir da en felles arena også for integrering (Kommunal- og regionaldepartementet, 2004). Den offentlige utredningen *Bedre integrering* (NOU 2011: 14) hevder at selv om Norge har et inkluderende utdanningssystem sammenliknet med mange andre land, har minoritetsspråklige elever relativt sett svakere læringsutbytte på alle utdanningsnivåer enn norske jevnaldrende. Dette gjelder særlig innvandrerelevanter som kommer til landet på høyere alderstrinn. Ifølge Taguma et al. (2009, s. 169) oppnår elever med innvandrerbakgrunn svakere resultater enn sine medelever i grunnskolen. I videregående opplæring er frafallet blant ungdom med innvandrerbakgrunn høyere enn blant annen ungdom. Avviket er særlig stort blant barn og unge som innvandrer til landet i skolealder. Tross relativt høy deltakelse innen høyere utdanning er det store forskjeller mellom ulike grupper, og også forskjeller i studievalg.

Utdanning – noe som er felles?

Læring er en kontinuerlig prosess og foregår gjennom hele livsløpet. Selv i en tid med økonomisk krise i flere europeiske land er folk stort sett optimistiske når det gjelder betydningen av utdanning og dens kraft til å påvirke individers, grupper og nasjoners velferd, samtidig som vi håper at den kan gi individet fordeler på arbeidsmarkedet. Foreldre og omsorgspersoner ser gjerne på utdanning som et redskap til å forbedre barnas liv og hjelpe dem til å finne sin egen plass i verden. Utdanningens unike posisjon i moderne samfunn springer ut av troen på at den kan forbedre samfunnet, samtidig som den kan oppfylle drømmer og forventninger hos studenter og foreldre (Lauder et al., 2006). For å unngå et klassesdelt samfunn der personer med innvandrerbakgrunn har dårligere levekår og lavere samfunnsdeltakelse enn resten av befolkningen, er utdanning en sentral faktor. Når det er sagt, er det viktig å ha i minne at utdanningssystemer er ulike verden over. Hvert utdanningssystem, som for eksempel det norske, består av verdier og mål for hva utdanning skal være, og hva det vil si å være et utdannet menneske. Av samme grunn vil også utdanningsfeltet være et sted for politisk og sosial

konflikt. Slik samfunnet endrer seg, vil også utdanningens mål endre seg. Det har også betydning for utdanningsfeltet hvorvidt staten har erfaring med innvandring eller ikke. Land som England, Nederland, Frankrike, men også USA, har lang erfaring med innvandring og dermed også med å tilpasse skolen til en flerkulturell virkelighet og utdanne lærere med flerkulturell kompetanse. Det er dermed ikke sagt at land nevnt over, med lang erfaring med innvandring, håndterer den flerkulturelle skolehverdagen bedre enn andre land, som for eksempel Norge, som har mindre erfaring. Frankrike erfarer gjentakende opprør i de flerkulturelle forstedene, der ungdom i skolealder gjør opprør blant annet mot utdanningssystemet, som de hevder er rasistisk og reproducerer ulikhet. I et land som Irland har mange mennesker utvandret, mens få har vandret inn. Nå er Irland i en omvendt situasjon og må i økende grad se på skolen i et flerkulturelt perspektiv (Lauder et al., 2006, s. 2–3).

Enhetsskolen tjente en gang som redskap i nasjonsbyggingsprosessen i Norge, men den viste seg lite egnet til å imøtekomme behovene til nye grupper elever og studenter. Alle elever kunne ikke tilpasses enhetsskolens verdigrunnlag, fordi den på tross av prinsippet om enhet virket ekskluderende for noen grupper elever. Ved innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 (LK06) ble begrepet «enhetsskolen» erstattet med «fellesskolen», en term som tar opp i seg at på tross av mangfold og diversitet i samfunnet er skolen en felles arena for alle. Hver elev uansett bakgrunn skal ha like muligheter basert på den enkeltes forutsetninger i en skole som er felles for dem. Ifølge Larsen (2011) kan imidlertid oppfatningen om at utdanning bidrar til et bedre og mer rettferdig samfunn, være et tveegget sverd. På den ene siden er utdanning positiv når den inkluderer *alle* i gode læringsprosesser, men den kan også ha den motsatte effekt og være sosialt selekterende og splittende når inklusjon feiler. Politikere, utdanningsinstitusjoner og lærere må forholde seg til det jeg her vil kalle utdanningens janusansikt; på den ene siden skal de forsterke forhold og faktorer i utdanningsfeltet som virker inkluderende og fremmer deltakelse, på den annen side må de takle utdaterte former for seleksjon og ekskludering som fortsatt eksisterer. I det 21. århundres kunnskapssamfunn vil målet om likhet og inkludering anta nye dimensjoner. De som faller utenfor, som dropper ut av skolen, som ikke får utdanning i henhold til sine forutsetninger, kan komme til å betale en

høy pris for dette – ikke minst på arbeidsmarkedet. Likevel, hevder Larsen (2011), er inkluderende former for utdanning mer rettferdig og åpner for større deltakelse i læringsprosesser. I tillegg er de også mindre kostbare enn mer selektive former for undervisning. For 30–40 år siden kunne personer med lav eller ingen utdanning få arbeid som ikke krevde bestemte ferdigheter eller kunnskaper. Slike jobber er mangelvare i kunnskapssamfunnet. I tillegg er mye av arbeidsmarkedet digitalisert, noe som krever nye ferdigheter. Så viktig er teknologisk kompetanse blitt for samfunnets sosiale og økonomiske liv at den har tilført begrepet eksklusjon en ny dimensjon – såkalt *digital divide*. I dag får alle elever i videregående skole en gratis personlig PC fra første år. Ifølge Rune Krumsvik (Krumsvik, 2011; Krumsvik, Ludvigsen & Urke, 2013) er tilgang til IKT viktig, men gapet mellom dem som har god tilgang og dem som ikke har det, fylles ikke igjen kun ved å tilføre mer eller ny teknologi. Et visst spekter av tiltak må til for å skape et mer likeverdig grunnlag mellom elevene både i ungdomsskolen og i videregående skole. En IKT-dimensjon må inkorporeres i en helhetlig strategi som omhandler elevenes sosiale og utdanningsmessig egenkapital. Utvikling av IKT-kompetanse hos alle studenter (og lærere) er avgjørende for å skape inkludering og større likhet mellom elevene.

Er vi klar for en flerkulturell skole for det 21. århundre?

På en norsk skole i dag finner man elever med ulike etnisk, kulturell, sosial og faglig bakgrunn. Skolen er den arena der elevene får utvikle både sin sosiale kompetanse og sin personlighet. Vi har alle et behov for å føle tilhørighet, delaktighet og medansvar (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2006).

Når pedagogikken og fagene skal tilpasses en flerkulturell elevpopulasjon, må undervisning og opplæring være relevant og gjenkjennelig for elevene. For å realisere en flerkulturell skole og kunne gå i dialog med en mangfoldig elevgruppe, særlig på områder som vedrører etnisk, kulturelt og politisk sensitive spørsmål, må skolen utvide sitt pedagogiske repertoar. Stilt overfor politikernes ambisjoner om mer inkluderende praksiser opplever skolene store utfordringer. Forskjeller i læringsutbytte innen ulike sosio-økonomiske grupper, et økende antall *drop-outs* i videregående skole og det

lave antall minoritetsstudenter som søker seg til høyere utdanning, hindrer utviklingen av det inkluderende, flerkulturelle og demokratiske samfunnet som norske politikere streber etter (Westrheim, 2009; 2011b). Lillejord (2008) hevder at verdigrunnlaget i skolen fremdeles er basert på antakelsen om et kulturelt homogent samfunn. Å bryte med denne grunnantakelsen og utvikle en skolekultur og pedagogisk praksis som er flerkulturell, er skolens største utfordring.

Det flerkulturelle samfunnet utfordrer skolen og elevenes skoleprestasjoner på mange måter. Dette krever at skolen har kunnskap om elevene og deres måter å lære på, og kan ivareta elevenes faglige, kulturelle, sosiale og personlige kompetanse ut fra deres bakgrunn og forutsetninger. En måte å bruke de ressursene som elevdiversiteten bringer til skolen, på er å bygge på lærernes styrke(r) og fleksibilitet. For å få til dette trenger lærerne støtte og opplæring gjennom utdanningen, og kanskje gjennom veiledning den første tiden som ny lærer i skolen (OECD/CERI, 2010). Dessverre ser vi at det flerkulturelle aspektet i stor grad er fraværende eller vagt formulert gjennom utdanningen, bortsett fra når utdanningsinstitusjonen ligger i områder med stor innvandrertetthet og mange minoritets elever i skolen, som for eksempel i Oslo og omegn. Imidlertid vil noen i dag hevde at den flerkulturelle (multikulturelle) politikken i Norge og Europa har vært feilslått. Dette argumentet kom blant annet fram i kjølvannet av terrorangrepet mot regjeringsskvartalet og Utøya 22. juli 2011. Kritikken mot multikulturalisme stiller spørsmål ved opprettholdelsen av ulike distinkte etniske grupper innen en stat som en gang betraktet seg selv som et enhetlig samfunn bygget på felles nasjonale og kulturelle verdier. Kritikken går særlig på at ulike etniske, kulturelle og religiøse grupper skal integreres inn i nasjonens eksisterende lovverk og verdisyn. Om ulike etniske grupper har lovlig opphold i landet, vil noen kritikere mot multikulturalisme hevde at disse gruppene i det minste skal assimileres inn i en felles nasjonal identitet. Jeg tror at de fleste i dag likevel vil argumentere for et samfunn der alle som bor i Norge, skal kunne leve sammen, delta i fellesskapet og dermed også oppleve tilhørighet til samfunnet og dets institusjoner. Dette forutsetter at man både gir og får. I det følgende ser vi nærmere på hvordan en flerkulturell skole med en flerkulturell pedagogikk kan se ut.

OECD/CERI-rapporten (2010) *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge* viser at når samfunnet i økende grad blir flerkulturelt, vil dette påvirke skolen og utdanningssystemet i vesentlig grad. Utfordringer som kan forklares med elevenes familiebakgrunn, sosioøkonomiske forhold og status i det nye landet, er faktorer som påvirker elevenes innsats og prestasjoner på skolen, og til en viss grad også utenfor. Skolen må søke å utjevne slike forskjeller og finne fram til de erfaringer og kunnskaper som elevene bringer med seg til skolen. Skolen må lære å se diversitet som en kilde til vekst i stedet for å opprettholde et problemfokustert bilde av mangfoldet, som er det som i stor grad har dominert i skolen. På denne måten vil elevenes bakgrunn kunne endres til en fordel i stedet for at den betraktes som en hindring for elevenes skoleprestasjoner. Et «vellykket» skolesystem bygger på lærerens kompetanse, fleksibilitet og styrke til få fram potensialet hos elevene, samtidig som det gir elevene støtte, veiledning og rådgivning til å gjennomføre skolegangen. Til dette er det behov for lærere som kan undervise i flerkulturelle klasserom.

Jeg vil også nærme meg spørsmålet ovenfor gjennom tidligere nevnte James A. Banks (2004, s. 4–6; se også Banks, 2015) modell for flerkulturell pedagogikk i skolen. Jeg leser Banks modell inn i et kritisk pedagogisk teorieperspektiv (kritisk multikulturalisme), der utdanningsforskere som Peter McLaren (1994), Torres (1989), Kincheloe og Steinberg (1997) med flere har gjort seg gjeldende, og der jeg selv plasserer meg (Westrheim, 2004; 2009; 2012; 2014). Forskere innen kritisk pedagogikk og kritisk multikulturalisme søker å forberede elevene på et ansvar for en verden der mennesker i økende grad er avhengige av hverandre og har relasjoner til hverandre. Utdanningssystemets rolle er å endre samfunnet i positiv retning ved å fremme demokratiske prinsipper og prosesser, sosial rettferdighet, og ved å motvirke diskriminering og marginalisering av minoritets elevene. I et kritisk perspektiv dreier flerkulturell pedagogikk seg om å støtte elevene i å utvikle et positivt selvbilde. Dette kan best gjøres gjennom å bygge videre på de kunnskaper, historier og kulturer som minoritets elever bringer med seg til skolen. Mange minoritets elever sitter med erfaringer og opplevelser som andre elever kan lære av, og som kan belyse fagstoffet elevene jobber med. Slik kan elevenes livshistorier og erfaringer utgjøre kjernen i undervisnings- og læringsprosesser. En flerkulturell pedagogikk kan på denne måten åpne for ulike måter

å tolke, forstå og endre verden på. Den må utvikles i en kontekst som både lærere og elever gjenkjenner, som elever inkluderes i og får en stemme gjennom, og som ikke minst er relevant (Westrheim, 2011b). Ifølge Lillejord (2008) har alle norske barn rettigheter med hensyn til utdanning og tilbud om skolegang. De har også adgang til samme skole. Likevel er det mange elever som ikke opplever at skolen er relevant, eller at de er en del av fellesskapet.

For Banks (2004; 2015) er det fem dimensjoner ved skolen som må utvikles eller være til stede for at vi skal kunne snakke om en flerkulturell skole. Det flerkulturelle aspektet må være gjennomgående i alle fag. Det er en tendens til enten å tenke at flerkulturelle temaer først og fremst gjelder språkfagene, språkopplæring av minoritets elever, eller noe som kan implementeres i samfunnsfagene. Jeg har selv, under praksisbesøk hos PPU-studenter, hørt lærere hevde at flerkulturelle temaer ikke hører inn under deres fag – for eksempel i realfagene. I henhold til Banks må læreren, uansett fag, bringe eksempler, data, informasjon fra ulike grupper og kulturer inn i fagstoffet. Den andre dimensjonen dreier seg om kunnskapskonstruksjon. For å utvikle kunnskap for en flerkulturell skole må læreren hjelpe elevene til å forstå hvordan kunnskap påvirkes av historiske, politiske, rasemessige, etniske og sosiale klasseposisjoner hos personer og grupper. Her er det viktig at læreren spør: Hvilken kunnskap har minoritets elevene med seg? Hvordan kan denne kunnskapen brukes?

For det tredje må skolen hjelpe elever til å redusere fordommer mot andre elever og grupper. Kunnskap, sosiale relasjoner og delaktighet bidrar til å bryte ned fordommer. Når vi blir kjent med personer fra andre etniske grupper, er det vanskeligere å opprettholde distanse og fiendtlighet. For det fjerde, hevder Banks, må flerkulturell pedagogikk bli forstått som en likhetspedagogikk der læreren legger til rette undervisningen på en slik måte at den fasiliteter elevenes læringsprestasjoner, og at alle elever uansett bakgrunn får like muligheter til å gjøre det bra på skolen. Lillejord (2008, s. 202) sier om dette at ettersom utdanningens betydning øker, blir det avgjørende at undervisningen holder kvalitative mål og gir elever opplevelsen av å lykkes i skolen. Hun hevder videre at skolen har et moralsk og praktisk ansvar for å legge forholdene til rette slik at sannsynligheten for å lykkes i utdannings-systemet er like høy uavhengig av familiebakgrunn og sosiale forhold.

Banks siste punkt gjelder skolekulturen. Denne må bidra til elevenes myndiggjøring gjennom en inkluderende skolekultur og inkluderende sosial praksis. Myndiggjøring er viktig for at alle, også minoritetslevne, skal ha en følelse av oversikt, forutsigbarhet og kontroll i skolehverdagen.

Avslutning

Flerkulturalisme representerer i dag mange og varierende sosiale artikuleringer, ideer og praksiser. Fordi de fleste utdanningsinstitusjoner i Norge etter hvert er flerkulturelle, er det et behov for å reflektere over hvordan den kunnskapen som den enkelte bringer med seg, kan bidra til generell kunnskapsvekst for alle. Det er også viktig å analysere hvilke kunnskapssyn som ligger under og styrer aktivitetene i skolen. I Norge sidestiller vi gjerne flerkulturelle utfordringer med forhold knyttet til etniske og språklige minoriteter. I et globalt perspektiv vil imidlertid mange såkalte minoriteter faktisk utgjøre majoriteten. Ved å bevege oss bort fra en forståelse av det flerkulturelle som et avviksfenomen kan det åpnes for en diskusjon omkring temaer som identitet, inklusjon, demokrati og medborgerskap i global og lokal kontekst. I Norge har vi en offentlig fellesskole. Hilt (2019, s. 14) understreker i denne forbindelse at denne er basert på tanken om at elevene skal utgjøre et *fellesskap av forskjellighet*. Elevene skal møtes i samme skole og i samme klasse på tvers av evner, klasse, kjønn, kultur, etnisitet og funksjonshemninger.

For å få en reell flerkulturell skole med en helhetlig flerkulturell pedagogikk må flere nivåer arbeide sammen – fra det politiske nivå til høyere utdanningsinstitusjoner, skoleeiere, skoleledelse, lærere, foreldre og nærmiljø. Som sagt må skolen samt dens organisasjon og ledelse legge flerkulturelle perspektiver til grunn for hele skolens pedagogiske virksomhet (Tolo & Lillejord, 2006). Dessverre er de fleste skoler fremdeles langt fra å oppnå dette målet. I utgangspunktet må alle de nevnte nivåer enes om at den flerkulturelle skolen skapes gjennom gjensidighet og gode relasjoner mellom de ulike aktører, samt en gjennomgripende og helhetlig flerkulturell tenkning. Flerkulturell pedagogikk handler mer om overordnet tenkning og praktisk handling enn om metode. Men denne pedagogikken må være fremme kontinuerlig, og den må tenkes igjennom hver gang elevenes læringsstoff endres og forberedes.

(2019): Psykososialt læringsmiljø. Inkluderende skolemiljø

Tittel	Psykososialt læringsmiljø. Inkluderende skolemiljø
Forfatter	
Utgiver	Cappelen Damm akademisk
Årstall	2019
Utgave	1
ISBN	9788202598136
Sider	115-130

© Materialet er vernet etter åndsverkloven og fremstilt gjennom :bolk, Kopinors kompendietjeneste for høyere utdanning. Materialet kan benyttes av studenter som er oppmeldt til det aktuelle emnet, for egne studier, i ethvert format og på enhver plattform. Uten uttrykkelig samtykke er annen eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt når det er hjemlet i lov (kopiering til privat bruk, sitat o.l.) eller avtale med Kopinor (www.kopinor.no)

KAPITTEL 5

Utvikling av psykososialt miljø i klassen – med et blikk på lærers rolle

Unni Vere Midthassel

Innledning

Barn og unge tilbringer viktige år i skolen. Sammen med å lære skolefag skal de lære å samhandle med andre, og gjennom det bidra til egen og andres læring og utvikling. Klassen utgjør elevenes daglige arbeidsmiljø, og kapittel 9A i opplæringsloven skal sikre viktige rammer for at dette blir et arbeidsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Gjennom § 9A-3 gis skolen oppdraget med aktivt og systematisk å arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø der eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Dette er det daglige forebyggende arbeidet. Den samme paragrafen følger opp med å peke på de ansattes plikt til å undersøke og å varsle dersom de får kjennskap til eller mistanke om at en elev blir utsatt for krenkende ord eller handlinger som mobbing, diskriminering, vold eller rasisme (opp-

læringsloven, 2017). Opplæringslovens begrep skolemiljø omfatter fysisk og psykososialt miljø. Klassemiljø blir da tilsvarende begrep på klassenivå. Begrepet læringsmiljø peker direkte på det ved miljøet som har betydning for elevenes læring, men her er det ingen klare begrepsdefinisjoner som alle er enige i, og i praksis brukes begrepene klassemiljø og læringsmiljø ofte om hverandre.

Dette kapitlet retter seg mot det forebyggende arbeidet i klasserommet og lærerens rolle for å utvikle et psykososialt miljø som bidrar til elevenes emosjonelle og sosiale utvikling, samtidig som det er læringsfremmende. Hvordan det faglige arbeidet organiseres, kommunikasjonen i klasserommet og lærers faglige og emosjonelle støtte – alt virker inn på klassemiljøet. Derfor er det viktig at lærere er bevisste på at alt som foregår i klasserommet, har potensial i seg til å få betydning for enkeltelever, grupper av elever og klassen som helhet.

Klassen – et sosialt system

Sett utenfra består en skoleklasse av en samling ulike elever, satt sammen for å lære. Som oftest er de i den samme gruppen i flere år. De er satt sammen med elever på samme alder. Utover det kan det være tilfeldig hva de har felles. De har ulike erfaringer, og de har ulike forventninger. De kommer med sine drømmer, sine sårbarheter, sine ønsker om å høre til og ulike forutsetninger for å mestre de utfordringene de møter. Å forstå klassen som et sosialt system innebærer å være opptatt av alle disse relasjonene og hvordan de virker sammen (Doyle, 2006; Pianta, 2006).

Når en ny klasse etableres, er det i utgangspunktet et sosialt vakuum (Roland, 1995). De uskrevede lovene som regulerer atferd, er ikke satt. Det er ennå usikkert hvilke normer som vil utvikle seg, hvilke elever som vil bli venner, og hvem som kan falle utenfor. Hvis ingen kjenner hverandre fra før, er alt mulig.

Elevene prøver å få en forståelse av de andre og seg selv i forhold til de andre. Hvis noen kjenner hverandre, kan det være forventninger knyttet til tidligere erfaringer og medførende positive eller negative relasjoner. Men klassen er en ny setting, med nye aktører, og alt er mulig. Utviklingen av det psykososiale miljøet er i gang. Det dannes strukturer for samhandling: hvem som snakker sammen, hvem sine meninger som blir tillagt vekt. Det som skjer i klassen, blir tolket i lys av de strukturene elevene oppfatter, og de normene for atferd som gradvis utvikles. Normer er uskrevene regler for sosial samhandling som utvikles gjennom det levde liv. Disse strukturene og normene blir viktige referanserammer for elevenes tolkninger av hendelser i klasserommet (Vaaland, 2011).

Rammene for klassen og tydelige forventninger vil, sammen med elevenes egne erfaringer, danne referansepunkt for utvikling av normer for samvær i akkurat denne klassen. Elevene vil prøve å forstå hva som er forventet, og hva som er akseptabelt, i dette miljøet. Derfor vil de følge med på hva medelever gjør, og hva slags reaksjon ulike atferd møter.

Lærer som leder av klassen

Klasseledelse er blitt definert som alt lærer gjør for å skape et miljø som støtter og legger til rette for elevers faglige og psykososiale læring (Evertson & Weinstein, 2006, s. 4). Wubbels med kolleger utvider denne definisjonen til også å gjelde den tenkning og de holdninger som er involvert i arbeidet med å skape det psykososiale læringsmiljøet (Wubbels, Brekelmans, Brok, Wijsman, Mainhard & Tartwijk, 2015).

Den viktigste strukturbyggeren og normsetteren i klassen er læreren. Alle elever vet at lærerens mandat er å være sjef for klassen. Derfor er elevene opptatt av hva lærer forventer av dem, og hvordan lærer reagerer på ulike hendelser. Lærers reaksjon vil gi

noen rammer for hva som er ok, og hva slags atferd som ikke er akseptabel. Men måten lærer reagerer på, vil også gi signaler til elevene om dette er en lærer de kan ha tillit til, en som er i stand til å ivareta dem enkeltvis og som gruppe. Det handler altså ikke bare om hva lærer gjør, men også om hvordan det gjøres.

I en kunnskapsoppsummering om hva slags kompetanse lærere trenger for å bidra til elevers læring, trådte tre kompetanseområder frem: relasjonsarbeid, regjeldelse og didaktikk (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008). Her ser vi at arbeidet med det psykososiale miljøet går sammen med det skolefaglige arbeidet. Relasjonskompetanse handler om lærers evne til å utvikle støttende relasjoner med enkeltelever og grupper. Regjeldelse handler om lærers arbeid med å lede klassen, og didaktikk handler om tilrettelegging for læring.

Relasjonsbygging

I et sosialt system er relasjoner mellom personer grunnpilarene (Pianta, 2006). De viktigste relasjonene er mellom lærer og enkelt-eleven, fordi de danner basis for lærers relasjon til klassen, og de påvirker relasjoner mellom elevene.

Lærer-elev-relasjon

En lærer med relasjonskompetanse kan skape kontakt med ulike elever, viser interesse og utvikler en positiv støttende relasjon samtidig som det stilles forventninger til eleven faglig og sosialt. En genuin interesse for elevene åpner for spørsmål som: «Hvem er du?», «Hva er du opptatt av?», «Hvordan kan jeg være en god voksen for deg?». Det er en asymmetrisk relasjon, der lærer er den voksne som tar initiativ til relasjonen, og som gjennom et profesjonelt arbeid

handler for å videreutvikle en positiv relasjon som gir eleven grunn til å føle tillit til læreren.

I tråd med en dynamisk systemforståelse blir den opplevelsen lærer og elev har av denne relasjonen, dens kvalitet, styrke og viktighet, utviklet gjennom deres interaksjon og deres individuelle tolkning av denne (Wubbels mfl., 2015). I en slik dynamisk forståelse er ingen relasjoner låst, de vil kunne utvikle seg med tanke på kvalitet og styrke. Men fordi opplevelsen av relasjonene tolkes i lys av tidligere erfaringer og tolkningsstil, kan de to ha ulike oppfatninger av relasjonen. Det er derfor nødvendig at lærer undersøker hvordan eleven forstår situasjonen, og er i stand til å ta elevens perspektiv, dersom de er uenige.

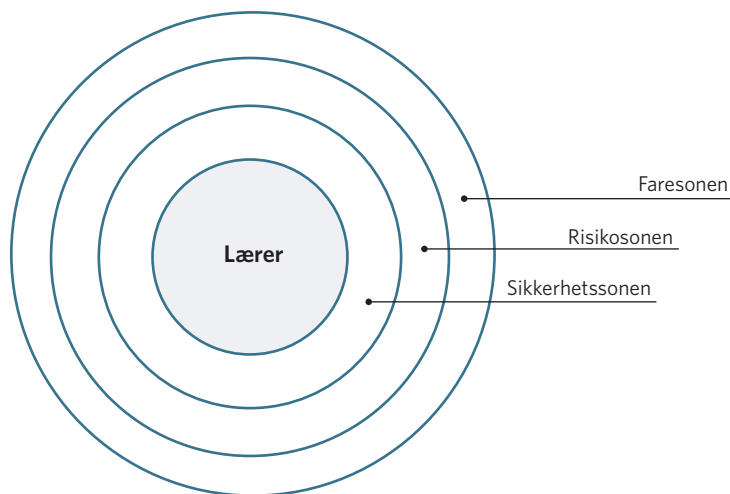
Relasjonsbygging er konkret og praktisk. Smil, øyekontakt, et håndtrykk og en mild stemme som ønsker god morgen, er en inngang. Men det bør også være tid til samtale for å bli bedre kjent. Loggbok og ulike oppgaver som gir lærer informasjon om elevens tanker og interesser, er noen praktiske tiltak. Forskning har vist at elever profitterer både psykososialt og læremessig når de har lærere de opplever som støttende (Drugli, 2012; Bru, 2011; Pianta, 2006). Elever trenger å bli sett, og en sosialt støttende lærer har også betydning for elevers læring (Bru, 2011).

Å oppleve lærerstøtte er viktig for elever i alle aldre. Likevel viser forskning at opplevelsen av lærerstøtte går ned etter femte trinn (Bru, Stornes, Munthe & Thuen, 2010). Forskning tyder også på at elever som av ulike årsaker er sårbare, opplever mindre lærerstøtte en gjennomsnittet av elevene, til tross for at slik støtte er særlig viktig for disse elevene (Drugli, 2012; Murberg & Bru, 2009; Veland, 2011).

Argyris og Schön (1974) brukte begrepene «uttalte teorier» om det vi sier er viktig, og «handlingsteorier» om det som styrer vår handling, og de viste til at det ikke alltid er samsvar mellom disse teoriene. Selv om lærere vil si at det er viktig å ha gode og støttende relasjoner til alle elever, kan det hende at det er noen som overses, og andre som

lærer ubevisst prøver å unngå, kanskje fordi det er ubehagelig å bli avvist. Disse elevene kan da oppleve lærer som lite støttende. I arbeidet med relasjoner kan det være nyttig å reflektere over egen praksis i klasserommet og å bli klar over egne preferanser. En kollega som observerer, kan gi nyttig informasjon. Det samme kan verktøy som «Relasjonssirkelen» (Linder, 2006, 2007), som vist i figur 5.1.

I den innerste sirkelen plasserer læreren seg selv. Sirkelen utenfor er «sikkerhetssonen». Der plasserer lærer elever han har et godt forhold til. Den tredje sirkelen er «risikozonen». Her plasseres elever lærer har et mindre nært forhold til. Den ytterste sirkelen er «faresonen». Her plasseres elever lærer har et dårlig eller ikke-eksisterende forhold til. Alle lærere i en klasse kan fylle ut en hver for seg, før de setter seg ned og sammenligner. Da kan de finne ut om det er noen elever som virkelig er i faresonen fordi alle lærerne plasserer dem ytterst. Gjennom å fylle ut denne kan lærer få en oversikt over hvilke av elevrelasjonene det er nødvendig å jobbe spesielt med. Det kan



Figur 5.1 Relasjonssirkelen, etter Linder (2006).

være elever som er stille, og derfor selv tar lite kontakt med læreren (Paulsen & Bru, 2016), eller det kan være elever som læreren har et mer konfliktfylt forhold til. Ved å samarbeide kan lærerne i klassen fordele oppgavene slik at den med det beste forholdet til elever i faresonen kan begynne med en positiv relasjonsbygging. I heftet «Relationskompetence» (Linder 2006, s. 14) beskrives sirkelen og bruken av denne.

Elev-elev-relasjoner

Elevers relasjoner til medelever har også betydning for den enkelte elevs engasjement, trivsel og læring (Pianta, 2006; Kingery, Erdley & Marshall, 2011; Wentzel, 2009). Forskning har vist at opplevelse av å få støtte fra medelever fremmer elevers engasjement i klasserommet, mens aggressivitet virker hindrende (Buhs, Ladd & Herald, 2006; Ladd, Herald-Brown & Reiser, 2008).

Lærer kan påvirke relasjoner mellom elevene gjennom å være en rollemodell og gjennom organisering og valg av aktiviteter. Doyle (2006) viser til at elevene er tilskuere til alt lærer gjør i klasserommet. Det de ser og hører, tolkes ut fra tidligere erfaringer og deres egen forståelse av situasjonen. For eksempel kan en lærer som trekker på smilebåndet av en elev, tolkes som en devaluering av den aktuelle eleven. Noen elever kan bli usikre på om lærer også kan gjøre det samme med dem. Det kan gjøre noe med tilliten til læreren. Men lærer kan også løfte elevers anseelse ved å snakke positivt til eller om eleven. Gjennom å være bevisst sin kommunikasjon og ved å ha en ivaretagende holdning, bygger læreren felles forståelser om livet i klasserommet. Lærer kan også bruke arbeid med skolefag for å påvirke elevers kjennskap til hverandre og utvikling av relasjoner, for eksempel ved sammensetning av grupper og tilrettelegging av oppgaver.

Lærers relasjonelle rolle

Forskning på lederstiler, både i klasserommet (Ertesvåg, 2011) og i oppdragerrollen (Baumrind, 1991), peker på den autoritative rollen som den mest positive. Autoritative voksne viser stor grad av støtte, samtidig som de er tydelige på grenser. Gjennom dette signaliserer de tydelighet og omsorg. Utgangspunktet for begrepet er Baumrinds tidlige forskning på foreldreatferd. Hun fant at foreldre som balanserte forventninger og varme ved å sette grenser, samtidig som de ikke straffet, stimulerte en utvikling. Mange forskere har vist at dette også gjelder for læreres rolle overfor elevene, se for eksempel (Brophy 2006; Gest, Welsh & Domitrovich 2005; Hughes, 2002; Marzano, Marzano & Pickering 2003; Nordahl, Sørli, Tveit & Manger 2003; Roland 2012).

I en norsk studie viste Ertesvåg (2011) at det er empirisk støtte for begrepet autoritativ klasseledelse, bestående av to dimensjoner: varme og kontroll. Dimensjonen varme besto av det å utvikle gode relasjoner til elevene, vise interesse for hver elev, rose og vise at en bryr seg om eleven, og ikke bare når det gjelder skolefaglig arbeid. Kontrolldimensjonen inneholder å ha rutiner for elevatferd i ulike situasjoner som plenum, individuelt arbeid og ved skifte av aktivitet i klasserommet, i tillegg til å følge med elevenes atferd i klassen.

En autoritativ lederstil har ikke bare betydning for den sosiale relasjonen, men også for lærerens undervisningsmetoder. En estisk studie fant at lærere med autoritativ lederstil valgte sine undervisningsmetoder ut fra flere hensyn der de også var opptatt av elevenes sosiale utvikling. Dette var til forskjell fra lærere med en mer inkonsekvent lederstil (Uibu & Kikas, 2014).

Blant andre Marzano, Marzano og Pickering (2003) peker på at det er viktig at lærer er personlig, men ikke privat. Det betyr at lærer skal bry seg, være interessert og gi av seg selv, men samtidig inneha en profesjonell rolle. Det er forskjell på å være lærer og å være mor

eller far. En lærer forventes å være profesjonell i sin nærhet. Det innebærer for eksempel å ikke bli fornærmet, såret eller skuffet på samme måte som du kan bli i samhandling med eget barn. En profesjonell rolle innebærer å kjenne på de følelsene som kommer, for så å vurdere dem ut fra rollen som profesjonell lærer (Marzano, Marzano og Pickering, 2003).

Gjennom at lærer bygger relasjoner til hver enkelt elev, bygges en tillit og gjensidig forståelse om at lærer vil elevene vel. Det kan komme godt med når ting blir vanskelig. I klasserom som preges av positive relasjoner, er det trygt å være. For elever som er stille og tilbaketrukkne, kan det være nødvendig med slik trygghet for at de skal våge å gi seg til kjenne (Paulsen & Bru, 2016). Det kan være flere grunner til at elever er stille. Paulsen og Bru (2016) skiller mellom elever som er introverte, sjenerte eller deprimerte, og de som mangler sosial kompetanse. Elevers foreldre og eleven selv kan gi lærer nødvendig informasjon med tanke på hvordan eleven kan hjelpes i sin læring og samhandling med andre i klassen. Men det forutsetter en lærer som er interessert, og som oppleves som omsorgsfull i kommunikasjonen.

Fellesorientering – for utvikling av miljøets samlende kraft

En kraftfull visjon er levende; den diskuteres og eltes slik at den forstås av dem den skal virke for. Da kan den gi energi til det psykososiale miljøet og arbeidet som skal gjøres (Senge, 2006). Dette vet de som jobber med utvikling av organisasjoner.

Den samme kraften kan skapes i klasserommet, men det krever en lærer som har tenkt gjennom hva som er den viktige ideen klassen kan samles om. Denne ideen må formuleres og eies av dem som skal ha den som ledestjerne. En uttrykt fellesorientering i klassen som rommer både skolefaglig læring og utvikling av et godt lærings-

miljø, tar på alvor at læring og psykososialt miljø er to sider av samme sak. Å utvikle en felles forståelse er et målrettet arbeid, der elever og lærere sammen jevnlig diskuterer hva dette innebærer for den enkelte og for fellesskapet, og iblant vurderer hvordan de lever opp til dette i praksis.

Fellesorienteringen kan for eksempel uttrykkes gjennom setningen «Vi lærer sammen». For at en slik setning skal bli en fellesorientering, kreves et målrettet arbeid for å utvikle en felles forståelse for hva dette innebærer konkret for den enkelte og for fellesskapet. Et «Vi» kan inkludere de fleste i klassen, eller alle. Hvis det skal inkludere alle, trengs et aktivt arbeid fra lærere og elever sammen. De må stille seg spørsmål som: Hva betyr det at «Vi lærer sammen»? Hvordan kan jeg bidra? Hva kan jeg gjøre? Hva må vi gjøre sammen? Hvordan er det i klasserommet når vi lærer sammen? Ved å konkretisere hva som forventes, får elevene en konkret forståelse av hva denne fellesorienteringen er. Det innebærer også å peke på kontrastene. Når er det vi ikke lærer sammen? Hvordan vil vi ikke ha det?

Å jobbe med en fellesorientering krever at lærerne i klassen holder den levende, forsterker den når det trengs, og gir positive tilbakemeldinger når klassen faktisk lærer sammen. Det krever lærere som har visjonen langt fremme i bevisstheten når undervisning og vurderingssituasjoner planlegges.

Å ha en felles forestilling om noe som er viktig, skaper samhold som får betydning for det psykososiale miljøet (Roland, 1995). Enda større betydning får en slik fellesorientering dersom også foreldrene informeres og kan bidra. Når visjonen kommuniseres internt og eksternt, blir den sosialt bindende, fordi den skaper forventninger som må følges opp (Roland, 1995).

Gjennom et arbeid med å skape en fellesorientering, utvikles felles normer for samhandling under en tydelig ledelse fra lærer. Dette utgjør en viktig bærebjelke i det psykososiale miljøet.

Etablering av rutiner

Rutiner kan sees på som strukturer i samhandling. De er regler om hvordan vi oppfører oss i ulike situasjoner. Når disse gjentas igjen og igjen, blir det rutiner. I nye klasser er det mange rutiner som skal etableres. Helt sentrale er rutiner knyttet til inngang, oppstart av timen, overgang mellom aktiviteter og avslutning. Roland (1995) omtaler dette som kollektivt atferdsrepertoar eller ferdigheter som må læres. Å utvikle gode rutiner som følges av alle, er en viktig del av å utvikle det psykososiale miljøet. Rutinene hindrer kaos, skaper trygghet og ro og gir tankeoverskudd til læring og samhandling (Doyle, 2006).

Det er lærers ansvar å etablere rutiner. Rutinene må være enkle å følge, og de må være forståelige for elevene. For noen elever går det raskt å lære nye rutiner. For andre kan det være en lang prosess. Å etablere rutiner innebærer å ha en plan for hvordan alle elevene skal følge reglene som er satt. Doyle (2006) beskriver lærers rolle i etableringen av rutiner som sentral. Lærer må være tydelig, nevne reglene som gjelder, følge opp elever som bryter dem, og selv følge reglene. Forsterking gjennom ros eller andre markeringer når rutinene følges, kan være en hjelp. Noen elever kan trenge ekstra oppfølging. Når lærer planlegger hvordan dette skal gjøres, må hun tenke hvordan det kan skje på en inkluderende og relasjonsbyggende måte. Et råd kan være å knytte rutinen til fellesorienteringen som er viktig for hele klassen. Da må lærer tenke gjennom hvordan rutinene som skal innarbeides, bidrar til arbeidet med det som er klassens fellesorientering.

Utvikling av lærers kompetanse

Når det snakkes om utvikling av lærers kompetanse, er det ofte knyttet til skolefag. Lærere har i like stor grad behov for å utvikle sin kompetanse som ledere og utviklere av trygge og gode skolemiljøer. For å

kunne utvikle trygge og gode psykososiale klassemiljøer må lærer ha kunnskaper om hvordan sosiale systemer virker og utvikles, i tillegg til kunnskap om barns sosiale og psykiske utvikling og hvordan den kan støttes. Lærer må vite hva som er kritisk i samhandling mellom elever, og forstå dynamikken for eksempel i en mobbesituasjon. I tillegg til å ha kunnskaper må lærer ha ferdigheter til å analysere, tolke situasjoner og handle i tråd med sin teoribaserte kunnskap. Likevel er ikke dette nok. Lærer må ha utviklet en etisk ryggrad, som gjør at hun ser når hun bør gripe inn for å hindre at noen blir krenket, og at hun tar initiativ for å rette opp i urett og er opptatt av å hjelpe elever i deres utvikling.

I boken *Professional capital* bruker Hargreaves og Fullan (2012) formelen $PC = f(HC, SC, DC)$ når de tar for seg læreres profesjonelle utvikling. Oversatt og skrevet ut betyr formelen: «Profesjonell kapital = funksjonen eller forholdet mellom (individuell kapital, sosial kapital, beslutningskapital). Kapital kan oversettes med *beholdning / noe en har opparbeidet*. For eksempel brukte sosiologen Bourdieu begrepet når han snakket om økonomisk, kulturell og sosial kapital (Bourdieu i Greenword Press, 1986).

Vi skal bruke den samme formelen nå for å se hvordan det kan se ut når det gjelder utvikling av lærernes kompetanse i å etablere trygge og gode psykososiale klassemiljøer. HC er lærerens individuelle kompetanse. Utvikling av denne kompetansen handler om å utvikle lærerens kunnskap, ferdigheter og holdninger knyttet til psykososialt miljø. SC handler om kompetansen i kollegiet og i hvilken grad de klarer å utvikle ny kompetanse sammen. Å lære sammen i kollegiet på denne måten krever vilje til å synliggjøre sin praksis og sin kunnskap for å utvide denne. Flere har pekt på profesjonelle læringskulturer som viktig for å få dette til. Slike kulturer er kjennetegnet av trygghet, sammen med viljen til å la seg utfordre. Evnen til å bruke data i arbeidet er sentralt, både for å ta tak i de områdene der det er mest kritisk, og for faktisk å se om arbeidet fører til forbedring. Forskning har også vist at slike profesjonelle læringskulturer

må støttes, legges til rette for og forventes fra ledelsen (Stoll mfl., 2006). Vi kan si at de samme faktorene som er viktige for å få til et trygt og godt psykososialt miljø blant elevene, er viktige for å få til det samme i lærernes arbeidsmiljø. De to siste bokstavene innen parentes – DC – handler om lærernes evne til å fatte de riktige beslutningene når de står i aktuelle situasjoner. Dette er et kritisk punkt, fordi en teoretisk kunnskap og forståelse ikke er nok, selv om den er utviklet i et kollegium. Det må kunne omsettes og innarbeides slik at det blir lærernes praksisteori (Schön, 1983).

I tråd med formelen til Hargreaves og Fullan – $PC = f(HC, SC, DC)$ – utvikles lærerprofesjonalitet i et samspill mellom den enkeltes læring, læring sammen med kolleger og ved å trene i klasserommet. Den praktiske utførelsen, der teori møter praktiske utfordringer, er avgjørende for at læring skal få praktiske konsekvenser.

Ligningen Hargreaves og Fullan satte opp, tilsier altså at beslutningskompetansen utvikles i et samspill mellom individuelt arbeid og samarbeid i kollegiet. Dette kan for eksempel foregå som kollegaveiledning, der refleksjon og alternative handlingsmønstre kan komme i forkant av en planlagt situasjon eller i etterkant. Når det er i forkant, vil veiledningen ha preg av førveiledning, handling og etterveiledning. Når det er i etterkant, vil det være refleksjon over handling (se for eksempel Lauvås & Handal, 2014). Begge deler kan være nyttig. Det viktige er at lærer er villig til å utvikle sitt handlingsrepertoar som lærer og er åpen for å bruke sine egne erfaringer og å reflektere sammen med kolleger. Det kan være en stor hjelp å bruke video som basis for veiledningsmøte, fordi de da har en felles referanse å samtale ut fra. Læreren som filmes, kan i større grad forklare hvilke tanker og følelser som følger de ulike sekvensene.

Ved å ha et våkent blikk på sine egne tolkninger med etterfølgende handlinger, kan lærere bli klar over ubevisste mønstre for tolkning og handling. Når disse drøftes sammen med kolleger, gir det muligheter for utvikling.

Konklusjon

I dette kapitlet har vi sett på den viktige rollen læreren har for utviklingen av et trygt og godt psykososialt miljø i klassen. Et slikt godt miljø er viktig både for elevers faglige læring og for deres sosiale og emosjonelle utvikling. Vi har pekt på at det krever en lærer som er årvåkent til stede, som har stor grad av selvinnsett, og som kontinuerlig har et blikk på sine egne følelser, tanker og handlinger. At lærer er profesjonell, innebærer evnen til å skille mellom det å være personlig og det å være privat. Fordi det å være lærer utfordrer både kunnskaper, ferdigheter og holdninger, er det nødvendig at lærere samarbeider om å utvikle sin kompetanse til å utvikle trygge og gode psykososiale miljøer i klassene. Grunnlaget for arbeidet med det psykososiale miljøet legges i starten, men utviklingen skjer gjennom den daglige samhandlingen, gjennom store og små hendelser der lærers evne til å skape fellesorientering, til å bygge relasjoner og til å etablere rutiner som støtter opp om dette, er sentral.

Referanser

- Argyris, C. & Schön, D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11, 56–95. doi: 10.1177/0272431691111004
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of capital. I J.E. Richardson (red.), *Handbook of theory and research for the Sociology of Education*, 241–258. Greenwood Press. Lastet ned fra <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Bourdieu-Forms-of-Capital.pdf>
- Brophy, J. (2006). History on classroom management. I C.M. Evertson & C.S. Weinstein (red.), *Handbook of Classroom Management*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U.V. Midtassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Sosiale og*

- emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(6), 519–533. doi: 10.1080/00313831.2010.522842
- Buhs, E.S., Ladd, G.W. & Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: Process that mediate the relation between the peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. I C.M. Evertson & C.S. Weinstein (red.). *Handbook of Classroom Management*. USA: Lawrence Erlbaum Associates INC.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ertesvåg, S.K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 51–61.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York: Lawrence Erlbaum Associates INC.
- Gest, S.D., Welsh, J.A. & Domitrovich, C.E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*. 43, 281–301. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.002>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hughes, J.N. (2002). Authoritative teaching: tipping the balance in favor of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40 (6), 485–492. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00125-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00125-5)
- Kingery, J.N., Erdley, C.A. & Marshall, K.C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215–243.
- Ladd, G.W., Herald-Brown, S.L. & Reiser, M. (2008). Does chronic classroom rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? *Child Development*, 79(4), 1001–1015.

- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Linder, A. (2006). *Relationskompetence – En guide til bedre samspil for professionelle omsorgsgivere og opdragere*. Hentet fra: <http://www.vejlemidtbykskole.dk/Infoweb/Indhold/Relation%20og%20ressource/Relationskompetence%20Hæfte.pdf>.
- Linder, A. (2007). *Relationer der rykker – om dagplejepædagogik*. København: Dafolo.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Murberg, T. & Bru, E. (2009). The relationship between perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school student: A prospective study. *Social Psychology of Education*, 12(3), 361–370.
- Nordahl, T., Sørli, M., Tveit, A. & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen*. Oslo: Læringssenteret.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikçi, N., Wendt, R.E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Århus: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pianta, R. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: implications for research and practice. I C.M. Evertson & C.S. Weinstein (red.), *Handbook of Classroom Management*. New York: Lawrence Erlbaum Associates INC.
- Regjeringen. (2017). Opplæringsloven. <http://www.skoledata.net/Kommune/Lover/Opplæringslova/opl-09a.htm>
- Roland, E. (1995). *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forlag AS.
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt* (Phd.) Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline*. New York: Random House.

Øverlien, Carolina (2015): Ungdom, vold og overgrep

Tittel	Ungdom, vold og overgrep
Forfatter	Øverlien, Carolina
Utgiver	Universitetsforlaget AS
Årstall	2015
Utgave	1
ISBN	9788215023199
Sider	139-154

© Materialet er vernet etter åndsverkloven og fremstilt gjennom :bolk, Kopinors kompendietjeneste for høyere utdanning. Materialet kan benyttes av studenter som er oppmeldt til det aktuelle emnet, for egne studier, i ethvert format og på enhver plattform. Uten uttrykkelig samtykke er annen eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt når det er hjemlet i lov (kopiering til privat bruk, sitat o.l.) eller avtale med Kopinor (www.kopinor.no)

TIL DEG SOM ER LÆRER – DU ER VIKTIG!

Læreres betydning for ungdommer som lever med vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt

Lærerne kan spille en sentral rolle i utsatte ungdommers liv ved å skape trygghet og være tydelige og omtenkssomme. Men likevel er det slik at mange lærere ikke er klar over hvilken betydning de har. Læreren som hjalp sin 16-årige elev, som ble beskrevet i innledningen til denne boka, handlet trolig spontant og på en måte som for ham var helt naturlig. For eleven hans, med erfaringer fra vold og seksuelle overgrep i hjemmet, innebar handlemåten hans at han sparte henne for sjenanse og uønsket oppmerksomhet. Han løste også problemet uten å moralisere, men framfor alt, *så han henne*, tok i henne og *bekreftet* hennes smerte, uten spørsmål, kommentarer eller irettesettelser.

En lærer kan støtte og hjelpe en utsatt ungdom gjennom samtaler uten å gå inn i en terapeutisk rolle.

Læreren til den 16-årige eleven så og bekreftet henne gjennom taus handling uten formanende ord. Læreren rolle kan imidlertid også være å snakke med ungdommer om det som er vanskelig. Det innebærer ikke at man som pedagog skal gå inn i rollen som psykolog. Det er en rekke ulike måter man som lærer kan støtte og hjelpe en utsatt ungdom på gjennom samtaler uten å gå inn i det som likner en terapeutisk rolle. Den hverdagslige samtalen, å lytte snarere enn å snakke, de omtenkssomme ordene og bekreftelsen på å bli sett og forstått kan være minst like betydningsfullt som den terapeutiske samtalen med en ekspert en gang i uken (se «Ti grunnleggende regler for hvordan du samtaler med ungdommer om sensitive temaer» senere i boka). I hverdagslige samtaler kommenterer man og diskuterer ting som hand-

ler om rutiner i hverdagen, som lekser og fritidsaktiviteter. Innenfor rammene for denne samtalen er det også rom for refleksjoner og tanker om for eksempel relasjoner og hjemmemiljøet under forutsetning av at relasjonen mellom deltakerne i samtalen er preget av tillit.

Tillit er nødvendig for å kunne dele viktige hendelser med andre. Det gjelder både for barn, ungdom og voksne. Tilliten som er nødvendig for at samtalen skal finne sted, blir ofte bygd i møtet med voksne i hverdagen. En tillitsfull relasjon til en lærer blir bygd steg for steg når ungdommen opplever at han eller hun får støtte og hjelp til å mestre skolearbeidet. Tillit kan også oppnås hvis man gir litt av seg selv i samtalen. Da øker sjansene for at ungdommene deler sine opplevelser og tanker, ikke bare om fritidsaktiviteter, men også om vanskelige forhold i hjemmet. Enkelte lærere beskriver hvordan de fikk tillit ved å fortelle om noe som handlet om deres liv. På samme måte kan barn fortelle at de får tillit til en lærer som tør å være personlig og dele sine egne tanker og erfaringer med dem. Det innebærer imidlertid ikke at man som lærer må dele personlige opplevelser fra barndommen hvis man ikke ønsker det. Hvor mye man som profesjonell vil dele av sine egne erfaringer, er individuelt. Det er mange ulike synspunkter på dette. Om en profesjonell relasjon for eksempel rommer at en lærer forteller at hun eller han også har hatt det vanskelig i barndommen, har opplevd skilsmisse eller vold mellom foreldrene, må være opp til hver og en å bedømme.

Læreren kan altså se, bekrefte og samtale med en ungdom, men når en ungdoms hjemmesituasjon setter stopp for læring og utvikling, kreves det også *handling*.²⁷ I tillegg til foreldrene er lærerne de voksne som møter den unge dag etter dag, år etter år. De har derfor en unik mulighet til å kunne se, være spesielt oppmerksom på og følge en ungdoms utvikling, læring og trivsel. Til forskjell fra mange andre voksne kan de derfor handle på grunnlag av observasjoner av ungdommene i deres hverdag.

Dette krever, som Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz kaller det, *handlingskompetanse*. Det vil si at læreren må forstå ungdommenes behov og henvise den enkelte ungdommen til den personen eller instansen som har den rette kompetansen til å hjelpe vedkommende. Det er naturligvis viktig at man tenker igjennom handlingene sine før man

handler og henviser ungdommen til andre eller melder fra til riktig instans. I de fleste tilfellene er det tid til å reflektere, diskutere og søke råd. Når det er tid til det, bør det alltid skje i fellesskap med den nærmeste overordnede og kolleger, og ved hjelp av dine samtalepartnere, for eksempel barnevernet. I andre tilfeller er det viktig å handle raskt. Da er det også viktig å diskutere framgangsmåter med den nærmeste overordnede eller kolleger og/eller å ringe anonymt til barnevernet, men dette er *en prosess som ikke kan ta lang tid*. Når vi kan mer om tematikken, har vi bedre forutsetninger for å bedømme når noe bør skje raskt, eller når det er tid nok til å avvente og se. Problemet er at mens vi voksne tenker, diskuterer og avventer, kan ungdommen bli utsatt for en rekke nye vonde og potensielt farlige opplevelser i hjemmet. Flere studier viser også at lærere og andre yrkesgrupper reagerer for sent, noe som fører til at konsekvensene for barns utvikling og helse risikerer å bli omfattende. For hver vonde og eventuelt farlige opplevelse, som å se at mamma blir slått, blir ungdommenes resiliens redusert (se kapittel 4). Sjansen for at ungdommene skal klare seg gjennom opplevelsen uten skader, blir dermed mindre. Når det er mistanke om at en ungdom lever i noe som kan defineres som et «voldsvelde» (se kapittel 3), det vil si at volden er grov og konstant, den er forbundet med stor grad av kontroll og trusler og/eller at voldsutøveren har tilgang til våpen, må de voksne reagere umiddelbart. For disse ungdommene kan en lærers umiddelbare handling bety forskjellen mellom liv og død.

Når en ungdoms
hjemmesituasjon setter
stopp for læring og utvikling,
kreves det handling.

Innenfor rammene for henvisning finner vi den «frivillige henvisningen», som består av råd om andre viktige personer eller myndigheter du som lærer kan kontakte. Hvis du har fått det privilegiet å være den en ungdom har valgt å snakke med, kan du foruten å lytte, bekrefte og vise omtenkksomhet også forklare at det finnes andre voksne som ungdommen bør få kontakt med. For å få bearbeide vonde opplevelser kan ungdommen trenge en psykolog. For å få hjelp med spørsmål som angår seksualitet og relasjoner kan det være nyttig å snakke med helse-søster. For at familien skal få hjelp med spørsmål som angår konflikter og vold kan barnevernet eller familievernnet være den rette instansen. Under samtalen må du altså kunne foreslå måter å gå videre på og finne

mulige veier til ytterligere hjelp. Dette bør imidlertid gjøres på en slik måte at ungdommen opplever at han eller hun får hjelp, men ikke på en slik måte at han eller hun føler seg avvist av læreren. En liste med

For å unngå at ungdommen blir utsatt for nye vonde og potensielt farlige opplevelser, er det viktig at vi reagerer raskt.

lærerens samarbeidspartnere, dem du kan kontakte og henvise ungdommen til, finner du nedenfor.

Men innenfor rammene for henvisninger finner vi også de henvisningene som av og til må skje ufrivillig, det vil si mot ungdommens og kanskje også foreldrenes ønske. Denne «ufrivillige henvisningen», som er en del av lærerens arbeidsoppgaver, blir diskutert nedenfor under «Lærerens muligheter og forpliktelser».

Ti grunnleggende regler for samtaler med ungdommer om sensitive temaer

Det er visse «grunnregler» som kan være til hjelp når du samtaler med barn og ungdommer om sensitive temaer som vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt. Listen nedenfor er på ingen måte fullstendig. Den som vil lære mer, kan bruke de samtalemetodene som er utviklet spesifikt for barn og unge. Du finner litteraturen under «Vil du vite mer?»

- 1 *Ikke unngå samtalen.* Hvis du later som du ikke hører, begynner å prate om noe annet eller ber den unge om å snakke med en annen uten at du først har lyttet til det den unge har å si, kan han eller hun føle seg avvist. Følelsen av å bli avvist kan innebære at den unge velger aldri å fortelle om noe til noen igjen. Oppsøk selv den unge og spør om dere kan prate hvis du har mistanke om at han eller hun har det vanskelig.
- 2 Hvis den unge betror seg til deg, har han eller hun *valgt deg ut med omhu*. Forskning viser at det ikke er tilfeldig hvem og i hvilken sammenheng den unge forteller om det som er vanskelig. Du bør derfor tenke over at du kan være den eneste som får vite om «hemmeligheten» og komme den unge i møte på en rolig, omsorgsfull og tydelig måte. På den måten blir ungdommen trygg på at han eller hun valgt rett person.

- 3 Om tid og sted ikke passer, *bør du be om at dere treffes til en annen tid på et annet sted.* Kom med forslag til hvor og når.
- 4 *Forklar hvilke forpliktelser du har* som lærer eller som en i skolepersonalet, og hvis mulig, diskuter med ungdommen hvordan dere skal gå fram videre. Fortell hvordan du kommer til å gå videre med den informasjonen du har fått. Ikke lov å holde noe hemmelig!
- 5 I samtaler mellom voksne og barn og unge er det alltid en asymmetri i maktforholdet. De voksne har mer makt enn ungdommene, og den profesjonelle eller kunnskapsformidleren har mer makt enn den uten kunnskap. *Samtalen bør derfor planlegges og gjennomføres slik at denne asymmetrien i makt kan reduseres.* Det kan du for eksempel gjøre ved å tenke på hvor dere sitter når dere samtaler, kroppsholdning og hvilke ord du bruker.
- 6 *Lytt mer enn du snakker* og vis med dine kommentarer og spørsmål at du tar ungdommen på alvor. Det finnes altfor mange undersøkelser som viser at barn og ungdom ikke opplever at de blir tatt på alvor når de forteller om vold.²⁸
- 7 *Forsøk å få til en dialog* snarere enn et forhør, en monolog eller en samtale med spørsmål og svar. Å ha en dialog med en ungdom betyr at du prater *med* ungdommen, ikke *til* ham eller henne.
- 8 *Den unge bestemmer selv hva og hvor mye han eller hun ønsker å fortelle.* Ikke press den unge til å fortelle mer enn det han eller hun ønsker. Definer heller ikke det han eller hun har opplevd, men la den unge bruke de ordene og begrepene som er naturlig for ham eller henne å bruke.
- 9 *Still direkte spørsmål.* Nevn volden, overgrepene eller omsorgssvikten han eller hun er utsatt for med konkrete ord, men unngå ledende spørsmål.
- 10 *La døra stå åpen for nye samtaler.* Understrek at du er der, og at du er klar til å lytte hvis den unge vil prate mer.

Lærerens muligheter og forpliktelser

Hvis du tilbyr en ung person, som du mistenker lever med vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt, din støtte, kan du bli det som faglitteraturen kaller en «key adult».²⁹ Som en nøkkelperson i en utsatt

ungdoms liv kan man spille en aktiv rolle i å forandre en vanskelig og potensielt skadelig eller til og med livstruende situasjon for en ung person. Dette er en *mulighet* man som lærer eller som en av personalet i skolen har. Med denne muligheten følger også ansvar og en rekke plikter som er nedfelt i opplæringslova. Ut fra temaet i denne boka har jeg likevel valgt ut noen plikter som er spesielt viktige for unge som lever med vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt. Grunnen til at fokuset nå blir rettet nettopp mot disse pliktene er deres relevans for denne ungdomsgruppen. En annen grunn er at studier har vist at skolen og lærerne ofte ikke evner å oppfylle pliktene sine. Med tanke på den store mengden barn og ungdom som lærerne møter i sitt daglige arbeid, er det for eksempel få bekymringsmeldinger med mistanke om vold og overgrep mot unge som kommer til barnevernet fra personalet i skolen.

Oppmerksomhetsplikt, opplysningsplikt, meldeplikt og avvergeplikt

Lærere og annet skolepersonale har både oppmerksomhetsplikt og opplysningsplikt. Lærere har også taushetsplikt, som innebærer at de ikke får videreføre informasjon til andre uten samtykke fra den som har gitt informasjonen. Oppmerksomhetsplikten framgår av opplæringslova § 15-3 første ledd, og opplysningsplikten framgår av bestemmelsens andre ledd. Plikten til å være oppmerksom innebærer at lærere og annet personale i skolen skal være observant og på vakt

Opplysningsplikten innebærer en personlig plikt for alle lærere. Det er ikke tilstrekkelig at man melder til rektor, om rektor ikke går videre til barnevernstjenesten med saken.

overfor forhold som kan føre til tiltak fra barnevernstjenesten. Hvis man som lærer mistenker at et barn blir utsatt for vold, seksuelle overgrep og/eller omsorgssvikt, utløser det opplysningsplikten.

I barnevernlovens § 6-4 framgår at man har opplysningsplikt til barnevernstjenesten når man har *grunn til å tro* at et barn blir mishandlet i hjemmet eller utsatt for alvorlig omsorgssvikt, eller når et barn har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker. Dette innebærer en personlig plikt for alle lærere, og det er ikke tilstrekkelig at man melder til rektor, om rektor ikke går videre til barnevernstjenesten med saken.

«Grunn til å tro» skal ha en lav terskel og kan baseres på konkrete observasjoner, utsagn, hendelser eller liknende.

Etter pålegg fra barnevernstjenesten innebærer opplysningsplikten at man er pliktig til å gi informasjon om saken uten hinder av taushetsplikten. Opplysningsplikten innebærer dermed et unntak fra den lovbestemte taushetsplikten som skolepersonalet er omfattet av (forvaltningsloven §§ 13-13 e, jf. opplæringslova § 15-1).

Den mer aktive delen av opplysningsplikten innebærer at man på eget initiativ melder mistanken man har til barnevernet. Ifølge opplæringslova § 15-3 og 15-4 har ansatte i skolen plikt til å melde fra til barnevernstjenesten og/eller sosialtjenesten ved mistanke om problematiske forhold rundt barnet. Det kreves altså bare en mistanke eller en bekymring for at du som lærer er pliktig til å melde fra til barnevernet. Som lærer skal man heller ikke undersøke saken nærmere eller «samle bevis». Det er barnevernet og eventuelt politiet som bedømmer når foreldre eller omsorgspersoner skal kontaktes. Det er også barnevernet eller politiet som utreder saken.

Ytterligere en plikt som det er viktig å nevne, er avvergeplikten (straffeloven § 139). Alle, inklusive lærere og annet skolepersonale, har plikt til å forsøke å forhindre bestemte typer alvorlige forbrytelser, for eksempel seksuelle overgrep. Det gjør de ved å anmelde forholdet til politiet eller barnevernet. Avvergeplikten i straffeloven § 139 inntreffer om det fremstår som sikkert eller mest sannsynlig at handlingen vil bli eller er begått. Plikten er i skolesammenheng mest anvedelig med tanke på seksuelle overgrep, eller der det er fare for vold som kan føre til død eller betydelige skader. På grunn av meldeplikten og avvergeplikten, som begge veier tyngre enn taushetsplikten juridisk sett, kan man som lærer ikke love den unge personen å «holde på hemmeligheter». I stedet er det viktig at man er åpen og ærlig om hvilke forpliktelser man har når det gjelder å melde fra til barnevernet eller anmelde en sak til politiet. Bekymringsmeldinger og anmeldelser bør gjøres med støtte fra andre, for eksempel en rådgiver, sosiallæreren eller rektor. Nærmeste overordnede bør også informeres. Det er imidlertid viktig at man er

Opplysningsplikten innebærer et unntak fra den lovbestemte taushetsplikten som gjelder for lærere og annet personale i skolen.

Det er viktig at du som lærer er åpen og ærlig om at du er forpliktet til å sende en bekymringsmelding til barnevernet eller anmelde en sak til politiet.

klar over at lærerens meldeplikt er selvstendig og personlig. Det innebærer at den enkelte læreren har plikt til å melde fra om at han eller hun har mistanke om at en ungdom blir utsatt for vold, seksuelle overgrep eller omsorgssvikt selv om rektor, rådgiveren eller annet personale i skolen ikke støtter bekymringsmeldingen, eventuelt anmeldelsen.

Hva gjør barnevernet?

Barnevernets viktigste oppgave er å ta vare på barn og unge som er utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt, og gi dem hjelp og støtte til å gripe inn ved behov selv når dette strider mot foreldrenes vilje. For at dette skal være mulig er det viktig for barnevernet å ha et godt samarbeid med dem som i sitt daglige arbeid kommer i kontakt med barn, som for eksempel lærerne. Lærere og annet skolepersonale kan ringe til barnevernet og drøfte saker som angår et barn eller en ungdom de mistenker kan være utsatt vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt. Dette kan gjøres anonymt, det vil si at de ikke oppgir barnet eller ungdommens navn eller gir andre identifiserbare opplysninger. Så lenge de drøfter saken anonymt og de ikke har til hensikt at saken skal vurderes som en bekymringsmelding, er det heller ingen formelle krav til at læreren må oppgi navnet sitt. Ut fra den anonyme fortellingen kan barnevernet foreta en vurdering om meldeplikten blir utløst, og i så fall må de anmode læreren om å sende en bekymringsmelding. Hvis meldeplikten ikke blir bedømt som utløst, kan de gi råd om andre ting læreren kan gjøre, som å henvise til PPT, snakke med foreldrene og/eller andre ungdommer eller melde fra til barnevernet på et senere tidspunkt. Lærere eller andre profesjonelle som har meldeplikt kan ikke melde anonymt til barnevernet.

Barnevernet er pliktig til å starte en undersøkelse når det er grunn til å tro at barnet har behov for tiltak etter barnevernloven.

Barnevernet har plikt til å starte en undersøkelse når det er grunn til å tro at barnet har behov for tiltak ifølge barnevernloven. Minst tre uker etter at meldingen ble sendt, er barnevernet forpliktet til å bekrefte at meldingen er mottatt, og om det er åpnet en undersøkelsessak. Hvis det er åpnet en undersøkelsessak, skal barnevernet i løpet tre uker etter at undersøkelsen er gjennomført informere om hvorvidt saken er henlagt, eller om den blir fulgt opp videre. Senest tre måneder etter at de ansatte

i barnevernet besluttet å åpne en undersøkelse, skal undersøkelsen være gjennomført. Foreldrene kan ikke motsette seg dette, men de har rett til å få informasjon om hvem som har meldt fra til barnevernet (med enkelte spesielle unntak), hva bekymringsmeldingen handler om og alt annet innsyn i saken de måtte ønske. Det er også viktig at undersøkelsen i størst mulig utstrekning blir gjort i samarbeid med foreldrene. Undersøkelsen skal også utføres på en måte som gir minst mulig inngrep i barnet og familiens liv.

I den tiden undersøkelsen pågår, blir tilstrekkelig informasjon om barnet og dets situasjon hentet inn for at barnevernet skal kunne bedømme hvilke tiltak som eventuelt skal settes inn. Barnevernet har ingen forpliktelse til å gi opplysninger om hvilke tiltak som er iverksatt, men de barnevernsansatte kan informere om dette hvis de vurderer det dit hen at lærerne eller skolepersonalet trenger denne informasjonen i sin videre oppfølging av barnet.³⁰ Et visst antall av undersøkelsene resulterer i en henleggelse, mens andre fører til at familien får tilbud om frivillige hjelpetiltak. Forslag om tiltak uten foreldrenes samtykke, som å plassere barnet utenfor familien med tvang, forekommer sjelden.

Til slutt er det viktig å understreke at skolen og lærerne bør ha en kontinuerlig kontakt med barnevernstjenesten i den kommunen de arbeider. For at lærere og annet personale i skolen skal vite hvilke forhold som kan føre til tiltak fra barnevernstjenesten, må de ha en viss kunnskap om hvilke tiltak barnevernet har å sette inn, og hvorfor et bestemt tiltak blir valgt framfor et annet. Barnevernet, på sin side, trenger kunnskap om lærerne og deres arbeidssituasjon, hva som kan ligge til grunn for at de reagerer på en bestemt måte og hva deres eventuelle bekymring handler om. Her kreves det åpne samtaler med en dialog som er basert på gjensidig respekt. Slike samtaler er det fullt mulig å gjennomføre på tross av taushetsplikten og kan skje på individuelt nivå, men også i form av tverrfaglige møter og temadager.

Tilpasset opplæring og spesialundervisning

I opplæringslova § 1-2 framgår det at tilpasset opplæring, det vil si opplæring som er tilpasset det enkelte barnets evner og forutsetninger, er en rettighet for alle elever. Prinsippet om tilpasset opplæring, et prinsipp som er blitt framhevet oftere og oftere i de senere årene,

framgår både i opplæringslova og i læreplanverket. Tilpasset opplæring for den enkelte eleven er kjennetegnet av variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremidler, samt variasjon i organiseringen av og intensiteten i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon når det gjelder de fastsatte kompetansemålene. Dette må skolen tilpasse seg snarere enn at eleven må tilpasse seg skolen.

Mens tilpasset opplæring er en rettighet alle barn har, er spesialundervisning en rett for de barna og ungdommene som ikke når kompetansemålene i læreplanen gjennom den ordinære undervisningen, og som trenger hjelp for å nå dem (opplæringslova kapittel 5). Det innebærer at for ungdommer som ikke får et forsvarlig opplæringstilbud gjennom tilpasset opplæring, har skolen plikt til å gi opplæring i form av spesialundervisning. Det er læreren som vurderer om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, men ønsket om å få spesialundervisning kan komme fra foreldrene eller ungdommene selv. For de ungdommene som trenger spesialundervisning skal skolen lage en individuell opplæringsplan (IOP). Planen skal inneholde konkrete mål for opplæringen og beskrive metoder skolen skal bruke for å nå disse målene.

Det finnes flere studier som viser at barn og unges hukommelse og konsentrasjonsevne blir negativt påvirket av opplevelser som kan være traumatiske, som vold i hjemmet.³¹ Dette kan skyldes forandringer i hjernen som følge av at de har vært utsatt for vold, men også andre ting, som dyp uro for mor eller andre familiemedlemmer og mangel på søvn. Det er vanskelig å få et bra resultat på en matematikkprøve klokka ni om morgenen når man har ligget våken hele natten for å

Det er vanskelig å få
bra resultat på en
matematikkprøve når du
har ligget våken hele natten
for å «passe på mamma».

«passe på mamma». De barna som er utsatt for omsorgssvikt, mangler ofte klær som er varme nok i vinterhalvåret, og når de ikke får tilstrekkelig mat å spise, påvirker også det mulighetene for læring. For ungdommer som har bodd på et krisesenter kan vanskene med å få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet handle om at de har lange avbrudd i skolegangen, og derfor mangler den kunnskapen medelevene har tilegnet seg. For disse barna handler vanskene med å følge det ordinære opp-

læringstilbudet altså ikke om lærevansker, men om livsvilkårene. Disse livsvilkårene fører til at ungdommen går glipp av undervisning og dermed kunnskap som er nødvendig for å kunne følge med i den videre undervisningen. Vi kan derfor hevde at også barn som blir utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt har krav på tilrettelagt undervisning, enten gjennom tilpasset opplæring eller spesialundervisning.

Handlingsplaner

Det er viktig at hver skole har en handlingsplan med retningslinjer om hva man skal gjøre ved en eventuell krise eller når man mistenker at et barn eller en ungdom blir utsatt for vold, seksuelle overgrep eller omsorgssvikt. Handlingsplanen bør utarbeides av en gruppe på skolen som er ansvarlige for innholdet og for at planen blir oppdatert og vedlikeholdt. Denne gruppen kan for eksempel bestå av rektor, lærere, rådgiver og helsesøster. I handlingsplanen skal det framgå hva man har plikt til ifølge loven, hvordan skolepersonalet bør handle når de for eksempel mistenker at en ungdom blir utsatt for vold hjemme, og hvem som har ansvar for hva.

En forutsetning for at handlingsplaner og rutiner skal få betydning for det daglige arbeidet er at de ikke bli stående å støve ned i en perm i en bokhylle. Permen må kontinuerlig tas fram og brukes. Nyansatte må få vite at handlingsplanene finnes, og hvor de finner dem. Handlingsplanene kan også for eksempel brukes som grunnlag for diskusjon på møter med grupper av ansatte eller med elever.

For at handlingsplaner og rutiner skal få betydning i det daglige arbeidet, kreves det at de kontinuerlig blir tatt fram og brukt.

Her er dine samarbeidspartnere

Lærere og annet skolepersonale har flere mulige samtalepartnere som de kan og bør søke råd og støtte fra. Hvem du søker råd og støtte fra, er framfor alt avhengig av hva det gjelder, og hva du trenger hjelp til. De fleste av lærerens samtalepartnere er i skolen, som for eksempel rektor og rådgiver. En annen samtalepartner, skolehelsetjenesten, blir presentert nedenfor. Men det er også andre myndigheter og aktører som har spesialkunnskap i spørsmål som handler om vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt, og som kan være viktige samarbeidspartnere.

re for skolen og skolens lærere. Det er fullt mulig å gjøre denne listen svært lang. Det er for eksempel flere frivillige organisasjoner som har stor kunnskap om disse spørsmålene. Listen må imidlertid begrenses, og nedenfor finner du derfor dem som er de mest sentrale og relevante for nettopp lærerne.

– Barneombudet

Barneombudets oppgave er å spre kunnskap om barn og unge og ivareta deres interesser og rettigheter. Barneombudet er også en slags «vakthund» på den måten at han eller hun «påser» at norske myndigheter etterlever barnekonvensjonen. Hvert femte år sender den norske regjeringen en rapport til FNs barnekomité der den gjør rede for det staten gjør for at barns rettigheter skal bli oppfylt i Norge. Barneombudet sender en supplerende rapport med tilleggsinformasjon til barnekomiteen for å ta opp ting som han eller hun mener ikke er tilstrekkelig behandlet i den statlige rapporten.

Som lærere og annet skolepersonale kan dere ta kontakt med barneombudet for å få hjelp med hvordan dere kan arbeide med spørsmål som handler om at barn og unge blir utsatt for vold og overgrep, fra et barnerettslig perspektiv. Barneombudet og UNICEF Norge har for eksempel utarbeidet et skoleopplegg om barnekonvensjonen, som kan brukes i diskusjoner om unges rett til å slippe å bli utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt. Å bruke barnekonvensjonen som utgangspunkt for diskusjon fungerer ofte bra og setter en tydelig ramme rundt samtalen.

– Barnevernstjenesten

Barnevernstjenestens sentrale oppgave er å ivareta barn som har vanskelige livsvilkår og overvåke at deres behov for omsorg blir ivarettatt. Samfunnsoppdraget, som er pålagt av norske myndigheter, innebærer et spesielt ansvar for barn og ungdommer som blir utsatt for og lever med vold i hjemmet. Barnevernet skal sikre at disse barna og ungdommene får rett hjelp til rett tid ved å sette i verk hensiktsmessige tiltak, men barnevernet har også en sentral rolle i å avdekke vold. Som lærere eller annet skolepersonale kan du ta kontakt med og drøfte mistanker om at et barn eller en ungdom blir utsatt for vold, seksuelle over-

grep eller omsorgssvikt, og eventuelt sende en bekymringsmelding til barnevernet (se ovenfor). Alle kommuner i Norge har en barnevernstjeneste, og mange har også en barnevernsvakt. Barnevernsvakta er barnevernets akuttberedskap om kvelden og i helger og har som sin hovedoppgave å gi rask hjelp til barn og familier i krise. I kommuner som ikke er tilknyttet en barnevernsvakt eller en barnevernsfaglig bakvakt, kan Alarmtelefonen for barn og unge kontaktes.

– Kriesesentrene

Hvis du som lærer har ungdommer i din klasse som bor på et krisesenter, er det helt avgjørende for ungdommene at skolen samarbeider med personalet på krisesenteret. Barn og unge har rett til skolegang, også når de bor på hemmelig adresse. I samarbeid med ungdommen(e) og moren må skolen og krisesenteret derfor finne en løsning på hvordan ungdommen(e) skal få fortsette sin skolegang på tross av det beskyttede boforholdet og en eventuell trusselsituasjon. For at skolegang skal være mulig trengs det en sikkerhetsplan som krisesenteret må lage sammen med ungdommen og moren, og eventuelt med andre aktører, som politiet og barnevernet. Se kapittel 1.

– Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten eller PPT)

PP-tjenesten, som består av psykologer og pedagoger, er et lovpålagt tilbud som skal finnes i alle kommuner. PP-tjenesten utarbeider utredninger om barn og unge, arbeider forebyggende og kan gi råd og veiledning i ulike spørsmål som har betydning for læringssituasjonen for den enkelte eleven. Disse spørsmålene kan være relatert til faglige vansker, men også til sosiale problemer, som vold i hjemmet. De kan også bistå i arbeidet med tilrettelagt opplæring. Ved behov kan de henvise barn og unge videre til for eksempel barnevernet og barne- og ungdomspsykiatrien (BUP).

– Politiet

I tillegg til at politiet skal kontaktes ved akutt behov for hjelp, kan du som lærer kontakte politiets Vold i nære relasjoner og seksuelle overgrepskoordinatorer og/eller seksuelle overgrepsteam. Koordinatorene, som er spesialutdannet i spørsmål som angår vold og overgrep i nære

relasjoner kan gi deg råd og veiledning. Hvis du er lærer eller du tilhører skolepersonalet og har mistanker om *straffbare forhold*, er det viktig å vurdere om du bør kontakte Vold i nære relasjoner og seksuelle overgrepsskordinatorer og/eller seksuelle overgrepsteam først, før du kontakter barnevernet. Hvis du kontakter politiet tidlig, kan politiet etablere en dialog med barnevernet slik at et samarbeid blir sikret fra starten av.

– Regionale ressursentre om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS)

Ressursentrene finnes i fem ulike regioner i Norge og har som rolle å være en ressurs for profesjonelle som i sitt arbeid møter barn, unge og voksne som er berørt av vold, seksuelle overgrep, traumatisk stress, migrasjon og selvmordsproblematikk. På hvert RVTS er det et fagteam som er spesialisert på vold og seksuelle overgrep. De kan bidra med råd og veiledning til for eksempel lærere og annet skolepersonale som er bekymret for en ungdom. RVTS bidrar også med kompetanseheving gjennom undervisning, veiledning, konsultasjon og nettverksarbeid på tvers av sektorer, etater og forvaltningsnivåer og er derfor en viktig samarbeidspartner for skoler som ønsker å heve kompetansen på disse områdene i tillegg til å få hjelp i saker som omhandler individuelle barn og unge.

– Statens barnehus

Barnehus er et tilbud til barn og ungdom som kan ha vært utsatt for vold eller seksuelle overgrep, eller som har opplevd vold mellom foreldre og der det foreligger en politianmeldelse. Tanken med barnehusene er at barna skal få et helhetlig tilbud, der de profesjonelle og deres tjenester kommer til barnet i stedet for omvendt. I barnehusene blir det tatt dommeravhør, utført medisinske undersøkelser, samtaler og terapeutisk behandling. De ansatte ved barnehusene fungerer i tillegg som kompetanserådgivere innenfor sitt felt til det øvrige hjelpeapparatet. Deres rolle er derfor også å gi råd og veiledning til for eksempel lærere og annet skolepersonale når en person ønsker å drøfte en sak anonymt. I dag er det ti barnehus i Norge.

– Skolehelsetjenesten

Skolehelsetjenesten består av helsesøster, lege, psykolog og fysioterapeut og er et lovpålagt tilbud som skal finnes i alle kommuner. Tradisjonelt sett har skolehelsetjenesten fokusert på barns fysiske utvikling og helse. De gjør et viktig arbeid innenfor rammene for det vi kan kalle «folkehelse» når de gir tilbud om vaksinasjoner, råd om kosthold og prevensjon. I dag arbeider de imidlertid også med spørsmål som angår barnas helhetlige livssituasjon. God utvikling og helse handler både om et fungerende og sunt skole- og hjemmemiljø, og en viktig oppgave for skolehelsetjenesten er å støtte og hjelpe ungdommer i en vanskelig livssituasjon. Et tillegg til skolehelsetjenesten er helsestasjoner for ungdom. Hit kan ungdommer komme for å få råd og hjelp med for eksempel erfaringer av vold og seksuelle overgrep.

– Tverrfaglige konsultasjonsteam

Tverrfaglige konsultasjonsteam bistår for eksempel lærere og annet skolepersonale når de har mistanke om at en ungdom blir utsatt for vold, seksuelle overgrep og/eller omsorgssvikt. Teamet, som består av representanter fra for eksempel barnevernet, barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og/eller familievernnet, kan gi lærere og annet skolepersonale råd og veiledning. De kan også henvise barn og unge videre til riktig instans. De griper imidlertid ikke inn og overtar ansvaret for en sak, men bistår bare med sin kompetanse. Når du kontakter dette teamet, kan du være anonym. Du finner teamet i din kommune på kommunens hjemmeside.

Vil du vite mer?

Listen nedenfor er forslag til litteratur for deg som vil lese mer.

- 1 Dyregrov, A. (2008). *Beredskapsplan for skolen*. Bergen: Fagbokforlaget. Boka gir konkrete råd om hvordan skolen bør håndtere kriser av forskjellige typer. Boka gir for eksempel råd om hvordan du skriver en handlingsplan, og hvordan du holder den oppdatert.
- 2 Langballe, Å. (2011). *Den dialogiske barnesamtalen. Hvordan snakke med barn om sensitive tema*. Oslo: Nasjonalt kunnskaps-

senter om vold og traumatisk stress (NKVTS). Her får alle som i sitt arbeid kommer i situasjoner der de må snakke med barn om sensitive temaer, som vold og seksuelle overgrep, praktisk hjelp og kunnskap om en samtalemetode der den unge blir anerkjent og får fortelle fritt.

- 3 Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2006). *Krisepedagogikk. Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget. Boka beskriver hvordan skoler kan omskape kriser og traumer til pedagogiske muligheter, der både elever og pedagoger kan oppleve mestring.
- 4 Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget. Boka belyser læring fra ulike perspektiver og gir innsikt i viktige prinsipper for tilrettelegging og å skape forutsetninger for læring.
- 5 Utdanningsdirektoratet (2014). På sine hjemmesider har Utdanningsdirektoratet egne lenker for skolen og lærere der de presenterer beredskapsplaner og krisehåndtering, inkludert rutiner og tiltakslisters dersom en elev opplever vold i hjemmet. <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Beredskap-og-krisehandtering/Veiledere-for-beredskap-og-krisehandtering-i-skolen/Seksuelle-overgrep/Vold-i-hjemmet/Ansatte/>

Jordet, Arne Nikolaisen (2020): Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring

Tittel	Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring
Forfatter	Jordet, Arne Nikolaisen
Utgiver	Cappelen Damm akademisk
Årstall	2020
Utgave	1
ISBN	9788202603182
Sider	15-37

© Materialet er vernet etter åndsverkloven og fremstilt gjennom :bolk, Kopinors kompendietjeneste for høyere utdanning. Materialet kan benyttes av studenter som er oppmeldt til det aktuelle emnet, for egne studier, i ethvert format og på enhver plattform. Uten uttrykkelig samtykke er annen eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt når det er hjemlet i lov (kopiering til privat bruk, sitat o.l.) eller avtale med Kopinor (www.kopinor.no)

DEL 1

Empirisk og teoretisk bakgrunn

*...det er noe i situasjonen på skolen som skaper marginalisering og frafall.
Det er ikke eleven som har skoleproblemer, men skolen som har opplæringsproblemer.*

Petterson (2010:162)

KAPITTEL 1

Barn og unge i kunnskapssamfunnet

Barnet møter skolen

Når barn begynner på skolen som 5-åring, trer de inn i en helt ny verden. De møter en institusjon som er forankret i kulturelt gitte verdier, tenkemåter og praksiser som er formet gjennom lang tid. I skolen blir de eksponert for, og de forventes å tilegne seg, vår kulturs forråd av kunnskaper, slik de møter dem i skolefagene, og de skal tilegne seg ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livet utenfor skolen og i videre utdanning. Skolen er det stedet de vil tilbringe mesteparten av tiden, og den blir en hovedarena for faglig og sosial læring og for utvikling som menneske gjennom resten av barndommen og ungdomsårene i en grunnopplæring som forventes å vare i 13 år, til de avslutter videregående skole. I dagens kunnskapssamfunn er imidlertid kravene til utdanning høyere enn dette. Barn og unge møtes med forventninger om å delta i et utdanningsløp til de er i tjueårene. Fra en situasjon hvor grunnskole var nok for å komme inn i yrkeslivet, har vi de siste 20–30 årene fått en ny situasjon hvor det å ha kun grunnskole og videregående skole ikke bare er utilstrekkelig, men snarere framstår som kjennetegn på marginalisering (Frønes og Strømme 2014:26). Mer enn noen gang preger skole og utdanning barn og unges liv. Derfor er det så viktig å lykkes i skolen, spesielt de første årene, fordi det legger grunnlaget for videre skolegang og utdanningsløp og for senere deltakelse i arbeid og samfunnsliv. Det er også dette som er skolens sentrale samfunnsoppdrag – å legge til rette for at barn utvikler:

... kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (formålsparagrafen, § 1-1).

Forvalter skolen dette oppdraget på en god måte? Forskningen tegner et tvetydig bilde. På den ene siden mestrer mange elever skolen godt og kommer ut av grunnopplæringen med den ballast de trenger for videre utdanning og for deltakelse på ulike sosiale og samfunnsmessige arenaer. Forskningen

viser også at mer enn 90 % av elevene trives på skolen (Bakken 2018:29, Wendelborg et al. 2017:69). På den andre siden er det forhold i skolen som jeg mener gir stor grunn til uro. For vi har en situasjon hvor en høy andel elever *ikke* lykkes i skolen. Problemet kommer til overflaten gjennom høyt frafall i videregående skole. Det viser at skolen ikke ivaretar sitt samfunnsoppdrag, som er å lede *alle* elever gjennom grunnopplæringen. Hver fjerde elev (25 %) har ikke fullført videregående skole etter 5 år (SSB 2019¹). Vi ser en tydelig kjønnsforskjell ved at 30 % av guttene og 20 % av jentene ikke har fullført etter 5 år. Situasjonen er den samme internasjonalt (DuFour og Marzano 2011:9, Markussen 2010c, Rumberger 2011, Petterson 2010).

Elevers lave engasjement som skolens kjerneproblem

Frafallet er imidlertid bare toppen av et isfjell. Frafallet har sine røtter tidlig i barneskolen og har sammenheng med at mange elever ikke mestrer de faglige og sosiale utfordringer de møter i skolehverdagen. Dette utdyper jeg i kapittel 2. Et hovedproblem er at en høy andel elever opplever skolen som for teoretisk og livsfjern, preget av stillesittende aktiviteter hvor de i hovedsak leser, skriver, snakker og regner med utgangspunkt i tekst, i stor grad i rollen som passive mottakere av kunnskap. Handlingsbaserte, mer praktiske måter å arbeide med skolens innhold på hvor de kan opptre som aktive deltakere, er relativt lite utbredt. Forskningen viser avtakende motivasjon for læring gjennom hele grunnskolen (Skaalvik og Skaalvik 2011:33). På ungdomstrinnet synes så mange som 4 av 5 elever at opplæringen er for teoretisk, og 2 av 3 elever kjeder seg i timene (Bakken 2018:29, Øia 2011:45). Noen hevder at frafallet på videregående skole starter som et «mentalt frafall» på ungdomsskolen (Dæhlen, Strandbu og Smette 2011:86). Den newzealandske skoleforskeren John Hattie (2009) bruker uttrykket «the engagement problem» om dette. Han mener elevenes lave engasjement er skolens hovedproblem. Han ser det som et allment symptom på barn som strever i skolen: «... it is a more general barometer of adolescent malaise» (Hattie 2009:32). Dersom vi ikke først vedkjenner oss dette problemet og løser det, vil vi heller ikke lykkes i å forbedre skolen, hevder han (ibid.). Dette er klar tale fra det siste tiårets mest profilerte, og kanskje mest kontroversielle, skoleforsker. Skal vi kunne forbedre skolen må vi derfor identifisere de bakenforliggende årsaker til at så mange elever er uengasjerte og strever i skolen, og så gjøre noe med dette.

Elevers lave engasjement er imidlertid ikke et nytt fenomen. Det har preget opplæringen i hele skolens historie, og er grundig beskrevet i fag- og forskningslitteraturen gjennom det siste hundreåret, fra Dewey (1915) via Wehlage et al. (1989:30ff), Cuban (1993), Goodlad (1984) og helt fram til John Hatties (2009) nyere forskningsfunn. Pianta et al. (2012:368) bekrefter dette

¹ <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar>

bildet. Situasjonen i norsk skole er tilsvarende (Haug 2011, 2012a). Problemet kommer til uttrykk gjennom elever som er fysisk til stede, men psykisk fraværende (Hattie 2013a:74). Dette er et sentralt poeng i John Hatties skolekritikk som har fått relativt lite oppmerksomhet. I norsk forskning er begrepet «minimalsinnsatskultur» blitt brukt som en betegnelse på det som preger mange elevers holdning til skolen (Klette 2007). Det er et uttrykk for en situasjon hvor elevenes læring i skolen er blitt instrumentell. De gjør det de må, med lavest mulig innsats. Mange elever arbeider dermed ikke med skolefag fordi de har glede av det. De gjør bare det de må for å oppnå en god nok karakter, eller for å unngå negative tilbakemeldinger fra foreldre eller lærere (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004). Resultatet er at de dermed presterer langt under sitt potensial. Begreper som «underyttere» og «lavtpresterende elever» er negativt ladede karakteristikker som brukes i faglitteraturen om de mange elevene som har fått dette forholdet til skolearbeidet (Haug 2017, Kjærnsli og Jensen 2016). På engelsk brukes begrepet «underperformance» (Pianta et al. 2012). Faren med denne typen merkelapper er at de plasserer ansvaret for situasjonen på elevene, og ikke på skolen som system. Konsekvensene er det imidlertid elevene som må bære. Yter man lite, presterer man deretter. Dermed lærer de heller ikke mer enn det som er nødvendig for å komme videre i skole- og utdanningsløpet. For mange elever er imidlertid motivasjonen og ytelsene så lave at de sakker faglig akterut. For rundt 1 av 4 elever ender det med at de dropper ut, først mentalt, så fysisk ved at de forlater skolen når de er blitt gamle nok til det. Lærelysten, den indre motivasjonen, som skolen skulle tenne hos barn fordi læring er spennende i seg selv, og som skulle drive dem til å tilegne seg ny kunnskap, lykkes skolen i altfor liten grad i å skape. Betydningen av å vekke barns lærelyst fra første stund i skolen understrekes i nyere stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet 2017a, 2019). Det erkjennes at faglige vansker tidlig i skoleløpet kan vokse og bli store, med tap av mestringsfølelse og motivasjon når ungdomsskolen nærmer seg, og med frafall i videregående skole som sluttresultat (Kunnskapsdepartementet 2017a:6). Forskning viser at det som skjer de første skoleårene har langvarig effekt på barns skolegang (Lillejord et al. 2018:3) Derfor er tidlig innsats så viktig.

Engasjement er et begrep som berører dypstrukturer i skolen som er relevante for *alle* elever (Christenson et al. 2012). Forklaringen er enkel: Forskning viser at det er en nær sammenheng mellom elevers engasjement og deres læringsutbytte (Finn & Zimmer 2012, Skinner & Pitzer 2012, Newman et al. 1992). Frafall framstår dermed som sluttresultatet av en langvarig prosess med lavt engasjement og vedvarende erfaringer med å mislykkes i skolen (Lillejord et al. 2015, Rumberger & Rotermond 2012, Wehlage et al. 1989). At vi ikke har lykkes i å løse problemet med elevers lave engasjement, på tross av at det er godt dokumentert det siste hundreåret, tyder på at det finnes noen dypereliggende årsaker som vi enda ikke har identifisert. Elevenes lave engasjement må forstås som et systemproblem som må løses på skolenivå.

Det er lite fruktbart å anklage lærerne på individnivå for elevers lave engasjement. Lærerne anstrenger seg som best de kan under de rammer de arbeider under. Det er snarere slik at skolens tradisjoner, organisatoriske strukturer og kulturelle forventninger representerer en systemtvang som mange lærere opplever seg fanget i, og som det er vanskelig å komme ut av. Det er samtidig i lærernes interesse å øke elevenes engasjement. For alle lærere har nærkontakt med elever som strever i skolen. De kjenner dem og ser hva det gjør med dem ikke å mestre. Rundt halvparten av lærerne oppgir at de bekymrer seg for enkeltelever (Skaalvik og Skaalvik 2013:54). At mange lærere også blir skuffet over elevers manglende respons på undervisningen når de anstrenger seg for at de skal lykkes, er forståelig. Når lærerne gjør det de kan for å utvikle god undervisning som de mener er tilpasset elevene, er det frustrerende å erfare at de ikke treffer med opplegget. Norsk og internasjonal forskning viser at mangel på elevmotivasjon og tilhørende disiplinproblemer oppgis som en sentral årsak til lærerstress, utbrenthet og mangel på jobbtillfredsstillelse hos lærere (Brophy 2010:108, Hattie og Yates 2014:36, Jennings & Greenberg 2009:497, Skaalvik og Skaalvik 2013:54f, Skaalvik og Skaalvik 2017:76).

Manglende mestring av skolen rammer barns livsløp

Lavt engasjement fører til at mange barn² tidlig får en opplevelse av at de mister grepet om det som skjer i skolen, at de ikke passer inn, og at de føler seg utenfor i det sosiale fellesskapet. Forskningen slår entydig fast hvor alvorlig det er å få startproblemer i skolen (Audas & Willms 2001, Lillejord et al. 2015, Rocque et. al 2017:606). Elever som ikke mestrer skolens oppgaver, får svakere motivasjon for skolearbeidet, engasjementet avtar, og læringsutbyttet blir dårligere. Da får de også problemer med å tilegne seg de kunnskaper, ferdigheter og holdninger de trenger for å kunne henge med i det videre skoleløpet, og de sakker ytterligere akterut faglig og sosialt. Frafall fra videregående skole er tydelig uttrykk for at «begeret er fullt». De slutter fordi de ikke vil mer.

Elever som dropper ut av skolen, gjør det i all hovedsak fordi de gjennom år gradvis kjenner seg fremmedgjort av praksiser som de ikke mestrer, verken faglig eller sosialt. I siste PISA-undersøkelse (PISA 2015) oppgir rundt 1 av 4 elever en følelse av ikke å høre til i skolen (Kjærnsli og Rohatgi, 2016:181). Det er dette vi kaller *marginalisering*, som innebærer at individer ekskluderes fra sosiale fellesskap (Rasmussen et al. 2010:11f, Sletten og Hyggen 2013:7). Slik får skolen en viktig identitetsdannende funksjon (Bloom 1976, Covington 1992, Finn 1989, Finn & Zimmer 2012, Säljö 2001). For det gjør noe

2 Jeg bruker heretter begrepet barn som samlebetegnelse på barn og unge under 18 år gjennom hele boka (jf. FNs barnekonvensjon, art. 1.)

med barn å mislykkes i skolen og kjenne at en ikke hører til. Det rammer deres selvverd og identitet, det vil si deres opplevelse av hvilken verdi de har som menneske, hvem de er, hva de kan, og dermed hvilke forventninger de kan ha til seg selv og til sin egen framtid. Hva dette innebærer, utdyper jeg i kapittel 3. Slik formes barn i samspill med sine omgivelser. Ut over familien er skolen den institusjon som i størst grad former barns liv og framtid. Forskningen viser at elever som ikke mestrer skolen, står i fare for å komme inn i destruktive og selvforsterkende lærings- og identitetsforløp (Finn 1989, Hattie & Yates 2014, Lillejord et al. 2015, Rumberger 2011). Konsekvensene er alvorlige. Elever som marginaliseres i skolen, kommer dårligere ut på alle indikatorer på levekår og livskvalitet. De har økt risiko for rusproblemer og kriminalitet, dårligere fysisk og psykisk helse og økt risiko for varig avhengighet av sosiale stønader og uføretrygd (Homlong 2015, Rasmussen et al. 2010, Rocque et al. 2017, Sletten og Hyggen 2013, Sweeten et al. 2009, Vinnerljung et al. 2010). Det er dette elevers lave engasjement i skolen dyppest sett handler om; det medfører økt risiko for marginalisering, utenforskap og for helsemessige problemer gjennom livet. Det rammer mange elever, deres familier og deres framtid. Det er også negativt for samfunnet. De individuelle og samfunnsøkonomiske kostnadene av marginalisering og utenforskap er svært høye (Rasmussen et al. 2010:74).

Den samlede skoleforskningen tegner alt i alt et bilde av en skole som ikke ivaretar sitt samfunnsoppdrag på en tilfredsstillende måte. Til det er det for mange barn som ikke lykkes i skolen. Forskningen avdekker en problemkjede som jeg vil sammenfatte slik:

- Det er for mange elever som gjennom årene på skolen daglig erfarer at de ikke mestrer de faglige og sosiale utfordringer de møter i skolehverdagen.
- Det fører til at de ikke vil tilegne seg de kunnskaper, ferdigheter og holdninger de trenger for å kunne henge med i det videre skole- og utdanningsløpet, slik at problemet forsterkes.
- Mange av de som strever faglig, strever også sosialt og utvikler i større grad negative relasjoner til lærere og medelever.
- Mange av disse elevene kommer ut av skolen med skadet selvverd og identitet og med tilhørende svak tro på seg selv og egen framtid.
- Den negative effekten av denne subjektive selvopplevelsen understøttes av forskning som viser at elever som marginaliseres gjennom årene på skolen, også objektivt sett får redusert sitt handlingsrom og sine framtidsmuligheter som en faktisk realitet: De har økt risiko for varig utenforskap og økt risiko for sosiale og helsemessige problemer senere i livet.
- Dette svekker muligheten for å bli deltakere i arbeid og fellesskap i samfunnet.

- Sist, men ikke minst, og dette gjelder majoriteten av elevene: Altfor mange elever, også blant de som tilsynelatende klarer seg bra, utfolder ikke sitt iboende potensial. Det er uttrykk for en skole som ikke er spesielt god på å tenne elevenes engasjement og lærelyst.

Dette er patologisk. Slik skal ikke skolen fungere. Å mislykkes i skolen er alvorlig fordi det rammer barn på et grunnleggende psykologisk og eksistensielt plan: I en prestasjonsorientert skole lærer barnet at det har mindre verdi som menneske når det ikke mestrer skolen (Covington 2009). Gevinsten for liv og helse for dem som lykkes, er derimot stor. Den *positive betydningen* det har for barns liv og framtidsutsikter å lykkes på skolen er helt entydig:

Det er praktisk talt ingen uenighet om at det å fullføre utdanning har positive, langsiktige effekter på en rekke områder i livet, som for eksempel bedre yrkesmuligheter, bedre helse, mindre kriminell atferd og lengre forventet levetid. Følgelig bør det å sikre at individer lykkes med utdanningen, ha høy prioritet (Rocque et al. 2017:606, min oversettelse).

John Hattie underbygger dette. Siden det å fullføre skoleløpet er så viktig for barnets liv og framtid, må det få som konsekvens at det er viktigere å tenne barns lærelyst enn å fokusere på den enkeltes prestasjoner og resultater, hevder han (Hattie 2009:32). Han sier at «... den sterkeste prediktoren på helse, velstand og tilfredshet i voksenlivet er mer avhengig av antall år med skolegang enn skoleprestasjoner» (ibid., min oversettelse). Derfor må skolens viktigste mål være å tenne lærelysten, uavhengig av hvor man havner på prestasjonsstigen, og hjelpe elevene til å åpne seg for å fortsette på skolen, hevder han. Dette er ikke et uttrykk for at faglige prestasjoner og ytelser ikke er viktige. Spørsmålet er mer hvor man har fokus, hva som tillegges verdi i skolen, og hva som skal til for å legge til rette for at elevene skal prestere best mulig. Dette er utfordrende i et prestasjonsorientert samfunn og i en skole som i så stor grad vektlegger konkurranse og sammenligning. Skoleforskningen bekrefter at det er viktig å dreie fokus fra prestasjoner til læring fordi elevene har det bedre og presterer bedre i skolekulturer hvor læring og samarbeid er i fokus («mestrings- eller læringsorientering») enn i skolekulturer som dyrker prestasjoner og konkurranse («prestasjons- eller egoorientering»). Forskning viser at sistnevnte kulturer mer blir en risikofaktor enn en beskyttelsesfaktor for elevene, spesielt for de som strever i skolen (Kaplan & Maehr 2007, Skaalvik og Skaalvik 2018).

Dette er en situasjon verken skole eller samfunn kan akseptere. Spesielt i dagens samfunn, som stiller så høye krav til kompetanse, er det viktig å lykkes i skolen fordi det åpner dører til videre utdanning og til senere deltakelse i yrkesliv og samfunn. Tidligere var det ikke «så farlig» om man ikke lyktes så godt i skolen, for det var plass til alle i arbeidslivet, selv om prestasjonene

på skolen var dårlige. Men «No, når kravet til formell utdanning aukar, blir desse opningane mindre og konsekvensane større», hevder Peder Haug (2017:16). Skolesituasjonen i dag påvirker dermed framtiden for barn. Slik bindes nåtid og framtid sammen ved at rettigheter, muligheter og kompetanse i nåtid legger føringer for framtiden (Frønes og Strømme 2014:16). Skolen belaster dermed ikke bare barndommen for mange, men den risikerer også å ta framtiden fra de som ikke lykkes i skolen. Slik påvirker skolen barns grunnleggende rettigheter og muligheter til et godt liv også som voksne. Filosofen Walter Benjamin (1892–1940) har sagt: «De syke har en helt spesiell kunnskap om samfunnets tilstand» (i Kirkengen og Næss 2015:13). Analogien til skolen er tydelig: Barn som strever i skolen og som står i fare for å marginaliseres, har også en helt spesiell kunnskap om skolens tilstand. Det er i møte med disse elevene vi kan få dypere kunnskap om hva som er kritikkverdig i skolen og hva som dermed må endres. Vi står overfor et stort samfunnsetisk problem som bare kan løses av en samlet lærerprofesjon. «Lærerprofesjonens etiske plattform» levner ingen tvil om profesjonens intensjoner: Målet er å skape en skole som er til det beste for alle barn i vårt samfunn.³ Denne boka er et forsøk på å legge et kunnskapsbasert grunnlag for en profesjonskamp som viser vei mot en bedre skole.

Tidlig innsats

Skolen må gi barn en best mulig start i livet

I denne boka retter jeg søkelyset mot de dypereliggende årsaker til at mange barn ikke lykkes i skolen, hva det gjør med deres selvverd og helse og hva skolen og lærerne kan gjøre for å skape en bedre skole hvor alle elever kan lykkes bedre. Hva kan skolen egentlig gjøre? I den engelske folkehelse rapporten «The Marmot Review», som er en systematisk kunnskaps gjennomgang (review) av hva som fremmer menneskers helse og forebygger sykdom og utenforskap, trekker forskerne følgende generelle hovedkonklusjon:

Gi hvert barn den beste starten i livet [...] Gi alle barn og unge muligheten til å utfolde sine iboende ressurser og til å kunne mestre livene sine (Marmot 2010:15, min oversettelse).

Psykologiprofessor Arne Holte utdyper dette budskapet. Han har sammenfattet den samlede forskningsbaserte kunnskap om hva som fremmer menneskets helse i det han kaller *de syv psykiske helse rettighetene*, og påpeker hvilke følger dette må få for våre samfunnsinstitusjoner. Han hevder at forskningen entydig fastslår at god helse skapes gjennom de livsbetingelser mennesket tilbys gjennom livet. Det er en oppgave for alle samfunnsinstitusjoner, særlig

3 <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

barnehage og skole, som treffer alle barn i samfunnet, å ivareta barns helse-rettigheter. Det mest effektive man kan gjøre, er *universelle tiltak* som retter seg mot hele befolkningen eller deler av den, for eksempel alle skoleelever (Holte 2017:4). Hva kan så skolen gjøre? Ifølge forskningen vil skolen være psykisk helsefremmende hvis den: 1) styrker det enkelte barns identitet og selvrespekt, 2) oppleves meningsfull, 3) fremmer mestring, 4) skaper tilhørighet, 5) gir trygghet, 6) legger til rette for deltakelse, og 7) styrker fellesskapet (ibid.:8). Skoler som leverer på disse områdene, vil være psykisk helsefremmende, mens skoler som ikke gjør det, vil bidra til patologier – det vil si psykisk og fysisk uhelse for barn. Det er nettopp på alle disse områder skolen i dag svikter for så mange elever. Gevinsten av forbedringer vil gagne *alle* elevers læring, selvutvikling og helse og dermed også samfunnet som helhet. Det er dette jeg vil undersøke i denne boka: hva skolen kan gjøre for å fremme barns faglige og sosiale læring, helse og livskvalitet. De syv psykiske helserettighetene framstår som et relevant utgangspunkt for undersøkelsen. Jeg vil vise hva dette innebærer i skolen, og hvordan skolen kan «levere» på disse områdene. Det vil være kjennetegn på en human skole – en skole som legger forholdene til rette for at det enkelte barn får en best tenkelig start på livet. Skolen skal være en arena hvor den enkelte skal kunne mestre livet sitt og bli en deltaker i arbeid og fellesskap i samfunnet, slik formålsparagrafen (§ 1-1, 5. ledd) legger til grunn.⁴

En grunnleggende inkluderende skole

Når rundt 1 av 4 elever strever i skolen og står i fare for å marginaliseres og havne i et utenforskap med økt risiko for varige helseplager, er det et uttrykk for at skolen ikke har lyktes i å være den beskyttelsesfaktor den skal være for alle elever, uavhengig av den enkeltes bakgrunn og forutsetninger. Skolen har derfor mye å gå på før den har utført sitt samfunnsoppdrag som er å lede *alle* elever gjennom grunnopplæringen slik at de kan realisere sitt iboende potensial. Noen elever trenger spesialpedagogiske tiltak som må gjennomføres av pedagoger med særskilt kompetanse til det. Disse elevene har gjennomgående blitt dårlig behandlet i skolen ved at de ikke er blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskapet med de andre barna, i tillegg til at de i stor grad har blitt overlatt til personell som verken har spesialpedagogisk eller allmennpedagogisk kompetanse (Nordahl et al. 2018). Da er muligheten for å få realisert sitt potensial for læring betydelig svekket. Det er imidlertid ikke spesialundervisningen som er tema for denne boka. Jeg retter derimot søkelyset mot *den ordinære opplæringen* i en skole som skal ha en grunnleggende inkluderende tilnærming, innenfor rammene av det som i opplæringsloven (§ 1-3) kalles «tilpasset opplæring» som gir alle elever rett til en opplæring

4 Når jeg refererer til opplæringslovens formålsparagraf i fortsettelsen vil jeg gjennomgående skrive formålsparagrafen.

som skal «... tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (§ 1-3) (Lovdata 2019). Ifølge «Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» kjennetegnes en slik skole av at *alle* elever, uavhengig av behov og forutsetninger, deltar og lærer i et inkluderende fellesskap og får den pedagogiske hjelp og støtte de trenger innenfor rammene av det ordinære klassefellesskapet (Nordahl et al. 2018:234). Det er betingelsene for en skole med en slik «grunnleggende inkluderende tilnærming» jeg vil presentere i denne boka.

Skolens formålsparagraf framhever altså at elevene skal kunne mestre livene sine. Evnen til å mestre livet sitt er en psykisk kvalitet i den enkelte som er et resultat av de erfaringer barnet har gjort i de sosiale og kulturelle omgivelser det har levd og lever sitt liv. Barnehagen og skolen er de viktigste institusjonene i barns liv ut over hjemmet. Å mestre livet sitt innebærer å være i stand til å tre fram som en selvbestemt aktør som kan handle fritt og etisk bevisst i verden. På engelsk brukes begrepet «agency» om dette (Bandura 1997, Biesta 2014, Giddens 1984). På norsk kan vi kalle det aktørskap. Det handler om menneskets muligheter til fritt å kunne realisere sitt iboende potensial. Nøkkelen til menneskets frie selvrealisering, til aktørskap, finner vi i begrepet *anerkjennelse*. Med det har vi kommet til denne bokas tema, som er å undersøke hvilken betydning anerkjennelse i skolen har for barns læring, selvutvikling og helse, og hvordan anerkjennelse er den grunnleggende betingelsen for en inkluderende skole.

Anerkjennelse i skolen

Axel Honneths anerkjennelsesteori

Jeg har tatt utgangspunkt i den tyske sosialfilosofen Axel Honneths anerkjennelsesteori (Honneth 2008). Honneths teori er en allmenn teori om anerkjennelsens fundamentale betydning for menneskets muligheter for fri selvrealisering – for å kunne realisere sitt iboende potensial som menneske. Jeg presenterer teorien i kapittel 4. Erfaringen av anerkjennelse er ifølge Honneth de moralske, intersubjektive betingelsene for en sunn identitetsdannelse som er forutsetningen for at mennesket skal kunne bli en fri og selvbestemt aktør i eget liv. Det er den sentrale betingelsen for «det gode liv» (Honneth 2009b:161, Juul 2010:198). Det er i dag bred forskningsmessig konsensus om at menneskets eksistensielle og psykologiske livserfaringer «setter seg i kroppen» (Getz et al. 2011). Det gjør anerkjennelse til en salutogen (helsefremmende) faktor i menneskelivet, mens fravær av anerkjennelse, det Honneth kaller krenkelser, har motsatt virkning, det fremmer patogenese, som skader mennesket og kan få alvorlige konsekvenser for den enkeltes liv og helse.

Betingelsene for «det gode liv», det Honneth omtaler som en fri og vellykket selvrealisering, har nær sammenheng med forhold i individets sosiale

og kulturelle omgivelser. Honneths forståelse av anerkjennelse er dermed relasjonell. Denne forståelsen av anerkjennelse bygger på filosofen Hegels dialektiske relasjonstenkning. Kjernen i dialektisk relasjonstenkning er at mennesket trer inn i og lever sitt liv i en sosial og kulturell sammenheng, og den enkeltes utvikling skjer i et gjensidig samspill mellom individet og dets miljø. Dette er i dag en godt etablert erkjennelse innenfor psykologi og sosiologi, beskrevet blant annet i Bronfenbrenners (1979) økologiske systemteori, transaksjonsmodellen (Sameroff 1975, 2010) og tilknytningsteori (Bowlby 1969, Holmes & Farnfield 2014). Betingelsene for «det gode liv» er dermed ikke noe individet bestemmer over selv, de er basert på interaksjonserfaringer med andre mennesker. For å kunne dannes til et fritt og sunt menneske, som realiserer sitt iboende potensial, må individet inngå i sosiale relasjoner preget av anerkjennelse. Honneth (2008) knytter anerkjennelse til tre livssfærer: *kjærlighet* i den private sfære, *rettigheter* i den offentlige sfære og *sosial verdsetting* i den sosiale sfære. Anerkjennelse baserer seg dermed på intersubjektivitet, som refererer til det som skjer mellom to eller flere subjekter. Individet er avhengig av å erfare anerkjennelse i alle de tre livssfærene for å kunne utvikle et trygt selv og en trygg identitet, men det må også selv møte andre med anerkjennelse. Det gjør dermed Honneths teori også til en normativ teori om «det gode samfunn». Denne gjensidigheten i anerkjennelse:

... utgjør intersubjektive betingelser som vi nødvendigvis må forutsette dersom vi skal beskrive et vellykket livs allmenne strukturer (Honneth 2008:182).

Anerkjennelse er dermed en allmenn betingelse for «det gode liv». Barn som møtes med anerkjennelse, vil imidlertid også selv lære å anerkjenne andre. Slik blir anerkjennelse et viktig grunnlag for «det gode samfunn». Honneth forstår anerkjennelse som en livs- og samfunnsforvandlende kraft i det sosiale liv. Det er teoriens *normative potensial*. Anerkjennelse utgjør grunnlaget for det han kaller en moralsk grammatikk (ibid.). Det betyr at anerkjennelse i form av kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting representerer et «bør» i alle mellommenneskelige relasjoner. Det etablerer en etisk standard for hva som er riktig og godt; det viser vei mot hva man som individ og fellesskap bør gjøre i sosiale samspill, og dermed hva man *ikke* bør gjøre. Honneths anerkjennelsesteori bidrar på denne måten med et svært relevant perspektiv på pedagogikken i sin alminnelighet og på skolen som institusjon i særdeleshett, som et normativt grunnlag for læreres profesjonsutøvelse. Teorien postulerer at barns interaksjonserfaringer i skolen har avgjørende betydning for deres faglige og sosiale læring og for deres liv, helse og utvikling i videste betydning.

Anerkjennelsesteorien har fått stor oppmerksomhet etter at den ble presentert i boka *Kampf um Anerkennung* i 1992 (på norsk i 2008: *Kamp om anerkjennelse*). Teorien har fått en viss anvendelse i norsk pedagogikk

de senere år (Jakobsen 2013, Kristiansen 2014, Skoglund og Åmot 2019). Det har imidlertid ikke vært gjennomført en systematisk undersøkelse av teoriens relevans for pedagogisk teori og praksis og for læreres profesjonsutøvelse i skolen. Jeg mener at det særlig er teoriens potensial til å kaste lys over de mange utfordringer skolen står overfor, som gjør den viktig. Jeg vil undersøke om anerkjennelse kan bidra med løsninger på det jeg har kalt skolens hovedproblem: elevenes lave engasjement og de patologier som følger i kjølvannet av dette som jeg har omtalt ovenfor. Honneth (2008, 2009b) bruker begrepet krenkelser om det som frambringer patologiene. Hva betyr dette?

Begrepene patologi og krenkelse

Patologi er, ifølge Honneth, uttrykk for avvik fra en ønsket standard som følge av erfaringer av krenkelser. Begrepet patologi kommer fra det greske ordet *páthos* (følelse, smerte og lidelse) og er et sentralt medisinsk begrep som betegner alle former for fysisk og psykisk smerte eller lidelse. Begrepet er dermed relevant å bruke om situasjonen i skolen fordi forskning viser at skolens praksiser har negative konsekvenser ikke bare for barns faglige og sosiale læring, men også for deres helse og livskvalitet. Patologier i skolen er altså negative følger av uheldige undervisningspraksiser i skolen. Som jeg påpekte ovenfor, viser forskning at elever som mislykkes i skolen, kommer dårligere ut på alle indikatorer på helse og livskvalitet. Disse patologiene har sammenheng med barns samlede sosiale og kulturelle bakgrunn. Men forskningen slår fast at skolen har en selvstendig, og i mange situasjoner avgjørende, rolle for utvikling av disse patologiene. Patologiene er et resultat av *krenkelser* i skolen. Det betyr at elevene er utsatt for krenkende handlinger eller praksiser som belaster deres liv. Dette samspillet mellom psyke og kropp er grundig dokumentert i senere års forskning innenfor medisin og psykologi (blant annet innen epigenittikk) som viser at eksistensielle og psykologiske påkjenninger påvirker menneskets fysiologi og biologi. Negative livserfaringer er stressfaktorer som gir økt sårbarhet for psykisk og fysisk sykdom (Getz et al. 2011, Kirkengen og Næss 2015): *Krenkelser fører til patologier*. Denne betydningen av krenkelse ligger i ordets etymologiske, tyske rot (*Krank*⁵ = syk). Krenkelser er handlinger eller praksiser som gjør oss syke (kranke). I sin mest alvorlige form snakkes det om «giftig stress» (Kirkengen 2017:20). Det er stress som overvelder barnet slik at det kjenner på avmakt når det må tåle noe som kjennes utålelig, og når det må leve et liv hvor det som tærer, overgår det som nærer.

Patologi er imidlertid også et filosofisk og samfunnsmessig begrep som favner langt ut over det medisinske. Honneth (1996) bruker begrepet pato-

5 *Krank* er også et av mange norske betegnelser for sykdom eller det å være syk (Hofmann og Wilkinson 2016).

logi for å betegne det som er etisk problematisk eller uønsket. Patologier er et avvik fra en gitt standard, hevder han. Selv om man ikke kan etablere entydige normalitetsstandarder verken for det psykiske eller det sosiale livet, mener han likevel at en forståelse av anerkjennelse som betingelsen for menneskets sunne selvrealisering kan tjene som utgangspunkt for å avdekke sosiale patologier (ibid.:387f). Patologi kan altså forstås som den menneskelige smerten individer eller grupper av individer kan oppleve når deres muligheter til å leve ut sine iboende ressurser (kunnskaper, kompetanser) på en eller annen måte hindres eller nektes dem i en gitt sosial eller kulturell sammenheng (Kermit 2019:43). I en skolekontekst vil jeg dermed forstå begrepet patologi slik:

- *Patologier i skolen er den smerten eller lidelsen elever (og deres foreldre) påføres som følge av handlinger og opplæringspraksiser i skolen hvor barn opplever seg avvist, ringeaktet eller devaluert fordi de opplever at de ikke gis mulighet til å ta i bruk og realisere sine iboende potensialer og ressurser som menneske i opplæringen. Dette leder i neste omgang mange elever inn i destruktive og selvforsterkende lærings- og identitetsforløp med svekket selvverd, utenforskap og psykiske helseproblemer som følge.*

Spørsmålet vi må stille oss, er dermed hva det er skolen og lærerne *gjør* som krenker elevene og skaper disse patologiene? I lys av Honneth (2008) vil *krenkelser* i skolen være alle praksiser og handlinger som skaper den kjede av patologier som jeg omtalte ovenfor. Patologiene er altså en følge av praksiser som ikke ivaretar elevene som hele mennesker ved at de hindrer elevene i eller nekter dem å ta i bruk sine iboende potensialer til å være frie og selvbestemte aktører i eget liv. Dette er inhumane trekk ved skolen. Lavt engasjement og kjedsomhet i skolen og de negative følger dette får for mange elevers læring, påfølgende marginalisering og svekket selvverd og psykisk helse, er med andre ord patologier som er en følge av krenkelser i skolen. Utfordringen er å avdekke mer konkret hva det er skolen og lærerne *gjør* som krenker elever, og som skaper disse patologiene for så mange elever. Dette utdyper jeg i kapittel 6.

Dette bringer oss til et annet sentralt poeng i Honneths teori som understreker teoriens normative funksjon. Honneth hevder at erfaringer av krenkelser rammer individet emosjonelt, og at dette motiverer individene og grupper av mennesker til å gå inn i moralsk motiverte sosiale og politiske konflikter – han kaller det en «kamp om anerkjennelse» for å kjempe mot urett og for å oppnå det som er holdt tilbake, nemlig anerkjennelse (Honneth 2008:102). Det er en rolle lærerne som profesjonsutøvere kan innta i møte med krenkende praksiser i skolen.

I denne boka vil jeg dermed belyse følgende spørsmål:

- Hva innebærer anerkjennelse og krenkelse i en skolekontekst?
- Hva består krenkelsene i skolen i, og hva gjør dette med elevenes faglige og sosiale læring, deres selvverd og helse?
- Hva er kjernen i en anerkjennende pedagogikk og hva vil en slik pedagogisk praksis kunne bety for barns faglige og sosiale læring, selvverd og helse?

Anerkjennelsens fenomenologiske grunnlag

«Den gode skole» er bare god hvis elevene selv opplever det slik. Det innebærer at jeg retter oppmerksomheten mot *barns subjektive opplevelser av sin virkelighet*. Skal vi lykkes i å øke elevenes engasjement i skolen må lærerne kunne ta barnets perspektiv: De må se læringen gjennom elevenes øyne. Dette er en av Hatties (2009:37) hovedkonklusjoner og representerer lærerprofesjonens kanskje største utfordring. Her inntar Hattie det psykologen Dion Sommer (2003b:32) kaller et *psykologisk barneperspektiv* som bygger på to sentrale forutsetninger:

For det første bygger det på et fenomenologisk perspektiv, på det vi kan kalle et førstepersonsperspektiv. Det betyr at det er barns subjektive opplevelser av sin virkelighet som er i sentrum. Psykologen Mihaly Csikszentmihalyi har sammenfattet betydningen av dette slik:

Subjektiv erfaring er ikke bare en dimensjon i livet, det *er* selve livet (Csikszentmihalyi 1990:192, min oversettelse)

Det er altså hvordan barnet selv faktisk opplever den faglige og sosiale læringen og det som skjer på skolen, som vil komme til å styre barnets tanker, følelser og atferd. For det *er* livet – for den enkelte. Det er kjernen i fenomenologien. Det er barnets opplevelse av seg selv, slik det er formet i samspill med omgivelsene, som avgjør hvordan det tolker og dermed forstår det som skjer. Slik er «selvet» individets fundamentale referanseramme i livet, som Rosenberg (1979) uttrykker det (kapittel 3). Det betyr at det er barnet som eier erfaringen av å mislykkes i skolen, og det er hva denne opplevelsen gjør med et barn, som er nøkkelen til å løse problemet.

Barn som tilsynelatende opplever «det samme», kan reagere helt ulikt på det som skjer, fordi tolkningen av situasjonen springer ut av helt ulike indre referanserammer og erfaringer (Kirkengen og Næss 2015:19). Derfor er det så viktig å få tilgang til barns perspektiver om vi skal kunne forbedre skolen. Ifølge den engelske forskeren Priscilla Alderson må forskeren være barnets forsvarer mot voksensamfunnet. Ved å løfte fram barns stemme i forskningen kan vi unngå at de marginaliseres fordi de er barn. Slik kan forskningen bidra til å redde barn fra taushet, ekskludering, utnytting og overgrep, hevder Alderson (Tingstad 2019:101).

For det andre må det etableres et samsvar (korrespondanse) mellom barnets og den voksnes perspektiver. Det er lærerens ansvar å sikre dette samsvaret (Sommer 2003b:92). Det kan bare skje ved at læreren prøver å få tilgang til det enkelte barns subjektive verden av tanker, følelser og intensjoner. For det er kun når læreren forstår barnets opplevelse av verden *slik barnet selv opplever verden*, at læreren har muligheter for å hjelpe barnet. Nøkkelen finner vi i begrepet *intersubjektivitet*, som innebærer at læreren må møte barnet i en likeverdig subjekt–subjekt-relasjon. Dette er grunnlaget for all anerkjennelse og forutsetningen for alt godt sosialt samspill. Intersubjektivitet er nøkkelen til å forstå hva det vil si å se læringen gjennom elevenes øyne. Det er dermed forutsetningen for at læreren skal kunne hjelpe eleven til å realisere sitt iboende potensial. Stern (2007:111) går så langt som å hevde at intersubjektivitet er forutsetningen for humanitet. Skal lærerne lykkes med dette må de dermed både *ønske det* og *ville det*. Men det er ikke nok. De må også *gjøre det* i praksis. Det krever en profesjonsfaglig kvalifisering. Det er en etisk posisjon lærerne må velge å innta, og de må øve på det. Ifølge etikeren Knud Løgstrup holder lærerne noe av den enkelte elevs liv i sine hender. For vi er «... hverandres verden og hverandres skjebne» (Løgstrup 2000:37). Lærerne må derfor anstrenge seg for å forstå barnet. De må ville det beste for barnet ut fra et ønske om å «ta vare på» det, som Løgstrup uttrykker det (ibid.:44). Det han kaller «den etiske fordring» innebærer at lærerne må møte hver elev med anerkjennelse. Da vil de kunne vinne elevenes tillit, slik at elevene åpner seg, og læreren får muligheter til å se læringen gjennom elevenes øyne. Det åpner en vei til «den gode skole». Det er hva anerkjennelse innebærer i skolen, og hvordan det kan omsettes i en pedagogisk praksis, jeg vil rette søkelys mot i denne boka.

Bokas mål

En pedagogisk teori om anerkjennelse

Målet med boka er å undersøke hvilken relevans Honneths anerkjennelsesteori har for pedagogisk teori og praksis i alminnelighet og for skolen som institusjon i særdeleshet, med vekt på lærernes pedagogiske tenkning og praksis. Anerkjennelsesteoriens normative funksjon underbygger den norske fellesskolens verdimessige grunnlag, intensjonen om at alle barn skal inkluderes i det samme læringsfellesskapet, uavhengig av den enkeltes sosiale, kulturelle, etniske og religiøse bakgrunn og uavhengig av den enkeltes iboende ressurser, funksjonsevne eller kjønn.

Bokas hovedmål er å utvikle en pedagogisk teori om anerkjennelse i skolen med Honneths teori som overbyggende analytisk ramme. All pedagogisk tenkning og praksis må bygge på kunnskap om hva det er å være barn i vår tid, og hva barn trenger for faglig og sosial læring, for utvikling av et godt selvverd og for god helse. Slik anerkjenner vi barn. Det er bare slik skolen

vil kunne ivareta sitt samfunnsmandat i henhold til opplæringslovens formålsparagraf og skolens læreplan. Denne boka er et forsøk på å bidra til dette. Målet om å utvikle en pedagogisk teori om anerkjennelse sammenfatter jeg i følgende delmål:

1. *Krenkelser i skolen*

På empirisk og teoretisk grunnlag vil jeg undersøke:

- hvordan ulike former for *krenkelser* kommer til uttrykk i skolens didaktiske tenkning og praksis innenfor de tre sfærene i Honneths teori
- hvordan denne typen praksiser påvirker barns læring, selvverd, identitet og helse

Jeg gjennomfører altså en kritisk analyse av skolen for å undersøke om og eventuelt hvordan skolen «... tillater eller likefrem fremmer bestemte former for misaktelse og krenkelse», som Honneth-kjenneren Jonas Jakobsen (2013:360) uttrykker det. Dette er tema for bokas Del 1. Analysen munner ut i kapittel 6 hvor jeg identifiserer opplæringspraksiser som jeg, i lys av Honneths anerkjennelsesteori, mener krenker barn.

2. *Anerkjennelse i skolen*

På empirisk og teoretisk grunnlag vil jeg undersøke:

- hvordan ulike former for *anerkjennelse* kan komme til uttrykk i skolens didaktiske tenkning og praksis innenfor de tre sfærene i Honneths teori
- hvordan disse praksiser påvirker barns læring, selvverd, identitet og helse

Jeg bruker altså Honneths anerkjennelsesteori som en overbyggende teoretisk ramme på pedagogikken og på skolen som institusjon. Honneths anerkjennelsesteori tilbyr et allment teoretisk perspektiv som gjør det mulig å skjelne mellom god og dårlig pedagogisk praksis ved å avdekke hva ulike praksiser gjør med barn. Ved å bruke Honneths anerkjennelsesteori analytisk på denne måten, får vi muligheter til å identifisere hvilke praksiser som krenker barn, og hva skolen må gjøre for å anerkjenne barn. Min hypotese er at anerkjennelse er en forutsetning for en *human skole*, det vil si en skole som ivaretar *alle* barns grunnleggende psykologiske og eksistensielle behov. Bare slik kan skolen fremme barns læring og styrke deres selvverd og psykiske helse. Det er det empiriske og teoretiske grunnlaget for dette jeg vil undersøke i bokas del 2 (kapittel 7–16). Jeg anvender her Honneths anerkjennelsesteori på pedagogikken og viser hva Honneths tre anerkjennelsesformer kjærlighet (kapittel 7–10), rettigheter (kapittel 11) og sosial verdsetting (solidaritet) (kapittel 12–15) innebærer for pedagogisk teori og praksis, og hvilke følger dette må få for skolen som institusjon og for lærernes profesjonsutøvelse.

Behovet for teori som kan fornye skolen

Mitt utgangspunkt og min hovedhypotese i arbeidet har vært at de svakheter vi ser i skolens opplæring, med lavt engasjement og påfølgende marginalisering av mange elever, kan ha sammenheng med en opplæring som har mistet formålsparagrafens kjerneverdier av syn, som «... respekt for menneskeverdet [...], nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet» (§ 1-1, 2. ledd). Det er disse verdier anerkjennelse bygger på. Svakheterne i skolen må ikke forstås som uttrykk for læreres og skolelederes intensjoner. Det er snarere et uttrykk for en type systemtvang som skolens aktører er underlagt. Den svenske pedagogen Roger Säljö oppfatter skolen som en institusjon hvor tradisjonene sitter så sterkt i veggene at det er vanskelig å foreta grunnleggende endringer i institusjonens praksis. Tradisjonene har derfor en tendens til ikke bare å befestes, men «... til og med fossiliseres, og dermed oppfattes som de eneste mulige i virksomheten» (Säljö 2001:140). Gage (2009:7) hevder at formidling som metode er dominerende og går i arv fra generasjon til generasjon. Lærere ser ut til å videreføre den praksis de selv har erfart i rollen som elev og senere som student i en lærerutdanning hvor forelesningen, formidlingspedagogikkens forbinde, fortsatt dominerer som undervisningsform (NOKUT 2006:62). Slik viderefører lærerne skolens formidlingsbaserte praksiser.

Mange års selvbekreftende praksiserfaringer under slike betingelser leder ikke nødvendigvis til stigende innsikt og ekspertise, men kan snarere bekrefte uoppdagede selvbedrag og sementere feilaktige oppfatninger om hvordan verden er, og hva som er gode praksiser, en tilstand den danske pedagogen Steen Wackerhausen (2004:21) har kalt *praksisforkalkning*. Ertså og Irgens (2012:200) kaller det *erfaringstyranni*. Under slike betingelser hjelper det lite å delta i et praksisfellesskap, fordi selvbedraget kan ha gode rammebetingelser også kollektivt. Uhensiktsmessige praksiser er en del av skolens «habitus»: kulturelt gitte praksiser som er så selvsagte for oss at de er blitt kroppsliggjort, og som få derfor stiller spørsmålstegn ved (Bourdieu 2011 [1986]). De oppfattes ikke bare som selvsagte i vår kultur ved at de er integrert i og understøttet av skolens arkitektur og interiør, men praksisene er også en del av læreres og elevers måte «å være i verden på» i skolen. Det er uttrykk for tillærte tanke-, atferds- og smaksmønstre – «disposisjoner» – som er et resultatet av kulturell læring, tilegnet gjennom individers og gruppers erfaringer i sosiale systemer. Det er en godt etablert erkjennelse at enighet, for eksempel i form av praksiser, kan være basert på skjulte, iboende ideologier eller myter, som aktørene selv ikke ser eller er klar over (Lincoln & Guba 1985:315). Det alvorlige er at skolens praksiser, som devaluerer så mange barn, skader deres selvverd og svekker deres livskvalitet, i så stor grad tas for gitt. Det hindrer oss i å se at det ikke behøver å være slik.

Er formålsparagrafens intensjoner utopiske idealer? Den høye andel barn som marginaliseres i skolen, og som risikerer varig utenforskap som voksne med negative konsekvenser for liv og helse, tilsier at vi ikke kan tenke slik. Tiller (2006:176) har lagt ambisjonsnivået høyt med sin «... nullvisjon når det gjelder unge menneskers knekte selvbilder». Selv om en slik nullvisjon ikke kan realiseres fullt ut, må det være den standarden skolen må strekke seg mot. Det er den etiske fordring lærerprofesjonens etiske plattform bygger på. Den legger til grunn at lærernes oppgave er å ta vare på barna, slik Løgstrup (2000) også utfordrer til. Lærerne har egentlig ikke noe valg, fordi det å lykkes eller å mislykkes på skolen har så store følger både for det enkelte barns liv og helse og for bærekraften i vårt samfunn. Den tyske pedagogen Wolfgang Klafki (2001:97) hevder at det er en profesjonsetisk og samfunns-etisk forpliktelse på barns vegne at vi konsekvent bestreber oss på å skape en human og rettferdig skole.

Skolens flerdimensjonale formål

Kvalifisering, sosialisering og subjektivering

En pedagogisk teori om anerkjennelse i skolen må balansere skolens flerdimensjonale formål. *På den ene siden:* Barn skal utvikle de kunnskaper, ferdigheter og holdninger vi som samfunn trenger for å fremme en økonomisk, sosial og kulturell utvikling innenfor rammene av en bærekraftig utvikling. Det ivaretar skolens nyttefunksjon, eller instrumentelle funksjon, i samfunnet. Tenkningen er influert av humankapitalteorien, som mener befolkningens samlede kvalifikasjoner, evner og kunnskaper er hovedfaktoren i samfunnsutviklingen (Salvanes 2014). Denne nyttefunksjonen rommer ifølge Biesta (2014) to av skolens hovedformål. Det ene er *kvalifisering*, som handler om å kvalifisere og utruste barn med de kunnskaper, ferdigheter og holdninger de trenger for å kunne bli handlende individer som konstruktivt bidrar i utviklingen av samfunnet. Dette er nødvendige forutsetninger for videreutvikling av samfunnet. Det andre formålet er *sosialisering*, som innebærer at barn også skal lære å tilpasse seg slik at de kan innlemmes i eksisterende samfunnsmessige ordener, i sosiale, kulturelle og politiske praksiser og tradisjoner (Biesta 2014:156). Dette er formål som tillegges stor betydning i en tid hvor skolen i stadig større grad ansvarliggjøres for de resultater den oppnår (Mausethagen 2015:16). Det engelske begrepet for dette er «accountability» (Elstad 2009). Det er et uttrykk for skolens regnskapsplikt overfor samfunnet.

På den andre siden: Om disse instrumentelle perspektiver får dominere i skolen, risikerer vi å objektivere barn, ved å gjøre dem til et middel eller objekt for noe annet. Det vil være i strid med prinsippene om menneskeverdet og barns likeverd i FNs menneskerettighetserklæring og barnekonvensjon som understreker at barn er subjekter som ikke må reduseres til

objekter for noe annet. Dette leder oss til skolens tredje formål, som Biesta (2014:26) kaller skolens *subjektiverende* formål. Det innebærer at skolen også skal ruste barn for livet ved å stimulere deres faglige og sosiale læring og identitetsdannelse, fremme god helse og livskvalitet, og ruste dem til å bli etisk bevisste demokratiske medborgere som kan fungere i sosiale og kulturelle fellesskap. Det innebærer at individet skal dannes til et subjekt som kan utfordre eksisterende ordener gjennom kritisk og etisk tenkning og handling. Dette var sentrale perspektiver i den brasilianske pedagogen Paulo Freires (1974) frigjøringspedagogiske ideer. Denne tenkningen blir tydelig i det skillete filosofen Jon Hellesnes (1975) etablerte mellom tilpasning og danning. *Tilpasning* innebærer at mennesket blir sosialisert på plass i samfunnet og oppøvd til å godta de livsvilkår de til enhver tid eksisterer og arbeider under, mens *danning* frigjør individet til politisk subjekt, hevder han (Hellesnes 1975:17, 1992:140). I motsetning til den dannede fungerer den tilpassede på det gitte samfunnets premisser, stiller få spørsmål og er i liten grad forberedt på endring. Den veltilpassede utfører sine oppgaver og plikter uten å tenke over hvilke sosiale prosesser og maktforhold man samtidig fremmer (Hellesnes 1975:28). En skole som for ensidig vektlegger *tilpasning*, med en overbetoning av det kvalifiserende og sosialiserende formål, vil dermed ikke gi barn den kompetanse, den etiske bevissthet og den selvbevissthet de trenger for å kunne møte de utfordringer vi vil stå overfor i framtiden, både som enkeltmennesker og som samfunn. Å ruste barn til å håndtere en ukjent framtid må åpne for noe mer enn dette. *Dannelse* av barn må derfor også romme det subjektiverende formål. Dette er viktig av to grunner: *For det første* av hensyn til individet selv – det er nødvendig om vi skal kunne danne barn til frie og selvstendige subjekter. Det er grunnlaget for aktørskap («agency»). *For det andre* fordi det er sentrale individuelle kvaliteter i utviklingen av frie, demokratiske samfunn. Når så mange barn marginaliseres i skolen og havner i et utenforskap, er det et uttrykk for at skolen ikke ivaretar skolens flerdimensjonale dannelsesoppdrag for en høy andel elever. Dette har alvorlige konsekvenser både for samfunnet og for den enkelte.

Skal vi lykkes i å skape et bærekraftig samfunn, i alle tenkelige betydninger av ordet bærekraftig, og skal demokratiet overleve og videreutvikles, må skolen lykkes i sitt flerdimensjonale formål. Dewey (2008 [1916]) viste i *Democracy and Education* skolens avgjørende betydning for demokratiet. Dette utfordrer ikke bare skolens innhold, men i like stor grad skolens praksisformer. Dannelse til demokrati innebærer at barn ikke bare skal tilegne seg et kunnskapsinnhold. De må også involveres som likeverdige deltakere, som aktører, i et læringsfellesskap som gir dem de kunnskaper, ferdigheter og holdninger de trenger for at våre demokratier skal kunne fornyes og videreutvikles (Honneth 2015). Men skal vi kunne bygge et bærekraftig samfunn

må også det enkelte barn lykkes i skolen. Det er grunnlaget for den unges innpass i videre utdanning og i arbeidslivet. De som lykkes i skolen, rustes også til å bli aktive deltakere i ulike sosiale og kulturelle fellesskap i samfunnet. For de som ikke mestrer skolen, er konsekvensene derimot langt mer usikre og bekymringsfulle slik jeg har vist ovenfor.

Det er summen av skolens kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende formål som ivaretar bredden i skolens samfunnsoppdrag. Dette flerdimensjonale formålet har barnets beste som omdreiningspunkt, nedfelt i Barnekonvensjonen, Norges grunnlov (§ 104) og opplæringsloven. Dette er kjernen i all dannelse til frihet og er skolens samfunnsoppdrag: å danne barn til frie, selvstendige og etisk bevisste individer som kan fungere innenfor rammene av sosiale og kulturelle fellesskap. Det er dette som er å være en aktør i eget liv. Skal skolen lykkes med dette må skolens aktører være seg bevisst det flerdimensjonale formål i opplæringen. Nøkkelen til å lykkes er å møte barn med anerkjennelse. Det er det normative grunnlaget for at skolen skal kunne ivareta sitt samfunnsoppdrag. Lærere som anerkjenner barn, vil hele tiden søke barnets beste.

«Det pedagogiske paradoks»

Denne brytningen mellom skolens kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende formål illustrerer et klassisk dilemma i skolens samfunnsmandat som omtales som «det pedagogiske paradoks». Det ble først formulert av Immanuel Kant (2016) på følgende måte: «Hvordan kultiverer jeg friheten ved tvangen?» – «*Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?*» (Fauskevåg 2012:143). Kant utdypet dette paradokset slik:

Jeg skal venne min elev til å tåle en tvang i friheten hans, og jeg skal samtidig lede ham til selv å bruke sin frihet på en god måte (Kant 2016:58).

Det pedagogiske paradoks er et uløselig dilemma i all oppdragelse og opplæring og er et uttrykk for et grunnleggende spenningsforhold mellom barns behov for frihet på den ene siden og nødvendigheten av at de blir ført inn i kulturen via de voksnes autoritet på den andre siden. Det betyr at lærerne må forholde seg til følgende pedagogiske utfordring: Hvordan kan barn dannes til selvstendige, frie og etisk bevisste aktører samtidig som de skal lære å innordne seg et fellesskap hvor regler og normer også er nødvendig? Filosofen Hegel knyttet dette grunnleggende dilemma i menneskets identitetsdannelse til menneskets relasjonelle livsbetingelser, hvor han hevdet at vi er avhengige av hverandre for å bli autonome (Bae og Waastad 1992:25). I dette ligger det en erkjennelse av at mennesket *både* former og blir formet i samspill med omgivelsene. *Det er denne brytning mellom individualitet og fellesskap all tenkning og praksis om anerkjennelse i skolen må håndtere.*

Om arbeidet med boka

Anerkjennelsesteoriens kritiske potensial

Anerkjennelsesteorien har sine røtter i den tyske Frankfurterskolens «kritiske teori». Målet med teoridanning i denne tradisjonen er ikke å utvikle teori for teoriens skyld, men å utvikle teori som kan åpne dører for nye og bedre sosiale praksiser i samfunnet (Jakobsen 2011, Pedersen 2009). Dette har også vært min ambisjon med mitt arbeid. Jakobsen (2011) peker på fire kjennetegn ved kritisk teori som han mener gjør denne teoritradisjonen verdt å videreføre. Jeg har tatt utgangspunkt i disse kjennetegnene og knyttet det til mitt prosjekt på følgende måte:

1. *Kritisk teori tar utgangspunkt i den sosiale virkelighet slik den faktisk erfares av sosiale aktører:* Dette har ledet meg til skoleforskning som beskriver og avdekker den sosiale virkelighet i skolen slik den faktisk erfares av skolens aktører, fortrinnsvis lærere og elever. Tanken er, som jeg påpekte ovenfor med henvisning til den tyske filosofen Walter Benjamin, som også var knyttet til Frankfurterskolen, at barn som strever i skolen, og som står i fare for å marginaliseres, har en helt spesiell kunnskap om skolens tilstand. Da må vi starte med å forstå denne elevgruppens situasjon.
2. *Kritisk teori ser det som viktig å undersøke om mennesker har muligheter til frihet og selvrealisering under de gitte sosiale forhold:* Dette har ledet meg til skoleforskning som undersøker om skolen og lærerne gjennom sine praksiser fremmer eller hemmer barns muligheter til å realisere sine ressurser og til å være aktører i eget liv i opplæringen.
3. *Kritisk teori ser det som viktig å kritisere de praksiser, maktforhold eller ideer som virker negativt inn på menneskers livskvalitet:* Dette har ledet meg til skoleforskning og teori som gir grunnlag for å kritisere praksiser som påvirker barns læring og situasjon i skolen og livskvalitet i negativ retning.
4. *Kritisk teori ser det som viktig å bidra til at kritikken når ut over den akademiske verden:* Dette har utfordret meg til å knytte den kunnskapsbase jeg har undersøkt, til skolens praksis. Min intensjon er dessuten å utvikle ny kunnskap som kan brukes av skolens aktører til å utvikle praksiser som viser vei mot en bedre skole. Jeg ønsker å bidra med kunnskap som kan frigjøre lærere og elever, og som setter dem i stand til å tenke og handle annerledes enn den eksisterende samfunnsorden og skoletradisjon inviterer til.

I lys av dette har min intensjon om å utvikle en overbyggende pedagogisk teori om anerkjennelse i skolen to mål: *Det ene* er å etablere et teoretisk grunnlag for å analysere skolens praksiser og avdekke og kritisere uheldige praksiser. *Det andre* er å vise vei mot nye praksiser som vil fremme barns læring, selvverd og helse, og som representerer «terapiforslag» i møte med de patologier som skolens uheldige praksiser skaper.

Metode

Å utvikle en overbyggende pedagogisk teori med bakgrunn i Honneths anerkjennelsesteori er ambisiøst, men jeg mener pedagogikken i sin alminnelighet og skolen i særdeleshet har et stort behov for det. Jeg har latt meg inspirere av sosiologen Gunnar C. Aakvaags tanker om sosiologiforskningens rolle i dagens samfunn. Han hevder at faget drukner i empiri og skriker etter helhetlig teori (Aakvaag 2016). Han etterlyser sosiologisk forskning med samtidsdiagnostiske ambisjoner som gjør forsøk på å utvikle helhetlige modeller av samtiden, med bakgrunn i den empiriske kunnskap vi i dag har. Vi trenger ikke mer empiri, men overbyggende teori, hevder han. Jeg mener dette er relevant også for skolen og for pedagogisk forskning. Den empiriske kunnskap om skolen er i dag overveldende, men vi mangler helhetlig teori som kan bidra med oversikt og skape sammenheng og dermed gi grunnlag for dypere forståelse i møte med et uoversiktlig kunnskapstilfang. Jeg vil, som Aakvaag, gå så langt som å hevde at pedagogikken drukner i empiri, men skriker etter overbyggende, syntetiserende teori. Jeg har derfor ikke samlet egen empiri. Denne boka er derimot et forsøk på å systematisere og integrere foreliggende pedagogisk empiri og teori og utvikle en overordnet og helhetlig didaktisk teori om anerkjennelse i skolen som sammenfatter det vi i dag på teoretisk og empirisk grunnlag vet om undervisning og læring. At elevers kjedsomhet og lave engasjement for det som foregår i undervisningen og tap av selvverd i møte med skolen, har vært et erkjent problem i mer enn 100 år *og fremdeles er det*, viser med all ønskelig tydelighet behovet for et overbyggende teoretisk perspektiv som kan hjelpe oss til å forstå problemene på en mer grunnleggende måte og som kan vise vei mot en bedre og mer human skole for *alle* elever. Denne boka er et forsøk på å utvikle et teoretisk grunnlag som kan gi et mer overordnet perspektiv på skolen, med Honneths anerkjennelsesteori som optikk. Målet er dermed å utvikle en teori som kan fungere som en moralsk grammatikk i skolen, forankret i et bredt kunnskapstilfang.

Jeg har brukt Honneths hovedverk *Kamp om anerkjennelse* som den sentrale Honneth-kilden (Honneth 2008). I tillegg har jeg også brukt andre Honneth-arbeider samt en rekke bidrag fra forskere som har belyst ulike sider av Honneths teori. Honneths tre former for anerkjennelse – kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting (solidaritet) – har lagt grunnlaget for mine kildesøk og for det utvalget av referanser jeg har brukt. Dette har ledet meg til empirisk og teoretisk kunnskap fra fagdisipliner som pedagogikk, psykologi, sosiologi, sosialantropologi, filosofi, teologi og medisin. Jeg har orientert meg bredt i fag- og forskningslitteraturen om de temaer jeg berører. Jeg har brukt en rekke omfattende sammenstillinger av teori og forskning fra «Handbook»-kategorien og internasjonale litteraturgjennomganger (reviews) av forskning som kilder, samt sentrale standardverk innenfor alle begreper og teorier jeg har behandlet i boka. Disse har lagt grunnlag for videre

søk. Litteraturlista er omfattende og gir et innblikk i den kunnskapsbasen jeg har lagt til grunn for arbeidet. Oppgavens art og bredde tilsier at bruk av systematiske litteratursøk verken har vært relevant eller praktisk mulig.

Jeg begrenser meg samtidig ikke til kun å referere Honneths teori. Det har også vært nødvendig å rekonstruere hans teori på to områder. For det første har jeg utvidet hans forståelse av kjærlighet til å favne videre, noe som gir et bedre grunnlag for å forstå kjærlighetens rolle i lærer-elev-relasjonen og hvilken betydning erfaring av kjærlighet kan ha for elevenes læring og selvutvikling. I tillegg har jeg endret betegnelse på to av de tre selvforholdene Honneth bruker i sin teori, i norske oversettelser. Dette kan muligens oppleves forvirrende for Honneth-kjennere som er vant til de betegnelse som har etablert seg i norskspråklige tekster om Honneths teori. Men jeg har ansett det som nødvendig å gjøre dette for å etablere et samsvar med den forståelsen av selvbegreper som har etablert seg i norsk faglitteratur og dagligtale, og som jeg mener er på «kollisjonskurs» med to av Honneths betegnelser. På denne måten mener jeg teorien kommuniserer bedre med norsk psykologisk forskning og teoridanning om menneskets selvutvikling og identitetsdannelse, uten at dette endrer substansen i Honneths teori. Det er kun snakk om endringer i begrepsbetegnelser – ikke i begrepenes substansielle innhold. Dette utdyper jeg nærmere i kapittel 3 og 4.

Erkjennelsesteoretisk og metodisk har arbeidet vært en hermeneutisk prosess. Arbeidet har hatt dialogens form ved at jeg som forsker har vært i en vedvarende «dialog» med det feltet jeg har søkt å forstå, i retning av det Gadamer kaller «spørsmål-og-svar-logikken» (Gadamer 2004:351). I denne prosessen har jeg løpende blitt utfordret i møte med kolleger og studenter og med et nasjonalt og internasjonalt fagmiljø. Det er et uttrykk for en dynamikk mellom spørsmål og svar hvor den nye forståelsen hele tiden har blitt utfordret i møte med nye spørsmål som har skapt et behov for å fortsette og utvide undersøkelsen. Dette er grunnlaget for mine konklusjoner og mine funn. Det har vært en lang og utfordrende dannelsesreise hvor jeg har trukket veksler på min erfaring som lærerutdanner og pedagogisk forsker gjennom mer enn 25 år.

Det er resultatet som vil vise om jeg har lyktes, om teorien vekker gjenklang hos leserne og oppfattes å fange pedagogikken og skolevirkeligheten på en fruktbar og relevant måte, og om det kan vise vei mot en bedre skole. Boka bidrar med flere kunnskapsbaserte hypoteser om anerkjennelse som betingelse for barns faglige og sosiale læring, selvverd og helse som må etterprøves empirisk.

(2020): Praktisk-pedagogisk utdanning (2)

Tittel	Praktisk-pedagogisk utdanning
Forfatter	
Utgiver	Fagbokforlaget
Årstall	2020
Utgave	
ISBN	9788245033717
Sider	497-523

© Materialet er vernet etter åndsverkloven og fremstilt gjennom :bolk, Kopinors kompendietjeneste for høyere utdanning. Materialet kan benyttes av studenter som er oppmeldt til det aktuelle emnet, for egne studier, i ethvert format og på enhver plattform. Uten uttrykkelig samtykke er annen eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt når det er hjemlet i lov (kopiering til privat bruk, sitat o.l.) eller avtale med Kopinor (www.kopinor.no)

Kapittel 18

Mestringsforventning, trivsel og frafall

ANNE GRETE DANIELSEN OG HEGE E. TJOMSLAND

Som lærer vil du bli en nøkkelperson i elevenes liv. En av dine aller viktigste oppgaver vil være å formidle til elevene at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner og kommer i læringsposisjon. Som lærerstudent skal du utvikle ferdigheter i å møte «alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger» om innsats og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dessverre er det urovekkende mange elever som stryker eller slutter på videregående skole uten å fullføre, og problemene ser ut til å starte i grunnskolen.

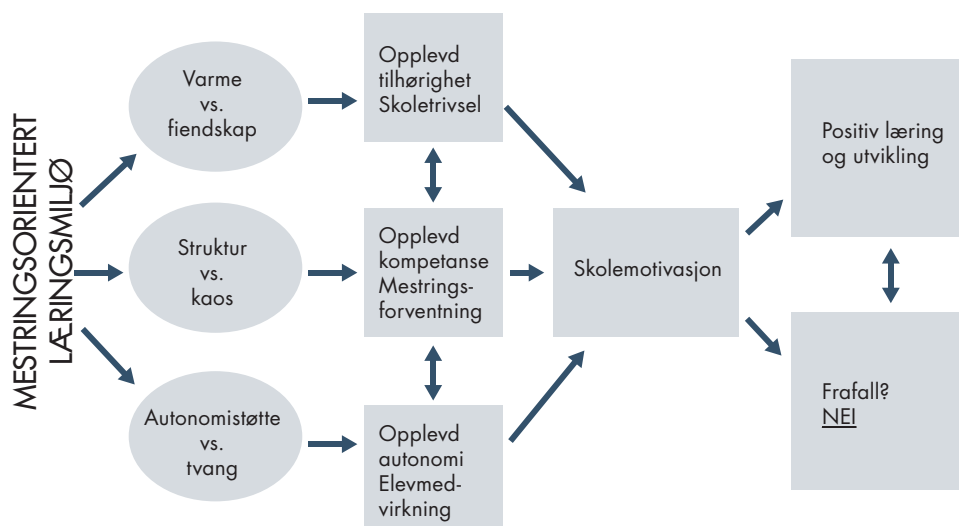
I Norge gjennomfører bare 57 prosent av elevene videregående skole på normert tid (OECD, 2017). Frafall i videregående opplæring er en stor utfordring både for samfunnet og for den enkelte elev. Vi vet at fattigdom, arbeidsledighet og sosial eksklusjon ofte kan være en langtidskonsekvens av frafall (Kunnskapsdepartementet, 2006). Effektive tiltak for å forebygge frafall er derfor nødvendig, særlig for samfunnets mest sårbare barn og unge. Elevenes egne begrunnelser for frafall er både sammensatte og flertydige, og ofte er det mer enn én begrunnelse: det handler om svakt engasjement og tilknytning til skolen, lave skolefaglige prestasjoner, manglende tilpasninger fra skolen, psykiske vansker, oppvekst og hjemmeforhold (Benjaminsen, 2017). Gjennom intervju av elever er det avdekket at 20,8 prosent avslutter videregående opplæring på grunn av dårlig psykisk helse, og 17,4 prosent på grunn av manglende motivasjon (Markussen & Seland, 2012). De viktigste direkte årsakene til skolefrafall ser ut til å være svake karakterer på ungdomsskolen, manglende sosial og faglig identifikasjon i relasjon til skolen og lav skolemotivasjon (Markussen, 2010; Wollscheid, 2010). For å formidle til elevene

at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner og motiveres for videre skolegang, synes stimulering av skolemotivasjon å være svært sentralt (jf. Markussen, 2010).

Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.

Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen

Dette kapitlet gir deg kunnskap om hvordan du kan utvikle *mestringsorienterte læringsmiljø* som styrker elevenes skolemotivasjon gjennom opplevelse av kompetanse, mestringsforventning, skoletrivsel og elevmedvirkning – illustrert i figur 18.1. De positive prosessene i et mestringsorientert læringsmiljø, som indikert i figur 18.1, kan betraktes som beskyttelsesfaktorer mot frafall. Beskyttelsesfaktorer omtales ofte som en motsetning til risikofaktorer og sårbarhetsfaktorer, det vil si at de fungerer i motsatt retning. Vi gjennomgår modellen gjennom hele kapitlet og starter med en beskrivelse av frafall.



Figur 18.1 Et mestringsorientert læringsmiljø.

Frafall – hvem er det som faller fra?

Norge har sluttet seg til den internasjonale *Salamanca-erklæringen* (UNESCO, 1994) og forpliktet seg til målsettingen om å utvikle en inkluderende skole for alle. I 1994 fikk alle norske elever rett til videregående opplæring gjennom Reform 94. Reformen ga hele kull rett til inntak og gjennomføring av videregående opplæring, noe som har bidratt til at mange flere elever oppnår studie- eller yrkeskompetanse. Blant yrkesfagelever førte Reform 94 til en dobling av oppnådd yrkeskompetanse. Samtidig er det omfattende frafall fra videregående opplæring blitt et synlig problem. Før denne reformen ble iverksatt, betydde det å ikke ta videregående opplæring for mange at de i stedet var i lønnet arbeid. I dag er det imidlertid en klar sammenheng mellom lav utdanning og høy arbeidsledighet. I Norge er andelen registrerte arbeidsledige 38,4 prosent for personer som kun har grunnskole, 35 prosent for personer med videregående opplæring, og bare 6 prosent av den totale ledigheten utgjøres av personer med høyere utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2019). Det er også en klar og sterk sammenheng mellom utdanning og levetid. Sammenlignet med 30 år gamle ufaglærte personer i Norge vil forventet gjestående levetid hos personer med høyere utdanning være nesten 5 ekstra leveår for menn og nærmere 3,5 år for kvinner (Texman & Borgen, 2016).

Det er imidlertid liten grunn til å være ukritisk til situasjonen før Reform 94 idet landet hadde over hundre ulike yrkeslinjer, og konkurransen var hard for å komme inn på de mest ettertraktete linjene. Yngre elever ble gjerne konkurrert ut av eldre søkere som hadde tilleggspoeng for alder og yrkeserfaring. Enkelte søkere hadde fullført allmennfaglig studieretning før de søkte på yrkesskolen. En del yngre elever tok flere ettårige grunnkurs, og gjennomstrømmingen var dårlig på grunn av lite kapasitet i de videregående grunnkursene.

OECD-rapporten *Education at a Glance 2017* dokumenterer at Norge skiller seg ut med svært lav gjennomføring av videregående opplæring sammenlignet med andre OECD-land. Tallene indikerer et stort forbedringspotensial. Mens i gjennomsnitt 72 prosent av elevene i land som er inkludert i OECD-statistikken, fullfører videregående opplæring på normert tid, ligger Norge med sine 57 prosent langt under snittet. 75 prosent av norske elever

fullfører på normert tid pluss to år, mens gjennomsnittet for OECD-landene er på 80 prosent. Det er flere elever som gjennomfører til normert tid på studieforbereidende programmer enn på de yrkesfaglige programmene. Fordi mange vender tilbake og fullfører utdanningen som voksne, er likevel tallet på ungdommer og voksne som hvert år oppnår studiekompetanse eller fagbrev, relativt høyt i Norge sammenlignet med andre OECD-land. Med 90 prosent ligger Norge over OECD-snittet på 87 prosent for andelen voksne som forventes å ha oppnådd en videregående utdanning i løpet av livet (OECD, 2018).

I alle OECD-landene gjennomfører jenter videregående skole i større grad enn gutter. I Norge er det 76 prosent av jentene som fullfører videregående opplæring innen fem år, sammenlignet med 66 prosent av guttene (Ekren, 2014). Av gutter som går på yrkesfag, gjennomfører bare 57 prosent innen fem år. For gutter på yrkesfag som har foreldre med bare grunnskoleutdanning, gjennomfører 35 prosent innen fem år. Bare 20 prosent av dem fullfører på normert tid (Ekren, 2014).

Samlet sett viser forskningen at de elevgruppene som generelt har størst risiko for frafall i Norge, er elever med svake grunnskolekarakterer, elever med lavt utdannede foreldre, minoritetsspråklige elever med manglende norskkunnskaper, gutter og yrkesfagelever med dårlige grunnferdigheter (Markussen, 2010). Forskningsresultatene har ført til økt politisk innsats for å bekjempe frafall. Regjeringen satte i 2016 en øvre grense for udokumentert fravær på 10 prosent (Bjørnset, Drange, Gjefsen, Kindt & Rogstad, 2018). Fraværet i videregående har gått betydelig ned, og karakterene er bedre. Tre år etter at fraværgrensen ble innført, er det imidlertid litt flere elever som blir stående uten vurderingsgrunnlag og får «ikke vurdert» (IV). Dette er elever med økt frafallsrisiko, det vil si de mest sårbare elevene. Det er også økte forskjeller i fraværet til elever på studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Mestringsorientert læringsmiljø

Skolens oppgave er både knyttet til kompetansemål i skolefagene og til elevenes sosiale og personlige læring. I formålsparagrafen for skolen heter det at elevene skal settes i stand til å «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for

å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Livsmestring er sentralt i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette temaet skal blant annet gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse, utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet. En lærer uttalte følgende (Mælan, Tjomsland, Baklien, Samdal & Thurston, 2018, s. 5):

Vårt overordnede oppdrag er slått fast i den overordnede delen av læreplanen, som fremhever at vi skal oppdra hele mennesker; det er skolens mandat. Så hvis vi tar det i betraktning, så må vi selvfølgelig tilpasse ... vi må arbeide med psykisk helse, vi er forventet å arbeide med hele mennesket, vi har et veilederansvar, og vi kan ikke bare fokusere på læring.

Skolen skal være et trygt og godt sted å lære for elevene, og opplæringsloven understreker den store betydningen av skolemiljøet i § 9 A-2: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.»

Som illustrert i figur 18.1 er det mye som tyder på at når elevene opplever tilhørighet, kompetanse og autonomi på skolen, bidrar dette til sterk skolemotivasjon, bedre skoleprestasjoner og positiv utvikling. Det er nødvendig at elevene erfarer aktiv støtte og oppmuntring i læringsmiljøet som stimulerer disse grunnleggende læringsressursene, og at lærere har kunnskap om *hvor* de kan utvikle et læringsmiljø som støtter elevenes behov for å oppleve autonomi, tilhørighet og kompetanse. I et slikt *mestringsorientert læringsmiljø* er elevenes læring og utvikling i fokus. Et mestringsorientert læringsmiljø forebygger frafall fordi elevene opplever støtte for sine behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi (se figur 18.1.). Modellen er basert på forskningsbasert kunnskap og teori: selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2005), målorienteringsteori (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1989; Patrick, 2004), sosialkognitiv teori med begrepet *mestringsforventning* (self-efficacy; Bandura, 1997; 1986) og forskning om frafall som kombinerer de to første teoriene (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, 2002). Forskningsresultatene indikerer at tilhørighet, kompetanse og autonomi er gjensidig styrkende faktorer for skolemotivasjon, og at det sannsynligvis er en indre sammenheng mellom disse læringsressursene. Betydningen av

mestringsforventning (self-efficacy) og opplevelse av kompetanse for elevenes skolemotivasjon er særlig godt dokumentert gjennom empirisk forskning.

Motivasjon er en indre tilstand som ikke kan observeres direkte av lærer, men læreren kan observere elevenes engasjement og involvering i læringsarbeidet. Dette er indirekte og observerbare uttrykk for motivasjon. Læreren kan for eksempel observere engasjert atferd under læringsarbeidet, som oppmerksomhet, innsats, anstrengelse, deltakelse og utholdenhet, eller positive følelser under læringsarbeidet, som interesse, glede, entusiasme og fravær av engstelse eller sinne. For utdyping av motivasjon viser vi til kapittel 6 i denne boka, «Motivasjon for skularbeid».

Dersom behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi blir motarbeidet gjennom prosesser som preges av fiendskap, kaos og tvang i læringsmiljøet, kan dette bidra til synkende motivasjon, svakere sosial fungering og lavere tilfredshet (som apati og akademisk, emosjonell og atferdsmessig fremmedgjøring) hos elevene (Reeve, 2005). Dette kan på sikt føre til frafall. Slike former for misnøye er det motsatte av motivasjon og engasjement. Læreren kan observere uttrykk for misnøye hos elevene. Eleven kan for eksempel holde igjen innsats, gi lett opp, gjøre akkurat nok til å komme videre, føle seg tynget eller presset når han eller hun prøver, gi uttrykk for engstelse eller vise sinne.

Vi kommer i det følgende systematisk inn på elevenes behov for å oppleve tilhørighet, kompetanse og autonomi, og vi viser hvordan prosesser i et mestringsorientert læringsmiljø (figur 18.1.) som kjennetegnes av *varme*, *struktur* og *autonomistøtte*, stimulerer og oppmuntrer disse tre psykologiske behovene (Reeve, 2005).

Opplevd tilhørighet og skoletrivsel

Som antydnet i figur 18.1 er sosial tilhørighet og inkludering i det psykososiale læringsmiljøet på skolen viktige aspekter ved eller forutsetninger for skoletrivsel (Kunnskapsdepartementet, 2008). Skoletrivsel handler også om elevenes glede og helhetlige vurdering av egne erfaringer på skolen (Huebner & Gilman, 2006). Elevundersøkelsen gjennomføres årlig blant norske elever fra 5. trinn til Vg3. Undersøkelsen viser at norske elever skårer svært høyt på indeksen sosial trivsel. De fleste elevene trives på skolen, i klassen og

særlig i friminuttene (Wendelborg, Røe, Utvær & Caspersen, 2017). Elever fra høyere sosioøkonomiske lag trives bedre på skolen enn elever fra lavere sosioøkonomiske lag (Samdal, 2009). Videre er det interessant at norske ungdommers skoletrivsel er relativt høy sammenlignet med ungdommer i andre land, særlig for 15-åringer (Samdal, 2009). Elevundersøkelsen viser at gjennomsnittsverdiene for trivsel er stabile fra 5. til 8. trinn, før de synker noe på 9. og 10. trinn. Deretter sees en liten økning i trivsel på Vg1, etterfulgt av en svak reduksjon i trivsel på Vg2 og Vg3. Det er imidlertid ingen betydningsfulle forskjeller i trivsel på de ulike klassetrinnene, og det er ikke avdekket kjønnsforskjeller for trivsel (Wendelborg et al., 2017).

En andel på rundt 2,7 prosent av de elevene som har besvart elevundersøkelsen, rapporterer at de ikke trives noe særlig eller ikke i det hele tatt trives på skolen (Wendelborg et al., 2017). Mistrivsel på skolen kan reflektere fremmedgjøring eller manglende tilhørighet til skolen og tilbaketrekking fra skoleaktiviteter (Finn, 1989; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Videre er sammenhengen mellom mistrivsel og mobbing på skolen sterk (Dake, Price & Telljohann, 2009). I OECD-rapporten *Education at a Glance* (2017) ligger Norge noe over OECD-snittet og de nordiske landene for andelen 15-åringer som rapporterer at de blir hyppig mobbet på skolen (9,6 prosent i Norge mot et OECD-snitt på 8,9 prosent). Gutter blir mer mobbet enn jenter. Forekomst av mobbing reduseres med alderen. Elevundersøkelsen viser at andelen elever som opplever seg mobbet på videregående skole, er 3 prosent (Wendelborg, 2019). Skolen skal ha nulltoleranse mot mobbing og alle former for krenkelser ifølge opplæringsloven § 9 A-3. Skolen har også aktivitetsplikt (§9 A-4), som skal sikre at skolene handler raskt og riktig.

Elever som ikke trives på skolen og som opplever å bli mobbet, har mindre overskudd og lyst til å lære enn elever som trives på skolen sammen med medelever og lærere. I et fokusgruppeintervju beskriver to ungdomsskoleelever sammenhengen mellom vennskap, skoletrivsel og læring på følgende måte (Larsen et al., 2012, s. 42):

Har man ingen venner på skolen, så vil man sannsynligvis ikke ha noe lyst til å gå på skolen. Man vil ikke, hva skal jeg si, klare å lære. Man vil ikke ha motivasjon for å lære fordi man gruer seg til å gå på skolen, fordi man ikke har noen å snakke med.

Når du sitter på skolen og har en dårlig dag. Du føler at ingen liker deg, ingen syns at du er hyggelig, ingen vil sitte med deg, så vil du ikke sitte å lære. Du grubler istedenfor over hvorfor du ikke har noen å snakke med i friminuttene.

Tilhørighet er et sentralt psykologisk behov, ifølge selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2000). Å oppleve tilhørighet handler i skolesammenheng om å føle tilknytning til klassen, lærere og skolen. Når elever føler tilhørighet på skolen, kjenner de seg inkludert, satt pris på, at andre bryr seg om dem, og at de er verdsatt og respektert av lærere og medelever. I et læringsmiljø som ivaretar elevenes behov for tilhørighet, verdsettes elevenes synspunkter og følelser.

Tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet bidrar til internalisering, noe som forklarer hvordan og hvorfor skoletrivsel, inkludering og det å føle seg verdsatt i læringsmiljøet kan hjelpe elevene til å identifisere seg faglig og sosialt med skolens verdier. Internalisering betyr at eleven adopterer andres (samfunnets, skolens, lærerens og foreldrenes) verdier og regler frivillig og integrerer disse i sitt eget selv. Gjennom internalisering vil en elev transformere en ytre årsak, regel eller verdi og identifisere seg med denne, og etterhvert verdsette den som sin egen (Reeve, 2005). Tilhørighet sørger for den sosiale konteksten der internalisering skjer, og tilhørighet er den viktigste kilden til internalisering, ifølge selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2000), noe som indikerer hvor grunnleggende dette behovet er.

Elever som opplever tilhørighet på skolen, vil gjennom internalisering sannsynligvis lettere erfare at det er viktig å gjøre skolearbeid, og at skolearbeidet også kan være interessant i seg selv. Dette forklarer sammenhengene mellom opplevd tilhørighet/skoletrivsel og skolemotivasjon, som illustrert i figur 18.1. Når elevenes behov for tilhørighet blir tilfredsstilt på skolen, vil det altså gjøre det lettere for dem å identifisere seg sosialt og faglig med skolen (jf. Markussen, 2010). Tilhørighet, skoletrivsel og gode skoleprestasjoner motvirker og beskytter mot frafall i videregående opplæring (Fall & Roberts, 2012), og dette understreker betydningen av at skoleledere og lærere prioriterer trivselsfremmende tiltak i en travel skolehverdag.

Varme (versus fiendskap) i læringsmiljøet

Elevenes opplevelse av tilhørighet på skolen påvirkes av elev–lærer-relasjonen. Forskning viser at etableringen av en god lærer–elev-relasjon er avgjørende for utvikling av et godt læringsmiljø (Mælan, Tjomsland, Samdal & Thurston, 2019; Hamre & Pianta, 2006; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). Hver eneste positive interaksjon mellom lærer og elev bidrar til å bygge opp en god relasjon, og slike møter er relasjonens byggesteiner.

Læreren kan utvikle en god elev–lærer-relasjon ved å støtte elevens behov for tilhørighet gjennom å ta seg tid til eleven, vise omsorg for eleven, sitte inne med detaljert kunnskap om eleven, vite hva som skjer med eleven (med unntak av informasjon om eleven som er taushetsbelagt), og gi uttrykk for at hun eller han liker og setter pris på eleven. En rektor uttalte følgende om elev–lærer-relasjonen i dagens skole (Mælan et al., 2018, s. 6):

Det er mye tettere kontakt mellom lærere og elever i dag enn tidligere ... elevene tar hyppigere kontakt med lærerne, og elevene har blitt mer vant til å snakke med voksne, og lærere er blitt mer og mer oppmerksomme på det ansvaret de har for å følge opp elevene, ikke bare faglig. Jeg tror lærere involvere seg på en helt annen måte.

Når lærerne deler personlige ressurser med elevene, som tid, oppmerksomhet, energi, interesse og emosjonell støtte, kan elevens behov for tilhørighet bli tilfredsstilt i læringsmiljøet. Ifølge norske undersøkelser (Danielsen, 2012; Engesæth & Holsen, 2009) er lærerstøtte den klart sterkeste prediktoren for skoletrivsel, sammenlignet med foreldrestøtte, som har lav prediksjonsverdi for skoletrivsel. Resultater fra både norske og internasjonale spørreundersøkelser indikerer videre at erfart støtte fra medelever er relatert til skoletrivsel (Danielsen, 2012; Samdal, Wold & Bronis, 1999). Lærerens holdninger, rutiner og oppførsel kan være avgjørende for utvikling av gode relasjoner mellom elevene og for forekomsten av mobbing i klassen og på skolen.

Ifølge opplæringslovens kapittel 9 A har eleven sterke rettigheter relatert til skolemiljøet, og tilsvarende har lærere og skolens ledelse sterke plikter og ansvar med hensyn til det som skjer både i og utenfor undervisningen.

Retten til et trygt og godt psykososialt læringsmiljø innebærer at alle elever skal oppleve å bli godt likt av lærere og medelever (Nordahl et al., 2009). I elevundersøkelsen rapporterer i gjennomsnitt 82 prosent av elevene at de fleste eller alle lærerne bryr seg om dem, har tro på dem, behandler dem med respekt og gir god faglig hjelp (Wendelborg et al., 2017). Det er imidlertid en betydelig reduksjon i elevenes opplevelse av støtte fra lærerne fra 5. trinn til 10. trinn, og dette vedvarer i videregående skole. I videregående skole rapporterer elever på elektrofag om høyest grad av støtte fra lærerne, mens elevene på påbygging og det yrkesfaglige utdanningsprogrammet medier og kommunikasjon (MK) rapporterer lavest støtte fra lærerne (Wendelborg et al., 2017).

Opplevd kompetanse og mestringsforventning

Opplevelsen av kompetanse (figur 18.1) kan defineres som en følelse av evne eller mulighet til å møte utfordringer på skolen eller hjemme. Ordet kompetanse blir brukt på mange måter og i ulike sammenhenger. Innenfor selvbestemmelsesteori representerer kompetanse menneskers strev etter å kontrollere resultater og behovet for å uttrykke seg selv effektivt i interaksjon med omgivelsene. Dette gjelder alle aspekter ved livet – på skolen, i arbeid, i relasjoner, på fritiden og i aktiviteter. Behovet for kompetanse handler om behovet for å utvikle sine ferdigheter, gi uttrykk for sin kapasitet, sine talenter og sitt potensial. Det handler om å være konsentrert i møte med utfordringer og gjøre fremgang. Når man lykkes med dette, føler man seg fornøyd, til og med lykkelige, og man trives. Tilfredsstillelse av behovet for kompetanse gir energi (styrke og utholdenhet) til å mestre utfordringer (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2005). Når elevene får tilfredsstilt behovet for kompetanse på skolen, bidrar det sterkt til utvikling av skolemotivasjon. Når eleven tror at han eller hun klarer oppgavene på skolen og tenker «Ja, dette får jeg til, dette klarer jeg», har eleven en forventning om å mestre skolearbeidet. Eleven forventer å lykkes med læringsaktiviteten. Denne troen på at man selv kan, på en effektiv måte, utføre den atferden som er nødvendig for å produsere det resultatet man ønsker, blir av Bandura (1997) kalt for *mestringsforventning* (self-efficacy). Mestringsforventning er en viktig individuell ressurs i et

menneskes liv. Dette er kjernen i «agens» eller handlekraft, det vil si menneskers kapasitet til å handle intensjonalt for å nå bestemte mål.

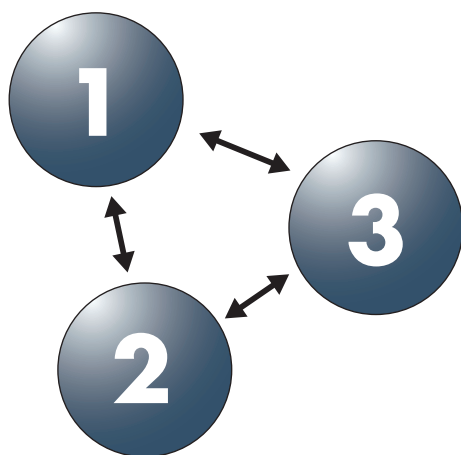
Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring.

Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen

Mestringsforventning (self-efficacy) er et begrep i Banduras sosialkognitive teori som brukes tilnærmet synonymt med begrepet *kompetanse* i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Begrepene er relatert til opplevelsen av å ha kontroll, noe som er grunnleggende for motivasjon. Bandura (1997, s. 16) skriver at mens Deci og Ryan «regard the striving for control as an expression of an inborn drive [...] in social cognitive theory, people exercise control for the benefits they gain by it».

Fordi den sosiale konteksten legger viktige premisser for hvordan den enkelte eleven fungerer, og hvilke holdninger og oppfatninger den enkelte eleven tilegner seg, kan elevenes mestringsforventning (self-efficacy) enten styrkes eller reduseres gjennom atferden til eller feedback fra foreldre, lærere og medelever (Bandura, 1986). Som illustrert i figur 18.2 postulerer sosialkognitiv teori at måten mennesker fungerer på, er et produkt av innflytelse fra både interne og eksterne faktorer gjennom *triadisk resiprok determinisme*. De tre faktorene i modellen i figuren påvirker hverandre gjensidig og består av *personlige faktorer, atferd og omgivelser*.

Ulikheter mellom sosialkognitiv teori, selvbestemmelsesteori og sosiokulturell teori blir ofte fremhevet ettersom de underliggende perspektivene «på verden» kan regnes som uforenelige, men det er også viktige likheter mellom disse teoriene. Teoriene deler et felles mål: å forstå utvikling, og ifølge alle teoriene er menneskene i elevenes liv viktige for deres motivasjon og utvikling. Selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2000) postulerer at mennesker har en naturlig, medfødt tendens i retning av vekst og utvikling, og står i en humanistisk tradisjon grunnlagt av Maslow (1943). Selvbestemmelsesteori



Figur 18.2 Triadisk resiprok determinisme.

skiller seg imidlertid klart fra Maslow med den sterke vektleggingen av det dialektiske samspillet med omgivelsene som vi fremhever i *det mestringsorienterte læringsmiljøet* (jf. figur 18.1).

I selvbestemmelsesteori antar man det er nødvendig med aktiv støtte og oppmuntring fra omgivelsene, og dette er forenelig med både sosialkognitiv teori (Bandura) og sosiokulturell teori grunnlagt av Vygotsky. *Sosiokulturell teori* fremhever at mer kompetente andre (som f.eks. læreren) fungerer som et stillas/rekkverk for den som lærer, noe som er i samsvar med prosesser i et mestringsorientert læringsmiljø. Sosiokulturelle perspektiver har imidlertid en tydeligere vektlegging av menneskers læring i et kulturelt og sosiohistorisk perspektiv (Säljö, 2001).

Målorienteringsteori er en fremstående teori om kompetansemotivasjon. Teorien vektlegger at elevenes oppfatning av hva læreren mener, er viktig i skolearbeidet og påvirker deres målorientering (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1989; Patrick, 2004). Målorientering handler om elevenes tankemønstre, det vil si hvordan elevene bedømmer egen kompetanse og definerer egen suksess eller mestring, årsaken til at elevene søker å nå mål, og standardene elevene bruker for å evaluere egne fremskritt. I et mestringsklima (eller mestringsorientert læringsmiljø, se figur 18.1) formidler læreren at elevenes læring og fremgang er viktig, noe som bidrar til at elevenes målorientering dreier seg om å mestre oppgavene, å lære, å forstå, og om fremgang og forbedring.

Mestringsforventning handler ifølge Bandura mest om elevenes oppfatning av egen kompetanse og effektivitet på et gitt område, det vil si deres forventninger om å lykkes i bestemte situasjoner, som for eksempel på engelskprøven neste dag. Dette kan kalles for *spesifikk* mestringsforventning. Mestringsforventning er en svært god og konsekvent prediktor for atferd og må kunne regnes som verdens best dokumenterte motivasjonsbegrep. Dette er en variabel som viser sterk sammenheng med skoleprestasjoner (Diseth, Danielsen & Samdal, 2012), og det er derfor viktig å styrke elevenes mestringsforventning i tilknytning til skolearbeidet.

Begrepet *generell mestringsforventning* går på tvers av ulike livsområder. Ifølge norske studier er det sterk sammenheng mellom generell mestringsforventning hos elever på ungdomsskolen og deres erfarte livstilfredshet (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009). *Erfart* livstilfredshet handler om helhetlige, kognitive vurderinger av eget liv (Pavot, Diener, Colvin & Sandvik, 1991). Dette betraktes som en viktig indikator på mental helse og psykologisk velferd (Huebner, Valois, Paxton & Drane, 2005). Også skoletrivsel henger sammen med barn og unges oppfatning av kvaliteten på eget liv, eller deres livstilfredshet (Danielsen, 2012). Både opplevd kompetanse og generell mestringsforventning er relativt sett mye sterkere relatert til livstilfredshet enn det skoletrivsel er (Danielsen et al., 2009). Forskningsresultatene dokumenterer at det er særlig viktig å styrke elevenes forventning om mestring og opplevelse av kompetanse, ikke bare for å prestere godt på skolen, men også for elevenes mentale helse (Mælan et al., 2019; Danielsen, 2010). En rektor i videregående skole uttrykker følgende om sammenhengen mellom mestringsopplevelser og frafall i videregående opplæring (Larsen et al., 2012, s. 45):

Vi skal ha et skolesamfunn som er trygt og læringsfremmende, og utfordringene er jo at alle elevene våre skal oppleve dette. At våre lærere ser elevene, at våre elever opplever mestring, også på den sosiale og menneskelige siden. Jeg sier til lærerne at elevene våre skal oppleve minst en mestring hver dag fordi dette øker motivasjonen deres for å komme igjen neste dag.

Det er som nevnt sterk sammenheng mellom svake karakterer og frafall. Mange elever med svake karakterer har lav mestringsforventning. Lav

mestringsforventning er ødeleggende for skolemotivasjon og livstilfredshet. For å bekjempe frafall er det særlig viktig å styrke mestringsforventningen hos elever med svake karakterer.

En norsk longitudinell studie (Samdal, 2009) viser at ungdomsskoleelever opplever skolearbeidet som stadig mer stressende. Særlig rapporterer elever på 10. trinn om økt stress knyttet til skolearbeidet. Videre viser denne studien at faglig svake elever opplever skolen som mer stressende enn andre elever gjør, og at høy stressopplevelse i skolen bidrar til økt sannsynlighet for dårlige skoleprestasjoner og redusert sannsynlighet for høy skoletrivsel. I lys av Samdals studie er det derfor interessant at de fleste norske elever rapporterer at de opplever mestring noen ganger, ofte eller alltid, men en andel på 4 prosent eller mindre oppgir at de sjelden eller aldri opplever mestring (Wendelborg et al., 2017). I videregående opplæring rapporterer elever på studieretningen studiespesialisering størst grad av opplevd mestring. Elevene på design og håndverk skårer lavest (Wendelborg et al., 2017). Frafallsandelen fra videregående opplæring er, som nevnt innledningsvis, lavere på studieforberedende programfag enn på yrkesfaglige programfag. Resultatene fra elevundersøkelsen og frafallsstatistikken fra videregående opplæring peker i retning av at det å erfare mestring i tilknytning til skolearbeid kan stimulere elevene til å fullføre videregående opplæring.

Struktur (versus kaos) i læringsmiljøet

Hvordan kan elevenes opplevelse av kompetanse og mestringsforventning bli stimulert i skolen? Elevenes opplevelse av kompetanse kan dra fordel av kontinuerlig feedback fra lærere som kan tilpasse tilbakemeldinger og støtte til de forskjellige elevenes behov og signaler (jf. Hattie & Timperley, 2007). Tidligere erfaring med mestring av oppgaver er en annen viktig kilde til mestringsforventning (self-efficacy), ifølge Bandura. Zimmerman og Cleary (2006) hevder at mestringerfaringer er den sterkeste kilden til styrking av mestringsforventningen, noe som understreker viktigheten av tilpasset opplæring. Gjennom tilpassete oppgaver øker sannsynligheten for at elevene skal erfare mestring og oppleve kompetanse. Men selv om elevene lykkes med arbeidsoppgavene på skolen, vil resultatene på oppgavene

ikke være tilstrekkelig informasjon til at elevene kan trekke slutninger om sin egen mestring og kompetanse. Elevene vil i tillegg fortolke resultatene sine i lys av kognitiv informasjon og feedback. De trenger altså kognitiv informasjon for å trekke slutninger om sin egen kompetanse, og dermed kunne oppleve mestring. Elevene har fire kilder til informasjon om sin egen kompetanse (Reeve, 2005):

1. Oppgaven i seg selv (ofte er ikke resultatet på en oppgave tilstrekkelig til at eleven kan trekke noen slutning om sin egen mestring og kompetanse)
2. Eleven sammenligner sitt eget resultat med det hun eller han har prestert tidligere (gjør jeg fremgang?)
3. Elevene sammenligner sitt eget resultat med det andre elever har prestert tidligere (gjør jeg det bedre eller dårligere enn andre?)
4. Andres vurderinger (får jeg ros og positive tilbakemeldinger/fremovermeldinger eller kritikk?)

Som dokumentert i forskning basert på målorienteringsteori innebærer et mestringsorientert læringsmiljø at elevene sammenligner resultatene sine med egne tidligere prestasjoner, det vil si punkt 2 ovenfor. Et kjennetegn på mestring for eleven er dermed: *Gjør jeg fremgang?* Et annet kjennetegn er: *Fullfører jeg oppgaven min?* Dette kan oppleves som kontrollerbart for eleven, og elevens behov for å oppleve kompetanse og mestring blir tilfredsstilt når hun eller han kan svare ja på spørsmålene. I et mestringsorientert læringsmiljø dempes sosial sammenligning. Det er svært viktig å redusere innflytelse fra punkt 3 ovenfor, særlig for sårbare elever som står i fare for å falle fra.

I et mestringsorientert læringsmiljø har læreren positive forventninger til alle elevene og oppmuntrer dem til å se på egen fremgang, innsats, utholdenhet og mestring av oppgaver som vurderingskriterier på kompetanse og det å lykkes faglig (jf. målorienteringsteori). I dette læringsmiljøet blir alle elever stimulert i retning av oppgaveinvolvering og interesse for å lære. Elevene vil også motta godt timet, konsistent, sensitiv og informerende feedback underveis i læringsprosessen, noe som støtter deres opplevelse av kompetanse, og sårbare elever får rikelig med ros (punkt 4 ovenfor). Læreren fokuserer på og *gjør eleven oppmerksom på hva eleven har lært* underveis i læringsprosessen,

på hvilke områder eleven *har forbedret seg*, og på *hvordan* eleven ved å arbeide hardt kan nå nye mål. Slik kognitiv informasjon styrker elevens opplevelse av mestring og kompetanse. Læreren tilbyr eleven hjelp, forklaring, oppmuntring, hint for fremgang og veiledning som er rik på informasjon om hvordan eleven kan gjøre det bedre (fremovermelding; Tveit, 2014). Læreren kommuniserer klare, realistisk høye, rettferdige og positive forventninger om hva det er forventet at eleven skal gjøre, og hvordan eleven skal gå frem for å oppnå de ønskelige læringsresultatene.

God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen. Lærerne skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling.

Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen

Forskning basert på målorienteringsteori viser at elevers opplevelse av kompetanse og vurdering av seg selv enten baserer seg på «å gjøre sitt beste» eller på «å være den beste» i klassen. Når en elev er opptatt av «å gjøre sitt beste», er fokuset på læring og kompetanse. Dette er i tråd med målene i skolens styringsinstrumenter. Når en elev derimot er opptatt av «å være den beste», er fokuset på å sammenligne egne prestasjoner med medelevers prestasjoner og på å få anerkjennelse av andre. For elever som har svake karakterer, innebærer sammenligning med andre at de har mindre sannsynlighet for å oppleve mestring og kompetanse og mindre sannsynlighet for å oppleve anerkjennelse. Mestringsorienterte lærere prøver å støtte elevenes skolemotivasjon gjennom det de sier og gjør i klasserommet. Læreren er derfor bevisst på at tilbakemelding og vurdering skal bidra til at eleven har fokus på sin egen læring fremfor på konkurranse med medelever.

Skolens målstruktur har betydning for elevenes opplevelse av læringsmiljøet, og indirekte for elevenes motivasjon og innsats i skolesituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Skolens målstruktur signaliserer på mange måter skolens verdigrunnlag, og dette kommer til uttrykk gjennom de signalene lærere og skoleledere sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt

i skolen. Forskning både fra idretten og skolen indikerer at et miljø preget av konkurranse, ytre motivasjon og manglende stimulering av de tre grunnleggende behovene (tilhørighet, kompetanse og autonomi) genererer større frafall enn et miljø preget av fokus på individuell forbedring og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Sarrazin et al., 2002).

Ifølge Bandura har mennesker to kognitive kilder til motivasjon: mestringsforventning (self-efficacy) og forventning om resultat. Forventningene hjelper eleven til å sette seg læringsmål. Målene er ikke kilden til motivasjon, men tjener som standarder. Det fremtidige resultatet blir vurdert opp mot standarden (målet). Betingelsen er at eleven opplever målet som *personlig viktig*. Målet må også være presist, nært i tid og realistisk. Læreren anbefales å oppmuntre elevene til å vurdere sin egen fremgang i forhold til slike konkrete læringsmål – og videre gi feedback i forhold til disse læringsmålene (Bandura, 1986; 1997; Meland, 2011).

For å styrke elevens mestringsforventning kan læreren forbinde elevens fremgang (eller ikke fremgang) med bruk av elevens læringsstrategier (Zimmerman & Cleary, 2006). Dette vil sette eleven i stand til å vurdere egen fremgang i forhold til læringsmål (også kalt mestringsmål, oppgavemål) og forklare dårlige prestasjoner med lite effektiv bruk av læringsstrategier. Da kan eleven begynne å tenke på suksess eller nederlag i forhold til «kontrollerbare» læringsstrategier og ikke medfødte faktorer (vi viser til kapittel 5 «Læringsstrategier og metakognisjon»). I et mestringsorientert læringsmiljø er elevene ikke redd for å gjøre feil, og dårlige resultater betraktes som en mulighet til læring og forbedring. Læreren vektlegger også samarbeid og oppfordrer elevene til å lære av hverandre og til å hjelpe hverandre. Elever som er orientert mot mestringsmål, ønsker først og fremst å oppnå mestring, oppgaveløsning og kompetanseøkning.

I stedet for å utvikle kompetanse i egen læring hos *alle* elever skaper konkurranse mer lært hjelpeløshet (Dale & Wærness, 2003). Lært hjelpeløshet betyr at eleven tror at hendelser og utfall i livet er ukontrollerbare, og at uansett hva eleven gjør, har det ingen effekt på resultatene. Dette er svært ødeleggende for skolemotivasjonen. Men hvordan kan en elev ha utviklet lært hjelpeløshet? Dette skjer når eleven tvinges til å gjøre ting han eller hun ikke kan, mangler oversikt og kontroll over situasjonen, eller når andre

overtar og gjør tingene for eleven. Som Black og Wiliam (1998, s. 142) skriver i sitatet nedenfor, formidler konkurranse til sårbare barn og unge at de mangler evner, noe som får dem til å tro at de ikke er i stand til å lære. En slik praksis strider mot skolens mål og skal ikke tolereres.

Approaches are used in which pupils are compared with one another, the prime purpose of which seems to them to be competition rather than personal improvement; in consequence, assessment feedback teaches low-achieving pupils that they lack 'ability', causing them to come to believe that they are not able to learn.

Det er viktig å formidle at alle elever har et potensial for læring, og å gi elevene tillit til egne evner. Dermed er det nødvendig å betrakte evner som noe som er under utvikling, og ikke som noe stabilt.

Skolen bør altså fremme læringsmål (også kalt mestringsmål eller oppgavemål). Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratets satsing «Vurdering for læring». Slik støtte for elevenes læring bidrar til struktur i elevenes læringsmiljø (se figur 18.1). Struktur bidrar til at elevene kan oppleve å kontrollere sine resultater, noe som er sterkt motiverende. Det motsatte av struktur i læringsmiljøet er kaos, for eksempel forvirring, endring av planer, uforutsigbarhet og bråk. Slikt kaos i læringsmiljøet er svært ødeleggende for opplevelsen av kompetanse, og dermed for skolemotivasjonen.

Autonomi og elevmedvirkning

Autonomi eller elevmedvirkning i skolen handler om at elevene opplever eierskap til egen skolehverdag. Elevene føler autonomi når de opplever å bli hørt, og når de opplever å få være med å ta valg i løpet av skolehverdagen. Som illustrert i figur 18.1 er autonomi det tredje behovet som ifølge teori og forskning påvirker skolemotivasjon. Når ungdom føler seg autonome, øker sannsynligheten for at de utfører skolearbeidet av indrestyrte grunner. Dette bidrar også til en følelse av frihet, mindre stress og ofte også økt kreativitet. Omvendt er det sannsynlig at ungdom som føler at de har få valgmuligheter på skolen, og som opplever stor grad av *ytre* kontroll og styring, utvikler negative opplevelser og erfaringer knyttet til skolehverdagen (Niemic & Ryan, 2009).

Ifølge selvbestemmelsesteori tilsvarer autonomi behovet for å erfare valg i initiering og regulering av egen atferd (Deci & Ryan, 2000). Autonomi kan også beskrives som en kjernekompetanse i demokratiske samfunn, som det at individer tar vare på egne rettigheter og interesser, tenker og handler selvstendig, skaper interaksjon med sine fysiske og sosiale omgivelser, skaper og følger opp prosjekter (i vid forstand) og utvikler strategier for å nå mål (Rychen & Salganik, 2003). Selvbestemmelsesteori skiller mellom indre og ytre motivasjon og anser indre motivasjon som optimal for sunn utvikling. Indre motivasjon handler om et dypt menneskelig behov for å være kompetent og selvbestemt i forholdet til omgivelsene (Deci & Ryan, 2000). Selvbestemmelsesteori har i tillegg bidratt til å utvikle forståelsen av skolemotivasjon fordi teorien postulerer at ytre motivasjon kan være selvregulert (dvs. selvbestemt) i ulik grad. Det er ikke alltid elevene er engasjert i skolearbeidet fordi oppgaven oppleves som interessant eller gøy i seg selv (indre motivasjon). Dersom elevens behov for autonomi er tilfredsstilt, kan også former for ytre motivasjon ha sunne kvaliteter og bidra til elevens vekst og utvikling (Reeve, 2005). Det skjer når skolearbeidet reflekterer elevens *egne verdier* eller oppleves som *personlig viktig* for eleven. Slike former for ytre motivasjon kalles for henholdsvis *integrert* og *identifisert* ytre motivasjon i selvbestemmelsesteori og innebærer at den ytre motiverte atferden betraktes som selvbestemt. Elevene vil da enten ha internalisert skolens verdier, eller de kan ha valgt å akseptere at mål for skolearbeid er viktige. Som vi tok opp i avsnittet om internalisering og tilhørighet foran, handler internalisering om at eleven identifiserer seg med ytre årsaker, regler og verdier og etter hvert også integrerer dem i sitt eget selv. Også Bandura hevder at elevene må oppleve målene i skolen som *personlig viktig* (viser til avsnittet om dette ovenfor). Både elever som er indre motivert og elever som er selvbestemt ytre motivert, vil erfare høy grad av engasjement under skolearbeid. Dette vil kunne føre til bedre læringsresultater, og elevene vil ikke oppleve apati eller å bli tappet for energi, slik som tilfellet vil være under tvang og ytre kontrollert ytre motivasjon (Giota, 2002).

Å utvikle seg fra barn til ungdom innebærer som regel et ønske om mer selvstendighet og større ansvar for eget liv. Det innebærer også å være bedre rustet til å ta hånd om seg selv og sitt liv og til å ta fornuftige valg.

Likevel innebærer overgangen fra barneskole til ungdomsskole ofte færre valgmuligheter og større grad av lærerstyrt aktivitet og ytre kontroll (Zimmer-Gembeck et al., 2006; Eccles et al., 1993). Denne forskningen indikerer at det eksisterer en *mismatch*, et manglende samsvar, mellom ungdoms behov og de muligheter som tilbys dem i skolen og i familien. Dette manglende samsvaret mellom behov, utfordring og muligheter bidrar for mange til synkende interesse og innsats på skolen (Eccles et al., 1993).

Autonomistøtte (versus tvang) i læringsmiljøet

For å motivere ungdommer til høy arbeidsinnsats og deltakelse på skolen er det viktig at de inviteres inn i avgjørelser knyttet til egen skolehverdag og kompetanseutvikling. Elevens rett til medvirkning er nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf (§1-1). Når elevenes rett til medvirkning blir ivaretatt, innebærer det at elevene blir lyttet til, at de har innflytelse og kan påvirke beslutninger som angår dem (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er eksempler på demokratiske praksiser som stimulerer elevenes behov for autonomi. Dette innebærer ikke at elevene overtar styringen, men at lærere åpner for elevmedvirkning innenfor stabile rammer og strukturer (Niemic & Ryan, 2009). Vi kan relatere dette til det nye tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Når lærere tilbyr meningsfulle forklaringer og begrunnelser knyttet til valg av arbeidsoppgaver og arbeidsformer, økes sannsynligheten for at elevene utvikler eierskap til skolearbeidet (Reeve, 2005). Dysthe (2008) anbefaler at læreren tolker og samtaler med elevene om læringsmålene i hvert enkelt fag slik at de blir meningsfylte for elevene. I dag er elevmedvirkning i vurderingsarbeidet svært aktuelt (jf. «Vurdering for læring»). Lærerne kan videre oppmuntre elevene til å sette sine egne mål, regulere sin egen atferd, velge sin egen måte å løse problemer på og følge egne interesser. Dersom læreren arbeider for å identifisere og støtte elevenes interesser, oppmuntrer deres initiativ, talent og kompetanser, vil deres skolemotivasjon, nysgjerrighet og ønske om utfordringer bli stimulert. Gjennom å støtte elevenes uavhengighet i tenkning og tillate dem valg i hvordan de tenker, blir deres behov for autonomi møtt i skolen (Reeve, 2005).

Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge.

Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen

Elevmedvirkning og demokratiopplæring er autonomistøtte i praksis. Autonomistøtte betyr *ikke* å være neglisjerende, å være ettergivende, å la det skure eller å la være å forvente noe av elevene. Det *motsatte* av autonomistøtte er å ignorere elevenes behov for autonomi, å presse eller tvinge elevene til å føye seg etter noe som er bestemt av andre, uten å tilby meningsfulle forklaringer og begrunnelser (Reeve, 2005).

I elevundersøkelsen skårer elevene litt over midten på variablene som handler om elevdemokrati og medvirkning (Wendelborg et al., 2017). Av disse variablene er det færrest elever som opplever at de er «med på å foreslå hvordan de kan arbeide med fagene». I underkant av 75 prosent av elevene mener at lærerne legger til rette for at de kan delta i elevrådsarbeid og andre aktiviteter som tillitsvalgt. Nærmere 56 prosent av elevene oppgir at skolen lytter til forslag fra dem. Litt mer enn 67 prosent av elevene rapporterer at de ofte eller alltid er med på å lage klasseregler (Wendelborg et al., 2017). Ifølge *Strategi for ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 11) «forventes det at elevene gradvis tar mer ansvar for egen læring. Det forventes at elevene: 1) bruker muligheten for medbestemmelse og formidler forventninger til skolen, 2) bidrar til målene gjennom innsats og medvirkning og 3) bidrar til læringsfellesskapet». Videre uttrykkes en forventning om at læreren i større grad legger til rette for elevmedvirkning. Forskning, teori, empiri og styringsdokumenter peker dermed i retning av at norsk skole bør jobbe systematisk med å tilrettelegge for økt demokrati og elevmedvirkning i elevenes skolehverdag.

Avslutning

Dette kapitlet har vist til empiri og teori som indikerer at elevene oppnår bedre resultater når de arbeider i mestringsorienterte læringsmiljøer kjennetegnet av høy trivsel, lite mobbing, gode relasjoner og fokus på læring og

utvikling fremfor prestasjon og konkurranse. For å lykkes i å skape slike læringsmiljøer er det avgjørende at skolens ledere motiverer alle lærerne til å jobbe systematisk og langsiktig med læringsmiljøet. Videre vil en formalisering av læringsmiljøarbeidet i skolens planverk forplikte lærerne til felles innsats og samarbeid. Samtidig bør skolens ledere kontinuerlig arbeide med å utvikle en felles forståelse blant lærerne knyttet til skolens målstruktur. Hele personalet bør signalisere overfor elever og foreldre at det viktigste på skolen er at elevene lærer, utvikler seg, har fremgang, trives og gjør sitt beste.

Det finnes etter hvert en rekke forsknings- og teoribaserte kompetansepakker som kan brukes i læringsmiljøarbeidet.⁶⁶ Flere evalueringsstudier viser at lærere og ledere oppfatter slike kompetansepakker som nyttige verktøy som bidrar til at elevene kommer i læringsposisjon og klarer å utføre de oppgavene skolen forventer (Larsen & Samdal, 2011). Det finnes blant annet program som gir lærere kunnskap om hvordan skolen kan jobbe med å utvikle elevenes selvbilde og mestringsstrategier, om trivselsfremmende og mobbeforebyggende arbeid og relasjonsbygging. Det viser seg at bruk av ferdiglagete kompetansepakker er kontroversielt i skolen, fordi dette kan komme i konflikt med lærernes profesjonalitet (Løvlie 2013, s. 194). Løvlie (2013) advarer mot å la slike verktøy sette til side lærerens sensitivitet i møte med elevene og den pedagogiske relasjonen mellom lærer og elev. Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017) understreker at lærernes daglige møter med elevene innebærer konkrete opplæringssituasjoner som krever at lærerne har handlingsrom og rom for profesjonell skjønnsutøvelse. I den grad skolen tar i bruk kompetansepakker, bør man forsikre seg om at de har dokumenterte effekter og/eller har gode strategier for implementering. Når skoleledere, lærere, elever og foreldre gjennom undervisning og ledelse arbeider systematisk og sammen om tiltak knyttet til det sosiale og fysiske miljøet, er det mer sannsynlig at skolen blir et godt sted å lære og å være for alle skolens elever (Tiller, 2013).

66 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/>

Litteratur

- Ames, C. (1992). Classrooms – goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. & Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Freeman.
- Benjaminsen, M. (2017). *En litteraturstudie om elevers begrunnelse til frafall i videregående opplæring*. Masteroppgave. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Oslo.
- Bjørnset, M., Drange, N., Gjefsen, H., Kindt M.T. & Rogstad, J. (2018). *I fraværsgrensens dødvinkel. Evaluering av fraværsgrensen i videregående opplæring, Delrapport 2*. Fafo-rapport 2018:41. Oslo: Fafo. Hentet fra <https://www.fafo.no/images/pub/2018/20690.pdf>
- Black, P. & Wilam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Dake, J.A., Price, J.H. & Telljohann, K. (2009). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73(5), 173–180.
- Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Danielsen, A.G. (2010). *Perceived Psychosocial Support, Students' Self-reported Academic Initiative and Perceived Life Satisfaction*. Doktoravhandling. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Danielsen, A.G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies of Education*, 32(2), 114–125.
- Danielsen, A.G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303–318.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Diseth, Å., Danielsen, A.G. & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among elementary school students. *Educational Psychology*, 32(1), 1–20.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, 5(4), 16–23.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. & Iver Eccles, D.M. (1993). Development during adolescence the impact of stage-environment

- fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet*, 5, 20–24.
- Engesæth, L. & Holsen, I. (2009). Skuletilfredsheit i dei seine barneåra: Kva rolle spelar sosial støtte og sosialøkonomisk status? *Skolepsykologi*, 44(2), 49–57.
- Fall, A-M., Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787–798.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Giota, J. (2002). Adolescents' Goal orientations and academic achievement: longterm relations and gender differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 349–371.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2006). Student–teacher relationships. I: G.G. Bear & K.M. Minke (red.), *Children's Needs III: Development, Prevention and Intervention* (s. 59–71). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Huebner, E.S. & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139–150.
- Huebner, E.S., Valois, R.F., Paxton, R.J. & Drane, J.W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 175–183.
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O.K. & Roe, A. (2008). *Rapport om forskningsprosjektet PISA+*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling og Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2006). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (St meld. nr. 16 (2006–2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31 (2007–2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet* (Meld. St. nr. 22 (2010–2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf

- Larsen, T., Holsen, I., Tjomsland, H., Servan, A., Tyssebotn, G. & Rostad, Å. (2012). *Pilotevaluering av Drømmeskolen – en case-studie av 5 skoler*. Bergen: Hemil-senteret, Universitetet i Bergen.
- Larsen, T. & Samdal, O. (2011). The importance of teachers' feelings of self-efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step program. *School Psychology International*, 33(6), 631–645.
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 185–198.
- Markussen, E. (red.) (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden*. København: Nordisk ministerråd.
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010–2011*. Rapport 6/2012. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychology Review*, 50(4), 370–396.
- Meland, A.T. (2011). *Ansvar for egen læring*. Akademisk avhandling i pedagogikk, Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Mælan, E.N., Tjomsland, H.E., Baklien, B., Samdal, O. & Thurston, M. (2018). Supporting pupils' mental health through everyday practices: A qualitative study of teachers and head teachers. *Pastoral Care in Education*, 36(1), 16–28.
- Mælan, E.N., Tjomsland, H.E., Samdal, O. & Thurston, M. (2019, 8. juli). Pupils' perceptions of how teachers' everyday practices support their mental health: A qualitative study of pupils aged 14–15 in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, publ. online. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639819>
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M.K., Holstein, B.E., Jensen, B.M. & Thorsteins-son, H.G. (2010). *Fremme af psykisk trivsel blandt skoleelever: Projektbeskrivelse for Optur 2010–2011*. København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Niemiec, C. & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), s. 133–143.
- Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S., Sunnevåg, A.-K. & Tveit, A. (2009). *Helhetlig materiell for bedre læringsmiljø*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- OECD (2017). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2018). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publications.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Patrick, H. (2004). Re-examining classroom mastery goal structure. I: P.R. Pintrich & M.L. Maehr (red.), *Advances in Motivation and Achievement, Vol. 13, Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley* (s. 233–263). Amsterdam: Elsevier JAI.
- Pavot, W.W., Diener, E.E., Colvin, C.C.R. & Sandvik, E.E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149–161.
- Reeve, J. (2005). *Understanding Motivation and Emotion*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Ryan, A.M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (red.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Samdal, O. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*. Bergen: Hemil-senteret, Universitet i Bergen.
- Samdal, O., Wold, B. & Bronis, M. (1999). The relationship between students' perceptions of the school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: an international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296–320.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L. & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395–418.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Statistisk sentralbyrå (2019). *Registrerte arbeidsledige*. Hentet fra <https://www.ssb.no/regledig>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Texman, I. & Borgen, J.-K. (2016). Høy utdanning og godt arbeidsmiljø bidrar til et langt liv. *Samfunnsspeilet*, 2, 27–35. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Tiller, T. (2013). Å forske i skolens hverdag. I: M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. En innføring i forskningsarbeid for studenter og lærere* (s. 27–42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tveit, S. (2014). Educational assessment in Norway. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 21(2), 221–237.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet fra https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf

- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Fravær i videregående skole skoleåret 2018–19*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fravar2/fravar-i-videregaende-skole-2018-19--tre-ar-etter-innforing-av-fravarsgrensen/>
- Wendelborg, C. (2019). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/19*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-elevundersokelsen-2018_19.pdf
- Wendelborg, C., Røe, M., Utvær, B.K. & Caspersen, J. (2017). *Elevundersøkelsen 2016. Analyse av Elevundersøkelsen 2016*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra [https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Elevundersøkelsen%202016%20WEB.pdf](https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Elevundersokelsen%202016%20WEB.pdf)
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst*. Rapport nr. 12/10. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Zimmer-Gembeck, M.J., Chipuer, H.M., Hanisch, M., Creed, P.A. & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911–933.
- Zimmerman, B.J. & Cleary, T. (2006). Development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. I: T. Urdan & F. Pajares (red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 45–69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

(2013): Mobning gentænkt

Tittel	(2013): Mobning gentænkt
Forfatter	
Utgiver	Hans Reitzel
Årstall	2013
Utgave	
ISBN	9788741256160
Sider	259-291

© Materialet er vernet etter åndsverkloven og fremstilt gjennom :bolk, Kopinors kompendietjeneste for høyere utdanning. Materialet kan benyttes av studenter som er oppmeldt til det aktuelle emnet, for egne studier, i ethvert format og på enhver plattform. Uten uttrykkelig samtykke er annen eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt når det er hjemlet i lov (kopiering til privat bruk, sitat o.l.) eller avtale med Kopinor (www.kopinor.no)

8

Er det mig, der er noget galt med? Et kontekstsensitivt blik på sammenhænge mellem børns individuelle forudsætninger, opvækstbetingelser og mobning

EVA SILBERSCHMIDT VIALA

En erindring om mobning

Da Louises far får nyt job, flytter familien fra en større provinsby til den anden ende af landet for at bosætte sig på en mindre gård. Louise er på det tidspunkt 9 år gammel og skal starte i 3. klasse. Louise glæder sig sammen med resten af familien, og selvom hun har været glad for sin gamle skole, synes hun, det er spændende at skulle starte et nyt sted. Louises første erfaringer med den nye skole er da også meget positive. Det er en lille skole med 60 elever, og lærerne virker søde. Der går imidlertid ikke lang tid, før Louise får andre erfaringer. Det starter med, at pigerne begynder at komme med ubehagelige og nedladende kommentarer om hendes hår, hendes tøj og hendes væremåde. Hun bliver valgt som den sidste, når der skal dannes hold, og sommetider nægter de andre at fortsætte legen, hvis Louise skal være med. Der er ingen, der vil være sammen med hende, når der skal laves gruppearbejde, og når der skal holdes fødselsdag, inviteres hun ofte ikke med.

I begyndelsen fortæller Louise lærerne om sine oplevelser, og de appellerer efterfølgende til klassen om, at de skal opføre sig "ordentligt" over for Louise. Men da det ikke har nogen virkning, holder hun langsomt op med at fortælle noget. Episoderne forsætter imidlertid, og intensiteten tiltager. Når Louise stiger på skolebussen om morgen, er det især drengene på bagerste række, hun er bange for. De føles truende. De kommer med grimme tilråb eller skubber hende. Det, der gør mest ondt, er imidlertid, når pigerne danner en kreds om-

kring hende i skolegården og skiftes til at skubbe hende fra side til side og kalde hende ubehagelige ting. Derfor løber Louise ofte ned på skolebiblioteket, når det ringer ud til frikvarter, for her er en lærervagt, hun kan gemme sig bag. Andre gange forsøger hun at gemme sig på toiletterne, for der kan hun låse sig inde bag en dør. Og selvom hun sommetider får kastet et glas koldt vand i hovedet over døren, er det bedre end at stå åbent tilgængelig nede i skolegården.

Louise fortæller sin historie i et interview, der handler om hendes erindringer om mobning som barn i 1960'erne. Hun giver udtryk for, at det er svært at huske konkrete episoder. Alligevel kaldes de frem som i ovenstående genfortælling. Erindringerne vækker til hendes overraskelse mange følelser til live, og hun fortæller, at hun stadig kan mærke frustrationen, ensomheden og den knugende fornemmelse i maven, fra dengang hun var barn. Selv forstår hun det, der skete, som mobning, og hun har siden brugt tid på at analysere og ikke mindst forstå, hvorfor netop hun blev offer for mobning. For når man oplever, at nogen sætter spørgsmålstegn ved "dig og dit væsen", fortæller hun, "er det vigtigt at forstå, om det er dig, der er noget galt med."

Interviewet med Louise giver ingen entydige svar på det spørgsmål. Men jeg tager i kapitlet afsæt i, at Louise forstår de hændelser, hun fortæller om, som mobning, og at hun i sine bestræbelser på at forstå det, der skete, især er optaget af betydningen af sine individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser i forhold til mobning. Sådan omtaler Louise det selvfølgelig ikke, men sådan vil jeg "oversætte" hendes optagethed af, om det er hende, "der er noget galt med". Samtidig insisterer Louise også på, at det nok var en "kombination af ting", som bidrog til, at mobningen opstod og udviklede sig. Mine analyser peger på, at den "kombination af ting", som Louise omtaler, handler om, at mobning er resultatet af et kompliceret samspil, hvor ikke blot hendes individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser, men også den sociale hierarkisering i klasseværelset og forhold uden for klasseværelset, såsom de sociokulturelle bindinger i lokalsamfundet, må forstås som relevante betingelser for, at – i dette tilfælde – Louise oplever at blive offer for mobbehandlinger. Louises påpeg-

ning dels af de mange ting, der spiller sammen, dels af, hvad der er det centrale for hende, nemlig hvorvidt det er hende, “der er noget galt med”, rejser dog samtidig en række mere grundlæggende spørgsmål til, hvordan vi skal forstå det, der sker. Hvorfor bliver Louise et offer for mobning? Hvad er Louises andel i forhold til det, der sker, set i lyset af de andre ting, der også er i spil? Og kan vi sige noget om, hvilken betydning hendes individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser har for, at hun bliver mobbet?

Fra entydige sammenhænge til kontekst sensitive analyser

Som anført af blandt andet Schott (2009a) har den dominerende tilgang inden for mobbeforskningen længe været, at børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser skal tillægges den afgørende betydning, når årsager til mobningen skal findes (se også Ellwood & Davies 2010). Mange danske og internationale undersøgelser har således været optaget af at indkredse individuelle baggrundsfaktorer og/eller særlige barndomsbegivenheder, som i særlig høj grad forventes at medvirke til, at nogle børn bliver udsat for mobning eller bliver mobbere. Mobning undersøges derfor primært med fokus på at finde årsags-/virkningssammenhænge mellem mobning på den ene side og forskellige indikatorer for børns personlighedsstruktur, diagnoser, psykosociale og/eller socioøkonomiske forhold i familien på den anden side. Og dette sker typisk med afsæt i kvantitative undersøgelsesdesigns (se f.eks. Due, Damsgaard, Lund & Holstein 2009; Jablonska & Lindberg 2007) eller kvalitative casestudier med børn og/eller familier i forskellige typer af behandlingsforløb (se f.eks. Wai-Yung et al. 2010).

Men også i praksis blandt skoleledere, lærere og forældre hersker forestillingen om, at årsager til mobning er at finde i børns individuelle forudsætninger og/eller opvækstbetingelser, som en kulturel selvfølgelighed og en meningsfuld ramme at agere inden for. I Heins undersøgelse (2009), som belyser forældrepositioner i elevmobning, finder hun, at lærere og skoleledere typisk beskriver årsager til mobning med reference til problematiske familieforhold som f.eks. skilsmisse – også selvom de ligger flere år tilbage i barnets opvækst. Men også i skolers handlingsplaner mod mobning samt i lærernes hånd-

teringsstrategier genfindes de samme tendenser. I en undersøgelse af læreres indstilling til mobning foretaget af Rabøl Hansen og Henningsen (2010) viser det sig blandt andet, at selvom lærere er optaget af de sociale dynamikker i skoleklassen, vægtes “opdragelseskultur i hjemmet” endnu højere som forklaring på mobning i klassen. Når lærere skal komme med forslag til konkrete interventionsforløb, peger de derfor primært på forslag, som er rettet mod regulering og behandling af den enkelte elev (ibid.).

Forestillingen om entydige årsags-/virkningssammenhænge mellem børns individuelle forudsætninger, opvækstbetingelser og mobning har imidlertid også mødt en stigende kritik fra forskere, som peger på, at mobning skal forstås som et komplekst socialt og kulturelt fænomen (se Ellwood & Davies 2010; Kofoed & Søndergaard 2009a; Galloway & Roland 2004; Eriksson et al. 2002). Det er blandt andet blevet anført, at det entydige fokus på børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser fjerner opmærksomheden fra de kontekstuelle betingelser, hvilket bidrager til generaliserede og dekontekstualiserede analyser, men også medfører, at mobningen individualiseres og personaliseres. Det kan blandt andet ske ved, at problemer i skolen forskydes til familien, fordi mobningen forstås som et produkt af problematiske familieforhold og/eller mangelfulde sociale kompetencer hos barnet og ikke som f.eks. en del af spilsdynamikker i klassen.

Kapitlets formål og fokus

Mit ærinde med dette kapitel er at anlægge et kontekstsensitivt blik på sammenhænge mellem børns individuelle forudsætninger og mobning. Det handler altså ikke om at aflyse mulige betydninger af børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser for mobning, men om at forstå, *hvordan* børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser på forskellige måder kan have betydning for de mobbepraksisser, som udvikler sig i en skoleklasse i samspil med f.eks. de sociale og kulturelle betingelser og muligheder, der kendetegner skolen og de øvrige sociale sammenhænge, som børn befinder sig i og skal agere inden for. Kapitlets ærinde er samtidig at bidrage med analyser af, hvordan voksnes mobbeerindringer formes af sær-

lige dominerende ideologiske og sociokulturelle forståelsesformer, som får betydning for, hvordan mobning kan begribes, håndteres og erindres.

Min forståelse af mobning som konstitueret af flere interagerende kræfter er udviklet af eXbus (Kofoed & Søndergaard 2009b) og henviser til, at flere forskellige forhold både i og uden for klasseværelset antages at have betydning for, hvorvidt og hvordan mobbepraksisser udvikler sig i en skoleklasse. Det kan være skolen som institution og/eller dens fysiske rammer, klassens normer og værdier for den sociale interaktion eleverne imellem og/eller elevernes brug af teknologiske medier som mobiltelefonen eller chatsider som Arto eller Facebook. Men det kan også være lærernes, skoleledernes og forældrenes holdemåder og strategier i forhold til at løse problemer og konflikter blandt børnene. Fokus alene på det enkelte barn er derfor ikke tilstrækkeligt, når det handler om at opnå en dybere forståelse af de komplekse dynamikker, som er knyttet til mobning. Tværtimod er det nødvendigt at fokusere på, hvordan børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser i samspil med forskellige kræfter kan have betydning for deres deltagelsesmuligheder i klassen på forskellige måder, og på samme tid have blik for, hvordan deres individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser også bliver til gennem denne type af processer.

Som analyseoptik rummer forestillingen om de mange interagerende kræfter imidlertid en række vanskelige spørgsmål, som blandt andet er knyttet til kræfternes indbyrdes relation til hinanden. I dette kapitel er mit fokus den status, som den individuelle dimension skal have, hvis den *ikke* skal tjene som et analytisk udgangspunkt for en forståelse af, hvorfor nogle børn bliver mobbet. Jeg er interesseret i, hvordan vi mest meningsfuldt skal forstå betydningen af børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser i relation til mobning, når vi *samtidig* tænker mobning som et socialt og kulturelt fænomen knyttet til sociale dynamikker, processer og bindinger i og uden for klasseværelset. Med andre ord: Hvordan skal vi håndtere sammenhænge mellem børns individuelle forudsætninger og mobning uden at reducere mobning til et spørgsmål om individuelle personlighedstræk eller problematiske opvækstvilkår, og uden

at overbetone betydningen af samspilsrelationer samt in- og eksklusionsprocesser i klasseværelset på bekostning af analyser af individuelle forhold knyttet til børns personhistorik?

I kapitlet præsenteres analyser, der tager afsæt i et socialpsykologisk perspektiv på børns udvikling (se f.eks. Kousholt 2011; Haavind 2007a; Hedegaard & Fleer 2008). Børns udvikling og hverdagsliv forstås med dette perspektiv kontekstafhængigt, og fokus rettes mod, hvordan børn kan udvikle sig og agere i de sociale sammenhænge, de deltager i og på tværs af. Det betyder, at det er nødvendigt at udvikle en analyseoptik, som tager afsæt i, at børns position og muligheder for at agere i klasseværelset formes og bestemmes mange steder fra.

Den analyseoptik, der ligger til grund for kapitlet, vil stille skarpt på, *hvordan* betydningen af børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser skabes, forhandles og ændres i skolekonteksten på tværs af kontekster og i relationerne mellem børnene og *herigennem* bliver meningsdannende og regulerende for børns samspil og gensidige positionering samt deres muligheder for at håndtere deres skoleliv.¹ Mit ønske er herigennem dels at opnå et mere nuanceret og sensitivt blik for, hvordan de sociale processer og kontekstuelle forhold kan bidrage til at forme de betingelser og muligheder, børn har til rådighed at agere indenfor, dels at sikre, at psykologiske processer og personlige egenskaber ikke løsrives fra de sammenhænge, børn deltager i.

Kapitlet er baseret på casestudier med udgangspunkt i to kvinders erindringer om mobning i deres barndom. De to interview stammer fra en større undersøgelse, hvor jeg sammen med Charlotte Mathiassen har interviewet i alt 36 voksne i alderen 20-65 år om deres erindringer om mobning i deres skoletid med henblik på at få belyst, hvorvidt og hvordan erfaringer med mobning i barndommen træk-

1. Her trækker jeg ligeledes på Davies' positioneringsbegreb, der netop understreger, at forståelsen af, hvem man er og kan være, foregår i en dobbelt bevægelse af at blive positioneret og selv indtage positioner (Davies 2000). Forståelsen af, hvem man er, skabes således i en proces inden for rammerne af sociale og kulturelle bindinger. Pointen er udfoldet og skærpet hos Søndergaard (2000), som blandt andet understreger, at sociale og kulturelle bindinger både kan rumme *muligheder* for tilblivelse og skabe begrænsninger for, hvordan dette kan ske. Dette tydeliggør behovet for at forstå børns deltagelsesmuligheder som nogle, der både kan rumme begrænsninger og muligheder.

ker spor ind i voksenlivet (Mathiassen & Silberschmidt Viala 2009).² Den første case er baseret på Louises erindringer. Den anden case bygger på Maries erindringer om mobning. Ligesom Louise har Marie oplevet sig som et offer for mobning, men Marie oplevede, hvordan mobningen langsomt tog til i den klasse, hun gik i. Fra at være et barn, som trivedes og elskede at gå i skole, oplevede hun en gradvis udelukkelse fra klassefællesskabet, som til sidst resulterede i en fuldstændig ekskludering.

I kapitlet vil jeg begynde med at gå tæt på Maries erindringer om mobning, hvorefter jeg vender tilbage til Louises beretning. Inden jeg når dertil, vil jeg imidlertid først diskutere de muligheder og udfordringer, som er forbundet med at bruge erindringer som metodisk greb.

Erindring som metodisk greb – når den voksne udfylder barnefortællerens stemme og perspektiv

Louises og Maries beretninger om mobning er karakteriseret ved erindringer om noget, der er sket mange år tilbage. Deres erindringer om mobning forstås derfor som rekonstruktioner af specifikke handlingsforløb i deres barndom, baseret på deres særlige forståelser af mulige sammenhænge og forbindelser. Ifølge den amerikanske kulturpsykolog Jerome Bruner (1990, 1994) skaber vi mening i livets bevægelser ved at opleve dem som et forløb – en fortælling. Gennem de historier, vi fortæller om os selv, rammesætter (“framer”) vi hændelsesforløb eller begivenheder på særlige måder, som kan bidrage til at skabe mening eller gøre vores erfaringer meningsfulde.³ De historier, vi fortæller, kan derfor forstås som et erkendelsesredskab, hvorigennem vi har mulighed for at forhandle mening, når f.eks. det usædvanlige eller problematiske indtræffer (ibid.). En af Bruners centrale pointer er, at de måder, hvorpå mennesker vælger

2. Deltagerne i undersøgelsen er blevet rekrutteret fra to virksomheder og to højskoler i Danmark. I alt er 12 mænd og 24 kvinder blevet interviewet individuelt. Herudover er der foretaget 4 fokusgruppeinterviews på de to højskoler, hvor både mænd og kvinder deltog. (Se i øvrigt Charlotte Mathiassens kapitel i denne antologi (s. 227), som præsenterer andre typer af analyser af datamaterialet. Dog baserer de to kapitler sig på to forskellige cases.

3. Se også Polkinghorne (1995), Riessman (2008), Atkinson (2001) samt Horsdal (1999, 2008) for en uddybning af denne pointe.

at rammesætte deres historier, står i et dialektisk forhold til den kulturelle praksis. Det betyder, at det, der bliver muligt (for os) at fortælle, forstå og forklare, afspejler særlige dominerende ideologiske og sociokulturelle forståelsesformer i vores tid. Denne pointe bygger videre på Shotter (1990), der netop argumenterer for, at “framing” er et socialt fænomen. Derfor skal hukommelsen forstås som en social proces i kulturen (“sharing of memory”) og ikke som en individuel lagringsproces. Det betyder også, at Louises og Maries erindringer må analyseres ud fra de sociokulturelle og historiske betingelser, som de levede under dengang, og som de lever under i dag.

Det er yderligere en vigtig pointe, at erindringer kan ændre sig afhængigt af, hvor fortælleren befinder sig i sit liv. Som blandt andet Marianne Horsdal (1999) har peget på, udvælger, hierarkiserer og placerer fortælleren begivenheder i en bestemt rækkefølge og trækker forbindelser ud fra en bestemt udsigelsesposition, som er det punkt og den kontekst, der fortælles fra, og som derfor kan være med til at bestemme erindringens afgrænsning (se Horsdal (1999: 39) for en udbygning af denne pointe).

Endelig er det en væsentlig pointe, at Louises og Maries erindringer er kendetegnet ved, at det er den voksne (fortælleren) med en anden erfaringsbaggrund, der kigger tilbage på barnet, og som rammesætter og udfylder barnefortællerens stemme og perspektiv. I den forbindelse rummer Louises og Maries erindringer et særligt analytisk potentiale, idet barnets ståsted og perspektiv formidles gennem den senere voksnes forståelser og tolkninger af det, der skete dengang. Man kan sige, at deres erindringer om mobning er baseret på komplekse og flertydige tolkninger af konkrete hændelser og begivenhedsforløb knyttet til mobning, og at disse tolkninger løbende er blevet udviklet, nuanceret og/eller modificeret med henblik på at opnå en dybere forståelse for, hvad der var på spil i de sammenhænge, de var en del af som børn. Louises og Maries erindringer afspejler således ikke den absolutte sandhed, men udtrykker det, der fremstår som det mest meningsfulde for dem på det tidspunkt, hvor erindringen fortælles, ligesom de dominerende sociokulturelle forståelsesformer, de har til rådighed, har betydning for, hvilke typer af tolkninger det bliver muligt at etablere.

Opmærksomheden i det analytiske arbejde vil derfor være rettet mod at lytte til og forfølge, hvordan barnets perspektiv bliver formidlet gennem den voksnes forståelser og tolkninger, og hvordan og hvorfor begivenheder og hændelser kædes sammen, som de gør. Centrale analysespørgsmål bliver i den forbindelse: Hvad tales frem af Louise og Marie som væsentlige betingelser for, at mobningen opstår og udvikles? Hvordan bliver andre forhold løbende trukket ind i deres bestræbelser på at forstå og forklare det, der sker? Hvordan fremstår deres individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser som væsentlige for deres muligheder for at agere i skolen? Og hvilke andre betingelser bidrager til at rammesætte deres deltagelsesmuligheder i skolen?

Om den stadige kamp for at blive en del af klassefællesskabet

Maries historie rummer erindringer om et udfordrende skoleliv. Hendes første erindringer om mobning stammer fra 4. klasse, hvor hun bliver drillet med sine tynde ben og holdt udenfor. Drilleriet tiltager, og Marie oplever sig i stigende grad hånet, nedgjort og ekskluderet fra klassefællesskabet, hvilket fortsætter, frem til hun forlader skolen efter 10. klasse. I den periode oplever Marie samtidig, at hendes forældre bliver skilt, og at hendes far begår selvmord. Når Marie beretter om sine erindringer om mobning, knyttes disse begivenheder ikke direkte til mobning, men hun fortæller om en oplevelse af, at mobningen kommer til at stå i skyggen af farens selvmord – både konkret i skolehverdagen, hvor hun var optaget af, at hendes klassekammerater ikke skulle få noget at vide om det, der var sket, og senere, når hun som ung og voksen har været i terapi, hvor fokus har været rettet mod at få bearbejdet sorg og skyld forbundet med farens selvmord og ikke mod de erfaringer, som et udfordrende skoleliv med mobning har kunnet bidrage til.

Dilemmaer og muligheder knyttet til den individualpsykologiske forståelsesform

Når Marie beskriver sine opvækstbetingelser, er det især erindringer om en kærlig og harmonisk familie, der træder frem. Hun fortæller blandt andet, at hun er vokset op i en kernefamilie i Århus i slut-

ningen af 1960'erne med en mor, der var hjemmegående, og som altid var optaget af at være der for hende og hendes to år ældre bror. Marie kan både læse og skrive, inden hun kommer i den nærliggende folkeskole, og hun beskriver sig selv som et tillidsfuldt barn, som var aktiv i timerne og havde mange venner. "Jeg sad med fingeren op hele tiden", fortæller hun og forsætter:

"Jeg kan huske, at der var en dreng, jeg synes, var rigtig, rigtig sød, og da vi skulle have nye pladser, det var sådan der i tredje klasse, rakte jeg hånden op og sagde: 'Nå, men jeg vil gerne sidde ved siden af Thomas' [begynder at le], hvor jeg bare tænker: det kunne jeg dengang."

Det, som Marie "kunne" dengang, handler ikke blot om at være aktiv i timerne, men om at turde stå ved sig selv, og det kommer til at stå i skarp kontrast til det skoleliv, der udvikler sig fra 4. klasse, hvor Marias rolle og position i klasse begynder at forandre sig. Fra at være en pige, som trives og glæder sig til at komme i skole hver dag, opleves de næste seks år som ensomme og utrygge.

Når Marie reflekterer over mulige årsager til, at hun bliver mobbet, er hun især optaget af, hvad der har bidraget til at forme hende som person. I den forbindelse er det især sammenhængen mellem hendes opvækstbetingelser (hendes oplevelser i sin barndom) og det at føle sig "rigtig", som fremstår væsentlig for, at hun kan opnå selvtillid og agere selvsikkert i klasserummet. Hun siger blandt andet:

"Det er jo alt det der fra barndommen, der gør, at man føler sig rigtig. Altså, det er mærkeligt, fordi jeg plejer at synes, at de første ti år af mit liv var de bedste, et barn kunne have. Der var så meget kærlighed og omsorg [...]. Så jeg tænker – den kerne, altså jeg har haft den. Men jeg tror bare, det er blevet pillet så godt og grundigt ud af mig eller blevet slået itu af alle de der oplevelser i skolen – ved at jeg følte, at jeg bare var bunden i klassen."

I Marias erindringer er det især den individualpsykologiske forståelsesramme, der fremstår meningsfuld. Når hun f.eks. siger, at alt det

fra barndommen gør, at man føler sig “rigtig”, kan man sige, at hun reproducerer en forståelse af familien som børns væsentligste udviklingsarena, og det bliver derfor nærliggende (for hende) at lede efter årsager til den mobning, hun oplevede, netop her. Samtidig træder forestillingen om et “kerneselv” ligeledes frem som en “naturlig” og kraftfuld figur, hun kan forstå mobning i forhold til, men som ligeledes afspejler den individualpsykologiske tilgang. Med inspiration fra Bruner kan man sige, at Maries fokus på og betydningstilskrivning af sine barndomsår og opvækstbetingelser er tæt vævet ind i særlige dominerende ideologiske og sociokulturelle forståelsesformer i dag, som får betydning for, hvilke forbindelser og sammenhænge hun som voksen oplever som relevante, og hvordan hun kan generere mening.

Derfor er det måske ikke så overraskende, at Marie knytter disse forbindelser, men som det vil fremgå i det følgende, bidrager denne type af tolkninger også til stor frustration. Igen og igen vender Marie nemlig tilbage til spørgsmålet om, hvorfor hun ikke formåede at sige fra. Selvom det bærende og meningsfulde tema i hendes erindring er, at hun har haft en stærk kerne, som er blevet “slået itu” eller “pillet ud af hende”, så er det, som om de sammenhænge og forbindelser mellem mobning og hendes individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser, der herigennem knyttes, ikke fremstår meningsfulde eller tilstrækkelige. For hvorfor formåede hun så ikke at sige fra? spørger hun.

Maries historier giver ingen entydige svar på det spørgsmål, men i løbet af interviewet genererer Marie også andre typer af tolkninger, som kan bidrage med nye perspektiver på hendes individuelle forudsætninger i forhold til mobning. I skarp kontrast til hendes beskrivelser af sig selv som et barn, der trives og med en stærk kerne, beskriver Marie f.eks. også erindringer om sig selv som et genert, uselvstændigt og konfliktsky barn. Disse erindringer er især knyttet til oplevelser med hendes storebror, som hun har været meget knyttet til. I den forbindelse fortæller Marie om flere episoder i sin barndom og ungdom, hvor hun har oplevet at være både uselvstændig og mindre social kompetent sammenlignet med sin storebror. Det kommer blandt andet til udtryk her, hvor Marie beskriver sig selv med følgende ord:

“Jeg var bare sådan et enormt stille barn og havde ikke den der kampgejst [...] Jeg vidste ikke, hvordan jeg skulle reagere på tingene. Jeg følte ikke, jeg havde redskaber til det.”

Vender vi tilbage til Bruners pointe om, at erindringer skal forstås som et erkendelsesredskab, hvorigennem vi har mulighed for at forhandle mening, kan man sige, at Marie her rammesætter sine erindringer på en ny måde, der gør det muligt for hende at trække nye forbindelser og se nye sammenhænge mellem mobning og hendes individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser. Gennem sine erindringer om sig selv som et stille barn uden kampgejst, som ikke ved, hvordan hun skal reagere på det, der sker, bliver det muligt at forstå mobningen som tæt knyttet til hendes manglende individuelle kompetencer.

Selvom denne type af tolkninger på den ene side synes at bidrage til, at Marie opnår en større forståelse af, *hvorfor* hun bliver offer for mobning, så bidrager denne type af tolkning også til, at mobningen individualiseres og dermed fikseres i Marie. Mobning kommer til at fremstå som (til en vis grad) selvforskyldt, og i interviewet fremstår det som både smertefuldt og vanskeligt for Marie at håndtere. Marie brister i gråd og fortæller blandt andet om en grundlæggende usikkerhed om at være god nok, som hun oplever har fulgt hende, siden hun var barn. Omfanget af denne usikkerhed kommer blandt andet til udtryk i en drøm, hun i perioder har haft, som handler om, at hun ligger død i en kiste i en tom kirke, fordi ingen kommer til hendes begravelse. Drømmen bliver ikke bare et markant billede på den ensomhed, Marie oplever, men også et billede på hendes manglende tillid til sig selv som en person, det er værd at vise respekt.

Selvom Marie selv oplever skyld og ansvar i forhold til mobningen, hvilket har betydning for, hvordan hun kan se sig selv som voksen, så er det samtidig muligt også at udpege andre forhold, der ligeledes ser ud til at bidrage til hendes udsatte position i klassen. Når Marie f.eks. fortæller om “pigefniddet i klassen”, bliver det muligt at se, hvordan hendes muligheder for at indgå i klassefællesskabet også reguleres og styres af pigernes forhandlinger og gensidige positioneringsbestræbelser. Det bliver i forlængelse heraf en vigtig pointe, at kriterierne og

præmisserne for de in- og eksklusionsprocesser, der foregår i klassen, er forankret lokalt i skolekonteksten, og at Maries muligheder for at håndtere sit skoleliv i høj grad også bestemmes og forhandles inden for de rammer, denne kontekst sætter.

Præmisser for in- og eksklusion i klassefællesskabet

Ifølge Marie starter mobningen omkring 4. klassetrin. Ikke fra den ene dag til den anden, men gradvist. Hun har to veninder i klassen (som også er udenfor), men hun er ikke længere sammen med de toneangivende piger i klassen, som hun har været tidligere. Hun inviteres heller ikke med til arrangementer. Hun føler sig konstant hånet, og langsomt sker der en ekskludering fra klassefællesskabet. Det er imidlertid især følelsen af at være nederst i hierarkiet, når hun erfarer, at hun er den eneste, som ikke er blevet inviteret med til fest, der gør erindringerne om mobning ubærlige. Nogle gange afløses disse følelser af et intenst ønske om at blive en del af fællesskabet, et ønske som imidlertid aldrig indfries, fortæller Marie.

Følgende er et uddrag fra interviewet, hvor Marie beskriver sine erindringer om sin skoletid:

Marie: Så skete der bare det der, da man kom i puberteten, [og så kom] der klikedannelse. Det var også, fordi vi fik en ny pige ind i klassen, der i fjerde klasse, og det var hende, der bare dominerede fuldstændig. Hun var den, der styrede det hele [...]

Interviewer: Hvad var det, der skete? Du må godt beskrive det sådan helt konkret.

Marie: De her kliker med de populære piger, de ville ikke lade andre komme ind, og jeg tror også bare, jeg gav op. Jeg tænkte sådan, nå, men jeg vil ikke engang forsøge at komme med i deres gruppe, også fordi det var nogle meget stærke piger, og jeg har altid været sådan meget mere usikker. Jeg tror bare, at jeg erkendte, nå, men jeg hørte nok bare ikke til der.

Interviewer: Hvis du skulle prøve at tænke tilbage på, hvad det var, der gjorde dem stærke?

Marie: Det var det der med, at de var de smarte. Det var de smarte piger, ikke? Hvor jeg var meget den der drengepige, der også spillede fodbold, og så plus at det også var meget det der med alderen. Nogle, de bliver bare enormt modne hurtigt, og det gjorde jeg bestemt ikke. Altså, jeg var stadig sådan totalt ranglet og alt for tynd.

Interviewer: Så det var også de piger, der først fik bryster?

Marie: Ja, de modne piger, ikke? De havde fokus på drenge, hvor vi bare spillede fodbold med drengene. Vi var lige et par, i hvert fald tre stykker, der var på den måde, så vi havde vores egen lille gruppe, og det fungerede også godt. Men så var der bare det der med, at når man går i skolen, så skifter det også pludselig fra, at jeg gik sammen med én af mine veninder. Hun blev så accepteret sammen med de seje piger der, og så sidder man tilbage der alene.

Gennem beskrivelser af sig selv som en, der bare “gav op”, og som var “usikker”, knyttes mobningen tæt til Maries individuelle forudsætninger. Men i beskrivelserne af det, der foregår, er det også muligt at trække flere forbindelser mellem mobning og klassens sociale liv. Som det fremgår, oplever Marie f.eks. en tæt sammenhæng mellem mobningen og det, at der kommer en ny pige ind i klassen. Marie husker hende som dominerende og styrende i forhold til de andre piger i klassen, og hun bliver i Maries erindring til en væsentlig katalysator for etablering af klikedannelser i klassen.

Også puberteten fremstår som en væsentlig kraft, der har betydning for pigernes indbyrdes positioneringsbestræbelser og de rammer, inden for hvilke Marie skal forhandle sin position og legitimitet. “Så sker der det, da man kom i puberteten”, siger Marie, og herigennem knyttes særlige forbindelser mellem puberteten og mobning, der peger på, at præmisserne for deltagelse ændres, men også åbner for, at nye forbindelser kan trækkes mellem hendes individuelle forudsætninger og mobning. Gennem vægtningen af puberteten bliver f.eks. pigekroppenes biologiske udvikling til et væsentligt forhold, som fremstår centralt for Maries deltagelses- og

positioneringsmuligheder i klassen. I Maries klasse, hvor bryster er statusgivende og fremstår som et tegn på modenhed, bliver Maries fysiske fremtoning en konkret og reel udfordring, som får betydning for, hvordan hun kan agere i skolen, fordi hun endnu ikke har fået kvindelige former. At hun er tynd og ranglet bliver med andre ord – i denne kontekst – til en barriere for hendes adgang til pigernes fællesskab. Gennem denne type af “kønning” signaleres samtidig noget uhåndgribeligt og uafvendeligt (Søndergaard 2008). Det er vanskeligt at ændre på sit udseende og brysternes størrelse. Men når Marie nævner puberteten, kædes det også sammen med nye relationspraksisser i klassen mellem pigerne og drengene, som i højere kommer til at basere sig på at flirte og heteroseksuelle forestillinger om romantik og kærlighed. At Marie godt kan lide at spille fodbold med drenge i frikvartererne kan i det lys derfor tolkes som et tegn på umodenhed. Herved forringes hendes deltagelsesmuligheder i pigernes fællesskab yderligere, fordi hun ikke imødekommer de ændrede krav og forventninger til, hvordan piger og drenge skal agere over for hinanden.

Gennem Maries fortællinger bliver det også muligt at se, hvordan positioneringerne i pigegruppen er dynamiske og løbende kan bidrage til forskydninger i klassens sociale hierarki, som når Maries veninder får tilbudt en plads blandt de toneangivende piger i klassen. Marie fortæller ikke, hvordan det går til, men i det følgende citat beskriver Marie, hvordan hendes anden veninde ligeledes forsøger at få en plads blandt de toneangivende piger ved at invitere alle klassens piger til et pyjamasparty undtagen Marie. Episoden beskrives således:

“Jeg tror med hende, der holdt det her pyjamasparty, det var en måde, hun kunne få de andre knyttet til sig selv på. Jeg tror ikke, det var for at være ond over for nogen, men jeg tror bare, det var en måde, hun ligesom tænkte: Nå, men så kan det være, at de accepterer mig. Jeg tror altså – accept, det er virkelig nøgleordet, at det er det, det handler om. Man vil bare så gerne accepteres og især af dem, der er de stærke, eller lederne eller dem, der er populære. For så smitter det jo af på én selv, eller man bliver accepteret af dem. Så må det være, fordi de synes, jeg er god nok [...] Der var

også nogle gange, at de var rigtig onde over for hende. Altså med kommentarer og virkelig drillede hende med onde kommentarer. Og jeg gjorde ikke noget. Altså, det er igen, fordi jeg tror, at jeg ikke turde tage kampen op.”

Ud over at citatet giver et indblik i pigegruppens sociale spilleregler, giver den beskrevne episode også mulighed for at få indblik i, hvad der fremstår som legitimt og acceptabelt i pigegruppens fællesskab. Det er f.eks. interessant at iagttage, at venindens forsøg på at opnå adgang til de populære piger beskrives som et legalt og legitimt forsøg på at blive en del af deres fællesskab. Selvom det gør ondt at erfare, at man er den eneste, der ikke er blevet inviteret med, bliver venindens handlinger alligevel forståelige som et meningsfuldt forsøg på at blive accepteret blandt de toneangivende piger i klassen. Den stadige kamp om accept fremstår i forlængelse heraf som et centralt omdrejningspunkt i pigernes gensidige positioneringsbestræbelser – og i denne kamp gælder alle kneb. Det samme gælder Maries manglende opbakning af sin veninde, da hun ved en senere lejlighed står for skud. Selvom Marie er både flov og skamfuld over ikke selv at hjælpe hende, bliver hendes egen manglende reaktion på venindens udsathed også begribelig inden for den tolkningsramme, Marie har baseret sin fortælling på. Hun forsøger jo også at beskytte sig selv, og så er det legitimt blot at se stiltiende på – også selvom de var “rigtig onde” mod hende.

Episoden understreger en grundlæggende og væsentlig pointe inden for den klassiske socialpsykologi, som handler om, at vi som mennesker har et fundamentalt og eksistentielt behov for at tilhøre et socialt fællesskab (se f.eks. Tajfel & Turner 1986). Maries og venindens ønske om accept og kamp for at blive en del af pigegruppens fællesskab må altså forstås ud fra deres eksistentielle behov for at tilhøre et socialt fællesskab i klassen. Begrebet om den “sociale eksklusionsangst” udviklet af Søndergaard (2009a) kan i forlængelse heraf bidrage med væsentlige perspektiver på den “kamp”, Marie beskriver i citatet. Ifølge Søndergaard er en af mobbedynamikkens væsentligste drivkræfter den “sociale eksklusionsangst”, som udløses af børns kamp for netop at blive en del af fællesskabet. I forhold til

at forstå Maries og venindens bestræbelser på at blive en del af pigegruppen bliver det således vigtigt også at forstå deres sårbarhed og de modsætningsfyldte kræfter, der synes at være på spil: Kræfter, som handler om behovet for at høre til, men også om angsten for at blive ekskluderet, der i Maries tilfælde bidrager til, at hun ikke tør tage kampen op.

Maries udsatte position i klassen kan altså forstås som et resultat af mange forskellige interagerende kræfter (f.eks. opvækstbetingelser, relation til broren, klikedannelser i klassen, pigernes biologiske udvikling, kampen for at høre til og angsten for at blive valgt fra), som på forskellige måder virker formende ind på hendes deltagelsesmuligheder i klassen. Jeg vil i det følgende også sætte fokus på betydning af farens selvmord og de bindinger, skolens pædagogiske praksis er karakteriseret ved, da også disse forhold ser ud til at have betydning for, hvordan Marie kan agere i klassen.

Bindinger i den pædagogiske praksis

Marie kobler ikke selv mobningen direkte til farens selvmord, men giver, som nævnt indledningsvist, udtryk for, at mobningen kommer til at stå i skyggen af farens selvmord. Når man lytter til Maries beretning om mobning, er det imidlertid tankevækkende, at især hendes mors håndtering af selvmordet fylder så meget i hendes erindringer. Ifølge Marie udløser skilsmissen mellem hendes forældre i første omgang, at hendes mor fra at være hjemmegående påbegynder en uddannelse og efterfølgende også arbejder på fuld tid, da hun skal forsørge Marie og broren, som bliver boende hos hende. Marie oplever i den forbindelse, at hendes mor bliver mere fraværende, men også at hun lukker sig inde i sig selv. Da faren to år efter skilsmissen begår selvmord, er morens reaktion, ifølge Marie, at hun trækker sig endnu mere ind i sig selv og ikke ønsker, at de skal tale om, hvad der er sket. Dette bidrager ifølge Marie til, at hun bliver optaget af, at selvmordet skal skjules, og fokuseret på, at ingen skal få noget at vide. Det ser med andre ord ud, som om farens selvmord – gennem morens lukkethed – tabuiseres og dermed bliver en barriere for Maries deltagelse i skolen. "Hvis bare det var kræft eller en ulykke, så ville de [klassekammeraterne] synes, det var synd for mig," erindrer Marie.

I stedet må hun bruge mange ressourcer på at dække over, hvad der er sket. Måske er det grunden til, at hun får en oplevelse af, at mobningen kommer til at stå i skyggen af farens selvmord? Selvmordet ser i hvert fald ud til at få betydning for, hvordan Marie kan forstå og håndtere de udfordringer, hun oplever i skolen. De udfordringer, der er knyttet til mobningen, "forsvinder" så at sige, i Maries bestræbelser på at holde en facade og dække over, hvad der er sket med hendes far. Denne forskydning synes samtidig at bidrage til, at det også bliver nærliggende for hende at vende blikket indad, når det gælder om at forstå sine mobbeerfaringer. Man kan sige, at hendes optagethed af egen skyld og ansvar i forhold til selvmordet medvirker til, at mobningen kommer til at fremstå som selvforskyldt.

Maries bestræbelser på at dække over selvmordet skal dog også analyseres i lyset af de muligheder for at agere, som den pædagogiske praksis i skolen opstiller. I 4. klasse får Maries klasse nemlig en ny klasselærer, der ikke går så godt i spænd med klassens gamle matematiklærer. Marie husker, hvordan der opstår splid mellem lærerne, og hvordan det bidrager til, at lærernes engagement i klassen fortager sig, og at stemningen i klassen begynder at forandre sig. Dette understøttes af, at den nye lærer også favoriserer nogle elever på bekostning af andre, fortæller Marie, og Marie føler sig ikke set i den sammenhæng. Lærerskiftet falder sammen med, at skolen får en ny ung rektor, som indfører en række nye pædagogiske principper for skolens undervisningspraksis. Marie beskriver de nye principper som "rundkredspædagogik" og fortæller uddybende, at det handler om, at problemer i klassen skal tages op i plenum og løses her. Spørgsmålet er, hvilke muligheder for at agere en sådan praksis opstiller.

Med inspiration fra den engelske sociolog Nikolas Rose (1999) kan "rundkredspædagogik" betragtes som en styringsteknologi eller særlig magtform, som har til formål at forme, regulere og styre eleverne hen imod bestemte idealer. Sådan som Marie beskriver rundkredspædagogikken, kunne det være idealer om, at klassens elever i dialog og i fællesskab (delvist hjulpet af læreren) forventes at løse problemer i klassen ud fra demokratiske grundprincipper om medbestemmelse og medansvar for fællesskabet i klassen. I hvert fald ligger denne type af pædagogisk praksis i forlængelse af de principper

for den danske folkeskole, som udspiller sig i 1970'erne med fokus på elevernes evner til at lytte, argumentere og løse problemer sammen (Knudsen 2010). Med afsæt i Rose kunne man sige, at der gennem denne type af praksis sker en direkte og en indirekte disciplinering og styring af den enkelte elevs bevidsthed og handlemuligheder. Man kunne ligeledes pege på, at rundkredspædagogikken kommer til at repræsentere særlige koblinger mellem magt, problemforståelse og subjektivitet, og et vigtigt spørgsmål bliver derfor, hvilken position Marie tildeles gennem denne type af praksis.

Marie giver udtryk for, at hun ikke ønsker at "udlevere sig selv" og derfor bliver hjemme de dage, hvor der skal være rundkreds. Oplevelsen af at skulle udlevere sig kan tolkes på flere måder. Jeg tolker det, Marie oplever, som et krav om bekendelse. Et krav, som bygger på en forestilling om, at klassen i dialog og i fællesskab kan løse problemer og sammen tage medansvar for fællesskabet i klassen. Dette ud fra en underliggende præmis om, at der er en gensidig anerkendelse til stede mellem eleverne. Spørgsmålet bliver imidlertid, hvad det betyder, hvis denne præmis ikke er til stede. Hvem er f.eks. ansvarlig for at bringe problemer op? Og hvem har ansvaret for at finde løsninger på problemerne?

At Marie vælger at blive hjemme de dage, hvor problemer skal tages op i rundkredsen, vidner således om, at tilbuddet om at dele sine udfordringer med sine klassekammerater og f.eks. tale åbent om farens selvmord eller de afvisninger, hun møder blandt pigerne, er vanskeligt og problematisk. I en rundkreds blandt elever, som dagligt møder hende med nedladende bemærkninger eller afvisninger, er det måske ligefrem faretruende. Det bliver derfor en næsten umulig opgave for Marie at håndtere farens selvmord og hendes oplevelser af ekskludering inden for de rammer, skolens pædagogiske praksis opstiller. Faktisk ser det ud til, at skolens praksis i dette tilfælde bidrager til dels at ekskludere hende yderligere fra klassefællesskabet, fordi hun ikke kan indgå i det (bekendende) fællesskab, der lægges op til, dels at fastholde hende i en problemforståelse af selvmordet som noget skamfuldt – sidstnævnte, fordi ingen er ansvarlige for at tale med hende eller klassen om det, som er sket.

Maries udsatte position i klassen kan derfor ikke reduceres til et

spørgsmål om problematiske opvækstbetingelser og/eller manglende sociale kompetencer. Selvom farens selvmord kan fremstå som en barriere for hendes deltagelsesmuligheder i klassen, og hun selv er optaget af sine manglende kompetencer til at agere i sociale sammenhænge, er Maries position også tæt knyttet til de betingelser for problemløsning, som den pædagogiske praksis i skolen stiller, ligesom sociale og kulturelle bindinger i klassen knyttet til især præmisserne for in- og eksklusion i klassefællesskabet på afgørende måder spiller ind og bidrager til at forme og rammesætte hendes muligheder for at agere og håndtere sit skoleliv.

Jeg vil nu rette opmærksomheden mod Louises erindringer om mobning og mod de forhold, som bidrager til at rammesætte Louises deltagelsesmuligheder i skolen. Som det vil fremgå, er Louises erindringer om mobning – ligesom Maries – karakteriseret ved flertydige og komplekse fortællinger om mobning. Selv er Louise optaget af betydningen af sine individuelle forudsætninger for det, der sker, men hendes beretning gør det også muligt at få indblik i, hvordan sociale processer og kontekstuelle bindinger i lokalsamfundet uden for klasseværelset har betydning for, hvordan mobningen opstår og udvikler sig. Louises beretning gør det således muligt at indfange nye perspektiver på, hvordan børns individuelle forudsætninger kan få betydning for mobning i samspil med andre forhold i og uden for skolekonteksten.

At blive kogt levende – om håb om accept og muligheden for at sige fra

Når Louise fortæller om sine erindringer om mobning, er hun, som det fremgik indledningsvist i kapitlet, optaget af egen skyld og ansvar i forhold til det, der sker. Hun er optaget af, om det er hende, der er noget galt med, og i den forbindelse trækker hun i høj grad – ligesom det var tilfældet for Marie – på en individualpsykologisk forståelsesramme, som afspejler kulturelt dominerende forståelser af mobning i vor tid. Det er dog en væsentlig pointe, at de mulige tolkningstilbud, som denne ramme giver Louise, ikke opleves som tilstrækkelige, og at hun derfor løbende trækker andre forhold ind i sine bestræbelser på at forstå og forklare det, der sker, og især sin egen rolle i forhold

til den mobning, hun har oplevet. I den følgende analyse vil mit fokus derfor være på, hvordan Louises deltagelsesmuligheder i klassen bliver til gennem en række forskellige bevægelser, hvor især familiens flytning fra by til land samt klassens interne sociale samspilsdynamikker bidrager til at forme hendes muligheder for at agere i klassen i samspil med de sociokulturelle muligheder og bindinger i lokalsamfundet. Betydningen af Louises individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser kan således ikke forstås løsrevet fra de sammenhænge, hun deltager i, men bliver netop meningsfulde og væsentlige, når de forstås gennem denne type af sociale dynamikker og processer. Louises beretning er derudover væsentlige, fordi hun efter tre år med mobning en dag siger fra. Ud over at forfølge, hvordan hendes individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser skabes, forhandles og ændres i skolekonteksten på tværs af kontekster og i relationerne mellem børn, vil analysen derfor også fokusere på det, der bidrager til, at hun kan foretage denne bevægelse.

“Den gode barndom” som rammesættende fortælling – muligheder og dilemmaer

Louises erindringer om mobning er tæt knyttet til forestillingen om “den gode barndom”. Det betyder blandt andet, at hun er optaget af mulige sammenhænge mellem sine opvækstbetingelser og sit skoleliv, hvilket får betydning for måden, hun vælger at rammesætte sine erindringer på, som det fremgår af følgende citat fra interviewets start:

“Jamen, jeg er vokset op i sådan en fuldstændig, helt almindelig, god, solid dansk kernefamilie. Verdens bedste barndom, dejlige søskende og en mor og far, der støttede og læste lektier og var opmærksomme. Alt det der, som man som sådan et privilegeret barn kan drømme om. Mine allerførste folkeskoleår, børnehaveklasse og første klasse, de var bare helt fantastiske. Der var ikke nogen, der mobbede mig. Jeg havde ikke nogen problemer.”

Som det fremgår af citatet, knytter Louise sine første skoleår tæt sammen med det, at hun kommer fra en “god, solid dansk kernefamilie”.

Louises beskrivelse af sin barndom som “verdens bedste” kan imidlertid tolkes på flere måder. Ligesom tilfældet var i Maries case, kan man pege på, at Louises forestilling om, at kærlige og omsorgsfulde forældre skaber harmoniske og selvstændige børn, reproducerer vor tids dominerende forståelse af børns tilblivelse – her baseret på en individualpsykologisk tilgang, som bidrager til, at særlige årsags-/virkningssammenhænge fremstår mere meningsfulde end andre. Men Louises betoning af sin gode barndom kan også, inspireret af Horsdal (1999), tolkes som et fortælleteknisk greb i interviewet, som benytter sig af etableringen af en kontrast mellem romantiseret fortid (opvækst) fulgt af vanskeligheder (hård skoletid), som senere overvindes. Eller betoningen kan tolkes som et ønske om at fremstå som et “normalt” barn, så hun herigennem kan opnå en værdig position. Det vil f.eks. sige, at fordi hun har haft en god og solid barndom og ikke tidligere har oplevet problemer i skolen, så er det ikke hende, der er noget i vejen med.

Uanset læsningen fremstår det som en væsentlig pointe i hendes beretning (og selvforståelse), at hun tidligere har trivedes og fungeret godt i en skoleklasse, og måske derfor vender Louise også flere gange tilbage til spørgsmålet om, hvorfor netop hun blev offer for mobning. I den forbindelse refererer Louise til oplevelser af, at hendes yngre bror klarede sig godt i den nye skole, og det synes at blive en vigtig katalysator for, at hun ender med at vende blikket indad mod sig selv. Man kan sige, at brorens vellykkede deltagelse i skolen kommer til at fremstå som en påmindelse om og en bekræftelse af, at hendes opvækstbetingelser har været gode. Men det kommer samtidig for hende til at underforstå og underbygge, hvordan hendes egen manglende succes i sidste ende må være hendes egen skyld. Derfor kredser hun om, hvad hendes egen rolle har været. Var det mon hendes egen skyld? Har hun været for selvhævdende eller for arrogant? Eller skyldes mobningen, at hun var rødhåret, gik i anderledes tøj eller begyndte at bruge briller på det pågældende tidspunkt?

Forestillingen om egen skyld og ansvar i forhold til mobningen nuanceres imidlertid løbende i Louises erindringer, hvor også andre forhold inddrages som væsentlige for det, der sker. I forbindelse med at hun beskriver problemer i et tidligere parforhold, hvor hun også

har oplevet, at det var svært at sige fra, kommer Louise blandt andet med følgende beskrivelse:

“Hvis man putter en frø ned i noget koldt vand og langsomt skruer op for varmen, så mærker den ikke, at det bliver varmere, varmere og varmere. Og til sidst så dør den jo af det. Hvis man kaster en frø ned i kogende vand, så kan den mærke, at det er varmt, og skynder sig at hoppe op igen. Altså sådan billedmæssigt. Det har jeg tænkt over meget siden. Det der med at huske at få sagt fra. At jeg er opmærksom på, hvornår vandet begynder at blive for varmt. Fordi, jeg tror ikke, jeg lægger mærke til det, hvis jeg ikke hele tiden selv er opmærksom på det.”

Metaforen om frøen, som risikerer at blive kogt levende, fordi den ikke kan mærke vandets gradvise temperaturstigning, vækker ikke blot ubehag. Man kan næste mærke, hvordan det må føles at være i sammenhænge, hvor destruktive praksisser bliver så omfattende og fortærende, at det kan føles, som om man bliver kogt levende. Metaforen fremstår dog også som et markant billede på, hvor vanskeligt det kan være at sige fra over for mobning. Billedet af frøen, som ikke kan mærke den gradvise temperaturstigning og hoppe væk, før den bliver kogt levende, kan f.eks. bruges som et billede på de subtile processer og sociale dynamikker, som mobning består af, og som Louise oplever. Metaforen kan på den måde give indsigt i, hvorfor hverdagens daglige skældsord og afvisninger kan opleves som svære at håndtere. Men metaforen kan også sige noget om, hvorfor hån, udelukkelse og hårde skældsord, når de gentages dag ud og dag ind, langsomt kan opleves som en uundgåelig del af hverdagen, også selv om de krænkende oplevelser er uudholdelige. Louises historie om frøen kan således tolkes som et billede på, hvordan mobning indbefatter en gradvis normalisering af anomaliens glidninger.

Metaforen udpeger imidlertid også, hvilke håndteringsstrategier Louise oplever som mulige. Det er f.eks. tydeligt, at Louise oplever det som sit ansvar at få mærket efter, hvornår noget bliver for meget – og at få sagt fra i tide. Det er hendes ansvar at være opmærksom på, hvornår vandet bliver for varmt. Alligevel siger Louise også,

at det nok var en “kombination af ting”, der medvirkede til, at hun blev offer for mobning. I det følgende vil jeg se på, hvordan hendes deltagelsesmuligheder i klassens fællesskab bliver til gennem en række forskellige bevægelser, hvor sociokulturelle begrænsninger og bindinger i lokalsamfundet og klassens interne sociale dynamikker på forskellige måder har betydning for, hvordan hendes individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser betydningstilskrives og herigennem bliver rammesættende for det, der sker i skolekonteksten.

Magt og bindinger i den sociokulturelle kontekst

Et af de forhold, som trækkes frem af Louise, når hun som voksen skal forsøge at forklare, hvad der foregik i hendes klasse, og hvorfor hun blev offer for mobning, handler blandt andet om, at en pige fra hendes klasse har følt sig truet af hende. Pigen har følt, at hun tog konkurrencen op med hende, fordi Louise kom fra byen og havde en anden baggrund end de børn, hun kom til at gå i klasse med. Louise fortæller blandt andet:

“Så valgte mine forældre at flytte til den anden ende af landet [...] og så landede jeg i en meget lille klasse, hvor jeg blev elev nr. ni. [...] Jeg kom fra en privatskole med ‘upper class girls and boys’ i en by på Sjælland, og du ved, der levede et helt andet liv, og lige pludselig kom jeg ud til buschaufførens datter og alle mulige andre, og jeg tror, jeg fortsatte [som før]. Jeg var faktisk glad for at være der og havde nogle gode lærere. Men der var især en anden pige, hun oplevede virkelig, at jeg tog konkurrencen op med hende. Det så jeg først ti år senere. Det kan man slet ikke se, når man bare kommer ind ad døren og er ny, og det er første gang, man skal skifte skole og alt muligt. Hun oplevede virkelig, at jeg tog konkurrencen op.”

Vender vi tilbage til Søndergaards begreb om social eksklusionsangst, kan en mulig tolkning være, at Louise er kommet til at udfordre den sociale orden i klassen (Søndergaard 2009a). Måske opleves Louise som en trussel mod klassens sociale orden, og det straffes hårdt med ekskluderende handlinger? Og måske bliver de daglige skældsord og

afvisninger, som er rettet mod Louises fysiske fremtoning, netop til gennem denne type af sociale dynamikker? Det er i hvert fald den type af sociale dynamikker, Louise selv peger på, når hun beskriver, hvad der sker.

Det ser imidlertid også ud til, at drillerierne rettet mod hendes fysiske fremtoning får næring, da skolefotografen kommer for at tage billeder af klassen. Louise husker, at ingen vil bytte billeder med hende, fordi de synes, hun bare ser "for grim ud" på skolebillederne. Skolebillederne ser således ud til at få en særskilt rolle, som kan bidrage til at understøtte børnenes foragtproduktion (Søndergaard 2009a) ved at fiksere hendes position i klassen. For i modsætning til de hånende bemærkning om hendes udseende i skolehverdagen kan billederne hives frem igen og igen, dag efter dag. Skolebillederne af Louise bliver således – over tid – en stadig påmindelse om, at hun bare er "for grim" og dermed ikke kan blive en del af klassens fællesskab.

Disse tolkninger af, hvad der bidrager til Louises udsatte position i klassen, kan imidlertid ikke stå alene. Når Louise fortæller om familiens flytning fra by til land og om de udfordringer, forældrene møder i det lokale miljø, bliver det også vigtigt at forstå børnenes samspil og gensidige positionering som tæt knyttet til den sociale stratifikation og de sociale processer, der kendetegner lokalsamfundet. Det bliver interessant at fokusere på, hvordan en række forhold uden for klassen også har betydning for, hvordan den sociale orden i klassen kan opretholdes og forhandles.

Da Louises familie flytter fra by til land, flytter familien ikke bare landsdel, men også fra ét miljø til et andet, karakteriseret ved forskellige sociokulturelle og økonomiske normer og værdier. I det lys kan mobning analyseres som en særlig magtform, der har til formål at fastholde og regulere det sociale liv i klassen i overensstemmelse med de gældende normer og værdier uden for skolen – i dette tilfælde f.eks., at "københavnere" ikke skal tro, de er noget. Børnenes adfærd og deres gensidige positionering i skolekonteksten kan altså også forstås som formet af strukturelle organiseringer knyttet til kulturelle normer og værdier i lokalsamfundet (se også Mathiassen & Silberschmidt Viala 2009), og det er inden for de rammer, Louises deltagel-

sesmuligheder forhandles. Man kunne også sige, at børnenes samspil og gensidige positioneringer baserer sig på forhandlinger om, hvad Louise kan gøre og være under de gældende sociokulturelle betingelser. Det bliver således en afgørende pointe, at hendes opvækstbetingelser (her forstået som hendes middelklassebaggrund og det, at hun kommer fra en by på Sjælland) samt hendes individuelle fremtoning (f.eks. at hun kan fremstå som åbenmundet og selvsikker) ikke kan stå alene, hvis mobning skal forklares. Tværtimod bidrager normer og værdier, der ligger i lokalsamfundet og den sociale orden i klassen, til at forme særlige sociale og kulturelle muligheder og bindinger, som Louise og hendes klassekammerater kan tænke, forhandle og udforme handlinger inden for.

Louises position i klassen og hendes muligheder for at deltage i klassens og skolens aktiviteter og sociale liv er således tæt knyttet til de materielle, kulturelle og socioøkonomiske muligheder, som hendes familie har, men samtidig peger analysen også på, at Louises individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser løbende skabes, forhandles og dermed også ændres i den skolekontekst, hun befinder sig i. At Louise kan opfattes som en trussel mod det gældende hierarki i klassen, kan således også aflæses som et resultat af, hvordan hendes personlige karakter og opvækstbetingelser tilskrives en særlig betydning i mødet med de lokale sociale og kulturelle normer uden for klasseværelset. Måske er det derfor, det fremstår som legitimt at straffe hende hårdt med skældsord og afvisning eller at positionere hende som "københavner" per definition, også selvom hun blot kommer fra en by på Sjælland. Og det bliver problematisk for Louise, fordi det medvirker til at forringe hendes forhandlingslegitimitet, og herigennem fratages hun adgang til at forhandle betingelser for inklusion ud fra devisen om, at hun ikke skal tro, hun er noget.

Louises position i klassen kan derfor ikke alene forstås som et resultat af hverken hendes individuelle forudsætninger eller opvækstbetingelser. Jeg vil dog hævde, at disse forhold i samspil med de kræfter, der er knyttet til både samspilsdynamikkerne i klassen og den magt, der er knyttet til de sociokulturelle bindinger i lokalsamfundet, bidrager til at forme og rammesætte hendes deltagelsesmuligheder og subjektiveringsmuligheder på afgørende vis.

Bevægelser på tværs af kontekster

Som nævnt ovenfor siger Louise en dag fra over for mobningen. Mobningen har på det tidspunkt stået på i flere år. Ifølge Louise er det, som om hun “eksploderer”. Hun skælder sine klassekammerater ud, erindrer hun, og fortæller, hvordan hun råber: “NU stopper I”. Det er i en gymnastiktime, og læreren står i baggrunden og hører på, men griber ikke ind. Bagefter går Louise sin vej. Nu kan de simpelt hen passe sig selv; hun vil hjem. Louise begynder at gå ud over markerne. Det er november måned, og hun har stadig gymnastiktøjet på. Det er koldt, og der er ti kilometer hjem.

Hvad er det, der medvirker til, at Louise pludselig kan sige fra efter i flere år at have været et offer for mobning? Måske hendes tidlige skoleoplevelser, der flere gange dukker frem i hendes erindringer som en vigtig påmindelse om, at hun har fungeret godt i en anden skolekontekst? Måske forældrenes udfordringer med selv at blive integreret i lokalsamfundet, som kommer til at signalere, at det ikke (kun) er hende, der er noget galt med? I Louises erindring er det dog især hendes ugentlige spejderaktiviteter, der fremtræder som væsentlige for det, der sker. Ifølge Louise medvirker spejderaktiviteterne nemlig til, at hun får selvtillid. Vender vi tilbage til pointen om, at børn bevæger sig på tværs af forskellige kontekster, som bidrager med forskellige muligheder for at agere og udvikle sig, som jeg berørte indledningsvis, bliver jeg optaget af Louises bevægelse mellem de to kontekster (skolen og spejderne). Hvordan kan man forstå den bevægelse, og hvilken betydning får den?

Om at gå til spejder fortæller Louise blandt andet:

“På en eller anden måde var der nogen, der troede på [mig]. Det er du smadder god til, det kan du godt. Det hjalp rigtig meget at have sådant et helle, hvor der var nogen, der troede, at man godt kunne.”

Ved at beskrive spejderne som et “helle” får Louise givet et vigtigt signalement af det rum, hun oplever her. Det er et rum, hvor hun føler sig tryk og i sikkerhed for drillerierne. Men det er også et rum, hvor hun oplever anerkendelse. Hun oplever, at der er noget, hun er

god til, og at nogen tror på hende. Inden for udviklingspsykologien har en dominerende antagelse længe været, at børns primære og væsentligste udviklingsarena og det sted, hvor grundlæggende normer, værdier og erfaringer dannes, er familien (se Burman 1996 og Haavind 1987 for en kritisk analyse af denne forståelse). Ifølge flere forskere er børns udvikling dog ikke så privat, som den her antages at være, fordi børn bevæger sig ud og ind mellem forskellige kontekster (udviklingsarenaer) såsom familie, skole, SFO, fritidsklub og øvrige fritidsaktiviteter (se f.eks. Kousholt 2011; Hedegaard & Fleer 2008; Dreier 2008; Højholt 2005). Det er derfor nødvendigt ikke kun at fokusere på børns opvækstbetingelser i hjemmet, men også at inddrage analyser af de betingelser og muligheder, der knytter sig til de øvrige sammenhænge (ud over skolen), som børn befinder sig i.

Ved at forstå Louises deltagelse konkret og ved at stille sig udforskende over for de betingelser for in- og eksklusionsprocesser, som skolen og spejderne rummer, bliver det muligt at forstå, hvordan Louises tilblivelsesmuligheder er meget forskellige de to steder. Gennem sin deltagelse hos spejderne fortæller Louise om, hvordan hun opnår accept og anerkendelse. Hendes deltagelse ser ud til at muliggøre nye typer af erfaringer, som medvirker til, at hun også kan blive til på en anden måde end i skolen. Det får betydning for hendes selvforståelse og mulighed for at mestre sit liv. Hos spejderne inkluderes Louise samtidig i et nyt fællesskab blandt jævnaldrende og opnår herigennem adgang til et andet og alternativt fælles "vi". Man kan sige, at hendes deltagelse hos spejderne bidrager til, at hun kan se sig selv som en værdig deltager. Man kan i det lys forstå hendes deltagelse hos spejderne som afgørende for, at hun kan tolke det, der sker i skolen, som ikke-acceptabelt – eller kan "mærke", at vandet her er på kogepunktet. At hendes deltagelse hos spejderne samtidig bidrager til, at hun opnår selvtillid og en følelse af at tilhøre et andet fællesskab blandt jævnaldrende, må herefter forstås som afgørende for, at hun kan sige fra.

Når børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser ikke kan stå alene

Louise og Marie har begge oplevet sig som ofre for destruktive handlinger i deres skoletid. De forstår disse handlinger som mobning, og de er optaget af at forstå, hvorfor mobningen fandt sted, samt deres egen rolle og skyld i forhold til det, der skete. Var det dem, der var noget galt med? spørger de.

Inden for mobbeforskningen har den individualpsykologiske optik længe været dominerende og toneangivende, og børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser er blevet tillagt den afgørende betydning, når årsager til mobning skulle findes. Jeg peger i kapitlet på det problematiske heri, fordi sådan en optik overser de mange betingelser, som børns sammensatte liv rummer. Men jeg rejser også spørgsmålet om, hvilken status den individuelle dimension (forstået som børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser) så skal have, når den medtænkes i samspil med de øvrige kræfter, som bidrager til, at nogle børn bliver ofre for mobning.

Kapitlet bygger på to kvinders erindringer om mobning i deres barndom, Louises og Maries. Jeg tager afsæt i deres bestræbelser på at forstå, hvorfor de bliver ofre for mobning, og herunder deres optagethed af at forstå, om det var dem, der var noget "galt" med. I kapitlet udforsker jeg, hvordan deres individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser (forstået som f.eks. deres individuelle kompetencer, fysiske fremtoning, forældres forholdemåder og familiens situation) har betydning for deres deltagelsesmuligheder i skolen i samspil med blandt andet de sociale dynamikker og præmisser for in- og eksklusion i klassen, skolens pædagogiske praksis og de betingelser og muligheder, deres sammensatte liv i øvrigt rummer. Kapitlets ærinde har herigennem været at bidrage med komplekse og kontekstsensitive analyser af, hvad der medvirker til at forme og rammesætte Louises og Maries udsatte position i klassen, men samtidig at bidrage til en ny type forståelse af, hvad den individuelle dimension i relation til mobning kan indeholde, dels ved at fokusere på de mange interagerende kræfter, som medvirker til, at mobbepraksisserne udvikler sig i skoleklassen, dels ved at rette opmærksomheden mod, hvordan børns deltagelse udvikles og formes i og gennem de sociale sammen-

hænge, de deltager i. Omdrejningspunktet i analysen har med andre ord været at forfølge, hvordan begivenheder og hændelsesforløb knyttet til mobning erindres, men ligeledes at fokusere på, hvordan og på hvilke måder børns individuelle forudsætninger kan have betydning for deres deltagelsesmuligheder i klassen på forskellige måder og i samspil med forskellige kræfter.

Louises og Maries optagethed af egen skyld og ansvar i forhold til mobning kan muligvis ses som en bekræftelse på betydningen af børns individuelle forudsætninger og mobning og måske også give indtryk af entydige sammenhænge mellem disse to størrelser. Jeg vælger dog at se deres optagethed af skyld og skam som udtryk for en overtagelse af særlige sociokulturelle forståelsesformer i vor tid, der får betydning for, hvordan Louise og Marie kan rammesætte deres erindringer, og herunder hvilke sammenhænge de kan opleve som meningsfulde. En central pointe, som træder frem af analyserne, er nemlig, at børns position og muligheder for at agere i klassefællesskabet formes og bestemmes mange steder fra. Maries udsatte position i klassen kan f.eks. ikke reduceres til at være forårsaget af hendes fars selvmord, men man kunne sige, at hendes fars selvmord har betydning for hendes deltagelsesmuligheder i klassen, ligesom hendes mors håndtering af selvmordet, præmisserne for in- og eksklusion, som ligger til grund for pigegruppens fællesskab, samt de bindinger, som danner grundlag for den pædagogiske praksis, skolen foreskriver, også har betydning for, hvordan Marie kan agere og håndtere sit skoleliv. Det er med andre ord et samspil mellem flere forskellige kræfter, som bidrager til, at Marie får vanskeligt ved at indgå i det klassefællesskab, der lægges op til i hendes skoleklasse. En vigtig pointe er dog samtidig, at Maries muligheder for at indgå i klassefællesskabet samtidig reguleres og styres af pigegruppens forhandlinger og gensidige positioneringer, som bygger på præmisser, der gradvis ændres. I Maries tilfælde bliver det især puberteten og kroppens udvikling som må forstås som en væsentlig kraft, der har betydning for pigernes indbyrdes positioneringsbestræbelser og de rammer, inden for hvilke Marie løbende skal forhandle sin position og legitimitet, ligesom ønsket om at høre til og angsten for at blive ekskluderet også bidrager på afgørende vis til at forme pigegruppens fællesskab.

Også i forhold til Louises erindringer om mobning er det en vigtig pointe, at årsagerne til mobning ikke kan knyttes entydigt til hverken hendes individuelle forudsætninger eller hendes opvækstbetingelser. Selvom Louise er optaget af egen skyld i forhold til det, der sker, peger analyserne på, at det sociale samspil og de gensidige positioneringer i klassen også er tæt knyttet til den sociale stratifikation og de sociale processer i lokalsamfundet. Louises deltagelsesmuligheder i klassens fællesskab bliver derfor til gennem en række forskellige bevægelser, hvor hendes opvækstbetingelser (i form af f.eks. de materielle, kulturelle og socioøkonomiske muligheder, som hendes familie har) bliver væsentlige for hendes position i klassen i samspil med de sociokulturelle muligheder og bindinger, der ligger i lokalsamfundet. Mobning kan i forlængelse heraf forstås som en særlig magtform, der har til formål at fastholde og regulere det sociale liv i klassen i overensstemmelse med de gældende normer og værdier uden for skolen – i dette tilfælde, at “københavnere” ikke skal tro, de er noget. Med begrebet om social eksklusionsangst kan der samtidig peges på, at kriterierne og præmisserne for de in- og eksklusionsprocesser, der foregår i Louises klasse, ligeledes er forankret i, at Louise er kommet til at udfordre den sociale orden i klassen. Og at de daglige skældsord og afvisninger – rettet mod Louises fysiske fremtoning – bliver til gennem denne type af sociale dynamikker med blandt andet skolebillederne som redskab, bidrager til at understøtte børnene foragtproduktion. Samtidig viser analyserne også, at det bliver Louises deltagelse hos spejderne, der muliggør nye typer af erfaringer, som medvirker til, at hun en dag formår at sige fra.

Opsummerende viser analyserne af Louises og Maries erindringer således, at psykologiske processer og personlige egenskaber ikke kan forstås løsrevet fra de sammenhænge, børn deltager i, og at det derfor er nødvendigt at udfordre den individualpsykologiske tilgang til mobning og give den individuelle dimension et andet indhold og en ny betydning. Et muligt svar er at fokusere på, hvordan børns individuelle forudsætninger skabes, forhandles og ændres i skolekonteksten, på tværs af kontekster og i relationerne mellem børn og herigennem kan blive meningsfulde og regulerende for samspillet og de gensidige positioneringer i klassen. Det fordrer imidlertid, at vi

forstår børns deltagelse konkret og stiller os udforskende over for de betingelser for in- og eksklusionsprocesser, skoleklassen rummer. Men vi må på samme tid have blik for, hvordan børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser bliver til gennem denne type af processer. Kapitlet kan derfor læses som en invitation til at forstå børns deltagelse konkret og samtidig stille sig udforskende over for, hvordan børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser i samspil med de muligheder og betingelser, der knytter sig til de sammenhænge, de deltager i, herigennem kan blive meningsfulde og regulerende for samspillet mellem dem, og ikke fokusere løsrevet på deres individuelle forudsætninger og/eller opvækstbetingelser som entydige årsager til, hvordan de agerer i klasseværelset.

(2021): Samfunnsfagdidaktikk

Tittel	Samfunnsfagdidaktikk
Forfatter	
Utgiver	Universitetsforlaget
Årstall	2021
Utgave	1
ISBN	9788215031019
Sider	285-309

© Materialet er vernet etter åndsverkloven og fremstilt gjennom :bolk, Kopinors kompendietjeneste for høyere utdanning. Materialet kan benyttes av studenter som er oppmeldt til det aktuelle emnet, for egne studier, i ethvert format og på enhver plattform. Uten uttrykkelig samtykke er annen eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt når det er hjemlet i lov (kopiering til privat bruk, sitat o.l.) eller avtale med Kopinor (www.kopinor.no)

Kapittel 14

Kropp, kjønn og seksualitet: normkritiske perspektiver og samfunnsfagdidaktiske muligheter

CHRISTINE LILLETHUN NORHEIM

Innledning

I dette kapitlet gis en innføring i teoretiske og normkritiske perspektiver på kropp, kjønn og seksualitet samt beskrivelser av samfunnsfagdidaktiske muligheter for undervisning om disse temaene. Det gis ikke en helhetlig dekning av tematikkens kompleksitet, men formålet er å bidra til fremtidige og praktiserende læreres refleksjon om egne og andres syn på menneskelig «normalitet» og hva snevre normalitetsforståelser kan medføre. Det fokuseres på hvordan å snakke og opptre på inkluderende måter overfor elever og kollegaer når kropp, kjønn og seksualitet tematiseres i skolen og ellers i hverdagen. I kapitlet skriver jeg «de av oss» i omtalen av kjønns- og seksualitetsmangfold. Dette valget er inspirert av Skeiv Ungdoms (2019) argument om at å skrive og si «de av oss som er homofile» er mer inkluderende enn å skrive og si «de homofile». Ved å presentere normkritiske perspektiver på kropp, kjønn og seksualitet skriver jeg frem *utvalgte* forståelser av tematikken. Leseren oppfordres til å lese normkritikken med et åpent og kritisk blikk, og til å huske at perspektivene ikke er fasit for hvordan temaene bør jobbes med.

Normer, normkritisk pedagogikk og interseksjonalitet

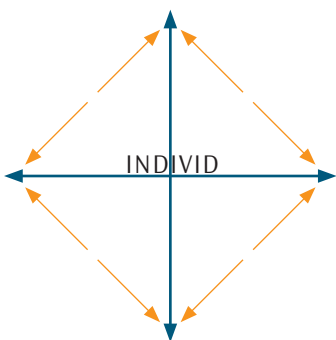
Hvordan vi mennesker forstår vår egen og andres kropp, kjønn og seksualitet, samvirker med vår forståelse av egen og andres identitet. I kapitlet legges det til grunn at identiteter er sosialt konstruerte (Giddens, 1991), og at våre identitetskonstruksjoner påvirkes av *andres* reelle eller forestilte tolkninger av hvem vi «er», og normer for hvem en «bør» være, hvordan en «bør» se ut, og hvem en «bør» tiltrekkes av, i samfunnet vi lever i. Selv om også normer er sosialt konstruerte, anses de ofte som naturlige indikatorer på «normal» og «unormal» adferd, utseende og tiltrekning. Selv om normer kan være positive og gjøre det enklere for oss å forholde oss til hverandre, kan normer som omtales i dette kapitlet, ha negative effekter og omfatte hierarkiserings-, andregjørings- og eksklusjonsprosesser. En del av oss opplever for eksempel at *deler* av vår kropp og seksualitet på normativt vis fremstilles som unormale og mindre ønskelige, og at andre reduserer hvem vi «er» til disse delene. Bevisstgjøring om slike normer og hvordan de bidrar til skjevfordeling av privilegier, er nødvendig for å gjenkjenne og utfordre dem, og for å tilrettelegge for mer inkluderende samfunn. For disse formålene er normkritisk pedagogikk egnet.

Normkritisk pedagogikk har sin opprinnelse i Sverige tidlig på 2000-tallet og bygger på (makt)kritiske perspektiver innen feministisk pedagogikk og teori, frigjøringspedagogikk (Freire, 2018 [1968]), postkolonial pedagogikk og teori, og queer-pedagogikk og -teori (Björkman & Bromseth, 2019). Den queer-pedagogiske kritikken av såkalt toleransepedagogikk, slik den først fremgikk i RFSL Stockholms lærerveiledning *Någonstans går gränsen* (Edemo & Rindå, 2004), er sentral i normkritisk pedagogikk. Kritikken rettes mot pedagogiske opplegg som, med formål om elevers toleranse for «annerledeshet», fokuserer på undervisning om «de andre», som, ved å fremstilles som minoriteter, gjøres til noe «annerledes» som majoriteten må lære å «tolerere» (Edemo & Rindå, 2004). Toleransepedagogikken kritiseres også for fravær av tilrettelegging for elevers kritiske undersøkelser av måter makt og privilegier skjevfordeles på på samfunnsnivå ut fra kjønn, hudfarge, seksualitet, religion, alder, funksjonalitet og klasse (Bromseth & Darj, 2010; Røthing & Svendsen, 2009).

Normkritisk pedagogikk har som mål å bidra til elevers utvikling av «varig bevissthet om [og ryggmargsreflekser mot] maktrelasjoner, [andre-

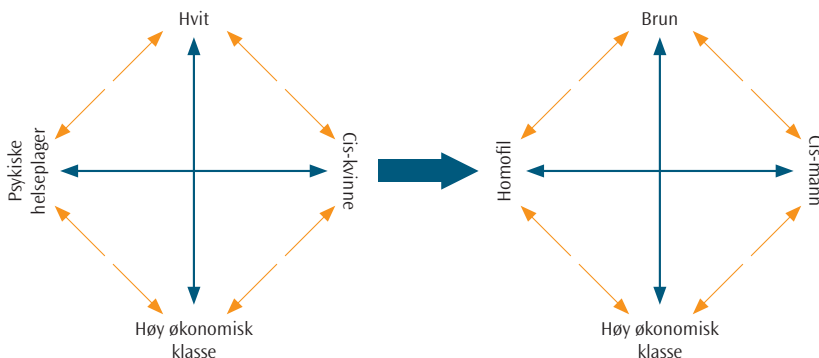
gjørende forståelsesmåter og praksiser] som kan overføres til situasjoner utenfor klasserommet» (Kalonaityte, 2014 i Røthing, 2020, s. 53). Normkritiske undervisningsopplegg fokuserer derfor ofte på å identifisere og kritisk utforske normer og prosesser som reproduserer skjevfordelinger av privilegier og makt i og mellom samfunn, og hvordan slike skjevfordelinger varierer i ulike sammenhenger (Røthing, 2020). Normkritisk pedagogikk innebærer også å stadig identifisere og utfordre sosiolingvistiske normer som gir og reproduserer enkelte oppfatninger og praksisers tilsynelatende naturlige status som bedre enn andre, og å spørre «kunne det vært annerledes?» og «kan andre yringer og praksiser bli oppfattet som like naturlige?». Svaret på begge spørsmålene vil ofte være: JA.

At *alle* elever får delta i normkritiske pedagogiske opplegg og undervises av normkritiske lærere, anses som viktig. Som andre er ikke elever nødvendigvis bevisst på normer knyttet til kropp, kjønn og seksualitet slik som tokjønns-, hetero- og hvithetsnormene før de ser ut eller lever på måter som bryter med dem (Brade, Engström, Sörensdotter & Wiktorsson, 2008; Bromseth & Darj, 2010). For å bevisstgjøre elever om dette, altså hvordan normer samvirker og gir varierende privilegier i ulike sammenhenger, kan interseksjonelle tilnærminger til normkritisk undervisning være nyttige. Interseksjonalitet er et analytisk redskap for å undersøke hvordan identitetsmarkører som kjønn, seksualitet, hudfarge, klasse, kultur og funksjonalitet og normer knyttet til disse produserer hverandre gjensidig og gir privilegier eller mangel på sådanne i ulike sammenhenger (Crenshaw, 1989). En måte å tilrettelegge for elevers oppøving i interseksjonell normkritisk tenkning på som jeg har utviklet og brukt etter å ha undervist om kropp, kjønn og seksualitet, er å tegne følgende modell på tavlen.



Figur 14.1: Modell 1.

Etter å ha tegnet modellen ba jeg elevene nevne ulike identitetsmarkører en person kan ha. Elevene nevnte hvit, cis-kvinne, plassert høyt i den sosioøkonomiske lagdelingen og psykiske helseplager. Underveis i opplegget ba jeg elevene om flere identitetsmarkører og erstattet de gamle med de nye. Slik ble de opprinnelige identitetsmarkørene erstattet med «brun», «cis-mann» og «homofil». De to modellene fra undervisningen ble seende ut som følgende:



Figur 14.2: Eksempler fra undervisning om og for interseksjonell, normkritisk tenkning.

Etter at hver av modellene var tegnet, benyttet jeg Individ – Gruppe – Plenum (IGP)-metoden²⁴ og ba elevene reflektere over og deretter dele perspektiver knyttet til spørsmålene: Hvilke av individets identitetsmarkører og (horisontale, vertikale og diagonale) kombinasjoner gir makt og privilegier? Hvorfor gir noen identitetsmarkører og kombinasjoner flere privilegier? Vil de alltid gi samme grad eller fravær av privilegier? Jeg ba også elevene reflektere over og dele tanker om følgende spørsmål: Kan privilegering av identitetsmarkører medføre at noen oftere inkluderes, mens andre oftere ekskluderes? Hva kan gjøres for at flere inkluderes?

Dette er én måte å introdusere interseksjonelle og normkritiske perspektiver på i undervisning. Alternativt kan elevene deles opp i grupper, gis utskrifter av modell 1 og lapper med ulike identitetsmarkører som de kan kombinere og diskutere seg imellom. Bruk av metodene forutsetter at klassemiljøet er åpent og trygt, og at lærer tar forbehold om at elever kan oppleve det som problematisk at dimensjoner ved deres identitet in-

24 IGP-metoden går ut på at elevene først jobber med en oppgave alene, så i grupper og til slutt i plenum.

kluderes i modellen og diskuteres. I opplegg for styrking av elevers normkritiske og interseksjonelle tenkning er det særlig viktig at lærere bruker profesjonelt og relasjonelt skjønn i planleggingen og gjennomføringen. Dette er fordi temaer i slik undervisning, eksempelvis rasisme, diskriminering og andregjøring, kan vekke vonde minner og kroppslige reaksjoner hos elever og lærere (hooks, 1994; Lowe & Jones, 2010; Lowe, 2015). Lærere som vil ha andre tips til undervisning med interseksjonelle fokus, også på kropp, kjønn og seksualitet, kan ha glede av det normkritiske metodematerialet *Riv gjerdene* som Skeiv Ungdom (2019) har utviklet. Før fokuset rettes mot disse temaene, presenteres samfunnsfagdidaktiske muligheter for normkritisk undervisning om kropp, kjønn og seksualitet som følger med fagfornyelsen.

Samfunnsdidaktiske muligheter med fagfornyelsen (LK20)

Dagens unge vokser opp i et samfunn som preges av økt individualisering og ideer om at de er frie til å bli hva og hvem de vil (Giddens, 1991), med samtidig standardisering av idealer knyttet til kropp, utseende og prestasjonsnivå (Holmqvist, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2017). I Ungdata-undersøkelsen (Bakken, 2019) kommer det frem at en høy andel unge opplever press på disse områdene. I tillegg rapporterer mange om psykiske helseplager²⁵ og at de ikke ser på seg selv som «gode nok» (Bakken, 2019). Selv om det er vanskelig å bevise empirisk, indikerer forskning at spenningsforholdet mellom individualisering og standardisering kan være en delforklaring på at unge rapporterer om opplevd press og psykiske helseplager (Eriksson & Sellström, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Utover å støtte elevenes faglige utvikling indikerer resultater i Ungdata-undersøkelsen betydningen av læreres relasjonelle kompetanse, evne til å bruke inkluderende språk, til å tilrettelegge for elevers kritiske utforskning av normative «idealene» og hvordan «det perfekte mennesket» kunne vært konstruert på mer inkluderende måter. Deltakelse i slike aktiviteter kan styrke elevers evner til å bidra til at flere opplever å være inkludert i deres lokalmiljøer og i storsamfunnet, også etter endt skolegang.

25 For mer utfyllende og detaljert informasjon om fordeling av og type psykiske helseplager se Ungdata 2019 Nasjonale resultater (Bakken, 2019, s. 72–75 og s. 80–83).

Unge psykkiske og fysiske helse har vært på myndighetenes agenda i en årrekke. I 2016 publiserte Helse- og omsorgsdepartementet *#Ungdomshelse – regjeringens strategi for ungdomshelse 2016–2021*. Her fremmet den daværende regjeringen sin oppfatning om at «utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet er avgjørende i barne- og ungdoms-åra», og at «psykkiske helseplager og kroppspress må motvirkes» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s. 26). Et av tiltakene regjeringen foreslo, og som er implementert i LK20, er det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Selv om dette forplikter lærere til å tematisere kropp, kjønn og seksualitet, har LK20 og «Folkehelse og livsmestring» blitt kritisert for ensidig fokus på at elever skal bli i stand til å mestre sine individuelle liv (Madsen, 2020). Dette ses ved at «Folkehelse og livsmestring» skal bidra til at «elevene lærer å håndtere medgang og motgang, [...] tanker, følelser, relasjoner, [...] personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017, s. 13). Det er opp til lærere å vurdere hvilke redskaper elever trenger for å håndtere disse dimensjonene ved sine liv. Utfordringene som er beskrevet over at unge opplever (Bakken, 2019), kan likevel anses å forutsette fokus på mer enn elevers evner til å håndtere individuelle følelser og motgang. Normkritisk pedagogikk og elevers opplæring i normkritisk tenkning kan være gunstige fordi begge innebærer fokus på hvordan vi kan håndtere våre liv i fellesskap. Dette kan igjen ha innvirkning på graden av medgang og motgang vi opplever.

I boken *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning* sammenlikner Åse Røthing kompetansemål knyttet til kropp, kjønn og seksualitet i Kunnskapsløftet (LK06) fra 2013 og LK20 (2020, s. 82–89). Røthings konklusjon er at LK20 «samlet sett har en smalere tilnærming til kjønn og likestilling enn den reviderte versjonen av [LK06] fra 2013» (2020, s. 89). Røthing finner også at det særlig er kompetansemål om juridiske aspekter ved kjønn og likestilling som ble introdusert i den reviderte versjonen av LK06 fra 2013, som videreføres i LK20. Dette ses i kompetansemål for samfunnsfag (2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn) og samfunnskunnskap vg1/vg2 som fokuserer på elevenes utvikling av respekt for egne og andres kroppslige og seksuelle grenser (Utdanningsdirektoratet, 2019a, b, c, d, e). Overgrep er et omfattende samfunnsproblem som begrenser menneskers livskvalitet. Derfor er det viktig at man i samfunnsfag, i tråd med kompetansemålet, legger opp til barn og unges utvikling av forståelse og respekt for egne og andres grenser. Som påpekt kan barn og unges liv, livskvalitet og selvfølelse også begrenses av normer knyttet til kjønn, kropp, seksuali-

tet og evne- og prestasjonsnivå. I LK20 er det ett kompetansemål i samfunnskunnskap (vg1/vg2) som eksplisitt retter seg mot elevers evne til å reflektere over verdier og normer som gjelder kjønn, kropp og seksualitet (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Andre kompetansemål i samfunnsfag og samfunnskunnskap, kjerneelementene og fagenes formål kan tolkes å åpne for normkritisk undervisning om slike normer og verdier. Røthing anser likevel at begrensningen i kompetansemål om normer knyttet til kropp, kjønn og seksualitet kan «gjøre skolens undervisning om [dette] tilfeldig, og at læreres kompetanse blir desto viktigere for hvor nyansert og relevant undervisning om temaene blir» (2020, s. 89).

Dette kapitlet er et bidrag til fremtidige og praktiserende læreres kunnskap og kompetanse for (normkritisk) undervisning om kropp, kjønn og seksualitet. Røthing (2020, s. 53–54) påpeker at det ikke er nok med et par timer eller tekster som denne, *om* normer og normkritikk for å oppøve normkritikk som ryggmargsrefleks mot andregjørende praksiser og ytringer. For å komme i gang kan det være nyttig å lage en gruppe med medstudenter eller kollegaer og planlegge opplegg og situasjoner der normer knyttet til kropp, kjønn og seksualitet tematiseres og utfordres. Øvelse gjør kanskje ikke mester, men det kan bidra til større sikkerhet når en står overfor situasjoner som krever det.

Normer og normkritiske perspektiver knyttet til kropp

I ungdomsårene inntreffer puberteten og hormonelle endringer, og med dette endringer i utseende, adferd, følelser og kognitive evner relatert til «informasjonsbehandling, iakttagelse og vurderings- og beslutningsprosesser» (Kvalem & Wichstrøm, 2007, s. 20). Lærere kan ha nytte av å være bevisst på at endringene inntreffer på ulike tidspunkt, med ulik kraft og at noen derfor vil være «barn» lenger enn andre. Det er også slik at barn etter hvert får økt kapasitet til selvrefleksjon og til å beskrive seg selv i forhold til abstrakte kategorier som «pen», «sterk» og «tjukk». Det kan medføre at elever opplever verden og deres plass i den som kaotisk. Kvalem og Wichstrøm (2007, s. 25) utpeker evne til selvrefleksjon som særlig utfordrende for mange unge fordi dette innebærer evner til å «skille mellom sitt selvopplevde selv og 'det ideale selvet'», altså hvem man oppfatter at man er versus den man 'burde' være. At mange unge opplever å komme

til kort sammenliknet med 'idealselvet', gjenspeiles i de omtalte resultatene i Ungdata-undersøkelsen (Bakken, 2019).

Det er påvist sterk sammenheng mellom negativ selvfølelse og at unge utvikler følelser av at kroppen deres ikke ser ut slik de «burde» (Kvalem & Wichstrøm, 2007; Fløtnes, Nilsen & Augestad, 2011; Smolak, 2012). Slike følelser kan forklares med at kropper ikke bare er fysiske, men også «kulturelle objekter» som tilskrives betydning i tråd med de sosiokulturelle kroppsnormene i et gitt samfunn. Også slike normer forhandles og reforhandles mer eller mindre bevisst av menneskene i ulike kulturelle kontekster. Normene er derfor foranderlige, men utgjør ofte en tilsynelatende stabil konsensus om den «ideelle» kroppens oppførsel og utseende. Loland (2000) påpeker at kroppsidealer i dagens vestlige samfunn, som det å være smal og formfull på de «riktige» stedene, muskuløs og høy, reflekterer sosiale og kulturelle verdier som viljestyrke, kontroll og suksess. Slike idealer kan ha negativ innvirkning på barn og unge. I 2014 bestilte daværende barne-, likestillings- og inkluderingsminister rapporten *Retusjert reklame og kroppspress* fra Statens institutt for forbruksforskning. I denne rapporten (N = 242) svarte 85 og 30 prosent av jentene og guttene at de opplever kroppspress (Rysst & Roos, 2014, s. 10). Tilsvarende svarte 91 og 77 prosent at de ønsker å endre på kroppen sin (Rysst & Roos, 2014, s. 33). Verdens helseorganisasjons kryssnasjonale undersøkelse *Growing up unequal* (2016) viser liknende tall, der henholdsvis 49 og 22 prosent av norske 15-årige jenter og gutter svarte at de anser seg som for tjukke.

Det er grunn til å tro at bruk av sosiale medier kan forsterke unges negative vurdering av seg selv og sin kropp. Samfunnshelseforskerne Hugues Sampasa-Kanyinga og Rosalind Lewis (2015) finner at dette er tilfellet ved bruk av sosiale medier i mer enn to timer daglig. I Barn og medier-undersøkelsen 2020 (N = 3400) fremkommer det at 51 prosent av norske 9-åringer er på sosiale medier, hvorav Snapchat, Instagram, TikTok og YouTube er mest populære (Medietilsynet, 2020). Disse mediene er også mest populære blant jenter og gutter i alderen 13–18. Henholdsvis 64 prosent av guttene (15–18 år) svarer at de «bruker mye tid på sosiale medier», mot mellom 79 og 82 prosent blant jentene i samme aldersgruppe (Medietilsynet, 2020). Respondentene svarer at tiden spres mellom kontakt med venner og å like og kommentere andres innlegg, og blant annet å se på kroppsfokusert innhold (Medietilsynet, 2020). Gjennom egne profiler og bilder gjør unge seg tilgjengelige og observerbare for et udefinert antall andre som de påvirkes av og påvirker med sine bilder. Kampen om «likes»

og «følgere» kan medføre en slags «tvang» overfor brukere til å presentere seg og sin kropp «langs normer og kategorier i populærkulturen» (Enjolras, Karlsen, Steen-Johnsen & Wollebæk, 2013). Slik kan kroppen bli «et symbol på de verdier man ønsker å vise» (Kvalem, 2007, s. 40), bli ansett som et objekt som stadig må perfeksjoneres, og bidra til at barn og unge får «et fremmed forhold til [seg] selv som subjekter» og lavere selvfølelse (Skårderud, 2016).

Fordi kombinasjonen av negativ selvfølelse og negative tanker om egen kropp kan prege hver enkelt i dag og gjennom livet, er det viktig at alle, og særlig lærere, er bevisst hvordan vi kan motvirke kroppspress. For normkritisk undervisning om sosiale medier kan én tilnærming være at lærere ber hver elev finne frem bilder av brukere de anser som «perfekte», og henge dem på tavla. Elevene kan deretter se på bildene og oppdager potensielt at de har liknende, men også ulike ideer om det «perfekte». Deretter kan læreren stille elevene spørsmål av typen «hva er det som gjør at dere anser brukeren dere valgte som perfekt? Hvordan har det blitt sånn? Så dere andre ideer om perfeksjon?». Dialogbaserte opplegg som dette kan vise elever at det perfekte oppfattes ulikt, er sosialt konstruert og kan konstrueres på mer inkluderende måter. Lærere bør imidlertid tilpasse eller lage undervisningsopplegg ut fra relasjonell og faglig kunnskap om sine elever.

Mer overordnet har en gruppe unge i alderen 16–25 år lansert www.klokhetomkropp.no for å gi lærere og andre råd om hvordan å snakke om kropp på måter som kan bidra til å motvirke kroppsidealer og kroppspress. Gruppen mener at lærere og andre kan bidra til at unge blir glade i kroppen sin, utvikler evner til å utfordre normer som leder til kroppspress, og til å forklare andre om negative effekter av kroppspress hvis vi inspireres av følgende av deres ønsker:

1. At unge får lære om kropp fra kloke, åpne, avslappede og varme voksne som utfordrer fordommer og tør å snakke om det elevene lurte på. Dette hevder gruppen vil gjøre det lettere for elever å stille spørsmål om kropp og relaterte temaer.
2. At kroppene som vises i undervisningssammenheng (på bilder og i bøker), ikke bare er tynne og muskuløse, men reflekterer kroppsmangfold.
3. At voksne snakker fint om alle slags kropp, og at det er vanlig å se ut på ulike måter.

4. At undervisning om kropp fokuseres på hva kroppen kan gjøre, hva som gjør at kroppen fungerer bra, og hvordan å trives godt i egen kropp, heller enn at sunnhet gjøres til spørsmål om hvordan kroppen ser ut.

(Fritt gjengitt fra Klokhet om kropp, 2020)

At lærere og andre evner å snakke om og undervise på måter i tråd med det gruppen etterspør, kan anses som særlig viktig fordi normer knyttet til kropp ofte kommer til uttrykk i normative forestillinger om kjønn og seksualitet. Vi skal nå se nærmere på førstnevnte.

Normer og normkritiske perspektiver knyttet til kjønn

Hvordan kjønn forstås, varierer med historiske, kulturelle, politiske og sosiale forhold, og det er derfor vanskelig å gi en entydig og varig definisjon av begrepet. Likevel kan det bli enklere å forstå hva «kjønn» dreier seg om, ved å dele det opp i følgende dimensjoner:

1. Juridisk kjønn: Det kjønn en er oppført med i Folkeregisteret. I Norge opereres det med to juridiske kjønn: mann og kvinne. I India, Nepal, Pakistan, Bangladesh, Tyskland, Australia og New Zealand kan en registreres med et tredje juridisk kjønn, «X». Frem til 1. juli 2016 var diagnostisering, medisinsk behandling og sterilisering ved fjerning av reproduktive organer satt som lovfestede vilkår for å endre juridisk kjønn i Norge (Gjengedal, 2020). Med lovendringen i 2016 opphørte vilkårene, og personer som har fylt 16 år, kan søke om å endre juridisk kjønn.
2. Biologisk kjønn: Mennesker med XX-kromosomer, eggstokker, klitoris og vagina omtales ofte som kvinner. Mennesker med XY-kromosomer, penis og testikler omtales ofte som menn. Fra naturens side er den anatomiske og genetiske variasjonen større, og 1,7 prosent av oss antas å være født med interkjønn (Skeiv Ungdom, 2019). Dette utfordrer det naturlige ved oppdelingen av kjønn i kvinne og mann.
3. Kjønnsideidentitet: Kjønn eller kjønnene et individ identifiserer eller forstår seg selv som. En kan oppfatte seg selv som kvinne, mann, begge eller kun som menneske. Eksempelvis er transpersoner personer

med et utseende eller en identitet som viser et annet kjønn enn de ble tilskrevet ved fødsel. Transpersoner kan være homofile, hetero, lesbiske, bifile og skeive.

4. Kjønnsuttrykk: Hvordan individer bevisst eller ubevisst uttrykker sin kjønnsidentitet eller mangel på det. Dette omfatter klærne og frisyrene vi velger, og kroppsspråket vårt. Stadig flere uttrykker kjønn på måter som utfordrer cis- og tokjønnsnormen, særlig blant de unge.
5. Kjønnroller: Kulturelle normer og forventninger til hvordan en person med et bestemt kjønn skal oppføre seg, og hva vedkommende skal interessere seg for.

(Basert på Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet [Bufdir], 2020.)

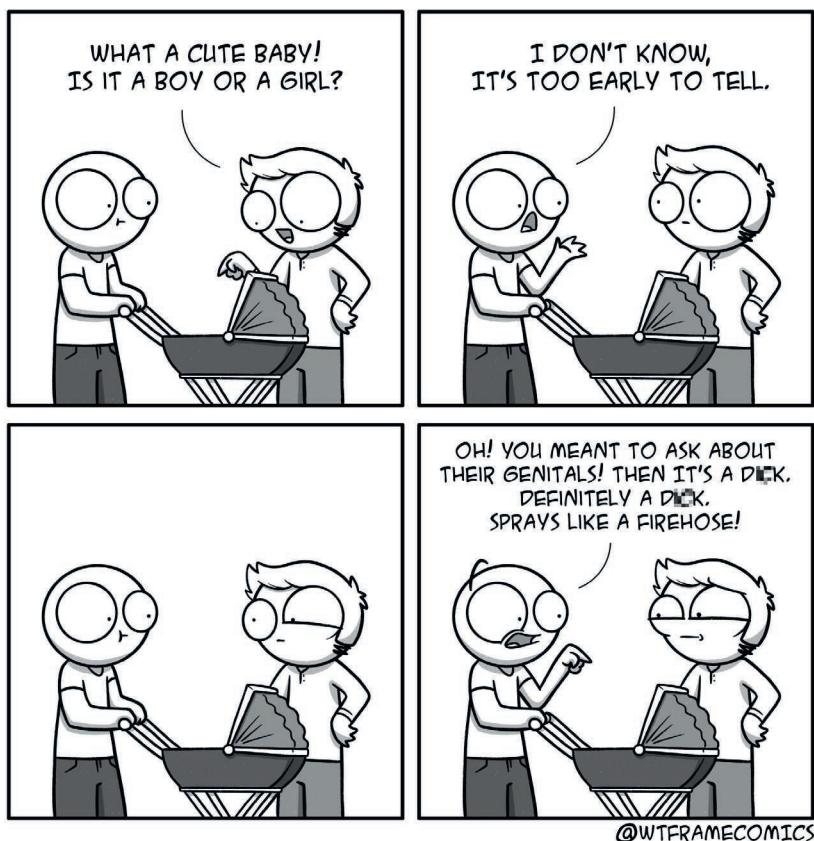
Tokjønnsnormen og cisnormen

Tokjønnsnormen er et relativt nytt sosialt konstrukt. I boken *Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud* (1990) presenterer Thomas Laqueur sin tese om at ettkjønnsteorien – tanken om at det bare finnes ett biologisk kjønn – ble erstattet på 1700-tallet med tokjønnsteorien, der kvinner og menn forstås som to helt ulike kjønn. Ifølge Laqueur (1990) er teorien forankret i datidens forskning på menneskers genitalier og brukes både den gang og i dag for å hevde at alle menn har penis, at menn er naturlig aktive, dominante, ambisiøse, objektive og analytiske i kraft av penis, at alle kvinner har vagina og at kvinner er naturlig passive, omsorgsfulle og følelsesdrevne i kraft av vagina. Laqueur har blitt kritisert for tidspunktet han angir at tokjønnsmodellen vokste frem, og for et ensidig fokus på at den baseres i forskning på genitalier (King, 2013). Likevel er poenget om at tokjønnsteorien ble dominerende i vestlige og, med kolonialismen, en rekke andre samfunn, en gyldig beskrivelse. Dette ses blant annet i Norge ved at vi kun har to juridiske kjønn.

Cis-normen er beslektet med tokjønnsnormen og omfatter den ofte ubevisste forventningen om at samtlige av de ovennevnte kjønnsdimensjonene samsvarer med hverandre. Dette betyr at en person som har penis og testikler, forventes å identifisere seg som mann, å ha såkalt maskuline adferdsmønster og å gå i klær som markedsføres mot menn. Tilsvarende forventes personer med vagina og eggstokker å identifisere seg som kvinne, å ha såkalt feminine adferdsmønster og å gå i klær som markedsføres mot kvinner (Skeiv Ungdom, 2019). De av oss som opplever

at alle kjønnsdimensjonene samsvarer hos oss selv, omtales tidvis som cis-personer. Selv om de av oss som ikke opplever et slikt samsvar, ofte omtales som transpersoner eller interkjønn, er det viktig at vi som lærere og enkeltmennesker lytter til hvordan elever og andre omtaler seg selv, og eventuelt spør hvordan den enkelte foretrekker å bli omtalt. Ikke-cis-personer og ikke-binære personer kan foretrekke å bli omtalt på en rekke ulike måter, også med kjønnsnøytrale pronomen som hen, hin, den, de, h*n og så videre. Det enkleste, uavhengig av om en person er cis og binær eller ikke, kan imidlertid være å tiltale folk ved deres navn.

Tokjønnsnormen og cis-normen kommer ofte til uttrykk allerede ved ultralyd hvis vordende foreldre bekrefter at de ønsker å vite barnets kjønn, og når nybakte foreldre får beskjed om at det er en jente eller en gutt. Med beskjeden følger ofte ubevisste forventninger om hva, hvem og hvordan barnet kommer til å bli. Beskjeden og forventningene gjenspeiles i spørsmål fra venner og ukjente tilsvarende de som ses i tegneserien under. Som svaret fra forelderen i tegneserien viser, er ikke kjønn bare definert ut fra genitalier, selv om det er slik mange forstår kjønn. Likevel kan kjønnnet vi registreres med når vi er født, føre til at en del av oss utvikler eller opplever at vi tvinges til å utvikle en kjønnsidentitet og velge kjønnsuttrykk som samsvarer med genitaliene. Begge deler kan anses som resultat av cis- og tokjønnsnormene.



Kjønnsroller

Den franske filosofen Simone de Beauvoir ble verdenskjent med boken *Det annet kjønn* og særlig tesen «man fødes ikke som kvinne, man blir det» (2000 [1949]). Beauvoir tok et oppgjør med konstruksjoner av kjønn, normative forståelser av kvinners og menns «naturlige» egenskaper og rollene de anses å passe til i kraft av disse egenskapene. Beauvoir var opp- tatt av hvordan slike normative forståelser og kjønnsroller har virket be- grensende på kvinners liv. Jørgen Lorentzen (2006) har skrevet mye om liknende begrensninger for menn, og flere er bevisste de begrensende ef- fektene slike normative forståelser har. Antakelser om at gutter og menn er naturlig aktive og dominante og jenter og kvinner naturlig omsorgsful- le og rolige, lever likevel videre. Dette ses i en del markedsføring av klær

og leker og hvordan noen foreldre, lærere og andre behandler og bygger forventninger til jenter og gutter på ulike måter.

I den offentlige utredningen *Jenterom, gutterom og mulighetsrom – Likestillingsutfordringer blant barn og unge* skrevet av #UngIDag-utvalget, fremkommer det at «barnehagegutter i større grad blir sett og hørt i settinger med flere tilstede, at barnehagepersonalet har flere en-til-en-samtaler med jenter [...] og ofte oppmuntrer til lek som ikke bryter med kjønnsnormer» (NOU 2019: 19, s. 105). #UngIDag-utvalget mener slike tendenser utgjør «en utfordring for likestilling mellom jenter og gutter, og for å ivareta kjønns mangfoldet blant barna» (NOU 2019: 19, s. 105–106). Forskning på forskjeller i skolefaglige prestasjoner viser også at lærere, uavhengig av lærers kjønn, vurderer jenters prestasjoner som bedre enn gutters, og at dette korrelerer med den sosiale kompetansen lærere anser at jentene og guttene har. Jenter anses i større grad å ha evne til samarbeid med og respekt for andre, mens gutter i større grad anses å være preget av anti-skolekultur, aggresjon og manglende selvdisiplin (Cornwell, Mustard & Parys, 2013; Gibb, Fergusson & Horwood, 2008). Samlet kan samvariasjon i læreres syn på jenters og gutters sosiale og faglige kompetanse innvirke på elevenes selvfølelse og, fordi karakterer er «bevis» på hva en kan, deres muligheter i livet. For å unngå å vurdere elevers faglige prestasjoner som bedre eller dårligere basert på deres adferd og sosiale kompetanse, kan én idé være at vi spør oss selv om vi ville gitt samme karakter på en prøve hvis «Sandra» og ikke «Peter» skrev den. Om svaret er «nei», kan det tenkes at karakteren(e) bør revurderes.

Enten undervisningen har eksplisitt fokus på kropp, kjønn og seksualitet eller ei, kan aktive og vedvarende valg om å bruke tekster, bilder og filmer som beskriver og viser større kroppslig, kjønnsmessig og seksuelt mangfold, bidra til å «ufarliggjøre» mangfold og til elevers og læreres bevisstgjøring om egne og andres relative makt og privilegier. Én måte å undersøke effektene av slike valg på er at elever svarer på påstander i privilegiumslisten som Skeiv Ungdom (2019, s. 42–43) har utarbeidet. Listen kan brukes på alle trinn og består av påstander knyttet til kropp, funksjonsnivå, kjønn, seksualitet og språk. Slik er den et utgangspunkt for elevers tilegnelse av kunnskap og samtaler om hvordan privilegier og makt virker og varierer interseksjonelt. Med lærers veiledning kan elever samarbeide om å lage og svare på påstander som de anser som relevante for dem selv. Lærere bør være varsomme med å benytte listen som den er og med å la elever utforme påstander dersom enkeltelever kan oppleve at dette gjør

deres «annerledeshet» særlig synlig i klasserommet. Dette gjelder særlig i klasser der klassemiljøet kan anses som svakt. I slike tilfeller bør lærere og elever først ha arbeidet med å skape et trygt klassemiljø og jobbet med elevenes evner til å snakke om og med hverandre på respektfulle måter. Når dette er på plass, kan lærere og elever sammen avgjøre om elevene skal besvare påstandene anonymt, som seg selv eller med en fiktiv identitet de eksempelvis blir tildelt gjennom loddtrekning. Elevers svar kan reflektere at makt og privilegier er fordelt ulikt ut fra normer knyttet til blant annet kropp, kjønn og seksualitet, og bidra til å bevisstgjøre dem om hvordan normene virker begrensende på menneskers liv.

Normer og normkritiske perspektiver knyttet til seksualitet

Med tokjønnsnormens dominans ble det vanlig å definere seksuell normalitet i forhold til det motsatte kjønn. Denne forståelsen av seksualitet ble forsterket med 1700- og 1800-tallets puritanske idealer og forplantningsfokus og ledet blant annet til at homofili ble fremstilt som en sykdom som måtte kureres (Rosenbeck, 1992). Med visse unntak var dette synet gjeldende frem til den politiske homobevegelsen og homoforskningen vokste frem fra andre halvdel av 1900-tallet. Homobevegelsen krevde at homofile og lesbiske skulle ha samme rettigheter som heterofile, mens homoforskningen var fokusert på å kartlegge og synliggjøre lesbisk og homofil liv og levekår (se Bergh, Bjerck & Lund, 1978; Brantsæter, Eikvam, Kjær & Åmås, 2001). På 1990-tallet ble homobevegelsen og -forskningen kritisert for at kravene og forskningen bidro til å opprettholde dikotomien «heterofil» og «homofil», og til at erfaringene og målene til mennesker med andre kjønnsidentiteter og seksuelle identiteter ble oversett. Det var særlig queer-bevegelsen – en samlebetegnelse på aktivister og tenkere som utfordrer alle dikotome fremstillinger av kjønn og seksualitet – som sto for denne kritikken (Eng, 2006).

Skeiv teori eller queer-teori vokste ut av queer-bevegelsen, og er en samlebetegnelse på analytiske perspektiver som brukes for å identifisere og utfordre «normaliserte» kjønns- og seksualitetskategorier (Bufdir, 2020). Fra queer-teorien har begrepet *heteronormativitet* fått stor betydning for kjønnsforskning og kjønnspolitikk. Begrepet benyttes for å analysere hvordan lover, praksiser, diskurser, filmer, reklamer og samtaler

om «det gode liv», familie, kjærlighet, tiltrekning og sex privilegerer heteroseksualiteten, og andre seksuelle relasjoner og identiteter gjøres til noe unormalt og uønsket (Røthing & Svendsen, 2009). I Norge resulterte påvisningen av heteronormens ekskluderende effekt i partnerskapsloven i 1993 og felles ekteskapslov i 2009, som gir likekjønnede rett til å gifte seg. Dette er to viktige juridiske steg mot et mer inkluderende samfunn. Heteronormen og dens effekter lever likevel videre i hvordan seksualitet, par, familier, tiltrekning og sex fremstilles og prates om. Blant annet blir de av oss som ikke identifiserer oss som hetero eller binære, møtt med «nysgjerrige» spørsmål og forventninger om å «komme ut», fra familien, nye og gamle kjente. Dette kan forsterke erfaringer av å bli gjort til noe annerledes som må forklares for å være forståelig for dem som ved å ikke bryte normene slipper å forklare seg. Mange kan også oppleve å måtte korrigere nye og eldre bekjentskaper som spør om hvem vi dater eller er sammen med, ut fra den heteronormative ideen om at alle er heterofile. I lengden kan det bli slitsomt å korrigere med «nei, *han* og jeg var på kino», «jeg traff *henne* på butikken», eller «*hen* og jeg flytter».

Tross større mangfold i reklame-, porno- og filmbransjene preges de fremdeles av snevre kropps- og kjønnsnormer. For mange er disse normene vanskelige om ikke umulige å oversette til eget liv og egen kropp, enten en anser seg som hetero og binær eller ikke. Mange av oss påvirkes likevel av disse normene fordi de smitter over i dagligtalen. Eksempelvis bruker mange ordet «sex» i betydningen «mann penetrerer kvinne» og «homosex», «lesbisk sex», «forspill», «rimming» og «onani» om andre seksuelle praksiser (Skeiv Ungdom, 2019). Slik retorikk gjør seksuelle praksiser som ikke er «mann penetrerer kvinnes vagina», til noe annerledes og kan, sammen med «nysgjerrige» spørsmål, medføre at mange opplever å måtte forklare høyst private deler av sin seksuelle identitet og praksis. For å unngå andregjøring av seksuelle praksiser er det viktig at vi snakker på inkluderende måter om mangfoldet av seksuelle praksiser. For å øve seg kan lærere og andre lese informasjonshefter og inspireres av undervisningsopplegg fra blant andre Skeiv Ungdom (2019) og Sex og Politikk (2017).²⁶

Disse heftene kan også gjøre en rustet til å forstå og snakke om seksualitet som noe flytende. De fleste av oss er ikke heterofile, homofile, lesbis-

26 Sex og Politikk har utformet undervisningsmaterieell for ulike trinn i forbindelse med uke 6 – uken da mange skoler har tema uke om kropp, kjønn og seksualitet. Se for eksempel: https://sexogpolitikk.no/wp-content/uploads/2017/05/Temamaterieell-Kj%C3%B8nn_betyrdetnoe-7.-8.trinn2017.pdf.

ke, bifile *eller* skeive. Seksualitet kan anses som et spekter hvor vi er litt av det ene og litt av det andre. Hvor vi plasserer oss, kan skifte gjennom livet. Kunnskap om dette er viktig fordi mange av oss kan oppleve at vi tvinges til å forklare oss for andre som kjenner oss som heterofil *eller* homofil, når vi forteller at vi har sex med, tiltrekkes av eller er forelsket i noen av samme og/eller motsatt kjønn. Den opplevde forklaringstvangen som kan skapes ut fra andres forvirring om hvem vi egentlig er, kommer av at vi mennesker, slik Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (2001) og Lars Laird Iversen (2014) argumenterer, gjerne plasserer hverandre i kategorier og ønsker at disse skal være stabile. Slik kan det være vanskelig å bryte ut når en er plassert i en seksuell kategori. For mange av oss kan heteronormen og det å bli tvunget inn i kategorier internaliseres og prege oss i vurderingen av oss selv og kroppene våre og generere skam, tabu, psykiske og fysiske helseplager. En implikasjon for lærere i denne sammenheng kan være å snakke og opptre på måter som fungerer som motvekt til idealene, normene og kategoriene. Lærere kan også tilrettelegge for at barn og unge får delta i kritiske undersøkelser av idealene, normene og kategoriene og utforskning av måter å de- eller rekonstruere dem på, slik at et større mangfold av kropp, kjønnsidentiteter, seksuelle preferanser og praksiser inkluderes.

I tillegg til å kritisk undersøke hetero-, cis- og tokjønnsnormene kan det være nyttig for barn og unge å undersøke den seksuelle dobbeltmoralen og kjønnede seksuelle normer som ligger til grunn for den. Kort forklart innebærer den seksuelle dobbeltmoralen at heterofile menn og heterofile kvinner vurderes ulikt, henholdsvis positivt og negativt, for samme seksuelle adferd og samme mengde seksuelle partnere. Ifølge Keith Thomas (1959) vokste dobbeltmoralen ut fra troen på at menn fra naturens side har høy seksualdrift og derfor behov for ulike seksuelle partnere. Kvinner ble ikke ansett å ha samme drifter eller behov og som de som viderefører familiens ære i kraft av barna de ble forventet å føde. Derfor ble kvinner pålagt avholdenhet fra seksuell aktivitet før ekteskapet. Denne dobbeltmoralen har gjennom historien skapt utfordringer fordi det ikke er mulig å tilfredsstille menns seksualdrift og samtidig verne om kvinners «renhet». For å løse problemet argumenterte filosofer som Augustin (354–430) og Bernard Mandeville (1670–1733) for prostitusjon av kvinner i nederste samfunnslag som et «nødvendig og moralsk forsvarlig onde» (Thomas, 1959, s. 197). For kvinner i høyere lag var grensene for seksuell renhet strenge, og oppmerksomhet fra menn kunne gi stempel som

hore. Slik er det til dels fremdeles, hvilket gjenspeiles i utstrakt bruk av hore og slut som skjellsord (Bendixen & Kennair, 2008; Farvid, Braun & Romney, 2016; Fjær, Pedersen & Sandberg, 2015; Johansen, Pedersen & Tjørnhøj-Thomsen, 2019; Slåtten, Holsen, Norman & Jensen, 2012).

Den seksuelle revolusjonen på 1960- og 1970-tallet og nyliberale forventninger om seksuell autonomi har styrket kvinners seksuelle frihet og bidratt til mer nyanserte syn på menneskelig seksualitet. Samtidig argumenterer kjønns- og ulikhetsforskeren Laina Bay-Cheng (2015) for at forventningene om seksuell autonomi ikke avløste «jomfru eller hore»-moralismen, men at de to eksisterer parallelt flere steder. Kombinasjonen av disse normative forventningene til kvinnelig seksualitet har, ifølge Bay-Cheng (2015), medført at jenter og kvinner opplever å måtte beherske en hårfin balanse mellom «for mye» og «for lite» seksuell aktivitet. At unge kvinner opplever dette, gjenspeiles i funn fra norsk og dansk kvalitativ forskning (Fjær et al., 2015; Johansen et al., 2019). Selv om det blant gutter og menn kan gi status å ha mye seksuell kontakt med det motsatte kjønn, blir også de sanksjonert for å ikke være «tilstrekkelig» seksuelt aktive (Skeiv Ungdom, 2019). I tillegg brukes «homo» i utstrakt grad som skjellsord blant gutter og yngre menn (Bendixen & Kennair, 2008; Slåtten et al., 2012). Å bli kalt «homo» kan erfares som like sanksjonerende av gutter og menn som «hore» for jenter og kvinner. Studier viser imidlertid at mottakerens relasjon til avsenderen påvirker hvorvidt det oppleves sanksjonerende å bli kalt «homo» eller «hore» (Bendixen & Kennair, 2008; Slåtten et al., 2012).

Det er stadig flere, særlig blant unge, som uttrykker at de er «ung, stolt og homo», og tar eierskap over begrepet. I Livskvalitetsundersøkelsen (SSB, 2020) oppgir 7 prosent i befolkningen (18–79) og 11 prosent i aldersgruppene 18–24 og 25–29 at de regner seg som lhbt+ eller skeive. I 2010 oppga i gjennomsnitt 1,5 prosent (16 år og over) at de regner seg som lhbt+ eller skeive (SSB, 2010). Økningen, særlig blant de yngre, kan ses i sammenheng med at det er større sosial aksept for andre seksuelle identiteter enn heterofili. Dette er positivt. Vi har likevel en lang vei å gå før det å være lhbt+ er like trygt som å være cis, binær og hetero. Negative effekter av kjønns- og seksualitetsnormer ses fortsatt ved at lhbt+-personer i Norge og ellers i verden utsettes for trakassering, vold og trusler, og enkelte derfor prøver å fremstå «kjønnskonforme» og hetero (Klatran, 2019). Livskvalitetsundersøkelsen (SSB, 2020) viser også at lhbt+-personer i større grad enn andre opplever ensomhet og psykiske helseplager.

Årsakene er sammensatte, men kjønns- og seksualitetsnormer som de ovennevnte har betydning (Meyer, 2003). Skolen er viktig i innsatsen mot kropps-, kjønns- og seksualitetsnormer som svekker elevers psykiske og fysiske helse, inkludert normer som kan komplisere kroppslig og seksuell grensesetting og lede til seksuell trakassering og overgrep.

Seksuelle normer, grensesetting og seksuelle overgrep

Folkehelseinstituttet (FHI, 2019) definerer seksuelle overgrep som «voldtekt, uønsket seksuell kontakt når en person er beruset eller bevisstløs, å bli utsatt for ufrivillig beføling, å bli presset til seksuelle handlinger og andre seksuelle krenkelser». Tall fra FHI (2019) viser at «omtrent 1 av 5 jenter og 1 av 14 gutter har opplevd overgrep før fylte 18 år²⁷ og at omlag halvparten av overgrepene ble gjort av jevnaldrende venner, kjæreste eller bekjente».

Utbredelsen av seksuelle overgrep kan, i det minste delvis, anses å være resultat av normative kroppslige og kjønnede seksuelle forventninger og fremstillinger av dette i populærkulturen. Som omtalt fremstilles ofte seksualiserte relasjoner mellom kvinner og menn i film, TV, reklame og porno. Selv om det er større mangfold i karakterene og relasjonene som vises, preges bransjene fremdeles av å videreføre snevre kjønns- og seksualitetsnormer. Kvinner og menn fremstilles fremdeles ofte som henholdsvis passive og aktive med høy seksualdrift, særlig i porno. Slike fremstillinger kan bidra til å gjøre det vanskelig å tolke andres kroppslige og seksuelle grenser, hvilket kan føre til overgrep. Selv om flere snakker åpent om overgrepene vi har blitt utsatt for, er det fortsatt knyttet tabu og stigma til seksuelle overgrep. Kombinert med normer og fremstillinger av kvinner og menns seksualitet gjør stigmaet det vanskelig for kvinner og kanskje særlig menn å fortelle om overgrep vi har blitt utsatt for.

Flere kompetansemål i samfunnsfag og samfunnskunnskap i LK20 krever at grensesetting, seksuell trakassering og overgrep tematiseres. Flere av dem åpner også for læreres normkritiske tilnærminger til tematikken. Dette gjelder blant annet målet i samfunnskunnskap vg1/vg2 om at elever skal lære å «reflektere over utfordringer i samband med gren-

27 Det antas at det er utpregede mørketall, og at langt flere har erfart seksuelle krenkelser og overgrep enn det som fremgår av den offisielle statistikken.

sesetjing og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp» (Utdanningsdirektoratet, 2019e). For dette og liknende kompetansemål kan undervisningen eksempelvis ta utgangspunkt i aspekter som Sex og samfunn (2021) omtaler at inngår i selvbestemt seksualitet: «retten til å bestemme 1) med hvem man vil ha seksuelle opplevelser; 2) om og når man vil være seksuelt aktiv; 3) hvorfor man vil ha seksuelle opplevelser og 4) hvordan man vil uttrykke og praktisere sin seksualitet.» Lærere kan be elever reflektere over disse spørsmålene alene eller sammen og legge til andre relevante spørsmål som for eksempel hvordan og under hvilke forhold de ikke vil praktisere sin seksualitet. For at tematikken og denne eller liknende undervisningsmetoder oppleves som positive og nyttige for elevene, er det viktig at de opplever klasserommet som trygt, at lærere snakker om tematikken med bevissthet om at den kan være sensitiv for *alle*, og av ulike grunner, og at de tilpasser tematikken til sine elever. Dessverre vil barn og unge også trenge å lære om rettighetene og mulighetene de har dersom noen bryter deres kroppslige grenser, om hvordan rettssystemet fungerer og kan oppleves om en ikke får gjennomslag for anmeldelsen sin. I tillegg til lærere, bør foreldre og andre gjøre seg kjent med aktuelle tjenester, helsestasjoner for barn og unge og undervisningsmateriell om temaene. Lærere skal ikke stå alene i arbeidet med å lære barn og unge om kropp, kjønn, seksualitet, grensetting, seksuell trakassering og overgrep. Det er vårt felles ansvar å drive frem et samfunn der flere opplever god psykisk og fysisk helse, å være inkludert og å være trygg i seg selv.

Avslutning

I dette kapitlet har utvalgte teoretiske og normkritiske perspektiver på kropp, kjønn og seksualitet blitt presentert og diskutert. Kapitlets formål har vært å bidra til fremtidige og praktiserende læreres refleksjon om disse aspektene ved menneskelig liv, og planlegging og gjennomføring av normkritiske undervisningsopplegg om dem. Hovedargumentet i kapitlet er at barn og unges livskvalitet og selvfølelse kan svekkes av normer knyttet til kropp, kjønn og seksualitet, og at samfunnsfaglærere derfor bør tilrettelegge for elevers utforskning og utfordring av slike normer. Elevers deltakelse i slike aktiviteter anses som viktige ledd for at de individuelt og i fellesskap skal kunne bidra til å leve i et samfunn der mangfold verdset-

tes og respekteres. Lesere som ønsker å lese mer om tematikken som er omtalt, anbefales å ta en titt på litteraturen som er ført i litteraturlisten. Der finnes også referanser til Skeiv Ungdom og Sex og Politikks undervisningsopplegg. Sammen med undervisningsforslagene jeg har kommet med i kapitlet, kan disse brukes som inspirasjon for å øve på normkritisk undervisning sammen med medstudenter eller kollegaer. Øvelse gjør kanskje ikke mester, men kan bidra til større sikkerhet når en står overfor situasjoner som krever det.

Oppgaver

1. Hvilke deler av din identitet gir deg privilegier? Gir de samme delene deg privilegier i alle sammenhenger, eller bare noen? Er det skiftende hvilke deler av din identitet som gir privilegier? Er det noen kombinasjoner av din identitet som gir særlige privilegier? Hvorfor tror du det er sånn?
2. Hva slags konsekvenser har og kan normer knyttet til kropp, kjønn og seksualitet ha for enkeltmennesker og på samfunnsnivå i Norge? Hva med internasjonalt?
3. Hvordan vil du tilrettelegge for normkritisk og inkluderende undervisning? Hvordan kan du få med medstudentene/kollegaene dine på dette?
4. Hvilke forbehold finnes mot den typen normkritisk tenkning som er presentert i dette kapitlet? Kan normkritiske perspektiver skape nye «inn»- og «ut»-grupper? Hvordan kan dette unngås praktisk i undervisning?

Litteratur

- Bakken, A. (2019). Ungdata. Nasjonale resultater 2019, NOVA (Rapport 9/19. NOVA, OsloMet.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020). *Lhbtiq-ordlista*. Hentet fra https://bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/.
- Bay-Cheng, L. (2015). The agency line: A neoliberal metric for appraising young women's sexuality. *Sex Roles*, 73(7), 279–291. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0452-6>.
- Beauvoir, S. de (2000[1949]). *Det annet kjønn*. Pax Forlag.
- Bendixen, M. & Kennair, L.E.O. (2008). *Seksuell trakassering blant elever og ansatte i videregående skole: En resultatrapport*. Psykologisk Institutt, NTNU.

- Bergh, S., Bjerck, B. & Lund, E. (1978). *Homofile – myter og virkelighet. En undersøkelse blant homofile kvinner og menn i Norge*. Pax Forlag.
- Björkman, L. & Bromseth, J. (red.). (2019). *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur.
- Brade, L., Engström, C., Sörensdotter, R. & Wiktorsson, P. (2008). *I normens öga. Metoder för en normbrytande undervisning*. Friends.
- Brantsæter, M.C., Eikvam, T., Kjær, R. & Åmås, K.O. (2001). *Norsk homoforskning*. Universitetsforlaget.
- Bromseth, J. & Darj, F. (red.). (2010). *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Cornwell, C., Mustard, D.B. & Parys, J.V. (2013). Noncognitive skills and the gender disparities in test scores and teacher assessments: Evidence from primary school. *Journal of Human Resources*, 48(01), 236–264. <https://doi.org/10.3368/jhr.48.1.236>.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139–167. Hentet fra <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.
- Edemo, G. & Rindå, J. (2004). *Nägonstans går gränsen – En lärarhandledning om kön, sexualitet och normer i unga människors liv*. RFSL Stockholm. Hentet fra <http://enhemlighet.se/wp-content/uploads/2012/09/Ngonstansgrgrnsen.pdf>.
- Eng, H. (2006). Homo- og queerforskning. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (red.), *Kjønnsforskning. En grunnbok* (s. 136–149). Universitetsforlaget.
- Enjolras, B., Karlsen, R., Steen-Johnsen, K. & Wollebæk, D. (2013). *Liker, liker ikke: Sosiale medier, samfunnsengasjement og offentlighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksson, U. & Sellström, E. (2010). School demands and subjective health complaints among Swedish schoolchildren: a multilevel study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(4), 344–350. <https://doi.org/10.1177/1403494810364683>.
- Farvid, P., Braun, V. & Rowney, C. (2016). «No girl wants to be called a slut!»: women, heterosexual casual sex and the sexual double standards, *Journal of Gender Studies*, 26(5), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09589236.2016.1150818>.
- Fjær, E.G., Pedersen, W. & Sandberg, S. (2015). 'I'm not one of those girls': Boundary-work and the sexual double standard in a liberal hookup context. *Gender and Society*, 29(6), 960–981. <https://doi.org/10.1177/2F0891243215602107>.
- Fløtnes, I.S., Nilsen, T.I.L. & Augestad, L.B. (2011). Norwegian adolescents, physical activity and mental health: The Young-HUNT study. *Norsk Epidemiologi*, 20(2). <https://doi.org/10.5324/nje.v20i2.1336>.
- Folkehelseinstituttet. (2019). *Folkehelse rapporten – Vold og seksuelle overgrep*. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/skader/vold/>.
- Freire, P. (2018[1968]). *De undertrykte pedagogikk* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Gibb, S.J., Fergusson, D.M. & Horwood, J.L. (2008). Gender differences in educational achievement to age 25. *Australian Journal of Education*, 52(1), 63–80. <https://doi.org/10.1177/000494410805200105>.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge Polity Press.

- Gjengedal, K. (2020). Juridisk kjønnskifte løyer ikkje alle problem. *Kilden kjønnsforskning*. Hentet fra <http://kjønnsforskning.no/nb/2020/03/juridisk-kjønnskifte-loyer-ikkje-alle-problem>.
- Hasund, I.K. (2020). «Jævla homo!». I C. Lenz, P. Nustad & S. Moldrheim (red.), *Om gruppebaserte skjellsord i Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen nr. 3*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2016). #Ungdomshelse – regjeringens strategi for ungdomshelse 2016-2021. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/838b18a31boe4b31bbfa6133656of269/ungdomshelsestrategi_2016.pdf.
- Holmqvist, K.G. (2013). *Body image in adolescence: Through the lenses of culture, gender, and positive psychology* (Doktoravhandling). Universitetet i Göteborg.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Johansen, K.B.H., Pedersen, B.M. & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2019). 'I think in some way you're afraid to lose your dignity maybe': Exploring Danish girls' concerns in relation to sexual activity. *European Journal of Women's Studies*, 27(02), 166–180. <https://doi.org/10.1177/1350506819831394>.
- King, H. (2013). *The One-Sex Body on Trial: The Classical and Early Modern Evidence*. Ashgate Publishing.
- Klatran, H.K. (2019). Jeg prøver å fremstå som så mandig jeg kan. Fornærmelse, subjektivering og motstand blant LHBTQI-personer. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 43 (03). https://www.idunn.no/tfk/2019/03/jeg_proever_aa_fremstaa_saa_mandig_som_jeg_kan.
- Klokhet om kropp. (2020). *Hvordan lære om kropp i timen?* Hentet fra http://klokhetomkropp.no/hvordan_lare_om_kropp_i_timen.html.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e18500-46a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>.
- Kvalem, I.L. (2007). Ungdom og kroppsbilde. I I.L. Kvalem & L. Wichstrøm (red.), *Ung i Norge. Psykososiale utfordringer* (s. 33–50). Cappelen Akademisk.
- Kvalem, I.L. & Wichstrøm, L. (2007). Utvikling i tenårene: pubertet, kognisjon, seksualitet, selvbylde og sosiale relasjoner. I I.L. Kvalem & L. Wichstrøm (red.), *Ung i Norge. Psykososiale utfordringer* (s. 17–32). Cappelen Akademisk.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* (2. utg.). Verso.
- Laqueur, T.W. (1990). *Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud*. Harvard University Press.
- Loland, S. (2000). Kroppssyn, idrett og mosjon. *Tidsskriftet Den norske legeforening*. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2000/10/tema/kroppssyn-idrett-og-mosjon>.

- Lorentzen, J. (2006). Forskning på menn og maskuliniteter. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (red.), *Kjønnsforskning. En grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Lowe, P. (2015). Lessening sensitivity: student experiences of teaching and learning sensitive issues. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 119–129. <https://doi.org/doi.org/10.1080/13562517.2014.957272>.
- Lowe, P. & Jones, H. (2010). Teaching and learning sensitive topics. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 2(3), 1–7. <https://doi.org/10.11120/elss.2010.02030001>.
- Madsen, O.J. (2020). *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020. Om sosiale medier og skadelig innhold på nett, delrapport 1, 11. februar, 2020*. Hentet fra <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200211-barn-og-medier-2020-delrapport-1-februar.pdf>.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health issues in lesbian, gay and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674–697. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>.
- NOU 2019: 19. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom – Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-19/id2677658/?ch=1>.
- Rosenbeck, B. (1992). Kvinnelighet og seksualitet. I I. Blom (red.), *Cappelens kvinnehistorie, bd. 2*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rysst, M. & Roos, G. (2014). *Retusjert reklame og kroppsspress*. Statens Institutt for Forbruksforskning. Hentet fra https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/20.500.12199/5296/file79625_oppdragsrapport_1-2014_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning. Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. & Svendsen, S.H.B. (2009). *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Sampasa-Kanyinga, H. & Lewis, R.F. (2015). Frequent use of social networking sites is associated with poor psychological functioning among children and adolescents. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 18(7), 380–385. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0055>.
- Sex og Politikk. (2017). *Kjønn – betyr det noe? Temamateriell for 7.–8. trinn*. Hentet fra <https://sexogpolitikk.no/wp-content/uploads/2017/05/Temamateriell-Kj%C3%B8nn-betyr-det-noe-7.-8.trinn2017.pdf>.
- Sex og samfunn. (2021). *Grenser*. Hentet fra <https://sexogsamfunn.no/sex/grenser/>.
- Skeiv Ungdom. (2019). *Riv gjerdene. Et normkritisk metodemateriale i antidiskriminerende arbeid*. Hentet fra https://drive.google.com/file/d/1ziMkyjdoYb-J_2Rz9NqtyHb5B_ZMNsKv4/view.

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv* (s. 47–66). Gylendendal Akademisk.
- Skårderud, F. (2016, 17. desember). 90 prosent av vestlige jenter og kvinner ønsker å endre på kroppen. Vi er vitne til en kulturell ødeleggelse. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/kultur/-90-prosent-av-vestlige-jenter-og-kvinner-onsker-a-endre-pa-kroppen-Vi-er-vitne-til-kulturell-odeleggelse-611337b.html>.
- Slåtten, H., Holsen, I., Norman, A. & Jensen, D. (2012). *Erfaringar med tiltak for førebygging og handtering av homo- og horerelaterte kallenamn i ungdomsskolen* (HEMIL-rapport 1/2012). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5793/HEMIL-rapport%201-%202012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Smolak, L. (2012). Body image development – girl children. *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance* (s. 212–218). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-384925-0.00033-X>.
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *1 av 3 skeive lite tilfreds med egen psykisk helse*. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/1-av-3-skeive-lite-tilfreds-med-egen-psykisk-helse>.
- Statistisk sentralbyrå (2010). *Seksuell identitet og levekår. Evaluering av levekårsrelevans og datafangst*. Hentet fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201013/rapp_201013.pdf.
- Thomas, K. (1959). The double standard, *Journal of the History of Ideas*, 20(2), 195–216. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/2707819>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Samfunnsfag (SAFo1 – 04) – Kompetansemål og vurdering*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv148>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Samfunnsfag (SAFo1 – 04) – Kompetansemål og vurdering*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv145>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Samfunnsfag (SAFo1 – 04) – Kompetansemål og vurdering*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv146>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Samfunnsfag (SAFo1 – 04) – Kompetansemål og vurdering*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019e). *Samfunnskunnskap Vg1/Vg2 (SAKo1 – 01) – Kompetansemål og vurdering*. <https://www.udir.no/lk20/sako1-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv48>.
- Verdens Helseorganisasjon. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. Hentet fra http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1.

Fullan, Michael, Quinn, Joanne (2018): Dybdelæring

Tittel	Dybdelæring
Forfatter	Fullan, Michael, Quinn, Joanne
Utgiver	Cappelen Damm akademisk
Årstall	2018
Utgave	1
ISBN	9788202595746
Sider	113-128

© Materialet er vernet etter åndsverkloven og fremstilt gjennom :bolk, Kopinors kompendietjeneste for høyere utdanning. Materialet kan benyttes av studenter som er oppmeldt til det aktuelle emnet, for egne studier, i ethvert format og på enhver plattform. Uten uttrykkelig samtykke er annen eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt når det er hjemlet i lov (kopiering til privat bruk, sitat o.l.) eller avtale med Kopinor (www.kopinor.no)

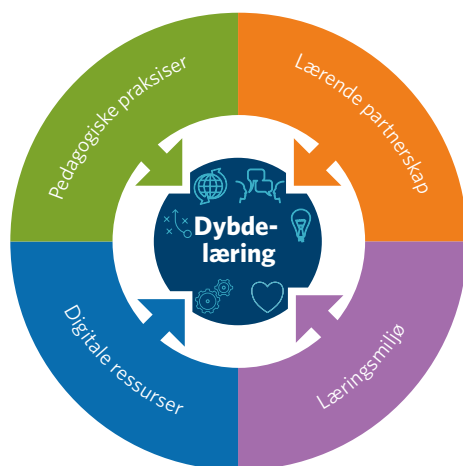
KAPITTEL 6

Utvikling av dybdelæring

Læringsmiljø, bruk av digitale hjelpemidler og pedagogiske praksiser

Læringsdesign

De seks kompetansene kan settes raskere ut i livet i klasserom ved å bruke de fire elementene for utvikling av læring. I praksis er de fire elementene integrert og virker gjensidig forsterkende på hverandre.



Figur 6.1 Fire elementer i dybdelæring (kilde: New Pedagogies for Deep Learning)

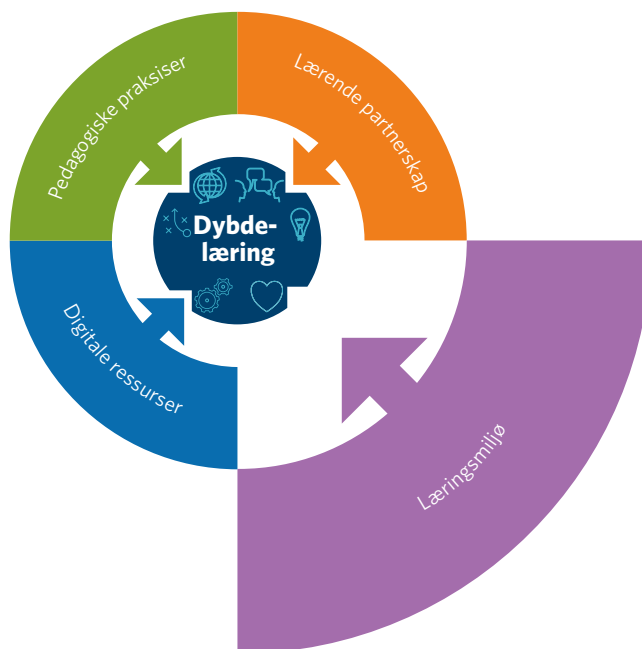
Som vi så i kapittel 5, er lærende fellesskap ett av de fire elementene som må til for å utvikle læring som hurtig og dramatisk endrer måten elever, lærere, familier og samfunn engasjerer seg i dybdelæring på. I dette kapitlet skal vi se nærmere på tre elementer – læringsmiljø, digitale hjelpemidler og pedagogiske praksiser – og hvordan de kan orkestreres i lærende fellesskap for å bidra til erfaring med dybdelæring.

Vi innleder med å minne om at dybdelæring kun vil blomstre hvis vi skuer tilbake til det ideelle læringsmiljøet for dagens lærende.

Læringsmiljø

Det andre elementet i læringsdesign er læringsmiljøet, som er illustrert i figur 6.2. Dette elementet kan betraktes som et sett av beslutninger som fokuserer på å skape «det moderne læringsrommet» og inkluderer fysiske og virtuelle rom, men mer viktig er de kulturelle og relasjonelle rommene (Miller, 2017).

Forskere og praktikere fra en rekke disipliner – tidlig barndom, psykologi, kognitiv forskning, skolearkitektur og design – hevder at læringsmiljøet fortsatt kan regnes som «den tredje lærer»: Det kan enten bidra til læring som drar størst mulig fordel av elevens potensial til å respondere kreativt og meningsfullt på fremtidige utfordringer, eller bidra til å redusere det (Fraser, 2012, Helm, Beneke, & Steinheimer, 2007; Ontario Ministry of Education, 2014b; OWP/P Cannon Design Inc., VS Furniture, & Bruce Mau Design, 2010). To aspekter ved læringsmiljøet er essensielle og gjensidig relatert til hverandre. Det første involverer å utvikle en kultur for læring som frigjør det potensialet som både voksne og elever har. Det andre retter seg mot å utforme et fysisk og virtuelt rom som optimerer tilegnelse av kompetansene.



Figur 6.2 Læringsmiljø (kilde: New Pedagogies for Deep Learning)

Læringskulturer

Hvordan kan vi transformere tradisjonelle klasserom til kulturer for læring som skaper energi, kreativitet, nysgjerrighet, fantasi og innovasjon? Vi diskuterte tidligere viktigheten av å dekke elevenes grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017), og forskningen som viser at elevene blir mye mer motivert når lærere utformer et miljø som fremmer disse følelsene. Lærere skaper et slikt miljø når de bevisst skaper normer for tilhørighet der hver stemme blir hørt, når de viser empati og oppmerksomhet overfor elevenes behov og interesser, og når de strukturerer oppgaver som gjør at eleven føler seg som en kompetent lærende. Autonomi utvikles når elevene har valgmuligheter, og kompetanse utvikles når de får utfordringer et hakk over det nivået de for øyeblikket befinner seg på (Tough, 2016). Ryan og Deci (2017) konkluderer at etter hvert som eleven utvikler kompetanse, auto-

nomi og tilhørighet, øker den indre motivasjonen. Dette er viktig for alle elever, men har ekstra stor betydning for elever med mindre ressurssterk bakgrunn. Det finner ikke én spesiell oppskrift på hvordan man kan skape klasserom for dybdelæring, men vi ser noen felles kjennetegn hos dem som beveger seg i riktig retning.

Kjennetegn ved klasserom for dybdelæring

1. Elevene stiller spørsmål. De har ferdigheter og språk til å gjennomføre undersøkelser og er ikke passive mottakere av lærerens svar.
2. Spørsmål verdsettes ut over svaret. Prosessen med å lære, oppdage og utforske er like viktig som sluttresultatet.
3. Varierte modeller for læring. Valg av tilnærmingsform må være basert på elevens behov og interesser. Elevene støttes i å ta fatt på neste utfordring.
4. Tydelige forbindelser til den virkelige verden. Læring utformes ikke tilfeldig, men er basert på relevans og mening – fundamentet for å bygge stillas i undervisningen.
5. Samarbeid. Elevene besitter ferdigheter i å samarbeide både innenfor og utenfor klasserommet.
6. Evaluering av læringen er beskrivende, transparent og pålitelig. Eleven definerer personlige mål, dokumenterer fremgang ut fra suksesskriterier, og engasjerer seg i tilbakemeldingene sammen med medelever og andre (Fullan & Quinn, 2016, s. 97).

I utviklingsfasen er det nødvendig å avklare noen spørsmål: Hvordan kan vi utvikle normer for respekt, samarbeid, tillitsbasert fellesskap og risikovilje? Hvordan kan vi avsette tid til nysgjerrighet og kreativitet og skape rom for elevenes stemme?

Fysiske og virtuelle miljøer

Hvis vi ønsker at elevene våre skal bli nysgjerrige, «påkoblede» samarbeidspartnere, må vi legge til rette for flerdimensjonale rom som muliggjør fleksibilitet for samarbeid i store og små grupper, stillesoner for refleksjon og tenkning, aktive områder for undersøkelser, utforskning, kommunikasjon og dokumentasjon, og rikholdige ressurser som er synlige og tilgjengelige. Innovative læringsmiljøer vokser frem over hele verden. I Coachella Valley Unified utstyrte myndighetene busser med wi-fi og parkerte dem i fattige nabolag for å gi elever og familier økt digital tilgjengelighet. På Derrimut Public School er læringsrommene organisert som «huler» (caves), innrettet for å gi elevene ro til å tenke dype tanker. «Vannhull» (watering holes) skal stimulere til samarbeid og deling av kunnskaper, mens «leirbål» (campfires) er laget for å dele lærings erfaringer. Vi ser fremragende, innovativ læring i de mest tradisjonelle rom – det krever bare litt oppfinnsomhet og visjoner. Samtidig er vi vitne til nye, dyre strukturer som mangler pedagogisk tilnærming til den digitale «rikdommen». For å se innovative læringsmiljøer i praksis, se video 6.1, Derrimut Public School, Australisa, på www.npdl.global.

I disse og talløse andre innovasjoner er det ikke omgivelser og strukturer som sådan som har betydning, men hvordan de brukes for å understøtte læring.

«Å fjerne veggene» i klasserommet handler ikke bare om å gjøre om på rom, men om å vurdere hvordan vi kan knytte sammen inn- og utsiden av klasserommet. Hvis vi ønsker at elevene skal oppsøke eksperter i lokal- og storsamfunnet og tilegne seg kunnskaper fra flere felt, må vi identifisere muligheter for å finne dem og for å skape forbindelser i en mangfoldig verden. Arbeidet vårt har vist at når elever er engasjerte, tar de initiativ til å etablere kontakter både innenfor og utenfor skolen – og gjør læring til en døgkontinuerlig virksomhet.

Læringsmiljøer skifter hurtig, både i kulturell og i fysisk forstand. Skiftende samarbeidskonstellasjoner øver kulturell påvirkning, mens «transparente vegger» endrer de fysiske betingelsene. Eksemplene i slutten av dette kapitlet illustrerer hvordan varierte og gode læringsmulighetene kan skape forbindelser mellom det tradisjonelle klasserommet og verden utenfor, og med eksperter andre steder i landet eller i verden for

«Å fjerne veggene» i klasserommet handler ikke bare om å ominnrede rom, men om å hvordan vi kan knytte sammen inn- og utsiden av klasserommet.

øvrig. En de mest virkningsfulle måtene for å skape nye forbindelser og åpne grenseløse muligheter er det tredje elementet i utvikling av læring – bruk av digitale hjelpemidler.

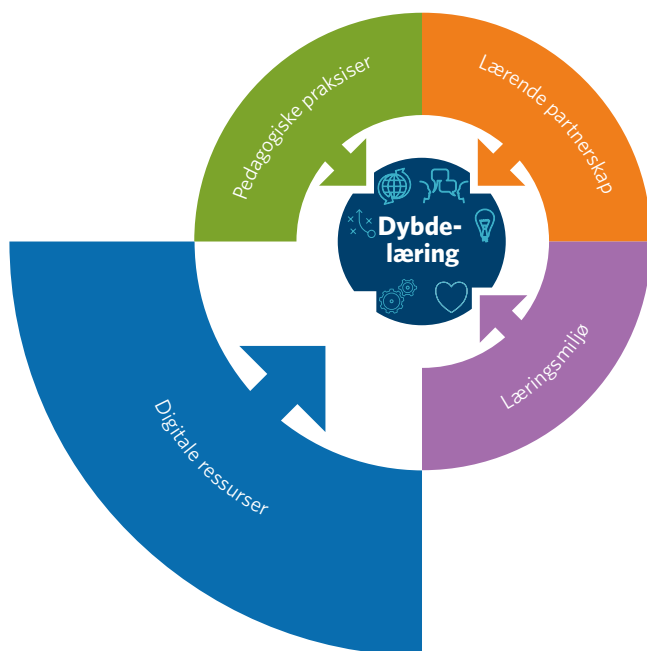
Bruk av digitale hjelpemidler

Den digitale verden påvirker alle aspekter ved livene våre, og skoler er ikke noe unntak. Skolene har hatt de digitale hjelpemidler i flere tiår, men har ikke utnyttet deres potensial fullt ut. Vi vil her beskrive prinsipper som fremmer bruken av digitale hjelpemidler, så de kan legge til rette for og skape dypere læringsprosesser i kombinasjon med de tre andre elementene, som illustrert i figur 6.3.

Ved utvikling av dype læringsprosesser er det nødvendig å besvare to spørsmål:

1. Hvordan kan digitale hjelpemidler brukes på en måte som bidrar til å tilrettelegge, forsterke og akselerere læringen, samtidig som det utvikles elevdrevet læring?
2. Hvilke transformative læringsmuligheter åpner seg ved bruk av digitale hjelpemidler som ikke lar seg gjøre med tradisjonelle tilnærminger?

Vi bruker termen *digitale hjelpemidler* i stedet for *teknologi* for å signalisere at vi ikke snakker om dagens systemer, programvare eller applikasjoner. Vi fokuserer på den betydningen digitale hjelpemidler har for økt interaksjon som grunnlag for bedre læring. Effektiv bruk av digitale hjelpemidler bidrar til fellesskap for dybdelæring der elever, familier, samfunnsmedlemmer og eksperter, uavhengig av geografisk lokalisering, støtter elevenes kapasitet til å ta kontroll over egen læring, både i og utenfor klasserommet. Mens digitale hjelpemidler kan påskynde læringsprosessen, er det de fire elementene i de nye pedagogikkene som i sum er driverne for utbyttet av dybdelæring. Vi har ikke vektlagt kompleksiteten i digitale verktøy i seg selv, men hvordan bruken av dem kan bidra direkte til å utvikle dybdelæring.



Figur 6.3 Digitale ressurser (kilde: New Pedagogies for Deep Learning)

Tilgang til kunnskap er ikke lenger avhengig av bøker eller lærere, men er i konstant endring. Nylig avla en av oss et besøk i et antikvariat, en butikk for brukte bøker, der vi kom over *Encyclopedia Britannica*, publisert i 1980-årene. Det minnet oss om vår bekymring for hvordan vi skulle lære datidens elever tilstrekkelige ferdigheter til å velge blant et relativt statisk utvalg av ressurser i skolens bibliotek. I dag har lærerrollen endret seg til å tilrettelegge for at elevene har nødvendige ferdigheter og kompetanser til sortere, kritisk vurdere, oppdage og skape ny kunnskap ved å benytte de nesten endeløse ressursene som er tilgjengelige online. Dybdelæring fokuserer på bruk av digitale hjelpemidler som er allment utbredt, som en sømløs del av læringen, fremfor å fremheve spesifikke apper eller programvarer. Tidligere brukte vi mesteparten av tiden på å be elevene løse problemer som allerede var blitt løst. I dag må vi bevege oss fra å oppfordre elevene til å være konsumenter av kunnskap til å spørre dem hvordan de kan tilpasse sine løsninger til den virkelige verdens proble-

mer. Den digitale verden har gjort det mulig for oss å koble oss til et virkelig publikum utenfor skolens grenser – også et globalt publikum.

Denne myriaden av muligheter gjør at lærerne må treffe viktige beslutninger for reflektert bruk av digitale hjelpemidler som en integrert del av læringen. Utvalget blir større for hver dag, så vi gjør ikke noe forsøk på å lansere noen form for oversikt her. Det viktigste er at lærerne må velge de mest egnede digitale mulighetene, og sikre at elevene har de ferdighetene som skal til, og at de klarer å omsette dem til kunnskap, samarbeid eller produksjon og deling av ny læring. I praksis ser vi at dette er et område der elevene ofte selv tar styringen, både med hensyn til å identifisere og til å velge hva som i størst grad bidrar til å forbedre læringen.

Det er også slik at tilpasset teknologi kan ha stor betydning for utviklingsland og for elever med spesielle funksjonshemninger. Det trenger ikke være spesielt dyrt, og det kan bidra til hurtig å nå tusenvis av elever i lokalsamfunn spredt over et stort geografisk område. Til en viss grad representerer vår Uruguay-gruppe et godt eksempel på at hele utdanningssystemet har gjort store fremskritt i løpet av det siste tiåret takket være bruk av digitale hjelpemidler.

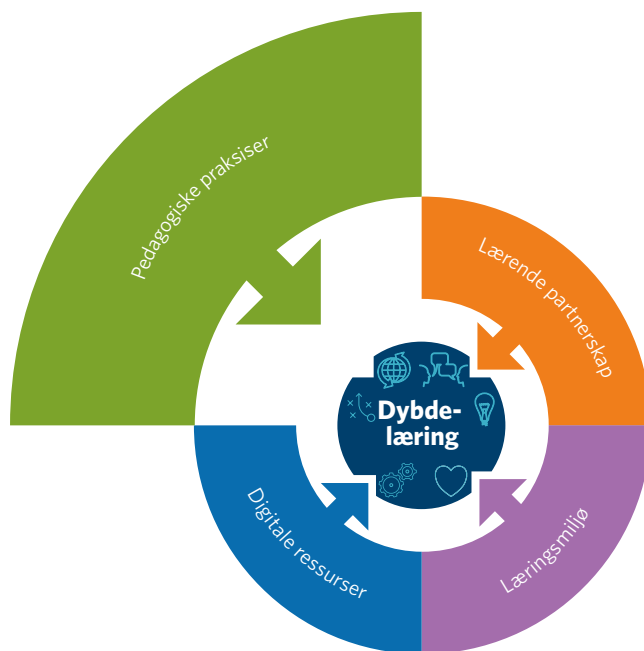
Det siste elementet i utvikling av læring er pedagogisk praksis. Hvor finner vi de beste undervisningspraksisene? Vanligvis er undervisningspraksiser personlige, private og «unnfanget» hos den enkelte lærer. Vår modell krever at pedagogisk praksis blir integrert og inngår som en del av de fire elementene som konstituerer den overordnede læringsmodellen.

Pedagogiske praksiser

Underveis i prosessen med å bestemme hvilke pedagogiske praksiser som vil være mest mulig effektive for å oppnå læringsmål og suksesskriterier, må lærerne vurdere samspillet mellom de fire elementene og hvordan de kan bidra i utvelgelsen av pedagogiske praksiser (se figur 6.4).

Tenk tilbake på eksemplene på dybdelæring i klasserommene vi så i Uruguay, Finland og Canada i kapittel 3, som formidlet rike læringserfaringer som strakte seg utenfor klasserommets vegger, engasjerte elevene til samarbeid og tente en lidenskapelig glød. Lærere gjenkjenner umiddelbart at det som bidrar til nye læringsprosesser, har implikasjoner for

dem som lærere, for undervisningen og for læringsprosessen. Med andre ord; inspirasjon og en sterk moralsk hensikt – «Jeg vil at mine elever skal lære på denne engasjerende måten» – er ingen strategi. Lærere trenger også å vite hvordan de skal påbegynne den gradvise prosessen med å forlate tradisjonelle arbeidsplaner uten å sette elevenes fremgang på spill. Da vi begynte å snakke med utdannere om NPDL, var det første spørsmålet fra lærerne: «Betyr dette at det jeg har gjort hittil, er galt?» Svaret er et rungende nei. Det handler ikke om å forkaste det vi allerede vet og kan, men om å se med nye «dybdebriller» på mange av de effektive pedagogiske praksisene fra fortiden som er vesentlige for dybdelæring, og å eliminere de utdaterte, ineffektive praksisene. Å starte med en mentalitet preget av selvforsvar er aldri produktiv. Lærere trenger snarere støtte til å velge effektive praksiser som har utviklingspotensial, for deretter å lære hvordan de kan utvikles videre. Lærere må utvikle dyp ekspertise i undervisnings- og vurderingspraksis hvis de skal maksimere påvirkningen og bruk av digitale hjelpemidler, og få læringen til å skyte fart.



Figur 6.4 Pedagogiske praksiser (kilde: New Pedagogies for Deep Learning)

Som vi bemerket i de foregående eksemplene, ser vi at lærere som omfavner dybdelæring, begynner å tenke i termer som bidrar til å skape dype læringserfaringer. Bedre undervisningsforløp som gir tid til å utvikle kompetansene, benytter utforskende, problembaserte, prosjektbaserte og tverrfaglige modeller. Disse modellene krever ofte at læreren påtar seg rollen som aktivitør, og at elevene engasjerer seg i valg og prioriteringer og tar ansvar for egen læring. Disse læringserfaringene engasjerer oftest elevene i virkelige og relevante problemer eller simuleringer som resulterer i læring. Vanligvis fører denne kombinasjonen av valgmuligheter, meningsfylte oppgaver og økt elevansvar til økt engasjement – den opprinnelige og første tilnærmingen til dypere læringsprosesser. Så, hvordan kan lærerne komme i gang?

Lærere trenger ikke begynne fra bunnen av når de skal velge modeller, men kan trekke på en rik tradisjon av tilnærminger til dybdelæring. Konstruktivisme, elevmedbestemmelse og autentisk læring er ikke noe nytt. Mange lærere og utdannere har lenge argumentert for tilnærminger som setter eleven i sentrum og utvikler mer meningsfulle og utfordrende læringsprosesser. For flere tiår siden introduserte Piaget (1966) sine fire faser av kognitiv utvikling og teorien om at lærende mennesker bygger sin egen forståelse. Seymour Pappert (1994) bygde på konstruktivisme-konseptet og betraktet også datamaskiner som et naturlig verktøy for problembasert læring, som kan integreres i undervisningen på sømløst vis. Montessori-pedagogikkens (2013) og Reggio Emilias tilnærming er bygd på en sterk tro på tidlig utdanning og høy aktelse for barnet som sterkt, kapabelt og motstandsdyktig, rikt og undrende, dypt nysgjerrig og med potensial til å utvikle forståelse av verden og sin plass i den.

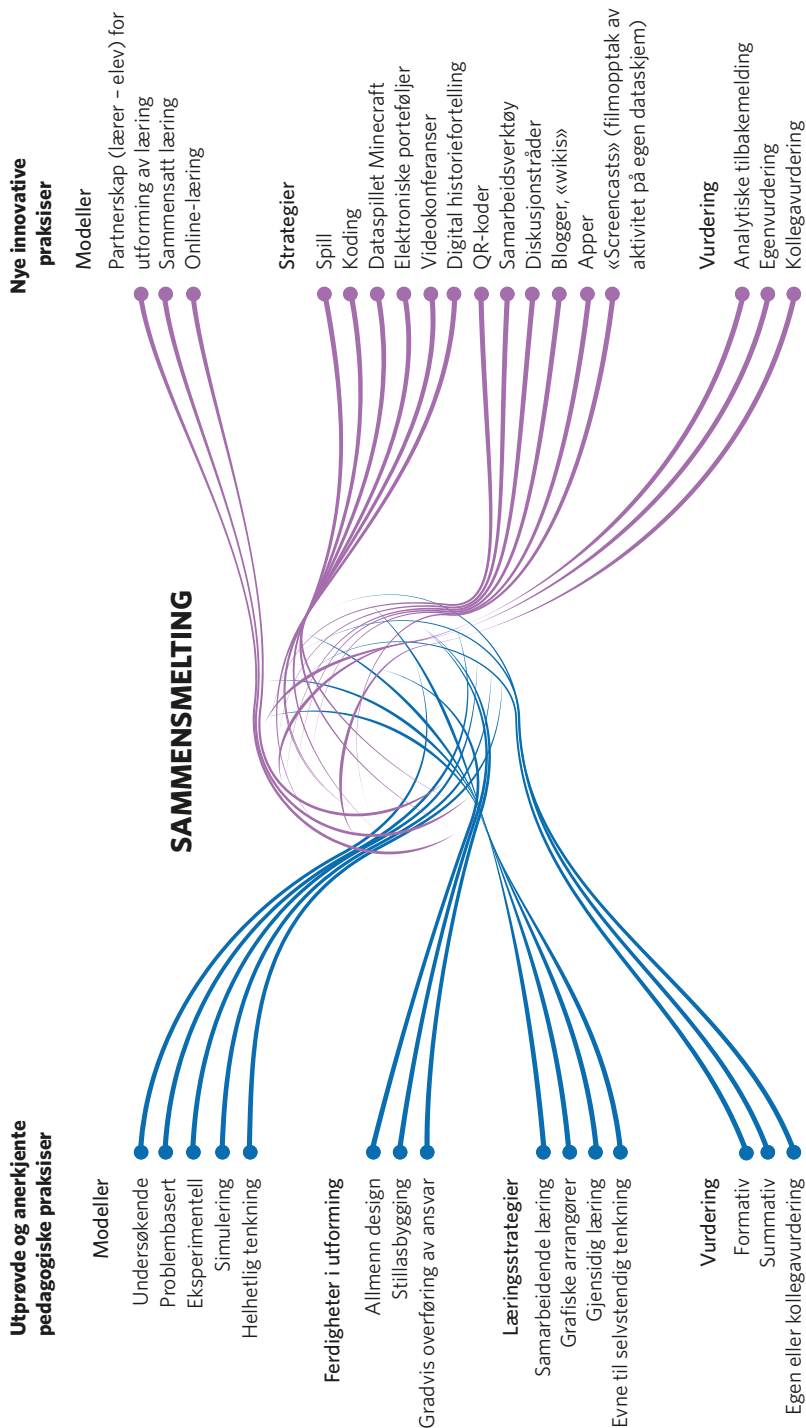
Lærere trenger modeller for å forberede elevene til læring for livet. Læring er en kontinuerlig prosess og fremstår på mange måter – gjennom ulike samfunnspraksiser, personlige nettverk og ferdigstilling av arbeidsrelaterte oppgaver. Bruk av teknologi endrer eller rekonstruerer hjernene våre, og mange av de prosessene som tidligere handlet om læringsteori (spesielt kognitiv informasjonsprosessering), kan nå bli avlastet eller støttet av teknologi. Læringsmodeller utvikles stadig, og lærere trenger et utvidet praksisrepertoar.

Figur 6.5 viser en samling eksempler med gode muligheter for lærere til å sette sammen læringsmodeller basert på egne erfaringer. Vi beskriver nye pedagogiske praksiser som en sammensmelting av de mest effektive pedagogiske praksisene, inkludert de fremvoksende innovative praksisene, som sammen fremmer kreativitet og bruk av nye ideer og kunnskaper i det virkelige liv.

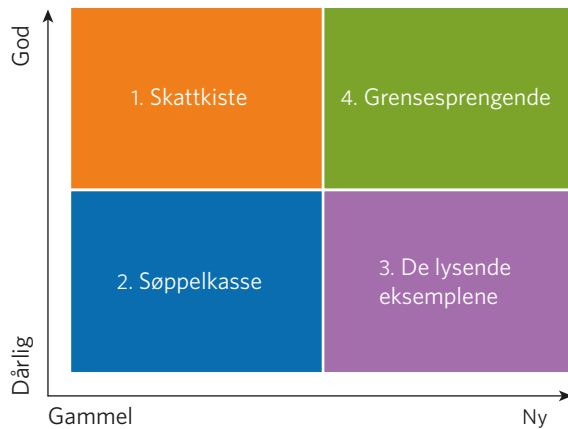
Det globale partnerskapet fungerer som et levende laboratorium. Den grafiske fremstillingen er i konstant utvikling, i takt med at nye praksiser raffineres og deles i samarbeidende fellesskap. I praksis medfører det at lærere konstant forbedrer sine dype kunnskaper om lærings- og vurderingsprosesser. De trenger å vite hvordan de kan bygge stillaser for erfaringer og utfordringer, og deretter tilpasse dem til elevenes behov og interesser, maksimert gjennom relevans, autentisitet og forbindelser i den virkelige verden. Lærere trenger et bredt repertoar av strategier for å møte forskjellige elevers behov og interesser, og en dyp forståelse av modeller som beviselig fungerer som utforskende og problembasert læring. I tillegg til disse fundamentalt effektive praksisene utvikler lærerne ekspertise i innovative praksiser og bruker digitale hjelpemidler for både læring og vurdering. Lærere står overfor en tsunami av valg. Det finnes ikke én spesiell måte å utforme dybdelæring på; det første skrittet er å utvikle ferdigheter og kunnskaper om både grunnleggende og innovative praksiser. Lærerne kan aktivere sømløs læring etter hvert som erfaringsgrunnlaget utvides. Vi erfarer at tydelighet kombinert med transparens når lærere deler sine praksiser med hverandre, bidrar til at læring og ervervelse av nye metoder kan foregå stadig mer sømløst.

Våre kritikere har hevdet at vi bare beskjeftiger oss med *ny* pedagogikk. Vi anerkjenner gjerne at det er snakk om både ny og gammel pedagogikk, og at begge bidrar til både gode og mindre gode praksiser (Fullan & Hargreaves, 2016). Jevnfør firedelingen i figur 6.6.

Vi beskriver de nye pedagogiske praksisene som en sammensmelting av de mest effektive pedagogiske praksisene, inkludert de fremvoksende innovative praksisene, som sammen fremmer kreativitet og bruk av nye ideer og kunnskaper i det virkelige liv.



Figur 6.5 Sammensmelting av nåværende effektive pedagogiske praksiser og nye innovative praksiser (kilde: Quinn, 2014, for New Pedagogies for Deep Learning)



Figur 6.6 Gamle og nye pedagogikker (kilde: New Pedagogies for Deep Learning)

Det finnes gammel pedagogikk som er dårlig (f.eks. lærersnakk), og gammel pedagogikk som er bra (f.eks. konstruktivisme). Det finnes ny pedagogikk som er dårlig (f.eks. formålsløs bruk av digitale hjelpemidler), og ny pedagogikk som er bra (f.eks. lærende fellesskap). Dybdelæring handler om å finne og utvikle de mest kraftfulle pedagogikkene, både blant de gamle og de nye, uavhengig av hvorvidt de er fra fortidens skattkammer eller representerer spydspissen i ny læring.

Uansett, presisjonen i pedagogiske praksiser er et essensielt fundament for Dybdelæring. I dag kan man finne lyspunkter i form av utforskende læring, problembasert læring, prosjektbasert læring, integrerende tenkning, kunnskapsbygging og digitale innovasjoner på tvers av skoler og land. Et eksempel på etablering av en utforskende modell kommer fra Grovedale West Primary School i Australia.

Dybdelæring handler om å finne og utvikle de mest kraftfulle pedagogikkene, både blant de gamle og de nye, uavhengig av hvorvidt de er fra fortidens skattkammer eller representerer spydspissen i ny læring.

Barn i Australia bygger et minibibliotek for barn i Malaysia

1. og 2. klasse, Grovedale West Public School, Victoria, Australia

Skolen har fokusert grundig på lese- og skriveferdigheter i en årrekke og har brukt utforskende prosesser. I 1. og 2. klasse var det en ung gutt som drømte om å bygge et minibibliotek for det malaysiske samfunnet han returnerte til, fordi han hadde lagt merke til at det ikke var særlig mange bøker tilgjengelig i lokalsamfunnet, og at de som fantes, var veldig dyre. Lærerne utviklet et langtids-

prosjekt for å virkeliggjøre drømmen hans. De systematiserte læringserfaringene for elevene som hjalp dem med å samle inn bøker, skrive overbevisende brev til ulike forlag, utforme og skrive egne historier. I tillegg organiserte elevene et fond for å kunne betale for båtfrakt av over 600 bøker til Kuala Lumpur. *My Mini Library* er nå en realitet i Kuala Lumpur, og det pågår forhandlinger med malaysiske utdanningsmyndigheter om å etablere et mobilt bibliotek som kan bringe bøkene ut til barn i hovedstadens utkantstrøk. Effekten stoppet ikke der, skolen ble nemlig nominert til Order of Australia Association's Citizenship Awards, basert på dette prosjektet.

I video 6.2, Mini Library in Malaysia: Grovedale West Primary School (tilgjengelig på www.npdl.global) kan du se hvordan Grovedale West-elevene er i stand til å sette ord på de handlingene som har gjort en forskjell i deres egne og andres liv, og de prosessene lærerne brukte for å fremme læring.

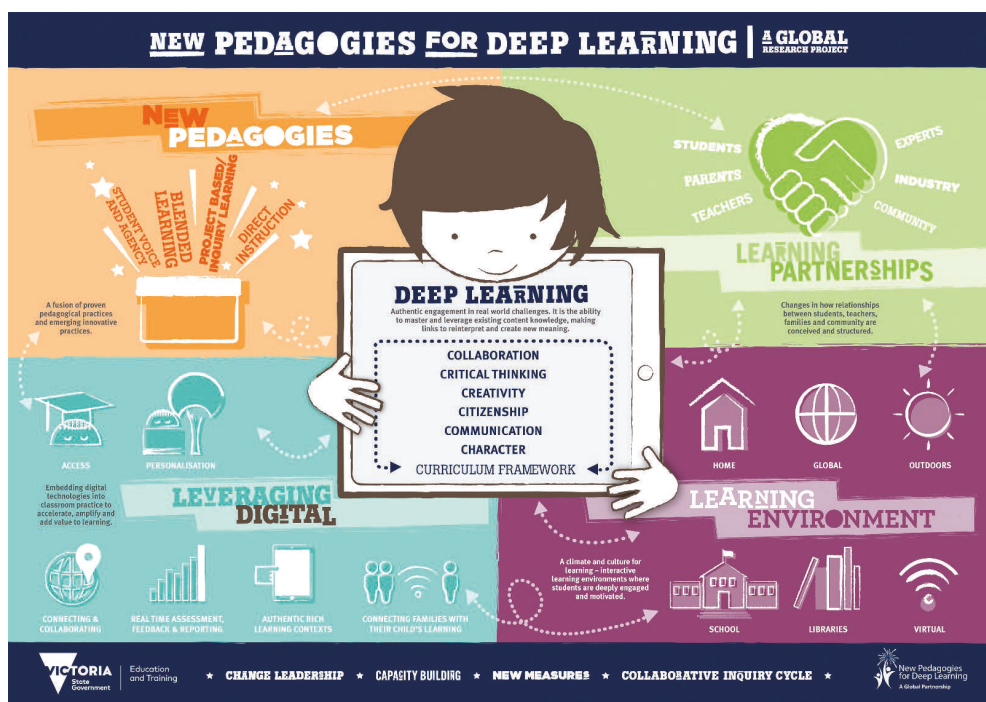
Denne læringserfaringen ble utviklet i et samarbeid på tvers av skolen. Lærerne la utforskningsmodellen til grunn, men mikset den med spesifikke lese- og skrivestrategier. Lærerne tilpasset modellen som et stillas, slik at alle elever kunne bidra. Lærerne brukte samarbeidslæring for at elevene kunne støtte hverandre, og de brukte digitale hjelpemidler til å komme i kontakt med eksperter og andre samarbeidspartnere, i tillegg til kommunale ledere i Malaysia. Lærerne kunne ikke ta alle de pedagogiske avgjørelser på forhånd, men etter hvert som læringsmålet ble klarere, kunne de prioritere ut fra sine felles pedagogiske erfaringer og skreddersy læringserfaringene. Drivkraften for denne læringserfaringen hadde sin opprinnelse i interessene og stemmen til én elev, men andre elever ble også inspirert til å bli med på utfordringene.

Dette elementet i modellen vår – pedagogiske praksiser – er avgjørende for elevenes utvikling av kompetanse. Som vi nettopp så på Grovedale West, bidrar nye praksiser til å skape nye relasjoner og interaksjonsformer fordi elevene oppnår større kontroll over egen læring. Det andre elementet i læringsmodellen – lærende fellesskap – utvikler seg fordi lærerne anvender profesjonelle kunnskaper og ekspertise til å engasjere seg sammen med elevene, familiene og samfunnet på nye måter.

Å sette de fire elementene ut i praksis

Det finnes ingen lettvin oppskrift for å fremme dybdelæring. De fire elementene kombinert med de seks kompetansene hjelper tusenvis av lærere til å stille kritiske spørsmål og til å øke presisjonen i utviklingen av dypere læringserfaringer.

Vår australske gruppe laget en mal som viser hvordan man kan organisere utviklingen av dybdelæring (se figur 6.7, tilgjengelig på www.npdL.global).



Figur 6.7 «Spisebrikke» med elementene i dybdelæring (kilde: State of Victoria, Departement of Education and Training).

Bruken av «spisebrikken» i figur 6.7 har spredt seg i alle de syv landene. Den fungerer som et verktøy for å vurdere de fire elementene for utvikling og kombinere dem visuelt. Denne naturlige, globale spredningen er en sterk bekreftelse på at lærere verdsetter et rammeverk for sin tenkning.

Fokuseringen på de fire elementene har blitt et godt grunnlag for utvikling av læringsdesign og et utgangspunkt for samarbeidsbasert og

individuell planlegging. Som en gruppeleder formulerte det: «Det har vært en styrke å kunne snakke om og identifisere dybde, å se hvordan vi har vokst i løpet av dette året, og fortsetter å utvikle oss med de fire pedagogiske firkantene som rammeverk. Det er på dette vi bygger vår styrke» (personlig samtale, juli 2016). Klar forståelse av de seks kompetansene kombinert med alminnelig språk og kraftfull pedagogikk hjelper lærere med å identifisere dypere pedagogiske praksiser. Den økende presisjonen i læringsutbytte skaper forutsetninger for dybdelæring i stort omfang.

Avsluttende refleksjoner

De seks kompetansene, kombinert med de fire elementene for utvikling av læring, utgjør et kraftfullt fundament for læring. Fellesskap (kapittel 5) er en katalysator for mye av utviklingen mot dybdelæring. Det å lære alene kan fortsatt fungere for enkelte – og vi burde alle ha kapasitet til å lære på egen hånd, men det er kombinasjonen av autonomi og samarbeid som får den lærende verden til virkelig å fungere. Læring er et sosialt fenomen – og i enda større grad i en digitalt forbundet verden.

De tre andre elementene – læringsmiljø, digitale hjelpemidler og pedagogikk – kompletterer bildet. Alle tre er gjenstand for konstant innovasjon. Det betyr at dybdelæring i seg selv må være dynamisk. Vi synes vi har et solid rammeverk, og vi mener det er i stand til å generere og absorbere endring, hvis det er ønskelig. Vårt helhetlige skjema er basert på antakelsen om at de lærende «der ute» er hovedkilden, eller drivstoffet, for fremtidens læring.

I mellomtiden bidrar disse lærende til den ene dype innovasjonen etter den andre. Vi avslutter dette kapitlet med seks eksempler som illustrerer hvordan noen av våre samarbeidspartnere har inkorporert de fire elementene og de seks kompetansene i arbeidet med å skaffe seg erfaringer med dybdelæring.

Drivkraften bak læringen i alle disse eksemplene er samarbeidsprosessene, som bygger kapasitet og akselererer skiftet fra nåværende til fremtidig praksis.

(2022): Grunnbok i pedagogisk psykologi

Tittel	Grunnbok i pedagogisk psykologi
Forfatter	
Utgiver	Fagbokforlaget
Årstall	2022
Utgave	1
ISBN	9788245033632
Sider	17-29

© Materialet er vernet etter åndsverkloven og fremstilt gjennom :bolk, Kopinors kompendietjeneste for høyere utdanning. Materialet kan benyttes av studenter som er oppmeldt til det aktuelle emnet, for egne studier, i ethvert format og på enhver plattform. Uten uttrykkelig samtykke er annen eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt når det er hjemlet i lov (kopiering til privat bruk, sitat o.l.) eller avtale med Kopinor (www.kopinor.no)

Kapittel 1

Barn av sin tid

Samfunnsperspektiv på barn og unges utvikling

Petter Aasen

Innledning

Barn og unges utvikling kan forstås og forklares med utgangspunkt i ulike faglige perspektiver og teorier. Man kan legge til grunn teorier og kunnskap om psykiske eller biologiske egenskaper og karakteristika, men en kan også ta utgangspunkt i teorier og kunnskap om barnas fysiske, sosiale og kulturelle oppvekstmiljø. I dette kapitlet rettes oppmerksomheten mot betydningen av samfunnsmessige forhold og hvordan sosialiseringsteoretiske og samfunnshistoriske perspektiv kan bidra til å kaste lys over barn og unges utvikling.

Generasjonsforskjeller

Samfunnet som barn og unge vokser opp i, gir erfaringer, verdier og holdninger som de tar med seg inn i voksenlivet. I et samfunn i rask endring vil mennesker som tilhører ulike fødselskohorter møte ulike historiske verdener, som kan gi dem helt forskjellige muligheter og begrensninger (Frønes, Heggen & Myklebust, 1997). Oppvekstmiljøet former både den enkelte og hele generasjoner. Hvis samfunnsendringene er omfattende og raske, kan forskjellene i oppvekstmiljøet til de ulike generasjonene bli store. Da kan det oppstå generasjonskløfter. I dagligtalen kommer generasjonsforskjeller til uttrykk gjennom benevnelser som «mellomkrigsgenerasjonen» og «etterkrigsgenerasjonen». Den første betegner barnekullene som ble født mellom de to verdenskrigene, altså mellom 1918 og 1939. I Norge var dette

en generasjon som opplevde synkende levestandard, arbeidsledighet og økende fattigdom. Slitet for daglig utkomme for å opprettholde tilværelsen, satte sitt preg på oppveksten. Den andre betegnelsen viser til barn født etter andre verdenskrig, som hadde sin ungdomstid på 1960- og 1970-tallet. I Norge vokste denne generasjonen opp med økende velstand, og stadig flere tok høyere utdanning. De er blitt kalt 68-generasjonen, etter studentopprøret i 1968, og ble kjent som en opprørsgenerasjon som utfordret det etablerte samfunnet. Samtidig blir de beskrevet som mer optimistiske enn den foregående generasjonen. De så muligheter der andre før hadde sett begrensninger. Som voksne har de i stor grad opprettholdt et ungdommelig selvbilde.

Fødselskullene fra omkring 1965 til 1980 blir gjerne kalt «generasjon X». På makronivå pekes det på den kalde krigen og atomkrigstrusselen som sentrale referansepunkter for denne generasjonens formative livsfase. På mikronivå opplevde denne generasjonen at mødrene deres gikk ut i arbeidslivet, samtidig som det var mangel på barnehager, og skoledagene var relativt korte. Da det ikke var voksne hjemme når de kom fra skolen, måtte barna klare seg selv, og mange fikk egen nøkkel til huset i snor rundt halsen. Generasjonen er derfor også omtalt som «nøkkelbarna». I denne perioden ble skilsmisser og familieoppløsning mer vanlig, uten at samfunnets sosiale sikkerhetsnett var helt på plass. Karakteristiske trekk for denne generasjonen er at de er mer selvstendige, tilpasningsdyktige, kunnskapsrike og resultatorienterte enn

foreldregenerasjonen. Samtidig er de preget av den sosiale situasjonen i barneårene. De er mer skeptiske, pragmatiske og mer opptatt av tilbakemeldinger fra omgivelsene enn sine foreldre.

«Milleniumsgenerasjonen» eller «generasjon Y» brukes om generasjonen som er født mellom 1980 og midten av 1990-årene. De er formet av økt globalisering og internasjonalisering. Vi fikk friere flyt av mennesker, varer, tjenester, ideer og kunnskap, ny kommunikasjonsteknologi og sosiale medier. Globaliseringen, internasjonaliseringen og digitaliseringen medførte at den enkelte hadde mer til felles med jevnaldrende i andre vestlige land enn med eldre generasjoner i sitt hjemland.

Generasjonen som vokste opp i de første tiårene av 2000-tallet har fått betegnelsen «generasjon prestasjon». De har vokst opp i en mer gjennomgående digitalisert verden med nærmest ubegrensede valgmuligheter. Samtidig har forventningene fra omgivelsene om å prestere formet denne generasjonen – enten det handler om kropp og utseende, skole og utdanning, vennskap og fritidsaktiviteter eller om anerkjennelse gjennom sosiale medier. Sosiale medier gir andre muligheter for selvpresentasjon enn før, og de unge er angivelig utsatt for press på så mange områder at

det blir vanskelig å håndtere og mestre totaliteten av krav og forventninger, i den grad at noen blir syke.

Også enkelte store historiske hendelser kan gi opphav til betegnelser på barne- og ungdomsgenerasjoner, slik «koronagenerasjonen» antakelig vil bli brukt om barn og unge som får sine formative år preget av pandemien. Slike enkelthendelser kan være så skjellsettende at de påvirker hvem vi er og blir som mennesker.

Disse folkelige generasjonsbetegnelsene er basert på oppvekstvilkårene og konkrete hendelser i generasjonenes barndom og ungdomsår. Hvorvidt betegnelsene er dekkende når en skal forstå og forklare barn og ungdoms utvikling, må avklares gjennom empiriske studier. En studie gjennomført av Bakken, Sletten og Eriksen (2018) tok for seg «generasjon prestasjon» og forestillingen om at prestasjonspresset på barn og ungdom har økt, og at det totale trykket er vanskelig å håndtere. Studien viste at de aller fleste tenåringer opplever press på et eller flere områder, og at skoleprestasjoner peker seg ut som det området der de særlig opplever mye press. Studien viste imidlertid at de fleste klarer å håndtere dette. Samtidig opplever de et betydelig press som er mer utfordrende å håndtere. Det gjelder for eksempel

Generasjonen av barn og unge tidlig på 2000-tallet vokste opp i en digitalisert verden.



det massive søkelyset på utseende og anerkjennelse i sosiale medier. Undersøkelsen viser store variasjoner både når det gjelder opplevd mengde av press og håndteringen av det, og den bidrar til en viktig nyansering av en stereotyp karakterisering av en hel generasjon. Samtidig gir resultatene grunn til bekymring for en gruppe barn og unge i denne generasjonen som synes å ha betydelige problemer med å håndtere presset de står overfor.

Sosialiseringsteoretisk samfunnsperspektiv

Sosialisering betegner prosesser der barnet beveger seg fra en tilstand av avhengighet og identitetsløshet, til å bli innlemmet i og aktivt medlem av nye og større sammenhenger. Individet lærer av og høster erfaringer gjennom tilknytning til materielle, sosiale og kulturelle sammenhenger. Gjennom sosialisering prosessen får barnet tilhørighet, som er grunnlaget for utvikling av selvoppfatning og identitet, og det opparbeider seg psykisk, sosial og kulturell kompetanse. Psykisk kompetanse viser til behov, motiver, preferanser, ønsker og evne til erfaringsbearbeiding og identitetsforvaltning. Sosial kompetanse omfatter samhandlings- og kommunikasjonsevner, væremåter, evne til å føle empati, argumentasjonsferdigheter, evne til konfliktløsning, osv. Kulturell kompetanse omfatter kunnskaper, verdier og normer – det vil si det erkjennelsesmessige grunnlaget og de forståelsesrammer, referanserammer, tolkningsrammer og målestokker som man møter verden med (Aasen, Nortug, Ertesvåg & Leirvik, 2002).

Sosialisering foregår på ulike arenaer, og det kan være en mer eller mindre bevisst prosess hos de involverte. De mest målrettede og planlagte formene for sosialisering foregår i barnehagen, utdanningsinstitusjoner og organiserte fritidsaktiviteter. Sosialiseringen på disse arenaene er stort sett målrettet og tilsiktet, og den omfatter blant annet oppdragelse, opplæring og veiledning av barn og unge gjennom tilrettelagte aktiviteter, instruksjon og undervisning. Ofte er også barna fullt klar over at de er i en lærings-situasjon når de deltar på disse formelle arenaene. Samtidig foregår det også på disse arenaene utilsiktet

påvirkning og ubevisst tilegnelse av mer diffuse og uuttalte normer, oppfatninger og væremåter. I barnehage og skole snakkes det i denne sammenheng om skjulte budskap. Skolen kan for eksempel lære enkelte elever at det er rettferdig at de kommer til kort og blir tapere i skolen, fordi det har skjedd i åpen konkurranse der alle har hatt de samme mulighetene. Et annet eksempel er at barnehage og skole kan formidle et tradisjonelt kjønnsrollemønster gjennom sin praksis, selv om offisielle planer og kompetansemål foreskriver likestilling.

Men utilsiktet og ikke erkjent sosialisering karakteriserer først og fremst uformelle sosialiseringarenaer og mer tilfeldige sammenhenger barn og unge inngår i. Det kan være i vennegjengen eller på fysiske og virtuelle arenaer der barn og unge møtes. Ikke minst er elektroniske møteplasser og sosiale medier i dag viktige uformelle, formative arenaer. Enkeltindividets ubevisste generaliseringer av erfaringer som høstes i én sammenheng, og som overføres til og aktiveres i stadig nye sammenhenger, er også eksempler på sosialisering som er lite tilsiktet og lite erkjent. Men sosialisering dreier seg også om bevisst bearbeiding av generelle erfaringer vi gjør i hverdagslivet så vel som i arbeidslivet, og som vi tar lærdom av og bærer med oss i ulike livssituasjoner. Så finnes det en type sosialisering der påvirkningen er klart tilsiktet, men der poenget er at den ikke skal være erkjent av mottaker. Da dreier det seg om manipulasjon, propaganda eller undertrykking (Martinussen, 2008).

Sosialisering er en prosess der individet påvirkes av og samspiller med et stadig økende antall personer og beveger seg på stadig flere arenaer på veien mot voksenlivet. Noen teoretikere skiller mellom primær-sosialisering og sekundærsosialisering. Den primære sosialiseringen er gjennomgripende i den forstand at den former hele personligheten. Den legger grunnlaget for fundamentale og varige personlighetstrekk og fører individet inn i noen generelle roller. Individet må tilegne seg (internalisere) grunnleggende verdier, holdninger, bevissthetsformer, ferdigheter og motiv. Gjennom primærsosialiseringen opparbeider individet en forståelse av seg selv som selvstendig menneske og samfunnsborger, og av de typiske væremåtene innenfor gruppene personen tilhører. Familien og

andre nære relasjoner er viktigst for barn og unges primærsosialisering.

Sekundærsosialisering betegner overføring, læring og internalisering av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er av betydning i mer konkrete og spesifikke roller og situasjoner. Denne delen av sosialiseringen kvalifiserer individet til å ivareta nødvendige funksjoner og arbeidsoppgaver i samfunnet. Mens primærsosialiseringen knyttes til et intimt, personlig samspill mellom voksne og barn i familien, men også i barnehagen eller grunnskolen, forutsetter ikke sekundærsosialiseringen bestemte personer som identifikasjonen kan rettes mot. Nå etableres mer generelle kommunikasjonsprosesser mellom individet og omverdenen. Sekundærsosialiseringen foregår hele livet. Sosialisering er med andre ord en livslang prosess.

Et samfunnsperspektiv på sosialisering forstår barn og unges utvikling som en interaksjonsprosess der samfunnet tar ansvar for individet og individet tar samfunnsansvar. Fra individets synsvinkel er det nødvendig å lære å kjenne samfunnets handlingsmønstre og tankeformer for å kunne omgås andre, leve et meningsfylt liv, skaffe seg arbeid og utføre det på en tilfredsstillende måte, men også for å forme sitt eget livsprosjekt innenfor legitime rammer og bli den personen man helst vil være. Sosialisering dreier seg derfor for det første om utvikling og læring. Uten samfunnstilknytning gjennom samkvem med andre mennesker, kan den enkelte ikke utvikle seg som individ. Slik sett frigjøres vi gjennom vår samfunnstilknytning. Fra samfunnets synsvinkel er det også behov for selvstendige og kreative mennesker som kan møte nye utfordringer, fornye samfunnet og bringe verden videre.

Samfunnet krever imidlertid også forpliktelser fra sine medlemmer. Det er avhengig av at et tilstrekkelig antall individer er i stand til å utføre det arbeid som til enhver tid må gjøres, og at samfunnsmedlemmene innordner seg samfunnets lover og normer for samhandling. Slik dreier sosialisering seg derfor også om tilpasning og sosial kontroll. Det eksisterer i så måte et spenningsforhold mellom enkeltindivids behov for utfoldelse og samfunnets behov for at dets medlemmer innordner seg. Individet møter samfunnet og

kollektivet med egne behov og forventninger, men i alle samfunn er det grenser for den enkeltes utfoldelsesmuligheter. Samfunnet stiller krav til individet. Slik kan sosialisering også vekke motstand fra individer og grupper mot det som oppleves som smertefull innordning.

En vellykket sosialisering innebærer at individet tilegner seg kunnskaper og verdier som gir mestrings- og handlingsgrunnlag for å møte krav, utfordringer og muligheter i samfunnet. Individet oppnår da sosial kompetanse og trer inn i et verdifellesskap. Men sosialiseringen fører ikke alltid til et balansert og harmonisk forhold mellom individ og samfunn. Av og til oppstår det konflikter, i den forstand at personer bryter med konvensjonelle normer og aksepterte atferdsmønstre. Det kan være uttrykk for mistilpasning som skyldes psykiske og sosiale problemer, men det kan også være et uttrykk for en legitim motstand mot uakseptable krav om underordning, som for eksempel kan ramme medlemmer av bestemte samfunnsgrupper (Aasen, Nortug, Ertesvåg & Leirvik, 2002). Det er et sunnhetstegn at det er takhøyde for kritikk og protest i et samfunn. Motstand og kamp mot urett og undertrykkelse har vært viktige drivkrefter i utviklingen av liberale demokratier.

Tre sosialiseringsteoretiske hovedperspektiver

Sosialisering i et samfunnsperspektiv omfatter utviklings- og læringsprosesser som former personligheten gjennom interaksjon mellom individ og samfunn. Avhengig av det samfunnsbilde og menneskebilde en tar utgangspunkt i, kan vi identifisere tre hovedlinjer i den samfunnsrettede sosialiseringstenkningen. Én hovedlinje kan vi knytte til det som betegnes som en *strukturfunksjonalistisk forståelse* av menneske og samfunn. Denne tenkningen har røtter tilbake til teoretikere som for eksempel Talcott Parsons (1937) og Robert K. Merton (1968). Sosialisering forstås da som en prosess der individet må lære seg samfunnets spilleregler. Individet går inn i eksisterende roller og gjør de tilhørende normene til sine egne. Barn og unges utviklingsoppgave blir ifølge denne modellen å leve opp til samfunnets krav og forventninger. En vellykket sosialisering forutsetter tilpasningsprosesser som

resultater i en overenstemmelse mellom samfunnets krav og forventninger og individuelle forutsetninger og ambisjoner.

Den andre hovedlinjen kan vi kalle en *humanistisk-sosialkonstruktivistisk forståelse* av forholdet mellom individ og samfunn, med linjer tilbake til filosofen og sosiologen Alfred Schütz (1967). Innenfor sosiologien står Peter Berger og Thomas Luckmanns *Den samfunnsskapte virkelighet* (orig. utgitt i 1966) sentralt i denne teoritradisjonen. I pedagogisk sammenheng impliserer denne forståelsen at barn og unges iboende utfoldelses- og selvrealiseringsbehov settes i sentrum, og man undersøker hvordan samfunnet og oppvekstmiljøet imøtekommer eller begrenser mulighetene for å utvikle disse behovene. Læring og utvikling skjer ifølge denne modellen best når barn og unge konstruerer sin egen kunnskap gjennom å være aktive i læringsprosessene. Hovedproblemstillingen blir hvordan sosialiseringssprosessene utløser eller hemmer barn og unges latente utviklingsmuligheter. Barnehage og skole blir en form for veksthus for barn og unges forutsetninger, egenskaper og behov.

Den tredje hovedlinjen er *kritisk sosialiseringsteori*. Her retter man oppmerksomheten mot ulikheter i samfunnet som barn og unge vokser opp i. Utgangspunktet er at svært få samfunn gir like muligheter til alle barn og unge når det gjelder utvikling, identitetsforvaltning og selvrealisering. Et land består ikke av én kultur med ett verdissystem; det finnes et mangfold av kulturer, livsformer og oppfatninger om hva som er det gode liv, hva som er riktig og galt og hva som er viktig og uvesentlig. Samfunnet består av delkulturer som i større eller mindre grad makter å sette sitt preg på samfunnets offisielle, dominerende kultur og formaliserte sosialiseringssprosesser. Både barnehage og skole kan da forstås som arenaer der det er kamp mellom ulike interesser. For noen barn og unge kan skolegang innebære en sosialisering som står i motsetning til verdier, holdninger og væremåter som karakteriserer ens egen geografiske, sosiale eller etniske bakgrunn og tilhørighet.

Mens den strukturfunksjonalistiske fagtradisjonen tar utgangspunkt i at individet gjennomgår nødvendige harmoniserende tilpasninger til samfunnets ordninger og verdifelleskap, har den kritiske

sosialiseringsteorien et konfliktperspektiv, der man forstår samfunnet som bestående av grupper med motstridende interesser, og der undertrykkingsmekanismer og utstøtingsmekanismer fremmer noens interesser og utfoldelsesmuligheter på bekostning av andres. Hvilke interesser som vinner frem, er avhengig av hvem som sitter med definisjonsmakten. Sentrale talspersoner for denne retningen er teoretikere fra Frankfurterskolen, som vokste frem rundt Institut für Sozialforschung i Frankfurt am Main før andre verdenskrig, med sentrale teoretikere som for eksempel Max Horkheimer (1895–1973), Theodor Adorno (1903–1969), Herbert Marcuse (1898–1979) og ikke minst Jürgen Habermas (f. 1929). Habermas argumenterer for at samfunnsutviklingen i vestlige land har gitt muligheter for individuell frihet, meningsdannelse og politisk medinnflytelse. Samtidig har samfunnet blitt stadig mer differensiert og komplekst, og bestemte interesser har befestet sin maktposisjon, noe som blant annet setter samfunnssolidariteten på prøve (Eriksen & Weigård, 1999; Krogh, 1991).

Disse tre ulike forståelsene av sosialisering peker alle på viktige sider ved barn og unges utvikling, og på mange måter supplerer de hverandre. Alle perspektivene er opptatt av forholdet mellom individ og samfunn som et gjensidig avhengighetsforhold. Mennesket ses som et aktivt subjekt som skaper og påvirker sine livsbetingelser. Samtidig er mennesker objekt for de materielle og sosiale forholdene de lever under. Enkeltindividet utvikles gjennom på den ene siden å bli innvidd i samfunnets institusjoner og livsformer, og på den andre siden bidrar den enkelte til å skape en ny samfunnsvirkelighet for nye generasjoner.

Samfunnshistorisk perspektiv

Det samfunnsrettede sosialiseringsperspektivet åpner for en forståelse av barn og unges utvikling som betrakter individet som en mer eller mindre aktiv og kreativ medspiller på ulike arenaer. Individet påvirker og påvirkes i et kontinuerlig vekselspill med mennesker og miljø. Både de nære og de fjernere sosialiseringssarenaene er i konstant endring og utvikling. Materielle, sosiale og kulturelle forhold som rammer inn barn og unges oppvekstmiljø, endres. Hvilke krav

og utviklingsmuligheter som møter barn og unge, skifter stadig. Og endrede utviklingsoppgaver krever stadige nye psykiske og sosiale svar, det vil si utvikling av individuell kompetanse og personlige egenskaper for og mestring av en tilværelse under de aktuelle samfunnsmessige betingelsene.

Vi kan fange inn sosialiseringsbetingelsenes historiske utvikling ved å sammenligne det enkle, naturbestemte lokalsamfunnet og det komplekse, urbane og globaliserte samfunnet (Hoem, 1968). Moderniseringen kan ses som en frigjøring fra den direkte og umiddelbare avhengigheten av naturgitte betingelser. Historisk sett har denne frigjøringen betydd økende avhengighet av menneskeskapte samfunnsforhold og produkter. Den historiske utviklingen har vært beskrevet som en utvikling fra naturavhengighet til arkitekturavhengighet. Det er spor av denne utviklingen gjennom hele historien, men den akselererte etter andre verdenskrig i vår del av verden.

I det gamle primærsamfunnet var arbeidsliv og familieliv en fellesarena for en samfunnsintegrerende sosialisering. Livsbetingelsene ble langt på vei bestemt av årsrytmen i næringsveiene og hva naturen kunne gi. Det var nære bånd mellom behovstilfredsstillelse, arbeid og sosiale fellesskap – det var virksomheten for opprettholdelse av tilværelsen som ga livet rammer og

mening. I dette samfunnet ble kunnskap, ferdigheter og normer utviklet og vedlikeholdt gjennom arbeidet. I arbeidet foregikk overføring av kompetanse og identitet mellom generasjonene.

Det enkle samfunnet var enkelt i den forstand at menneskene opparbeidet et felles erfaringsgrunnlag ved at de stort sett befant seg i samme livs- og arbeidssituasjon. De møtte stort sett de samme kravene og høstet de samme erfaringene. I dette samfunnet vokste fellesskap og felles erfaringer ut fra hverdagslivets praktiske gjøremål for å opprettholde tilværelsen. Fellesskapet var en del av den livsnødvendige samhandlingen for å sikre husly og mat på bordet. Overlevelse fordret at man realiserte seg selv på måter som kom fellesskapet til gode. I denne samfunnsformen eksisterte det ikke formalisert sosialisering. Sosialiseringen var flettet inn i dagliglivets gjøremål.

Fra dette utgangspunktet har det i vår del av verden skjedd en gradvis utvikling mot et stadig mer komplekst samfunn. Utviklingen fra en tilværelse som nærmest var prisgitt naturkreftene, til et samfunn kjennetegnet av en høy grad av mestring av disse, har ført til en stadig mer sammensatt livssituasjon for individet. Den økende differensieringen i yrkeslivet og mellom arbeidsliv, familieliv og fritidsliv har ført til segmentering. Livsområder som rekreasjon, omsorg,

I det enkle samfunnet foregikk mye av sosialiseringen i det sosiale samkvemmet rundt nødvendig arbeid for å opprettholde tilværelsen.



læring og arbeid er splittet opp, og kontakten mellom områdene er svekket. Arbeidslivet forutsetter arbeidstakere med spesifikke kvalifikasjoner for å løse ulike arbeidsoppgaver. Stadig nye yrkesgrupper oppstår for å utføre stadig mer spesialiserte oppgaver. Et karakteristisk trekk ved det moderne yrkeslivet er at formål og kompetanse ikke utvikles og formidles gjennom selve yrkesutøvelsen i samme grad som tidligere. Den enkelte arbeider eller gruppe av arbeidere produserer i mindre grad den kunnskapen som de selv er avhengig av, og ser i mindre grad enn før sluttproduktet. Yrkesopplæringen foregår i liten grad gjennom praktisk yrkesutøvelse, men er lagt til institusjoner med dette formålet. Utviklingen innenfor arbeidslivet har ført til at stadig flere mennesker setter sammen elementer til et større hele etter oppskriftskunnskap eller en bruksanvisning som de selv verken har utviklet eller har ansvar for. Samtidig har kommunikasjons-teknologi i stadig større grad tilrettelagt for samarbeid på tvers av fysisk og sosial avstand.

I det enkle samfunnet var sosialiseringen viklet inn i det sosiale samkvemmet rundt nødvendig arbeid for å opprettholde tilværelsen. Mat for å mette, klær og hus for å varme og beskytte. Her ble kompetanse utviklet og overført. Gjennom arbeidet utviklet individet sin identitet. I det komplekse samfunnet som for alvor vokste frem etter andre verdenskrig i vår del av verden, er både arbeidet, yrkeskunnskap og opplæring fjernet fra det sosiale miljøet der barn og unge har tilhørighet. Sammenhengen mellom arbeid, kompetanse og kulturell tilhørighet er brutt. Som en konsekvens av spesialiseringen, oppsplittingen og skillet mellom yrkesutøvelse, kunnskapsproduksjon og yrkesutdannelse blir det vanskeligere å opparbeide et felles erfaringsgrunnlag. Det moderne samfunnet er et samfunn uten en autoritativ overbygning, mente den tyske sosiologen og filosofen Niklas Luhmann (1927–1998). Det er på mange måter et samfunn uten sentrum (Luhmann, 1981). I vår tid forsterkes utfordringen gjennom økt mobilitet både innenlands og mellom ulike land. Når et allment og sammenbindende erkjennelses- og verdigrunnlag mangler, truer det utviklingen av en fellesskapsfølelse. Og et visst minimum av fellesskap er nødvendig for at et samfunn kan bestå.

Dette har en klar parallell til den tyske sosiologen Ferdinand Tönnies' (1855–1936) tenkning. Han skilte mellom to typer av sosiale fellesskap: *Gemeinschaft* og *Gesellschaft* (Harris, 2001). *Gemeinschaft* viser til et tradisjonsbundet samfunn preget av fellesskap, sterke sosiale bånd og stor avhengighet mellom individene. For Tönnies var tradisjonssamfunnet kjennetegnet av *Gemeinschaft*, med felles stedstilhørighet, sosial klassetilhørighet, felles tro/overbevisning og følelsmessige relasjoner mellom mennesker. Samfunn karakterisert av *Gesellschaft* har mer karakter av et aksjeselskap eller en bedrift, der båndene er svakere, og der samhold er basert på mer forretningsmessige og upersonlige relasjoner og transaksjoner. Her opprettholdes samfunnet ved at enkeltpersoner handler på bakgrunn av sin egeninteresse, som i næringslivet, hvor arbeidere, ledere og eiere ofte ikke bindes sammen av felles livsorientering, tro eller omsorgen for produktet de lager. Det er i deres egen interesse å komme på jobb for å tjene penger. På mange måter er det egeninteressene som holder bedriften og fellesskapet sammen.

Tönnies mente at fremveksten av det moderne samfunnet innebar en overgang fra *Gemeinschaft*-pregede til *Gesellschaft*-pregede fellesskap. Det representerte en overgang fra storfamilier og primærnærings til kjernefamilier, urbane samfunn, industri og servicenæringer. I det moderne samfunnet er den sammenbindende kraften ikke lenger nære mellommenneskelige relasjoner, men mer instrumentelle eller forretningsmessige relasjoner. Når et *Gesellschaft*-preget samfunn avløser det førindustrielle bondesamfunnet, legger det grunnlag for økonomisk vekst og et materielt sett bedre liv, men det gir samtidig nye og annerledes rammer for sosiale relasjoner og fellesskap (Østerberg, 2012).

Den økte betydningen formelle sosialiseringsinstitusjoner som barnehager og skoler har fått i vårt samfunn, kan ses som en kompensasjon for allmenndannende prosesser som gikk tapt med overgangen fra et enkelt til et stadig mer komplekst samfunn. Gjennom utdanningssystemet skal den oppvoksende generasjon gis en felles erkjennelsesramme og et noenlunde felles verdigrunnlag. Sosialiseringen og barn og unges utvikling skjer ikke lenger gjennom



Institusjoner som barnehagen og skolen har fått ansvaret for mye av sosialiseringen av barn og unge.

deltakelse i naturlige kontekster, slik som i det enkle samfunnet. I det komplekse samfunnet skjer sosialiseringen gjennom møtet med utvalgte, tilrettelagte tekster (Lundgren, 1979). Læretiden sammen med de eldre er erstattet av skolegang sammen med jevnaldrende. I barnehage og skole er det lærere med formelle kvalifikasjoner som har overtatt mye av ansvaret for å legge til rette for at den enkelte gjennom jevnaldersfellesskapene utvikler kompetanse, ferdigheter og holdninger som åpner for deltagelse innenfor forskjellige samfunnsområder.

Barnehagen og skolen som systemer fungerer som koordinerende sosialisingsarenaer som også skal sørge for at samfunnsmedlemmene får et nødvendig felles erfaringsgrunnlag, felles forståelsesrammer, interesser, målsettinger og normer. Segmenteringen og mangfoldet som karakteriserer det komplekse samfunnet, har medført et økende behov for formell

sosialisering for å sikre at barn og unge etter hvert kan bidra til å bygge opp under stabile samfunnsformasjoner (Aasen & Telhaug, 1992).

Sosialisingsarenaene endres over tid, og sosialiseringssprosessene formaliseres i stadig sterkere grad. De uformelle arenaene forsvinner ikke, men også de endres. For eksempel viser en studie av Isaksen, Norderhus og Øksnes (2021) hvordan lek i barndomsårene endres over tid. Barn leker like mye som før, men studien viser at eldre generasjoner er bekymret for at barn ikke leker slik de selv gjorde. De er bekymret over dagens barndom sammenlignet med deres egen. Generelt kan historiske perspektiv på endring lett få preg av nostalgi, i den forstand at fortiden forherliges. Når vi ser tilbake, er det for eksempel lett å romantisere de uformelle sosialiseringssprosessene, den frie omgangen mellom unge og eldre, og den naturlige og gradvise overgangen til

arbeidslivet. Det kan derfor være grunn til å understreke at selv om de historiske endringene i sosialiseringssprosessene kan være utfordrende både for den enkelte og samfunnet, viser studier av barn og unges situasjon bakover i tid et alt annet enn vakkert bilde av deres livssituasjon i det enkle samfunnet (Aries, 2003; Korsvold, 2016). Den bekymringsløse barndom og ungdomstid i det enkle, Gemeinschaft-pregede samfunnet er med andre ord en myte. Hovedpoenget er at oppvekstvilkårene og dermed referanserammene barn og unge må forholde seg til, er helt annerledes i dag enn for bare noen generasjoner tilbake. Dette har betydning for sosialiseringssprosessene og barn og unges livsløp. Det medfører biografiske endringer. Historisk bestemte sosialiseringssprosesser legger for eksempel grunnlaget for motivasjonsmønstre, holdninger, uttrykksmønstre og atferdsmønstre hos medlemmer av et gitt samfunn på et gitt historisk tidspunkt. Psykologen Erich Fromm (1900–1980) fanget i sin tid inn disse felles egenskapene gjennom begrepet sosial karakter. Den utvikles som et resultat av de erfaringer og livsforhold som er felles for samfunnsmedlemmene på et gitt historisk tidspunkt, og som rammer inn den enkeltes utviklingsmuligheter. Innenfor disse rammene formes den mer spesialiserte individuelle karakteren gjennom den enkelte persons særegne livshistorie.

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930–2002) er nettopp opptatt av hvordan det særegne sosiale miljøet og den sosiale klassen vi vokser opp i, påvirker og former våre tanker og handlinger på en grunnleggende måte. Ulik tilgang til ressurser, som penger, eiendom og sosiale nettverk, vil forme den enkeltes tenkemåte og væremåte. Bourdieu beskriver disse innlærte måtene å tenke og handle på som *habitus*. Habitus er et integrert system av varige disposisjoner som regulerer vår måte å oppfatte, vurdere og handle på. Habitus formes av den enkeltes plassering i samfunnhierarkiet og vår tilgang til tre ulike former for kapital: økonomisk, kulturell og sosial kapital. Økonomisk kapital er økonomiske ressurser som for eksempel penger, aksjer, eiendom og verdifulle gjenstander. Kulturell kapital kan for eksempel være å ha høyere utdanning, å tilhøre prestisjefylte miljøer og å ha attraktive posisjoner i arbeidsmarkedet.

Samtidig viser kulturell kapital også til mer indre egenskaper, som vår måte å tolke og forstå verden på, vår væremåte og selvpresentasjon, som i neste omgang kan gi lettere tilgang til bestemte sosiale arenaer og samfunnsposisjoner. Sosial kapital viser til vår tilgang til kontakter og sosiale nettverk som vi kan mobilisere for å oppnå det vi vil (Broady, 1991; Broady & Palme, 1989).

Barndom, ungdomstid og identitetsutvikling

Identitetsarbeid og identitetsforvaltning er en viktig del av sosialiseringssprosessen. Sosialiseringsspektivene definerer gjerne identitetssøking og det å oppnå selvforståelse som den viktigste utviklingsoppgaven for barn og unge. Mange påpeker at denne utviklingsoppgaven er krevende i en tid preget av en kulturell frisetting, der identiteten ikke lenger er fastlåst eller forhåndsprogrammert gjennom familieband og tradisjoner slik som i det enkle samfunnet, men der de subjektive mulighetene tvert om ofte omtales som tilsynelatende ubegrenset.

Den industrielle revolusjonen fra slutten av 1700-tallet og utover 1800-tallet, og de forandringene i samfunnsforholdene som fulgte med denne, skapte en ny individforståelse. Industrialiseringen legger grunnlaget for en prosess karakterisert ved en stadig sterkere atskillelse mellom arbeidsfellesskapet og familien, mellom arbeidsplass og hjem, mellom arbeidstid og fritid, mellom produsent og konsument, osv. Menneskets sosiale sammenheng blir splittet opp. De nye livsvilkårene skiller individet fra kollektivet på en annen måte enn tidligere. Det moderne, komplekse samfunnet stiller nye krav til den enkeltes handleevne og selvbestemmelse. Identitetsproblematikken blir aktualisert som følge av økt frihet for mange mennesker. Menneskene blir frisatt fra mye av den overvåkning og kontroll som de tette, integrerte samfunnene ofte representerte, men dermed mister individet også den skjerming og støtte som tidligere tiders samfunn ga. Både begrensninger og støtteverk av økonomisk, sosial, erkjennelsesmessig, etisk og psykologisk karakter faller bort. Samfunnsutviklingen de siste 50–60 årene har for alvor frisatt barn og unge

fra mange av de materielle begrensingene som møtte tidligere generasjoner. Fremveksten av det etniske og kulturelle mangfoldet har bidratt i samme retning (Ziehe & Stubenrauch, 2008).

Det selvfølgelig og det gitte i det tradisjonsbundne samfunnet innhyllet den enkelte i en helhet som gjorde at det var relativt ukomplisert å forstå seg selv, orientere seg i omverdenen og forholde seg til hverandre. Den enkelte fikk selvbekreftelse gjennom den rutinemessige håndteringen av hverdagens gjøremål og gjenkjennelsen i andres blikk. Frigjøringen fra familie- og tradisjonsbånd innebærer at det nå i større grad er opp til den enkelte å fylle de nye mellomrommene som tidligere ble fylt av det selvfølgelig, av gjentakelse og gjenkjennelse. Å binde sammen ulike erfaringer til en helhet og en identitet, er i mye større grad blitt et individuelt prosjekt. Gjennom sosialiseringssprosessene blir dermed barn og unge i dag i større grad overlatt til seg selv og konfrontert med sin egen evne til å planlegge, kontrollere og håndtere ulike livssituasjoner og fremtiden.

En lang rekke forhold har bidratt til denne frisettingen. Den økonomiske og teknologiske utviklingen, økt velstand og velferd har fritatt oss fra slitets disiplinering. Samfunnsutviklingen har gitt større frihet til valg av utdanning, yrke, bosetting, samlivspartner og livsstil. Andre forhold har også bidratt til frisettingen og styrket den individuelle valgfriheten, som utviklingen innenfor kommunikasjon og sosiale medier, svekket primærkontroll og voksenkontakt, migrasjon og svekkede tilhørighetsforhold osv. Frisettingen er en forutsetning for et liv som selvstendig og myndig individ, men samtidig fremtvinger den i større grad et identitetsarbeid. For når de ytre støtte- og rammeverkene svekkes, må den indre styringen gjennom selvrefleksjon og bevisstgjøring omkring egne verdier og normer, ønsker og veivalg styrkes. Det som ikke forstås som skjebne, uomtvistelig sannhet eller en universell etisk norm, kan mennesker endre. Det som personer kan endre, er de ansvarlig for. Dette er på den ene siden befriende. På den andre siden kan det være belastende når identitetsarbeid i stigende grad settes på dagsorden. Den enkelte må i større grad enn tidligere redegjøre for, begrunne og rettferdiggjøre handlinger, meninger, holdninger og måten man

former sitt liv på. Sentralt i beskrivelsene av sosialiseringens betingelser i vår tid er perspektivmangfoldet. Etablerte verdier og sannheter dekonstrueres, og individet kan oppleve krysspress fra motstridende verdier og et mangfold av livsstiler. Barn og unge blir ikke bare påvirket av sine nærmeste omgivelser, men av en verdensomspennende massekultur, med andre ord kilder som verken foreldre eller lærere har styring over.

I det enkle, tradisjonsbundne samfunnet kunne den subjektive hovedutfordringen være at man *ville for mye*. I vår tid er den subjektive hovedutfordringen oftere at man *oppnår for lite*; at mennesker ikke lever og er slik som de kunne leve og være. Og i vår tid er identitet ikke noe man utvikler en gang for alle; den settes stadig på prøve og må stadig omformes, forhandles om og tas stilling til. Identiteter må stadig prøves ut, vurderes, forkastes og endres. Personer er ikke hva de er, men hva de gjør seg selv til. Identitetsarbeid blir en pågående refleksiv prosess (Giddens, 1996). Refleksiviteten gir økt spillerom, men den øker også bevisstheten om at det ikke finnes noen fast grunn. Derfor er identitetsarbeid et sentralt tema i den samfunnshistoriske sosialiseringslitteraturen.

Oppbruddet fra tradisjonene kan ha ført til at mennesker i dag er mer avhengig av omgivelsene for kontinuerlig å få bekreftet sin egenverdi og at det de driver med er meningsfullt. Det er kanskje derfor identitetsarbeid ofte resulterer i behov for selv-fremstilling, selvutfoldelse og selvforandring. Det samfunnshistoriske perspektivet på barn og unges utvikling kan kaste lys over for eksempel nye former for sårbarhet knyttet til frykten for å gå inn i sammenhenger som ikke gir umiddelbar selvbekreftelse.

Utvidet og avkortet barndom og ungdomstid

Et samfunnshistorisk perspektiv på sosialisering innebærer en forståelse av at barn og unges utvikling alltid vil være knyttet til samfunnsmessige utviklingskrav og utviklingsmuligheter som skifter med tiden. Barndom og ungdomstid er biologiske og psykologiske utviklingsfaser, men må også forstås som sosiale og historiske fenomener. Livsfasene

innhold, utviklingsoppgaver, utfordringer, muligheter og begrensninger er betinget av skiftende samfunnsforhold (Mørch, 2010).

Sammenlignet med tidligere historiske perioder er det et karakteristisk trekk ved barn og ungdoms posisjon i det moderne samfunnet at de er marginalisert eller tilsidesatt. Denne marginaliseringen har flere dimensjoner. Vi kan snakke om en *funksjonell marginalisering*, som viser til at barn og unge er satt utenfor mange samfunnsmessige oppgaver. De er «uproduktive» og plassert i unyttige og uansvarlige samfunnsroller. Fra at barn og unge var produktive og deltok i fellesskapets hverdagslige gjøremål i tidligere tider, er de i dag forbrukende og passiviserte unge mennesker. For det andre kan de unges posisjon i samfunnet ses som en *strukturell marginalisering*. De har fått sine egne fysiske og virtuelle sosiale rom (barnehage, skole og sosiale mediesamfunn) hvor de i stor grad er atskilt fra andre aldersgrupper, der omfanget av og kvaliteten på voksenkontakt er redusert. Og for det tredje kan de unges posisjon beskrives som en *normativ marginalisering*: Foreldregenerasjonens normative styring av barne- og ungdomsrollens utforming er svekket. Denne marginaliseringen gir blant annet grobunn for dannelsen av ulike ungdomskulturer, som er karakterisert ved klart avgrensede uttrykks- og ytringsformer. Marginaliseringen av barn og unge har skapt et vakuum, som blant annet jevnaldergruppen forsøker å fylle. Jevnalderrelasjoner har derfor fått økende betydning som sosialiseringsarena. Form og innhold i ungdomskulturene vokser ut av et komplekst samspill mellom globale trender, lokale forhold, sosial og kulturell bakgrunn og fremtidsutsikter (Heggen & Øia, 2005; Aasen, Nortug, Ertesvåg & Leirvik, 2002).

Den formelle sosialiseringen, eller det vi kan kalle samfunnets institusjonaliserte pedagogiske prosjekt gjennom barnehage, skole, skolefritidsordninger og organiserte fritidsaktiviteter, ble gjennom 1900-tallet styrket som kvalifiseringsarenaer, men også som sosialiseringsarenaer i bred forstand. Snart feirer vi 300-årsjubileet for innføringen av den obligatoriske grunnskolen. Skolen la imidlertid lenge beslag på bare en liten del av barndommen. For de fleste dreide det seg om noen få skoletimer i uken, noen få uker i året

fra 7-årsalderen og frem til konfirmasjonen. Men etter hvert har både samfunnsliv og arbeidsliv stilt større krav til kunnskap og kompetanse, og vi fikk en gradvis forlengelse av skoledagen og skoleåret. Den obligatoriske skolen ble utvidet til ni år i løpet av 1960-årene. I 1980-årene ble det for alvor etablert barnehager for barn under skolepliktig alder. I 1990-årene kom 6-åringene inn i skolen, og det pedagogiske prosjektet omfattet i større grad også barns fritid gjennom skolefritidsordninger. I den andre enden av utdannings-systemet var gymnaset lenge et privilegium for de få. I løpet av 1980-årene ble videregående opplæring en forutsetning for de fleste yrkesvalg og dermed en allmenn kvalifiserings- og dannelsesarena for all norsk ungdom. I 1990-årene og på 2000-tallet ble terskelen enda høyere for å komme inn i arbeidsmarkedet, noe som førte til en økende tilstrømming til universiteter, høyskoler og fagskoler. Også i arbeidslivet kreves det en stadig kompetanseutvikling, og formalisert utdanning blir i dag definert som livslang læring. Formell utdanning har dermed blitt en stadig viktigere sosialiseringsarena i menneskers liv. Det norske skole- og utdanningssystemet kan sies å være demokratisk, ved at det er tilgjengelig for alle og stort sett finansieres av det offentlige, og det er et sentralt mål at skolen skal virke utjevnende. Grunnopplæringen er organisert som en offentlig fellesskole som skal bidra til sosial integrasjon og like muligheter. Samtidig kan faktorer som sosial bakgrunn, kulturell tilhørighet og kjønn fortsatt forklare ulikheter, både når det gjelder rekruttering til og oppnådde resultater i utdannings-systemet (Prøitz & Aasen, 2018).

De tendensene vi her har pekt på, har resultert i en utvidet barndom og ungdomstid. Men vi kan også peke på en motsatt tendens: Visse historiske endringer bidrar til å gjøre barndommen og ungdomstiden som utviklingsfaser kortere. Utestengningen av ungdom fra arbeidslivet er ikke entydig. Selv om statistikken viser at ungdom i heltidsarbeid har sunket sterkt, har antallet som har deltidsarbeid steget gjennom de siste tiårene. Slik har unge mennesker en viss tilknytning til arbeidslivet, selv om tilknytningsformene er annerledes enn tidligere – deltidsarbeid ved siden av skole og studier danner ikke på samme måte som før utgangspunkt for yrkeskarriere og sosial identitet.

Og tidligere hadde de unge bare i liten grad råderett over det de selv tjente. Lønnen gikk som oftest inn i familiens forbruk, før de selv stiftet egen familie. I dag er lønnen i større grad de unges egne penger. Det gir mer selvstendighet og handlingsrom som samfunnsdeltakere.

Barn og unge har i økende grad blitt gjenstand for kommersielle interesser. Hele industrier er i dag bygget opp omkring de unges forbruk. Som for voksne preges også barn og unges fritid i stigende grad av konsum. Vi har dermed en situasjon der de unge lever i en forlenget barndom og ungdomstid med tanke på at de begynner senere i full jobb, men som konsumenter er de for lengst voksne. Varemarkedet fremstår som en overgripende sosialiseringsarena. Den økte fritiden har banet veien for dette markedet, fordi fritidens verdimønstre er opplevelsesorienterte. Opplevelsesmarkedet er på mange måter den sosialiseringsarenaen som mest radikalt utfordrer de tradisjonelle normene for identifikasjon og verdivalg blant barn og unge.

Også når det gjelder oppdragelse og normer er det mye som tyder på at barndommen og ungdomstiden avkortes, i den forstand at de unges gis større frihet. «Den gamle skole» la for eksempel stor vekt på autoritet og disiplin (Aasen & Telhaug, 1992). I dag legges det i mye større grad vekt på frihet fra autoritet og underordning, og frihet til selvutfoldelse og til å realisere seg selv. Samtidig konfronteres de tidlig i livet med veldig alvorlige spørsmål som tidligere hørte voksenverdenen til. Blant annet innebærer klimaendringene at barn og unge er forespeilet nokså overveldende og truende fremtidsutsikter.

Ser vi på de mer uformelle sosialiseringsbetingelsene og mulighetene for å gjøre seg erfaringer og forholde seg til «den virkelige verden», kan vi også peke på forhold som indikerer en avkortet barndom og ungdomstid. På mange måter har de unge mer plass og tid til å gjøre erfaringer og eksperimentere med livet enn hva tidligere generasjoner hadde anledning til, slik som å eksperimentere med parforhold og boformer, ha tilgang til ubegrensede mengder informasjon, ta del i fysiske og virtuelle reiser, osv. Det store omfanget av opplevelser og erfaringer kan gi bedre utviklingsbetingelser enn da barn og unge

i større grad var bundet av materielle begrensninger og fastere normer og tradisjoner.

Vi kan også snakke om en avkortet barndom og ungdomstid i den forstand at det i dag stilles større krav til de unge om en stadig tidligere internalisering av kontroll, det vil si krav om tidligere psykologisk og sosial modning. Vi kan snakke om en voksengjøring av barn og unge. En rekke observasjoner synes å støtte en slik forståelse av moderne barndom og ungdomstid:

- Voksensymboler har blitt barns eie allerede ved skolestarten, som for eksempel moteklær og teknologisk utstyr.
- Mange barn begynner å tillegge seg «ungdommelige» interesser allerede i 8–9-årsalderen, en god del tidligere enn foreldregenerasjonen gjorde.
- Løsrivelsen fra voksenavhengigheten skjer stadig tidligere.
- Såkalte pubertetskonflikter oppstår stadig tidligere.
- Typisk ungdomskriminalitet har utviklet seg til i større grad også å bli barnekriminalitet.
- Mellom- og etterkrigsgenerasjonen var opptatt av at barn og unge skulle beskyttes og holdes i uvitenhet om livets realiteter. I dag behandler voksne i større grad barn og unge på en mer likeverdig måte. Det har mange positive sider. Samtidig, når mange foreldre slipper livet løs på de unge ved å presentere og diskutere både globale og personlige problemer med sine barn, påfører man kanskje barna en større ansvarsfølelse som bidrar til en tidligere voksengjøring.
- Det som tidligere var de voksnes «hemmeligheter» og tabuer, som ble betraktet som skadelige for barn, og som markerte et klart skille mellom barn og voksnes verden, er i dag tilgjengelig for barn og unge. Internett og sosiale medier har bidratt til å viske ut disse skillene.
- Barn og unge konfronteres tidlig i livet med veldig alvorlige spørsmål som tidligere hørte voksenverdenen til. Mange unges sterke engasjement i miljø- og klimaspørsmål illustrerer hvordan barn og unge tidlig konfronteres med, men også tar ansvar for store og alvorlige utfordringer.

I sosialiseringssammenheng kommer barn og unge ofte i klemme mellom den utvidede og den avkortede barndommen og ungdomstiden. De står i en paradoksal situasjon der de stenges ute fra samfunns- og arbeidslivet og fra å ha et samfunnsansvar, men samtidig konfronteres de med eksistensielle utfordringer og samfunnsproblemer som det tidligere var forbeholdt de voksne å gruble over og ta ansvar for.

Det pedagogiske prosjektet i et samfunnsperspektiv

Samfunnets pedagogiske prosjekt skal hjelpe barn og unge å finne seg til rette i en verden som i dag er kjennetegnet av en økende grad av frisetting på den ene siden, og på den andre siden et mangfold av normer og krysspress (Ziehe, 1997; Aasen 1997; Aasen, Nortug, Ertesvåg & Leirvik, 2002). Den formaliserte, institusjonaliserte sosialiseringen må i denne sammenheng utvikle og forvalte en pedagogikk som setter den enkelte i stand til å møte krav som springer ut av det sosiale og kulturelle mangfoldet, men som samtidig bidrar til å vedlikeholde og etablere nye bånd som knytter oss sammen i et fellesskap.

Mangfold og paradokser er en del av det moderne samfunnet. Det norske pedagogiske prosjektet baserte seg tidligere på at Norge var et forholdsvis homogent samfunn (Prøitz & Aasen, 2018; Aasen, 2003). Dagens samfunn er i mye større grad basert på verdiene som ligger i mangfoldet. Mens den norske samfunnsmodellen i årene etter andre verdenskrig gjorde menneskelig likeverd til en fanesak med begrunnelse i at vi alle var like, impliserer den kulturelle frisettingen, den nye informasjons- og kommunikasjonsteknologien, globaliseringen og migrasjonen at bestrebelsene på å videreutvikle et samfunn basert på likeverd må begrunnes i at vi alle er forskjellige. Pedagogisk praksis må da forholde seg til motsigelsene dette innebærer. Det finnes ikke på samme måte som tidligere faste navigasjonspunkt eller uomtvistelige svar når livskursen skal settes.

Når et felles verdigrunnlag ikke på samme måte som tidligere kan gi handlingsdirektiver, må barn og unge lære å forholde seg til mangfoldet. I et samfunnsperspektiv er dette utfordringen for det pedagogiske

prosjektet i vår tid. Gjennom sin virksomhet må det pedagogiske prosjektet finne balansen mellom på den ene siden å gi barn og unge den tryggheten de trenger som fundament for å kunne lære og utvikle seg, og på den andre siden gi rom for og motivere til stadig utprøving av identiteter i en mangfoldig og omskiftelig verden.

Referanser

- Aries, P. (2003). *Barndommens historie*. Oslo: Gyldendal.
- Bakken, A., Sletten, M.A. & Eriksen, I.M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 46–76.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York, NY: Anchor Books.
- Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Broady, D. & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus utbildningssociologi. I H. Thuen & S. Vaage (red.), *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, E.O. & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati: Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, I., Heggen, K. & Myklebust, J.O. (red.) (1997). *Livsløp – oppvekst, generasjon og sosial endring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet*. København: Hanz Reitzels forlag.
- Harris, J. (red.) (2001). *Tönnies: Community & Civil Society. Cambridge Texts in the History of Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heggen, K. & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring: mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hoem, A. (1978). *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Isaksen, G.E., Norderhus, R. & Øksnes, M. (2021). Ikke dårligere enn før, men annerledes: En generasjonsstudie av lek i barndommen. *Barn – Forskning om barn og barndom i Norden*, 39(1). doi:10.5324/barn.v39i1.3763.
- Korsvold, T. (2016). *Perspektiver på barndommens historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogh, T. (1991). *Fra Frankfurt til Hollywood: Frankfurterskolen 1930–1945*. Oslo: Aschehoug.
- Luhmann, N. (1981). *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat*. München: Olzog.
- Lundgren, U.P. (1979). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplanteori*. Stockholm: LiberFörlag.
- Martinussen, W. (2008). *Samfunnsliv. Innføring i sosiologiske tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merton, R.K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York, NY: The Free Press.
- Mørch, S. (2010). Ungdomsforskningen som perspektiv og mulighet. *Psyke & Logos*, 31(1), 11–44.
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. New York, NY: McGraw Hill.
- Prøitz, T.S. & Aasen, P. (2018). Making and Re-making the Nordic Model of Education. I P. Nedergaard & A. Wivel (red.),

(2022): Grunnbok i pedagogisk psykologi (2)

Tittel	Grunnbok i pedagogisk psykologi
Forfatter	
Utgiver	Fagbokforlaget
Årstall	2022
Utgave	1
ISBN	9788245033632
Sider	129-144

© Materialet er vernet etter åndsverkloven og fremstilt gjennom :bolk, Kopinors kompendietjeneste for høyere utdanning. Materialet kan benyttes av studenter som er oppmeldt til det aktuelle emnet, for egne studier, i ethvert format og på enhver plattform. Uten uttrykkelig samtykke er annen eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt når det er hjemlet i lov (kopiering til privat bruk, sitat o.l.) eller avtale med Kopinor (www.kopinor.no)

Kapittel 8

Identitets- og moralutvikling

Øyvind Kvello

Innledning

Identitet handler om det innerste i oss mennesker – selve kjernen i oss. Fenomenet identitet har vært utforsket i alle fall siden de markante filosofene i antikkens Hellas, som Sokrates, Platon og Aristoteles. Temaet har begeistret mange, og flere teoretikere har utformet teorier om innholdet i og utviklingsprosesser knyttet til identitet. De siste årene har det stilnet med teoriutvikling om og forskning på identitet.

I dette kapitlet presenteres en rekke teoretiske perspektiver på identitet. Kapitlet starter med en presentasjon av skillet mellom *jeg* og *meg*, basert på arbeidene til William James og George Herbert Mead. I Meads modell består identitet av tre deler: *jeg*, *meg* og *den generaliserte andre*, og mennesker beskrives som handlende, reflekterende og observerende.

Erik Homburger Erikson lanserte en modell for psykososial utvikling som et alternativ til Sigmund Freuds teori om psykoseksuell utvikling. Mens Freud la vekt på de første leveårene, utformet Erikson en teori om livslang utvikling. Han mente at identitetsutviklingen var på sitt mest intense i ungdomsårene og i tidlig voksen alder. Han beskrev åtte utviklingsstadier i menneskers liv, der hvert stadium preges av en konflikt som må løses, og som kan ende med positivt eller negativt utfall.

Flere sosiologer har beskrevet identitetsutvikling. Vi skal ta for oss den klassiske sosiologiens forståelse av identitet som bestående av ulike roller. I tillegg presenteres Goffmans betraktninger om hvordan personer kan påføres stigma. Videre presenteres

James Marcias teoretisering om identitetsutvikling, som plasserer seg innen objektrelasjonsteoriene. Gode objektrelasjoner kjennetegnes av god selvfølelse og at man kan forholde seg til både gode og dårlige sider ved andre mennesker. Dårlige objektrelasjoner kjennetegnes av splitting, hvor personer oppfatter andre mennesker som enten gode eller onde, og der det ikke finnes nyanser mellom disse to ytterpunktene.

I kapitlet presenteres også to nyere perspektiver på identitetsutvikling; et narrativt perspektiv og et forhandlingsperspektiv. Ifølge det narrative perspektivet skaper mennesker seg selv ved å lage fortellinger (narrativer). Det er slik man definerer seg selv, og narrativene våre er ment både for oss selv og for andre. Forhandlingsperspektivet vektlegger hvordan mennesker utvikler sin identitet i samspill med andre. Individet spiller ut sider av seg selv, fortolker omgivelsenes svar på disse utspillene, og justerer sine identitetsuttrykk i tråd med noen av reaksjonene/tilbakemeldingene fra andre.

Noen livssituasjoner kan innebære at identitetsutviklingen blir ekstra krevende. Dette undersøkes nærmere ved å belyse identitetsutvikling hos adopterte, immigranter og de som tilhører seksuelle minoriteter.

Identitetsutvikling er nært knyttet til moralutvikling. Derfor berører mange teoretikere moral når de beskriver identitet. Siste del av dette kapitlet vies til moralutvikling, der teoriene til Lawrence Kohlberg, Jean Piaget og Carol Gilligan presenteres. Piagets teori kobler sammen kognitiv utvikling og moral

ved at de kognitive ferdighetene legger føringer for hvor avansert de moralske resonnementene kan bli. Gilligan var Kohlbergs forskningsassistent i en periode. Hun var kritisk til hans teori om moralutvikling fordi den favoriserte menn – blant annet var det færre kvinner enn menn som nådde de øverste moralske stadiene i hans modell. Som et motsvar lanserte hun en teori som tok utgangspunkt i kvinners måte å resonnerer på.

Begrepsavklaring

Det er vår identitet vi prøver å innfange når vi spør: «Hvem er jeg?», «Hva er min plass i samfunnet?» og «Hvilke roller har eller vil jeg ha?» (McAdams mfl., 2006). Dette er omfattende spørsmål, og identitetsutviklingen er kompleks. Derfor kan det være vanskelig å finne klare svar om dette temaet for teoretikere og forskere. Ikke minst er identitetsutvikling en utfordrende prosess i livet for en del mennesker (Koepeke & Denissen, 2012).

Mens selvoppfatning (selvbilde) er ens oppfatning om hvem man er, er selvaksept en vurdering av hvor bra man selv vurderer å være som person (jf. kapittel 23). Identitet skiller seg fra disse to begrepene ved at det handler om kjernen i oss, det bestandige, det som binder en sammen som person og gir mennesket en opplevelse av å være hel. Noen bruker begrepet *selvet* nokså synonymt med identitet.

I oppveksten skjer det tydelige skifter i barns forståelser av seg selv og omverdenen (Harter, 2012; Piaget, 1965). Selv om identitetsutviklingen gjerne er sterkest i ungdomsårene og tidlig voksen alder, foregår den gjennom hele livet (Eriksson mfl., 2020; Fadjukoff & Kroger, 2016; Maehler, 2021).

Skillet mellom jeg og meg

Det er særlig William James (1890)¹ og George Herbert Mead (1934)² som har beskrevet hvordan de engelske ordene *I* (*jeg*) og *Me* (*meg*) er viktige for å forstå selvet. De benyttet ikke ordet identitet, men bruken av begrepet *selv* hos Mead har klare paralleller til identitet, personlighet og selvoppfatning.

I likhet med Sigmund Freud opererer Mead med en tredeling av selvet. Meads bidrag til forståelsen av selvet er hvordan handling (*jeg*) blir gjenstand for refleksjon (*meg*). (1) *Jeg* er den delen av selvet som er i samspill med omgivelsene. (2) *Meg* er slik den enkelte oppfatter selvet å være, basert på atferd og sosiale erfaringer. Mead beskriver identitetsdannelsen som en prosess der man inntar ulike sosiale roller ved at man observerer hvordan egne handlinger og egen personlighet gjennom hele oppveksten evalueres av omgivelsene, og enten belønnes eller sanksjoneres. Dette danner en generell referanseramme, som Mead kalte (3) *den generaliserte andre*, som er generaliserte forventninger som vi vet eller antar at andre har til oss. Disse forventningene inkluderer også normer og tidligere erfaringer (Mead, 1994). *Den generaliserte andre* påvirker både *jeg* og *meg* ved å styre individers valg/atferd og selvverdinger. Mens *jeg* er ikke-refleksivt, bygger *meg* på refleksjoner over egne handlinger. *Jeg* blir til *meg* når handlinger knyttet til *jeg* blir bevisst. Det er imidlertid ikke alltid lett å skille mellom *jeg* og *meg*, for de er vevd tett sammen med hverandre (Thuen & Vaage, 1989).

Mead mente at selvet er grunnleggende sosialt av natur, og at subjektet (personen) derfor ser seg selv som objekt, altså at vi har et observatørblick på oss selv. For Mead var sosialisering og individualisering to sider av samme sak (Côte, 2015).

1 William James (1842–1910) var en amerikaner med medisinsk embetsstudium, men han jobbet som professor i filosofi og psykologi. Sammen med Charles S. Peirce regnes han som grunnleggeren av den amerikanske pragmatismen. Felles for pragmatister er benektelsen av at kunnskap baseres på et absolutt sikkert grunnlag – all viten er feilbarlig og reviderbar. Pragmatismen ble videreutviklet av blant annet George Herbert Mead og John Dewey.

2 George Herbert Mead (1863–1931) var en amerikansk filosof, sosiolog og psykolog. Han var en av de mest markante skikkelsene innen symbolsk interaksjonisme, som er en aktørientert sosiologisk orientering med vektlegging av hvilken forståelse og mening informanten har med det som formidles. Kjernen er samhandlingers ansikt til ansikt, der aktørenes subjektive tolkninger av den sosiale verden tillegges stor betydning. Mennesket ansees som et aktivt «subjekt», men også som et observerende «objekt» (ser seg selv utenfra). Mead hadde en betydelig innflytelse på Herbert Blumers teoriutvikling og Jürgen Habermas' kommunikasjonsteori.

Eriksons teori om identitetsutvikling

Erik Homburger Erikson (1902–1994) vokste opp i Tyskland, men emigrerte til USA da han var 31 år gammel. Erikson brøt med Freuds syn på at barn gjennomlevde psykoseksuelle stadier. Han mente at det snarere handlet om psykososiale stadier. Han så dette i et livsløpsperspektiv, mens Freuds stadier er knyttet til barndommen.

Tabell 8.1 gir en oversikt over de åtte livsfasene som Erikson anså at mennesker gjennomlever. Hver av fasene består av enten et positivt eller et negativt utfall. Utfallet på ett stadium påvirker til en viss grad utfallene på de øvrige stadiene. Stadieteorien legger med andre ord til grunn at de viktigste fasene i menneskers liv legges i løpet av oppveksten.

Ifølge Erikson (1978) vil god omsorg bidra til en god utvikling hos barn, og da vil de også kunne utvikle en tydelig identitet. I tidlige leveår er varme og trygghet sterkt utslagsgivende for god psykososial utvikling. Identitetsutviklingen starter ifølge denne teorien allerede i småbarnsalderen, når barn identifiserer seg

med andre personer. Identifisering handler om å sette seg mål som man strekker seg etter, slik at man blir den ønskede utgaven av seg selv (Scheck, 2014).

Erikson mente at konflikten mellom identitet og rolleforvirring tilhører puberteten (10/12–18/20-årsalderen). I denne fasen er det viktig at omsorgen preges av samarbeid og forhandlinger fremfor styring av ungdommen, fordi de skal oppøve selvstendighet (autonomi). Han advarte mot å presse ungdom inn i identiteter, fordi det kan lede til motstand, opprør og en negativ identitetsutvikling.

Med ungdomsalderen våkner også interessen for utdanning, jobbkarriere og venns- og kjæreste-relasjoner. Erikson blinket ut kjønns- og yrkesidentitet som spesielt viktige utviklingstema i denne livsperioden og for identitetsutviklingen. Opptattheten av å være en del av en familie tones ned, og det blir viktigere med sosiale fellesskap bestående av venner og å bli en del av samfunnet. Altså flyttes og utvides fokuset fra få familiemedlemmer til større sosiale grupper, og fra det nære (familie) til det store (sosiale grupper).

Tabell 8.1 Oversikt over de åtte livsfasene i Eriksons teori om psykososial utvikling i et livsperspektiv (1968).

Stadium	Utviklingstema
Oralfasen (0–1/1,5 år)	Krisen som barnet skal løse står mellom å etablere en grunnleggende tillit versus grunnleggende mistillit til omsorgspersonene. Løsningen på denne krisen overføres til relasjoner til andre mennesker, altså at individet møter andre med en grunnleggende tillit eller mistillit.
Autonomifasen (selvstendighet/trassalderen) (1,5–3/4 år)	Selvstendighet står på dette stadiet i motsetning til utvikling av skam og tvil. Omsorgspersonene skal sette rimelige grenser som ikke begrenser barnet for sterkt, for å fremme dets selvstendighet. Overbeskyttelse leder til at barnet utvikler tvil om egne krefter og mestringsmuligheter, som kan ende i skam.
Initiativfasen (3/4–5/6 år)	Konflikten står mellom å ta initiativ eller å utvikle skyldfølelse, altså mellom å ha virketrang eller stagnere og hemme seg selv. Omsorgspersonene bidrar til positivt utfall av konflikten hvis de oppmuntrer og støtter barnet til å være nysgjerrig og utforskende.
Ferdighetsfasen (5/6–10/12 år)	Konflikten står i denne alderen mellom at barnet enten utvikler kompetanse/arbeidslyst eller en mindreverdsfølelse. God omsorg er å sørge for at barnet får stimulering og støtte til å utvikle ferdigheter og kompetanse.
Pubertet (10/12–18/20 år)	Konflikten sentrerer omkring identitet versus rolleforvirring. Omsorgspersonene skal være inkluderende og samarbeidende, der de søker forhandling med ungdommen fremfor sterk styring.
Tidlig voksen alder (18/20–35 år)	Kampen handler på dette stadiet om å utvikle evnen til intimitet. Uten denne evnen vil personer oppleve sosial og følelsesmessig isolasjon. Dette stadiet handler om å kunne være psykisk nær og åpen mot partner og de nærmeste vennene.
Middelalder (35–60/65 år)	Dette stadiet handler om kampen mellom produktivitet (generativitet/utvikling) og stagnasjon. Produktivitet innebærer en følelse av å dra veksler på talenter og interesser, mens stagnasjon avler misunnelse, tungsinn og bitterhet.
Alderdommen (fra 60/65 år)	Enten oppnår man integritet og forsoner seg med at livet ble som det ble, og man opplever det som meningsfylt. Da frykter man ikke at livet om noen år avsluttes og at man går ut av tiden. Motsatsen er at man utvikler fortvilelse og kjenner på bitterhet, bebreidelser mot seg selv og andre, samt anger over valg man har tatt eller muligheter man ikke har benyttet seg av.



Hos Erikson handler identitetsutvikling om utforskning av roller for å finne ut av det grunnleggende identitetsspørsmålet «Hvem er jeg?». Ungdom som ikke lykkes i å utvikle en tydelig identitet, vil ifølge hans teori oppleve rolleforvirring. I stedet for en positiv nysgjerrighet som leder til utforskning, innebærer usikkerhet om egen identitet av at man ikke vet hvem man er eller hvem man skal bli. Det leder gjerne til sosial isolering, ensomhetsfølelse og et selvbilde fylt med mye usikkerhet og skam. Rolle- og identitetsforvirring kan føre til at individet ikke finner sin plass i det sosiale fellesskapet, og dermed oppstår utenforskap (Karkouti, 2014; Kroger mfl., 2010). Å utvikle identitet kan både ta tid og være en strabasjøs ferd for mange, så man skal ikke trekke for raske konklusjoner om hvorvidt en person har en identitetskrise eller opplever rolleforvirring (Côté, 2018).

Eriksons tanker om identitetsutvikling ble banebrytende. Han beskrev hvordan identitet er en viktig del av personlighetsutviklingen. Hans teori om

psykososial utvikling fra vugge til grav vektlegger at mennesker er sosiale av natur, og at vår utvikling er sterkt påvirket av våre omgivelser – identitetsutvikling inkludert.

En rolleteoretisk tilnærming til identitetsutvikling

Innen klassisk sosiologisk teori frem til omkring 1990-tallet anså man ikke selvet (identiteten³) som noe som var *i* individet – selvet ble heller oppfattet som summen av individets ulike roller. Innenfor dette teoretiske perspektivet forestilte man seg at alle mennesker var tilnærmet like fra fødselen av, men at livserfaringer formet selvet. Slik trakk de opp utviklingslinjer for personligheten som et miljø-/samfunnsstyrt prosjekt. Denne forståelsen av identitet bygget i høy grad på James og Meads arbeider om roller. Begrepet rolle kan lett assosieres med *å spille* en rolle eller *å forestille* seg, noe som impliserer at man ikke er seg selv.

3 Grenseoppgangene mellom begrepene personlighet og identitet/selvet er uklare.

I rolleteori ser man ikke på roller som noe påtatt – alle mennesker utøver og lever i sine roller.

I et rolleteoretisk perspektiv på identitet dreier det seg om hvilke roller som er tilgjengelige og hvilke roller individet selv ønsker, kontra roller som andre ønsker eller krever at individet skal fylle. Personer utvikler i løpet av livet et helt rollegalleri. Dette bidrar til å definere en persons identitet. Prosessen der man inngår i roller skisseres i fire steg (faktaboks 8.1).

Faktaboks 8.1

Fire steg i prosessen der man inngår i roller

- Rolleforventning: Forventninger som en selv og/eller andre har til at man tar roller. Det skilles mellom valgte og tilskrevne roller.
- Rolleforståelse: Hvordan en person oppfatter en rolle (fortolker innholdet i rollen). Rolleforståelsen kan være ulik mellom personer. For eksempel kan det oppstå uenigheter når ungdom lever på måter som den voksne generasjonen mener ikke stemmer med hvordan ungdom skal oppføre seg.
- Rolleaksept: Individet godtar valgte og/eller tilskrevne roller.
- Rolleutførelse: Å utøve valgte og/eller tilskrevne roller.

Rollekonflikter har en sentral plass i rolleteori. Det er to hovedtyper av rollekonflikter:

- Intrarollekonflikt er konflikter knyttet til samme rolle. Dette kan for eksempel oppstå dersom man definerer seg som dypt religiøs, men jobber for legalisering av aktiv dødshjelp, eller hvis man snakker om viktigheten av å leve miljøvennlig samtidig som man har et stort materielt forbruk som tar lite hensyn til miljøet.
- Interrollekonflikt er konflikter mellom to eller flere roller en person har. Eksempler er å løse konflikten mellom å være en tilstedeværende pappa samtidig som man er sterkt opptatt av å jobbe mye for å skape karriere, eller er fredsaktivist men jobber i våpenindustrien.

Goffmans beskrivelse av livet «frontstage» og «backstage»

Goffman (1959) hentet en metafor fra teaterverdenen når han skilte mellom livet slik det leves *på scenen* («frontstage») og *bak scenen* («backstage»), altså i privatlivet. Livet som leves på scenen består i å utøve roller vi viser overfor andre enn dem vi er sammen med privat. På scenen blir vi iaktatt og evaluert. En viktig del av å være på scenen handler om det Goffman kaller «impression management» eller inntrykkskontroll. På norsk er kanskje omdømmebygging det ordet som dekker dette best. Det dreier seg altså om forsøk på å påvirke hvordan vi blir oppfattet. Dette skjer for eksempel på Facebook, Instagram og blogger, der mange har et klart ønske om hvordan de vil oppfattes, og de skriver meldinger og velger «looks» og vinklinger på bilder for å bygge opp under dette. De er med andre ord bevisste på at de via sosiale medier er «på scenen».

Goffmans perspektiver på stigma

Det er ikke alle opptredener på eller bak scenen som aksepteres av fellesskapet. Goffman (1963) analyserte slike stigmatiseringsprosesser. De starter gjerne med noe den dominerende kulturen betrakter som uønsket eller som et avvik (kalt primæravviket). Samfunnet eller grupper av mennesker kan reagere med å stemple personer som er eller gjør noe som ligger utenfor det aksepterte. Stigmatisering innebærer utstøting fra det sosiale fellesskapet, eller at den stigmatiserte ikke får delta på lik linje med de andre. Noen vil da identifisere seg med stigmaet de er blitt tildelt, mens andre kjemper imot.

Goffman interesserte seg for hvordan ulike former for annerledeshet kunne lede til stigmatiserte identiteter, det vil si når stigmaene blir formende for identiteten. For eksempel kan den stigmatiserte oppfatte seg som «den mislykkede», «den svake», «den syke», «den som ikke kan forvente å bli elsket», «familiens sorte får», osv. Dette vil ofte være forbundet med skam, og noen velger da å isolere seg. Andre søker seg mot personer som lider samme skjebne som dem selv for å oppnå tilhørighet til et sosialt fellesskap og ta avstand fra den dominerende kulturen som dømmer og utstøter dem.

Sanksjoneringen av primæravviket fra de toneangivende i kulturen kan i neste omgang føre til at den stigmatiserte repeterer uønskede handlinger eller andre handlinger som det er en betydelig risiko for at de dominerende i kulturen tar avstand fra. Dette kalles sekundæravvik.

Marcias perspektiv på identitetsutvikling

James Marcia har med sin forankring i objektrelasjonsteori utformet et perspektiv på utvikling av identitet bestående av fire stadier. Fundamentet for identitet oppfattes her å være en syntese mellom ferdigheter, antakelser/forventninger og identifisering med andre, som danner en helhet som bidrar til å binde fortid til fremtid (Marcia, 1993). I tabell 8.2 presenteres Marcias fire stadier i identitetsutviklingen (Marcia, 1980, 2010; Marcia mfl., 1993).

Identitetsutformingen er sterkest i ungdomsårene og hos unge voksne. De kan ende opp på alle de fire stadiene som beskrevet i tabell 8.2. De som er på stadium 4, har gjennomlevd stadiene 1 og 3, men det er ikke nødvendig å være innom stadium 2 for å oppnå stadiene 3 eller 4. Ungdom vil i hovedsak befinne seg på stadiene 1–3, for stadium 4 oppnås gjerne først i tidlig voksen alder.

Flere forskere i ulike kulturer konkluderer med at Marcias perspektiv på identitetsutvikling er gjenkjennbart og plausibelt (for eksempel Arneaud mfl., 2016; Eriksson mfl., 2020; Hatano & Sugimura, 2017;

Klimstra & van Doeselaar, 2017; Verschueren mfl., 2017). Marcia vektlegger at det må være et indre driv hos ungdommer og unge voksne som vises i form av aktiv utforskning av identiteter. Om man ikke er aktiv konstruktør av sin identitet, vil man lett forbli på stadium 1 eller 2. Forskning bekrefter at unge mennesker som er fremoverlente og aktive i sin utforskning av identiteter, oftere utvikler en tydelig identitet som de er komfortable med, mens de som unngår temaet, gjerne utvikler utydelige identiteter og oftere har psykiske helseutfordringer (Shirai mfl., 2016).

Et narrativt perspektiv på identitet

James (1890) beskrev hvordan våre identiteter endres med tiden. Vi forstår hendelser annerledes over tid, og vi utvikler etter hvert en fortelling – et narrativ – om oss selv og vårt liv. Dette er kjernen i et narrativt perspektiv på identitetsutvikling. Dette perspektivet er basert både på rolleteori og symbolsk interaksjonisme, og dermed på skillet mellom *jeg* og *meg*.

McAdams (2001, s. 117) definerer identitet som «(...) an internalized and evolving life story». McAdams (1985, 2011) tar utgangspunkt i Eriksons teori om identitet, i tillegg til å være inspirert av flere andre teoretikere, slik som Alfred Adler, Henry Murray og Silvan Tompkins.

Ifølge det narrative perspektivet på identitetsutvikling går individet fra å være en sosial aktør, via å være en motivert agent, til å bli «forfatter» av egne narrativer (McLean mfl., 2017; Pasupathi mfl., 2010).

Tabell 8.2 Fire stadier i Marcias perspektiv på identitetsutvikling.

(1) <i>Identitetsforvirring</i> betegner at ungdommer eller unge voksne ikke viser særlig interesse for identiteter eller verdier, og de har dermed ikke forpliktet seg til et bestemt verdsett eller identitet. De er lite opptatt av fremtiden, politikk og livssyn, som er viktige bestanddeler i identitetsutviklingen. Mange av de som er på dette stadiet opplever å ha lite kontroll over livet sitt, slik at de føler seg styrt av ytre forhold.	(3) <i>Moratorium</i> betegner at ungdommer eller unge voksne er åpne for utforskning av identiteter, men de har foreløpig ikke bundet seg til én identitet. De er nysgjerrig utforskende på roller og identiteter, men de er usikre på hvem de er.
(2) <i>Forlukt</i> betegner at man har overtatt et verdsett som er overført fra andre. Det kan for eksempel være foreldre, idretts trenere, idoler/helter, religiøse ledere, influensere, osv. Ungdommer som er på dette stadiet har reflektert lite over alternative verdsett til det de har overtatt. Ofte begrunner og rettferdiggjør de sine verdier med at det bare må være slik, og de er avvisende til alternativer til sitt eget verdsett.	(4) <i>Identitetsoppnåelse</i> betegner at ungdommer eller unge voksne har utforsket ulike identiteter. Det er ikke nødvendig å leve dem ut, men de reflekterer over dem. De som er på dette stadiet, har utviklet en tydelig identitet, og de fremstår som reflekterte og trygge på identitetsvalget.

Vi er sosiale aktører allerede tidlig i barndommen, og dette ansees i et narrativt perspektiv å være tett forbundet med utvikling av selvregulering (se beskrivelse av selvregulering på s. 56–59, 203–204, 237–238 og kap. 9 og 16). Identitet er i denne utviklingsperioden nært knyttet til sosiale roller, ferdigheter/kompetanse og personlighetstrekk/egenskaper. I midtre del av barndommen beskrives barn som motiverende agenter. Det innebærer at identiteten er nært knyttet til selvoppfatningen, til mål vi setter oss, og til våre planer, verdier, håp/forventninger og forsøk på å unngå ting vi frykter. I ungdomsalder og tidlig voksen alder inntar man så rollen som «forfatter». Dette handler om å skape kontinuitet og å bli til «hel ved», det vil si at man fremstår som konsistent og ikke fragmentert eller motsetningsfylt. Gode fortellinger om identitet får nåtid til å henge sammen med fortid, og kobles til muligheter som ligger i fremtiden (fremtidshåp) (McAdams, 2013; McLean mfl., 2018; Reese mfl., 2010).

I narrativtradisjonen er det en sentral forestilling at vi har multiple (flere mulige) selv/identiteter (Randall, 1995). Det legges vekt på at identitet skapes i kontekster, og at de utspilles og eksisterer i våre relasjoner med andre mennesker. Ved behov kan man gi sine multiple identiteter en samlende struktur, som gjerne kan ha form av et hovednarrativ («grand narrative»). Innen narrativtradisjonen vektlegges språk. Mennesker ikke bare har, men *er* narrativer. Vi skaper oss selv ved hjelp av dem – og det er ikke så ofte det dreier seg om ett narrativ, det er heller slik at flere narrativer eksisterer parallelt. Randall (1995) hevder at vi har like mange narrativer som vi har agendaer (motiver eller behov) for å fortelle dem. Hendelser transformeres til erfaringer, som veves sammen til narrativer. Narrativene forteller man både til seg selv og andre, men vi forteller ulike narrativer til ulike tilhørere. Narrativene våre blir aldri ferdige, de utvikles og forlenges hele tiden (Thorne & Nam, 2007). Slik blir utformingen og formidlingen av narrativer mer en prosess enn et produkt.

Narrativer skapes ikke i isolasjon – ofte har vi flere «medforfattere» og medfortellere. Dette skjer via tilbakemeldingssløyfer («feedback loop»), der våre fortellinger om oss selv både preger det vi gjør overfor andre, og der våre fortellinger og handlinger overfor andre også preger vår selvoppfatning. Tilbakemeldinger fra andre påvirker videre våre fremtidige fortellinger.

Siden narrativer består av ord, kan det ikke skapes narrativer om det vi mangler ord for. Slik blir språklig kompetanse et viktig grunnlag for narrativene, og dermed også for identiteten og selvforståelsen (Thorne & Nam, 2007). Tenkning om identitet i form av narrativer ligger nært en diskursiv praksis⁴ (Hammack & Pilecki, 2012). Pleie og videreutvikling av identitet via narrativer baseres på tanken om at språk er identitetsskapende. Denne forståelsen finner man igjen hos blant annet filosofen Foucault (1977, 1978).

Mens Cohler (1982) og McAdams (2013) er opptatt av hovednarrativer, er for eksempel Bamberg (2011) og Thorne og Nam (2009) opptatt av betydningen av de små narrativene. Små og store narrativer rommer ulike erfaringer og skiller seg fra hverandre ved at de små gjerne er mer detaljorienterte enn hovednarrativer. I en del kulturer består hovednarrativer av mange små narrativer. Når personer fra slike kulturer skal fortelle om seg selv, tar de flere avstikkere og forteller små historier før de vender tilbake til hovednarrativet. Dette vil noen beskrive som en springende fortelling med mange (irriterende) avbrudd, mens andre vil oppleve det som en rik fortelling.

Det narrative perspektivet er mer utformet i teori enn det er fundert i empirisk forskning, selv om det finnes noe forskning på denne forståelsen av identitet (for eksempel McAdams & McLean, 2013; Reese mfl., 2010). Noen fremhever at det spesielt er fruktbart å innta et narrativt perspektiv for å belyse hvordan adopterte barn utvikler sin identitet når de vokser opp hos andre personer enn sine biologiske foreldre (Henriques mfl., 2021).

4 Når man undersøker en diskurs, gjør man en analyse av ytringer eller tekst. Tekst defineres vidt, som skriftlige og muntlige uttrykk, kunstneriske uttrykk, osv. Diskursanalyse handler om å forstå hvordan virkeligheter beskrives og skapes. Kritisk diskursanalyse innebærer at man forsøker å avdekke påstander som ikke underbygges, hvilke vinklinger fenomener belyses fra på bekostning av andre vinkler, brist i resonnementsrekker, påberopelse av definisjonsmakt, forsøk på å skape meningsmonopol (at bare én forståelse får plass og at konkurrerende oppfatninger forties), osv. Man går diskursen i sømmene for å sjekke tekstens holdbarhet og etterrettelighet.



Et forhandlingsperspektiv på identitetsutvikling

Swann (1987) innførte begrepet identitetsforhandling. Tenkningen om at utvikling av identitet foregår gjennom forhandlinger, bygger på Goffmans teori om roller som spilles på og bak scenen, og på hans beskrivelser av stigma. Ifølge Swann foregår det forhandlinger – eller en balansering – mellom handlinger som uttrykker en persons identitet, og andres bekreftelse eller fravær av bekreftelse av den personen man fremstår som. Handlingsdimensjonen i teorien impliserer at mennesker oppmuntrer hverandre til å oppføre seg i tråd med det man ønsker eller forventer. Vi oppnår bekreftelser fra andre når vi handler i tråd med det som speiles til oss av forventninger om hvem vi skal være. Slik utsettes individet for et forventningspress. Viljeskamper oppstår når ens forståelse av egen identitet ikke passer med omgivelsenes forventninger, og når man opplever at andre forsøker å endre den man har valgt å være, for eksempel gjennom overtalelser,

press, manipulasjon, sanksjoner, osv. (Swann & Ely, 1984; Swann, Milton, & Polzer, 2000).

Et forhandlingsperspektiv på identitet beskriver identitet som mangfoldig. Mangfoldigheten ligger i at faktorer som for eksempel kultur, etnisitet, religion/filosofiske overbevisninger, sosial klasse, kjønn, seksuell legning og relasjonsroller utgjør deler av identiteten (Swann & Bosson, 2008). Se faktaboks 8.2 for mer informasjon om kjernen i et forhandlingsbasert perspektiv på identitetsutvikling og identitetsforvaltning.

Begrepet forhandlinger omfatter både verbal og nonverbal kommunikasjon mellom mennesker som bidrar til at identiteter opprettholdes, trues eller at alternativer utformes. Ting-Toomey (2015) og Schwartz og kolleger (2013) fant at i kollektivistiske (gruppeorienterte) kulturer, slik som Guatemala, Indonesia, Sør-Korea, Vietnam og Vest-Afrika, var man opptatt av felles identitetsutvikling: Du er i kraft av det du er en del av og det du kommer fra. I slike samfunn betones likheter: «I likhet med min

Faktaboks 8.2 Ti grunnleggende teser i et forhandlingsbasert perspektiv på identitet

- 1 Identitetsutviklingen foregår i gruppen man opplever å tilhøre (kultur og etnisitet), i tillegg til det som er personlig, altså det som er unikt for den enkelte person. Identiteten formes i hovedsak via kommunikasjon med andre.
- 2 Mennesker i alle kulturer og av alle etnisiteter er motivert for å ha en tydelig og stabil identitet, oppleve seg sosialt inkludert og at livet er forutsigbart. Det gjelder både personlig og gruppebasert identitet. Er identiteten for sterkt forankret i egen kultur, oppstår etnosentrisme⁵. Dersom man legger for sterk vekt på det unike ved en selv, kan det føre til usikkerhet og frykt for å bli utstøtt fra det sosiale fellesskapet, fordi man opplever å ha lite til felles med de andre eller man blir for annerledes.
- 3 Folk opplever ofte identitetstrygghet i kulturelt kjente miljø, og identitetssårbarhet i kulturelt ukjente miljø.
- 4 Personer opplever seg inkludert når de mottar bekreftelser på sin identitet av andre personer som har betydning for dem. Mennesker kjenner på identitetsusikkerhet når de opplever seg stigmatisert og utsatt for utstøtingsmekanismer.
- 5 Hvis mennesker over lang tid lever i fremmede miljø, fremmes mistillit, og de vil i liten grad ha positive forventninger (fra få til ingen positive forventninger).
- 6 Mennesker foretrekker å knytte tette og støttende bånd til andre mennesker, og de føler størst frihet til å forme sin identitet når de er trygge i kulturen og relasjonene. Det leder til at de kan møte fremmede mennesker med trygghet og oppnå god kontakt med dem.
- 7 Personer opplever å ha en stabil identitet når de er i en kultur de kjenner godt, og når livet består av gjentakelser / rutiner / det forutsigbare. Identitetsendringer oppstår som oftest ved kulturskifter.
- 8 Personers fortolkninger og evalueringer av identitet baseres på deres kulturelle, etniske og personlige bakgrunn.
- 9 Å forhandle om identitet forutsetter kulturell forståelse, oppmerksomt nærvær (mindfulness, jf. s. 61–64 og s. 380) samt gode kommunikasjonsferdigheter.
- 10 Vellykkede identitetsforhandlinger handler om at personer opplever seg forstått, respektert og bekreftet.

far og meg, så har min sønn ...», «I vår kultur ...», «I vår stamme ...», osv. I individualistiske samfunn, slik som for eksempel Norge og Vest-Europa for øvrig, USA, Canada og Australia, er det særegenheter som dyrkes i identitetsutviklingen: «Det som skiller meg fra alle andre er at jeg ...». Forhandlingsperspektivet på identitetsutvikling benyttes ofte for å belyse identitetsutvikling på tvers av kulturer og i flerkulturelle miljøer (Benet-Martínez, 2012; Chen mfl., 2008; Schwartz mfl., 2015; Ting-Toomey, 2015; Tu mfl., 2013).

Ekstra krevende identitetsutvikling

For noen personer kan identitetsutviklingen bli ekstra krevende. Vi ser nærmere på dette gjennom tre eksempler: adopterte personer, immigranter og seksuelle minoriteter.

Identitetsutvikling hos adopterte

Personer som er adoptert skal utvikle en identitet som kan forene og harmonisere det faktum at de vokser opp hos mennesker som er deres psykologiske foreldre, men som ikke er deres biologiske opphav. Noen

5 Begrepet etnosentrisme ble først brukt av den amerikanske sosiologen William Graham Sumner (1840–1910). Å innnta et etnosentrisk perspektiv innebærer at personer setter sin egen gruppe i sentrum og gjør denne til målestokk når andre kulturer vurderes. Dermed blir andre samfunn gjerne vurdert som ufullstendige og mindreverdige sammenlignet med ens egen. Etnosentrisme blir ofte omtalt som motstykket til kulturrelativisme, som går ut på at kulturer ikke kan rangeres, men må forstås ut fra sine egne premisser.

har aldri møtt sine biologiske foreldre; andre kan ha litt eller mye kontakt med dem.

Generelt blir ens biologiske opphav ekstra viktig i tre faser i livet: i ungdomsårene og tidlig voksen alder (når identitetsutviklingen er på sitt sterkeste), når man selv får barn, og i pensjonistalderen. Identitetsutviklingen for mange adopterte handler på sett og vis om å inkludere i identiteten at man har to baser eller tilhører to kulturer. For en del utenlandsadopterte er det åpenbart også for andre mennesker at de har en annen opprinnelseskultur enn sine adoptivforeldre, for eksempel fordi de har en annen hudfarge. De kan forsøke å ta dette inn i sin identitet ved å være tokulturell. De kan oppleve seg annerledes enn majoriteten i samfunnet, og noen opplever mobbing, avvisning eller ignorering fra mennesker med et trangt syn på hva som er greit og ikke greit å være (altså stigmatprosessen som Goffman beskriver). Adopterte kan med andre ord av flere grunner føle på en annerledeshet som vil prege identiteten (Crowley, 2019; Ferrari mfl., 2021; Ferrari & Rosnati, 2013; Grotevant mfl., 2017; Hu mfl., 2017; Kalus, 2016; Rosnati mfl., 2015). Det kan for en del adopterte være strevsomt å bli trygg på seg selv og utvikle en tydelig identitet der man skal forholde seg til biologisk opphav og adoptivfamilien. Ekstra vanskelig blir det om man føler seg som annenrangs menneske og ikke opplever å være godtatt i det sosiale fellesskapet.

Identitetsutvikling hos personer med immigrantbakgrunn

For immigranter kan identitetsutviklingen preges av at de opplever å være en del av en diaspora⁶. For førstegenerasjons immigranter kan identitetsutviklingen bli en strevsom balansering mellom å ivareta en forankring i opprinnelseskulturen, og parallelt forsøke å passe inn og ha et godt liv i den nye kulturen (Abdul-Jabbar, 2019; Feliciano & Rumbaut, 2018; Ghabra mfl., 2020; Maehler, 2021; Oneal, 2021; Yu, 2017). Andre generasjons immigranter kan oppleve

et press fra to sider: Man skal tilpasse seg den norske kulturen og bli så «norsk» som mulig, men flere forteller samtidig om tydelige forventninger eller krav fra sin familie om å ikke bli «for norsk». Identiteten skal dermed ivareta motstridende forventninger som formidles tydelig. Dette kan gjøre identitetsutviklingen komplisert. Det er heller ikke gitt at man greier å tilfredsstille noen av forventningene.

Da jeg var barn var jeg utlending i Norge og utlending i Pakistan. Da jeg ble tenåring var jeg pakistaner i Norge og norsk i Pakistan. Da jeg ble 20 var jeg ikke norsk nok i Norge og pakistansk nok i Pakistan. Da jeg ble 30 var jeg norskpakistaner i Norge og pakistansk norsk i Pakistan. Da jeg ble 40 var jeg nordmann i Norge og Noman i Pakistan. Nå er jeg bare norsk. Ikke norskpakistaner, pakistaner, utlending eller pakistansk norsk. Det tok sin tid, men her er jeg. (...) For identitet er flytende. Man står i en evigvarende spagat som gjør vondt. Mellom fødelandet og moderlandet. (...) Hvorfor er det så mange som ikke føler sin trygghet i det norske? Hvor feilet vi som samfunn? (...) Så selv om du er nysgjerrig på hvor jeg kommer fra, så kommer jeg ESENTLIG fra Lørenskog, bor i Oslo og drar på ferie til Pakistan hvor folk spør meg: Hvor kommer du ESENTLIG fra? (Noman Mubashir i VG 11.2.2022)

For noen immigranter er det ikke bare en utfordring å skulle skape en identitet der man ivaretar den tokulturelle tilhørigheten – en del opplever utenforskap, avvisning, ignorering og krenkelser. Hos innvandrere (Abebe mfl., 2014; Jakobsen mfl., 2014; Keles mfl., 2017), spesielt hos flyktninger, ser man økt forekomst av psykiske og somatiske helseutfordringer (Erucar mfl., 2018; Groen mfl., 2019; Hirani mfl., 2016; Kaltenbach mfl., 2017; Marshall mfl., 2016; Pavli & Maltezou, 2017; Trentacosta mfl., 2016). Det er dokumentert at dette også gjelder for ikke-vestlige innvandrere og flyktninger i Norge (Dangmann mfl., 2020; Dunlavy mfl., 2021; Fjeld-Solberg mfl.,

⁶ Diaspora betegnet opprinnelig jødernes utbredelse til andre nasjoner, men brukes nå om folkegrupper som bor fjernt fra sine hjemland, som holder sammen og pleier sin opprinnelseskultur. Mange lever ufrivillig i fremmede land og har en drøm om å kunne vende tilbake til hjemlandet. De vil derfor beholde mest mulig av sin opprinnelige kultur.

2020; Hodes mfl., 2017; Jensen mfl., 2015; Myhrvold mfl., 2017; Noam mfl., 2014; Teodorescu mfl., 2015). Slike helseutfordringer hos denne gruppen av mennesker har en tendens til å vare lenge etter ankomsten i Norge (Berthold mfl., 2014; Kuittinen mfl., 2017).

Konsekvensen av dårlig psykisk og/eller fysisk helse er at flyktninger benytter seg mer av kommunal helsehjelp i Norge enn den øvrige befolkningen (Straiton mfl., 2017; Strømme mfl., 2020). Ser man på landbakgrunn er det imidlertid tydelige forskjeller når det gjelder hvor store helseutfordringer immigranter og flyktninger har, og i hvilken grad de benytter seg av helsetilbudene (Abebe mfl., 2017; Høyvik mfl., 2019). Fastleger rapporterer at det er utfordrende å kartlegge og hjelpe arbeidsinnvandrere og flyktninger på grunn av språkbarrierer, ulikheter i vurderinger av helsestatus og forventninger til hva helsetjenesten kan bidra med (Harris mfl., 2020). Helsestatusen hos immigranter og flyktninger preges også av hvordan de blir møtt og ivaretatt i Norge (Jore mfl., 2020; Røe, 2011). Å ha vært drevet på flukt, å ha oppholdt seg i flyktningleire og etter lang tid bli tildelt et mottaksland der det ikke er lett å finne sin plass, og hvor man kan oppleve statustap

og lav grad av trygghet, påvirker ikke bare helsen, men også identiteten.

En norsk studie har vist at flyktninger som bosettes der det finnes flere fra samme etnisitet, har færre helseutfordringer enn de som bosettes der det er få eller ingen av samme etnisitet (Finnvoll & Ugreninov, 2018). Det kan handle om at de deler noe som er viktig for identiteten og som gir mer opplevelse av kontinuitet med hensyn til opprinnelseskulturen.

Identitetsutvikling hos de som tilhører seksuelle minoriteter

Identitetsutforminger kan også være utfordrende for en del ungdommer og unge voksne som tilhører seksuelle minoriteter (Bishop mfl., 2020; Kreukles mfl., 2014; Steensma mfl., 2013; Turban & Ehrensaft, 2018; Umaña-Taylor mfl., 2020). Ekstra krevende er det for personer som har sin opprinnelse i kulturer der seksuelle minoriteter forties eller straffes (Olson-Kennedy mfl., 2016). Straffen kan være konkret i form av rettergang og fengsling i en del kulturer, mens i andre kulturer dreier det seg om mer skjulte former for straff, slik som stigmatisering, ignorering, baksnakkelse og å bli avvist av det sosiale fellesskapet.



Et samfunn med et større mangfold av ulike seksuelle identiteter gir et bredere identifiseringsgrunnlag for unge mennesker.

Faktaboks 8.3 Ulike former for kjønnsidentiteter og seksuelle orienteringer

Androgyn: Betegner mennesker som tydelig kombinerer det som tradisjonelt anses som feminint og maskulint. Brukes oftere om gutter/menn enn jenter/kvinner.

Aromantisk: Personer som opplever liten eller ingen romantisk tiltrekning, og derfor sjelden eller aldri er forelsket eller interessert i romantiske forhold.

Aseksuell: Personer som ikke opplever seksuell tiltrekning eller lyst.

Bifil: Personer som blir tiltrukket av og forelsket i begge kjønn (også kalt biseksuell).

Demiseksuell: Å ikke oppleve seksuell tiltrekning til andre mennesker uten å ha et sterkt følelsesmessig bånd til dem.

Fleksiseksuell: Personer som har en primær seksuell legning, men som i enkelte tilfeller kan bli tiltrukket av et kjønn de vanligvis ikke tiltrekkes av (kalles også heterofleksibel/homofleksibel).

Guttejente («tomboy»): Jenter som kan ha noen fremtredende maskuline trekk.

Heterofil: Å tiltrekkes av det motsatte kjønn.

Homofil: Menn som tiltrekkes seksuelt av menn. I de siste årene har flere benyttet begrepet homofili også om jenter/kvinner som tiltrekkes seksuelt av jenter/kvinner.

Intersex/interkjønn: Å oppleve å være født med uklare kjønnskarakteristika.

Ikke-binær: Å definere seg verken som mann eller kvinne.

Incels: Ufrivillig seksuell avholdenhet (som i hovedsak omfatter menn). Incels finner fellesskap med hverandre via digitale plattformer. De dyrker et hat mot kvinner i alminnelighet, men også mot menn som av kvinner oppfattes som vakrere, dyktigere og mer attraktive enn dem selv.

Lesbisk: Kvinner som tiltrekkes seksuelt av kvinner.

Metroseksuell: Menn som prioriterer å bruke mye tid på eget utseende og kropp, med utstrakt bruk av hud- og hårprodukter, de bruker en stor andel av sitt inntekst på klær, de er opptatt av interiørtrender og skifter ofte ut sitt inventar, osv. Begrepet ligger i skjæringspunktet mellom kjønnsidentitet og livsstil.

Panfil: Å forelske seg i og bli seksuelt tiltrukket av et menneske uavhengig av dets kjønn.

Pedofil: Å primært tiltrekkes seksuelt av barn i førpubertal alder – av eget eller motsatt kjønn.

Polyamorøs: Å ha følelsesmessige og seksuelle forhold til flere personer samtidig.

Sapioseksuell: Å tiltrekkes av og forelske seg i andre ut fra deres intellekt.

Skolioseksuell: Å tiltrekkes av og forelske seg i personer som ikke identifiserer seg med de tradisjonelle kjønnsnormene.

Trans: Å ha en annen kjønnsidentitet enn det biologiske kjønn man er født med. Tidligere benyttet man ordene transvestitt eller transseksuell. I dag benyttes transperson, transkvinne eller transmann. Noen transpersoner opplever seg som verken kvinne eller mann, eller som begge deler. Andre oppfatter seg som et tredje kjønn, mens atter andre ikke vil definere seg i noen kjønnskategori. Siden 2016 har nordmenn fått mulighet til å endre juridisk kjønn (det kjønn man er registrert som i Folkeregisteret) uten at det stilles krav om en bestemt diagnose eller medisinsk behandling.

En større studie blant ungdom og unge voksne viste at 26 prosent av jentene/kvinnene og 11 prosent av guttene/mennene fortalte om flytende kjønnsidentitet. 31 prosent av jentene/kvinnene og 10 prosent av guttene/mennene rapporterte om variasjoner i hvilket kjønn de ble tiltrukket av. 20 prosent av jentene/

kvinnene og 6 prosent av guttene/mennene fortalte at de hadde seksuelle preferanser for samme kjønn, og majoriteten av disse to gruppene fortalte at de hadde sex med samme kjønn som dem selv (Stewart mfl., 2019). En annen studie viste at 3,8 prosent av gutter/menn definerte seg som bifile, mens 2,4 prosent

definerte seg som homofile. Ofte oppgis forekomsten av homofile/lesbiske å være 6 prosent av befolkningen. Mange som egentlig er homofile, sier til andre (og forsøker å overbevise seg selv om) at de er bifile eller heterofile. Derfor benytter statlige myndigheter ofte ordlyden «menn som har sex med menn» fremfor homofile. I samme studie definerte 7,5 prosent av jentene/kvinnene seg som bifile, og 1,5 prosent som lesbiske (Kaestle, 2021). Mye av den seksuelle identiteten er avklart i tenårene (Berona mfl., 2018), men endringer kan foregå helt opp til 30-årsalderen (Kaestle, 2019).

Mange som tilhører seksuelle minoriteter føler seg annerledes enn «alle de andre». Dette kompliserer identitetsutviklingen, fordi kjønnsidentitet og seksuell legning er sentrale deler av identiteten. Å skjule sin seksuelle legning føles av mange som en tung byrde fordi man føler seg falsk og at man forleder andre. Å kjenne på annerledeshet fører til at mange legger

bånd på seg selv, forsøker å ta seg sammen og spille en rolle man egentlig ikke vil ha. Altså kan mange oppleve at de lever med en falskhet som leder til at de holder distanse til og skjuler seg for andre.

Mange som tilhører seksuelle minoriteter savner rollemodeller. De opplever i for liten grad å se personer som tilhører en seksuell minoritet leve vanlige, gode liv. Det handler for eksempel om å unngå at alle homofile karakterer i spillefilmer er aids-syke, som på 1990-tallet. Det er heller ikke tilstrekkelig å se outrerte, burleske og fantasifulle utkleddede personer i Pride-togene hvis hverdagslige rollemodeller er fraværende. I dag er det et større mangfold av profilerte personer med ulike seksuelle identiteter, som gir et bredere identifiseringsgrunnlag for unge mennesker. Samfunnet er blitt åpnere og mer mangfoldig, men fortsatt har diskriminering gode vekstforhold.

Å forsone seg med sin legning gir store positive konsekvenser helsemessig, mens de som strever med

Faktaboks 8.4 Filosofiens avgrensning av begrepene moral og etikk

I dagligtalen benyttes ofte begrepene moral og etikk om hverandre, men de er ikke synonymer. Begrepet etikk er avledet av det greske *etos*, som kan oversettes til sedvane, karakter, personlighet. Etikk er læren om moral, altså moralfilosofi. Etikk er studier av hvordan mennesker bør handle, samt utvikling av begrepssett for å evaluere handlinger og personer. Moral betegner internaliserte og institusjonaliserte oppfatninger av hvordan vi bør handle.

Etikken kan deles inn i tre kategorier: (1) deskriptiv etikk, (2) normativ etikk og (3) metaetikk. Deskriptiv etikk er beskrivelser av hvordan mennesker handler, og hva som er de rådende moraloppfatningene i ulike samfunn. Normativ etikk undersøker hvilke prinsipper som skal ligge til grunn for moralske vurderinger og handlinger. I metaetikken studeres moralske begreper og påstander, om moralen er subjektiv eller objektiv, osv. Metaetikken anbefaler ikke hva man skal gjøre, men undersøker moralens natur.

Normative etiske teorier kan deles inn i to grupper: teleologiske og deontologiske. *Teleologisk* er avledet av det greske *telos*, som kan oversettes til mål eller formål. Teleologiske etiske teorier kjennetegnes av at handlinger oppfattes som moralsk riktige hvis de bidrar til å realisere et godt formål. *Deontologisk* stammer fra det greske ordet *deon*, som kan oversettes til plikt. Deontologiske etiske teorier legger mer vekt på de etiske prinsippene bak en handling, altså plikten som kjennetegner en moralsk riktig handling.

Teleologisk etikk (dydsetikk) handler om kultivering av personers moralske karakter, altså er den personorientert: «Hvem er jeg som person om jeg gjør ...?». Deontologisk etikk eller pliktetikk legger til grunn at det finnes moralske standarder, uavhengig av handlingenes konsekvenser, og at dette ikke kan fanges i en mål–middel–rasjonalitet. Handlinger ansees som riktige kun hvis de innfrir kravene til ett eller flere overordnede prinsipper som er gyldige uansett hvilke konsekvenser det måtte ha å handle i samsvar med dem. En handling betraktes ikke som moralsk eller umoralsk på grunn av konsekvensene, men ut fra hvilken type handling den er.

å akseptere sin legning ofte har ulike former for psykiske helseutfordringer, og noen har selvmordstanker eller begår selvmord (Rosario mfl., 2011). For identitetsutviklingen er det viktig å være sammen med personer som ligner en selv. Derfor har gjerne personer som tilhører ulike seksuelle minoriteter godt av å møte hverandre (Scroggs & Vennum, 2021) og utvikle vennskap med mennesker som aksepterer deres seksuelle legning (Kuhlemeier, 2021), i tillegg til å slippe å oppleve fordømmelse fra samfunnet generelt.

Moralutvikling

Den siste delen av dette kapitlet vies til tre teorier om moralutvikling. Vi skal se nærmere på teoriene til Kohlberg, Gilligan og Piaget.

Kohlbergs teori om moralutvikling

Den amerikanske utviklingspsykologen Lawrence Kohlbergs (1927–1987) teori om moralutvikling er en stadieteori som består av tre nivåer. Hvert av nivåene har to stadier (Kohlberg, 1984). Ikke alle mennesker går gjennom alle de beskrevne stadiene, ifølge Kohlberg,

Tabell 8.3 Lawrence Kohlbergs seks stadier i moralsk utvikling (1984).

Nivå 1 Prekonvensjonell moral	Nivå 2 Konvensjonell moral	Nivå 3 Postkonvensjonell moral
<i>Stadium 1</i> <i>Straff og lydighet</i> Det som er tillatt, oppfattes som moralsk riktig, mens det som straffes, er galt. Altså overlates forståelsen av hva som er rett og galt til autoriteter. Barnet er opptatt av å unngå straff, og forståelsen av rett og galt styres av hvilke konsekvenser barnets handlinger har (straff eller belønning).	<i>Stadium 3</i> <i>Gjensidige relasjoner og konformitet</i> Personer er mindre egosentriske på dette moralske nivået enn det foregående. Barn begynner på dette stadiet å forme stadig mer komplekse relasjoner til andre. Hva som er riktig og galt styres fortsatt av den sosiale gruppen man er en del av. Barnet er opptatt av å være «flink» og ikke «slem», og barn på dette nivået er konforme overfor en gruppe av mennesker eller samfunnet generelt (de innordner seg det som forventes eller kreves av dem). Barn er på dette stadiet opptatt av å gjøre det riktige, og det riktige handler i høy grad om å være lojal, respektabel, samarbeidsvillig og vennlig.	<i>Stadium 5</i> <i>Sosiale kontrakter og individuelle rettigheter</i> Samfunnsverdier er det som oppfattes som riktig, men man kan utfordre det man oppfatter som urettferdig. Man forstår at «god moral» ikke er hugget i stein, i betydningen at samfunnet etablerer de moralske kriteriene og kan endre dem. Personer på dette stadiet er opptatt av begrunnelsene for lover og regler, og de kan enten forsvare dem eller kritisere dem. Lovene er ikke oppfattet å vare evig, og de kan forbedres. Moral anses som en frivillig deltakelse i et sosialt system som man aksepterer – en form for sosial kontrakt.
<i>Stadium 2 Orientering mot individualisme og instrumentalitet</i> Dette stadiet preges av hedonisme (vellyst/nyttelse anses som en betingelse for lykke / det gode liv), for her er det barnets egne behov og interesser som er styrende. Det som er nyttig for barnet selv er det barnet anser som moralsk riktig. På dette stadiet kan man gjøre gode handlinger mot andre, men dette er ofte kalkulert ved at det lønner seg eller at man kan forvente å få noe tilbake.	<i>Stadium 4</i> <i>Sosiale systemer og orden</i> På dette stadiet reduseres innflytelsen til de sosiale gruppene man tilhører. Dette erstattes med opptatthet av å opprettholde orden. Det som tjener samfunnet anses å være moralsk riktig. Personer på dette stadiet har ofte stor respekt for lover og myndigheter. De er gjerne villige til å begrense sin individuelle frihet til fordel for sosial orden eller felles trivsel. Moralen går forbi personlige bånd og er knyttet til lover og bestemmelser.	<i>Stadium 6</i> <i>Universelle etiske prinsipper; rettferdighetsetikk</i> Det styrende er de etiske prinsippene som personen selv har utviklet/valgt, og ens egen samvittighet. Personers moral preges av hvordan de mener samfunnet bør fungere, og ikke nødvendigvis hva samfunnet dikterer dem til å gjøre, eller slik samfunnet er. Moralen knyttes dermed til universelle prinsipper fremfor det kulturspesifikke. Personer benytter de samme moralske kriterier overfor andre som de styrer etter selv. Altså behandler de andre på måter som de selv ønsker å bli behandlet på.

Tabell 8.4 Gilligans stadielinndeling av moralutvikling (1982).

Nivå 1 Prekonvensjonell moral	Nivå 2 Konvensjonell moral	Nivå 3 Postkonvensjonell moral
Stadium 1 Gilligans beskrivelse av dette stadiet er i store trekk sammenfallende med Kohlbergs beskrivelse. Jentas moralske dømmekraft fokuserer utelukkende på henne selv og hennes behov for å overleve. På dette stadiet prioriterer individet sine egne behov.	Stadium 3 På dette stadiet defineres kvinner delvis av deres bekymringer/ oppofrelse for andre. De prioriterer ofte andre for lett, og står i skyggen av andre. Moralen på dette stadiet kan sies å være sentrert rundt selvoppofrelse.	Stadium 5 Gilligan mener at kvinner når et høyt moralsk stadium når de frir seg fra vold, undertrykkelse og utnyttelse. De forstår at egne behov er like viktige som andres behov. Med andre ord er likestilling mellom kjønnene essensen på dette stadiet.
Stadium 2 På dette stadiet begynner jenter å verdsette båndene de har til andre. De forstår at det å fokusere på seg selv er egoistisk.	Stadium 4 På dette stadiet i moralutviklingen begynner kvinner å bli bevisste på at de må skape en bedre balanse mellom andres og egne behov.	Stadium 6 Dette stadiet innebærer at kvinner finner sin plass i samfunnet og i jevnbyrdige relasjoner. Her balanseres egne og andres behov på en god måte. De blir ikke blir for sterkt andreorientert eller selvutslettende, og ser det ikke primært som sin rolle å fremme andres velvære. Dette gir dem rom for å utvikle sine potensialer og å nå sine mål.

for det er ikke alle som når det siste nivået i sin moralske utvikling.

Flere tar til orde for at stadiene 1–4 gjelder på tvers av kulturer, men at stadiene 5 og 6 kanskje passer best for den vestlige verden.

Gilligans teori om moralutvikling

Carol Gilligan (f. 1936) er en amerikansk psykolog, etiker og feminist. Hun var forskningsassistent hos Kohlberg i en periode, og kjente derfor godt til hans teori. Hun påpekte at majoriteten i utvalget som han studerte besto av hvite gutter fra middel- og overklassen, og hun reagerte på at hans teori om moralutvikling favoriserte menn på de mest avanserte stadiene i moralutvikling. Hun tolket det slik at Kohlberg tilla kvinner en viss svakhet i sine moralske vurderinger ved at han hevdet at de oftere enn menn søkte godkjenning fra andre. Hun mente at kjønnsstereotyper preget modellen, og hun lanserte en alternativ teori med utgangspunkt i kvinners måte å resonnerer på. Fundamentet i Gilligans teori er at kvinner opplever ulikhet og rettferdighet på andre måter enn menn fordi de ikke bryter tilknytningen til sine mødre så tidlig som menn gjør. Hun mente at menn hevder sin maskulinitet via uavhengighet.

Gilligan er enig med Kohlberg i at kvinner og menn har ulik moralutvikling. Noen hevder at hennes fokusering på kvinner som omsorgspersoner forsterker oppfatninger av kvinner som primært andreorienterte. Andre har tatt til orde for at også menn er opptatt av tilknytning til andre, parforhold og omsorg, og at dette ikke bare er et kvinnelig fenomen.

Piagets teori om moralutvikling

Piaget så moralutvikling i forlengelsen av barns kognitive utvikling og mente at barn måtte være omkring 2 år og være på det preoperasjonelle stadiet for å forstå noe om rett og galt. På hans første stadium i kognitiv utvikling er barn utpreget egosentriske (se kapittel 16 for mer om Piagets teori om kognitiv utvikling). Jo mer avansert kognitiv fungering hos individet, slik som å tenke abstrakt, desto bedre kan de moralske resonnementene bli. Piaget (1965) så for seg at samspillerfaringer med både voksne og jevnaldrende er viktig for barns moralutvikling.

Tabell 8.5 Piagets tre stadier i moralutvikling.

Stadium 1 Premoralt stadium	Stadium 2 Moralsk realisme	Stadium 3 Moralsk relativisme
Barn er gjerne mellom 2 og 6 år når de er på dette stadiet. Dette stadiet handler om å identifisere egne intensjoner, for foreløpig er det for vanskelig for dem å forstå moralske dilemmaer. I denne perioden er barn opptatt av hva de får lov til og ikke, og dette er grunnlaget for å forstå seg selv som snill eller slem.	Barn er mellom 5 og 10 år når de er på dette stadiet. I denne fasen har de rigide oppfatninger av hva som er rett og galt, de vet at andre bestemmer over dem og at regler må følges (i likhet med nivå 1). Barn blir nå bevisste på ærlighet og rettferdighet.	Barn er gjerne 10 år eller eldre når de er på dette stadiet. Fra 12-årsalderen av mente Piaget at de kan forholde seg til abstrakte fenomener. De er dermed i stand til å resonnerer moralsk uten å ta utgangspunkt i konkrete situasjoner (konkret tenkning). De kan nå vektlegge intensjon/hensikt og se uheldige handlinger i et formildende lys. Barn på dette stadiet forstår at regler er tolkbare og at man ikke skal adlyde blindt. De blir mer nyanserte i forståelse av skyld og skjønner at man kan være uheldig eller korttenkt.

Avsluttende drøfting

Selv om konstruksjonen identitet absolutt har aktualitet, har teoriutvikling om og forskning på identitet stilnet noe de siste årene.

Det er størst fart på identitetsutviklingen i ungdomsårene og i tidlig voksen alder (opp til cirka 30-årsalderen). Prosessen starter tidlig, med identifisering med andre personer og utprøvelse av roller, og den fortsetter gjennom hele livsløpet (Galanaki & Sideridis, 2019; Harter, 2012; Layland mfl., 2018). Den tryggeste og tydeligste identiteten oppnår gjerne personer som er fremoverlente i form av å reflektere over ulike identiteter og ulike roller de kan ha. Det krever tid til refleksjon for å skape seg selv som person (Becht mfl., 2021), og det er viktig å bli eksponert for et mangfold av identiteter for å ha et bredt rolle-/identitetsgalleri å velge blant. Vi kan skille mellom ulike oppfatninger om identitet som kan prege denne viljen til utforskning hos individet:

- å tenke at man *finner* sin identitet – som om den er der, men må oppdages
- å tenke at identitet *utvikles*

- å tenke at man blir den man er *født* til å være, for eksempel via sterke føringer fra familie/oppvekstmiljø om hvem man er.

Samtlige teorier om identitetsutvikling presentert i dette kapitlet vektlegger betydningen av andre mennesker for hva man selv kan tenke seg å bli. I mange av teoriene handler det om å leve i roller, prøve ut roller eller tenke ut fra forskjellige roller uten å leve dem ut. Det betyr at identitetsutvikling forstås som et relasjonelt fenomen. Den norske psykiateren Finn Skårderud har uttalt at psykisk sett vokser mennesker vel så mye utenfra og inn som innenfra og ut. Det oppsummerer i høy grad Eriksons tenkning om menneskers identitets- og personlighetsutvikling.

Identitet er nært knyttet til roller, verdier, holdninger, etnisitet, kultur og religiøs/filosofisk/politisk ståsted (Walker & Iverson, 2016). Identitetsutviklingen avhenger dermed av en rekke faktorer. Det understreker at dette er en kompleks prosess, og at det kan være vanskelig å bli kongruent⁷ eller «hel ved». Kan hende er det en vanskeligere prosess for dagens ungdom og unge voksne enn i tidligere tider, fordi man nå lever i et pluralistisk⁸ og sekulært samfunn⁹. Det gir frihet

7 Begrepet kongruens ble i psykologien lansert av Carl Rogers (1961). Det handler om å ha integritet og fremstå slik som man er, altså å være ekte og fremstå som helhetlig.

8 Pluralisme er sameksistens av forskjellige grunnsyn. Ordet stammer fra latin og betegner oppfatningen om at virkeligheten består av flere selvstendige grunnpremisser som alle er like mye verdt.

9 Sekularisering betyr verdsliggjøring, der religionens betydning og påvirkning reduseres. Et sekularisert samfunn betyr dermed et samfunn som ikke er preget av religion.

(2019): Spesialpedagogikk

Tittel	Spesialpedagogikk
Forfatter	Sven Nilsen og Camilla Herlofsen.
Utgiver	Cappelen Damm akademisk
Årstall	2019
Utgave	6
ISBN	9788202592059
Sider	218-250

© Materialet er vernet etter åndsverkloven og fremstilt gjennom :bolk, Kopinors kompendietjeneste for høyere utdanning. Materialet kan benyttes av studenter som er oppmeldt til det aktuelle emnet, for egne studier, i ethvert format og på enhver plattform. Uten uttrykkelig samtykke er annen eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt når det er hjemlet i lov (kopiering til privat bruk, sitat o.l.) eller avtale med Kopinor (www.kopinor.no)

Spesialundervisningens tiltakskjede

Sven Nilsen og Camilla Herlofsen

Innledning

Dette kapitlet handler om den tiltakskjeden som skal bidra til å avklare og iverksette retten til spesialundervisning. Samtidig som staten fastsetter forpliktende lover og forskrifter for spesialundervisning, har lokale organer den krevende oppgaven å følge opp regelverket innenfor en lokal kontekst. Det gjør det nødvendig å bygge opp et system for å ivareta retten til spesialundervisning i form av en tiltakskjede over flere ledd. Den lokale oppfølgingen av regelverket dreier seg ikke bare om å klargjøre og stille krav til skolene, men også om å støtte og stimulere skolene. Tiltakskjeden omfatter flere ledd, fra et problem oppdages og meldes fra om, til at behovet for spesialundervisning sakkyndig vurderes, og videre til at spesialundervisning vedtas, planlegges, gjennomføres og vurderes. Tiltakskjeden legger opp til en rolle- og ansvarsdeling der styrken i den samlede kjeden avhenger av kvaliteten i hvert ledd og av sammenhengen mellom leddene. Leddene i tiltakskjeden kan ses som faser der det er viktig at man kjenner til og forsøker å følge opp regelverket som gjelder, samtidig som man bruker det lokale handlingsrommet til å ta hensyn til lokale og individuelle forhold og behov. Hovedformålet med tiltakskjeden er av praktisk og pedagogisk art, og er knyttet til å bygge opp et best mulig støttesystem for arbeidet med spesialundervisning i skole og klasserom, slik at innsatsen når fram til elevene. Det er avgjørende for at elevene skal få avklart og oppfylt sin rett til spesialundervisning.

Prinsippet om tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning

Overordnet prinsipp

Spesialundervisningens tiltakskjede har sitt formelle grunnlag i første rekke i opplæringslovens overordnede prinsipp om tilpasset opplæring og i dens bestemmelse om rett til spesialundervisning. Opplæringsloven (1998) sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (§ 1-3). Tilpasset opplæring kan forstås som et virkemiddel for læring for

alle elever (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Ifølge læreplanverkets overordnede del er variasjon i ulike deler av opplæringen et sentralt kjennetegn ved tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Variasjon skal bidra til å møte mangfoldet i læreforutsetninger og måter å lære på, slik at flest mulig elever kan følge og få godt utbytte av ordinær opplæring (Bjørnsrud & Nilsen, 2011).

Noen elever får imidlertid ikke tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, på tross av den tilpasningen som denne opplæringen omfatter. Oppføringsloven gir disse elevene en rett til spesialundervisning (§ 5-1), og det sies i overordnet del av læreplanverket at elever har krav på slik undervisning når de har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet. Samtidig har elever med rett til spesialundervisning – i likhet med alle andre – også krav på tilpasning av den ordinære opplæringen. (Se nærmere om dette i kapittel 25 om «Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen».)

Spesialundervisning i samspill mellom stat, kommune og skole

I en ekspertrapport fra OECD (2006) var en av anbefalingene at det bør legges større vekt på prinsippet om tilpasset opplæring. Det ble også sagt at norsk skole trenger å utvikle bedre strategier for å identifisere og følge opp elever som møter problemer og utfordringer. Det ble uttrykt at dersom man skal lykkes med å forbedre det norske utdanningssystemet, trengs det aktiv innsats fra alle involverte, deriblant fra lokale skolemyndigheter.

Å realisere en opplæring tilpasset elevenes evner og forutsetninger er en utfordring som ikke bare dreier seg om statlig utforming av regler og retningslinjer, men i stor grad også om lokal oppfølging og realisering, og dermed om et samspill mellom de ulike nivåene i utdanningssektoren (Nilsen, 2011). Kvalitet i opplæringen er avhengig av koordinert innsats mellom alle nivåer.

Styringssystemet legger til grunn at *staten* har det overordnede nasjonale ansvaret, og at den gjennom lov og forskrifter fastsetter forpliktende regler og retningslinjer for opplæringen. Det innebærer blant annet å regulere prinsippet om tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning, og – hva det siste angår – å fastsette ulike prosedyrer for å avklare og ivareta denne retten.

På det lokale plan har *kommunene* (for grunnskolens vedkommende, fylkeskommunen for videregående opplæring) en krevende oppgave i å følge opp de statlige reglene og retningslinjene for opplæringen innenfor en lokal kontekst. Det gjør det nødvendig at de konkretiserer og formidler regler og retningslinjer til den enkelte skole, og dermed utfordrer og stiller krav til hvordan skolene ivaretar tilpasset opplæring og spesialundervisning. I tillegg til å stille krav dreier det seg om å følge opp skolene ved å stimulere, aktivisere og støtte arbeidet. Det skjer blant annet gjennom å sørge for at de har tilstrekkelige

Statlig regelverk

Kommunal oppfølging

materielle og faglige ressurser til å ivareta sine oppgaver med spesialundervisning, for eksempel gjennom kompetanseutvikling og god kommunikasjon med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). For å lykkes med dette må kommunene bygge opp en tiltakskjede over flere ledd, og dermed et system med avklarte roller og oppgaver for å ivareta retten til spesialundervisning.

Skolenes
gjennomføring

Så er det *skolen* og den enkelte læreren som i siste instans har ansvar for å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen, slik at regler og retningslinjer for tilpasset opplæring og spesialundervisning blir fulgt opp i praksis (Nilsen, 2011). I den enkelte skolen har skoleledelsen et avgjørende ansvar for en vel fungerende tiltakskjede. Ledelsen må se til at skolen følger opp statlige og kommunale retningslinjer, samtidig som man finner løsninger som ivaretar skolens behov. Det er viktig at ledelsen møter personalet med forventninger og støtte med henblikk på det. Hensikten må være at personalet engasjeres, samarbeider og støtter hverandre i arbeidet med spesialundervisning, og ser dette som et viktig ledd i skolens samlede innsats med tilpasset opplæring (Skogen, 2015). Tilpasset opplæring og spesialundervisning finner på denne måten sin utforming i spenningsfeltet mellom nasjonalt juridisk regelverk og lokal praksis (Herlofsen & Nilsen, 2016).

Det har imidlertid lenge vært erkjent at det norske styringssystemet er preget av vanskelige avveininger mellom statlig styring og desentralisering av ansvaret. Slike avveininger, og at styringen trekker i samme retning, er en stadig utfordring for aktørene i utdanningssystemet (Sandberg & Aasen, 2008), også når det gjelder tiltakskjeden for spesialundervisning.

Styring og
handlingsrom

Her vil det dessuten kunne gjøre seg gjeldende spenninger mellom politisk og profesjonell styring, ofte slik at det lokale nivået har ønske om mer profesjonell styring (Lundgren, 1990). Den profesjonelle styringen vektlegger blant annet aktørenes frihet og rom til å utøve et faglig skjønn, og kan stå i spenning til en mer hierarkisk styringstenkning der statlige regler ønskes implementert i den enkelte skolen (Elstad, 2009). Det har også skjedd en utvikling fra et individuelt til et mer kollektivt profesjonsansvar, slik at samarbeid og skolebasert utvikling er blitt vektlagt sterkere (Imsen, 2009), også når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). De nasjonale retningslinjene om tilpasset opplæring er nokså generelle og gir handlingsrom for omfattende faglige overveielser fra kommunenes og skolenes side. Samtidig som loven inneholder en del konkrete krav om spesialundervisning, er andre viktige bestemmelser relativt generelle og gir rammer for lokalt skjønn i ulike deler av tiltakskjeden.

Utfordringer i
praktiseringen

Gjennom flere år med blant annet statlig tilsyn (Utdanningsdirektoratet, 2017b; 2018) og undersøkelser gjort av Riksrevisjonen (2005–2006; 2010–2011) er det blitt avdekket en mangelfull forståelse og praktisering av regler og retningslinjer både i kommuner og skoler når det gjelder hvordan spesial-

undervisning innvilges, planlegges og følges opp. Lokale strategidokumenter er ofte lite konkrete i sine retningslinjer, blant annet om hvordan man skal arbeide med tilpasset opplæring (Engelsen, 2008). Samtidig som kommunale retningslinjer i varierende grad følger opp statlige regler og retningslinjer om spesialundervisning (Nilsen, 2011), kan det i flere faser skorte en del på PPTs og skolenes praktisering av regelverket for spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2012a; Herlofsen, 2014; Haug, 2017; Tveitnes, 2018). Rapporter fra Barneombudet (2017) og fra en ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl mfl., 2018) tyder på til dels store lokale utfordringer og forskjeller i praktiseringen av retten til spesialundervisning. Disse utfordringene angår alle nivåer, fra nasjonalt nivå til arbeidet med spesialundervisning på klassenivå og overfor den enkelte eleven (Nilsen, 2017a).

Hvordan kommuner og skoler forholder seg til regelverket, kan ikke forstås bare som en instrumentell tilnærming, der de lydig og uproblematisk tilpasser seg og handler ut fra statlige styringssignaler. Det må også forstås ut fra et institusjonelt perspektiv, der egen kultur og lokal kontekst har klar innflytelse på beslutningsatferden (Christensen, Lægreid, Roness & Røvik, 2007).

Skolekultur og lokal kontekst

Ulike skolekulturer innvirker på hvordan skolene – både ledere og lærere – arbeider med tilpasset opplæring og spesialundervisning (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Kommuner og skoler oppfatter seg ikke som rene forvaltere og iverksettere av statlig styring. Det er tale om en oppgave- og ansvarsfordeling der lokale organer også vil ha innflytelse og søke å ta hensyn til lokale og individuelle forhold og behov, samtidig som nasjonale mål blir ivaretatt. Tiltakskjeden for spesialundervisning utvikler seg slik sett i et samspill mellom statlig styring, kommunal kontekst og den enkelte skoles kultur og profesjonelle autonomi.

Den lokale praksisen i ulike ledd i tiltakskjeden må også forstås i sammenheng med ramme- og ressursfaktorer av ulik art, og hvordan slike faktorer oppleves å påvirke handlingsvalgene – både gjennom å skape muligheter og sette begrensninger (Lundgren, 1990). Rammefaktorene kan påvirke hvordan aktørene tolker og forholder seg til regelverket. Det gjelder ikke bare for hva som oppfattes som ønskelig praksis, men kanskje i særlig for hva som anses som mulig, realistisk og hensiktsmessig praksis (Herlofsen & Nilsen, 2016).

Rammefaktorer

Støttesystem for kvalitetsutvikling av spesialundervisningen

Tiltakskjeden for spesialundervisning skal innfri flere formål. Det gjelder dels et *formelt-administrativt formål*, slik at man følger fastlagte regler og retningslinjer – deriblant saksbehandlingsregler – i prosessen fram mot å fatte og gjennomføre vedtak om spesialundervisning. Men bredere vurdert må hovedformålet sies å være av *praktisk og pedagogisk* art, ved at kjeden skal bidra til å bygge opp

Hovedformålet

et best mulig støttesystem for arbeidet med spesialundervisning, slik at man legger til rette for elevens læring (Nilsen, 2008). Utfordringen er i siste instans at tiltakskjeden medvirker til prosesser i skolen som får positiv betydning for det praktiske arbeidet med spesialundervisning i klasserom og elevgruppe, og dermed til en innsats som når fram til elevene. Begge formålene – både det formelt-administrative og det praktiske og pedagogiske – skal samlet bidra til å avklare og ivareta retten til spesialundervisning på en god måte.

Innovativt perspektiv

Slik sett ligger det et innovativt perspektiv til grunn for spesialundervisningens tiltakskjede: Den er ment å utgjøre et planmessig og målrettet arbeid for å ivareta og forbedre den spesialundervisningen elevene møter i praksis. Tiltakskjeden preges av en tilnærmingssmåte som har likhetstrekk med den såkalte problemløsningsstrategien i innovasjonsarbeid (Skogen, 2004). Her står skolens og lærernes egen problemdefinering, kartlegging, tiltaksplanlegging, gjennomføring og vurdering sentralt. Dette utgjør faser i lokale prosesser der aktørene selv skal finne løsninger på utfordringer de møter i sitt praktiske arbeid. Samtidig er det viktig at skolene får tilgang til støtte, veiledning og et kritisk blikk utenfra, blant annet gjennom PPTs sakkyndige vurdering i den enkelte elevsaken og i det systemrettede arbeidet på mer generell basis. Begge deler har betydning for å kvalitetsutvikle arbeidet med spesialundervisning.

Når kvalitet står sentralt i arbeidet i tiltakskjeden, er det med tanke på både deskriptive, normative og innovative sider ved kvalitet (Nilsen, 2010). Det dreier seg om et samspill mellom kartlegging, vurdering og utvikling, og dette samspillet er avgjørende i evaluering i opplæringen (Nilsen, 2012). For å avklare behovet for spesialundervisning er det *for det første* – og *deskriptivt sett* – viktig

Kartlegge

å kartlegge og beskrive nærmere hvordan situasjonen er, og hvordan den er knyttet til egenskaper både ved eleven og ved opplæringen. Det gjør at problembeskrivelsen bygger på et informert og dokumentert grunnlag. Det er viktig for eksempel når skolen skal henvise en elevsak med spørsmål om spesialundervis-

Vurdere

ning videre til PPT. *For det andre* – og *normativt sett* – er det behov for å vurdere nærmere hva den forutgående kartleggingen og beskrivelsen gir grunnlag for å si om hvor god situasjonen er for eleven og opplæringen, sett i forhold til relevante kvalitetskriterier. For elevens vedkommende kan det for eksempel dreie seg om å sammenligne elevens læringsutvikling på et gitt klassetrinn med kompetansemål i læreplanverket og med læringsutviklingen til andre elever. Når det gjelder opplæringen, kan det dreie seg om å sammenligne hvordan den i praksis tilpasses elevens evner og forutsetninger sammenholdt med hva opplæringsloven og læreplanverket foreskriver. Arbeides det med tilpasset opplæring på en god måte, eller er det sider ved opplæringen som kan og bør forbedres? *Den tredje* – og *innovative* – *dimensjonen* ved kvalitet er imidlertid den viktigste. Beskrivelsene og vurderingene skal gi et godt grunnlag for å videreutvikle

Videreutvikle

arbeidet med spesialundervisning. Det skal med andre ord gi utgangspunkt for å velge tiltak som møter tilpasningsbehovene som gjør seg gjeldende, og dermed bidrar til en forbedring av opplæringen og elevens læring. En bevisstgjøring omkring arbeidet med kvalitetsutvikling er et viktig grunnlag for videre planlegging, gjennomføring og vurdering av spesialundervisningen.

Evaluerings – i samspill mellom kartlegging, vurdering og utvikling – står på denne måten sentralt i å få tiltakskjeden til å virke som et støttesystem for kvalitetsutvikling i arbeidet med spesialundervisning. Evaluering skal gi grunnlag for å identifisere og møte de behovene for tilpasning som er til stede blant elevene, slik at alle elever – dels gjennom ordinær opplæring og dels gjennom spesialundervisning – kan få tilpasset støtte til læring. Evalueringen – med vekt på både elevene og skolens opplæring – kan dermed øke mulighetene både for tidlig å oppdage og gripe inn overfor vansker med og barrierer for læring på en adekvat måte. Samtidig gjør evaluering det mulig å se hvordan tiltak virker, og om det er behov for å justere tiltakene (Nilsen, 2012).

I arbeidet med spesialundervisning bør oppmerksomheten rettes mot ulike kvalitetsaspekter. Det gjelder både utbyttekvalitet, prosesskvalitet og rammekvalitet (Nilsen, 2010). *Utbyttekvalitet* – i form av hvilket læringsutbytte eleven opparbeider – står sentralt i avklaringen av retten til spesialundervisning. Det framgår av at hovedvilkåret for spesialundervisning er at eleven ikke får «tilfredsstillende utbytte» av ordinær opplæring (jf. opplæringsloven, 1998, § 5-1). Når man skal arbeide med å forbedre elevens læringsutbytte, er det viktig at man søker å ivareta bredden i de målene for læring og utvikling som framgår av opplæringsloven og læreplanverket. Det betyr at hensyn til både faglig, sosial og personlig læring og utvikling bør overveies.

Flere
kvalitetsaspekter

Prosesskvalitet påminner om betydningen av å utvikle kvaliteten på sentrale prosesser i arbeidet med spesialundervisning i de ulike delene av tiltakskjeden. Det er særlig viktig hvor godt tilpasningsbehovet kartlegges, og hvordan undervisningen planlegges, gjennomføres og vurderes i tråd med kartleggingen. Utøvelsen av lærerrollen står sentralt i denne sammenhengen (Mjøs, 2009; Buli-Holmberg & Nilsen, 2011; Buli-Holmberg, 2015). Det handler – både i tilpasset opplæring generelt og i spesialundervisningsspesielt – om lærerarbeid for å tilrettelegge for læring og utvikling (Bjørnsrud & Nilsen, 2011). For det tredje framstår det som viktig for kvalitetsutvikling hvordan man forholder seg til *ulike rammefaktorer* i arbeidet med spesialundervisning. Det kan på skolenivå blant annet dreie seg om tilgang til og bruk av tidsressurser, rom og læremidler. Det samme gjelder hvordan man rekrutterer og setter inn lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Samspillet mellom rammekvalitet og prosesskvalitet må antas å danne viktige forutsetninger for å forbedre utbyttekvaliteten.

Spesialundervisningens tiltakskjede – en samhandlingsprosess over flere ledd

Det lokale arbeidet med spesialundervisning skal gjøres over flere ledd. Vi kan tale om en kjede av tiltak. Kjeden strekker seg fra at et problem oppdages av lærere og meldes fra om til rektor, og til at spesialundervisning blir sakkyndig vurdert, at det fattes vedtak, og videre til at spesialundervisningen planlegges, gjennomføres og vurderes. Denne tiltakskjeden involverer et samspill mellom aktører på flere arenaer og nivåer: i kommune, skole og pedagogisk-psykologisk tjeneste. I tillegg er foreldrene og elevene selv sentrale aktører i ulike faser (Nilsen, 2008).

Hovedfaser Med utgangspunkt i statlig regelverk og retningslinjer kan vi gi følgende oversikt over hovedfaser, nivåer/aktører og oppgaver i tiltakskjeden for spesialundervisning.

Tabell 10.1

Hovedfaser	Nivåer/ hovedaktører	Oppgaver
Førtilmeldingsfasen (bekymringsfasen)	Skolen	Lærerne vurderer og melder fra til rektor om behov for spesialundervisning. Skolen har ofte et spesialpedagogisk team/ressursteam som drøfter saken. Skolen prøver først ut om de kan støtte eleven bedre gjennom tilpasning av ordinær opplæring.
Tilmeldingsfasen	Skolen	Skolen henviser saken til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).
Utrednings- og tilrådingsfasen	PPT	PPT utarbeider en sakkyndig vurdering med utredning av behovet for spesialundervisning og tilråding om tiltak.
Vedtaksfasen	Kommunen (fylkes- kommunen)	Skoleeier (eventuelt skolen ved rektor etter delegering) fatter enkeltvedtak om spesialundervisning.
Planleggings- og gjennomførings- fasen	Skolen	Skolen utarbeider individuell opplæringsplan og gjennomfører spesialundervisningen.
Vurderingsfasen	Skolen	Skolen utarbeider årsrapport om opplæringen og elevens utvikling (i tillegg til den løpende vurderingen).

Rolle- og
ansvarsdeling

Vi har her å gjøre med en rolle- og ansvarsdeling i en kjede av tiltak. Styrken i den samlede kjeden avhenger både av kvaliteten i hvert ledd og av sammenhengen mellom leddene. Det dreier seg om at det ene leddet skal bygge på det foregående, og selv skal danne forutsetning for det neste. For at kjeden skal oppfylle sine formål, er man avhengig både av at hver aktør tar sin del av ansvaret i de ulike leddene i kjeden, og av en samlet og koordinert innsats mel-

lom aktørene i de forskjellige leddene. Utviklingen av et opplæringstilbud for elever med spesialundervisning forutsetter slik sett en samhandlingsprosess over flere ledd. Elevene og foreldrene er tiltenkt en viktig rolle i tiltakskjeden, noe som er regulert gjennom lovverket. Dette blir nærmere omtalt i gjennomgangen av de ulike leddene.

Tiltakskjeden for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Dette kapitlet belyser tiltakskjeden for spesialundervisning i skolen. Tiltakskjeden for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen har imidlertid en rekke likheter med tiltakskjeden for skolen.

Barnehagen skal for det første legge vekt på å utvikle et tilpasset pedagogisk tilbud for alle barn. Rammeplan for barnehagen uttaler i denne sammenhengen at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, og sier også at barnehagens innhold skal være allsidig, variert og tilpasset enkeltbarnet og barnegruppen (Utdanningsdirektoratet, 2017c). For det andre gir barnehageloven rett til spesialpedagogisk hjelp til barn under opplæringspliktig alder dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig av om de går i barnehage. Loven sier at spesialpedagogisk hjelp kan gis til barnet individuelt eller i gruppe, og at hjelpen skal omfatte tilbud om foreldrerådgivning (jf. barnehageloven, 2005, § 19a). Rammeplanen uttaler at slik hjelp er aktuelt å sette inn dersom barnets behov ikke dekkes av det allmennpedagogiske tilbudet. Den sier også at i så fall skal barnehagen opplyse foreldrene om retten til å kreve en sakkyndig vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Tilpasset tilbud

Spesialpedagogisk hjelp

I likhet med hva som er tilfellet for spesialundervisning i skolen, legger barnehageloven til grunn at for at barnet skal få spesialpedagogisk hjelp, må det både utarbeides en *sakkyndig vurdering* (§ 19d) med PPT som sakkyndig instans (§ 19c) og fattes *vedtak* om spesialpedagogisk hjelp (§ 19e). Loven gir nærmere bestemmelser om hva den sakkyndige vurderingen skal omfatte, og hva vedtaket skal inneholde.

Sakkyndig vurdering og vedtak

Derimot sier barnehageloven ikke noe eksplisitt om at det skal utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) for den spesialpedagogiske hjelpen. Utdanningsdirektoratet (2017d) peker likevel i en veiledning på at det som regel er hensiktsmessig å lage en plan for den spesialpedagogiske hjelpen. Direktoratet viser til at en slik plan for eksempel kan inneholde punkter knyttet til innhold, omfang og organisering av hjelpen – altså punkter som er på linje med hva opplæringsloven krever for skolens del.

Planlegging og vurdering

I likhet med for skolens vedkommende sier barnehageloven at det skal utarbeides en *årsplan*: Én gang i året skal det lages en skriftlig oversikt over

den spesialpedagogiske hjelpen barnet har mottatt, og en vurdering av barnets utvikling. Foreldrene og kommunen skal få denne oversikten og vurderingen (§ 19b). For øvrig legges det – som i skolen – stor vekt på samarbeid med foreldrene. Det innebærer at tilbudet om spesialpedagogisk hjelp så langt som mulig skal utformes i samarbeid med barnet og barnets foreldre, og det skal legges stor vekt på deres syn. Rent konkret medfører det at før det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering og fattet vedtak om spesialpedagogisk hjelp, skal det innhentes samtykke fra barnets foreldre. Foreldrene har rett til å gjøre seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen og til å uttale seg før det fattes vedtak (§ 19b).

Selv om dette kapitlet som nevnt omtaler tiltakskjeden for spesialundervisning i skolen, er det likevel en rekke likheter med tiltakskjeden for spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder. Vi antar derfor at en rekke av de prinsippene for tiltakskjeden som beskrives her, har relevans også for barnehagen. Vi viser imidlertid til kapittel 24 for en mer omfattende og nærmere omtale av spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. For en mer spesifikk omtale av tiltakskjeden for barnehagen viser vi dessuten til veileder om spesialpedagogisk hjelp fra Utdanningsdirektoratet (2017d) (som man finner på direktoratets nettside).

Barnehageloven har også en bestemmelse om barn med nedsatt funksjonsevne som sier at kommunen skal sikre at barna får et egnet individuelt tilrettelagt barnehagetilbud (§ 19g). Utdanningsdirektoratet (2017e) uttaler at hva barnet har behov for, må vurderes konkret i hver enkelt sak. Det må vurderes hvilken situasjon barnet er i, og hvilken nytte tiltaket vil ha for barnet. De konkrete tilretteleggingstiltakene skal være hensiktsmessige for å imøtekomme behovene barnet har. Direktoratet peker på at tilrettelegging kan være endring av bygg for å tilpasse barnets behov eller støtte til utstyr som barnet trenger for å dra nytte av barnehagetilbudet. Tilrettelegging kan også være ekstra bemaning, opplæring av ansatte eller andre nødvendige tiltak.

Loven sier at kommunen fatter vedtak om tilrettelegging av barnehagetilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne (§ 19 g). Utdanningsdirektoratet (2017e) uttaler at det ikke er noe krav om sakkyndig vurdering i slike saker etter barnehageloven § 19 g, men at det likevel kan være grunn til å innhente sakkyndige uttalelser fra for eksempel helsetjenesten.

Utdanningsdirektoratet peker (2017e) på at hvorvidt et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp eller individuell tilrettelegging, eller begge deler, er noe som må vurderes konkret i hver enkelt sak. Direktoratet uttaler videre at det viktigste er at barnet får den hjelpen det har behov for og krav på, og at det fattes vedtak som er til barnets beste. Vedtak om spesialpedagogisk hjelp utelukker ikke at det fattes vedtak om tilrettelegging og omvendt.

Konkret vurdering
av støttebehovet

Førtilmeldingsfasen: Bekymringsmelding og arbeid i spesialpedagogisk team

Den første fasen i tiltakskjeden har å gjøre med at en elevs problemer og utfordringer oppstår og oppdages, og en eller flere lærere er bekymret for om vedkommende har behov for spesialundervisning. Ut fra regler om saksbehandling av spesialundervisning i opplæringsloven (1998, § 5-4) er undervisningspersonalet forpliktet til å vurdere om en elev trenger spesialundervisning, og å melde fra til rektor når de mener det er tilfellet. Det gjør det nødvendig for lærerne å følge med i elevenes utvikling og ha et åpent blikk for deres behov for støtte til læring. Samtidig innebærer det en varslingsplikt for lærerne.

Følge med og melde fra

Dette må også ses i lys av at alle elever, i samsvar med forskrift til opplæringsloven, har rett til vurdering; det gjelder både underveisvurdering, sluttvurdering og en dokumentasjon av opplæringen. Det sies at underveisvurdering skal brukes som redskap i læreprosessen og som grunnlag for tilpasset opplæring. Forskriften fastslår videre at læreren skal vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen (jf. senere om hvordan dette er avgjørende for om eleven kan få spesialundervisning).

Opplæringsloven fastslår dessuten at initiativet til å vurdere behovet for spesialundervisning også kan komme fra eleven eller foreldrene, ettersom de har anledning til å kreve at skolen gjør de undersøkelsene som er nødvendige for å klarlegge dette behovet, og eventuelt hva slags opplæring eleven trenger. Utdanningsdirektoratet (2017f) uttaler at i slike tilfeller må skolen henvise saken til PP-tjenesten for sakkyndig vurdering, og det må fattes et enkeltvedtak, enten spesialundervisning innvilges eller ikke. Skolens plikt til å henvise saken til PP-tjenesten er den samme enten foreldrene/eleven har krevd undersøkelse fra skolens side eller sakkyndig vurdering fra PPT.

Det er i lov eller forskrift ikke gitt forpliktende regler for hvordan lærernes bekymringsmelding skal utformes eller formidles. Det er ikke utformet noen statlig mal eller retningslinjer for dette, men det kan gjøres lokalt. Det framstår uansett som viktig at utforming og formidling av bekymringsmeldingen skjer på en adekvat måte. Det er vår vurdering at skriftliggjøring, for eksempel ved hjelp av et enkelt skjema, kan bidra til å få meldingen inn i faste rutiner, og til å sikre at opplysninger som man til vanlig trenger for å drøfte saken, kommer med. Skriftliggjøring tvinger fram at man tenker gjennom både beskrivelse av og begrunnelse for bekymringen. Gode rutiner for bekymringsmeldingen kan dessuten være viktig med tanke på tidlig oppdaging og inngripen når problemer oppstår. Underveisvurderingen av eleven er en vesentlig del av grunnlaget for skolens vurdering av behovet for spesialundervisning. Den skal vise elevens læringsutvikling i forhold til kompetansemålene i fagene. Behovet for ytterligere kartlegginger for å ta stilling til elevens læringsutbytte

Bekymringsmelding

bør så overveies. Det er viktig at det i hele prosessen er god dialog med eleven og foreldrene.

Spesialpedagogisk team
Samtidig som det er rektor som har ansvaret for å motta og behandle bekymringsmeldingen, er praksis flere steder at lærernes melding om mulig behov for spesialundervisning først tas opp i et spesialpedagogisk team (ressursteam) for nærmere undersøkelse og vurdering. Skolene er imidlertid ikke lovpålagt å ha et spesialpedagogisk team. Et slikt team er likevel pekt på i Utdanningsdirektoratets veiledning om spesialundervisning (2017f), og framstår som et aktuelt organ for å drøfte lærernes bekymringsmeldinger. Denne drøftingen kan være til hjelp for rektors beslutning om å eventuelt melde saken til PPT.

Tilfredsstillende utbytte
Hovedvilkåret for rett til spesialundervisning er etter opplæringsloven at eleven ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring (§ 5-1). Man skal merke seg at departementet har presisert følgende:

«Å avgjøre om en elev har *tilfredsstillende utbytte* er en skjønnsmessig vurdering som er knyttet til den enkelte elevs behov. En diagnose vil ikke i seg selv utløse rett til spesialundervisning fordi årsaken til lærevanskene ikke har betydning for retten. Det er om eleven har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet eller ikke, som er avgjørende for retten til spesialundervisning» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 72).

Blikk både på eleven og ordinær opplæring
Det må imidlertid også sies at innsikt i «årsaken til lærevanskene» kan være med å forklare *hvorfor* eleven ikke får tilfredsstillende utbytte. Samtidig krever lovens kriterium om tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring allerede i denne fasen av tiltakskjeden et dobbelt blikk: både på den enkelte elevs læringsutvikling og på den ordinære opplæringens tilrettelegging. Spørsmålet er ikke bare om eleven «ikke har» tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, men også om eleven «ikke kan få» det. Det framgår enda tydeligere av at loven har fått en bestemmelse som sier at når en skole er bekymret for om en elev trenger spesialundervisning, er den *først* forpliktet til å vurdere og eventuelt prøve ut tiltak innenfor ordinær opplæring (jf. opplæringslova, 1998, § 5-4). Det innebærer at skolen må ta stilling til om det er mulig å hjelpe eleven gjennom bedre tilpasset ordinær opplæring, med sikte på at eleven får et tilfredsstillende utbytte.

Først prøve ut tiltak

Avveining og prioritering
Når det i loven står «eventuelt prøve ut», kan det forstås i lys av at noen ganger er behovet for spesialundervisning så åpenbart at saken straks bør meldes til PPT. En avveining mellom henvisning av saken til PPT eller forbedring av egen praksis ved skolen framstår likevel som nødvendig. Et spesialpedagogisk team kan bidra til en viktig skjønnsmessig avveining og prioritering i så måte. Dermed kan man avverge at henvisninger framstår som en «unnamanøver» eller avlastning for den ordinære opplæringen, og bidra til at det først må rettes et kritisk blikk mot egen virksomhet. Både individfaktorer og system-

faktorer må da vurderes. Gjennom en slik prioritering kan man også unngå at PPT overbelastes med for mange enkeltsaker. Også i de tilfellene hvor saken ikke blir henvist til PPT, kan et spesialpedagogisk team ha en viktig rolle i å gi lærerne veiledning om relevante tiltak i den ordinære opplæringen.

EKSEMPEL

Lise går på 5. trinn ved Liene skole. Hun er en aktiv jente som spiller både håndball og fotball på fritiden. Medelevene gir uttrykk for at hun er en sosial og positiv jente. Lises favorittfag er engelsk, norsk og kroppsøving. Disse fagene mestrer hun godt. Når det gjelder matematikk, så har dette vært et fag som har skapt mye frustrasjon for Lise gjennom hele skolegangen. Kontaktlærer Bente Hansen (som også underviser klassen i matematikk) opplever at Lise gir lett opp og slurver både med oppgavene som gjøres på skolen og hjemme. På den nasjonale kartleggingsprøven skårer Lise på laveste nivå. Bente er bekymret for Lises faglige utvikling, og har flere ganger tatt dette opp med Lise og bedt henne om å gjøre en større innsats i faget. Det er ikke foretatt noen videre kartlegging fra skolens side.

Kontaktlæreren føler selv at hun gjerne skulle kunne en god del mer om hvordan man kan gjennomføre tilpasset opplæring. Hun kan likevel ikke se hva hun konkret kan gjøre annerledes for å hjelpe Lise på en bedre måte. Dessuten er det jo mange andre elever i klassen som hun må ha oppmerksomheten rettet mot.

Foreldrene til Lise har kontaktet skolen for å høre hvordan de jobber for å tilrettelegge for Lises utfordringer i matematikk. Hun er jo egentlig så flink i mange fag, sier mor, men den matematikken får hun ikke til. De opplever at Lises frustrasjon og liten grad av mestring i faget går utover motivasjonen for skolearbeidet generelt.

Drøftingsoppgave

Hvordan vurderer du det som gjøres i dette leddet i tiltakskjeden, og hva mener du det har å bety for den videre prosessen?

Tilmeldingsfasen: Skolen melder saken til pedagogisk-psykologisk tjeneste

Dersom skolen ikke klarer å gi eleven et tilfredsstillende læringsutbytte gjennom bedre tilpasning av ordinær opplæring, er neste ledd i tiltakskjeden å melde saken til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for å få behovet for spesialundervisning sakkyndig vurdert. Opplæringsloven legger til grunn at det skal innhentes samtykke fra eleven eller foreldrene før det blir gjort en sakkyndig vurdering (§ 5-4). Foreldreansvaret varer til barnet er 18 år, men i saker om spesialundervisning er det tilstrekkelig med elevens samtykke fra eleven har fylt 15 år. Fra fylte sju år skal eleven få mulighet til å uttale seg i saken, og fra fylte tolv år skal hans eller hennes mening tillegges stor vekt (jf. barnelova, 1981, §§ 31–33)). Uansett er det viktig at foreldrene har drøftet spørsmålet om spesialundervisning med sitt barn. Dette er i tråd med FNs barnekonvensjon (FN, 1989, artikkel 12), som sier at barnet skal gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, og at man

Barnets og foreldrenes rolle

skal tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

Skriftlig tilmelding
til PPT

Loven stiller ingen krav til hva skolens tilmelding til PPT skal inneholde. Utdanningsdirektoratet (2017f) har imidlertid i sine retningslinjer anbefalt at tilmeldingen bør være skriftlig. I mange kommuner er det utarbeidet et eget *henvisningsskjema* for dette formålet (en veiledende mal er også laget av Utdanningsdirektoratet; søk på direktoratets nettside). Samlet sett er det naturlig at henvisningen fra skolen gir opplysninger om personalia, beskrivelse av elevens forutsetninger og utbytte av opplæringen, tidligere iverksatte tiltak og utprøvinger, kartlegginger som er gjort, samarbeidspartnere og samtykke fra foresatte. Når det gjelder elevens forutsetninger, bør henvisningen omtale både det eleven mestrer og ikke mestrer. Dette innebærer at henvisningen bør legge vekt både på individuelle faktorer og på faktorer knyttet til den ordinære opplæringen. Det har sammenheng med opplæringslovens vilkår for spesialundervisning og dens krav om mulig forbedring av ordinær opplæring før man sender saken til PPT.

Helhetlig bilde
av eleven

Et slikt henvisningsskjema kan medvirke til både å veilede om og skjerpe vurderingen av hva som må til for at en sak skal henvises til PPT. Forventningen om et kritisk blikk også på skolens egne forutsetninger for tilpasset opplæring kan medvirke til at oppmerksomheten i større grad rettes mot å redusere barrierer og bygge opp muligheter for læring. At det forutsettes at skolen må forsøke å være bevisst på hva som er både elevens ressurser og vansker, kan bidra til et helhetlig bilde av eleven som det er viktig å ha, både for skolen selv og for PPT, når videre støttetiltak skal vurderes.

At skolene bes om å redegjøre for hva de selv har gjort gjennom tilpasning av ordinær opplæring for å støtte elevens læring, kan bidra til å markere at spesialundervisning ikke er ment som en avlastning for den ordinære opplæringen, men som en tilleggssinnsats. Vektleggingen av samspillet mellom elevens læringsutbytte og kvaliteter ved skolens opplæring kan antas å stimulere en evalueringspraksis preget av en bredere forståelse for hvordan behov for spesialundervisning kan utvikle seg og være både individrelatert og kulturelt.

EKSEMPEL

Kontaktlærer Bente opplever at hun har forsøkt å hjelpe Lise så godt hun kan i matematikk. Hennes vurdering er at Lise har så store vansker i matematikk at hun ikke får tilfredsstillende utbytte av faget.

Etter møtet med foreldrene har denne bekymringen blitt enda større, og hun tar det opp med rektor. Det resulterer i at rektor sender en henvisning til PP-tjenesten (PPT).

Rektor har ikke sett behov for å ha noe spesialpedagogisk team ved skolen. Alle lærere ved skolen har godkjent allmennlærerutdanning, og rektor setter sin lit til at hver lærer gjør så godt vedkommende kan. Dessuten vet rektor, også fra egen

erfaring som lærer, at tilpasset opplæring er svært krevende, særlig med så mange elever i klassen. Rektor tenker: «Det er lett for dem som skriver lover og regler, å være veldig ambisiøse, men vi som jobber i praksisfeltet, må prøve å være realistiske med hensyn til hva det er mulig å få til i vanlig undervisning. Dette er en sak hvor vi må koble inn PPT.»

Drøftingsoppgave

Hvordan vurderer du det som gjøres i dette leddet i tiltakskjeden? Hvordan mener du det som gjøres, henger sammen med forrige ledd i tiltakskjeden, og hva har det å bety for den videre prosessen?

Utrednings- og tilrådingsfasen: PPT utarbeider sakkyndig vurdering

Neste fase i spesialundervisningens tiltakskjede har sammenheng med at opplæringsloven krever at det skal foreligge en sakkyndig vurdering før det fattes vedtak om spesialundervisning (§ 5-3). Hver kommune er forpliktet til å ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), eventuelt organisert i samarbeid med andre kommuner (§ 5-6). PPT har som en av sine oppgaver å sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det. Hvis ikke PPT har kompetanse til selv å foreta sakkyndig vurdering på et aktuelt område, må tjenesten sørge for å innhente en uttalelse fra andre med fagkompetanse på området. PPT foretar sin sakkyndige vurdering på grunnlag av de opplysningene og vurderingene som skolen har oversendt i sin tilmelding. I tillegg må tjenesten vurdere behovet for å gjøre egne undersøkelser, for eksempel i form av samtaler med foreldrene, eleven eller skolen og observasjoner og andre kartlegginger. Den sakkyndige vurderingen skal ligge til grunn for vedtaket om spesialundervisning, men har en rådgivende funksjon. Vurderingen bør også være en støtte for skolens nærmere planlegging av spesialundervisningen med grunnlag i vedtaket.

Sakkyndig vurdering
før vedtak

Skolens tilmelding
og PPTs
undersøkelser

Opplæringsloven (1998, § 5-4) legger til grunn at tilbudet om spesialundervisning så langt som råd er, skal utformes i samarbeid med eleven og foreldrene, og at det skal legges stor vekt på deres syn (jf. også FNs barnekonvensjon, artikkel 12, FN 1998). I tillegg til at det må innhentes samtykke fra eleven eller foreldrene før det blir gjort sakkyndig vurdering, har de også rett til å gjøre seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen før det gjøres vedtak. Foreldrene har den bredeste og beste kjennskapen til eleven, og det er derfor viktig at deres kjennskap og mening blir vurdert og tatt hensyn til.

Samarbeid med
eleven og foreldrene

Opplæringsloven formulerer krav til innholdsmomenter i den sakkyndige vurderingen (§ 5-3). Ut fra disse kan man dele vurderingen i to hoveddeler: utredning og tilråding. Når det gjelder *utredningsdelen*, går det fram av loven at spørsmålet om utbyttekvalitet står sentralt. Vurderingen skal for det første utrede og ta standpunkt til elevens *utbytte av det ordinære opplæringstilbudet*.

Utredningsdelen

Det må ses i sammenheng med lovens hovedvilkår for rett til spesialundervisning (§ 5-1), som – slik det tidligere er nevnt – er knyttet til spørsmålet om tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. Det dreier seg ikke bare om elevens evne til å oppnå tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, men også om hvordan ordinær opplæring evner å gi flest mulig elever tilfredsstillende utbytte av den. Dette innebærer at utredningen må rette blikket mot samspillet mellom individuelle og kontekstuelle forutsetninger.

Foruten å utrede egenskaper ved eleven må den sakkyndige vurderingen – for å kunne svare på dette – også utrede skolens muligheter til å tilrettelegge den ordinære opplæringen slik at den møter elevens behov. Skolens muligheter til dette avhenger blant annet av ulike sider ved både rammekvalitet og prosesskvalitet. Vilkåret for rett til spesialundervisning må forstås slik at retten inntreffer innenfor – og avgrenses til – de fag og områder der eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

To hovedkriterier

Som regel vil enhver elev ha et visst utbytte av ordinær opplæring. Retten til spesialundervisning inntreffer når dette utbyttet er så lite at det ikke anses som tilfredsstillende. Spørsmålet om tilfredsstillende utbytte må på det aktuelle området vurderes skjønnsmessig og bør relateres til to generelle hovedkriterier. *Det første kriteriet* er at elevens oppnådde kompetanse ses i forhold til den kompetansen man på det aktuelle stadiet kan forvente ut fra kompetansemålene i læreplanverket og læringsmål som bygger på disse. Det fordrer også god kjennskap til læreplanverket. *Det andre kriteriet* er at elevens oppnådde kompetanse sammenlignes med den kompetansen andre elever på samme alderstrinn har opparbeidet.

Et neste punkt i utredningsdelen er *elevens lærevansker og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen*. Det krever at man må kartlegge og vurdere hva slags lærevansker eleven har, og i tillegg om det er andre viktige forhold som bør overveies. Samtidig skal man være oppmerksom på at opplæringsloven sier at i vurderingen av opplæringstilbudet skal det legges særlig vekt på *elevens utviklingsutsikter*. Det taler for at man også i denne fasen kartlegger og vurderer elevens sterke sider og hvilket utviklingspotensial dette samlet gir.

Tilrådsdelen

Den sakkyndige vurderingens andre hoveddel – *tilrådsdelen* – skal, på bakgrunn av den samlede utredningen, vise både *om* eleven har behov for spesialundervisning, og *hva slags* opplæringstilbud eleven trenger. Den sakkyndige vurdering kan – hva det første angår – ha to mulige utfall: enten at eleven har behov for spesialundervisning, eller at eleven bør hjelpes gjennom bedre tilpasning innenfor ordinær opplæring. I begge tilfellene bør PPT peke på hva slags støtte til læring eleven bør få.

Man må vurdere oppfølging av utredningsdelen ved å gi råd om hvordan man skal tilrettelegge opplæringstilbudet slik at det møter elevens behov. Denne

delen omfatter som et første moment å bedømme hva som er *realistiske opplæringsmål* for eleven. De målene som den sakkyndige vurderingen her skisserer, må tjene som grunnlag for skolens videre planlegging gjennom individuell opplæringsplan (IOP). De vil derfor være av en noe mer generell karakter enn de mer konkrete målene skolen skal utforme gjennom IOP, men bør samtidig være såpass tydelige at de gir skolen føringer å bygge videre på.

For å kunne utforme realistiske mål må de ses i forhold til de to hovedpunktene i utredningen vi har nevnt over. Det innebærer at man på den ene siden må se dem opp mot kompetansemål som læreplanverket setter for den ordinære opplæringen, og på den andre siden opp mot de individuelle evnene og forutsetningene som følger av kartleggingen og vurderingen av elevens lærevansker og utviklingsmuligheter. Målene som angis i sakkyndig vurdering, må altså avveies ut fra hva eleven kan følge av generelle mål for opplæringen, og hva eleven trenger av individuelt tilpassede mål. Det er et bidrag til å ivareta både et faglig-kulturelt fellesskap i opplæringen og en nødvendig individuell tilpasning. For å gjøre dette åpner opplæringsloven for individuelle *unntak* fra innholdet i opplæringen (§ 5-5), og dermed bortvalg av fagenes hovedområder og kompetansemål i læreplanverket, ut fra hva som passer for eleven. Det er rimelig at PPT angir slike behov for bortvalg slik at det gir føringer for vedtaket og for skolens videre konkretisering i individuell opplæringsplan. (Se nærmere omtale av dette under omtalen av IOP.)

Et neste moment i tilrådsdelen er *om en kan hjelpe på de vanskene eleven har, innenfor det ordinære opplæringstilbudet*. Selv om det er slik at elever med rett til spesialundervisning nettopp ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, er det rimelig at man vurderer hvordan disse elevene i tillegg til spesialundervisning også kan støttes gjennom ordinær opplæring.

Ettersom de fleste elever med rett til spesialundervisning får slik undervisning i bare noen timer per uke, tilbringes mye av tiden i ordinær opplæring i klassen uten ekstra hjelp. Elevene kan da være i en utsatt posisjon, med fare for passivitet og mangel på tilpasset læringsstøtte (Nilsen, 2017b). Elevenes totale utbytte av opplæringen avhenger sterkt også av det som skjer i disse timene. Det er derfor positivt om PPT også uttaler seg om elevens behov for tilpasninger i forhold til det ordinære opplæringstilbudet. Dermed kan man bidra til en koordinert innsats mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, slik at alle som arbeider med eleven, samarbeider og tar et felles ansvar for å følge opp eleven. For de elevene som PPT mener ikke har behov for spesialundervisning, er det dessuten fordelaktig om den sakkyndige vurderingen kan gi skolen råd om hvordan den i stedet kan imøtekomme elevenes behov for læringsstøtte gjennom bedre tilrettelegging av den ordinære opplæringen.

Forsvarlig
opplæringstilbud

Som ledd i tilrådingen skal PPT dessuten, som et tredje innholdsmoment, ta stilling til hva slags opplæring som gir et *forsvarlig opplæringstilbud*. Dette kravet har stor parallellitet til at opplæringsloven i en annen paragraf (§ 5-1) sier at opplæringstilbudet skal ha et slikt innhold at det samlet sett kan gi eleven et forsvarlig utbytte. Forsvarligheten må ses i forhold til både andre elevers utbytte og de opplæringsmålene som er realistiske for eleven. Dette innebærer en videreføring av de to hovedkriteriene for utforming av realistiske opplæringsmål som ble omtalt foran. Forsvarligheten må gi eleven et likeverdig opplæringstilbud. Sammen med ordinær opplæring skal spesialundervisningen legge opp til en likeverdig opplæring for eleven. Det uttales i forarbeidene til opplæringsloven (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998, s. 168) at spesialundervisningen må sikte mot at eleven har om lag de samme mulighetene for å nå de målene som er realistiske for vedkommende, som andre elever har til å nå sine mål innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Vurderingen av forsvarlig opplæringstilbud må bero på det som utredningen og tilrådingen for øvrig peker på. Foruten realistiske opplæringsmål vil omtale av et forsvarlig tilbud tilsi at man også skisserer føringer for egnet innhold og organisering og behovet for læremidler, samt at det gis tilråding om omfanget av opplæringen, slik at det er tale om et helhetlig bilde av opplæringstilbudet.

Likeverdig
opplæringstilbud

Opplyse saken godt

Selv om opplæringsloven ikke stiller noen krav til formen på den sakkyndige vurderingen, sier Utdanningsdirektoratet (2017f) at den må gis i en skriftlig rapport fra PPT til skoleeier/skolen og være i samsvar med de innholdskravene loven setter. Den sakkyndige vurderingen må dessuten – og i tråd med forvaltningsloven – sørge for at saken om spesialundervisning er forsvarlig behandlet og så godt opplyst som mulig før vedtak treffes. Vurderingen må være utfyllende når det gjelder både utredningsdelen og tilrådingsdelen. Foruten å gi grunnlag for å fatte vedtak om spesialundervisning bør vurderingen ha en slik klarhet og konkretiseringsgrad at den gir skolen støtte og råd om hvordan den skal følge opp og planlegge arbeidet med spesialundervisningen på grunnlag av vedtaket. Dette har særlig stor betydning der vedtaket om spesialundervisning henviser til den sakkyndige vurderingen om den konkrete utformingen av opplæringstilbudet. Da blir denne vurderingens kvalitet ekstra viktig for at skolene skal kunne gi eleven spesialundervisning i samsvar med vedtaket. Det framstår som vesentlig for at den sakkyndige vurderingen kan brukes videre i tiltakskjeden, og dermed for sammenhengen i kjeden. Det bør gis råd om både mål, innhold, omfang og organisering, og rådgivningen bør være så tydelig at skolen kan legge den til grunn når de skal utarbeide IOP. På denne måten må sakkyndig vurdering innfri både formelt-administrative formål og praktiske og pedagogiske formål.

Når det kommer til praksis, tyder tidligere forskning på at de sakkyndige vurderingene i overveiende grad kan være preget av et individfokus, mens

fokuset på egenskaper ved den ordinære opplæringen er langt mindre fram-tredende. Individfokuset kan videre i hovedsak være rettet mot å utrede og beskrive elevenes vansker, mens omtalen av deres styrker og hva de mestrer, i liten grad er omtalt. Elevens utbytte av ordinær opplæring er i liten grad redegjort for, med den følge at lovens vilkår for rett til spesialundervisning i liten grad er vurdert. Derimot framstår elevens vansker som det mest utslagsgivende for å få spesialundervisning (Herlofsen, 2014; Herlofsen & Nilsen, 2016). Innskjerpningen i opplæringsloven om at skolen skal ha vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innenfor ordinær opplæring med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte før det blir gjort sakkyndig vurdering (§ 5-4), kan imidlertid antas å bidra til å forskyve fokus i de sakkyndige vurderingene mer over mot egenskaper ved opplæringen.

Overveiende
individfokus?

Forskning tyder også på at PPTs sakkyndighetspraksis kjennetegnes av et hierarkisk ovenfra- og ned-perspektiv der kunnskap basert på test og kartlegging får høy verdi, mens kunnskap basert på observasjon eller erfaring får lav verdi. Det siste kan lede til at tjenesten undervurderer lærere og foreldres fortellinger og kompetanse, samtidig som det kan begrense elevens muligheter til å komme til orde (Tveitnes, 2018).

En evaluering viser at mange ledere i grunnskolen opplever at sakkyndige vurderinger har vært til nytte både for å fatte enkeltvedtak om spesialundervisning og for å utforme IOP (Waagene, Larsen, Vaagland & Federici, 2017). Av andre undersøkelser framgår det derimot at PPT gir mangelfulle føringer og utydelige tilrådinger i de sakkyndige vurderingene. Det kan gjelde både innhold i opplæringen, hvilken organisering eleven trenger, og hvilken kompetanse som bør settes inn (Utdanningsdirektoratet, 2017b; Barneombudet, 2017).

Nytteverdi og
mangler?

Opplæringsloven krever ingen omtale av hvilken kompetanse som skal settes inn i gjennomføringen av spesialundervisningen. En forskningsmessig gjennomgang av sakkyndige vurderinger viser at selv om de kan være grunndige og tydelige i omtalen av elevenes vansker og av det opplæringstilbudet som tilrås, så mangler de som regel råd om å sette inn spesialpedagogisk kompetanse for å gjennomføre spesialundervisningen (Hannås, 2018).

EKSEMPEL

Per Odden er pedagogisk-psykologisk rådgiver i kommunens PP-tjeneste. Per er ofte på Liene skole og har møter med lærere og elever, men han kjenner ikke Lise. Han starter derfor opp med å ta en samtale med Lise og foreldrene. Lise synes ikke noe om å skulle få spesialundervisning. Hun sier at hun bare vil være som alle andre, og hun vil ikke skille seg ut. Hun er imidlertid åpen om at hun strever i matematikk.

Per observerer undervisningen i noen matematikktimer og gjennomfører også enkelte tester av Lise. På bakgrunn av dette skriver Per en sakkyndig vurdering

som konkluderer med at Lise ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen i matematikk, og at hun har rett til spesialundervisning.

Utredningen viser at Lise skårer bra på veldig mange områder. Hun er kreativ, har stor arbeidskapasitet og er løsningsorientert. Hun oppleves som en positiv jente med klare og reflekterte meninger. Utredningen viser imidlertid også at Lise har spesifikke matematikkvansker.

Det tilrådes at hun får spesialundervisning i matematikk. I den sakkyndige vurderingen framgår det en rekke tiltak for å legge til rette opplæringen i matematikk for Lise. Spesialundervisningen skal hovedsakelig organiseres inne i klassen og skal gis av kvalifisert pedagog.

Drøftingsoppgave

Hvordan vurderer du det som gjøres i dette leddet i tiltakskjeden? Hvordan mener du det som gjøres, henger sammen med tidligere ledd i tiltakskjeden, og hva har det å bety for den videre prosessen?

Vedtaksfasen: Det fattes enkeltvedtak om spesialundervisning
Siden sakkyndig vurdering bare har en tilrådende funksjon, må det et eget formelt vedtak til for at eleven skal få innfridd sin rett til spesialundervisning. Vi taler om et enkeltvedtak, som avgjør både *om* eleven har rett til spesialundervisning, og *hva* denne retten i så fall omfatter. Dermed avklares også hva skoleeiers plikt til å innfri retten består i. Hovedregelen er at skoleeieren (kommunen/fylkeskommunen) fatter enkeltvedtak om spesialundervisning, men det er også mulig å delegere dette til rektor ved skolen (noe som ofte gjøres).

Bygge på sakkyndig
vurdering

Man må bygge vedtaket på de dokumentene som inngår i tidligere ledd i tiltakskjeden, det gjelder i første rekke den sakkyndige vurderingen. Det er en forutsetning at saken er godt opplyst. Også i vedtaksfasen understrekes dermed betydningen av at de foregående fasene i tiltakskjeden er godt ivaretatt, og særlig at sakkyndig vurdering gir en dekkende utredning og tilråding.

Foreldrenes rolle

Foreldrene skal ifølge opplæringsloven gi samtykke til at det blir fattet enkeltvedtak om spesialundervisning. De har også rett til å gjøre seg kjent med innholdet i sakkyndig vurdering og uttale seg før vedtak fattes (§ 5-4). I saker om spesialundervisning må skoleeier/rektor handle i samsvar med reglene om saksbehandling og vedtak i forvaltningsloven (1967). Det gjelder blant annet regler om veiledningsplikt (§ 11), saksbehandlingstid og foreløpig svar (§ 11a), krav til begrunnelse (§§ 23–25), underretning om vedtaket (§ 27) og klageadgang (§ 28 ff.) (se nærmere i forvaltningsloven om dette). Veiledningsplikten er blant annet viktig her. Det har stor betydning at skoleeier/rektor sørger for å formidle til eleven og foreldrene hva rettigheten innebærer helt konkret.

Skriftlig og
begrunnet vedtak

Det er ingen lovgitte krav til formen på enkeltvedtaket, men det følger av forvaltningsloven at det må være skriftlig. Vedtaket skal også begrunnes. Ofte gjøres det ved å vise til at opplæringen skal være i samsvar med sakkyndig

vurdering eller deler av denne. Det forutsetter imidlertid at denne vurderingen tydelig klargjør hvilket opplæringstilbud eleven har behov for. Vedtaket må primært begrunnes i elevens behov for spesialundervisning, og ikke i skolens ressurssituasjon. For at vedtaket skal være klart og fullstendig nok, må det omfatte spesialundervisning som et samlet opplæringstilbud, og derfor gi føringer for både spesialundervisningens omfang (angitt i tid), innhold og organisering (for eksempel i form av ekstra lærer i klassen, gruppeundervisning, enetimer). Rammene for eventuelle unntak fra innholdet i den ordinære opplæringen, slik dette er fastsatt i læreplanverket, må også framgå av enkeltvedtaket. Dette danner grunnlag for nærmere konkretisering gjennom skolens IOP. Vedtaket må samlet sett klargjøre et opplæringstilbud som skal gi eleven et forsvarlig læringsutbytte.

Opplæringsloven gir en ekstra plikt til å begrunne eventuelle avvik fra det som den sakkyndige vurderingen tilrår, og man må da vise hvorfor man mener at eleven likevel får et opplæringstilbud som oppfyller retten til spesialundervisning (§ 5-3). Orientering om vedtaket må så snart som mulig sendes til eleven og foreldrene, som har adgang til å klage på det. Klagen kan omfatte både hvorvidt vedtaket gir rett til spesialundervisning, og omfanget av og innholdet i retten.

Begrunne avvik fra sakkyndig vurdering

Orientering og klageadgang

Tidligere undersøkelser finner at vedtakene om spesialundervisning kan være nokså standardiserte, og at de derfor mangler en konkret og individualisert omtale av innhold, omfang og organisering av spesialundervisningen. Flere vedtak viser til at opplæringen skal gis i samsvar med sakkyndig vurdering, samtidig som det viser seg at heller ikke denne vurderingen inneholder konkrete angivelser av opplæringstilbudet til eleven (Herlofsen, 2014).

Også fylkesmennenes tilsyn har avdekket mangler ved skolene knyttet til enkeltvedtak om spesialundervisning. Foruten at en del skoler setter i gang spesialundervisning uten at det foreligger vedtak, er manglene særlig knyttet til om enkeltvedtaket inneholder opplysninger om omfang, innhold, organisering og kompetansekrav (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Utdanningsdirektoratet uttaler i denne sammenhengen at mye tyder på at mangler i vedtaket også blir videreført eller forsøkt kompensert i IOP-en, og at slike mangler får direkte konsekvenser for innholdet i opplæringen til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2018).

EKSEMPEL

Rektor ved Liene skole mottar den sakkyndige vurderingen fra PPT. Han har fått delegert myndighet til å skrive enkeltvedtak om spesialundervisning.

Av enkeltvedtaket framgår det at Lise har rett til spesialundervisning i matematikk.

Rektor viser til sakkyndig vurdering når det gjelder tiltak og innhold i spesialundervisningen. Om organisering står det at spesialundervisningen gis i liten gruppe

med assistent, uten at dette begrunnes nærmere. Vedtaket har en henvisning til forvaltningslovens bestemmelse om klageadgang.

Lise blir veldig lei seg og frustrert når hun hører at hun skal være ute på liten gruppe i matematikk. Dette vil hun absolutt ikke. Foreldrene er fortvilet og tar dette opp med både rektor og kontaktlærer. De er glad for at Lise nå skal få hjelp, men de er usikker på om dette er det beste for Lise siden hun tydelig utviser motstand mot å være ute av klassen i matematikktimene.

Drøftingsoppgave

Hvordan vurderer du det som gjøres i dette leddet i tiltakskjeden? Hvordan mener du det som gjøres, henger sammen med tidligere ledd i tiltakskjeden, og hva har det å bety for den videre prosessen?

Planleggings- og gjennomføringsfasen: Skolen utarbeider og gjennomfører individuell opplæringsplan

Et vedtak om spesialundervisning må følges opp med nærmere planlegging. Som et neste viktig ledd i tiltakskjeden krever opplæringsloven derfor at det for elever som får spesialundervisning, skal utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) (§ 5-5). Skolen har hovedansvaret for å utarbeide IOP. Planen skal konkretisere og ivareta retten til spesialundervisning ved å bygge på og følge opp vedtaket, og bør samtidig ses i lys av sakkyndig vurdering. Det viser avhengigheten og sammenhengen mellom leddene i tiltakskjeden.

Mål, innhold og hvordan drives

Når det gjelder hva IOP innholdsmessig skal omfatte, sier opplæringsloven at planen skal vise *mål* for og *innholdet* i opplæringen og *hvordan den skal drives* (§ 5-5). Mange skoleeiere har utarbeidet en mal til skolene for hvordan IOP skal utformes, og en veiledning om hvordan dette skal gjøres (jf. også veiledende mal fra Utdanningsdirektoratet, som du finner ved å søke på direktoratets nettside). Malene kan variere i form og innhold, så lenge de følger opp kravene i opplæringsloven.

IOP må innenfor hvert aktuelt fag eller område angi realistiske opplæringsmål for eleven, og dermed hvilken kompetanse man skal sikte mot at eleven opparbeider i løpet av skoleåret. Planleggingen av mål skal så følges opp med tanke på både innhold og organisering, og man bør også skissere arbeidsmåter eleven bør benytte. Dette kan stimulere til en relasjonstenkning i planleggingen av spesialundervisning, slik at man overveier ikke bare mål, innhold, prosesser og rammefaktorer hver for seg, men også sammenhengen og den gjensidige avhengigheten mellom ulike områder av undervisningen.

Felles innhold og unntak

Det framgår også av opplæringsloven at de generelle reglene om innholdet i opplæringen, slik de er fastsatt i læreplanverket, gjelder for spesialundervisning, men bare *så langt de passer*. Ut over dette åpnes det – som før nevnt – for unntak fra innholdet (§ 5-5), og dermed for bortvalg av hovedområder og tilhørende kompetansemål i læreplanverket. Dette kan dessuten ses i lys av at

loven sier at eleven skal ha et forsvarlig utbytte av spesialundervisningen, sett i forhold til andre elever og opplæringsmål som er realistiske for eleven (§ 5-1). Bortvalg og spørsmålet om hva som er realistiske opplæringsmål for eleven, må ses i lys av vedtaket, men man bør også se hva den sakkyndige vurderingen uttaler om dette.

Dette krever at IOP på den ene siden må ta utgangspunkt i det nasjonale læreplanverket, deriblant planer for de enkelte fagene, og bidra til at eleven så langt det passer, kan arbeide mot de samme kompetansemålene og med det samme innholdet som de andre elevene. Men på den andre siden må IOP bygge på kunnskap om elevens individuelle tilpasningsbehov, basert på blant annet den sakkyndige vurderingens utredning og tilråding. Et viktig spørsmål er da: Hvor langt passer kompetansemålene, i hvilken grad er de realistiske for denne eleven? Hvilke mål bør være individuelt tilpassede? Dette innebærer en samordningsprosess mellom et elev- og læreplanorientert utgangspunkt for planleggingen når IOP skal lages (Nilsen, 2015).

Læreplanverket og individuelle behov

Hensynet til realistiske opplæringsmål og til hvor langt innholdet i opplæringen passer, signaliserer et viktig poeng: Målene må være slik at elevene må strekke seg, men likevel være innenfor rekkevidden av hva de med ekstra støtte kan mestre. Det krever overveielser om hva som ligger innenfor elevens nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978). Individuelt tilpassede mål kan også omfatte andre mål enn kompetansemålene i læreplanverket og gi grunnlag for å arbeide med et alternativt innhold i deler av opplæringen.

Hvor omfattende IOP trenger å være, må vurderes konkret opp mot hver enkelt elevs situasjon og behov. Det er vesentlig at planen fungerer som et praktisk arbeidsverktøy for lærerne i planleggingen og gjennomføringen av opplæringen til eleven. Den bør derfor være enkel og logisk i form, og vise helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017f).

Praktisk arbeidsverktøy

Det generelle kravet om at tilbudet om spesialundervisning så langt som mulig skal utformes i samarbeid med eleven og foreldrene, tilsier samarbeid med dem også om IOP. Det er viktig å ta hensyn til foreldrenes kjennskap til eget barns behov når IOP lages, og på samme måte er det viktig å høre elevens stemme (Barnekonvensjonen artikkel 3, FN 1998). Det er likevel ikke noe krav om at foreldrene må godkjenne eller undertegne IOP før skolen kan ta planen i bruk. Foreldrenes samtykke skal ha vært innhentet før sakkyndig vurdering gjøres, og de skal ha fått mulighet til å uttale seg før vedtak fattes.

Ut fra intensjonene er det tilrådelig med en samordning mellom IOP og klassens plan (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998). Her bør samordningen gå begge veier. På den ene siden må klassens plan ta hensyn til mangfoldet i elevenes forutsetninger og legge opp til tilpasninger av

Samordning av IOP og klassens plan

den ordinære opplæringen, slik at man gjør det mulig for elever med særlige behov å delta. På den annen side må IOP utformes ut fra en samordning med klassens plan, slik at elever med spesialundervisning får et tilbud som både er individuelt tilpasset, og som samtidig gir grunnlag for å ta del i et faglig-kulturelt fellesskap knyttet til arbeidet i klassen (Nilsen, 2015).

Tilpasning av
klassens arbeidsplan

IOP må betraktes som en langtidsplan som gjelder for et helt skoleår. Det er i tillegg grunn til å overveie hvordan IOP kan følges opp i løpet av skoleåret gjennom mer konkrete periodeplaner. Klassens plan vil, slik den lokale praksisen ofte er, bestå av arbeidsplaner for klassen (ofte for en periode på en eller to uker). Samordning mellom IOP og klassens plan kan da gjøres ved at eleven får en tilpasning av klassens arbeidsplan. En slik tilpasset arbeidsplan for eleven, som samtidig er utformet slik at den tar hensyn til IOP, kan bidra til et opplæringstilbud for eleven som både differensierer og inkluderer. En slik planlegging krever samarbeid og samordning mellom faglærerne i klassen (i ordinær opplæring) og lærerne som har spesialundervisning (Nilsen, 2015). Ved at IOP stimulerer til å gjennomtenke og planlegge spesialundervisningen, kan den danne et viktig grunnlag for å kvalitetsutvikle spesialundervisningen. Samtidig kan en samordning mellom klassens arbeidsplan og IOP bidra til god sammenheng mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen, og dermed til et helhetlig godt opplæringstilbud for eleven.

Utfordringer i
lærersamarbeidet

Forskning tyder imidlertid på at det kan være en stor utfordring å få til en slik samordning i praksis. Det henger igjen sammen med mangel på samarbeid mellom lærere med ansvar for henholdsvis ordinær opplæring og spesialundervisning. I stedet for å planlegge sammen og på en koordinert måte blir da planleggingen gjort av lærerne hver for seg og dermed på en oppstykket måte. Det kan for det første lede til at arbeidsplaner for klassen blir like for alle elever, og uten den tilpasningen som elever med rett til spesialundervisning trenger for å få et tilpasset tilbud. For det andre kan også arbeid med IOP lide under mangel på samarbeid mellom spesiallærere og lærere i ordinær opplæring. Dermed blir utforming og oppfølging av arbeidsplaner ikke godt nok koordinert med IOP, og utforming og oppfølging av IOP blir ikke godt nok koordinert med arbeidsplaner for klassen (Nilsen, 2017b). Når dette skjer, kan det medvirke til svekket konsekvens i innsatsen overfor elever med rett til spesialundervisning, til manglende helhet i elevens opplæringstilbud og gå ut over læringsutbyttet til eleven.

Når tidligere forskning finner at PPT i sine sakkyndige vurderinger i liten grad vurderer og gir råd om hva som er realistiske opplæringsmål for eleven (slik opplæringsloven krever, § 5-3), får skolene i mindre grad tilrådinger de kan bygge videre på når de skal lage IOP. Det er også uheldig når sakkyndig vurdering i liten grad følger opp lovens krav om å gi råd om en kan hjelpe

på elevens vansker innenfor ordinær opplæring (§ 5-3). På samme måte vil det virke med et standardisert vedtak og en henvisning i vedtaket til sakkyndig vurdering uten at denne gir konkrete tilrådinger om opplæringstilbudet. Samme undersøkelse viser store variasjoner i kvaliteten på IOP. Mens noen skoler formulerer klare mål og tiltak for oppfølging av vedtaket, kan andre ganger IOP framstå som uklare og uten klar sammenheng med sakkyndig vurdering og vedtaket (Herlofsen, 2014).

Mangelen på spesialpedagogisk kompetanse som settes inn i spesialundervisning, kan føre til at lærere opplever at de ikke kan nok om de utfordringene de står overfor, og derfor er usikre på hva de skal gjøre for å planlegge og gjennomføre spesialundervisningen (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Kompetansemangelen bidrar dermed til at lærere ikke har det repertoaret av metoder og tilnærningsmåter de trenger for å planlegge og iverksette den typen tiltak som eleven trenger (Buli-Holmberg, 2015). Det bidrar til å svekke kvaliteten på spesialundervisningen og dermed mulighetene til at eleven kan få den spesialundervisningen som eleven har behov for og rett til. Hvis ikke gjennomføringen er basert på kompetanse, svekker det mulighetene til å gjennomføre vedtak og sette IOP ut i livet.

Kompetanse
faktoren

EKSEMPEL

Kommunen har utarbeidet en egen mal for individuell opplæringsplan (IOP) som Liene skole bruker. Kontaktlærer Bente utarbeider IOP for Lise. Assistenten som skal ha Lise i matematikk, er ikke til stede. Bente starter med å skrive inn informasjon om Lise, samt mål for og innhold i opplæringen. Når det gjelder tiltak og hjelpemidler, finner hun støtte i den sakkyndige vurderingen. Hun supplerer noe når det gjelder realistiske opplæringsmål for Lise, da hun opplever at den sakkyndige vurderingen her ikke er konkret nok.

Kontaktlæreren er imidlertid veldig usikker på hvordan hun skal forholde seg til sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket når det gjelder organiseringen av opplæringen for Lise, da disse ikke samsvarer. Men hun opplever at hun må følge rektor sitt vedtak. Når planen er ferdig, sender hun den til foreldrene for å få deres underskrift.

Lise har spesialundervisningen i gruppe med fire andre elever. Hun opplever at hun får raskere hjelp nå som de er få elever, men hun ville heller ha vært i klassen med støtte. Enkelte ganger har hun matematikk i klassen, men det skjer bare når assistenten er syk. I disse timene faller Lise lett ut fordi hun jobber med helt andre oppgaver enn resten av klassen. Hvordan klassen jobber med matematikk, føler ikke assistenten at hun kan klare å følge med i. Hun har mer enn nok med å ta seg av de fem elevene hun har ansvar for i spesialundervisning. Dessuten har hun ingen utdanning i faget matematikk. Hun skulle gjerne ønske at hun hadde utdanning i spesialpedagogikk, og særlig på området matematikkvansker.

Drøftingsoppgave

Hvordan vurderer du det som gjøres i dette leddet i tiltakskjeden? Hvordan mener du det som gjøres, henger sammen med tidligere ledd i tiltakskjeden, og hva har det å bety for den videre prosessen?

Vurderingsfasen: Skolen vurderer spesialundervisningen underveis og årlig

Underveisvurdering
og tilpasning

Spesialundervisningen må – som all annen opplæring – vurderes fortløpende underveis i skoleåret. Forskriften til opplæringsloven (2018) framhever at underveisvurdering skal gi lærerne grunnlag for å kunne tilpasse opplæringen slik at den støtter elevens videre læring. Alle elever har minst en gang hvert halvår rett til en samtale med kontaktlæreren om sin utvikling i forhold til kompetansemålene i fagene. Foreldrene har på sin side rett til minst to årlige samtaler med kontaktlæreren om hvordan eleven arbeider til daglig, og om elevens kompetanse i fagene. Forskriften legger opp til at elever med spesialundervisning og IOP, foruten underveisvurdering relatert til kompetansemålene, også skal ha veiledning relatert til den opplæringsplanen som er utarbeidet for dem. Det er viktig – og i tråd med intensjonene – at man bruker elev- og foreldresamtaler som en konstruktiv mulighet til å drøfte hvordan skolen, eleven og foreldrene kan samarbeide om å støtte elevens læringsutvikling, også når det gjelder spesialundervisning.

Elev- og
foreldresamtaler

Årsrapport

For spesialundervisning kommer det i tillegg, og som et siste ledd i tiltakskjeden, en bestemmelse i opplæringsloven om at den enkelte skolen en gang i året skal utarbeide en skriftlig rapport der spesialundervisningen blir vurdert. Denne *årsrapporten* skal gi oversikt over den opplæringen eleven har fått, og en vurdering av elevens utvikling (§ 5-5). Årsrapporten skal sendes til eleven eller foreldrene og til kommunen/fylkeskommunen. Det kan være en støtte og veiledning til skolene at det utarbeides en mal og en veiledning for skolens årsrapport. Det kan bidra til å forplikte og systematisere skolenes arbeid med årsrapporten.

IOP og årsrapport

Bestemmelsen om årsrapport sier at utviklingen til eleven skal vurderes ut fra målene som er satt i elevens IOP. Det understreker sammenhengen mellom årsrapporten og IOP, og sistnevnte skal igjen bygge på vedtaket og sakkyndig vurdering. Derfor er også årsrapporten et viktig ledd i å ivareta elevens rett til spesialundervisning. En konsekvent sammenkobling av årsrapporten og IOP kan ses som et viktig bidrag til sammenheng i tiltakskjeden og til refleksjon rundt samspillet mellom planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.

Når det gjelder elevens utvikling, er det naturlig å vurdere i hvilken grad vedkommende har nærmet seg eller nådd målene for kompetanseutvikling som er satt i tilknytning til de fagene og områdene som IOP omhandler. Når det gjelder den opplæringen eleven har fått, bør man vurdere hvor hensiktsmessig tiltakene som ble skissert i IOP, og ressursene som har vært satt inn, har virket på elevens læringsutvikling. På denne måten kan man se utbyttekvalitet opp mot prosesskvalitet og rammekvalitet.

Behov for
justeringer?

Årsrapporten kan fungere som et varsel om eventuelle endringer i elevens behov for spesialundervisning, enten behovet har økt, avtatt eller har endret karakter. En helhetlig vurdering av opplæringen og elevens utvikling kan dermed gi grunnlag for å vurdere behovet for justeringer av spesialundervisningen, spesielt dersom man finner at det man har gjort, ikke virker som tilsiktet. I denne sammenhengen er det også viktig å høre elevens syn på undervisningen og utbyttet av den. Dermed kan elevens erfaringer og opplevelser bli tatt hensyn til i det videre arbeidet. Ved gjentatt tilmelding til PPT vil IOP og årsrapport danne et viktig grunnlagsmateriale for vurderingen.

At opplæringsloven legger opp til at skolen skal rette oppmerksomheten både mot elevens utvikling og mot den opplæringen skolen har satt inn, kan bidra til at man tenker grundigere gjennom både person- og systemfaktorer i læringsprosessen og samspillet mellom disse faktorene.

EKSEMPEL

Siden assistenten er den som for det meste har gjennomført spesialundervisningen med Lise, og denne undervisningen dessuten har foregått i en liten gruppe utenfor klassen, ber kontaktlærer Bente om at assistenten lager utkast til en årsrapport. Selv føler Bente at hun har for liten oversikt over hva som er gjort i spesialundervisningen, til å lage en slik rapport. Bente ber assistenten se på de målene som er satt i IOP, når hun gjør vurderingen. Men siden assistenten ikke var med på å skrive IOP, føler hun seg noe usikker på hvordan hun skal forstå og bruke disse målene når hun vurderer. Hun leste riktignok gjennom IOP da den var ferdig, men synes det har vært vanskelig å forholde seg til planen i det løpende arbeidet. Det har i stedet mer vært situasjonene og behovene som har oppstått dag for dag, som har vært avgjørende for hva hun har gjort. Assistenten lager derfor et utkast der hun skriver mer generelt at hun synes Lise har virket litt lite motivert til å gjøre en arbeidsinnsats i timene med spesialundervisning. Det synes hun har gått ut over læringsutbyttet hennes. For neste skoleår, skriver hun, trenger Lise fortsatt spesialundervisning, men da vil det være en fordel for Lise om hun kan ta seg litt mer sammen og yte en større innsats.

Drøftingsoppgave

Hvordan vurderer du det som gjøres i dette leddet i tiltakskjeden? Hvordan mener du det som gjøres, henger sammen med tidligere ledd i tiltakskjeden, og hva har det å bety for den videre prosessen?

Oppsummering og refleksjoner

Ettersom vi her taler om en tiltakskjede, er det et vesentlig poeng at det dreier seg om at arbeidet med spesialundervisning går over flere ledd, og at leddene henger sammen og er avhengige av hverandre. Det gjelder fra et problem vekker bekymring og meldes fra om, via skolens pedagogiske vurdering, PPTs sakkyndige vurdering, gjennom vedtak, utarbeiding av IOP, gjennomføring av

Sammenhengen
mellom leddene

Kvaliteten på
hvert ledd

spesialundervisningen og til at den vurderes. Hvor god spesialundervisning den enkelte eleven får og erfarer, avhenger både av kvaliteten på hvert ledd og av sammenhengen mellom leddene. Det er her tale om et samspill, både mellom ulike aktører og mellom ulike nivåer. Svikter det i det ene leddet, føres det lett videre til det neste. Hvis for eksempel den sakkyndige vurderingen er svak og utydelig når det gjelder tilrådinger om elevens opplæringstilbud, blir det vanskeligere å formulere et vedtak om innholdet i opplæringen, og samtidig får skolen et langt svakere grunnlag for sin utarbeiding av IOP.

Utfordringer og
forbedringsbehov

Denne kvaliteten og sammenhengen i tiltakskjeden har vist seg å by på utfordringer når det kommer til praksis. Riksrevisjonen (2010–2011) har funnet betydelige svakheter i etterlevelsen av saksbehandlingsreglene for spesialundervisningen i grunnskolen, og har pekt på at dette utgjør en risiko for at elever ikke får sin rett til spesialundervisning oppfylt. Svakheterne gjaldt både vurdering, tildeling, planlegging og gjennomføring av spesialundervisningen, noe som svekker mulighetene for å sikre forsvarlig innhold og kvalitet i undervisningen. En rekke svakheter i tiltakskjeden er også avdekket av Herlofsen (2014), som fant et varierende samsvar mellom statlig regelverk og lokal praktisering i ulike faser. På noen områder er oppfølgingen av regelverket god, mens den på andre områder er langt mer uklar og til dels mangelfull (Nilsen & Herlofsen, 2012b; Tveitnes, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017b; 2018). Det ble også funnet en mangelfull sammenheng mellom fasene i tiltakskjeden, for eksempel mellom sakkyndig vurdering og vedtaket og mellom IOP og de to foregående fasene. Det synes derfor å være et stort forbedringsbehov for at tiltakskjeden for spesialundervisning skal fungere etter sine intensjoner. Forbedringsbehovet gjelder både det enkelte leddet og koordineringen mellom leddene.

Avhengig av
god ledelse

En velfungerende tiltakskjede er blant annet avhengig av god ledelse, både på skoleeiernivå og skolenivå (Skogen, 2015). Det vil for det første kreves at skoleeier gir dette feltet prioritet, og aktivt bestreber seg på å utvikle et godt og sammenhengende system for arbeidet med spesialundervisning. Forskning indikerer et behov for å se nærmere på hvordan kommunale retningslinjer utformes, slik at de bedre konkretiserer og formidler det statlige regelverket for spesialundervisning på måter som tydeliggjør, forklarer og begrunner dette og viser hvordan det kan følges opp i praksis (Nilsen & Herlofsen, 2012a). Dette er også et spørsmål om hvordan man kommuniserer med skolene. Foruten skriftlige retningslinjer synes det å være behov for dialog for å utvikle en felles forståelse av oppgavene og for å styrke grunnlaget for praktisk oppfølging (Nilsen, 2011). Samtidig er det viktig å støtte skolene i arbeidet ut fra lokale forhold og behov. Det kan gjøres blant annet gjennom faglige og materielle ressurser, i form av veiledning og kompetanseutvikling og gjennom klargjøring av ressursrammer som kan brukes i ulike faser i tiltakskjeden.

For det andre avhenger kvaliteten på arbeidet i tiltakskjeden av at ledelsen i den enkelte skolen bidrar til å følge opp statlig regelverk og kommunale retningslinjer på måter som samtidig tar hensyn til skolens behov. Det innebærer å signalisere at dette området er viktig for skolen, og å utfordre og stille krav til lærerne, men også å stimulere og støtte dem i dette arbeidet. En vesentlig utfordring består i å engasjere hele personalet i arbeid med tilpasset opplæring, på en måte som bidrar til å fremme samarbeid om tilpasning gjennom ordinær opplæring og gjennom spesialundervisning. En undersøkelse viser at lærerne uttrykker behov for mer støtte fra og samarbeid med kolleger i arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det gjelder blant annet i arbeidet med å planlegge spesialundervisning gjennom IOP (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011).

Forskning tyder også på at lærerne ønsker seg en ledelse ved skolen som profilerer arbeidet med elever med særlige behov som et fellesansvar for personalet (Herlofsen & Nilsen, 2016). Lærerne ønsker at ledelsen gir klare og konkrete forventninger, blant annet slik at kvalitetskriterier for arbeidet på dette området tydeliggjøres, og at ledelsen tar tydelig ansvar for at skolen utvikler samarbeid om planlegging av skolens arbeid med tilpasset opplæring og spesialundervisning (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2008; Buli-Holmberg, 2015). Lærernes erfaringer med nytteverdien og bruken av sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP synes nokså varierende, og avhenger blant annet av at skolen har utviklet felles rutiner for bruken av disse dokumentene, i stedet for at det avhenger av initiativ og praksiser hos enkeltlærere. Hvis ikke oppleves dette lett som nokså byråkratiske prosesser, som sees mer som uttrykk for «papirarbeid» enn for praktiske og pedagogiske behov (Herlofsen & Nilsen, 2016).

Felles ansvar og felles rutiner

En god tiltakskjede er avhengig av rutiner – både på skoleeiernivå og skolenivå – for å evaluere og dermed følge med i og videreutvikle arbeidet i kjedens ulike faser. Kontinuerlig evaluering kan bidra til et kritisk blikk på egen praksis og til at gamle vaner, rutiner og kulturer utfordres. Det kan dermed gi grunnlag for refleksjon over hvordan arbeidet i tiltakskjeden foregår og bør forbedres. I denne sammenhengen er det for eksempel viktig at bedømmelsen av behovet for spesialundervisning trenger et vurderende blikk både på individ- og systemfaktorer. Siden det er slik at rett til spesialundervisning kommer an på elevens utbytte av ordinær opplæring, kreves det overveielser både om hvordan eleven fungerer i ordinær opplæring, og om hvordan denne opplæringen fungerer overfor eleven. Det må med andre ord rettes et granskende blikk også på hvordan den ordinære opplæringen møter mangfoldet i elevenes evner og forutsetninger, og deriblant på både muligheter og barrierer for læring. Man må derfor se på om sider ved skolesystemet og opplæringen kan virke både funksjonsdiskriminerende og funksjonsstyrkende. Evaluering i tiltakskjeden bør gi grunnlag for å styrke utviklingen av et system som gir

Evaluering og refleksjon

barn og unge med særlige behov funksjonsfremmende muligheter, samtidig som det hemmer funksjonsdiskriminerende barrierer (Befring, 2018).

Dialog mellom
leddene

Evaluerings kan også gi grunnlag for bedre dialog mellom de ulike nivåene og leddene i tiltakskjeden. Det gjelder for eksempel dialog mellom skole og PPT, dels med hensyn til hvordan skolen opptrer og gjør avveininger i førtilmeldingsfasen, og dels hvordan den utformer sin tilmelding til PPT når den ber om sakkyndig vurdering. Det kan også – sett fra skolens side – omfatte hvordan den sakkyndige vurderingen fra PPT bør utformes slik at den virker støttende for skolens IOP-arbeid. Forskning indikerer imidlertid at lærerne opplever relativt lite samarbeid med PPT når det gjelder planlegging av spesialundervisning, og at de trenger mer støtte fra tjenesten (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011; Tveitnes, 2018). Forskning tyder også på at mange lærere savner at PPT i større grad retter sin virksomhet inn mot undervisningssituasjonen, og det gjennom anbefalinger som er adekvate for eleven, og gjennom veiledning som mer nyttig for læreren (Grøgaard, Hatlevik & Markussen, 2004).

Adekvat kompetanse
i leddene

En godt fungerende tiltakskjede er avhengig av adekvat kompetanse i de ulike leddene. En undersøkelse viser at lærerne melder om behov for mer kompetanseutvikling når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning. Lærerne ser også på spesialpedagogisk kompetanse som viktig for at elever med særskilte behov skal få et godt utbytte av opplæringen, både faglig og sosialt (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011; Buli-Holmberg, 2015). Dette er samtidig en utfordring til institusjoner som utdanner spesialpedagoger, om å ta stilling til hva slags spesialpedagogisk kompetanse som trengs, både i PPT og i skolene, som en kvalifisering til og støtte i arbeidet på sine arenaer og med sine oppgaver i tiltakskjeden.

Innsikt i regelverk
og handlingsrom

Forbedringer av praksis i tiltakskjeden krever generelt sett bedre kunnskap om og innsikt i regelverket og retningslinjene for arbeidet med spesialundervisning. Det omfatter også det rommet for lokal og individuell tilpasning som regelverket gir, og hvordan dette kan tas i bruk med sikte på et opplærings-tilbud som best mulig imøtekommer det opplæringsbehovet elevene har. Det trengs selvsagt også en kompetanse relatert til ulike typer av vansker med og barrierer for læring som kan oppstå i skolen. Behovet for spesialpedagogisk kompetanse er særlig stort i spesialpedagogisk team, som skolene ofte har. Her kan slik kompetanse bidra blant annet til formålstjenlige rutiner for å melde fra om og avklare behovet for spesialundervisning, og for fordeling og bruk av ressurser. Kompetansen kan også medvirke til kollegaveiledning med sikte på planlegging og relevante tiltak. I den vektleggingen som nå gjøres på opplæring som teamarbeid, framstår spesialpedagogisk kompetanse som viktig i ulike lærer- og klasseteam.

Spesialpedagogisk kompetanse kan også være viktig i et samarbeid mellom skolen og PPT når det gjelder såkalte «gråsoneelever» og i «lavterskelsaker». Da kan spesialpedagogisk team sammen med PPT drøfte bekymringer og mulige tiltak knyttet til elevers opplæringssituasjon. Gjennom å gi veiledning i forkant om relevante former for tilpasning av ordinær opplæring kan PPT bidra til å begrense behovet for saker som skolen trenger å henvise videre for sakkyndig vurdering. At PPT kjenner den enkelte skolen godt, er dessuten en viktig forutsetning for tjenestens innsats gjennom systemrettet arbeid i form av kompetanse- og organisasjonsutvikling.

En annen viktig faktor for kvaliteten på arbeidet i tiltakskjeden er hvordan ulike ressurser er tilgjengelige og rammebetingelser kan legges til rette for arbeidet i ulike faser av tiltakskjeden. Det gjelder ikke minst tidsressurser for å muliggjøre samarbeid, felles drøftinger, planlegging og vurdering av spesialundervisningen på den enkelte skolen. Dersom man krever samarbeid, men ikke setter av tid til det, kan det skape frustrasjon over oppgaver man ikke får gjort, og også gjøre at regelverk og retningslinjer oppleves som byråkratisk motiverte prosedyrer som det er urealistisk å forholde seg til.

Tilrettelegging av rammebetingelser

Det kan også være grunn til å vurdere selve regelverket nærmere. Det gjelder dets klarhet og forståelighet for dem som arbeider i skolen. Det gjelder også hvor hensiktsmessig ulike deler av regelverket er i den konteksten som skole og opplæring representerer (Herlofsen & Nilsen, 2016). Dersom de som skal praktisere regelverket, både opplever rammefaktorer som mangelfulle og anser en del regler som lite adekvate, kan det bidra til at tiltakskjeden framstår som unødvendig formalisme, og til liten praktisk nytte.¹

Hensiktsmessig regelverk?

Forbedringene i tiltakskjeden må ikke bare bidra til å ivareta det formelle, administrative formålet, med vekt på korrekt regelfølgning. Det gjelder enda mer formålet om å utvikle et godt fungerende støttesystem for det praktiske arbeidet med spesialundervisning i skoler og klasserom, og slik at dette igjen utgjør et system som virker støttende for elevenes læring. Det har stor betydning for at retten til spesialundervisning skal bli godt ivaretatt i praksis.

OPPGAVER TIL ETTERTANKE OG DEBATT

- Ta for deg ulike faser i tiltakskjeden og drøft hvordan retten til spesialundervisning, foruten egenskaper ved enkelteleven, også henger sammen med egenskaper ved den ordinære opplæringen.
- 2 Drøft hvordan samspillet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning kan innvirke på det totale opplæringstilbudet og læringsutbyttet for elever med spesialundervisning.

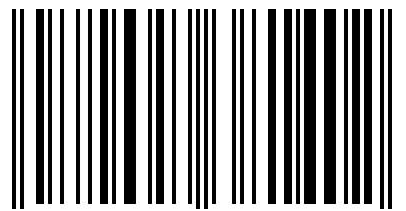
¹ En revidering av opplæringsloven er under arbeid. Et utvalg antas å levere sin innstilling senhøstes 2019.

Litteraturliste

- Barnehageloven (2005). Lov om barnehager. (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Barnelova (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen. Barneombudets fagrapport 2017*. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltider.pdf
- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene. Løfterike muligheter for barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.) (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.) (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2015). Lærerens rolle i spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 83–107). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2008). Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet. En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen. *Spesialpedagogikk*, 73(6), 42–52.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2011). Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 76(1), 50–64.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. S. (2007). *Organization theory and the public sector: instrument, culture and myth*. London: Routledge.
- Elstad, E. (2009). Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 116–153). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- FN (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen). Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Forskrift til opplæringslova (2018). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Grøgaard, J. P., Hatlevik, I. & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Rapport 9/2004. Oslo: NIFU STEP.
- Hannås, B. M. (2018). Hvordan sikre kvalitet i spesialundervisningen? En empirisk undersøkelse av Pedagogisk-psykologisk tjenestes sakkyndige vurdering. *Psykologi i kommunen*, 53(1), 69–85.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 385–411). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Herlofsen, C. (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Herlofsen, C. & Nilsen, S. (2016). Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen – mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 138–158). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer. *Bedre Skole*, 1, 42–49.

- Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010–2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (Ot.prp.nr. 46 (1997–98)). Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Forvaltningsloven (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven>
- Lundgren, U. P. (1990). OECD-rapporten – en bakgrunn. I M. Granheim, U. P. Lundgren & T. Tiller (Red.), *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrlig?* (s. 25–46). Oslo: Tano.
- Mjøs, M. (2009). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nilsen, S. (2008). Vurdering av retningslinjer for den spesialpedagogiske tiltakskjeden. I J. Buli-Holmberg (Red.), *Elevens beste. Vurdering av kvalitet i spesialundervisning* (s. 48–53). Rapport. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Nilsen, S. (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 74–93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2011). The Chain of Actions in Special Education – The Relationship between National Guidelines and Municipal Follow-up: An Evaluation based on a Case Study from one Norwegian Municipality. *International Journal of Special Education*, 26(1), 33–43.
- Nilsen, S. (2012). Evaluering i opplæringen som grunnlag for tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (s. 51–69). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (2015). Planleggingsarbeid i tilpasset opplæring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid* (s. 132–151). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (2017a). Notat fra ISP til møte med «Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole» den 8. mai 2017. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2017/06/Innspill-fra-ISP-juni-2017.pdf>
- Nilsen, S. (2017b). Special education and general education – coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 205–217.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2012a). Tiltakskjeden ved rett til spesialundervisning – regelverk og praksis. I H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner* (s. 229–255). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2012b). National Regulations and Guidelines and the Local Follow-up in the Chain of Actions in Special Education. *International Journal of Special Education*, 27(2), 136–147.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen: Fagbokforlaget.
- OECD (2006). *Equity i Education. Thematic Review. Norway country note*. Paris: OECD.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>

- Riksrevisjonen (2005–2006). *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen*. Dokument nr. 3:10. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Dokumentserien/2005-2006/dok3-200506/dok3-200506-010/?lvl=0>
- Riksrevisjonen (2010–2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Dokument 3:7. Hentet fra <https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Dokumentserien/2010-2011/dok3-201011/dok3-201011-007/?lvl=0>
- Sandberg, N. & Aasen, P. (2008). *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU/STEP.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2015). Skolelederrollen og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 44–55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening. En analyse av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring* (Doktorgradsavhandling). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Utdanningsdirektoratet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2017b). *Alle barn har rett til... Fylkesmennenes tilsyn med barnehage- og opplæringsområdet i 2016*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/tilsyn/tilsynsrapport-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2017c). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>
- Utdanningsdirektoratet (2017d). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet (2017e). *Tilrettelegging av barnehagetilbudet for barn med nedsatt funksjonsevne – § 19 g*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/barnehage/ansatte/tilrettelegging-av-barnehagetilbudet-for-barn-med-nedsatt-funksjonsevne/>
- Utdanningsdirektoratet (2017f). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Fylkesmannens tilsyn med barnehage- og opplæringsområdet i 2017*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tilsyn/tilsynsrapporter/fms-tilsyn-barnehage-opplaring-2017.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Waagene, E., Larsen, E., Vaagland, K. & Federici, R. A. (2017). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2017. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere* (Rapport 2017:31). Oslo: NIFU.

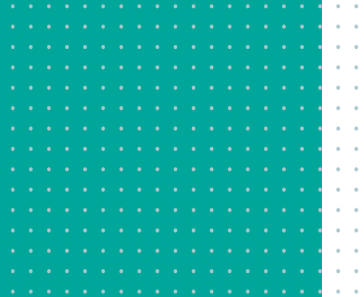


7072097381402

Hustrykkeriet

Hustrykkeriene kan hjelpe deg med utskrift og produksjon av diverse trykksaker.

- Trykte kompendier
- Trykk og innbinding av oppgaver mm.
- Flyers, hefter og kataloger
- Plakater/bannere
- Og mye mer...



Du kan bestille trykkeritjenester via USN sine hjemmesider, eller komme innom oss på campus Notodden, Bø, Porsgrunn og Vestfold.

Studenter ved campus med eget hustrykkeri skal bestille direkte på Hustrykkeriet.

min.usn.no/hustrykkeri

Printshop

The Printshop can help you with print and production of printed material.

- Printed compendiums
- Printing and binding of assignments etc.
- Flyers, booklets and catalogs
- Posters / banners
- And much more....

You can order via USN's website, or visit us at the printshop on campus Notodden, Bø, Porsgrunn and Vestfold.

Students on a campus with their own printshop should order directly at the Printshop.

usn.no

