

«Eit gagns menneskje» i et konformt samfunn

Dannelse og problematferd i skolen – en kvalitativ studie

Det haster!

Les leksene barn! Det er stor konkurranse i verden i dag. Du må lese på spreng! Hvis landet skal bedre sin handelsbalanse, må din karakterbok ha mange poeng. Bli nyttig for samfunnet! Barndommen kaster jo svært lite av seg. Så skynd deg! Det haster! Ja, se å få barndommen unnagjort, fort, fort!

Og så ble du stor? Men er stadig for fattig. Det haster med høyere levestandard, for hva er din knallert mot Meyers Bugatti og din kones rev mot fru Steens leopard? Du ble disponent? Men du får ikke fred i din sjel før Hopp-Gundersens stilling blir ledig så du kan få satt DIREKTØR på din port, fort, fort!

Det haster! Det haster! Hør hurtigtogstonen fra hjulene: Godt at din fart er stor! Du må komme tidsnok til endestasjonen med skilt i granitt over seks fot jord! Hva rakk du å se? Dette landskapet der ute, ditt liv, hva var det? noen blink mot en rute. Som stolper langs linjen fløy dagene bort. Fort, fort!

Det haster! – med at du går utfor svingen og kjører i grøften. Du mister et fly, men rekker isteden sommerfuglvingen, et gresshoppergniss og en drivende sky. Den driver så langsomt... Så legg deg til rette i gresset. Det ene som haster, er dette å vite: Du lever – og livet ditt er nu. Her.

(Andre Bjerke, 1966)

Silje Mari Dahl og Harriet Jønholt

Våren 2014

Høgskolen i Telemark
Fakultet for helse og sosialfag
Institutt for sosialfag
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2014 Silje Mari Dahl og Harriet Jønholt
Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Bakgrunn for valg av tema: Barn og unge som viser problematferd i grunnskolen er et velkjent fenomen, som med jevne mellomrom dukker opp i media. Det snakkes ofte om disiplinproblemer og urolige elever, som bryter med skolens normer og regler og ødelegger undervisningen både for seg selv og andre. Elevene som viser problematferd har, i følge Opplæringslovas (1998) formålsparagraf, rettigheter i forhold til inkludering, utdanning og sosialisering, på lik linje med sine medelever. Likevel blir mange av disse elevene i dagens skole segregert fra ordinær undervisning, og plassert i hel- eller deltidstiltak, fordi de utviser en atferd som bryter med det som defineres som akseptabel atferd innenfor enhetsskolens rammer. Dagens skole er preget av et målstyrt og nytteorientert kunnskapsfokus som stiller store krav både til lærere og elever. Dermed kan kanskje de elevene som viser problematferd oppleves som ekstra utfordrende og forstyrrende i skolehverdagen. Men en slik elevatferd oppstår ikke i et vakuum, den utvikles tvert imot i samhandling med andre aktører innenfor skolens rammer. Samhandlingsprosessene i skolen danner grunnlaget for elevenes sosialisering, og i Opplæringslova (1998) fremheves betydningen av å fremme dannelse for elevene. Vår studie har til hensikt å se nærmere på nettopp dette, og problemstillingen er som følgende:

- *Hvordan kan skolen bidra til å fremme eller hemme dannelse for elever som viser problematferd?*

Metode: Vi har valgt en kvalitativ tilnærming i denne studien. Vi ønsket primært kunnskap fra ulike skoleaktører med hovedansvar for elevenes opplæringstilbud, deltakerne i denne studien er derfor representert ved fire kontaktlærere, og en rektor, i grunnskolen. Studiens funn er presentert gjennom en narrativ fremstilling. En slik fremstilling innebærer at råmaterialet som fremkom under intervjuene, først har blitt dekontekstualisert, og deretter rekontekstualisert til helhetlige fortellinger. Sett i lys av distinksjonen mellom tilpasning og danning, har fortellingene blitt analysert og drøftet gjennom et hermeneutisk perspektiv.

Resultater: Gjennom studiedeltakernes fortellinger, fremkommer en ulik forståelse av begrepet dannelse. Fire av deltakerne tenker at det å fremme dannelse for elever som viser problematferd, handler om at elevene må lære seg høflig og ordentlig oppførsel. Det vil si at elevene må forstå hvordan de skal innordne seg i skolen. Dette kan for eksempel øves opp ved å benytte evidensbaserte atferdsregulerende teknikker, som fokuserer på ros, belønning og konsekvenser. Med andre ord en sosialiseringspraksis i form av tilpasning, ikke dannelse. En av disse deltakerne fokuserer imidlertid også på at elevene må synes godt om seg selv, og samtidig ha selvinnsikt, for å kunne omgås andre mennesker på en hyggelig måte. Den siste deltakeren relaterer dannelse primært til å omhandle utførelsen av

lærerrollen. Med det menes at elevene må oppleve å være en del av en likeverdig, dialogbasert samhandlingsprosess, om dannelse skal kunne fremmes.

De fleste av deltakerne forteller at det økte presset på kunnskapsvervelse hos elevene, som blir målt gjennom nasjonale og internasjonale tester, kan påvirke arbeidet med elever som viser problematferd. De opplever at tiden ofte ikke strekker til for å kunne jobbe med sosiale faktorer, og det hender ikke sjelden at elever som forstyrrer og ikke tilpasser seg normer og regler, blir tatt ut av undervisningen. I følge Honneth (1992) kan dette tilsi en manglende anerkjennelse av eleven på det rettslige nivå. Det er delte meninger om en slik segregering av elevene. Noen deltakere synes til en viss grad at det kan være greit for både elev og omgivelser, mens andre fremhever at det er liten sosial læring i dette.

Noen fortellinger uttrykker sterk frustrasjon. Det snakkes om sinne og kjefting overfor elever, men også en opplevelse av krenkelse og oppgitthet, etter møter med elever som viser problematferd. Det kan synes som om det asymmetriske maktforholdet som ligger innbakt i enhver voksne/ barn relasjon blir ekstra fremtredende når elever viser problematferd. Elevens intensjon bak atferden blir ikke alltid like mye vektlagt, som hvordan de voksne selv føler det når situasjonene blir vanskelige. Subjekt/ subjekt relasjonen, som en sosialisering gjennom dannelse fordrer, er dermed fraværende.

Selv om de fleste deltakerne i studien uttrykker skepsis i forhold til en medisinsk utredning av elever som viser problematferd, fremheves det likevel hos samtlige at diagnoser skaper en større forståelse og aksept for elevenes atferd. En diagnostisering og sykelligjøring av atferden tilsier en objektivisering av individet, som heller ikke kan sies å bidra til å fremme dannelse for elever som viser problematferd.

Alle fortellingene portretterer et engasjement i arbeidet med elevene som viser problematferd, men *en* skiller seg spesielt fra de andre på flere områder. Fortellingen fokuserer blant annet på at det er viktig å inngå i en empatisk dialog med elevene som viser problematferd. En slik relasjon danner grunnlaget for en mulig politisering av eleven, en dannelsesprosess, som kan medvirke til at eleven utvikler en analytisk- og kritisk refleksjonsevne og selvinnsikt, i forhold til situasjoner som oppstår. Det kan sies å foregå en bevisstgjøring i forhold til refleksjon, som kreves for å utøve problemløsning gjennom samarbeid. Disse nevnte faktorer fremstår, slik vi ser det, som essensielle i forhold til nettopp å fremme dannelse for elever som viser problematferd.

Abstract

Children and adolescents who demonstrate problem behavior in primary school is a well known phenomenon that periodically pops up in the media. We read about discipline problems and troubled pupils who violate the school's norms and rules, and affect the education in the classroom in a negative way, both for themselves and others. Pupils who show problem behavior have, according to the Opplæringslova (1998), equal rights related to inclusion, education and socialization, as their peers. Yet many of these children in today's schools, are taken out of ordinary classes, and segregated from mainstream teaching, because they have a behavior that violates what is defined as acceptable within the school frames. Today's school is characterized by the quest for a type of knowledge, that can be measured in different tests. This places great demands on the achievements both of the teachers and the pupils. Maybe because of this, the children who show problem behavior are perceived as particularly challenging and disruptive in school life. But behavior does not occur in a vacuum; on the contrary, it is developed in interaction with other people within the framework of the schools. Interacting processes in schools form the basis of the pupils socialization process. Opplæringslova (1998) emphasizes the importance of promoting liberal education (Bildung) for the pupils, as a form of socialization process. Our study intends to examine this, and the main topic is as follows:

- *How can schools help to promote or inhibit liberal education for pupils who demonstrate problem behavior?*

Methods: This study is based on a qualitative methodical approach. We wanted knowledge from different school actors who have the primary responsibility, in relation to educating children and adolescents. The participants in this study are represented by four primary class teachers and a principal in elementary school. The study's findings are presented through a narrative representation. Such a representation means that the data that emerged during interviews have been decontextualized and then recontextualised in the form of stories. In light of the distinction between socialization promoted through adaptation and socialization promoted through liberal education, the stories have been analyzed and discussed within a hermeneutic perspective.

Results: Through the narrative of the participants, it emerges an unequal understanding of the concept of liberal education. Four of the participants think that to promote liberal education for pupils displaying behavioral problems, is to teach them polite and proper behavior. This means that the pupils must obey the rules of the school. This can for example be trained by using evidence-based behavior-regulating techniques, which focus on praise, rewards and consequences. This promotes a socialization practice in terms of fitting in, rather than liberal education. However, the focus of one of the participants is that

the pupils also need to think well of themselves, and to have a sense of self-awareness, to be able to socialize with others. The last participant relates the term liberal education primarily to deal with the performance of the teacher's role. This means that if liberal education shall be promoted for the pupils, they must be perceived as an equal part in the discussion.

Most of the participants report that the increased pressure on children and adolescents, based on knowledge acquisition measured by national and international tests, may affect the teaching process towards pupils displaying behavioral problems. They feel that time is often insufficient for working with social factors, and not infrequently the pupils who disturbs and do not conform to the norms and rules of the school, are taken out of ordinary classes. According to Honneth (1992), this may imply a lack of a legal recognition of these pupils within the sphere of law. There is a difference in the perception related to segregating the students in such a way. Some participants think, to some extent, it may be fine for both pupil and environment, while others emphasize that there is little social learning in this form of segregation.

Some stories express strong frustration. There is talk of anger and yelling displayed towards the children, but the stories also portraits feelings of violation and despair, after meetings with pupils who demonstrate problem behaviors. It appears that the asymmetrical balance of power, inherent in any adult / child relationship, becomes more evident when pupils show problem behavior. When situations become difficult, the pupils intentions behind the behavior are not always as much recognized by the adults, compared to how the adult feel themselves. Socialization promoted through liberal education, is thus not present.

Although, most of the participants in the study express skepticism towards a medical examination of children and adolescents who demonstrate problem behavior in school, they also emphasize that diagnoses creates a greater understanding and acceptance of the behavior of these pupils. A diagnosis- and medicalization based approach towards this behavior, indicates an objectifying of the human individual, which cannot be said to promote the liberal education of the pupils who demonstrate problem behaviors.

All the different stories portray a commitment towards working with pupils who display behavioral problems, but *one* differs from the others in several areas. This story focuses on, among other things, that it is essential to enter into an empathetic dialogue with the pupils displaying problem behavior. Such a relationship is the basis for a possible politicization of the pupil, a liberal educational process, which may help the pupil to develop an ability of analytical and critical reflection and self-knowledge, in relation to difficult situations that

arise. These aforementioned factors emerges are, as we see it, as essential in terms of promoting the liberal education for pupils who show problem behavior.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Mastergradsavhandling i Flerkulturelt forebyggende arbeid for barn og unge 2013/2014 | 1 |
| Sammendrag..... | 3 |
| Abstract | 5 |
| Innholdsfortegnelse | 8 |
| Forord..... | 12 |
| 1 «Det farlige klasserommet» | 13 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 14 |
| 1.1.1 Oppgavens formål | 14 |
| 1.2 Velferdsstatens skolepolitiske intensjoner | 15 |
| 1.3 Problemstilling og begrepsavklaring | 16 |
| 1.3.1 Dannede mennesker, eller menneskers dannelse?..... | 17 |
| 1.3.2 Problematferd i skolen | 18 |
| 1.4 Avgrensning av oppgaven | 18 |
| 1.5 Videre disposisjon av oppgaven | 20 |
| 2 Problematferd; kunnskap, sannhet og makt..... | 22 |
| 2.1 Hva er problematferd?..... | 23 |
| 2.1.1 Sosial kompetanse..... | 23 |
| 2.1.2 En definisjon av problematferd | 24 |
| 2.1.3 Alternative definisjoner på problematferd | 24 |
| 2.1.4 Et komplekst og variert fenomen | 25 |
| 2.2 Stigmatisering og marginalisering..... | 26 |
| 2.3 Normalitetens målestokk- verdinøytral eller moralsk og sosialt betinget?..... | 27 |
| 2.3.1 Språk, makt og sykeliggjøring | 28 |
| 2.4 Individperspektivet | 29 |
| 2.5 Et systemisk perspektiv på barns atferd..... | 30 |
| 2.5.1 Aktørperspektivet..... | 31 |
| 2.5.2 Mestringsperspektivet og salutogenese | 31 |
| 2.5.3 Sosialkonstruktivistisk perspektiv; atferd og roller..... | 32 |
| 2.6 Struktur og klasseledelse | 32 |
| 2.6.1 Når klasseledelse ikke er nok; evidensbaserte metoder | 33 |
| 2.7 Problemløsning gjennom samarbeid..... | 34 |
| 2.7.1 Endring gjennom dialog | 35 |
| 2.8 Kapittelets hovedessens | 35 |
| 3 Fortidens premisser →Vår skolevirkelighet..... | 37 |
| 3.1 Skole- og demokratiutviklingen i Norge | 38 |
| 3.1.1 Diagnostisk praksis, positivisme og normalitet..... | 39 |
| 3.2 Det 20. århundre: «Barnets århundre» i skolesammenheng | 39 |
| 3.2.1 Fra allmenndannelse til allmennutdannelse. | 40 |
| 3.2.2 Nymarxisme og progressiv pedagogikk..... | 41 |
| 3.2.3 Nyliberalistiske impulser, enhetsskolens nytteverdi | 41 |
| 3.2.4 Generell læreplan og allmenndannelse | 42 |
| 3.3 «Pisa sjokket» rammer norsk skole | 43 |
| 3.4 En skole for det «individuelle mangfoldet»..... | 44 |

| | |
|---|-----------|
| 3.5 Et samfunn og en skole i det senmoderne..... | 45 |
| 3.5.1 Individualismens tidsalder, og barnet som subjekt..... | 46 |
| 3.6 Den kunnskapsbaserte tidsalder og dannelsen..... | 47 |
| 3.7 En kunnskapsstyrt utdanningspolitikk og praksis..... | 48 |
| 3.7.1 Dokumenterbar kunnskap er viktig..... | 48 |
| 3.7.2 ...men hva med den personlige egnetheten?..... | 49 |
| 3.8 Skolen og lærernes utfordringer, og maktposisjon..... | 50 |
| 3.8.1 Hegemoni, ledelse og sosial reproduksjon..... | 51 |
| 3.9 Kapittelets hovedessens..... | 52 |
| 4 Et kunnskapsbasert dannelsesprosjekt..... | 54 |
| 4.1 Dannelsens opprinnelse og historiske utvikling..... | 55 |
| 4.1.1 Dialogisk metode, et demokratisk ideal..... | 55 |
| 4.1.2 Målet for menneskers handlinger bør være det gode..... | 55 |
| 4.1.3 Opplysningstidens bidrag til dannelsens tvetydighet..... | 55 |
| 4.1.4 En demokratisk dannelsesprosess; aldri mer Auschwitz..... | 56 |
| 4.2 Et diffust begrep innenfor dagens skolevirkelighet..... | 57 |
| 4.2.1 Dannelse og grunnleggende ferdigheter..... | 58 |
| 4.3 Tilpasning og objektivisering av eleven..... | 59 |
| 4.3.1 Det panoptiske blikk..... | 60 |
| 4.4 Asymmetrisk makt mellom barn og voksne..... | 61 |
| 4.5 Eleven som subjekt..... | 62 |
| 4.5.1 Anerkjennelse; gjensidighet og frihet..... | 62 |
| 4.5.2 Dannelse som sosialisering..... | 63 |
| 4.5.3 Intersubjektiviteten; det viktige tredje leddet..... | 63 |
| 4.6 Kapittelets hovedessens..... | 63 |
| 5 Metode..... | 65 |
| 5.1 Valgets kvaler..... | 65 |
| 5.2 En kvalitativ tilnærming, og dialogen som erkjennelsesvei..... | 66 |
| 5.3 Noen grunnleggende filosofiske forutsetninger..... | 67 |
| 5.4 En hermeneutisk meningsfortolkning på tre nivå..... | 68 |
| 5.5 Forskningens verdiladete aspekt; hvem er vi?..... | 69 |
| 5.6 En hermeneutisk sirkel..... | 71 |
| 5.7 Et kritisk blikk på Honneth og Foucault..... | 72 |
| 5.8 Utvalgsprosedyre, pilotundersøkelse, intervjuguide og intervju..... | 73 |
| 5.8.1 Tilgang til feltet og utvalgsprosedyre..... | 73 |
| 5.8.2 Pilotundersøkelse..... | 74 |
| 5.8.3 Intervjuguiden..... | 75 |
| 5.8.4 Det kvalitative intervjuet..... | 76 |
| 5.9 En fortolkningsprosess starter..... | 78 |
| 5.9.1 Transkribering..... | 78 |
| 5.9.2 Meningsfortetning, og et metodologisk grep..... | 79 |
| 5.9.3 Narrativer som grunnlag for analyse og tolkning..... | 80 |
| 5.10 Vitenskapsteoretiske krav og etiske retningslinjer..... | 81 |
| 5.10.1 Intersubjektivitet..... | 81 |
| 5.10.2 Overførbarhet..... | 82 |
| 5.10.3 Reliabilitet..... | 82 |
| 5.10.4 Validitet..... | 83 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 5.10.5 | Etiske problemstillinger | 85 |
| 5.11 | En avsluttende refleksjon..... | 86 |
| 6 | Deltakernes fortellinger | 88 |
| 6.1 | Annes fortelling | 88 |
| 6.2 | Berits fortelling..... | 92 |
| 6.3 | Dagnys fortelling | 96 |
| 6.4 | Elines fortelling | 99 |
| 6.5 | Frøydis fortelling | 103 |
| 6.6 | Sammendrag | 107 |
| 7 | Tilpasning eller dannelse?..... | 110 |
| 7.1 | Hovedtrekk i analyse og drøfting | 110 |
| 7.2 | God klasseledelse versus norm og regelbryting | 111 |
| 7.3 | Norge, et mer konformt og normstyrt land enn Kina?..... | 112 |
| 7.4 | Evidensbasert praksis og positivisme | 113 |
| 7.5 | Fra eleven som subjekt til normstyrt tilpasning..... | 115 |
| 7.5.1 | Hva er egentlig en norm? | 116 |
| 7.5.2 | Tilpasning og manglende språk for motsetninger | 117 |
| 7.5.3 | Språkets makt gir grobunn for avviket..... | 117 |
| 7.6 | Personlig egnethet i en utfordrende skolehverdag | 119 |
| 7.6.1 | Den vanskelige sympatien..... | 119 |
| 7.7 | Språket definerer atferd som fordrer konsekvenser | 120 |
| 7.7.1 | Tankeferdigheter og opplevelse av sammenheng | 121 |
| 7.8 | «Vi gjør som vi alltid har gjort»; skolen og makt | 122 |
| 7.8.1 | Makt til, makt over | 123 |
| 7.9 | En politisering av eleven fremmer en demokratisk livsstil..... | 124 |
| 7.10 | Et stykke mellom liv og lære | 126 |
| 7.10.1 | Følelsesregulering og personlig kompetanse | 126 |
| 7.11 | Anerkjennelse på tvers av samfunnsklassene? | 128 |
| 7.11.1 | Vitenskapsprodusert konsensus og sosial arv | 128 |
| 7.11.2 | En fri og uavhengig forsker...?..... | 129 |
| 7.11.3 | Opprettholdelse av negative forventninger | 130 |
| 7.12 | Skoleledelse og skolekultur | 131 |
| 7.12.1 | En forpliktende lederstil fremmer ikke nødvendigvis dannelse for elevene | 132 |
| 7.13 | Manglende sosial kompetanse eller motmakt? | 133 |
| 7.13.1 | Den «sanne» kunnskap om barns sosiale utvikling..... | 134 |
| 7.13.2 | Hva er forskningens agenda? | 135 |
| 7.13.3 | Elevenes motmakt | 136 |
| 7.14 | Skjervheim og det tredje leddet | 137 |
| 7.14.1 | En toleddet relasjon →sykeliggjøring | 138 |
| 7.15 | Sykt er normalt, avvik er bare avvik | 139 |
| 7.15.1 | Den medisinske definisjonsmakts tvetydige grunnlag | 139 |
| 7.16 | Lave forventinger; en selvoppfyllede profeti? | 142 |
| 7.16.1 | “The making of blind men”..... | 143 |
| 7.17 | Godhet som maktmiddel..... | 144 |
| 7.18 | Tilbake til framtiden; PISA og dannelsen..... | 146 |
| 7.18.1 | Barn + Unge = Fremtidig Humankapital?..... | 146 |
| 7.18.2 | En enhetsskole for nesten alle, anerkjennelse eller ei. | 147 |

| | |
|---|------------|
| 7.18.3PISA og OECD, et «panoptisk virkemiddel»? | 149 |
| 7.18.4«Pearson skaper sykdommen, stiller diagnosen og selger medisinen» | 150 |
| 8 Tilpasning eller dannelse; ikke både/ og men enten/ eller...? | 153 |
| Referanser/litteraturliste..... | 157 |
| Vedlegg..... | 166 |

Forord

Den 17. Mai 2014, *en* dag etter at denne avhandlingen har sin innleveringsfrist, feires 200-års jubileum for Grunnloven av 1814. Sammen feirer vi loven som har lagt grunnlaget for utviklingen av folkestyret i vårt land. Vi feirer nasjonen og folkets frihet, vår selvstendighet og vårt demokrati. La denne dagen bli en hyllest til fortiden, men også en dag vi minner oss selv på hvilket samfunn dagens oppvoksende generasjon skal dannes til. De skal dannes til medborgerskap i et fritt og inkluderende, romslig og demokratisk Norge. Gratulerer med dagen.

Det er flere som skal takkes for alt vi har lært, og for at siste punktet i studien kan settes. Først og fremst vil vi rett og slett takke hverandre for et godt samarbeid. Vi har snakket, vi har snakket og vi har snakket. Vi har brukt utallige timer på å snakke. Noen digresjoner har det blitt, men gjennom en treleddet relasjon har vi har først og fremst snakket om saken det gjelder, altså om hvordan skolen kan bidra til å fremme eller hemme dannelse for elever som viser problematferd. Gjennom et fellesskap har vi forholdt oss til noe utenfor oss selv, og kanskje er det nettopp derfor samarbeidet har fungert så godt.

Det er naturligvis flere som skal takkes. Studiedeltakerne som har delt sin kunnskap med oss fortjener en stor takk. Våre menn, som har fungert som både fedre *og* mødre en stund, og våre kjære små, Mikael og Jesper, som har ventet tålmodig på oss, må takkes spesielt.

Sist, men garantert ikke minst, vil vi rette en stor takk til vår kloke, vennlige og oppmuntrende veileder, Svein Bøe. Vi setter stor pris på din kunnskap, men særlig pris setter vi på ditt engasjement og på din lune personlighet. Takk for dine innspill, som førte til at dannelse ble et sentralt begrep i denne studien.

Nå er det slutt. Siste punktum er satt, og gleden var så stor da bitene endelig syntes å falle på plass. Men så ble det også litt tomt, er det hele virkelig slutt? Nei, det er ikke slutt, det er nå det begynner. Det er nå vi skal forsøke å benytte vår nyervervede kunnskap. En kunnskap som vel egentlig kan oppsummeres slik:

- *«Dannelse er det som er igjen etter at vi har glemt alt vi har lært»*

(Ellen Key)

1 «Det farlige klasserommet»

«Vi har elever som slår, sparker og flyr på dører. De truer og sjikanerer medelever og lærere. Dette er vanlig. De gjør det ikke hele tiden, men de gjør det ofte. Noen er relativt syke og burde ikke vært i et normalt klasserom» (Svarstad, 2014). Det er hovedverneombud i Osloskolen, Knut Myhre, som ordlegger seg slik i en kommentar til kronikken; «*Det farlige klasserommet*,» publisert i Aftenposten 24. januar 2014. «*Det farlige klasserommet*» beskriver hvordan elever i grunnskolen, hovedsakelig gutter mellom seks og tretten år, utøver uprovosert vold, sjikane og trusler, mot medelever og lærere. Kronikkforfatteren, en lærer anonymisert på grunn av taushetsplikten, mener det bare er et tidsspørsmål før grove voldsepisoder i skolen får fatale konsekvenser, fordi barn med store atferdsproblemer ikke får den hjelpen de trenger i den norske skolen i dag (Aftenposten, 2014, 24.01). Det hevdes at elever som viser slik atferd finnes på skoler overalt, men dette dekkes over for allmenheten. Den anonyme læreren sier videre:

Lærere kjemper en kamp de ikke kan vinne mot systemer som ikke er tilrettelagt. For drøye 20 år siden ble de statlige spesialskolene lagt ned, etter politisk ønske om en mer inkluderende skole. I stedet ble det satt i gang lokale tiltak som det finnes liten oversikt over. Noen skoler har kanskje ikke råd til å sette inn noe ekstra tiltak. Så står du der og skal undervise full klasse, mens du har en tikkende bombe på første rad, kan du ikke tør slippe av syne (Aftenposten, 2014, 24. 01, s. 4).

Psykologiprofessor Willy-Tore Mørch sier, i et oppfølgende intervju med Aftenposten, at hovedverneombudet i Osloskolen og den anonyme kronikkforfatteren, gir en korrekt beskrivelse av utfordringene i norske klasserom og skolegårder. Mørch mener imidlertid at skolen mangler kompetanse på hvordan de bør møte elever som viser problematferd, og uttrykker at lærerne selv må lære seg å takle disse elevenes atferd, ved å benytte evidensbaserte atferdsmodifiserende programmer som for eksempel PALS¹ og ART²:

(...) skolen har seg selv å takke når den ikke gjennomfører programmer som er laget for å stoppe vold og atferdsproblemer hos elevene. Mange lærere møter elever med atferdsproblemer på en uhensiktsmessig måte (...) De forsterker ofte problematferden ved å gi oppmerksomhet til barna som står for den. De setter i gang straffereaksjoner, for

¹ PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling) er en helhetlig innsatsmodell for skoleverket. Modellen benyttes for å øke sosial- og skolefaglig læring, samt forebygge og redusere atferdsproblemer hos elevene, gjennom fokus på vokseninvolvering, ros og oppmuntring, klare forventninger og forutsigbare konsekvenser på negativ atferd (Atferdssenteret, 2003).

² ART (Aggression Replacement Training) er en strukturert pedagogisk undervisningsmetode som benyttes for å forebygge og redusere aggressiv atferd hos barn og unge gjennom fokus på tre komponenter: 1) Sosial ferdighetstrening 2) Sinnekontroll 3) Moralsk resonering. Metoden benyttes blant annet i fengselsvesenet, psykiatrien, barnevernsinstitusjoner og i skoleverket. Programmet er primært gruppebasert, men kan også kombineres med individuell opplæring (Senter for sosial kompetanse, 2007).

eksempel ved å sende dem til rektors kontor, eller prøver å forklare barna hvorfor de ikke kan oppføre seg slik (Skogstrøm, 2014, s. 1).

Kronikken «*Det farlige klasserommet*» og debatten den medførte, er illustrerende for hvordan forståelsen av elever som viser problematferd i skolen ofte er delt mellom to perspektiver. På den ene siden er de som oppfatter problematferd som individrelatert, et tegn på at noe er unormalt eller sykt med eleven. Eleven kan dermed beskrives som en «tikkende bombe» som ikke hører hjemme i et «normalt klasserom», slik den anonyme læreren og hovedverneombudet i Oslo skolen portretterer. På den annen side er det de som mener at elevatferd ikke kan sees uavhengig av skolens ansvar, i forhold til å møte eleven på en måte som forstås som hensiktsmessig og forskningsbasert, slik psykologiprofessor Willy Tore Mørch fremhever i sitt innlegg. Diskusjonen som kronikken til den anonyme læreren synliggjør er dermed relevant for tema i denne masteroppgaven, som omhandler hvilke sosiale prosesser elever som viser problematferd i skolen kan være en del av.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Sosialt arbeid generelt, foregår for det meste innenfor relasjoner som er preget av et asymmetrisk maktforhold. Et slikt arbeid «(...) foregår i et spenningsfelt mellom makt og hjelp» (Owren & Linde, 2011, s. 25). Når det kommer til sosialt arbeid med barn, så blir denne asymmetriske maktrelasjonen ekstra tydelig. Eide og Eide (2010) understreker hvordan barn er «(...) utlevert de voksne og deres evne til å skape omsorgsfulle og trygge omgivelser» (Ibid, s. 358). Makten som ligger i det å være profesjonsutøver kan dermed bli et tveegget sverd, som kan brukes til det beste for den eleven som trenger hjelp, eller som kan resultere i at den som hadde utfordringer i utgangspunktet sitter tilbake med enda større utfordringer, etter at ”hjelpen” er gitt. Eksemplet benyttet innledningsvis synliggjør blant annet hvordan elever som viser problematferd kan oppleve å bli forstått og møtt i skolen, og at det til tider kanskje kan være utfordrende å skape omsorgsfulle og trygge omgivelser for disse elevene. Som vi vil vise i introduksjonen til kapittel 3, så er flere elever enn noensinne tatt ut av ordinær undervisning og plassert i mer eller mindre kvalitets-sikrede spesialtiltak, ofte på grunn av atferden de utviser. Dette korresponderer, slik vi ser det, i liten grad med intensjonen om en inkluderende skole for alle elever, og danner dermed noe av grunnlaget for vår faglige interesse innenfor dette feltet.

1.1.1 Oppgavens formål

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hva det er som kan medvirke til at en elevs atferd oppfattes som så unormal, at enkelte skoleaktører tenker denne eleven ikke hører hjemme i det som betegnes som et «normalt klasserom». Vi undres over hvilke sosiale prosesser som kan bidra til, eller forhindre, at elevatferd defineres som avvikende fra en gitt norm, og hvordan disse eventuelt kan påvirke elevenes utviklingsmuligheter. Vi håper

også å få innsikt i, hvordan skoleansatte reflekterer over en normalitet/ avviksdiskurs, som kan resultere i en sykeliggjøring av elever som viser problematferd i skolen. Siden ivaretagelsen av elever som viser problematferd innenfor enhetsskolens rammer til tider kan fremstå svært person- og kontekstavhengig, som vist gjennom kronikken «*Det farlige klasserommet*» og debatten i etterkant, vil vi videre i innledningen se nærmere på noen bakenforliggende, strukturelle rammefaktorer som vi tenker bør ligge til grunn for skolens møte med disse elevene. Vi ønsker slik å berede veien fram mot en konkret problemstilling, der vi vil rette søkelyset mot dannelsesprosessen til elever som viser problematferd i skolen.

1.2 Velferdsstatens skolepolitiske intensjoner

Grunnlovsjubileet som markerer at det har gått 200 år siden vårt demokratiske styresett så sin spede begynnelse på Eidsvoll i 1814, feires nettopp i disse dager. Feiringen markeres blant annet ved å rette fokus mot en rekke demokratirelaterte tema, som for eksempel medbestemmelse og folkerettigheter, inkludering og diskriminering, for å nevne noen få. Barn og unge portretteres som den viktigste målgruppen ved jubileet. Graden av ivaretagelse som samfunnet utøver overfor sine svakeste medlemmer, slik som barn som viser problematferd i skolen kan sies å representere, tegner dermed et bilde av den demokratiske statsordningen vi er en del av.

Ulike lovverk og forskrifter har til hensikt å sikre alle landets innbyggere gode levekår og reell inkludering som demokratiske medborgere. Sosial utjevningsspolitikk, utført blant annet gjennom skolereformer, har blitt et av velferdsstatens viktigste satsningsområder, og kunnskap og kompetanse som barn og unge erverver seg gjennom grunnskole, videregående og høyere utdanning betraktes ofte som en forutsetning for å skape seg et fremtidig økonomisk og sosialt fundament i voksenlivet (Frønes, 2010). De erfaringer elever som viser problematferd i grunnskolen gjør seg, og det utbytte de får av den opplæringen som gis, øver slik sett stor innflytelse på deres nåtid og hvordan det går dem videre, i deres fremtidige livsløp (Hernes, 2010).

Selv om det å arbeide med elever i skolen til tider kan oppleves vanskelig, slik eksempelet presentert innledningsvis synliggjør, er intensjonen i lovverket at *alle* elever skal inkluderes innenfor enhetsskolens rammer. Formålsparagrafen til Opplæringslova (1998) formulerer det slik: «Skolen skal møte elevane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar *danning* og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast». Bjørnsrud (1999) beskriver tanken bak den norske enhetsskolen på denne måten: «I en inkluderende skole hører mangfoldet av elever i utgangspunktet med. Elevene kommer som de er. Skolen møter dem med tilrettelagt og tilpasset undervisning» (Ibid, s.

45). Skolen skal altså, ideelt sett, motvirke diskriminering og fremme dannelse hos alle elever, også de som viser problematferd. Men hva innebærer det egentlig å fremme dannelse for elevene?

Det er ikke bare elevenes faglig læringsutbytte, ervervet gjennom tilrettelagt undervisning, som er vår tids skoles anliggende. Dagens skole er en viktig sosialiseringsarena, og mye av grunnlaget for barns identitetsdannelse; hvordan de ser på sin egen betydning i forhold til samfunnsstrukturen de er en del av, blir nettopp lagt i samhandling med andre barn og voksne i skolehverdagen (Haug, 2011). Sosialisering er enkelt forklart en sosial identitetsdannende prosess, som medfører at barn og unge internaliserer, tar opp i seg, samfunnets normer og regler og utvikler et handlingsmønster deretter. En vellykket sosialiseringsprosess fordrer et samspill mellom barnets motivasjon, dets sosiale miljø og samfunnets overordnede kultur (Hoem, 2010). I følge filosofen Jon Hellesnes (1975) er det to hovedformer for sosialisering som skolen kan bidra med overfor elevene: tilpasning og dannelse.

St. meld nr. 11 (2008 – 2009), *Læreren. Rollen og utdanningen*, understrekes nettopp betydningen av å fremme dannelse for elevene i skolen: «Å bidra til dannelse er en av skolens viktigste oppgaver. Dannelse skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, og utvikles gjennom refleksjon» (Ibid, s. 43). For å fremme dannelse for elever i grunnskolen så understreker de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen fra 2010, at fremtidige lærere må ha kunnskap om betydningen av demokrati og dannelse. Lærerne skal ha kunnskap om hvordan elevene skaper sin identitet, slik at de dermed skal kunne bidra til å fremme identitetsformende dannelsesprosesser i forhold til elevene (Tellhaug, 2011).

1.3 Problemstilling og begrepsavklaring

Opplæringslovas (1998) formålsparagraf, som omhandler skolens bidrag til elevenes dannelsesprosess, gjelder naturlig nok også de elevene som oppfattes som problematiske ved sin utviste atferd. Hvilket potensiale har så skolen til å fremme dannelse for disse elevene, noen av samfunnets svakeste medborgere? Hvilket potensiale har skolen til å være en møteplass, hvor disse elevene kan dannes til en reflektert og aktiv politisk samfunnsdeltagelse? Egne og faglig funderte refleksjoner om tema, synliggjort i det foregående, har bidratt til å forme vår problemstilling:

- *Hvordan kan skolen bidra til å fremme eller hemme dannelse for elever som viser problematferd?*

Problemstillingen ønskes undersøkt ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskrives, forstås og/ eller forklares elever som viser problematferd, og hvilke bakenforliggende individuelle eller strukturelle faktorer kan påvirke dette.
- Hvilken sosialiseringsspraksis møtes disse elevene med i dagens skole, og hvilke bakenforliggende individuelle eller strukturelle faktorer kan påvirke denne praksisen?

Gjennom arbeidet med denne avhandlingen har vi erfart at betydningen av både begrepene dannelse og problematferd til tider fremstår som tvetydige og komplekse. Vi redegjør derfor kort for begrepene innledningsvis, for så å se mer inngående på hvordan disse fenomenene kan forstås i teoridelens kapittel 2 og 4.

1.3.1 Dannede mennesker, eller menneskers dannelse?

Fagbegrepet dannelse blandes ikke sjelden sammen med hverdagsbegrepet, som henspiller på en finkulturell, borgerlig framtoning hos mennesker som «vet å oppføre seg». Fagbegrepet, som denne oppgaven vil fokusere på, er imidlertid ment å skulle beskrive en personlig, subjektiv utviklingsprosess hos mennesker. En prosess som utvikler mennesker på et dypere åndelig plan enn hva utdanning alene kan klare (Arneberg & Overland, 2001).

En faglig fundert forståelse av dannelse i vår tidsalder, relateres gjerne til barn og unges utvikling gjennom tilegnelse av kunnskap innenfor utdanningsløpet. Det snakkes ofte om en form for allmenndannelse preget av nyttetenkning, i forhold til økt kompetanse og læringsutbytte for elevene. Men dannelse kan også oppfattes som en form for selvdannelse, en utviklingsprosess der menneskers subjektive opplevelser av verden rundt står sentralt. Slik sett kan dannelse forstås som en «(...) tilegnelse av verden som fører fram til en selvbestemmende individualitet og personlighet» (Telhaug, 2011, s. 221).

Hellesnes (1975) snakker om dannelse som en subjektiv utviklingsprosess, basert på dialogen mellom to likeverdige parter. Han skiller som nevnt mellom praksis som fremmer sosialisering gjennom dannelse, og praksis som fremmer sosialisering gjennom tilpasning. Hellesnes to former for sosialisering, samt en ytterligere utdypning av begrepet dannelse, dets historiske opprinnelse og samtidige påvirkningsmuligheter i forhold til barn unges utvikling, vil bli belyst i oppgavens kapittel 4.

Som nevnt innledningsvis har alle elever rett til ivaretagelse av sine lovmessige skolerettigheter relatert til inkludering, sosialisering og læringsutbytte, uavhengig av atferden de

utviser. Men som illustrert gjennom eksemplet «*Det farlige klasserommet*», er det til tider et stykke fra de gode intensjoner nedfelt i lovverket, til skolens utfordrende hverdagsvirkelighet. Vi vil i det videre belyse ganske kort hvordan problematferd i skolen ofte blir definert, før selve fenomenet; elever som viser problematferd i skolen, og relevante sosiale prosesser som kan påvirke disse elevens skolelivskvalitet og fremtidige livsløp, blir mer inngående redegjort for i kapittel 2.

1.3.2 Problematferd i skolen

I offentlig sammenheng blir problematferd i skolen ofte definert som en type elevatferd som bryter med gjeldende normer og regler i samfunnet, og dermed hemmer elevens sosiale og faglige utvikling (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). I forståelsen av begrepet norm, ligger det som felleskapet anser for å være akseptabel atferd, i en gitt kontekst. Hva som ansees som akseptabel atferd kan igjen formes og internaliseres hos den enkelte, gjennom positive eller negative sanksjoner fra omgivelsene (Bø & Helle, 2008). I NOU (2009:18), *Rett til læring*, beskrives problematferd slik:

Problematferd handler om i hvilken grad barn og unges atferd bryter med gjeldende normer, regler og forventninger i skolen, og i hvilken grad atferden bryter med det som er aldersadekvat oppførsel. Denne atferden kan på den ene siden hemme barnets utvikling og læring, og på den andre siden kan atferden også skape problemer for andre medelever og voksne i skolen og hindre positiv samhandling (Ibid, s. 131).

NOU (2009:18, 2009) understreker at atferden må skje regelmessig og over tid, for å kunne kalles problematferd, fordi enkeltepisoder som regel er situasjonsbetinget og dermed ikke kvalifiserer til betegnelsen problematferd. Det er dermed ikke usannsynlig at denne definisjon også lå til grunn for de beskrivelsene av problematferden som kronikken «*Det farlige klasserommet*», og hovedverneombudet i Osloskolen fokuserte på i debatten som ble nevnt innledningsvis. En slik norm og regelbrytende definisjon kan imidlertid som Nordahl et al. (2005) belyser, fremstå som en endimensjonal forklaring på et svært komplekst fenomen, hvilket vi vil forsøke å vise gjennom både redegjørelses og drøftingsdelen av oppgaven.

1.4 Avgrensning av oppgaven

Elever kan vise problematferd gjennom ulike atferdsuttrykk. Blant annet skilles det mellom en eksternalisert og internalisert atferd. Begge uttrykksformene kan oppleves som problematiske for eleven selv, men for omgivelsene er det ofte den eksternaliserte atferden som er mest synlig og forstyrrende. Studien er avgrenset til å fokusere på den

eksternaliserte atferden. Disse elevene er, som vist innledningsvis, ofte ekstra utsatt i forhold til å oppleve stigmatiserende og marginaliserende prosesser.

Problematferd som fenomen i skolen benevnes ofte med ulike navn, for eksempel; emosjonelle og sosiale vansker eller tilpasningsvansker. Vi har imidlertid valgt å benytte begrepet problematferd, fordi det viser til en atferd som oppfattes som å være et problem, enten for eleven selv, og/ eller for personer i elevens omgivelser. Begrepet er lett gjenkjennelig og benyttes ofte innenfor faglitteratur, blant annet av Ogden (2009). Det er også et begrep som deltakerne i studien selv sa at de var fortrolige med. Det er ikke uvesentlig hvilket ord og begreper vi anvender, da vårt språk kan prege både hvordan vi forstår og møter atferd. Det må derfor presiseres at vi ser på problematferd som et relativt begrep.

Problematferd i skolen er et sammensatt fenomen som blant annet påvirkes av de ulike sosiale systemene elevene er en del av. Elevens familiesituasjon er dermed også en viktig faktor i så måte. Vi har i denne oppgaven valgt å fokusere på hvordan skolen, som representant for en av barn og unges viktigste sosialiseringarenaer, kan bidra til å påvirke elevenes sosiale utvikling. I den grad betydningen av barnas hjemmesituasjon berøres, er det for å belyse hvordan skoleansattes oppfattelse og omtale av elevens oppvekstvilkår, kanskje kan bidra til å påvirke de forventninger elevene møtes med, i positiv eller negativ retning.

Selv om spesialskolene ble nedlagt i 1992, blir fremdeles elever som viser problematferd ikke sjelden segregert og plassert i alternative opplæringstilbud. Det faktum at slike alternative tiltak, i noen tilfeller, kanskje kan bidra positivt til elevenes opplevelse av skolelivskvalitet og sosial utvikling, blir til dels synliggjort ved eksemplet som benyttes innledningsvis i kapittel 2. Hovedfokus i forhold til oppgavens problemstilling er imidlertid hvordan elever som viser problematferd blir møtt innenfor ordinærskolens rammer. Vi ønsker slik sett å forholde oss til enhetsskolens lovpålagte intensjon, som proklamerer å fremme dannelse og inkludering for alle elever, uavhengig av deres atferdsuttrykk.

Det er ofte ulike profesjoner involvert, i forhold til å arbeide med elever som viser problematferd i skolen. Vi har, foruten en rektor som har det overordnede ansvar innenfor skolens rammer, valgt å forholde oss til lærere som alle innehar kontaktlæreransvar overfor elevene de underviser. Rektor, og to av lærerdeltakerne, har i tillegg til lærerutdanningen også en spesialpedagogisk utdanningsbakgrunn. Selv om en potensiell betydning av dette berøres i oppgaven, er fokus i hovedsak rettet mot den personlige kompetansen og evnen til emosjonsregulering hos den enkelte yrkesutøver, og hvordan dette igjen kan bidra i

deres møter med elever som viser problematferd. Betydningen av profesjonsutøvernes kjønn er heller ikke vektlagt, alle deltakerne omtales derfor som hunnkjønn.

1.5 Videre disposisjon av oppgaven

Innledningsvis i oppgaven benyttet vi kronikken «*Det farlige klasserommet*» fra Aftenposten, og deler av debatten den fremprovoserte, som en introduksjon til oppgavens tema. Etter redegjørelsen for valg av tema, presenterte vi deretter noen faktorer som ligger til grunn for enhetsskolens intensjon om å fremme inkludering og dannelse og motvirke diskriminering for alle elever. Dette ledet fram til vår problemstilling som henspiller på skolens bidrag til å fremme dannelse for elever som viser problematferd.

Kapittel 2, 3 og 4 inneholder oppgavens teoridel, hvor både historiske referanserammer og kunnskap fra ulike kilder, benyttes som et teoretisk rammeverk rundt analyse og drøfting av våre funn. Kapittel 2, som omhandler kompleksiteten knyttet til fenomenet problematferd, forsøker å gi et lite innblikk i hvilke definisjoner og perspektiver som kan ligge til grunn for ulike skoleaktørers møte med elever som viser en norm og regelbrytende atferd, og hvilke konsekvenser dette eventuelt kan gi for elevene. Språklig definisjonsmakt, og hvilke tiltak ulike perspektiv på problematferd kan utløse overfor elevene, blir også redegjort for. Innledningsvis i kapittel 2 benytter vi Sveva (2009) sine opplevelser fra skolehverdagen, for slik å belyse fenomenet problematferd i skolen fra en tidligere elevs perspektiv.

Skolens historiske utvikling, med særlig blikk på hvordan elever som viser problematferd har blitt forstått og tilnærmet gjennom ulike tidsepoker, blir deretter belyst i kapittel 3. Vi tenker dette kan danne en interessant og relevant bakteppe, for å forstå den virkeligheten som lærerne og elevene er en del av i dagens skole. Dannelsesbegrepets skiftende betydning innenfor skoleinstitusjonen blir i denne sammenheng også presentert. Avslutningsvis i kapittelet vil blant annet dagens hektiske og utfordrende skolehverdag, og hvilken betydning vi tenker utførelsen av lærerrollen har i forhold til elever som viser problematferd, bli synliggjort.

Opgavens teoridel avsluttes med å klargjøre litt av dannelsesbegrepets betydning historisk sett. Vår tids tvetydige forståelse av dannelse som et nytteorientert begrep innenfor utdanningssektoren vil også utdypes. Kapittelet vil videre se på den asymmetriske makt som ligger innbakt i enhver voksen/ barn relasjon, og hvordan dette kan innvirke på anerkjennelsen av barnet som et subjekt. Hellesnes (1975) to sosialisering-praksiser, tilpasning og dannelse, presenteres som viktige faktorer i forhold til oppgavens problemstilling, hvorav dialogen fremtrer som et viktig premiss for å fremme dannelse, også for elever som viser problematferd.

Kapittel 5 er oppgavens metodekapittel. I dette kapittelet redegjøres det for alle de valgene som er tatt gjennom denne studiens prosess fra A til Å, og for hvordan vi har forsøkt å ivareta vitenskapsteoretiske krav og forskningsetiske retningslinjer.

Etter en redegjørelse av oppgavens metodologiske valg, følger presentasjonen av deltakernes fortellinger i kapittel 6. Gjennom en narrativ fremstilling, har materialet som fremkom under intervjuene blitt de- og rekontekstualisert til nye og helhetlige fortellinger. Vi har valgt en slik fremstilling av vårt materiale fordi vi ønsker å presentere det helhetsinntrykket som vi, gjennom våre fortolkninger, har fått av deltakernes erfaringer fra arbeidet med elever som viser problematferd i skolen. Plottet i fortellingene er konstruert på bakgrunn forskningsspørsmålene, som igjen er valgt for å kunne svare på vår problemstilling.

Kapittel 7 er oppgavens analyse/ drøftingsdel hvor vi, i lys av deltakernes fortellinger, vil forsøke å undersøke vår problemstilling ytterligere. Her benyttes også en helhetlig profil på vår fremstilling, det vil si at drøftingen består av *et* hovedkapittel. Vi har her valgt å forsøke å forstå, og synliggjøre, i lys av distinksjonen mellom tilpasning og dannelse, hvordan de ulike sekvensene som fremkommer gjennom fortellingene, griper inn i hverandre på ulike nivåer (beskrevet under punkt 5.4 i metodekapittel), innenfor en til tider svært utfordrende skolehverdag.

Noen viktige elementer i kapittel 7 er blant annet; klasseledelse sett opp mot positivistisk evidensbasert praksis. Tilpasning eller dannelse for elevene, sett i lys av Norge som en påstått norm og regelstyrt nasjon. Anerkjennelse av eleven som subjekt gjennom dialog. Språkets definisjonsmakt. Forskning, kunnskap, sannhet og makt, sett i forhold til elever som viser problematferd. Forventninger til elevenes atferd skapt gjennom en potensiell sykeliggjøringsprosess. Til sist vil se på vår tids fokus på faktakunnskap i utdannings-sammenheng, i lys av demokratiets fremtidige utviklingspotensiale. En mer utførlig introduksjon til drøftingen blir presentert innledningsvis i kapittel 7.

I lys av oppgavens teoretiske rammeverk, og på bakgrunn av deltakernes fortellinger og drøftingen av disse, vil vi i kapittel 8 gi en avsluttende kommentar til hvilke muligheter vi oppfatter at skolen har til å hemme eller fremme dannelse for elever som viser problematferd. Presentasjonen av oppgavens første teorikapittel starter i det følgende, med historien om en spesialpedagogs tilbakeblikk på sin tid som «versting» i grunnskolen.

2 Problematferd; kunnskap, sannhet og makt

Trond Kristian Sveva er 43 år og jobber på et alternativt skoleprosjekt for ungdom i Skien. Barndommen og ungdomstiden var preget av utagerende atferd på skolen, og Trond ble oppfattet som en tøffing og pøbel av både medelever og lærere. Etter hvert ble han også involvert i rusproblematikk og kriminalitet. I 2009 skrev han en masteravhandling i spesialpedagogikk om hvordan han opplevde å bli møtt i skolen. Han sammenfatter sine opplevelser slik:

Min opplevelse av skolen (...) bar preg av at jeg opplevde meg som mislykket, misforstått og ensom (...). For eksempel pratet jeg veldig mye og gjorde mye som var eller endte galt og som jeg fikk mye negativ oppmerksomhet for. Ingen visste imidlertid hvor vondt jeg hadde det inni meg, for det turde jeg ikke vise eller si til noen. Jeg reagerte i stedet med ulike former for og grader av atferdsvansker, primært utagerende (Sveva, 2009, s. 1).

Trond trivdes på skolen frem til tredje klasse, selv om han ofte havnet i trøbbel og fikk mye kjeft. Det viktigste for lærerne var at han satt stille i klasserommet, så han brukte all konsentrasjon på å prøve å holde seg i ro. I fjerde klasse begynte han å bli betraktet som en «versting» og sier at han nok utad virket veldig slem, sterk og tøff på den tida. Han opplevde en forventning både fra lærere og medelever om å oppføre seg dårlig og uttaler; «Jeg følte ikke at jeg passet inn på skolen. Jeg forsto ikke hvorfor jeg ikke klarte å oppføre meg slik jeg skulle. På skolen kunne jeg ikke være meg selv. Jeg var en stor feil» (Vold, 2010, s. 8).

Først da Trond byttet skole i åttende klasse, oppdaget den nye læreren at han ikke kunne lese eller skrive ordentlig. Denne læreren nærmet seg Trond på en annen måte enn han var vant til: ««Jeg fikk verken kjeft, beskjed om å skjerpe meg eller opplevelse av å komme til kort» (Vold, 2010, s. 10). Han oppførte seg bedre sammen med denne læreren og begynte å glede seg til disse timene. På skolen gikk det likevel svært dårlig og Trond ble sendt til Lillegården spesialskole. Der opplevde han å bli forstått og møtt på en annen måte, han slappet av og begynte å lære skolefag. Som voksen ble han utredet for AD/HD, hvilket han opplever ga ham en ytterligere forståelse for utfordringene i skoletiden.

Som presentert innledningsvis i oppgaven, er ikke intensjonen med dette kapittelet å belyse hvorvidt alternative tiltak er hensiktsmessig å benytte, i forhold til elever som viser problematferd. Vi ønsker imidlertid å se på hvilke definisjoner og forståelser av problematferd som kan ligge til grunn, for at enkelte skoleansatte møter disse elevene med en negativ forventning, slik Trond sier han opplevde. Vi vil også se nærmere på hvordan elevene kan bli en del av marginaliseringsprosesser og hvilke konsekvenser dette kan gi. Faktorer som kan ligge til grunn for sosiale ekskluderings- eller inkluderingsmekanismer,

som påvirker unge menneskers fremtidige livsløp, vil deretter bli redegjort for. I den sammenheng ønsker vi å benytte Foucault teoretiske landskap, hvor kunnskap og begrepsforståelse står sentralt innenfor et strukturelt maktperspektiv. Sist i kapittelet vil vi se på hvordan elevatferd kan forstås gjennom et systemisk perspektiv, samt belyse hvordan to ulike forståelsesrammer, evidensbasert praksis og problemløsning i samarbeid, kan påvirke de metodiske tiltak som elevene møtes med i skolen.

Sett i lys av kronikken benyttet innledningsvis, og Svevas (2009) erfaringer fra skoletiden, hvordan kan så fenomenet problematferd forstås innenfor en faglig kontekst?

2.1 Hva er problematferd?

I et hvert barns utviklings-, dannelses- og læringsprosess forekommer det fra tid til annen former for atferd som kan oppleves problematisk og hemmende, ikke bare for individet selv men også for dets omgivelser. Det kan dreie seg om atferd som avviker fra det som forstås som aldersadekvat oppførsel, eller atferd som bryter med allment aksepterte normer, regler og forventninger i samfunnet. Følgelig varierer problematferd både i omfang, varighet, frekvens, og intensitet, ettersom hvordan fenomenet forstås og/ eller forklares. Elevens atferd defineres ofte som et problem først når den får godt rotfeste på en eller flere arenaer, når den danner et mønster, er hyppig, intens og strekker seg over et lenger tidsrom, slik at den i utstakt grad hemmer barnets utvikling, danning, læring og/ eller er til stort besvær for omgivelsene. Alder og kognitiv utvikling blir også ofte satt i sammenheng med elever som viser problematferd i skolen, hvilket ikke sjelden relateres til graden av sosial kompetanse, eller en mangel på sådan, hos disse elevene (Nordahl et al., 2005).

2.1.1 Sosial kompetanse

Ogden (2009) sammenfatter sosial kompetanse til å omfatte i hvilken grad barn klarer å skape, og opprettholde, sosiale relasjoner med andre. Evnen til å inngå i sosiale relasjoner er igjen basert på barnets kunnskap, ferdigheter og holdninger. Sosial kompetanse ligger til grunn for å bli akseptert, klare å finne venner, og bli en del av et sosialt nettverk. Sosial kompetanse kan ha en innvirkning på barnets selvfølelse og identitet, både i positiv og negativ retning, avhengig av om den sosiale kompetansen til barnet er sterk eller svak.

Ogden understreker at sosial kompetanse ikke er ensbetydende med en slavisk tilpasning til normer og regler. Barn som regnes som sosialt kompetente forventes også å kunne si fra hvis de oppfatter noe som urettferdig, stå imot gruppepress og fremføre egne meninger. Slik sett kan sosialt kompetente barn ha mål i livet, som står i motsetning til hva andre i

omgivelsene rundt oppfatter som hensiktsmessig. Et barns sosiale kompetanse kan sees som et resultat av dets evne til å regulere tanker, følelser og atferd i sosiale relasjoner. En evne til problemløsning, og å kunne se konsekvenser av eget valg, fremstår også som viktige faktorer, samt at barnet er motiverte til å fremstå positivt overfor andre for slik sett å lykkes sosialt. Hvis denne kompetansen er svak, kan dette medvirke til en elevs utviste problematferd (Ogden, 2009). Hvordan kan så selve begrepet problematferd defineres?

2.1.2 En definisjon av problematferd

Vi ønsker ikke å begi oss inn på en omfattende begrepsavklaring i forhold ordet problematferd. Vi velger å forholde oss til NOU (2009:18) sin definisjon av problematferd presentert innledningsvis hvilket, i likhet med definisjonen av sosial kompetanse, også er basert på Ogdens (2009) perspektiver. Han formulerer definisjonen av problematferd slik: «Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisningen- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ibid, s. 18). Ogdens definisjonen av problematferd henspiller på en forståelse av en manglende evne hos eleven, til å tilpasse seg hva som ansees som normalt innenfor skolens rammer. Definisjonen fremstår dermed som relevant i forhold til vårt tema, som blant annet omhandler ulike sosiale prosesser elever som viser problematferd i skolen kan være en del av, og hvordan disse prosessene kan påvirke elevenes dannelse.

Selv om vi velger å benytte den ovenstående definisjonen som henspiller på norm og regelbrytende atferd, er fenomenet problematferd i skolen svært komplekst og sammensatt, derfor finner vi det hensiktsmessig å belyse ytterligere måter å forstå en slik elevatferd på gjennom Nordahls et al. (2005) fire definisjoner.

2.1.3 Alternative definisjoner på problematferd

Nordahl et al. (2005) første definisjon av problematferd hos barn, er en atferd som består i å *mangle evne til å forholde seg til sosiale relasjoner og settinger*. Dette kan resultere i at barnet føler seg nedstemt og viser en avvikende atferd innenfor det som oppfattes som normale situasjoner. En annen måte å definere problematferd, er å betrakte det som *et normativt og relativt fenomen*. Det vil si at atferden i skolen vurderes ut fra hva hvilken atferd som forventes av et barn på denne alderen, i en gitt situasjon. En slik type atferd må vare over tid, og den skaper vansker for dem rundt og eleven selv.

Nordahl et al. (2005) beskriver videre, i en tredje definisjon av problematferd, atferden som *et systemisk fenomen*. En slik systemisk tilnærming til definisjon av problematferd endrer fokus fra individets manglende evne til å tilpasse seg, til å se på samspillet og relasjonene, innad i de ulike systemene barnet er en del av. Siden de ulike systemene

berører hverandre, kan familieproblemer bidra til at eleven viser problematferd i skolesammenheng. Det oppstår et misforhold, en «failure to match», mellom barnet og situasjonen det er i, et misforhold mellom krav og forventninger lagt på barnet og hva det er i stand til å innfri, hvilket kan medføre problematferd.

Den siste måten å definere problematferd på er ved å betrakte barnet som *en aktør i eget liv*, et individ som tar rasjonelle valg på egne vegne. Slik sett kan problematferd sees på som en mestringsstrategi for å håndtere en situasjon som oppleves som vanskelig og uhåndterbar eller urettferdig (Nordahl et al., 2005).

Hvordan en systemisk tilnærming, med blant annet fokus på elevens aktør- og mestringsperspektiv kan bidra til en ytterligere forståelse av fenomenet problematferd, vil vi se nærmere på under punkt 2.4. Først et blikk på kompleksiteten som problematferd i skolen innebærer, i form av elevens atferdsmessige uttrykksform.

2.1.4 Et komplekst og variert fenomen

Problematferd kan, per definisjon, uttrykkes på flere måter. Ofte skilles det mellom en *eksternalisert atferd*, altså en atferd med en utagerende uttrykksform, eller en *internalisert atferd*, som betyr at atferdsuttrykket er innagerende. Videre anvendes det gjerne en differensiering mellom høyfrekvent og lavfrekvent atferd, forstått som henholdsvis problematferd som forekommer ofte blant mange barn, eller sjeldent blant få barn (Nordahl et al., 2005; NOU 2009:18). Barn som viser en eksternalisert atferd virker ofte ekstra provoserende på menneskene de samhandler med, noe som både eksemplet benyttet innledningsvis i oppgaven, og først i dette kapittelet, også belyser.

Ogden (2009) påpeker at problematferd kan innebefatte alt fra uro og bråk som hemmer undervisning og læring for elevene, til de mer alvorlige utageringer. Problematferd kan også omfatte passivitet og skolevegring, men situasjonsbildet i skolen varierer ofte ettersom hvilke kilder man legger til grunn. Ulike medier og aviser fokuserer gjerne på elevatferd som oppfattes som svært avvikende, slik som kronikken *Det farlige klasserommet* kan sies å illustrere. Arnesen, Ogden og Sørli (2006) uttrykker at problematferd i skolen ikke sjelden overdrives og overgeneraliseres, for å få en overskrift som selger. Offentlige dokumenter derimot, kan ha en tendens til å underkommunisere hvilke utfordringer skolen egentlig står overfor.

Damsgaard og Kokkersvold, (2010) sier det er utilstrekkelig å dele problematferd inn i kun utagerende og innagerende atferdsuttrykk, og presenterer fire kategorier, som problematferd ofte plasseres innunder. Disse kategoriene er det forøvrig også NOU (2009:18) forholder seg til i sin presentasjon av problematferd.

1)*Lærings- og undervisningshemmende atferd*; beskrives ofte som disiplinproblemer, og er den vanligste formen for problematferd i skolen. Den innebærer konsentrasjonsproblemer, bli lett distraheret og å drømme seg bort i timene. Videre kjennetegnes den av å forstyrre medelever, og skape uro og bråk i klasserommet. Atferden virker forstyrrende på lærere og undervisning, og resulterer ofte i et dårlig læringsmiljø hvis atferden er utbredt blant elevene i klassen (Damsgaard & Kokkersvold, 2010; NOU 2009:18).

2)*Utagerende atferd*; innebærer både verbale og fysiske handlinger som å krangle, bli fort sint, svare voksne ved irettesettelse og slåssing. Verbal utagering mot andre mennesker er stigende i omfang ut ungdomskolen, for så å synke på videregående. Fysisk utagering derimot (slag, spark, lugging) har sin hoved forekomst på barnetrinnet, og synker deretter med økende alder. Gutter viser oftere en slik atferd enn jenter (Damsgaard & Kokkersvold, 2010; NOU 2009:28).

3)*Sosial isolasjon*; betegner en atferd hvor eleven isolerer seg, føler seg ensom og deprimert, er usikker på skolen og ofte alene i friminuttene. En slik internalisert atferd er omtrent like vanlig som utagerende atferd, den øker svakt med alder og jenter er oftere representert. Selv om atferden ikke går ut over andre, kan den medføre stor belastning for elevene det gjelder (Damsgaard & Kokkersvold, 2010; NOU 2009:28).

4)*Alvorlige former for problematferd*; betraktes som antisosial atferd, preget av antisosiale handlinger som klart bryter med hva samfunnet anser som aksepterte sosiale normer og regler. Atferden kan omfatte vold, overgrep, trusler, begå ran eller hærverk, bruke rusmidler og skulke, mobbe og trakassere (Damsgaard & Kokkersvold, 2010; NOU 2009:28, 2009). En slik antisosial atferd øker risikoen for stigmatisering og for å havne i en marginaliseringsprosess, hvilket vil bli belyst i det følgende.

2.2 Stigmatisering og marginalisering

I skoler som er preget av mye undervisnings- og læringshemmende atferd, oppstår det ikke sjelden en kultur eller miljø som skaper et fundament for mer alvorlig problematferd. Det sees dermed en sammenheng mellom høyfrekvent og lavfrekvent problematferd (NOU 2009:18). Damsgaard og Kokkersvold (2010) beskriver hvordan mange av deres voksne informanter i forskningsprosjektet *Ungdom på ville veier – skoleerfaringer og kriminalitet*, som i 14- 15 års alder hadde etablert et antisosialt atferdsmønster med store atferdsavvik, fortalte at utfordringene i skolen startet tidlig med det som beskrives som lærings- og undervisningshemmende atferd, hvilket Sveva (2009) også beskriver innledningsvis i dette

kapittelet. Atferdsmessig foregår det dermed en negativ eskalerende prosess, som kan tenkes å gjenspeile de unges økende følelse av mislykkethet innenfor skolens norm og regelbelagte rammer.

Problematferd som omgivelsene ofte ser på som en manglende evne eller vilje til å tilpasse seg normer og regler, kan etter hvert kan bli satt i sammenheng med elevens personlighetstrekk. Et utpreget negativt fokus på eleven som person, på bakgrunn av utvist atferd, kan dermed resultere i en stigmatiseringsprosess, hvor flere i elevens omgivelser lar seg påvirke til å karakterisere og kategorisere eleven i negative former. Slik kan en ekskluderende prosess eskalere og resultere i at omgivelsene, så vel som barnet selv, definerer han/ hun som overveiende problematisk og annerledes enn hva som er forventet. Barnet kan dermed stå i fare for å utvikle en avvikeridentitet som kan være vanskelig å reversere. Ungdom som opplever og ikke lykkes innenfor samfunnets forventede rammer, kan søke seg til marginaliserte miljøer preget av rus og kriminalitet. Der får de en opplevelse av å høre til et sted, de føler seg innenfor i en sosial setting, men på en marginal samfunnsarena. Denne følelsen av tilhørighet til marginaliserte miljøer kan igjen forsterkes av å stå utenfor den sentrale sosialiseringarenaen som skolen representerer (Damsgaard & Kokkersvold, 2010).

Hva er det så som kan bidra til at enkelte elevers atferd oppfattes som et problem, ut fra ulike definisjonsgrunnlag? Hvilke faktorer kan bidra til å skape et grunnlag for å forstå elevatferd som enten «normal» eller «avvikende»?

2.3 Normalitetens målestokk- verdinøytral eller moralsk og sosialt betinget?

Det er ikke usannsynlig at de fleste av oss har hørt, eller selv benyttet, uttrykk som: *han er ikke helt normal, det er ikke normal å oppføre seg sånn, ingen normale mennesker ville gjort noe slikt*. Men hvordan, hvem eller hva definerer egentlig hva som er normalt? Guneriussen (2008) er blant dem som skiller mellom en medisinsk, en statistisk, eller en moralsk eller sosialt betinget betydning av normalitet.

Guneriussen (2008) skriver at en medisinsk forståelse av begrepet normalitet, knyttes til en distinksjon mellom det syke og det frisk, hvor det friske er normalt, mens det syke er unormalt. Hvis en person avviker fra normalen, innenfor et medisinsk perspektiv, relateres dermed avviket konkret til personen som har en lidelse/ sykdom, eller til

lidelsen/sykdommen i seg selv. I Norge benyttes blant annet diagnoseverktøyet ICD-10³ innenfor psykiatrien, for å identifisere og definere atferd som i medisinsk forstand oppfattes å avvike fra normalen (Helsedirektoratet, 2014).

En statistisk forståelse av normalitet, refererer til det som er gjennomsnittlig. Med utgangspunkt i et normalfordelingsprinsipp, hvor det normale befinner seg på midten (gjennomsnittet), så kan bestemte fenomener eller egenskaper, slik som atferd, vekt, lengde m. m, i ulik grad defineres til å være normal eller unormal, avhengig av hvor langt fra midten (gjennomsnittet) fenomenet, eller egenskapen befinner seg. Det kan dermed utvikles statistiske standarder for å definere det normale, i forhold til et gjennomsnittsgrunnlag (Guneriusen, 2008).

Innenfor en moralsk eller sosialt betinget forståelse av normalitet, defineres normalitet oftest ut i fra de verdiene og normene som er rådende i en bestemt kontekst. Det vil si at forståelsen av hva som er normalt kan betraktes som relativ, definert ut i fra hvilken situasjon den (eller det) som observeres befinner seg. Det handler slik sett om hva et samfunn, en kultur, en skoleklasse, en lærer eller en annen fagperson, oppfatter som normalt eller unormalt, rett eller galt, i forhold til de normer som gjelder i en gitt kontekst (Guneriusen, 2008).

Førsteamanuensis ved NTNU (Norges Teknisk-Naturvitenskapelig Universitet) Borgunn Ytterhus, som i 2008 var initiativtaker til forsknings-konferansen «Normalitetstyranniet», sier at det råder en ambivalens i forskermiljøet, i forhold til hensikten med å definere hva som er normalt og hva som er avvik. Noen tenker at en slik distinksjon muliggjør til rettelegging for den enkelte persons individuelle behov, og at et fravær av dette skillet kan bidra til å usynliggjøre mennesker som er i behov av særskilt tilrettelegging. På den andre siden hevdes det at en normalitet- og avvikstankegang representerer makt og virker disiplinerende. Et slikt skille vanskeliggjør dermed muligheten til å akseptere et mangfold av menneskelig atferd og uttrykksformer (Knudsen, 2008).

2.3.1 Språk, makt og sykkeliggjøring

Michel Foucault (1926-1984) mener at alle sosiale fenomen handler om makt, ingen strukturelle samfunnsfenomen oppstår uten at makt er en katalyserende faktor. Kunnskap, språk og makt er her noen viktige stikkord, og blant annet pedagogisk kunnskap og begrepsforståelse rundt problematferd i skolen, kan nevnes som relevante faktorer innenfor

³ ICD er et internasjonalt klassifikasjonssystem for sykdommer og beslektede helseproblemer. ICD er det første kjente diagnoseverktøy (1850) i verden, og har siden 1946 vært i Verdens helseorganisasjon (WHO) sitt eierskap. Systemet/diagnoseverktøyet har vært gjenstand for flere revisjoner, og ti-tallet betyr at dette er den tiende utgaven. I 2015 er det antatt en ny versjon (ICD-11) vil foreligge (Helsedirektoratet, 2014).

det temaet vi fokuserer på i denne oppgaven. Sett i lys av Foucault er det nærliggende å tenke at den kunnskapen og de begrepene som eksisterer rundt norsk skole og om hvordan den «bør være», bidrar til å konstruere fenomenet *problematferd i skolen* og de sosiale prosessene elevene er en del av. Dette skjer gjennom ulike diskurser som omhandler disse temaene (Thomassen, 2006).

En diskurs, beskrives hos Thomassen slik: «Faglige, vitenskapelige og politiske (...) systematiske disipliner, som produserer det de omtaler» (Thomassen, 2010, s. 185). Det er dermed snakk om en kunnskapsutvikling, sentrert rundt sosiale maktstrukturer som finnes innenfor ulike samfunnsfelt, slik som utdanningssystemet, helsesektoren, forskning og kunnskapsutvikling, m.m. Diskursen rundt problematferd i skolen handler ofte om synet på hva som er et sykt eller friskt barn, normalt eller avvikende i sin atferd. Dette innebærer et individrettet fokus, som i liten grad tar i betraktning omgivelsenes påvirkningsmuligheter i forhold til barnets utviste atferd.

Språklig definisjonsmakt danner grunnlaget for kunnskapsutøvelsen innenfor diskurser som omhandler sosiale prosesser i skolen. Foucault belyser sammenhengen mellom språk og makt, og hvilke utfordringer dette kan representere for kunnskapsproduksjonen som foregår innad i ulike ekspertmiljøer (Foucault i Thomassen, 2010). Hvis for eksempel elevens atferd vurderes innenfor et individrettet perspektiv, og diagnostiseres på grunnlag av sin atferd og behandles som sykt, kan et «sykelige selvbildet» etter hvert bli en del av elevens subjektposisjon, hvilket ytterligere kan bidra til en behandling av barnet som sykt. Slik forsterkes marginaliseringsprosessene og faren for sosial eksklusjon av eleven øker. Det motsatte kan tenkes å skje hvis barnet møter på mennesker med kunnskap som tilsier at de møter eleven innenfor et mestrings- eller aktørrettet perspektiv. Eleven som anses som frisk kan innta en positiv subjektposisjon, noe som deretter kan påvirke dette barnets mestringsferdigheter og atferd i gunstig retning, hvilket igjen kan innvirke på omgivelsenes tilnærming til barnet. Mulighet for en sosial inkludering av eleven i skolesystemet antas dermed å øke betraktelig (Nordahl et al., 2005).

2.4 Individperspektivet

Nordahl (2010) hevder at i møtet mellom en svak læringskultur og problematferd har et individ rettet perspektiv øvd stor innflytelse i skolen. Som vist ovenfor blir dette perspektivet ofte fremstilt som om det innehar et ensidig fokus på «feil og mangler» ved eleven, hvilket kan medføre psykiatriske diagnoser som blant annet AD/HD, Asperger- og Tourettes syndrom (Nordahl et al., 2005). Slike diagnoser betegnes som nevropsykiatriske lidelser. Dette henspiller på at årsaksforhold relatert til for eksempel AD/HD, er ment å kunne påvises til visse områder i frontallappen i hjernen. Disse hjerneområdene

innebefatter menneskenes eksekutive funksjoner, det vil si de funksjonene som styrer vår handlinger (Øgrim og Gjærum 2002).

Eksekutivfunksjoner er et samlebegrep som omfatter menneskers evne til planlegging, til å kunne løse problemer, og til å inneha kontroll over sine impulser. Evnen til å kunne se konsekvenser av sine handlinger, å være fleksibel, samt å kunne endre adferd ut ifra tilbakemelding, er andre viktige eksekutivfunksjoner. Hvis senteret i hjernen som styrer utøvelsen av disse funksjonene er berørt, kan det medføre at en elev vil streve atferdsmessig med å tilpasse seg skolehverdagens mange krav. De teoretiske hovedgruppene som oftest benyttes for å forklare en diagnose som AD/HD hos et barn, er kognitive modeller hvor hovedvekt legges på avvikende informasjonsprosessering, og nevrobiologiske modeller som setter genetiske faktorer på dagsorden (Øgrim og Gjærum 2002).

2.5 Et systemisk perspektiv på barns atferd

I motsetning til å fokusere ensidig på individuelle årsaksforhold hos barnet, synes det mer hensiktsmessig å benytte seg av en systemisk tilnærming, hvis en skal forsøke å forstå problematferd i skolen. Problematferd kommer til uttrykk mellom individene, mellom systemene, og i systemene. Man bør altså ikke betrakte den problematiske atferden kun som et individbasert fenomen, men tvert imot evne å se eleven som et handlende individ, en aktør i eget liv, hvis atferd både blir påvirket av og påvirker omgivelsene rundt, altså det sosiale systemet (Nordahl et al., 2005).

På bakgrunn av en systemisk tilnærming kan det, i følge Nordahl et al. (2005), opparbeides en teoretisk forståelse av at et barn kan utvise omfattende problematferd innenfor en arena som skolesystemet, med de læringsmessige og sosiale utfordringer dette innebærer, samtidig som dette barnet også kan fungere helt adekvat i familiesammenheng eller for eksempel som medlem av et speiderlag. Det er betingelsene innad i disse systemene, altså miljøene, som er med på å påvirke atferden til barnet. Men det faktum at barnet oppfører seg ulikt i forskjellige sosiale situasjoner betyr ikke at individperspektivet er uvesentlig innenfor systemisk tenking. Både genetiske og nevrobiologiske forhold kan påvirke elevens lærings- eller atferdsproblemer, og medisiner og andre spesialrettede tiltak kan av og til bidra til en positiv utvikling hos barnet, i kombinasjon med et trygt og forutsigbart læringsmiljø. Individperspektivet framstår dermed som en del av en helhetlig tenkning, sammen med både aktør-, mestrings- og det sosialkonstruktivistiske perspektivet. Disse vil derfor bli redegjort for i det følgende.

2.5.1 Aktørperspektivet

Nordahl (2010) mener «Vi bør kjenne til elevenes verdier og oppfatninger dersom vi i skolen ønsker å endre eller påvirke læringsstrategier, læringsinnsats, atferd og annet» (Ibid, s. 14). Herunder ligger en tanke om at eleven, i kraft av sine egne bevisste og ubevisste verdier og holdninger, har en egen oppfatning av situasjoner som oppstår i skolesammenheng, en oppfatning som kan varierer sterkt fra hvordan lærerne oppfatter samme situasjon. En elev oppfatter sannsynligvis en utfordrende situasjon ulikt fra hva lærere gjør, og aktørperspektivet tilsier at barnets subjektive oppfatning av situasjonen er like viktig å ta hensyn til, som den voksnes. Barn har like stor rett til å ha en mening om hva de opplever, som voksne har. Dette er det viktig å ha bevissthet om, fordi det ofte er vår subjektive oppfatning av hva som skjer som danner grunnlaget for våre handlinger, også de som oppfattes som uhensiktsmessige og uforståelige for andre. «Skal lærerne i skolen hjelpe eleven til å nå de faglige, sosiale og personlige målene som er satt for opplæringen, vil kunnskap og forståelse for eleven være en forutsetning. All læring foregår i den enkelte, det er eleven selv som lærer» (Ibid, s. 15).

Teorien om rasjonelle valg benyttes ofte for å redegjøre for aktørperspektivet. Denne teorien har til hensikt å synliggjøre at vi som enkeltindivider handler intensjonalt, det vil si at en handling uttrykker en mening. Sosiale fenomen, som problematferd i skolen representerer, bør slik sett oppfattes som resultat av rasjonell handling fra elevens side, basert på elevens virkelighetsoppfatning i den gitte situasjonen (Nordahl, 2010). Når den voksne forstår mer av intensjonen bak barnets handling, kan også barnet hjelpes til å endre sin selvoppfattelse gjennom selvrefleksjon og nye vurderinger av egne opplevelser, hvilket igjen kan ha positiv effekt på barnets atferd og læringsutbytte.

2.5.2 Mestringsperspektivet og salutogenese

Aaron Antonovskys (1923-1994) teori om *salutogenese* står sentralt innenfor et mestringsperspektiv, siden salutogenese nettopp fokuserer på de faktorene som fremmer den enkeltes opplevelse av mestring i vanskelige situasjoner. Antonovsky (1987) mente å ha funnet ut at mennesker med en sterk indre *opplevelse av sammenheng* (OAS) takler livets utfordringer på en bedre måte enn de med en lav OAS. Han mente at alle mennesker befinner seg på et helsemessig kontinuum, en skala, og for å måle et menneskes OAS, så utarbeidet han tre underliggende begreper: 1) forståelighet, 2) håndterbarhet, 3) mening. Jo mer forståelig, håndterbar eller meningsfull en situasjon oppleves for et barn, jo mindre sannsynlig er det ifølge denne teorien at barnet vil utvise en uhensiktsmessig atferd i pressede og vanskelige situasjoner.

Andre viktige faktorer som kognitivt funksjonsnivå eller kulturell og økonomisk bakgrunn, kan òg være med å påvirke elevens mestringsnivå. Ego styrke (egen identitet) og sosial

støtte fremheves også som sentrale momenter, når det gjelder hvordan elever forholder seg til skolelivets vanskelige situasjoner (Antonovsky, 1987)

Hovedfaktorene innenfor teorien om salutogenese, som igjen kan bidra til å danne grunnlaget for *empowerment*, er dermed å forstå og å finne en mening og motivasjon i livets små og store hendelser. Begrepet *empowerment* henspiller på en myndiggjøring av individet, det vil si at individet er autonomt, altså et subjekt som er i stand til å ta hensiktsmessige avgjørelser på egne vegne. Troen på dette må utvikles av både eleven det gjelder og omgivelsene rundt, og det er aldri for sent å utvikle en mestringsevne og *empowerment*strategi hos et barn. Hos Nordahl et al. (2005) formuleres dette slik: «(...) selv om en person har en negativ læringshistorie, preget av mangel på mestring, kan autentiske mestringserfaringer bygges opp i en seinere livssituasjon, for eksempel gjennom hjelp fra en dyktig og omsorgsfull lærer, fritidsleder eller trener» (Ibid, s. 66).

2.5.3 Sosialkonstruktivistisk perspektiv; atferd og roller

Innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektiv er det den språklige sosiale interaksjonen som ligger til grunn for kunnskapen som oppstår. Med det menes at vår virkelighetsoppfatning er konstruert av språklig samhandling med andre mennesker og samhandling mellom oss og verden for øvrig (Thomassen, 2010). Det oppstår rollestrukturer innenfor all type samhandling, enten det er i skolesammenheng eller i hjemmet. Det vil si at elever som omgivelsene forstår som problematiske i sin atferd, lett kan bli fanget inn i et atferdsmønster det er vanskelig å bryte ut av (Nordahl et al., 2005). Lærere kan innenfor dette perspektivet enten være med på å opprettholde, eller endre, en elevs atferdsproblematikk, gjennom å tilnærme seg eleven på et vis som bidrar til enten å bekrefte, eller avkrefte, det synet eleven høyst sannsynlig allerede har på seg selv som et problem. Det er påvist at «(...) avvik hele tiden konstrueres og rekonstrueres i samhandlingen mellom aktørgruppene i skolen» (Ibid, s. 69).

Som forsøkt vist så langt i oppgaven finnes det ingen ensrettet måte elever som viser problematferd blir møtt på i skolen. Både hvordan problematferd blir definert, og hva det blir forstått å være et uttrykk for, kan bidra til hvordan de møtes i skolesammenheng. Videre i dette kapitlet vil vi presentere to ulike måter å forstå og møte elever som viser problematferd, gjennom henholdsvis en strukturbasert tilnæringsmåte, og Greenes (2011) sosial kognitive modell PGS (Problemløsning gjennom samarbeid).

2.6 Struktur og klasseledelse

Arnesen, Ogden & Sørli (2006) beskriver hvordan de mener den disiplinierende autoritetsrollen som foreldre og lærere tidligere hadde overfor barn, er forandret i den tiden vi lever

i. De tolker det dithen at en økt grad av frihet til å ta egne avgjørelser har ført til en forhandlingsmentalitet hos elevene, som hos enkelte har skapt en uklar opplevelse av hvordan de skal forholde seg til elevrollen, hvilket igjen kan relateres til forekomsten av problematferd i skolen. Elevens ansvar for egen læring vektlegges også innenfor dagens skole, og selv om mange elever trives med dette, kan andre igjen være helt avhengige av en klar *struktur* for få et godt læringsutbytte av undervisningen. Med struktur menes her klargjorte forventninger, rutiner og regler som elevene er gjort kjent med, og skal forholde seg til, innenfor fastlagte rammer som undervisningssituasjonen representerer.

Som nevnt tidligere i kapitlet kan de bakenforliggende faktorene for problematferd forstås på ulike måter. Men et begrep som ofte går igjen, både fra faglig og offisielt hold, når det gjelder å minske og forebygge ulike former for problematferd, er god *klasseledelse*. Ogden (2012) uttrykker at læringsmiljøet kan være mer variert mellom ulike klasser ved en skole, enn mellom ulike skoler. En forutsetning for å lykkes som klasseleder er å ha et godt samarbeid med elevene. God klasseledelse kjennetegnes av lærere som er dyktige på å utnytte tiden de har til rådighet. Dette skjer gjennom praktiske kompetanse som består i å kunne strukturere og planlegge skolearbeidet, og å lede arbeidet. Klasseledelse kan dermed defineres slik: «Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (Ibid, s. 17).

God klasseledelse kjennetegnes altså av at læreren inngår i et samarbeid med elevene, hvilket igjen fordrer en god relasjon mellom elevene og læreren. I bunnen for en god relasjon ligger tillit, men tillit er ikke en statisk størrelse. Man kan vinne elevens tillit men den kan også brytes ned. Som voksen profesjonsutøver står læreren i en ekstra sterk maktposisjon i forhold til barna i klasserommet, hvilket blir mer inngående belyst både i kapittel 3, 4 og 7. Hvis læreren mangler bevissthet eller refleksjonsevne i forhold til den asymmetriske maktrelasjonen en lærer og elev inngår i, kan dette medføre handlinger som elevene opplever som krenkende. Et dagligdags samspill mellom individer fordrer en evne til både å gi og ta, men i samspillet mellom en profesjonsutøver og elev må fokuset være på at relasjonen skal tjene eleven, ikke læreren. Det er slik sett viktig for læreren å avklare egne interesser, så ikke relasjonen blir brukt for å realisere egne synlige eller skjulte behov. (Skau, 2011).

2.6.1 Når klasseledelse ikke er nok; evidensbaserte metoder

Ogden (2012) mener at elever som viser en langvarig norm og regelbrytende atferd også profitterer på en god klasseledelse, men at de i tillegg kan behøve en mer intensiv oppfølging, for eksempel i form av ulike evidensbaserte programmer som ART og PALS, slik også Tor Willy Mørch tar til orde for innledningsvis i oppgaven. Disse programmene

tar systematisk i bruk atferdsterapeutiske virkemidler, slik som positiv forsterkning gjennom ros, oppmuntring og belønning, eller forutsigbare konsekvenser for å korrigere elevenes atferd.

Atferds modifierende programmer, som ART og PALS, er tuftet på en positivistisk vitenskapstradisjon som legger til grunn eksperimentelle-, randomiserte, kontrollerte, dokumenterte og målbare studier (RCT- studier) av menneskelig aktivitet (Ekeland, 2009), hvilket blir ytterligere beskrevet under punkt 3.1.1 Når den evidensbaserte kunnskapen får en praktisk anvendelse, omtales det som evidensbasert praksis. En slik praksis betoner at læreren følger et fastlagt presist undervisningsopplegg eller en metode, basert på en mal. Praksisen hevdes dermed å være fri for lærerens skjønn og udokumenterte erfaringer, verdier og oppfatninger (Isaksen, 2011, s. 285).

Den positivistiske evidensforståelsen omtales ofte som en snever definisjon av evidensbasert praksis. En vid definisjon av begrepet inkluderer, i tillegg til positivistisk-kunnskap, også data fra annen vitenskapelig virksomhet, praktikerens skjønn og erfaringsbaserte kunnskap, etiske overveielser, kontekst og brukervedvirkning (Backe-Hansen, 2009).

2.7 Problemløsning gjennom samarbeid

I motsetning til ART og PALS, faller ikke *problemløsning gjennom samarbeid* inn under en snever definisjon av evidensbasert praksis. Jesper Juul presenterer problemløsning gjennom samarbeid slik i forordet til boken *Utenfor*, som omhandler elever som viser problematferd i skolen «Greenes metodikk er ikke evidensbasert i klassisk positivistisk forstand. Den bygger på et langt bredere fundament av tverrvitenskapelig kunnskap og eksperimentell klinisk erfaring» (Greene, 2011, s. 14).

For å møte elevene ved å benytte problemløsning gjennom samarbeid, er det viktig først å avklare hvordan man forstår at atferden oppstår i utgangspunktet. Greene (2011) hevder at disse barna har utfordringer i forhold til tankeferdigheter som skal hjelpe dem å mestre sosiale, emosjonelle og atferdsmessig utfordrende situasjoner. Slik sett har elevens eksekutivfunksjoner en betydning for problematferden som vises. Greene understreker likevel at det ikke er behov for en diagnose, for å benytte seg av denne tilnærmingen. Når eleven kommer i en situasjon hvor presset fra omgivelsene, overskrider hva eleven faktisk er i stand til å håndtere ut fra sine tankeferdigheter, vil eleven reagere med stress og det som ofte defineres som problematferd. Greene oppfatter atferden som en kommunikasjonsform, hvor en positiv uttrykksform erstattes av hva omgivelsene anser som en negativ uttrykksform. Hvis voksne ikke forholder seg til dette, men tolker atferden

som at eleven er udisiplinert, bare ønsker oppmerksomhet eller å slippe unna noe, kan dette skape et ødeleggende og negativt samspill dem imellom.

Dersom du anstrenger deg hardt for å lære barnet til og «oppføre seg bedre» og til å skjønne at «de voksne bestemmer», kan du i verste fall oppnå det motsatte av det du ønsker. Barnet kan vikle seg inn i et skadelig mønster som gjør det enda vanskeligere å oppnå en ønsket utvikling (Ibid, s. 26).

2.7.1 Endring gjennom dialog

Etter først å skaffe seg en oversikt over områder hvor eleven opplever størst utfordringer, samt hvilke tankemessige ferdigheter som kan bidra til å utløse negative episoder, er et viktig innledende prinsipp innenfor problemløsning gjennom samarbeid, å redusere alle kravene og forventingene elever som viser problematferd ofte møtes med. Greene (2011) understreker deretter betydningen av å møte barnet med undring, empati og anerkjennelse, i forhold til de vanskelige situasjonene som ofte oppstår i skolehverdagen.

En dialog innledes hvor eleven får mulighet til å legge frem sitt syn på hvorfor en gitt situasjon kan oppleves vanskelig og håndtere. Når dette er avklart, så fremfører den voksne sine ønsker om hva som bør oppnås og hvorfor. Deretter inviteres eleven til en problemløsningsprosess, hvor de i fellesskap finner fram til en løsning på problemet som begge kan akseptere. Løsningen må være overskridende, det vil si at den tilfredsstillende både eleven og den voksnes ønsker og behov (Greene, 2011).

Når man benytter problemløsning gjennom samarbeid som tilnærming til elever som viser problematferd er det, i følge Greene (2011) avgjørende at den voksne anerkjenner elevens perspektiv på situasjonen, og ikke legger føringer for en løsning. Hensikten med et slikt anerkjennende dialogisk prinsipp er at eleven etterhvert vil kunne utvikle nye tanke- og kommunikasjonsmønstre, og klare å tenke fleksibelt og problemløsende rundt vanskelige situasjoner på egen hånd. Den voksne får også, gjennom en slik tilnærming, øvet opp sine egne kommunikasjons- og problemløsningsferdigheter, gjennom samhandlingen og dialogen med eleven. Ved å møte eleven som et subjekt, en aktør i eget liv med rett til egne tanker og meninger om situasjoner som oppstår, kan dermed negative kommunikasjons- og rollemønstre snus, slik at det som oppfattes som problematferd minskes eller forsvinner.

2.8 Kapitlets hovedessens

Vi begynte dette kapitlet med å presentere noen av Trond Kristian Svevas erfaringer fra skoletiden. Som vist gjennom kronikken *Det farlige klasserommet*, benyttet innledningsvis

i oppgaven, er hans historie langt fra unik i skolesammenheng. Vi har blant annet forsøkt å vise at atferden som Trond utviste i skolesammenheng, og som av skolen sannsynligvis ble oppfattet som norm og regelbrytende, kan defineres og forstås på ulikt vis. Hvordan de voksne i skolen forstår eller forklarer atferden, bidrar dermed sterkt til hvilken tilnærming de benytter i møtet med elever som viser problematferd. Hvis det rettes et ensidig negativt fokus mot en elev, fordi han/ hun ikke klarer å innordne seg normer og regler, kan dette igjen bidra til en stigmatisering og marginaliseringsprosess som er negativ for elevens videre utvikling. Likeledes kan en negativ trend tenkes å snu, hvis omgivelsene fokuserer på å finne ut av hva eleven selv tenker, eller hva han klarer, gjennom et aktør og/ eller mestringsrettet perspektiv.

Språklig definisjonsmakt danner mye av grunnlaget for hvordan elever som viser problematferd møtes, og diskursen rundt hva som er normalt eller avvikende atferd i skolen, fokuserer ofte på om barnet har en diagnose eller ikke. Men uavhengig av om eleven har en diagnose, fremstår en god relasjon med elevene og god klasseledelse som viktige faktorer innenfor læringsfremmende elevarbeid. Forutsigbarhet, klare rutiner og regler, sees som en forutsetning for å kunne utføre en strukturert klasseledelse. Når klasseledelse ikke er godt nok, tas ofte en evidensbasert praksis i bruk, gjennom fokus på atferdskorrigerende midler som ros, belønning og konsekvenser. Problemløsning i samarbeid kan sies å representere en kontrast til evidensbasert praksis. Her er det viktig å anerkjenne elevens perspektiv på det som skjer, for deretter gjennom en dialog, finne fram til felles løsninger på utfordringene i skolehverdagen.

I neste kapittel vil vi blant annet se litt nærmere på den positivistiske vitenskapstradisjonen som danner grunnlaget for evidensbasert praksis. Vil også forsøke å gi et lite innblikk i hvordan dagens enhetsskole, med en formålsparagraf som proklamerer likeverd og inkludering av alle elever uavhengig av deres atferd, har kommet dit den er i dag.

3 Fortidens premisser → Vår skolevirkelighet

I 1992 ble spesialskolene i Norge nedlagt, eller omgjort til kompetansesenter. I dag, over tyve år etter nedleggelsen er mer enn 5000 elever segregert fra ordinær undervisning i den offentlige skole. Elevene er plassert i forsterkede avdelinger som innbefatter både rene spesialskoler, alternative skoletilbud og segregerte spesialtiltak tilknyttet den enkelte skole. Til sammenligning var det 3000 elever i spesialskolene på nedleggingsstidspunktet i 1992. (Jelstad & Holterman, 2012, s. 16).

Barn som utviser problematferd utgjør en stor prosentandel av de elevene som årlig blir tatt ut av ordinær skoleundervisning. En undersøkelse utført av forskere ved Lillegården kompetansesenter, viser at så mange som 4000 elever omfattes av del- eller heltids spesialtiltak på grunn av atferden de utviser. Spesialtilbudene omfatter mye praktisk rettet arbeid, slik at elevene i opptil halvparten av tiden er ute i friluft eller jobber på f. eks verksted, båt eller gård. Forskerne ved Lillegården finner det problematisk at disse elevene blir definert som *ikke teoretisk anlagt*, kun på grunnlag av sin utviste atferd i skolesammenheng, og uttrykker det så sterkt som at de faktisk fratras sin rett til en normal skolegang (Holterman, 2012).

Den omfattende segregeringen av barn og unge fremstår naturlig nok som et paradoks ettersom dagens skole, slik den ble beskrevet helt innledningsvis, skal være «en skole for alle». For å forstå nåtiden, og et slikt paradoks som beskrives her, så må man se på fortiden har vitenskapsmannen Emil Durkheim (1858- 1917) uttalt (Durkheim i Haug, 2012). I dette kapitlet vil vi nettopp la fortidens stemme tale til oss, og se hvordan ulike perspektiver på hva skolen skal stå for, og hvordan det er ment at skolen skal påvirke sosial og faglig læring hos elevene, har tatt en rekke vendinger siden den første offentlige skolen så dagens lys i 1739, og frem til i dag.

I den første delen av dette kapitlet skal vi se hvordan eksterne forhold kan bidra til at både skolens innhold og organisering endres. Det kan blant annet være snakk om maktpolitiske skifter, lovendringer, endringer knyttet til et behov for ny type kunnskap, eller at nye vitenskapstradisjoner vokser frem, eller at det etablerte kritiseres. Den norske grunnskolehistorien fra 1739 til 2014 er lang og sammensatt. Intensjonen er ikke å gi en helhetlig presentasjon av denne historien, men derimot å belyse utviklingstrekk vi oppfatter som betydningsfulle, for å bedre forstå skolens funksjon og mandat, og mulighet til å fremme dannelse for elever som viser problematferd. Det er forsøkt å skape en sammenhengende mening i denne historiske fremstillingen, gjennom å se skoleverkets utvikling parallelt med deler av utviklingen i samfunnet. Det må presiseres at hendelsene vi har fremhevet, eller unnlatt å belyse, naturlig nok har farget presentasjonen av denne fremstillingen. Hvis vi hadde belyst andre hendelser, kunne fremstillingen fremstått

annerledes. I den siste delen av dette kapittelet, er det dagens skolevirkelighet, de skoleansattes kompetanse, deres utfordringer og ansvar som en del av det Lipsky (1980) omtaler som bakkebyråkratiet, samt maktstrukturer i skolen, som står i fokus. Men først et tilbakeblikk på fortidens premissgrunnlag for dagens skolevirkelighet.

3.1 Skole- og demokratiutviklingen i Norge

Skolene paa landet, allmueskolen, av 1739, regnes ofte som den første offentlige skolen, og innebefattet 90 % av befolkningen som på denne tiden bodde på landsbygda. Barna i byen gikk i Borger- eller Latinskoler (Haug, 2012). Skolen var et kirkelig prosjekt, hvorpå målsettingen var å skape et solid kristent folkeslag (Bergesen, 2006). I perioden etter 1814 endret i midlertid den politiske målsettingen seg. Norge som i over 150 år hadde vært i union med, og styrt under, et dansk enevelde, fikk 16. Februar det nevnte år, sin (folke)suverenitet tilbake, og landet skulle utvikles til en selvstendig nasjon. Det «nye Norge» ble langt på vei opprettet ved Grunnloven av 1814. Den grunnlovgivende forsamlingen talte 112 representanter, hvorav bøndene, som utgjorde den største delen av befolkningen, var representert ved 37 personer. Embetsmenn hadde 57 representanter, mens de resterende var kjøpmenn eller brukseiere. Med bonderepresentantene som pådrivere, inspirert av den franske revolusjonen og den amerikanske uavhengighetserklæringen, implementerte forsamlingen tanken om menneskets frihet, likhet og solidaritet i en Grunnlov som, i lys av den tidens standard, ble ansett for å være særdeles liberal og demokratisk. Tidsepoken som grunnloven ble stiftet i kalles for moderniteten, og preges av store samfunnsomveltninger. Moderniteten strekker seg langt fram mot vår tid og kjennetegnes av teknologisering og industrialisering av samfunnet, men også av stor tro på fornuft, fremskritt, vitenskap og «(..) faste normer for oppførsel og tro på muligheten til å nå en felles norm eller sannhet» (Sundli, 2007, s. 12).

I den unge demokratiske staten Norge, fikk grunnskolen en sentral funksjon i forhold til dannelse, nasjonsbygging og folkeopplysning. Skolen skulle, gjennom å formidle et felles verdi- og kulturgrunnlag, danne eleven på en slik måte at det styrket en felles nasjonal identitetsfølelse. Urbaniseringen av industrien gav nye livsbetingelser, noe som fordret nye opplæringskrav, mer innhold og lengere skoledager for elevene. I 1848 ble det innført skoleplikt for alle barn. Den felles utdanningsinstitusjon, *enhetsskolen*, forankret i et ideal om sosial rettferdighet og like muligheter for alle, skulle motvirke sosioøkonomiske forskjeller i befolkningen og overskride klasseskiller (Haug, 2012).

Paradoksalt nok førte enhetsskoletankegangen til omfattende segregering av elever i statlig regi. Både Abnormskoleloven av 1881 og Folkeskoleloven av 1889 åpnet for å segregere ikke- opplæringsdyktige barn, evnesvake og vanskelige barn, og barn med sykdom eller

funksjonshemninger, og plassere dem i spesialskoler (Slagstad, 1998). Elever som viste en problematisk atferd fikk etter 1896, sin opplæring regulert gjennom Vergerådsloven. Det betød at Vergerådet ofte plasserte elever som viste en type atferd som verken hjem eller skole kunne rå over, eller barn som ble forsømt av sine foreldre, i såkalte pleie- arbeids- eller skolehjem. I arbeids- og skolehjemmene fikk elevene i noen grad opplæring og omsorg, men hovedfokuset lå på streng oppdragelse, gjerne ved hjelp av avstraffelse (Askildt & Johnsen, 2004).

3.1.1 Diagnostisk praksis, positivisme og normalitet

Segregeringen av elever førte til et skille mellom det *normale* og det *avvikende*, i forhold til elevatferd (Froestad, 1999). I prosessen med å definere hvilke barn som avvek og som ikke kunne ansees som opplærings-, eller dannelsesdyktige, og dermed måtte plasseres i statlige spesialskoler, pleie- arbeids- eller skolehjem, fikk legen den sakkyndige rollen. Elevene som avvek fra normalen ble testet og undersøkt, definert, kategorisert, diagnostisert og/eller behandlet (Askildt & Johnsen, 2004).

Samtidig som et økende antall barn og unge ble testet og undersøkt, definert eller behandlet for sine avvik, fikk en positivistisk orientert vitenskapstradisjon (positivismen) et stadig bedre fotfeste på flere områder i samfunnet (Slagstad, 1998). En positivistisk tilnærming er basert på naturvitenskapens idealer om en objektiv og verdinøytral observasjon, registrering, telling og måling som grunnlag for vitenskapelig sannhet. Dersom man begrenser seg til det som er positivt gitt i erfaringene, vil man kunne årsaksforklare sosiale lovmessigheter og biologiske disposisjoner, hevdet grunnleggeren av positivismen August Comte (Kvale & Brinkman, 2009). Den sterke tilliten til positivismen i samfunnet for øvrig, og spesielt innenfor medisin og psykologi, påvirket i sin tur også utviklingen innenfor det spesialpedagogiske feltet (Slagstad, 1998).

3.2 Det 20. århundre: «Barnets århundre» i skolesammenheng

Mellomkrigsårene brakte også andre og nye idealer inn i skolen, og den svenske pedagog- og kvinnesaksideologen Ellen Key (1849 - 1926) utropte det 20- århundre til å være «Barnets århundre». Key jobbet iherdig for at barn og unge skulle få være deltakende og selvbestemmende i eget liv, og hun mente at en endring fra å se barnet som et objekt til et subjekt måtte skje gjennom politiske vedtak og lovendring (Glaser, 2008). Skolen, som i oppdragelsens navn, hadde hatt en lang tradisjon for fysisk avstraffelse i form av blant annet slag, spark og lugging, måtte etter 1936 erstatte en slik form for disiplinering med metoder av det mer subtile slaget. Vanlige virkemidler kunne være ydmykelser gjennom kjeft og sarkasme, skammekrok og moralpreken (Sundli, 2007).

I tillegg til forbudet mot fysisk avstraffelse, utviklet det seg i dette århundre også en reformpedagogikk som har fått betydning helt frem til vår tid. Reformpedagogene tok til ordet for at elevene måtte få tilegne seg lærestoffet uten tvang og lærerstyrt formidling, men heller gjennom gruppe-, eller egenarbeid. John Dewey (1859-1952) mente at skolen også skulle ha et praktisk siktemål, og hans metode: «(...) lære om oppdragelse til demokrati og om erfaringslæring eller «learning by doing» (Telhaug, s. 224), var til særlig inspirasjon for folkeskolens Normalplan av 1939. Planen hadde i tillegg en annen revolusjonerende dimensjon; elevene skulle gis «(...) ei opplæring som er i best mulig samhøve med evnene og givnaden deira» (Bergesen, 2006, s. 23). Slik ble det vi i dag kjenner som *tilpasset opplæring* nedfelt i skolens styringsredskap.

3.2.1 Fra allmenndannelse til allmennutdanning.

I Folkeskoleloven av 1889, loven som åpnet for en omfattende segregering av barn og unge, hadde dannelsesbegrepet vært omtalt i formålsparagrafen. Det lød at skolen skulle medvirke til «(...) Børnenes kristelige Opdragelse og til meddele dem den Almendannelse, som bør være felles for alle Samfundets Medlemmer» (Telhaug, 2011, s. 225). I Normalplanen av 1939 ble dannelsesbegrepet imidlertid erstattet med et nytteprinsipp, og allmenndannelse ble byttet ut med allmennutdanning (Ibid). Skolens målsetting var å forme elevene til nyttige mennesker for et demokratisk og effektivt samfunnsliv. Skoleløpet ble i 1948 utvidet til syv år. Dermed skulle (industri) arbeiderklassens barn få mulighet til å ta høyere utdanning på lik linje med borgerskapets. Et likhetsprinsipp skulle med det komme både individ og samfunn til gode (Haug, 2012).

Alt i 1945 ble Normalplanen kritisert, da blant annet i dokumentene *Vår kulturs fremtid* og *De politiske partienes fellesprogram*. Det ble «(...) hevdet at skolen et stykke på vei hadde sviktet sin oppgave som karakterdannende skole. Den hadde prioritert nytteverdier og økonomisk effektivitet på bekostning av åndelige verdier» (Telhaug, 2011, s. 223). Da en ny forsøkslærerplan ble fremlagt i 1960, ble imidlertid ikke ønsket om et åndelig dannelses-ideal innlemmet, og retningslinjene fra Normalplanen ble i relativt stor grad videreført som de var (Ibid).

Selv om endringene, hva gjaldt dannelsesbegrepet var små, skjedde det likevel andre omveltninger i 1950- og 60-tallsskolen. Grenseoppgangen mellom de «normale og unormale» elevene som ble trukket på slutten av 1800-tallet, ble ytterlig forsterket gjennom *Lov om spesialundervisning* (1951). Og i statlig regi startet en omfattende utbygging av spesialskoler. Det var elever som falt utenfor definisjonen av normalskoleeleven, elever med lære- eller tilpasningsvansker, som fikk sin opplæring i disse skolene. Etter 1955 ble hjelpe- og spesialundervisning også mer vanlig innenfor rammene av normalskolen, hvilket resulterte i et behov for økt spesialpedagogisk kompetanse.

Statens Spesiallærerskole så dagens lys i 1961, samtidig som stadig flere elever ble definert som avvikende (Askildt og Johnsen, 2004).

3.2.2 Nymarxisme og progressiv pedagogikk

I 1969 ble grunnskoleløpet på ny utvidet, nå til ni år, og en ny ideologi forankret i nymarxismen skylte på 70-tallet inn over landet. Såkalt progressive reformpedagoger videreførte Ellen Keys tanke om at eleven ikke måtte betraktes som et objekt for skolen og samfunnets kollektive målsetting, dersom dannelse til et demokrati var målet. Med referanser til Jurgen Habermas (1929-), hevdet reformpedagogene at relasjonen mellom lærer og elev måtte være basert på en herredømmefri dialog. «Eleven skulle konstituere seg selv, danne seg selv, ikke manipuleres og styres av læreren, men gjennom møtet med stoffet eller saken de samtalte om» (Bergesen, 2006, s. 28). Det ble også tatt til ordet for at kunnskap og ferdigheter hos elevene ikke burde være basert på standardisering og karaktergivning. Slik sett ville det ikke lenger være mulig å sortere elever i grupper, og elevene ville ikke oppleve nederlag og skam som følge av dette (Ibid).

Styresmaktene lot seg i noen grad påvirke av de progressive pedagogenes skoleideologi (Telhaug, 2011). 1960- og 70- talls skolen fremstod som atskillig mer demokratisk enn den disiplinordningen som hadde eksistert på 50- tallet (Ogden, 2012), og et prinsipp om *inkludering* innenfor enhetsskolens rammer ble også presisert. Den nye inkluderende enhetsskolen på 70- tallet skulle være et sted der alle elevene hørte til, fikk selvtillit og trivdes. Hovedaktøren i arbeidet med fagene skulle være eleven selv, prinsippet om tilpasset opplæring ble en lovfestet rett, og i 1975 ble spesialskoleloven av 1951 opphevet (Vislie, 2004). Som eksemplifisert innledningsvis i dette kapittelet gikk det ytterligere sytten år før også spesialskolene ble nedlagt i 1992, og sett i lys av den omfattende segregeringen av elever som fremdeles eksisterer i dagens skole, er tolkningen av inkluderingsbegrepet fremdeles vid.

3.2.3 Nyliberalistiske impulser, enhetsskolens nytteverdi

På 80- tallet foregikk det i England og USA en maktpolitisk dreining. Med Margaret Thatcher og Ronald Reagan i spissen fikk høyresiden sitt politiske gjennomslag, og et nyliberalistisk tankesett i form av stor tro på frie markedskrefter, individualisering, ansvarlighet, offervilje og disiplin, konkurranseorientering, effektivitet og nyttetenkning gjorde seg gjeldene. For å sikre nasjonal økonomisk vekst utviklet det seg en styringsstrategi hvor desentralisering av ansvar, brukerstyring, målstyring og målbare resultater var sentrale elementer. Frem mot 1990- årene og videre frem til i dag, ble de autonome nasjonale markedene gradvis erstattet med fri flyt av kapital, tjenester og varer. For å kunne hevde seg på det internasjonale markedet fulgte også det norske arbeidslivet med på denne nyliberalistiske trenden (Telhaug, 2011). Men hvordan stod det til med den Norske skolen? Var den effektiv nok, bidro skole og elever nok til økonomisk vekst for

samfunnet både nasjonalt og internasjonalt? Gudmund Hernes (Arbeiderpartiet), 90-tallets kunnskapsminister, svar på spørsmålet var nei!

«Mine ønsker for skolen er «(...) mer trening, mer struktur, mer standardisering, mer arbeidsdisiplin, mer faglig konsentrasjon, mer krav til innsats fra elevene, mer krav til foreldrene (...)», skrev Hernes i en aviskronikk (Bergesen, 2006, s. 32). Selv om impulser fra en nyliberalistisk og konkurranseorientert ånd skyllet inn over landet, var Hernes en «mann av enhetsskolen». Han mente at skolen måtte være formende, og han ville tilbake til den kollektive kunnskapsskolen. Hernes uttalte: for «(...) skal vi sikre den rette tro, må læren være ens» (Bergesen, 2006, s. 32), før han forkastet Mønsterplanen av 1987, som hadde gitt den enkelte skole og lærer frihet både i utvelgelse av faginnhold og pedagogisk praksis.

For å sikre intensjonen om den kollektive enhetsskolen ble ulike skolereformer utviklet og implementert på 90-tallet. Normalplanen av 1939 var til forbilledlig inspirasjon for både Reform 94, og tre år senere Reform 97. Mer teori stod på dagsorden, og alder for skolestart ble senket fra syv til seks år. Den nye rammeplanen inneholdt meget detaljerte innholds- og målbeskrivelser av hva elevene skulle lære, hvilke holdninger, normer og verdier skolen skulle formidle og hvordan det skulle arbeides (Bergesen, 2006). Intensjonen var at gjennom statlig målstyring så skulle kvaliteten i skolene heves. Elevene skulle vokse inn i en felleskultur, og kvalifiseres til effektiv innsats i et fremtidig samfunn- og arbeidsliv som var preget av stadig nye omveltninger. I 1993 gjeninnførte Hernes prinsippet om dannelse i den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011b). Dannelse relaterte han til det som er felles, det *allmenne* (Telhaug, 2011).

3.2.4 Generell læreplan og allmenndannelse

I den generelle delen av lærerplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011b) står det innledningsvis at «(...) opplæringens mål er å utvide barn, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (Ibid, s. 2). Disse målene utdypes ved at det tas utgangspunkt i syv mennesketyper, som når de sees samlet, indirekte kan sies å være skolens dannelsesideal. De syv mennesketyperne er; *Det meningssøkende-*, *det skapende-*, *det arbeidende-*, *det allmenndannende-*, *det samarbeidende-*, *det miljøbevisste-* og *det integrerte menneske* (Ibid). Dannelsesbegrepet benyttes eksplisitt i skolens styringsredskap, men da i den språklige vendingen; allmenndannelse. Utvikling av en god allmenndannelse blir blant annet relatert til elevens tilegnelse av:

Konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv;
Kyndighet og modenhet for å møte livet- praktisk, sosialt og personlig; Egenskaper og

verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen (Ibid, s. 14).

Flere steder i den generelle lærerplanen synes vi å spore en balansegang, eller et motsetningsforhold (alt ettersom hvordan man ser det), mellom det individuelle og det kollektive. I sluttmålet for den generelle læreplanens kapittel; *Det integrerte mennesket*, lyder det for eksempel at «(...) opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode- å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 22). Eleven skal med andre ord øves til å mestre livet på en måte som gagnar både eleven selv og samfunnet.

Telhaug (2011) hevder at dannelse i den generelle læreplanen, i størst grad knyttes til en «(...) pedagogikk hvor hovedvekten legges på at elevene skal møte og tilegne seg den kulturen eller den faglige substansen som anses som den mest verdifulle» (Ibid, s. 220). Det kan synes som om den mest verdifulle substansen er den objektive faktakunnskapen. Logikk og «kalde fakta» ville ikke stå i noe motsetningsforhold til de kreative fagene, opplevelse, forståelse og intuisjon, da det å kunne tolke, få oversikt og stille seg kritisk først er mulig når kunnskapsgrunlaget er basert på sannhet, uttalte Hernes. Selv «(...) humoren hviler på faktakunnskap. Når utsagnet «De første menneskene var Hans og Grete» gjengis, så ler vi nettopp fordi vi *vet* bedre» (Ibid, s. 246), hevdet han videre.

Selv om Hernes anerkjente aktiviserende arbeidsformer, og elevenes ansvar for egen læring, hadde han mer tro på vitenskapelig undervisnings- og arbeidsmetoder enn en prosessorientert pedagogikk i form av «å lære å lære» (Telhaug, 2011). Hvordan det er ment at skolen skal fremme god allmenndannelse hos elevene vil bli belyst i neste kapittel under punkt 4.4.2, *Dannelse og grunnleggende ferdigheter*.

3.3 «Pisa sjokket» rammer norsk skole

De resultatbaserte styringsstrategiene som gjennom 90- tallet ble implementert for å heve kvaliteten i skolen, opplevde å komme til kort en Desemberdag i 2001. Resultatene fra PISA⁴ viste at, sammenlignet med elever i andre vestlige land, var elevene i den norske skolen gjennomsnittlig- eller faglig svakere, mindre motiverte, og mer urolig i timene.

⁴ PISA (Programme for International Student Assessment) ble opprettet i regi av OECD (Organisasjonen for samarbeid og utvikling) i 1997. Hensikten med PISA er å måle og informere forskere, politikere og skolemyndigheter om kvaliteten på nasjonenes utdanningssystemer. Kvaliteten måles gjennom å teste et representativt utvalg 15- åringers generelle kompetansenivå i lesing, matematikk og naturfag. I tillegg kartlegges også elevenes selvoppfatning, deres motivasjon og læringsstrategier. Testen gjennomføres hvert tredje år, og hevdes å være gyldig på tvers av landegrensene (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, 1988).

Elevene synes imidlertid å trives svært godt. De hadde god selvtillit og viste demokratiske holdninger (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, 1988).

Da PISA- resultatene som forelå tre år senere bekreftet resultatene fra 2001, ble elevenes kunnskap- og ferdighetsproblemer et yndet tema i media og blant fagfolk. 71 % av norske rektorer oppgav at klasserommene var preget av bråk og uro, det ble «kastet bort» mye tid på elever som viste problematferd, de forstyrret og hindret opplæring. Forskere konkludert med at forhandling med elevene, med referanser til de barnesentrerte, progressive pedagogenes ideologi, medførte en svekkelse av lærerens autoritet og elevene risikerte med det å bli overlatt til «gruppas tyranni». Læreren ble fremhevet som den viktigste innsatsfaktoren, og PISA- forskerne argumenterte for «(...) å gjenreise lærerens autoritet, stille strengere krav til innsats (...)» (Bergesen, 2006, s. 61).

Bedrøvelige PISA- resultater og evalueringen av Reform 97 viste at målet om en likeverdig opplæring ikke var nådd. Skolen syntes heller å ha utarbeidet et mønster, der elever som ikke tilpasset seg dette mønsteret kom til kort, og sosioøkonomiske og kulturelle forskjeller synes å bli reproduert i skolen (Bergesen, 2006). Skolepolitiske endringer lot ikke vente på seg. Fra en politisk målsetting om en enhetsskole, som skulle styrke en nasjonal identitet gjennom et felles verdi- og kulturgrunnlag, skulle den nye skolen med den ferske kunnskapsministeren Kristin Clemet (Høyre) nå virke samlende på *alle elevers premisser*. Kunnskapsnivået skulle løftes, også for de elevene som hadde kommet til kort, sosioøkonomisk og kulturelt (Haug, 2012). Statlig detaljstyring og begreper som likhet og fellesskap ble erstattet med desentralisering av ansvar, bedre kvalitetskontroll, og begreper som mangfold, frihet og individualisme (Telhaug, 2011).

3.4 En skole for det «individuelle mangfoldet»

I forarbeidene til den siste skolereformen: Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) (Utdanningsdirektoratet, 2011a), lyder det i St. meld nr. 29 (1994-95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole- ny læreplan*, at individuelle forskjeller er kilden til sosialt mangfold. Meldingen kan synes å være bygget på to hovedintensjoner: *inkludering av alle*, og *likeverdig opplæring gjennom individuell tilpassning for hver enkelt elev*. I dag skal hver enkelt elev, også elever som viser problematferd, sees, stimuleres og motiveres til egeninnsats, utholdenhet og størst mulig måloppnåelse. Rett til individuell tilpasset opplæring, og spesialundervisning for dem som ikke har, eller kan få, utbytte av den ordinære opplæringen, er nedfelt i Opplæringslova (1998). Om tilpasset opplæring lyder det i den generelle delen av lærerplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011b), i kapittelet om *Det Samarbeidende menneske*, at:

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytmer. (...) det må vises særlig omsorg og omtanke når noen kjører seg fast eller strever stridt (...) (Ibid, s. 29).

Intensjonen om en inkluderende skole avhenger av at alle elever, uavhengig sosial bakgrunn, behov og/ eller forutsetninger, ivaretas innenfor rammene av klassens arbeidsmessige- og sosiale fellesskap. Haug (2003) uttrykker at begrepet inkludering er et abstrakt og vagt begrep, som er vanskelig både å definere og praktisere. I stedet for å definere begrepet, så beskriver heller Haug noe av det, som i følge offentlige dokumenter, skal kjennetegne en inkluderende skolepraksis basert på demokratiske verdier. Alle elever skal blant annet gå i vanlig klasse, få tilpasset opplæring, og delta i fellesskapet. Alle elever skal få et personlig utbytte av skolen i forhold til selvtilit, innsikt, kunnskap, handlinger og ikke minst sosialt nettverk (Ibid, s. 1-2).

Inkludering er en gjensidig prosess. Det betyr at både fellesskapet (elever, lærere og andre skoleansatte) og den enkelte må tilpasse seg hverandre. Dersom fellesskapet ikke tilpasser seg, men heller opprettholder skillelinjer vil det snarere være snakk om segregering. Dersom fellesskapet også forventer at en enkelt elev skal «bli som dem», altså ensidig tilpasse seg dem, kan vi tale om assimilasjon (Eide & Vike, 2009), eller indoktrinering som Hellesnes (1975) kaller det. Inkludering handler i utstrakt grad om de holdningene og verdiene læreren etablerer for å skape en inkluderende skolekultur (Hernes, 2010). Bjørnsrud (2000) sier det slik; «Lærerens arbeid med lærerplanen omfatter deres forståelse av verdier, mål, lærestoff, arbeidsmåter og vurderingsformer som gjør at alle elever tilhører en inkluderende skole» (Ibid, s. 46).

Det skiftende fokuset i utdanningspolitikken, portrettert så langt, kan kanskje tenkes å reflektere de omveltningene samfunnet har stått overfor de siste tiårene. Forstått som en forlengelse av, og ikke et brudd med det *moderne* samfunnet, betegnes nåtiden ofte som et samfunn i det *senmoderne* (Sundli, 2007).

3.5 Et samfunn og en skole i det senmoderne

Det senmoderne samfunnet kjennetegnes av raske endringer. Forhold utenfor vår nasjonale grense får innvirkning både på et strukturelt og individuelt nivå, og globalisering er et begrep som ofte benyttes for å beskrive prosessene som omgir oss. Som tidligere nevnt har de autonome nasjonale markedene gradvis blitt erstattet med fri flyt av kapital, tjenester og

varer, men prosessene som vi frivillig, eller ufrivillig er en del av, er ikke bare knyttet til økonomi, teknologi og politikk. Globalisering omfatter også kulturelle og sosiale prosesser (Sundli, 2007). Dagens samfunn karakteriseres gjerne gjennom et mangfoldperspektiv (polysentrisk), der ulike normer, verdier, interesser og kulturer eksisterer side om side, og sannhet må sees som et relativt fenomen. Haug (2012) sier at våre levevaner er «(...) preget av lønnsarbeid, svake familieband, arbeidsdeling, kulturell og verdimeslig pluralisme, for ikke å si uklare og motsetningsfylte verdier og interesser» (Ibid, s. 29).

3.5.1 Individualismens tidsalder, og barnet som subjekt

Som vist var Ellen Key tidlig ute og kjempet for at barn og unge måtte frigjøres fra dominerende samfunnskrefter, blant annet i skolen, slik at de kunne få mulighet til å skape seg sin egen identitet. Thomas Ziehe (1947-), professor i pedagogisk sosiologi, hevder at dette langt på vei har skjedd. Han mener at det, særlig etter 1970- årene, har foregått en kulturell avhierarkisering i samfunnet, altså en form for kulturell frisetting av individet. Sosioøkonomisk- eller geografisk bakgrunn avgjør i langt mindre grad enn før hvem man er og hvem man kan bli. En sosioøkonomisk og kulturell frisetting av barn og unge gir naturlig nok et hav av muligheter, men når identiteten blir noe man tilsynelatende selv skaper og utvikler, kan man også settes til ansvar for de valgene man tar. Trår man feil, ligger feilen tilsynelatende hos en selv (Skagen, 2014). Det forsterkede kravet til å danne sin egen identitet, med det mål for øyet å bli et selvstendig og ansvarlig individ, stiller høye krav til selvrefleksjon, og har ført til det som sosiologen Giddens karakteriserer som en individualistisk livsorientering (Giddens i Aakvaag, 2010).

Glaser (2008) skriver at kombinasjonen av økt individualisering, demokratisering og humanisering av samfunnet, og nyvunnet empirisk kunnskap, har endret grunnleggende oppfattelser av barn og deres utvikling. Dette har bidratt til at generelle normer og ideologier knyttet til barndom er endret. Fra å oppfatte barn som uferdige objekter som blindt skulle adlyde de voksne, hevdes det at dagens barn i utstrakt grad er gitt en subjektstatus både sosialt og formelt. Ratifisering av FNs barnekonvensjon (1989) er et eksempel som understreker barns rettigheter, og som har fått innvirkning på det norske lovverket. Blant annet finner man klare føringer for barnets rett til medbestemmelse både i Barnelova (1981), Barnevernlova (1992) og Opplæringslova (1998).

Når barn i økende grad tilkjennes en subjektposisjon, så øker trolig også barnas forventninger om at de er likeverdige i relasjonen med de voksne. De har rett til å ytre sine perspektiver og meninger fritt, også ved uenighet. Det hevdes at det har utviklet seg en form for forhandlingskompetanse hos dagens barn. Forhandlinger fører til at mange voksne opplever at de mister kontrollen i relasjonen, og de kan fort veksle mellom en autoritær og disiplinerende-, en demokratisk- eller ettergivende tilnærming i møtene med barna, både hjemme og i skolen (Glaser, 2008). Dagens barn og unge tilbringer stadig mer tid innenfor

skoleinstitusjonen. Fra da den først offentlige skolen så dagens lys i 1739, har skoleløpet blitt utvidet fra om lag 12 til 38 uker og skoledagene har aldri vært lengere enn de er i dag (Haug, 2012).

3.6 Den kunnskapsbaserte tidsalder og dannelsen

En utvidelse av skoleløpet blir oftest begrunnet med barns økte behov for kunnskap, og det kjempes stadig for å få plass til flere fag i skolen. Arbeidsmarkedet som tidligere tok i mot ufaglærte krever nå i større og større grad faglært arbeidskraft, og teoretisk fundert kunnskap ervervet gjennom skolegangen, betraktes ofte som en nødvendighet for at barn og unges skal ha mulighet til å lykkes i sitt fremtidige livsløp. Men som forsøkt dokumentert gjennom hele dette kapittelet så er ikke skolen kun til for elevenes skyld, den er også et sterkt virkemiddel i den internasjonale konkurransen og for den nasjonale velferdspolitikken.

For at alle elever skal ha mulighet til å utvikle en nødvendig grunnleggende kompetanse, som videre utdanning og aktiv deltakelse i arbeidsliv og samfunn tilsynelatende fordrer, blir presset på faglig læring stadig sterkere (Haug, 2012). Behovet for å heve kunnskapsnivået hos elevene lå nettopp til grunn da LK (Utdanningsdirektoratet, 2011a), så dagens lys i 2006. Reformen var ment å styrke elevenes kunnskapservvervelse gjennom blant annet et økt fokus på grunnleggende faglige ferdigheter som matematikk, det å kunne lese, anvende digitale verktøy, og å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig. På alle trinn og i alle fag er det utarbeidet klare mål for elevenes læringsutbytte, og det foretas tester og evalueringer på både nasjonalt og internasjonalt nivå. Elevene skal i dag utdannes, eller formes, etter stadig mer målstyrte, evidens- og forretningsbaserte utdanningssystemer (Steinsholt og Dobson, 2011).

Som nevnt innledningsvis i oppgaven har ikke skolen bare et faglig opplæringsansvar, men også et ansvar for sosialisering av elevene. Den generelle lærerplanen som Hernes etablerte i 1993 ble, uten endringer, videreført til det nye læreplanverket, og i St. melding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, grunnlaget for LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2011a), blir det nettopp understreket at skolen ikke bare skal *utdanne*, men også *danne* elevene (Bergesen, 2006). Både begrepene dannelse og allmenndannelse kommer eksplisitt til uttrykk i Stortingsmeldingen, men uten at vi kan se at begrepene defineres. I meldingen lyder det blant annet at:

I debatten om skolens rolle i samfunnet blir det av og til hevdet å være en konflikt mellom demokrati, dannelse og likeverd på den ene siden, og konkret kunnskap på den andre siden. Elevene har imidlertid, etter departementets vurdering, behov for enkelte grunnleggende

ferdigheter for at skolen skal kunne formidle kulturarven og gi elevene en god allmenndannelse (St. meld nr. 30, 2003- 2004, s. 31).

I neste kapittel, under punktet *Dannelse og grunnleggende ferdigheter* vil, som tidligere nevnt, St. meld nr. 30 *Kvalitet i skolen*, og skolens bidrag til elevenes danning bli ytterligere belyst. Hvordan elevene kan sosialiseres gjennom en dannelsesprosess, hvis deres subjektposisjon blir ivaretatt, vil også bli omtalt i kapittel 4.

Det er ikke bare elevenes utdanningsløp som påvirkes av den utdanningsfokuserede tidsalder vi er en del av, også læreryrket påvirkes av dette kunnskapsjaget, hvilket vi vil se litt nærmere på i det følgende.

3.7 En kunnskapsstyrt utdanningspolitikk og praksis

Da det tidligere nevnte «PISA- sjokket rammet» norsk skole i 2001, ble det snakket om en skole i krise. Den såkalte krisen synes imidlertid ikke å være løst, ettersom både resultatene fra 2006, 2009 og 2012 bekrefter at vi fremdeles scorer middels, eller under middels når det gjelder fagkunnskap. 29 prosent av elevene svarte i 2012 at det også var mye bråk og uro i timene, og 24 prosent svarte at læreren måtte vente lenge før elevene roet seg (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, s. 1988).

3.7.1 Dokumenterbar kunnskap er viktig...

Et resultat av norske elevers lave resultatscore på for eksempel nasjonale prøver eller Pisa tester, er at en faglig fundert kunnskapsheving blant lærere fremstilles som en nødvendighet. For og hankses med utfordringene i skolesystemet så har også lærernes praksis stadig blitt mer kunnskapsstyrt. I St. meld nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, hevder departementet at lærerne har et behov for kunnskap om hvordan de skal løse ulike utfordringer i skolehverdagen, de trenger kunnskap om hvilke metoder som er virkningsfulle og hva som fremmer god læring for elevene. «Departementet ønsker å bistå i dette arbeidet, blant annet ved å bidra til å utvikle verktøy som har dokumentert effekt, og ved å fremme et mer kunnskapsbasert utviklingsarbeid og derved bedre praksis i skole og barnehage» (Ibid, s. 66). Som veiledning til de skoleansatte kommer departementet videre med eksempler på «(...) god praksis, med dokumentert effekt» (Ibid, s. 66).

Isaksen (2011) skriver at denne stortingsmeldingen har i seg en teknologisk fremstilling av profesjonell praksis, og at det kan synes som om utdanningspolitikken foretrekker det som kan måles. Dersom læreren følger et presist og kunnskapsbasert undervisningsopplegg/metode, er målet at kvaliteten på praksis vil forbedres og effektiviseres. I tillegg er det kanskje «(...) ikke minst en måte en kan imøtekomme krav om dokumentasjon overfor

styresmakter og andre finansieringskilder (...)» (Thomassen, 2006, s. 149). Det norske utdanningssystemet er sterkt inspirert av nyliberalistiske ideer, men foreløpig er det ikke like påvirket som i USA, hvor det er vitenskapelig kunnskap med et eksperimentelt design som dominerer de nasjonale styringsstrategiene (Isaksen, 2011).

3.7.2 ...men hva med den personlige egnetheten?

Og riktig nok er teoretisk- og forskningsbasert kunnskap nødvendig for å utvikle lærernes kompetanse i forhold til faglig utvikling hos elevene. Men i St. meld nr. 16 (2006-2007)...*og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, fremheves det imidlertid at når det gjelder å vurdere hva som er god undervisning og læring for elevene, og å identifisere og avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som bør igangsettes, så skal læreren også anvende sitt pedagogiske skjønn og sin erfaringsbaserte kunnskap. Overland (Overland i Isaksen, 2011) definerer pedagogisk skjønn som følger:

Pedagogisk skjønn eller dømmekraft er å handle i sosial situasjoner der utfordringen er personlig, reglene ikke finnes og kravet om løsning er umiddelbar. Det kan beskrives som finfølelsen for grenser en ikke trår over. Det profesjonelle skjønn er et uttrykk for den enkelte lærers innsikt i den kompliserte problematikken som preger det pedagogiske feltet (Ibid, s.286).

Den ulike graden av pedagogiske skjønn som skoleansatte utøver kan igjen relateres til den enkeltes *personlig kompetanse*. Skau (2011) fremhever hvordan det hverken er bevissthet om teoretisk kunnskap eller yrkesspesifikke ferdigheter, som samfunnets profesjonsutøvere eventuelt mangler i møte med menneskene de skal hjelpe eller står i et pedagogisk forhold til. Selv om både teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter faller inn under det Skau definerer som en samlet profesjonell kompetanse, så tenker hun at det ikke lærernes akademiske kunnskap som i størst grad påvirker elevenes faglige og sosiale utvikling, men heller deres personlige væremåte. Personlig kompetanse er lite dokumenter- og målbar i forhold til naturvitenskapelige kriterier, og den er dermed utfordrende å definere kvalitetsmessig. Vår personlige kompetanse blir aldri utdatert, men den kan forvitte hvis man ikke er bevisst sin personlige utvikling. Personlig kompetanse kan ikke erverves gjennom studier alene, men vil påvirkes av omgivelsene vi befinner oss i. Det vil si at våre livserfaringer virker inn på utviklingen av vår personlige kompetanse, og i sin tur påvirker vår ervervede personlige kompetanse våre nye erfaringer, «(...) for eksempel i form av hvilke erfaringer vi videre oppsøker, hvilken forståelsesramme vi setter dem inn i, og hvilken virkning vi lar dem få ha på oss» (Skau, 2011, s. 75).

I hvilken grad vi klarer å utvise anerkjennelse, innehar empati og innlevelse i andre mennesker opplevelser, inntar et ydmykt ståsted overfor andres synspunkter og klarer å sette pris på andres forskjellighet, er i følge Skau (2011) noen uttrykk for den enkeltes

personlige kompetanse. Hun lister videre opp 67 ulike uttrykksformene som personlig kompetanse kan vise seg gjennom, og noen som kan nevnes er:

(...) evne til å behandle mennesker som jevnbyrdige og likeverdige (...) evne til å kunne le av seg selv (...) toleranse og generøsitet overfor andre (...) evne til å kunne tåle frustrasjoner, motgang og kritikk uten å gi opp (...) åpenhet for alternative løsninger (...) menneskelig varme (...) evne til å skille mellom seg selv og andre (...) det å være i stand til å tenke på nye måter (...) evne til å være ydmyk, til «ikke å vite» (...) evne til å skille mellom sak og person (...) fleksibilitet og åpenhet i konflikter (...) verdibevissthet (Ibid, s. 75).

Den personlige kompetansen fremstår, ifølge Skau (2011), som et fundament for samhandlingen mellom lærer og elev, og bidrar sterkt til hvilket menneskesyn og holdninger den voksne profesjonelle innehar overfor elevene de møter. I den generelle læreplanens første kapittel; *Det meningssøkende menneske* (Utdanningsdirektoratet, 2011b), omtales synet på menneskets likeverd og verdighet, som grunntanken innenfor det humanistiske menneskesynet den norske velferdsstaten er tuftet på. Et humanistisk menneskesyn fordrer en overbevisning om at «(...) mennesket er et mål i seg selv og aldri kan reduseres til bare et middel for noe annet» (Østrem, 2012, s. 23).

Et slikt syn på menneskeverdet fordrer at alle elever i skolen, også de som viser problematferd, blir møtt som et subjekt, et selvstendig tenkende og ansvarlig individ, med krav på anerkjennelse og respekt. Selv om det å møte elever som viser problematferd som et subjekt kan være utfordrende innenfor skoleinstitusjonens rammer, der både sosiale hierarkier og kunnskapshierarkier oppstår og reproduseres (Østrem, 2012), er den grunnleggende tanken om iboende verdighet og menneskerettigheter innenfor et humanistisk menneskesyn også gjeldende i forhold til disse elevene, sett i lys av den inkluderende enhetsskolens intensjon (Utdanningsdirektoratet, 2011a; Opplæringslova, 1998).

3.8 Skolen og lærernes utfordringer, og maktposisjon

I det foregående har noen av skolens omveltninger og gode intensjoner, gjennom de siste 275 år blitt forsøkt redegjort for. Dette har synliggjort tidvis motstridende krav og fordringer, lagt på lærere opp gjennom historien, som det er lett å se kan ha vært utfordrende for yrkesutførelsen. Det er til sammenligning kanskje en enda mer komplisert oppgave å være lærer i dagens senmoderne skole, ettersom skolens mandat, i tillegg til faglig formidling, innebærer en intensjon om inkludering, sosialisering og tilrettelagt undervisning for alle elever. Disse viktige *demokratiske samfunnsoppgavene* skal lærerne utføre på vegne av skolen, så det hviler naturlig nok et stort ansvar på denne

profesjonsgruppen. Arbeidet til lærerne skal utføres innenfor økonomiske rammer og politisk utarbeidede læreplaner og lovverk. Det er i vår tid satt høye mål for arbeidet læreren utfører, gjennom stadig mer detaljerte og målstyrte reguleringer. Samtidig er tiden de har til rådighet ofte knapp, og den pedagogiske prosessen fram mot målet kan ofte være uklart formulert i både lovverk og rammeplaner (Damsgaard, 2010). Arbeidet befinner seg i et spenningsfelt i samfunnsstrukturen, mellom forventede mål utarbeidet av statlige organer og pedagogisk skjønn. Lærerne utgjør dermed en del av bakkebyråkratiet, som Lipsky, (1980) definerer slik: «(...) personer som er ansatt i offentlige velferdsinstitusjoner, har direkte kontakt med brukere og har et betydelig skjønnsmessig handlingsrom i utførelsen av arbeidet» (Ibid, s.3).

Læreryrket innehar ikke bare faglige og skjønnsmessige utfordringer i en hektisk hverdag, for som andre bakkebyråkratykker så har også lærere stor makt. Den friheten som ligger i lærernes pedagogiske skjønnsutøvelse kan gi ulike utslag for elever som viser problematferd. I relasjonen med elevene har lærerne en maktposisjon i kraft av sin formelle rolle og lærerutdanning (Damsgaard, 2010). Lærerne befinner seg i en ledende stilling, der de setter dagsorden for organisering, faglig og pedagogisk innhold i undervisningen. Videre kan de diktere betingelser til egen, eller andres fordel, de kan påvirke oppfatninger og ulike kulturelle perspektiver og med det, blant annet definere om et atferdsproblem eksisterer og hvordan det så skal håndteres (Nordahl, 2003).

Max Weber (1864-1920) presenterer aktørens makt nettopp som en «(...) mulighet innenfor en sosial relasjon til å sette sin egen vilje gjennom, også om han møter motstand, og uavhengig av hva denne muligheten bygger på» (Weber i Grimen, 2004, s. 108). Definisjonen kan overføres til en lærer, som gjennom et herredømme, har makt over elevene, og som misbruker makten for å fremme egne interesser. Dersom den utsatte eleven godtar makten, omtaler Weber det som et legitimt herredømme. Det betyr imidlertid ikke at makten nødvendigvis er berettiget eller positiv.

3.8.1 Hegemoni, ledelse og sosial reproduksjon

I møte med elevene er det skolen som besitter hegemoniet, det vil si den udiskutable overmakten. Nordahl (2003) omtaler hvordan skolen som system, gjennom ulike maktstrukturer, opprettholder det han kaller en hegemonisk rolle i forhold til både elever og foreldre. Dette perspektivet representerer en forståelse av at skolesystemet egentlig ikke er så interessert i å oppdra elevene etter et demokratisk konsept, men at systemet tvert imot ønsker å ivareta sin egen maktposisjon. Skolen har definisjonsmakten i forhold til hvordan elevenes iboende og bakenforliggende ressurser enten blir akseptert eller forkastet.

Dagens lovverk og lærerplan skal naturlig nok ha innvirkning på elevenes skolehverdag, og gjennomføringen av dens idegrunnlag skal videreføres av alle lærer og gjelde for alle elevene. Skolens innhold og målsetting blir fremdeles definert på et overordnet nivå, men den enkelte skole og lærer gis i dag en betydelig frihet til å velge arbeidsform og organisering av opplæringen. Slik sett har skolens ledelsesprofil stor innflytelse på elevenes fremtidsmuligheter og livsløp. Melhus og Dysthe (2010) uttaler hvordan «Gode rektorer involverer, motiverer og utvikler lærere og elever til oppsiktsvekkende resultater» (Ibid, s. 13). De hevder videre at en mangel på god ledelse er hovedkjennetegnet ved skoler som i stor grad opplever problematferd og dårlig læringsutbytte hos umotiverte elever. Under punkt 7. 11 vil ledelsens potensielle betydning for elevenes dannelsesprosess bli diskutert.

Nordahl (2010) på sin side, fremhever at den praksisen som foregår utenfor det offisielle lærerplandokumentet, er av minst like stor betydning som den praksisen som foregår i henhold til den. Han omtaler denne praksisen som en form for skjult lærerplan. En skjult lærerplan omfatter de dannelses- og læringserfaringene som ikke er planlagte, altså læring som ikke er nedfelt i planen. Frihet som gis den enkelte skole kan medføre store variasjoner i den pedagogiske praksisen. Være seg variasjoner i skolens innhold, språk og organisering, dens kultur, dens verdier og forventninger til elevene (Nordahl, 2010).

Sosial reproduksjonsteori setter nettopp søkelyset på om skolen egentlig er en demokratisk institusjon, slik den blir portrettert gjennom blant annet Opplæringslova (1998) og LK 06 (Utdanningsdirektoratet, 2011a), som gir alle elever et likeverdig grunnlag for faglig og sosial utvikling. Det blir innenfor sosial reproduksjonsteori hevdet at skolen er fundert på hva som kan kalles middelklasseverdier, som for eksempel høy utdanning, god økonomi og mange bøker i bokhylla. Dette kan igjen resultere i at skolen forskjellsbehandler barn på bakgrunn av både kulturelle og sosioøkonomiske forskjeller. Slik sett kan kanskje problematferd i skolen sees i sammenheng med elevens familiebakgrunn, i den forstand at elever som kommer fra hjem uten de «rette verdiene» og holdningene som foretrekkes i skolen, blir møtt med andre lavere og mer negative forventninger enn middelklassens barn (Nordahl, 2010).

3.9 Kapitlets hovedessens

I dette kapitlet har vi forsøkt å skissere hvordan ulike perspektiver på hvilke funksjon skolen skal ha, og hvordan det er ment at skolen skal påvirke sosial og faglig læring hos elevene, har vært gjenstand for store og små omveltninger gjennom tidene. I sine tidligste år hadde skolen en sentral funksjon i nasjonsbyggingen, og til å skape en felles identitetsfølelse gjennom et felles verdi- og kulturgrunnlag, mens skolen i dag, i stor grad

skal være produsent av nyttig kunnskap og kompetanse som skal sikre nasjonen både nasjonalt og globalt. Skolens sosialiseringsansvar har også endret seg, men som beskrevet har en politisk målsetting om å fremme dannelse for elevene vært en av skolens oppgaver helt siden grunnloven av 1814 ble nedtegnet. I kapittel 6, skal vi se at deltakerne i denne studien likevel har svært ulike meninger om hva det vil si å fremme dannelse hos elevene.

Historikeren Jens Arup Seip (1905-1992) hevder at skoleverket alltid har vært gjenstand for politisk tenking og handling, og at parten som til en hver tid besitter den politiske makten i samfunnet alltid vil forsøke å tjene en bestemt ideologi eller interesse (Haug, 2012). Gjennom kapittelet har vi til dels bekreftet Seips uttalelse, gjennom å vise hvordan maktpolitiske skifter både i inn, og utland kan tenkes å ha innvirket på skolens innhold og organisering, og videre har vi sett på hvordan endrede kunnskap og kompetansebehov i samfunnet har fått innvirkning på både lærere og elevers skolehverdag. Vi har også belyst hvordan elever, som av ulike grunner oppleves problematisk for omgivelsene, har blitt definert som avvikere, kategorisert, diagnostisert og/ eller segregert fra den ordinære undervisningen i lys av blant annet såkalt ubestridelig vitenskapelig kunnskap. Det har også blitt beskrevet hvordan endringer i samfunnet, knyttet for eksempel til barnets posisjon i samfunnet har endret seg, og hvordan det har fått helt konkret innvirkning på utforming av lovverk, og for relasjonen mellom barn og voksne. I dagens samfunn har barna rett til medbestemmelse, og i skolen hører mangfoldet av elever til. Alle elever skal i utgangspunktet inkluderes, sosialiseres og få opplæring tilpasset sine individuelle behov. Som en del av bakkebyråkratiet som skal gjennomføre disse viktige og gode intensjonene, har de skoleansatte som vist, både utfordringer, ansvar og makt.

Til tross for både små og store omveltninger gjennom tiden, beskriver både Haug (2012) og Ogden (2012) at skoleverket ofte oppfattes som en statisk og uforanderlig institusjon. En slik oppfatning, kan naturligvis ha ulike årsaker, men kanskje kan det relateres til det Nordahl (2003) betegner som skolens ønske om å opprettholde sitt hegemoni overfor elever og foreldre? Dette spørsmålet vil diskuteres i kapittel 7, men først vil vi blant annet se nærmere på hvordan dannelse kan forstås, og hvordan det konkret er ment at skolen skal bidra til å fremme dannelse for elever som viser problematferd.

4 Et kunnskapsbasert dannelsesprosjekt

Utdanningspolitisk blir dannelse ikke sjelden tatt til inntekt for en yrkesforberedende, funksjonell kompetanseforståelse. Tidligere forskning og utdanningsminister Tora Aasland brukte begrepet «nyttig dannelse» i en kronikk i Aftenposten (27.5.2009), for å fremheve hvor viktig det er «(...) at individer skaper en generell forståelse av seg selv som aktivt skapende, og at de skaper individuelle strategier for å kunne tre relativt knirkefritt inn i nye og mer «effektive» og «nyttige» arbeids- og læringsformer» (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 8). Når man legger slike nytteorienterte definisjoner til grunn, fremstår dannelse nettopp som et redskap for å gjøre elevene mer tilpasningsdyktige og godt fungerende, innenfor et stadig mer krevende utdanningsfokuseret samfunn, hvilket det foregående kapittel også har synliggjort. Tradisjonelt sett har dannelse derimot sjelden blitt knyttet opp mot utdannings metodiske og nytteorienterte refleksjoner. I forståelse av dannelse ligger som oftest individets egen evne til refleksjon, handling og egenutvikling, det vil si det enkelte menneskes subjektstatus.

Mange setter begrepet dannelse i sammenheng med oppdragelses- og tilpasningspraksiser i forhold til barn og unges utvikling, både på individ og samfunnsnivå. I barnehagens formålsparagraf er for eksempel ordet oppdragelse byttet ut med dannelse, hvilket ytterligere kan bidra til en slik forståelsessammenheng. Men igjen, tradisjonelt sett, har dannelsesbegrepet heller ikke blitt betraktet som det samme som oppdragelse, nettopp fordi det å bli dannet krever: «(...) pågangsmot, en egen indre aktivitet uten et bestemt mål, noe som peker på det faktum at det kan være vanskelig å danne andre» (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 8). En hegeligansk tanke om anerkjennelse tilsier at vi kun ved å bli anerkjent som subjekt, og derigjennom realisere vårt potensiale som selvstendig tenkende mennesker, kan bli fullverdige demokratiske medlemmer av fellesskapet (Østrem, 2012). Det er nærliggende å tenke at dette også gjelder for barn både i førskole- og skolealder.

Etter innledningsvis å ha redegjort for hva betydningen av Opplæringslovas (1998) formålsparagraf *ikke* synes å være, i forhold til å fremme dannelse hos elevene, er det kanskje på sin plass å forsøke å synliggjøre hvordan dannelse *kan* forstås, sett blant annet i et historisk lys. I den sammenheng er det hensiktsmessig å starte i antikkens Grekenland, for deretter å trekke tråden frem mot vår tid. Etter et historisk tilbakeblikk, vil vår tids oppfattelse av hvordan dannelse kan fremmes i utdanningsinstitusjonene, gjennom oppøving av de grunnleggende faglige ferdigheter hos elevene, presenteres. Vi vil også se nærmere på hvordan Hellesnes (1975) to sosialiseringsspraksiser, tilpasning og dannelse, kan forstås, ved å se nærmere på eleven som objekt eller subjekt. Viktige faktorer i denne sammenheng vil være Foucaults (1999) forståelse av disiplin, betydningen av anerkjennelse ifølge Honneth (1992), og Skjervheims (1996) treleddete relasjon. Men først, en kort avstikker tilbake til de gamle greske filosofer.

4.1 Dannelsens opprinnelse og historiske utvikling

Dannelse som fenomen og forståelsesgrunnlag for menneskelig utvikling, har røtter helt tilbake til antikkens Hellas. Doseth (2011), beskriver hvordan det greske uttrykket paideia fra antikken, kan oppfattes som en direkte forløper for vår tids forståelse av dannelse. Grekerne mente paideia innebefattet menneskers praktiske dømmekraft, moralske regler og fornuft. Også kunnskap (techne) ervervet gjennom profesjonelle ferdigheter og tradisjoner var relevant innenfor antikkens forståelse av dannelse. Paideia «(...) dekker mange sider ved selve dannelsen; utdanning, læreplan, tradisjon, språk og kultur. Men ingen av disse ordene er alene dekkende for hva grekerne vil si med paideia» (Ibid, s. 13). Paideia henspiller på en helhetlig forståelse av menneskets dannelsespotensiale, det omfatter alle sider ved menneskets personlige utvikling (Ibid).

4.1.1 Dialogisk metode, et demokratisk ideal

Sokrates (470 – 399 f. kr) vektla fysiske, intellektuelle og kunstneriske faktorer, i forbindelse med individets karakterdannelse, men det var den dialogiske metoden han så som grunnlaget for et demokratisk dannelsesideal. Han mente at sann kunnskap og sann erkjennelse, som igjen leder mennesker til å handle rett, har sitt utspring i samtalen. Gjennom dialogen kunne man dyrke episteme (sann kunnskap), hvilket han så som en forutsetning for at mennesker skulle kunne handle rett og dermed realisere det gode liv (Myhre, 1976).

4.1.2 Målet for menneskers handlinger bør være det gode

Aristoteles (348-322 f.kr) tenkte at kjernen til personlig utvikling ligger i alle menneskers natur, slik sett er menneskets natur en forutsetning for dannelse. Han snakket om den menneskelige væren (eksistens) som ligger i individets natur og vesen, og mente det nettopp er menneskets formbare struktur og oppbygging som muliggjør dannelsesprosessen. For Aristoteles handlet paideia om hvordan moralske handlinger var basert på at «(...) fornuft og kunnskap både er bestemt av vår væren og bestemmende for vår væren» (Doset, 2011, s. 14). Han satt spørsmålsteget ved hva som er det gode i forhold til mennesker og deres handlinger, og mente at all viten går mot det gode. «Det gode er forskjellig i forskjellige handlinger og former for techne (kunnen). Målet for våre handlinger må være det gode som vi oppnår gjennom handling og kunnskap» (Ibid, s. 14).

4.1.3 Opplysningstidens bidrag til dannelsens tvetydighet

I Europa kom ordet dannelse først allment i bruk ved overgangen fra opplysningstiden til romantikken, fra annen halvdel av 1700- tallet til første tiår av 1800- tallet. Begrepet dannelse, slik vi kjenner det, er av tysk opprinnelse (Bildung), og knyttes opp mot Wilhelm Von Humboldt (1767-1835) filosof, språkforsker og politiker. Også her ble det subjektive aspektet fra antikken vektlagt. Ordet dannelse ble brukt av romantikkens forkjempere for å synliggjøre det de mente var begrensningene innenfor opplysningstidens kultur.

Romantikerne mente at opplysningstidens fokus på rasjonalisme, scientisme, og nytteorientering; det «objektive», både overså og undertrykket følelsene og åndens utvikling hos mennesket; det «subjektive». De hevdet at opplysningstidens kultur gjorde menneskene identitetsløse og angstfylte, og betraktet den subjektive dannelsen som et motsvar til dette. Romantikerne tenkte at klassiske studier av kunst og kultur fra antikkens mestere, skulle bidra til å foredle personlighets- og karakterdannelse. Høyere utdanning skulle bidra til både kulturell vekst og utvikling, for idealet var å bli et helt menneske. Men implisitt lå det også noe allment i dette dannelsesidealet, siden utdanningen i tillegg skulle bidra til studentenes allmenndannelse for å virkeliggjøre ideen om humanitet (Berg 2011; Myhre, 1976).

Etter som opplysningstidens kultur, representert ved moderniteten, fikk sitt endelige gjennombrudd i Vest Europa, innebefattet ordet dannelse etter hvert også mer av den «objektive» kunnskapsbasen som opplysningskulturen representerte. Dannelse ble tilnærmet synonymt med åndselitens oppfattelse av å være en av de viktigste samfunnsgruppene på toppen av samfunnshierarkiet. Samtidig hadde begrepet fremdeles i seg et subjektivt forståelsesgrunnlag, basert på følelser og åndsutvikling hos det enkelte individ. Dannelse fremsto den gang, som nå, som et tvetydig og spenningsfylt begrep (Berg, 2011).

4.1.4 En demokratisk dannelsesprosess; aldri mer Auschwitz

Etter andre verdenskrig oppsto det en fornyet interesse for begrepet dannelse. Det ble bevisst benyttet for å fremme en utvikling av demokratisk- og politisk aktive mennesker, som skulle bidra til at Holocaust aldri kunne skje igjen. Dannelse blir dermed sterkt knyttet opp mot politisk og demokratisk engasjement hos det enkelte menneske (Arneberg & Overland, 2001).

Dewey (1944) beskriver demokrati ikke kun som en styreform, hvor mennesker får politisk medbestemmelse ved valg. Ifølge Dewey er demokrati en måte å leve på, en livsstil, hvor den enkelte samfunnsmedborger utviser gjensidig respekt for andre mennesker, ved å utføre handlinger som berører andre på en hensynsfull måte. Dewey sier det slik: «A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience» (Ibid, s. 87). Apple og Bean (1999) har formulert noen punkter, de mener kan danne grunnlaget for å kunne realisere en demokratisk levemåte, slik Dewey (1944) beskriver. En demokratisk livsstil innebærer blant annet å ha tro på problemløsning i felleskap, både på individ og samfunnsnivå. En demokratisk livsstil innebærer også evne til kritisk refleksjon over ulike ideer eller problemer, som i utgangspunktet må kunne formidles fritt, uten fare for represalier, selv om ideene viser seg å være upopulære. En omsorg og ivaretagelse av hverandres rettigheter og verdighet, basert

på en verdibasert demokratiforståelse, er også viktige punkter for å leve et demokratisk liv. For å oppnå idealet om en demokratisk levemåte, er individuelle ferdigheter som muntlig formuleringsevne, evne til å kunne lytte, reflektere og analysere, avgjørende. Evnen til omsorg og toleranse overfor medmennesker står også sentralt, for å kunne leve et demokratisk liv (Apple & Bean, 1999).

I løpet av 1960- og 1970 årene ble dannelsens humanistiske innhold tilført elementer fra kritisk teori, ved blant annet den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (1927-). Han mente det var mulig å påvise at dannelsesbegrepet, helt tilbake til opplysningstiden, var kritisk progressivt med et samfunnskritisk perspektiv inkorporert i seg. Klafki (2011) er opptatt av ethvert menneskes rett til å utvikle sin selvbestemmelsesevne. En sosial prosess som skal utvikle alle krefter i det enkelte menneske er i så måte ønskelig. Dette skjer gjennom refleksjon, fornuftig samtale og diskusjon, hvor man sammen kan komme fram til en mer humanistisk samfunnsutvikling, og bedre samfunnspolitiske forhold. Dannelsesbegrepet relateres slik sett inn i en maktpolitisk virkelighet hvor «(...) menneskene kan nedbryde et ubegrundet magtherredømme og gjøre spillerummet for deres frihedsutfoldelse større» (Ibid, s. 119).

4.2 Et diffust begrep innenfor dagens skolevirkelighet

I vår tid er dannelsesbegrepet synliggjort gjennom blant annet formålsparagrafene til henholdsvis Barnehageloven (2005) og Opplæringslova (1998). Å fremme dannelse, blir her fremstilt som sentrale punkter, i forhold til barn og unges sosiale utviklingsmuligheter. Dannelse er også aktualisert som et samtidig fenomen, gjennom innstillingen fra Dannelsesutvalget (2009), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*, og den oppfølgende rapporten fra Universitet- og Høgskolerådet (2011), *Dannelsesaspekter i utdanning*. Det som imidlertid fremkommer av disse to rapportene er at forståelsen av dannelse er svært omfattende og uten en entydig definisjon.

I Dannelsesutvalgets innstilling fra 2009, forklares dannelse som tilegning av kulturgoder, samtidig som det senere snakkes om dannelse som personlig modning. I en inngående anmeldelse av innstillingen beskriver Beate Elvebakk, gjengitt i Telhaug (2011) uklarhetene formulert av Dannelsesutvalget (2009) slik: «For en tilfeldig leser – selv en leser innenfor academia – er det vanskelig å finne hva som er den egentlige essensen; det forblir gjennom hele rapporten uklart så vel hva som er problemet som hva som er løsningen, og faktisk også hva dannelse kan sies å være» (Ibid, s. 219).

I rapporten fra Universitet- og høgskolerådet (2011) fremheves det imidlertid at en slik manglende entydig definisjon av dannelsesbegrepet, egentlig er i tråd med dannelsens

vesen; nettopp å kunne se en sak fra flere sider. Det blir ytterligere fremhevet at dannelse handler om menneskers holdninger og ansvar innenfor relasjonene de befinner seg, både kulturelt- og historisk kontekstualisert. Dannelse blir beskrevet som en personlig utviklende prosess som skal bevisstgjøre mennesker i forhold til sine omgivelser, slik at de skal kunne tenke selvstendig og kritisk, og kunne bidra til en demokratisk samfunnsutvikling, slik Klafki (2011) også fokuserer på.

Hvordan er så det egentlig tenkt at dagens barn og unge, inkludert elever som viser problematferd i skolen, skal få innsikt i og bli en del av en slik selvstendig, kritisk, demokratisk og personlig utviklende prosess som dannelse er ment å være? Kanskje er det mulig å få redegjort for dette, ved å se nærmere på St. meld nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, som tar for seg nettopp utvikling av dannelse og grunnleggende ferdigheter hos elevene i skolen.

4.2.1 Dannelse og grunnleggende ferdigheter

Kjernepunktene i barn og unges dannelsesprosess i skolen er, også ifølge St. meld nr. 30 (2003-2004), å utvikle bevisste refleksjoner, egne holdninger og engasjement. Skolen skal videre bidra til utviklingen av elevenes fremtidstro, og stimulere til et kritisk blikk på samfunnsutviklingen de er en del av. Dette kan ikke tvinges på elevene. I meldingen beskrives det slik: «Allmenndannelse gir innsikt i det komplekse å være menneske, om relasjonen mellom den enkelte og de andre, samt mellom menneske og samfunn» (Ibid, s. 32). Det fremkommer videre at det er gjennom arbeid med fagene, skolen kan bidra til elevenes allmenndannelse. Den kritiske samfunnsborgeren skal utvikles gjennom de grunnleggende ferdighetene:

- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne lese
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy (Ibid, s. 32).

Gjennom kjennskap til de teoretiske fagene blir elevene gjort kjent med kultur og historie, og ved å arbeide med fagene oppøver de evne til problemløsning, samarbeid og innlevelse i andres perspektiver. De lærer at utholdenhet og innsats gir resultat. Dette beskrives som skolens bidrag til elevens allmenndannelse. St. meld nr. 30 (2003-2004) fremhever at grunnleggende ferdigheter og allmenndannelse er viktig både i privatlivet, arbeidslivet og samfunnet for øvrig. Den sier det slik:

Allmenndannelse er nødvendig i tilegnelse og bruk av ferdigheter, og ferdigheter er et nødvendig element i allmenndannelsen. Både allmenndannelse og ferdigheter er avgjørende elementer i arbeidsliv og privatliv, og for en demokratisk samfunnsutvikling (...) Det er ingen motsetning mellom å utvikle ferdigheter som blant annet arbeidslivet trenger, og utvikling av det hele menneske (Ibid, s. 32).

For å oppsummere litt så skal skolen dermed, gjennom oppøvelsen av faglige ferdigheter, fremme dannelse hos elevene ved å bidra til å utvikle elevenes bevisste refleksjon, demokratiske holdninger og engasjement, samt utvikle deres fremtidstro og stimulere til et kritisk blikk på samfunnsutviklingen. Hoem (2010) understreker at grunnskolens hovedoppgave fra 1848, faktisk har vært å fremme elevens dannelse, hvilket det også går frem av kapittel 3. Han mener derfor det fremstår som et paradoks at skolens ansvar i forhold til dannelsesaspektet er viet liten plass, og fremstår diffust og uklart, både historisk sett og i dagens skole. For samtidig som dannelse som begrep og fenomen synes å bli viet oppmerksomhet, i form av velformulerte fraser i ulike offentlige styringsdokumenter som omhandler barn og unges faglige og sosiale utvikling, er *reelle* sosialiseringprosesser som daglig påvirker elevenes identitetsutvikling, virksomme i skolehverdagen. To ulike typer sosialiseringprosesser som Hellesnes (1975) mener elevene kan utvikles gjennom; *tilpasning* og *dannelse*, vil bli redegjort for i det følgende.

4.3 Tilpasning og objektivisering av eleven

Hellesnes (1975) beskriver, innenfor et kritisk humanistisk perspektiv, *tilpasning* som en form for sosial praksis, ment å tilpasse individet til samfunnets bestående normer og regler. I skolesammenheng vil det si at eleven både tolker og ser på seg selv i lys av den voksnes autoritetsforståelse. Hellesnes sier det slik:

For en pedagog som oppfatter sosialisering som tilpassning, vil sosialiseringa tilnærma vere noko som har definerbare gradar, og som kan mælast og testast. (...) Målet er å produsere veltilpassa individ, dvs. individuell åtferd som er «regulert» og «justert» i samsvar med dei yrkesmessige og sosiale ordningane som åtferda skal vere funksjonell i forhold til (Ibid, s. 36)

Hvis en sosialisering prosess i form av tilpasning benyttes i skolen, kan eleven sies å reduseres til et *objekt* for den voksnes påvirkning- og overtalelsesevne. Innenfor en positivistisk samfunnsvitenskapelig tradisjon kan mennesker objektiviseres. De kan sees på som forskningsobjekt på lik linje med andre gjenstander, og det blir dermed mulig å benytte evidensbaserte modeller og metoder i en sosialisering prosess. Disse er ment å gi samme resultat hos elevene, uansett hvem som igangsetter tiltaket (Grimen, 2004).

4.3.1 Det panoptiske blikk

En objektivisering av elevene i skolen kan, som nevnt over, sees i sammenheng med en *disiplinerende* praksis, ment å tilpasse eleven til skolens normer og regler. Foucault (1999) beskriver hvordan ulike disiplineringsteknikker vokste fram i institusjoner som fengsel, sykehus, fabrikker, og skoler, utover 1700-, og 1800- tallet. Etter som samfunns og makt strukturene endret seg, og det ble behov for lydige individer og nyttig arbeidskraft samlet i menneskemengder, så var det viktig å disiplinere samfunnsborgerne inn i sine nye roller.

Foucault (1999) bygger mye av sine teorier om makt og disiplin på analysen av fengselsstrukturen *panoptikon*. Panoptikons arkitektoniske grunnlag ble utarbeidet av filosofen Jeremy Bentham (1748 – 1832), en av utilitarismens grunnleggere, som et ledd i en plan for å reformere det engelske rettsvesen. Oversatt fra Gresk kan pan- sies å bety *all*, og optikon- henspiller på *synet* (Stoltz, 2011). Det panoptiske prinsipp tilsier en arkitektonisk mulighet for overvåkning av fengslets innsatte, gjennom å benytte en sirkelformet cellekonstruksjon med en åpen plass og et tårn i midten. Cellene blir gjennomstrømmet av lys fra vinduer på begge sider, slik at fangevokterne i tårnet midt på plassen til alle tider kan observere det fangene gjør. Fangene derimot kan ikke se sine fangevoktere. Kanskje er det noen der, kanskje ikke. Fangene lever i det uvisse, men likevel i visshet om at en atferd som bryter mot reglene gir konsekvenser (Foucault, 1999).

Foucault (1999) tenker at det panoptiske blikk ikke bare befinner seg i fengslet. Han trekker en parallell til samfunnets øvrige institusjoner, og ser på panoptikon som en type makteknologi. Foucault beskriver hvordan en slik konstant mulighet for å bli overvåket, kombinert med en trussel om konsekvenser ved brudd på normer og regler, er med på å skape en indre disiplin hos de berørte. Det overvåkende blikk er ikke synlige for de som overvåkes. Dermed blir også den makt som ligger i en bevissthet om at man kanskje blir overvåket, automatisert og avindividualisert. Dette tilsier at makt ikke kan lokaliseres til en konkret maktinstans, hvem som helst kan utøve den. Makt blir slik sett allestedsnærværende innenfor samfunnsstrukturen. Foucault uttrykker det slik: Den overvåkede «(...) tar inn over seg øvrighetens tvang. Han lar den spontant innvirke på seg, dvs. internaliserer herskerforholdet, og gjør seg til kilden for sin egen underkuelse. Dermed kan øvrigheten kvitte seg med sin tunge rustning» (Ibid, s. 182). Panoptikon bygger dermed ikke på fysisk tvang eller makt, og gir i tillegg de som overvåker anledning til å samle inn informasjon om de overvåkede, for eksempel hvilke avvik de utviser og i hvilken grad de innretter seg det som forventes. Denne informasjon kan igjen danne et statistisk grunnlag for å bedømme menneskelig atferd, som ikke hadde vært mulig uten det panoptiske blikk (Ibid).

Et klasserom kan i sin utforming oppleves som et slags panoptikon. Elevene sitter som oftest med ansiktet vendt mot læreren. Læreren på sin side, er plassert på det sted i rommet

som tillater full oversikt over alt som skjer, mens elevene ikke kan være sikker på hva læreren egentlig får med seg. Hvis de forsøker å jukse på prøver, sender lapper, eller på andre måter bryter mot normer og regler, kan de aldri vite om læreren ser dem fra sin «utkikkspost». Dermed begrenser en slik atferd seg ofte automatisk uten korreksjon. Foucault (1999) fremhever hvordan panoptikons overvåkende prinsipper også danner grunnlaget for å observere og kategorisere forskjellene mellom elevene.

Man kan notere seg barnas prestasjoner (uten at de tar etter hverandre), merke seg ferdighetene, sette karakterer, lage nøyte klassifiseringer og på grunnlag av et begrep om hva som er en normal utvikling, skjelne «dovenskap og gjenstridighet» fra «uhelbredelig dumhet» (Ibid, s. 182).

4.4 Asymmetrisk makt mellom barn og voksne

Sett i lys av tilpasnings- og disiplineringsperspektivene skissert i det foregående, fremtrer et klart maktforhold mellom den overvåkede og de som overvåkes. Når en tilpassende eller disiplinerende praksis benyttes i skolen kommer det *asymmetriske maktforhold* i relasjonen voksen og barn, ekstra tydelig fram. En slik asymmetrisk maktrelasjon fremstår ofte som helt nødvendig, nærmest uunngåelig, når voksne tenker at de skal oppdra eller tilpasse barn innenfor en gitt kontekst. Dermed kan den asymmetriske, oppdragende makt voksne ofte ser som en selvfølge i arbeid med barn, lett forstås som en gitt sannhet også i normativ forstand, uten at det nødvendigvis reflekteres mye rundt hvorfor det er slik (Østrem, 2012). Relasjonene som barn og voksne inngår i «(...) vil alltid være preget av maktstrukturer som er mer eller mindre tungt foranderlige. Det asymmetriske maktforholdet mellom voksen og barn gjør at elever i skolen har en spesielt utsatt subjektposisjon» (Ibid, s. 40).

Innenfor en slik asymmetrisk maktrelasjon kan også begrepene *makt til*; forstått som en form for positiv form for endringsmakt, og *makt over*; forstått som en form for herredømme hvor det er mulig å påvirke menneskers utvikling i negativ retning, benyttes. Det vil si at lærere har makt til å dra veksler på personlig eller faglig kunnskap, som kan bidra til positiv utvikling hos eleven. Når skoleansatte derimot utøver makt over elever som viser problematferd, kan de bidra til å sette en dagsorden som rammer enkeltelever eller grupper negativt (Damsgaard, 2010). For at vi skal kunne forholde oss til Hellesnes (1975) fremstilling av sosialisering gjennom dannelse, sett i lys av det asymmetriske maktperspektivet barn er en del av, er det dermed hensiktsmessig først å se nærmere på hvordan elever kan anerkjennes som et *subjekt*, med en egen identitet og intensjon bak sine handlinger.

4.5 Eleven som subjekt

Intensjonalitet er et nøkkelbegrep som brukes for å kunne se eleven som *subjekt*. Filosofen Hans Skjervheim (1926-1999) beskriver hvordan handling alltid uttrykker en mening, siden et subjekt alltid handler ut fra en intensjon. Han omtaler hvordan bevisstheten alltid vil være rettet mot noe eller noen, og at menneskets intensjoner bak en handling ikke kan forklares med for eksempel påvirkning eller assosiasjon. Hvis dette i tilfelle forsøkes, vil det bidra til en tingliggjøring av eleven, dets intensjonalitet eller bevissthet, og eleven blir objektivert (Skjervheim, 1996).

Språket er også viktig for å forstå eleven som et subjekt, for eleven skaper ikke sin identitet i ensomhet, men utvikler den i *dialog* med andre. Subjektidentiteten skapes i samhandling med flere samtalepartnere, og subjektet blir inkludert innenfor det forpliktende fellesskapet gjennom språket. «(...) man er et *personlig selv* bare i relasjon til bestemte samtalepartnere, (...) ens selvforståelse blir formet ved at ens tanker og utsagn stadig konfronteres med andres tanker og reaksjoner» (Østrem, 2012, s. 25). For at en subjekt/subjekt relasjon skal kunne etableres, fremstår anerkjennelse som et sentralt prinsipp.

4.5.1 Anerkjennelse; gjensidighet og frihet

Honneth (1992) mener at hele vår eksistens avhenger av anerkjennelse, dette kan beskrives som et basalt, psykologisk behov. Behovet for- og kampen om anerkjennelse, innebærer både en normativ ide om hvordan eleven oppnår anerkjennelse, og en erkjennelse av at det også vil innebære kamp og konflikt for å oppnå den. Nøkkelbegreper i anerkjennelsesteorien kan sies å være *gjensidighet* og *frihet*. Gjensidighet vil tilsi at anerkjennelse fordrer en dobbelt bevegelse, der individ, eller grupper, gjensidig ser hverandre som subjekt med egne erfaringer og meninger. Frihet forstås, naturlig nok, som det motsatte av tvang. En reel anerkjennelse fordrer at begge parter har en fri vilje. Ifølge Honneth vil ikke anerkjennelse kunne finne sted innenfor en undertrykkende relasjon/ situasjon.

Honneth (1992) er ikke bare opptatt av relasjonen mellom enkeltmennesker. For å realisere seg selv og oppnå sosial integrasjon i samfunnet, mener han individet må anerkjennes på tre nivåer; det private, det rettslige og det solidariske. Disse tre nivåene sammenfaller med tre former for gjensidig intersubjektiv- viten, som til sammen danner grunnlaget for hvordan individet, håndterer sin identitet. De tre formene for selvbevissthet er; selvtilit (privat), selvhevdelse (rettslig) og selvaktelse (solidarisk). Hver av disse kan ses som integrasjonskomponenter, som til sammen gjør det mulig å oppnå sosial inkludering.

4.5.2 Dannelse som sosialisering

I følge Hellesnes (1975) er nettopp anerkjennelsen av eleven som subjekt, en forutsetning for å fremme sosialisering gjennom dannelse. Hellesnes omtaler dannelse som en form for *kritisk sosialisering*, og trekker trådene tilbake til antikkens dialogiske metode. En dialog (samtale) forutsetter, i motsetning til monolog, en likeverdig forbindelse mellom voksen/ barn, lærer/ elev. Et subjekt – subjekt forhold. Hellesnes ser *politisering* av individet som en nødvendighet, og beskriver politisering som det motsatte av indoktrinering. Politiserte elever oppfordres, gjennom dialogen, til aktiv samfunnsdeltakelse og kritisk refleksjon, over det samfunnet han eller hun er en del av. Gjennom den åpne, likeverdige dialogen, kan eleven erverve kunnskap som danner grunnlag for beslutning og handling. Hellesnes (Ibid, s. 35) sier det slik: «Danande og politiserande oppseding inneber å gi borna tillit til si eiga fornuft ved til dømes å vise at saker og ting er diskutabile. Den inneber å gi dei noko å seie over sin eigen situasjon». For å kunne styrke anerkjennelsen av elevens subjekt posisjon i en voksen/ barn relasjon, og slik sett bidra til å fremme elevens dannelse, fremtrer dermed *intersubjektivitet* som en viktig faktor.

4.5.3 Intersubjektiviteten; det viktige tredje leddet

Østrem (2012) påpeker betydningen av å rette blikket mot det barnet har blikket mot, og finne ut av hvordan verden ser ut fra *barnets perspektiv*, for å forstå barnets handling. Dette relaterer hun blant annet til Skjervheims essay fra 1956, *Deltakar og tilskodar*, hvor han argumenter for hvordan et likeverdig møte mellom to subjekt er avhengig av at man møtes i noe felles tredje, saksforholdet (Østrem, 2012). I en *treleddet relasjon* innehar begge deltagere en subjektposisjon, hvor fokus for relasjonens samtale blir hva som faktisk har skjedd, rent konkret, og hvordan dette forstås ut i fra deltagerens perspektiv. Man har dermed noe felles å fokusere på, og kan legge frem synspunkter og meninger om saken som den andre ikke har (Skjervheim, 1996). En treleddet relasjon kan bidra til å forhindre en objektivisering av eleven i skolen. Gjennom dialog med barnet kan den voksne for eksempel forsøke å finne ut av hva det er som gjør at barnet så ofte er sint. I stedet for kanskje, etter gjentatt observasjon, å fastslå at det er et barn som ofte er sint, og dermed forsøke finne en årsak til dette i barnet selv. Skjervheim betrakter psykologiens objektivisering av mennesket som et «effektivt våpen», hvilket vil bli ytterligere belyst i kapittel 7.

4.6 Kapittelets hovedessens

Som redegjort for i dette kapittelet er ikke forståelsen av hva som ligger i begrepet dannelse nødvendigvis entydig. Selv ikke blant erfarne akademikere råder det tilsynelatende full klarhet i hva som bør vektlegges i et menneskes dannelsesprosess. Tidligere tiders filosofer og lærde fokuserte på dannelse som en subjektiv utviklingsprosess, ervervet gjennom refleksjon og den likeverdige dialogen.

I vår tidsalder blir dannelse hos unge mennesker ofte satt i sammenheng med innlæringen av de grunnleggende ferdighetene i skolen, og det blir fra offisielt hold argumentert for at det ikke finnes noen motsetninger mellom å fremme dannelse hos elevene, og å utvikle dem til fremtidige veltilpassede arbeidstakere. En slik tilpasningsorientert sosialisering av elevene kan betraktes som det motsatte av dannelse, for hvis dannelse skal benytte som sosialisering i skolen, fordrer det en anerkjennelse av eleven som subjekt. Overført til elever som viser problematferd, vil det si at aktørperspektivet og derigjennom intensjonen bak elevens handling, bør komme fram gjennom dialogen, hvis dannelse til demokrati for disse elevene skal være mulig. Dette kan imidlertid oppleves som en utfordring innenfor den utpregede asymmetriske maktrelasjonen som finnes mellom lærer/ elev.

I neste kapittel vil vi se nærmere på det metodiske arbeidet som ligger til grunn for denne avhandlingen, og vi vil også bli introdusert for våre studiedeltakere.

5 Metode

En masterstudie, eller et hvilket som helst forskningsopplegg, består av stadige valg som, avhengig av valgenes retning, vil kunne påvirke funn og resultat ulikt. Tema og problemstilling skal velges, teoretiske perspektiver, begreper og metodologisk tilnærming likeså. Studiedeltakere må velges ut og en intervjuguide skal utformes. Produsert og transkribert materiale skal presenteres, analyseres og drøftes. Gjennom hele prosessen, fra A til Å, har vi måttet være bevisst vårt ansvar, gjøre reflekterte og grundige avveininger (Nilssen, 2012).

All vitenskapelig forskningen er sosial organisert, metodisk, systematisk, begrunnet og underlagt en sannhetsforpliktelse (Grimen, 2004). Det hevdes imidlertid at samfunnsvitenskapelig forskning, slik som denne avhandlingen representerer, ikke kan sies å forvalte en ubetinget sann kunnskap om virkeligheten. For det først fordi fenomenene som studeres ofte er komplekse og i stadig endring. For det andre fordi etablerte sannheter i blant revurderes og erstattes av nye sannheter, og for det tredje fordi sannhet forstås ulikt (Grønmo, 2004). Sannhetsforpliktelsen forutsetter derfor noen overordnede vitenskaps-teoretiske spilleregler. Krav om intersubjektivitet, overførbarhet, validitet og reliabilitet er nøkkelbegrepene som vi har forholdt oss til for å kunne ivareta vitenskapens grunnleggende funksjoner. Dersom disse prinsippene er godt ivaretatt, så skal samfunnet generelt kunne ha tillit til funnene i denne studien, og andre kan relativt trygt bygge videre på, eller anvende den kunnskapen som vi og våre studiedeltakere har vært med på å forme. I tillegg til disse kravene, har vi også forholdt oss til forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2006) som både skal ivareta forskningen, beskytte enkeltindividet, grupper og samfunnet for øvrig.

I dette kapittelet vil alle de valgene som er tatt i løpet av vår prosess synliggjøres, og vi vil vise hvordan vi etter beste evne har forsøkt å ivareta både vitenskapsteoretiske krav og forskningsetisk retningslinjer.

5.1 Valgets kvaler

For å oppnå vitenskapelig kunnskap må man benytte en vitenskapelig metode. Metodene er til for «(...) å besvare spørsmål om hvordan ting henger sammen, og teste om antagelsene våre stemmer med erfaringene vi gjør» (Thomassen, 2006, s. 63). I et samfunnsvitenskapelig prosjekt som dette, kan man innta en kvantitativ og/eller en kvalitativ tilnærming. De ulike tilnærmingene vil gi ulik kunnskap om virkeligheten (Grønmo, 2004).

I forarbeidet til denne studien var vårt primære interessefelt å få innsikt i hvordan elever som viser problematferd beskrives, forklares/forstås og møtes i skolen, hvilke

konsekvenser dette medfører for elevene, og ikke minst hva «*en skole for alle*» er. Det var disse spørsmålene som lå til grunn da vi diskuterte prosjektets metodologiske tilnærming. Vi stilte oss selv spørsmål om hvilke deler av virkeligheten vi ønsket å studere, hvilke kunnskap vi alt var i besittelse av, hvilke kunnskap vi var opptatt av, om vi ønsket bredde eller dybdekunnskap, og om vi ønsket å forklare eller forstå.

En kvantitativ tilnærming, forankret i en naturvitenskapelig tradisjon, ville gitt oss en breddekunnskap. Vi ville gjennom «objektive» observasjoner, telling, måling og registrering av et statistisk representativt utvalg kunne kvantifisert, generalisert og årsaksforklart kausale sammenhenger. Vi oppfattet imidlertid at det var gjennom å fokusere på ulike skoleaktørs perspektiver om hvordan de opplever og konstruerer verden rundt seg, deres holdninger, hva de sier at de føler, tenker, mener og gjør i møte med elever som viser problematferd, at vi ville kunne belyse avhandlingens tema på en mest mulig faglig interessant måte. Med et slikt utgangspunkt, vurderte vi at fenomenet måtte settes inn i en sammenheng hvor vi kunne forsøke å finne en mening, gjennom å forstå det på ulike nivåer innenfor et hermeneutisk perspektiv (Grimen, 2004).

5.2 En kvalitativ tilnærming, og dialogen som erkjennelsesvei

Det finnes ikke et sett av teoretisk regler, eller en fasit, for å oppnå forståelse. Likevel fremheves en tilnærming basert på kvalitativ dataproduksjon og analytiske metoder hvor man søker å gå i dybden, få tak innhold, betydning og egenskaper, som en hensiktsmessig tilnærming (Thagaard, 2009). I denne studien er det derfor nettopp en kvalitativ metodologisk tilnærming som benyttes. Produksjon av et kvalitativt materiale kan skje på ulike måter, men alt før vår tidsregning starter, omtalte både Platon (427-347 f. Kr.) og Sokrates dialogen som en særlig formålstjenlig vei til erkjennelse. Som beskrevet i punkt 4.1.1 hevdet Sokrates at gjennom dialog, så kunne episteme dyrkes (Myhre, 1976). Kvale og Brinkman (2009) utfyller Platon og Sokrates betoning av dialogen slik; «Gjennom samtaler lærer vi folk å kjenne, får vite noe om deres opplevelser, følelser, holdninger og den verden de lever i» (Ibid, s 19). Råmaterialet som fortolkningen og funnene i denne studien bygger på, er produsert nettopp gjennom en profesjonell samtale, eller et såkalt kvalitativt dybdeintervju med fire lærere og en rektor. Gjennom disse samtalene er det altså ingen objektiv og generaliserbar breddekunnskap som fokuseres, men snarere nyansert dybdekunnskap om noen få utvalgte skoleaktørs uttrykte tanker, følelser og handlinger, deres forestillinger, perspektiver og subjektive oppfattelse av virkeligheten (deres livsverden) som har blitt samlet inn.

Denne studien har altså ikke som siktemål å si noe om det som er typisk og generelt, men heller det spesielle og unike. På tross av metodens betoning av det særegne, er det likevel et mål å lete etter det som kan være teoretisk generaliserbart. Et prosjekt som dette, betegnes som en prosess preget av både systematikk, kreativitet og sosial sensitivitet, og forskeren fremheves som det fremste verktøyet. Dette er en betegnelse vi kjenner oss godt igjen i, og som har stilt store krav til vår dømmekraft og vurderingsevne. Selv om gangen i prosessen har vært å gå fra tema og grovt skissert problemstilling, via metodologisk design til intervju, justering av problemstilling, analysering og drøfting, har det likevel ikke vært mulig å operere med helt avgrensede faser. Vurdering og analysering har skjedd kontinuerlig fra begynnelse til slutt, men så er det jo også en slik interaktiv prosess som nettopp kjennetegner denne metodiske tilnærmingen (Grønmo, 2004). Med en slik erkjennelse er det derfor nødvendig og belyse noen grunnleggende filosofiske forutsetninger; en ontologisk-, epistemologisk- og en verdiladet forutsetning, som all kvalitativ forskning er tuftet på, før andre betydningsfulle valg, refleksjoner og ivaretagelse av vitenskapsteoretiske krav og forskningsetiske overveielser som er gjort i denne prosessen belyses inngående.

5.3 Noen grunnleggende filosofiske forutsetninger

En ontologisk og epistemologisk forutsetning betyr at kunnskap om virkelighetene i denne studien har blitt konstruert i en kontekst og i et samspill mellom oss og studiedeltakerne. Nettopp fordi vi forsker *med noen* i en kontekst, og ikke *på noe*, har vi valgt å benytte termen *studiedeltakere* og ikke *informanter*. Videre har vi, i lys av teoretiske perspektiver og begreper, analysert og fortolket det inntrykket studiedeltakerne har etterlatt seg i form av produsert tekst, som gjenspeiler den virkeligheten som vi holder for sann. Både vi og studiedeltakerne har påvirket og blitt påvirket i dette samarbeidet, innenfor den konteksten vi har inngått i. Sagt med andre ord så er det ingenting som eksisterer, eller kan beskrives, løsrevet fra det samspillet og den konteksten det har oppstått i. En slik erkjennelse fremhever relasjonens betydning for hvordan dialogen utvikler seg mellom oss og deltakerne. Kvaliteten på det innsamlede materialet-, og hvorvidt vi forstår godt/ dårlig eller forstår/ misforstår i analysering og fortolkning av dette materialet, avhenger i vesentlig grad av våre erfaringer og ferdigheter. Begrepene; erfaring og ferdigheter, leder oss over i den kvalitative tilnærmingens tredje forutsetning; studiens verdiladete aspekt. På samme måte som forskningsdeltakerne, så bringer også vi med oss en subjektivitet inn i denne studien. Våre verdier, vår forutinntatthet og vår sosiokulturelle bakgrunn, er noen av de betingelsene som kan ha påvirket oss i analyse og tolkning, og i alle de valgene som ble beskrevet helt innledningsvis i dette kapittelet (Nilssen, 2012). En oppfatning om at våre erfaringer ikke er gitt, men altså betinget av *noe*, leder oss nettopp inn på det som er denne studiens meningsfortolkningsredskap.

5.4 En hermeneutisk meningsfortolkning på tre nivå

Den kvalitative metoden har sin forankring i humanvitenskapen, en individ- og helhetsorientert disiplin, hvor man søker å forstå meningsfulle fenomener (Grønmo, 2004). I de fleste allmenne møter med omgivelsene, historien og de menneskene som til en hver tid omgir oss, er forsøket på å forstå nærmest både en intuitiv og nødvendig handling. Vi fortolker, bevisst og ubevisst, kontinuerlig både egne og andres erfaringer for å forstå den andres mening. Når vi i denne studien har forsøkt å forstå den fortolkede virkeligheten som lærer/ rektor-deltakerne holder for sann, så har vi gjort det ved hjelp av et hermeneutisk perspektiv. Hermeneutikken, humanvitenskapens vitenskapelige forgrening, fremhever nettopp betydningen av å fortolke folks erfaringer og handlinger på ulike nivå for å finne en mening. Helt i tråd med ontologiens forutsetning om at en ubetinget sann kunnskap om sosiale fenomener ikke eksisterer, betoner også hermeneutikken at det finnes mer enn en sannhet om virkeligheten. Et fenomen kan tolkes både ved å forholde seg til virkeligheten slik den alt er fortolket av skoleaktørene i denne studien, og videre ved å gå ut over deltakernes selvoppfatninger og fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som fremstår som umiddelbart og opplagt (Kvale & Brinkman, 2009). Fangen (1997) skiller mellom tre fortolkningsnivåer, og det er hennes tre grader av fortolkning vi benytter, for å fange inn relevant informasjon om funnene som er gjort i denne studien.

Det første nivået er; en empirinær (erfaringsnær) tilnærming. Gjennom fortolkning på dette nivå, er det først og fremst lærer/ rektor-deltakernes fortolkede forståelse som løftes frem. Vi har gjennom en erfaringsnær fremstilling forsøkt å løfte frem deltakernes mening og perspektiver på hvordan elever som viser problematferd beskrives, forstås/forklares og sosialiseres gjennom måten de møtes på. Og videre hvilke, og hvordan individuelle og strukturelle faktorer eventuelt kan påvirke erfaring, forståelse og praktisering. Selv om vi allerede i de- og rekontekstualisering (se punkt 5.9.3) av materialet er fortolkende i vår tilnærming, er det altså deltakernes egne begreper og beskrivelser som benyttes i fortolkning av første grad (Fangen, 1997).

Det andre nivået er; en tilnærming som fokuserer på å avdekke handlingenes symbolske betydning gjennom bruk av empirifjerne (erfaringsfjerne begreper). Gjennom fortolkning på dette nivået, har vi trukket inn erfaringsfjerne begreper gjennom våre perspektiver og utvalgte teorier. Når vi for eksempel har sett hvilke dimensjonene som kan oppstå i en lærer/ elev relasjon, fant vi ut at det kunne handle om å se på eleven som likeverdig subjekt, eller eleven som et objekt for styring. Dette kom vi fram til ved å tolke betydningen av de erfaringsnære begrepene som deltakerne benyttet for å karakterisere elevene, eller møter med elever, som viser problematferd (Fangen, 1997).

Det tredje nivået er; en tilnærming der forskeren forsøker å fortolke erfaringer og handlingers skjulte budskaper gjennom teorier som fremhever det underliggende eller fordekte (Fangen, 1997). I et forsøk på å fortolke skjulte budskaper i deltakernes erfaringer og handlinger, har vi benyttet blant annet Honneth (1992) og Foucaults (1999) teoretiske landskaper. Noen svakheter ved disse to abstrakte og erfaringsfjerne teoriene vil bli synliggjort under punkt 5.7.

Når vi forsøker å oversette det som fremstår ukjent til noe kjent, trekkes forskningens verdiladede aspekt inn. Det vil si, som vi så vidt har vært inne på, at når vi fortolker for å forstå, så fungerer alle våre subjektive erfaringer i vår bevissthet, og våre betraktninger er derfor betinget av den forståelseshorizonten, eller den referanserammen vi i utgangspunktet har.

5.5 Forskningens verdiladede aspekt; hvem er vi?

Denne studien er et samarbeid mellom to subjekter som har noen felles og noen unike erfaringer. Det vil si at det er to forforståelser som preger studien, og at fortolkningene altså er sett gjennom «to par briller». De to unike forståelseshorizontene har ført til spennende diskusjoner om våre erfaringer i møte med studiedeltakernes livsverden.

Vårt viktigste fellestrekk er trolig at vi begge har et grunnleggende humanistisk- og demokratisk menneskesyn, og at vi setter stor pris på menneskelig- og kunnskapsmessig mangfold. Vi er også begge to født og oppvokst i arbeiderklassefamilier i Norge med 12 års mellomrom, men familiene våre var ulikt sammensatt. Den ene vokste opp med sine besteforeldre, den andre med sine foreldre. Vi begynte begge på skolen som syvåringer, den ene av oss begynte i 1977 da inkludering av alle elever innenfor normalskolens rammer ble presisert i lovverk og rammeplaner, mens den andre startet på skolen like før mønsterplanen av 1987 ble forkastet og Hernes trådte inn som kunnskapsminister. På den tiden var ingen av oss opptatt av verken ideologi, politikk eller pedagogikk, men gjennom skoleløpet erfarte vi likevel at ulike lærere eksisterte side om side under relativt like rammevilkår. Vi husker godt hvilke lærere som så og pratet med oss, som fremmet det beste i oss, som vi opplevde som rettferdige og som, i hvert fall tilsynelatende, satt pris på mangfoldet i klasserommet. Like godt husker vi de lærerne som kjeftet mye, og vi husker særlig godt hvilke elever de ofte kjeftet på. En slik erfaring, i kombinasjon med kunnskap vi har ervervet gjennom ulik forskning og faglitteratur, har gjort at vi har reflekter mye over hvilke betydning individuelle og strukturelle faktorer har for hvordan elever som viser problematferd forstås og møtes. Hvilken betydning har for eksempel forskning, politikk, lovverk og rammeplaner? Og hvilken betydning har skolens kultur eller lærernes kompetanse? Det er ikke vanskelig og finne kritiske røster innenfor media, faglitteratur og

forskning som uttaler seg om lærere og deres yrkesutførelse. Det har derfor vært viktig å reflektere over hvordan disse røstene kan påvirke oss.

Etter videregående jobbet vi begge en del år før vi tok høyere utdanning. En av oss jobbet i barnehage, den andre i industrien. I den samme perioden fikk vi begge et barn hver. Et av barna mestrer livet både i og utenfor skolen godt. Den andre har, både av mor selv og av ulike faginstanser, blitt beskrevet til å ha en adekvat utvikling og atferd utenfor skolen, men har av ulike grunner likevel hatt store utfordringer med å tilpasse seg skolens forventninger, normer og regler. Vår erfaring, som også her ble bekreftet i ulik forskning, faglitteratur, og også av studiedeltakerne, tilsa at noen elever altså kunne utvise ulik atferd i ulike settinger.

Etter noen år i arbeidslivet tok vi på samme tid en bachelor innen helse- og sosial fag, en av oss ble Vernepleier og den andre ble Barnevernspedagog. Parallelt med, og etter utdanningen har en av oss arbeid innen eldreomsorgen, mens den andre har hatt ulike roller innen barnevernfaglig arbeid. I 2012 startet vi på utdanningen som denne masteravhandlingen er en del av. Gjennom disse to årene har vi arbeidet med både helse- og sosialfagrelaterte temaer og spørsmål, og vårt kunnskapsgrunnlag trekker veksler fra ulike fagdisipliner og ulike perspektiver. Dette har gitt oss et godt grunnlag for en tverrfaglig forforståelse av den kompleksiteten, og av ulike risiko og beskyttelsesfaktorer, som preger hverdagen til barn, unge og voksne i dagens samfunn.

Det er, som vist, ingen av oss som har arbeidet som lærer i skolen, og vi har derfor heller ikke selv konkret erfart hvilke ansvar og utfordringer lærere står overfor. Selv om vi foretok pilotundersøkelser (punkt 5.8.2), som i aller høyeste grad må regnes for å være en del av vår forforståelse, og leste oss opp på intervjutemaet, er det likevel mange aspekter ved for eksempel læreres utfordringer, skolens kulturer og språk som vi ikke kjenner særlig godt til. Vår manglende erfaring i skoleverket, kan ha vært positiv i den forstand at vi var genuint nysgjerrige på deltakernes beretninger. Kanskje fikk vi mer utfyllende svar, fordi vi ba deltakerne utdype ting de selv oppfatter som selvsagt. Vår forforståelse knyttet til vår utdanning, kan i tillegg kanskje ha bidratt til refleksjon hos deltakerne, i forhold til problemstillinger de ikke nødvendigvis reflekterer daglig over.

Ved å være bevisst, og reflektere kritisk over den forforståelsen vi har fått gjennom egen erfaring, pilotundersøkelsene, media, forskning og faglitteratur, og gjennom en ontologisk og hermeneutisk erkjennelse av at det finnes mer enn en sannhet, ble det lettere å være nysgjerrig og åpen for den virkeligheten som lærer/ rektor deltakerne holder for sann, både i gjennomføringen av selve intervjuet, og i analyse og fortolkning av det produserte materialet. Vi har systematisk vurdert våre fortolkninger opp mot det deltakerne har

etterlatt seg i form av produsert tekst, og vurdert hvordan vår forforståelse kan ha betydning for våre fortolkninger.

5.6 En hermeneutisk sirkel

Gjennom arbeid med materialet har vår forforståelse blitt både bekreftet og endret, ved at ny forståelse har blitt brakt inn. En slik prosess omtales som en del av en hermeneutisk sirkel og betyr at alle våre fortolkninger «(...) består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse» (Gilje & Grimen 1993 s 153). Gjennom å fortolke enkelt deler, og den indre sammenhengen mellom disse delene, i lys av helheten som delene hører hjemme i, og videre helheten i lys av de enkelte delene, kan man veldig enkelt, men også veldig komplisert sagt, si at vår *forforståelse*, gjennom ny *forståelse* har ført til en *etterforståelse*, som igjen har ført til nok en ny *forståelse*. Når vi ved hjelp av både erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper har fortolket det lærer/rektor-deltakerne har etterlatt seg i form av produsert tekst gjennom en hermeneutisk sirkel, så har vi, selv om det aldri finnes noen garanti, gjort vårt ytterste for å forstå på best mulig måte, og altså forsøke å unngå misforståelser.

Som beskrevet er alle de valgene som er gjort i denne avhandlingen et resultat av våre erfaringer, noe som kan bety at valg av andre perspektiver og annen litteratur kunne medført andre funn. Noe av litteraturen (kapittel 2) i denne studien er basert på vår forforståelse, men mesteparten av litteraturen er basert på vår etterforståelse. Som et resultat av en fleksibel holdning til den dialogen vi har ført med materialet så har, som vi vil se i punkt 5.9.2, studiens opprinnelige problemstilling blitt justert. Dette medførte naturligvis søk etter ny og relevant litteratur. Litteraturen har vi funnet gjennom søk på ord som danning, skole, problematferd og kommunikasjon i bibliotekets database, gjennom tips fra vår veileder og gjennom referanselister i ulike fagbøker og artikler. Ettersom valg av teori kan påvirke vår forståelse, og dermed våre funn, så har vi etterstrebet å ha et kritisk blikk på den litteraturen vi har benyttet. Et eksempel på dette er når vi anvender boken til Bergesen (2006) i kapittel 3. Bergesen innehar et annet politisk ståsted enn det Hernes har, og ettersom interessekonflikter vil kunne medføre at Bergesen fremhever noen sider og uttalelser som Hernes har kommet med, fremfor andre, har vi lest hans tekst med et kritisk blikk. Vi har også reflektert over svakheter ved teoriene til henholdsvis Honneth (1992) og Foucault (1999), som vi i avhandlingens kapittel 7. benytter i et forsøk på å belyse hvordan utfordringer i forhold til å fremme dannelse for elever som viser problematferd i skolen, kan forstås. For har egentlig disse abstrakte tanke-systemene potensial i seg til å kunne bidra til reelle samfunnsmessige endringsprosesser?

5.7 Et kritisk blikk på Honneth og Foucault

Honneth kan forstås dithen at sosial endring, i denne sammenheng å fremme dannelse for elevene som viser problematferd gjennom en dialogisk relasjon, hele tiden skjer gjennom kampen for anerkjennelse på ulike nivå i samfunnet. Hvordan denne kampen rent konkret skal gjennomføres, fremstår derimot noe mer diffust i hans teorier (Eide, 2005). Hvis man derimot tar Foucault til etterretning, kan det kanskje være mulig å fremme dannelse for disse elevene, når «moteffekten» i de aktuelle diskurser blir så sterkt at endringsgrep skjer innad i samfunnsstrukturen? Men Foucault ønsker tilsynelatende ikke å fremheve aktørrollens subjektposisjon i sine diskursorienterte teorier, han har heller ingen ambisjoner om å definere idealsamfunnet slik Honneths anerkjennelsesteori gjør. Foucault mener tvert imot det er et maktgrep i seg selv å definere hvordan virkeligheten bør være. Han fremstår med andre ord kritisk til ekspertveldet som innehar definisjonsmakten rundt barn og unges oppvekst og atferd (Thomassen, 2006), hvilket også vil bli belyst under punkt 7.14.

Kritikken mot Honneth kan rettes mot at anerkjennelsen, ifølge teorien, må omfordeles hele tiden, siden man naturlig nok ikke kan omfordele alt innenfor relasjoner. Anerkjennelse på den rettslige nivå i forhold til barnets deltakelse innenfor skolens arena, som kan sies å henspille på enhetsskolens intensjon om likeverd og inkludering av alle elever, kan naturlig nok ikke tvinges gjennom ved og omfordele ressurser. Det kan kanskje derfor settes et spørsmålstegn ved om ikke teorien blir for ambisiøs og altomfattende, til å kunne fungere som et samfunnsanalytisk verktøy (Hansteen, 2010). Foucault på sin side, blir kritisert for å være for lite konkret og for strukturorientert i sin diskursteoretiske orientering. I følge Foucault handler diskursene om strukturelle maktkonstellasjoner som ofte fungerer i det skjulte, og han gir gjennom sine teorier ingen konkret løsning på disse maktprosessene. Selv om diskursene rundt fenomener som dannelse og problematferd i skolen, naturlig nok er basert på kunnskap, språk og makt, har disse faktorene igjen hovedsakelig oppstått gjennom individuell sosial praksis, utført av ulike aktører innenfor samfunnsstrukturene. Slik sett kan man kanskje nesten driste seg til å betrakte det tilsynelatende fraværet av et aktørrettet perspektiv innenfor Foucaults teorier som en anomali, en irregularitet som ikke så lett lar seg forklare hverken rasjonelt eller logisk. Foucaults prosjekt kan sies å synliggjøre oppbyggingen av sosiale maktstrukturer innad i et sosialt fenomen, som for eksempel problematferd i skolen representerer, og gjennom en slik bevisstgjøring kan forhåpentligvis også endring fremtre hos de enkelte deltakerne i maktprosessene (Aakvaag, 2008).

En reflektert vurdering gjelder som nevnt for mer enn bare utvelgelse av teori, det gjelder for alle de valgene som er gjort i løpet av prosessen med denne studien, hvilket vi vil forsøke å vise gjennom presentasjonen av den praktiske forskningsprosessen.

5.8 Utvalgsprosedyre, pilotundersøkelse, intervjuguide og intervju

5.8.1 Tilgang til feltet og utvalgsprosedyre

Etter at tema, en grovt formulert problemstilling og metodologisk tilnærming var på plass, diskuterte vi hvilke kunnskap ulike skoleaktører, med ulike roller, ville kunne bidra med. Vi ønsket primært kunnskap fra skoleaktører med hovedansvar for elever innenfor det ordinære opplæringstilbudet i grunnskolen, og utelukket derfor ansatte med en mer avgrenset rolle overfor elever som viser problematferd (som for eksempel assistenter og miljøterapeuter). Vi stod da igjen med kontaktlærere og rektorer. En kontaktlærer har hovedansvaret for elevene hun underviser, mens en rektor har det overordnede ansvaret for alle, og alt som skjer i skolen. I en kvalitativ undersøkelse er det ofte få enheter. Jacobsen (2005) fremhever at det kan være fornuftig å velge seg ut noen ganske få deltakere i første runde, og heller utvide utvalget ved behov. Vi diskuterte hvorvidt rektor-stemmen var av betydning for denne studien, og vurderte at rektor muligens kunne gi oss et «utenfra» perspektiv på lærerrollen, og var viktig fordi hun nettopp har det overordnede ansvaret. Vi valgte imidlertid å lytte til Jacobsens anbefaling, og bestemte oss for å intervju kun en rektor i første omgang. Lærerne skulle representeres ved fire deltakere.

For å rekruttere de ulike skoleaktørene ringte vi rundt til rektorer ved en rekke tilfeldige valgte skoler i ulike kommuner i Norge, og informerte om vår studie. Rektoren som har bidratt med sine erfaringer, var den første vi ringte til. Hun ble rekruttert gjennom denne første kontakten, og mottok senere et rekruterings/ informasjonsskriv (vedlegg nr. 1) pr mail. Lærerdeltakerne ble imidlertid rekruttert ved at rektorer ved de ulike skolene, formidlet et informasjons/ rekrutteringsskriv til alle sine ansatte via skolens intranett. I dette skrevet, var *kontaktlæreransvar* et definert kriterium. Vi var deretter i kontakt med interesserte lærere pr telefon og mail. Med mindre lærerne selv oppgav det, ble ikke rektor informert om deres deltakelse. Det var også valgfritt om intervjuene skulle forgå på dagkveldstid eller helg, slik at rektor eller andre ansatte ikke skulle vite om deres deltakelse dersom det ikke var ønsket. Denne formen for utvelgelse skulle øke sjansen for at vi fikk deltakere med en interesse for vårt tema, og at deres deltakelse var frivillig og gjennomtenkt. Vi reflekterte over at nettopp dette positive aspektet, muligens betød at vi fikk deltakere som hadde reflektert og arbeidet mer med elever som viser problematferd, enn det som er allment. Vi vurderte imidlertid at det ikke medførte noe problem, ettersom studiens hovedhensikt ikke er å gi en generaliserbar kunnskap om alle lærere og rektorers erfaringer.

De fire første lærerne som kontaktet oss, var de som ble med i studien. Det viste seg at to av dem var utdannet allmennlærere og at to av dem, i tillegg til å ha allmennlærerutdannelse, også hadde en master i spesialpedagogikk. Dette var ikke et kriterium i

utvelgelsen, og selv om deres spesialisering blir nevnt til å kunne være av betydning, er det ikke et vesentlig poeng i denne studien. Deltakerne ble rekruttert cirka fire måneder før intervjurundene startet, og de ble kontaktet tre måneder senere for å bekrefte avtalen og fastsette dato, tid og sted. På nytt fikk alle tilsendt informasjonsskrivet, sammen med en samtykkeerklæring (vedlegg nr. 2) pr mail. I denne mellomfasen forberedte vi oss blant annet på forskerrollen, leste oss opp på tematikken og utarbeidet intervjuguide.

5.8.2 Pilotundersøkelse

Kvale og Brinkman (2009) understreker viktigheten av å kunne mye om intervjutemaet før man utformer intervjuguiden. Ettersom vi begge var uerfarne både i møte med skoleverket og i forskerrollen, så valgte vi å inngå i tre ulike pilot/ forsøksamtaler med en ukes mellomrom, i tillegg til at vi som nevnt opparbeidet oss kunnskap via forskning og faglitteratur. Dette var ment som en hjelp til utforming av intervjuguiden, og som en praktisk øvelse på forskerrollen. Parallelt med de to første pilotintervjuene utarbeidet vi intervjuguiden, og vi fikk dermed testet den ut i sin helhet på den siste testpersonen.

Pilotundersøkelsene viste seg å være nyttig. Vi fikk gode innspill på hvordan deltakerne opplevde oss i intervjusammenheng, og videre fikk vi innsikt i blant annet ulike arbeidsoppgaver, skolefaglig terminologi og hverdagspråk som gav tips til intervjuguiden. Vi oppdaget også at hvordan pilotdeltakerne definerte og forstod ulike begreper varierte en del. I utforming av intervjuguiden ble det derfor viktig at begreper først måtte defineres av deltakerne, før de videre ble bedt om å utdype og konkretisere svarene med eksempler. Den viktigste kunnskapen vi fikk gjennom pilotundersøkelsene, var trolig det vi velger å kalle for motsetningsfylte svar. Det vil si, at hvordan pilotdeltakerne blant annet sa at de snakket om og med elevene, hvilke tanker, følelser, opplevelser og holdninger de uttrykte å ha, hva de sa at de gjorde, varierte mye ut i fra om de snakket om tilpasset opplæring, om de snakket om felleskap eller individet isolert, om de snakket om foreldre, om ordinær klasseromsundervisning, segregering, diagnoser m.m. Dette gav oss en pekepinn på, at dersom vi skulle få en nyansert fremstilling av deltakernes fortolkede virkelighetsforståelse, så ville det i denne sammenhengen være hensiktsmessig å berøre flere begreper som skolen beskjeftiger seg med, og stor deler av den hverdagen som rektorer, lærere og elever inngår i. Rektordeltakeren i denne studien, bekrefter at bredden i intervjuet nettopp gav henne mulighet til å nyansere sin beretning. På slutten av intervjuet sier hun det slik: «Jeg synes det var en fin samtale (...) og spørsmålene i samtalen gir intervjuobjektet mulighet til å nyansere det selv. Så sånn sett så synes jeg at jeg har fått gitt ordentlig uttrykk for hva jeg mener». Vi reflekterte over at bredden kanskje også ville gi oss noen utfordringer. Vi foregrop begivenheten godt.

5.8.3 Intervjuguiden

På grunnlag av refleksjon over den bredden vi ønsket, diskuterte vi hvor vidt vi stod i fare for å bevege oss bort fra den åpenheten, og dybdefokuseringen, som skal prege en kvalitativ tilnærming. Deltakerne var forespeilet at intervjuet ville ha en varighet på sirka en- og en halv time. Dersom intervjuet bestod i en svært detaljert og omfangsrik intervjuguide med ferdig definerte oppfølgingsspørsmål og en fast rekkefølge, ville det på grunn av tidsaspektet være lite rom for å stille spontane oppfølgende spørsmål, eller følge deltakernes fokus og særlige interesseområder. En slik intervjuguide ville trolig medføre en viss form for lukkethet, noe som altså ikke var ønsket. Jacobsen (2005) skulle vise seg å være til stor hjelp, i en fase preget av ambivalens. Jacobsen graderer strukturering av intervjuet på en skala fra en til fem mellom helt åpent og helt lukket. Vi valgte å plassere oss på midten av denne skalaen. Det vil si at vi har en pre-strukturert intervjuguide, men som vi skal se i det følgende så har vi likevel opprettholdt en viss grad av åpenhet. Guiden vår består av to overordnede temaer; 1) Hvordan beskrives, forklares/forstås og møtes elever som viser problematferd i skolen, og hvilke konsekvenser kan dette få for elevene. 2) Hvilke utfordringer og handlingsmuligheter har skolen i møte med elever som viser problematferd. Hvordan elevene møtes i skolen var et gjennomgående fokus gjennom hele guiden, både hva gjaldt flere av spørsmålene, spontane oppfølgende spørsmål eller i forhold til at deltakerne skulle bes om å utdype svarene med konkrete eksempler fra hverdagen.

Under de to temaene formulerte vi spørsmål, hvor begreper både skulle defineres av deltakerne og altså utdypes ved hjelp av eksempler. Det at vi ønsket praktiske eksempler til hvert spørsmål ville vi informere om helt innledningsvis i intervjuet, men dersom deltakerne glemte seg bort, ville det fungere som et oppfølgingsspørsmål. Det var ingen fastlagte svaralternativer, og ut over det nevnte oppfølgingsspørsmålet var det bare tre av de andre spørsmålene som også hadde et forhåndsdefinert oppfølgingsspørsmål. Intensjonen var å følge deltakernes fokus, og spontane fortellinger i besvarelsen av spørsmålet, og stille oppfølgende spørsmål som: Hva tenkte eller gjorde du da, hvordan opplevde du det, hva tro du påvirket det, hvordan løste dere det, det du sa nå var interessant, kan du utdype det litt mer, det du sa nå forstod vi slik og slik, har vi forstått deg rett da, eller kan du utdype det litt hvis vi har misforstått osv.

Den ferdige intervjuguiden bestod til slutt av 44 spørsmål. Med en bevissthet om at deltakerne trolig ville komme innom flere av spørsmålene uten at vi stilte dem, bestemte vi oss for at spørsmål som var naturlig å stille i sammenheng med det de svarte på, ble stilt da og ikke senere. Spørsmål som alt var besvart andre steder skulle ikke bli stilt. Sist men ikke minst, så øvde vi mye på hverandre i forkant av intervjuene. Dette gjorde vi for at spørsmålene lettere skulle kunne stilles med en muntlig formulering, og gjøre samtalen

mest mulig naturlig uten at vi risikerte å lede deltakerne, eller stille spørsmålene på så ulike måter at vi ville få problemer når materialet skulle bearbeides.

5.8.4 Det kvalitative intervjuet

Intervjuene ble gjennomført høsten 2013. Jacobsen (2005) skriver at det han kaller for konteksteffekten, kan påvirke intervjuet. Kontekst innebærer naturligvis flere elementer, men i den sammenhengen han omtaler det, så viser han til hvor og når intervjuet finner sted. Både det å intervjues hjemme (naturlige omgivelser) eller for eksempel på arbeidstedet (kunstige omgivelser) kan påvirke i positiv og negativ retning, alt ettersom hvordan deltakerne opplever det selv. Vi la ingen føringer, og informerte om at vi kunne intervjuer deltakerne når- og hvor de måtte ønske, så fremt vi fikk sitte uforstyrret. Intervjuene med Anne, Elin og Frøydis (disse personene vil vi møte i kapittel 6) ble foretatt i arbeidstiden på deltakernes arbeidsplass. Både Berit og Dagny (de siste to personene vi vil møte i kapittel 6) ytret ønske om å intervjues utenfor skolebygget. Dagny ville intervjues på et Universitet nær hennes bosted, og Berit ville intervjues hjemme. Dagny utdypet ikke sitt ønske, men Berit sa at hun opplevde å få mer ro dersom vi kunne komme hjem til henne. Intervjuet med Berit skilte seg betydelig fra de andre hva gjelder kontekst, både fordi det ble foretatt hjemme hos henne, men også på grunn av andre elementer. I forkant av intervjuet med Berit mottok vi et par tekstmeldinger, der hun uttrykte at hun gledet seg veldig. Vi intervjuet Berit rundt lunsjtider. Hun hadde dekket til et rikholdig koldtbord, og tent lys både ute og inne.

Alle intervjuene ble, etter samtykke fra deltakerne, tatt opp på lydbånd, og supplert med notater underveis og/ eller umiddelbart etter intervjuet. Notatene er ikke brukt i studien som annet enn refleksjonsnotater. Et eksempel på et slikt notat er; hvordan kan for eksempel møtet med det vi opplever som en svært gjestfri Berit påvirke oss når materialet skal analyseres og tolkes? Hvordan kan våre spørsmål ha lukket for ytterlig utdyping? Hvordan kan vår forforståelse ha forstyrret i samtalen hva gjelder ledende oppfølgings-spørsmål, eller mangel på oppfølgings-spørsmål fordi vår forutinntatthet medfør at vi tar ting for gitt og dermed ikke graver dypere? Hva kan gjøres annerledes ved neste intervju, eller hvilke teori og perspektiver kan være interessante å benytte? Intervjusituasjonen har i stor grad vært en prosess preget av refleksjon, i og etter handling, for stadig å forsøke å forbedre oss.

Som tidligere nevnt, betegnes det kvalitative intervjuet som en profesjonell samtale, der kunnskapen produseres i interaksjonen mellom oss og deltakerne. Selv om det alltid er forskningsdeltakerne som er i fokus, så er relasjonen likevel preget av en asymmetri som vi har måttet være vårt ansvar bevisst. Det er vi som er premissgiveren for samtalen, det er vi som skaper de strukturelle rammene, leder og stiller spørsmålene. Det er også vi som har ansvaret for deltakernes ve og vel, og for å ivareta deres integritet og medbestemmelsesrett

(Kvale & Brinkman, 2009). I denne studien så har vi, foruten om ved en anledning, vært to som har intervjuet. Ut over at alle deltakerne uttrykte at situasjonen og samtalen opplevdes bra, at vi selv opplevde samtaler med flyt og god atmosfære, at det var lange sekvenser (opptil en og en halv side transkribert materiale) der deltakerne snakket fritt, og at de var trygge nok i situasjonen til og reise seg, tegne og forklare på tavle etc, så kan vi naturligvis ikke si noe om hvordan de faktisk erfarte situasjonen. Selv opplevde vi det som en styrke å være to, både i selve intervjusituasjonen, og i fortolkningsprosessen. Vi tror det faktisk at vi var to, i en situasjon som for oss begge var ny, gjorde at vi klarte å fremstå med en større ro i samtalen, noe som trolig også kom deltakerne til gode. Vi fikk blant annet tid til å observere deltakerne, og dermed lettere tone oss inn etter mulige behov for tenke/refleksjonspauser, se etter tegn på usikkerhet, en mulig vegring mot å gå dypere inn i tema, behov for å la et spørsmål bero, for så forsøke å tilnærme seg det samme temaet fra en annen vinkel i en annen sammenheng.

Kvale og Brinkman (2009) understreker betydningen av de første innledende minuttene i intervjusituasjonen, der store deler av grunnlaget for det videre samarbeidet etableres. For å gi deltakerne et konkret perspektiv på det som venter dem, så innledet vi med å ramme inn samtalen; presentasjon av oss selv, tema og formål, varighet og gangen i samtalen, rolleavklaring, og sist men kanskje viktigst, en forsikring om at vår grunnleggende interesse i denne sammenhengen var deres perspektiv og erfaringer med elever som viser problematferd, ikke noe «fasitsvar» fra forskning eller faglitteratur. Denne forsikringen fremkom som et resultat av en erfaring fra det første intervjuet. Den første deltakeren uttrykte bekymring for om hun ville klare å svare *korrekt* på de spørsmålene vi stilte, ettersom det var lenge siden hun tok sin utdanning.

Under intervjuene hadde vi med hensikt litt problemer med å sette sammen båndopptakeren. Dette ble gjort for å ufarliggjøre situasjonen og oss med latter og lett oppgittethet. Mens vi rigget til utstyr ble deltakerne bedt om å lese gjennom informasjonsskrivet nok en gang, og underskrive samtykkeerklæringen. Vi plasserte oss på skrå overfor deltakerne, slik at deltakerne selv kunne velge om de ønsket blikk kontakt med en, eller ingen av oss. Vi unngikk bevisst å lene oss frem over bordet, sitte med armene i kors eller gestikulere mye, da vi med en slik posisjon kan oppfattes som lukket og uinteressert eller invaderende. Gjennom intervjuet forsøkte vi heller å innta en fysisk og mentalt lyttende posisjon, videre markerte vi at vi forstod det deltakerne sa ved å gi bekræftende signaler som et nikk, et smil, et lite «mmm, skjønner, sånn ja osv». Samtalen ble delt inn i tre hovedfaser. De innledende rundene startet med generelle spørsmål om utdanning, arbeidserfaring, generelle beskrivelser m. m, så gikk samtalen over i mer verdi- og følelsesladde spørsmål, før vi avrundet intervjuet på en mild måte med det vi kaller for et ønskespørsmål. Det var også satt av sirka ti minutter til eventuelle kommentarer, spørsmål eller et ønske om å få utdype noe ytterlig (Jacobsen, 2005).

Vi fordelte våre roller i forkant av intervjuene, en stilte spørsmål og holdt kontroll med at vi på en eller annen måte berørte alle spørsmålene i intervjuguiden, mens den andre tonet seg inn etter deltakernes fokus, ba om utdyping/ eksempler, stilte oppfølgende spørsmål, oppsummerte eller forsøkte å avklare hvis det var tvil om deltakerne kanskje hadde misforstått spørsmål, eller vi hadde misforstått svaret. I sekvensene, der deltakerne snakket lenge fritt, berørte deltakerne, slik vi hadde forgrepet det ved utforming av guiden, iblant to eller tre av de andre spørsmålene våre. Noen av spørsmålene i guiden falt dermed bort, mens andre spørsmål som vi ønsket ytterlig utdypet, da ble stilt i denne sammenhengen, og strøket fra sin opprinnelige plassering. Slik vi oppfatter det, skapte denne fleksibiliteten en god og naturlig dynamikk.

Ved transkribering av råmaterialet ble vi imidlertid bevisst våre slagsider som uerfarne forskere. Det viste seg at vi langt på vei hadde vært både undrende, fulgt fokus og vært avventende eller oppfølgende, men like fullt var det også flere plasser hvor vi ikke hadde kommet med oppfølgende spørsmål, for å få en utvidet forståelse av deltakernes erfaringer. Vi hadde dermed ikke vært sensitive for det vi i etterkant oppfattet som spennende uttalelser, som vi naturligvis burde fokusert videre på. Der vi også hadde tatt noe for gitt, og ikke gravd dypere, manglet det i blant så mye informasjon at det var en overhengende sannsynlighet for at vi kunne misforstå i vår fortolkning. Derfor måtte vi dessverre la noen uttalelser forbli ubrukt. Påstanden om at kvaliteten på materialet avhenger av oss, ble på godt og vondt, veldig synlig i denne sammenhengen.

5.9 En fortolkningsprosess starter

5.9.1 Transkribering

Vi har tidligere beskrevet at det ikke har vært mulig å operere med helt avgrensede faser i denne studien, analysering og vurdering har skjedd kontinuerlig fra begynnelse til slutt. Under/ etter intervjuene skrev vi som nevnt refleksjonsnotater, og mens vi transkriberte så noterte vi umiddelbare refleksjoner, tanker og fortolkninger i margen. I disse notatene ble den første spiren til den foreliggende problemstillingen lagt. Vi reflekterte over at deltakerne delte seg i to grupper når de besvarte spørsmålet om dannelse. Deltakeren som skilte seg mest ut i sin forståelse og praktisering av begrepet, skilte seg også i stor grad fra de andre deltakerne gjennom hele intervjuet. Parallelt med transkribering, veiledning og refleksjon over denne observasjonen begynte vi å lese mer om begrepet dannelse. Likevel ble ikke problemstillingen justert før alle intervjuene var gjennomført og transkribert, og den første runden med bearbeiding av materialet var godt i gang.

Lydkvaliteten på båndopptakeren var god, og det ble derfor lett å transkribere det uttalte ordrett. I følge Kvale og Brinkman (2009) er det imidlertid slik at oversettelse fra tale- til skriftspråk også innebærer et fortolkende element. Det er med andre ord ikke kun en ren teknisk prosess. I det transkriberte råmaterialet ble latter og pauser markert i teksten, mens betydelige endringer i tonefall ble markert i marginen. Som et ledd i den hermeneutiske sirkelen, er det viktig nettopp å være bevisst konteksten, slik at utsagnet ikke mister sin opprinnelige betydning. I fortellingene som presenteres i kapittel 6, er ikke slikt som pauser, latter og tonefall tatt med. Det transkriberte materialet talte 27-30 x 5 sider (inkludert våre spørsmål). Selv om det, som nevnt, var deler av materialet vi ikke kunne benytte, var likevel både vi og vår veileder enige om at materialet var av en slik størrelse og kvalitet at det ikke var behov for å utvide deltagergruppen. Det rike materialet både begeistret og frustrerte oss. Hvordan skulle vi få oversikt over kompleksiteten, nyanser og motsetninger i materialet?

5.9.2 Meningsfortetning, og et metodologisk grep

Med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen, så leste vi alle tekstene i sin helhet så fordomsfritt som mulig. På ny skrev vi opp umiddelbare refleksjoner, og sammenlignet våre refleksjoner med hverandre. Etter å ha diskutert oss frem til en felles forståelse av helheten, satte vi de ulike helhetene opp mot hverandre. Intervjuene hadde noen generelle trekk, men også spesifikke særtrekk. Et av intervjuene skilte seg fremdeles fra de andre på flere områder. Etter å ha arbeidet med helheten, så sammenfattet vi alle deltakernes enkeltuttalelser ved å fokusere på det vi fortolket som deres perspektiv, men nå i en meningsfortettet utgave (Kvale & Brinkman, 2009). Vi forsøkte å være åpne for det som den begynnende bearbeidingen av materialet fortalte oss. Gjennom denne «dialogen», kombinert med tidligere refleksjonene, litteraturstudie og samtaler med veileder under transkriberingen, ble det foretatt et metodologisk grep: en ny problemstilling vokste frem, og ble endret til slik den foreligger i dag.

Meningsenhetene ble nå undersøkt i lys av den nye formuleringen, men vi arbeidet fremdeles ut i fra intervjuguidens hovedstruktur (temaer), da det nettopp var det som ville danne grunnlag for å besvare den justerte problemstillingen. Med utgangspunkt i det bearbejdede og stiliserte materialet ble nye temaer, som for eksempel sosialisering, identifisert gjennom deltakernes erfaringsnære begreper. Det medførte at de opprinnelige temaene ble utvidet og utdypet, og vi kom fram til kategoriene tilpasning/monolog eller dannelse/ dialog. Det utviklet seg stadig en mer stilisert og nyansert oversikt over det særegne/ unike, og over hovedtendenser i materialet. Når vi lette etter det mer generelle i materialet, var det hele tiden med utgangspunkt i det som var unikt, og vi kontrollerte og vurderte det hele tiden ut i fra konteksten som det unike inngikk i. Selv om vi altså lette etter mønstre og tendenser, fastholdt vi at det ikke måtte overskygge variasjoner og kontraster i hvert enkelt intervju eller mellom intervjuene, da det ville gitt et overfladisk

bilde av det materialet fortalte oss. Mennesker tolker og forstår ting ulikt og enten beskrivelsene går mot enighet eller uenighet, er det i følge Jacobsen (2005, s. 218) tross alt summen av deltakernes beskrivelser som er den «riktige» beskrivelsen, hevder Jacobsen.

Vår intensjon var å presentere sitater fra deltakerne og fortolkninger vekselvis, men gjennom arbeidet med materialet, så oppfattet vi det som spennende og viktig å få frem deltakernes ulike personkarakteristika, deres holdninger og verdier på en helhetlig måte. Vi ønsket at lesere av denne studien (så godt det lot seg gjøre) fikk oppleve deltakerne slik vi hadde erfart dem. Sammen med vår veileder diskuterte vi hvordan vi gjennom å presentere løsrevde sitater, i stor grad ville miste helhetsinntrykket, som vi hadde fått av deltakerne gjennom våre fortolkninger. Vår veileder introduserte oss for *narrativer som grunnlag for analyse og tolkning*. Denne presentasjonsformen hadde han selv brukt i sin doktoravhandling (Bøe, 2010), og han var derfor til stor hjelp i et for oss, ukjent terreng.

5.9.3 Narrativer som grunnlag for analyse og tolkning

Narrativ betyr «å gjøre kjent», og kan sies å være et fortellingsbegrep. Gjennom en narrativ fremstilling og analyse, så formidles en fortelling gjennom en struktur, der ulike erfaringer, hendelser, oppfatninger m. m påvirker hverandre. Fortellingen består altså av ulike sekvenser (handlinger/hendelser/oppfatninger som utgjør deler i fortellingen), som utspiller seg i en kontekst, som skjer etter hverandre, og i blant parallelt. Sekvensene er på en eller annen måte er bundet sammen, og utgjør fortellingens helhet. De fleste fortellinger, også fortellingene i denne studien, forsøker å vekke nysgjerrighet og oppnå en dramaturgisk effekt ved at plottet (handlingsgangen) har en begynnelse, en midtdel og en avslutning. Strukturen er ofte kronologisk, men den kan også fungere ukronologisk, slik den i noen grad gjør i vår studie. Hvordan de ulike delene påvirker hverandre endres ikke selv om narrative/ fortellingene er ukronologiske (Johansson, 2005). I fortellingene er det lærer/rektordeltakerne som har subjektposisjonen, det er de som er hovedpersonene i fortellingene, og det er deres erfaringer som danner grunnlaget for plottet i fortellingene.

Bearbeidingen av materialet, gjennom fortetning, identifisering, kategorisering og begrepsfesting av temaer, gjorde materialet mer abstrakt, og representerer en form for dekontekstualisering. Etter at tekstene var blitt dekontekstualisert, så ble de rekontekstualisert i form av det vi oppfattet som relevant for vår problemstilling. Rekontekstualisering vil si at en uttalelse kan tas ut av sin sammenheng, plasseres i en annen, og med det skape en ny kontekst. I denne studien vil det si at beretningene, gjennom våre fortolkninger av de mange erfaringene, episodene og handlingene som fremkom gjennom det hele materialet, ble konstruert til en ny og helhetlig fortelling. Fortellingene er erfaringsnære og holder seg til deltakernes dagligtale, men av både etiske og leservennlige hensyn, er teksten i fortellingene enkelte steder justert, men uten at meningsinnholdet er endret. Hovedstrukturen i alle fortellingene er konstruert rundt en begynnelse, en midtdel

og en avslutning, men oppbygningen av innholdet i hver enkel fortelling er likevel unik. Det vil si at plottet er konstruert rundt våre forskningsspørsmål, men innholdet i fortellingene er ikke nødvendigvis helt kronologisk fremstilt, i forhold til den rekkefølgen forskningsspørsmålene er presentert innledningsvis (kapittel 1). Fortellingene omhandler hvordan skoleaktørene beskriver og forstår/ forklarer det sosiale fenomenet problematferd i skolen. Hvordan skoleaktører mener at elever som viser problematferd i skolen møtes og sosialiseres, belyses gjennom deltakernes egne fortellinger om egen og andres praksis. Bakenforliggende individuelle og strukturelle faktorer som kan bidra til å forme nettopp hvordan problematferd beskrives, forstås/ forklares, og hvordan elever som viser problematferd i skolen møtes og sosialiseres, er også en viktig del av fortellingenes oppbygging.

Selv om fortellingene altså er erfaringsnære må det likevel presiseres at de representerer en metaberetning av det opprinnelige råmateriale, fordi tolkningene i konstruksjonene av fortellingene er forankret i en kontinuerlig dialog mellom råmaterialet, våre perspektiver, forståelse og ulike erfaringsfjerne teoretiske perspektiver og begreper. Når vi har omorganisert, valgt ut og løftet frem noen hendelser/erfaringer som vi oppfatter som essensielle, og videre tatt bort andre deler i materialet, så har det fordret et særlig kritisk blikk på den dialogen vi har ført med materialet, for ikke å miste nyanser eller «blåse opp» enkelte uttalelser. I denne prosessen har det vært nyttig å være to, og i tillegg å ha en veileder som har kunnet reflektere med oss fordi han kjenner råmaterialet godt (Johansson, 2005). Som nevnt i punkt 5.3, er det altså ingenting som eksisterer, eller kan beskrives løsrevet fra den dialogen og den konteksten det har oppstått i. For i tillegg til at råmaterialet har blitt konstruert i et samspill og i en kontekst, er det i redigeringsarbeidet/ konstruksjonene til syvende og sist, slik Bøe (2010) understreker, også vi som har besittet tolkningskontrollen over deltakernes fortellinger, slik de foreligger i denne studien.

5.10 Vitenskapsteoretiske krav og etiske retningslinjer

I en studie som dette er vi ikke objektive tilskuere, men tvert imot forskningens viktigste instrument gjennom hele prosessen. Dette fordrer en særlig utdypelse av hvordan vi har forholdt oss til vitenskapsteoretiske krav og etiske retningslinjer for å ivareta vitenskapens grunnleggende funksjoner. I det følgende vil vår ivaretagelse av de vitenskapsteoretiske kravene beskrives, før vi i punkt 5.10.5 belyser hvordan vi har forholdt oss til forsknings-etiske retningslinjer.

5.10.1 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet er et overordnet vitenskapsteoretisk krav, og betyr «mellom subjekter», altså for eksempel «mellom forskere». Intersubjektivitet innebærer at fler subjekter må

enes om riktigheten i det uttalte, for at det skal kunne hevdes å være nettopp riktig. At fler kan enes om at noe er riktig, betyr imidlertid ikke at man har funnet en allmenn sannhet om virkeligheten, for «Intersubjektivitet er et forhold mellom mennesker, ikke et forhold mellom beskrivelser og fakta» (Grimen, 2004. s, 195). I en kvalitativ studie, så retter kravet om intersubjektivitet seg mot mer enn bare funnene, det retter seg mot all de forhold som har betydning for det endelige forskningsresultatet (Wormnæs, 1996). Gjennom de ulike punktene i dette kapittelet, har vi etter beste evne forsøkt å beskrive forskningsprosessen nøyaktig, og dermed gjøre alt som kan være av betydning for funnene, transparent og tilgjengelig for innsyn. På denne måten skal andre lesere kunne se kritisk på både prosessen og funnene i denne studien, de skal kunne kontrollere sannhetsgehalten og troverdigheten i det vi holder for sant (Grimen, 2004).

5.10.2 Overførbarhet

I denne studien er det som nevnt, fire lærere og en rektor i grunnskolen som har delt sine erfaringer med oss. Et slikt begrenset utvalg kan naturligvis ikke gi noen kausal forklaring av alle rektorer og læreres erfaringer. Det er ikke grunnlag for å generalisere, i hvert fall ikke på annet enn et teoretisk nivå. Det betyr at vi har funnet *noen svar*, men vi har ikke funnet *svaret*, som Nilssen (2012), sier det. Thagaard (2009) er blant dem som hevder at det heller ikke nødvendig å finne det objektive *svaret*, for at en studie som dette skal kunne ha betydning. Begrepet generalisering skriver hun at Lincoln og Guba har reformulert og videreutviklet til begrepet; overførbarhet. Thagaard hevder at det også er nødvendig å forstå sosiale fenomener i lys av den konteksten de befinner seg i. Og hun poengterer at en studie som denne kan ha en ekstern gyldighet, altså at funnene kan overføres og være et viktig bidrag i andre sammenhenger. Dette betyr med andre ord, at selv om kunnskapen i denne studien ikke kan generaliseres, så kan deltakernes erfaringer og våre fortolkninger likevel bidra til større forståelse av hvordan skolen kan fremme eller hemme dannelsen for elever som viser problematferd. Den kan danne grunnlag for refleksjon og diskusjon, eller fungere som et bakteppe for videre forskning med lignende tema.

5.10.3 Reliabilitet

Reliabilitet referer til om funnene i studien er pålitelige, altså til å stole på. Hvorvidt funnene i denne studien har høy eller lav reliabilitet, avhenger av hvordan vi har kommet frem til funnene (Thagaard, 2009). Wormnæs (1996) skriver at reliabiliteten rettes mot alt det som oppgis, man må hele tiden ta hensyn til hva som kan ha påvirket resultatet og dermed hva som er eventuelle feilkilder.

Dersom innsamlingen av materialet er systematisk og grundig gjennomført, og utformingen av forskningsopplegget er entydig, kan reliabiliteten hevdes å være høy. I studier med et kvantitativt design er resultatlikhet ved gjentakelse, en god indikator på forskningsresultatets pålitelighet. I en kvalitativ studie kan det imidlertid være utfordrende å oppnå

resultatlikhet ved gjentakelse. Forskerne er som nevnt det viktigste instrumentet, og det er derfor oftest slik at funnene varierer med forskeren som gjennomfører studien. For at studien, i den grad det er mulig, skal kunne etterprøves av andre, må heller forskningsprosessen i sin helhet være åpen og redelig, den må gjøres transparent og tilgjengelig for innsyn. Gjennom hele dette kapitlet har vi som nevnt forsøkt å beskrevet ulike deler av prosessen i denne studien. Vi har blant annet vist hvordan båndopptakeren fungerte på en slik måte at det ble mulig å transkribere det uttalte ordrett. I tillegg har begge to lest igjennom alt det transkriberte materialet og hørt på lydopptaket parallelt, slik at vi sammen kunne diskutere hvor vidt kommaer og punktumer er plassert på de rette stedene. Vi har beskrevet vår forforståelse inngående, og vist hvordan vi har hatt en bevissthet og selvrefleksjon rundt hvordan egne fordommer og meninger, ervervet gjennom blant annet fagkunnskap og livserfaringer, kan prege alle deler av forskningsprosessen, og dermed også sluttresultatet. Vi har beskrevet at valg av teori, er et resultat av både vår for- og etterforståelse, og vi har erkjent at bruk av andre perspektiver og annen teori kunne ført til andre funn. Vi har forklart hvordan kunnskapen er et resultat av et samarbeid mellom oss og forskningsdeltakerne, der vi kan ha påvirket og blitt påvirket i samspillet. Vi har derfor beskrevet hvordan vi etter beste evne har forsøkt å være åpne for nye forståelser, unngå å lede deltakerne, trekke rådata ut av sin sammenheng, utelate viktig informasjon eller anvende rådata som vi vurderte at kunne resultere i at vi misforstod i vår fortolkning.

5.10.4 Validitet

Validitet refererer til forskningens gyldighet, og vurderingene retter seg mot i hvilke grad vi reelt har undersøkt det vi mener å undersøke. Det handler primært om en kontroll av sannhet, riktighet og styrke i det uttalte (Wormnæs, 1996). I det følgende vil vi argumentere for denne studiens gyldighet gjennom en prosessvalidering.

For det først mener vi at en kvalitativ tilnærming har bidratt til, at kunnskap som har kunnet belyse problemstillingen på en faglig interessant måte har blitt konstruert. Som vi vil se i neste kapittel, er blant annet de voksnes verdier og holdninger nettopp av betydning for å kunne fremme dannelse hos elevene. Hva gjelder intervjuguiden, var det som nevnt ikke den foreliggende problemstillingen som lå til grunn da guiden ble utformet. Det er derfor betimelig å sette spørsmålsteget ved validiteten. Vi vurderer at de fleste spørsmålene er relevante, og at svarene har dannet et godt grunnlag for å besvare den justerte problemstillingen. Det er jo nettopp gjennom deltakernes svar på våre spørsmål, og gjennom de oppfølgende spørsmålene, som vi blant annet har stilt til deres spontane beretninger, at den nye problemstillingen ble til. Dersom guiden hadde blitt utformet på bakgrunn av den nye problemstillingen, ville det kunne vært hensiktsmessig og også supplert guiden med andre spørsmål, som for eksempel spørsmål knyttet til den generelle lærerplanen, eller utdypende spørsmål knyttet til barnets subjekt- eller objekt posisjon i relasjonen lærer/ elev.

Vi oppfatter det slik at vi fikk tak i de *rette* studiedeltakerne. Det vil si at alle deltakerne hadde god kjennskap til temaet i denne studien. Gjennom arbeid som kontaktlærer eller rektor, har alle deltakerne forholdt seg til, eller hatt konkrete erfaringer med, elever som viser problematferd. De har det overordnede ansvar for elevene, også i forhold til å etterfølge lovverk og rammeplaner der skolens ansvar til å fremme dannelse for elevene eksplisitt er uttrykt. Ettersom kunnskapen som er konstruert gjennom intervjuene er basert på førstehånds kilder, altså at deltakerne har en nærhet til fenomenet de beskriver, kan vi også ha større tillit til beretningene, enn om deres erfaringer var basert på andres erfaringer (andrehånds kilder) (Jacobsen, 2005).

Konteksten som kunnskapen har oppstått i, kan blant annet være en trussel mot materialets gyldighet. Deltakerne kan gi feilaktig informasjon, for eksempel fordi de har blitt påvirket, eller i frykt for represalier. Vi gav deltakerne en reel mulighet til å skjule sin deltakelse for kolleger/arbeidsgiver, ved for eksempel og imøtekomme det behovet noen av deltakernes hadde for å intervjues utenfor skolebygget. Alle intervjuene ble gjennomført utenfor andres hørevidde. Mange mennesker har et ønske om å fremstå på en bestemt måte, ofte ut i fra hva som er definert til å være sosialt riktig. Temaet i denne studien er et verdiladet tema, og hvor vidt deltakerne forteller sannheten om egne erfaringer og praktisering, kan aldri garanteres. Vi oppfatter imidlertid at deltakerne både fortalte hvordan de normativt/faglig sett mente at noe burde være, og at de også delte eksempler og reflekterte over det de oppfattet som samfunnets, skolens, egne og andres slagsider. Det er derfor ingen grunn til å hevde at deltakerne bare forsøkte å forherlige, eller fremstille seg selv/skolen på en bestemt, eller fordelaktig måte. I tillegg baserer materialet seg på mer enn en kilde. Kildene er uavhengig av hverandre, og i tillegg til å svare på spørsmålene våre, så kom deltakerne også med spontane fortellinger som ikke var ledet av oss. Alle disse momentene bidrar til å øke gyldigheten av de beskrivelsene som funnene er basert på (Jacobsen, 2005).

I en studie som denne, så er som nevnt forskeren den viktigste faktoren i innsamling av, og kvaliteten på materialet. En medvirkende årsak til god validitet beror på forskerens kompetanse, for eksempel våre kommunikative ferdigheter (Grønmo, 2004). Ingen av oss hadde erfaring med å gjennomføre et forskningsintervju, men i tillegg til at vi foretok pilotundersøkelser hvor vi fikk tilbakemelding på vår opptreden, har vi begge øvd og reflektert mye over egen verbale og non-verbale kommunikasjonsmåte gjennom utdanning og arbeid. Selv om forskningsintervjuene på ingen måte må forveksles med en terapeutisk samtale, oppfattet vi likevel at vår kompetansen og vårt profesjonsetiske skjønn, har vært nyttig for å etablere og vedlikeholde kontakt, vekke tillit og skape en trygg situasjon for deltakerne. Vår kompetanse har vært benyttet som et ledd i å ivareta deltakernes ve og vel, men også for å få best mulig kvalitet på det materialet som produseres. Som tidligere nevnt, erfarte vi likevel at vi dessverre ikke alltid var sensitive eller oppmerksomme nok for deltakernes fokus.

Validitet knyttet til kompetanse, retter seg naturligvis også mot analysing og fortolkning av materialet. Jacobsen (2005) beskriver at første delen av analyse og fortolkningsarbeidet, gjennom dekontekstualiseringen og rekontekstualiseringen av deltakernes fortellinger, har betydning for funnenes gyldighet. Ettersom denne studien har vært et samarbeid mellom to, så har vi hatt mulighet til og dobbeltsjekke arbeidet, noe som kan hevdes å øke gyldigheten av funnene. Vi har uavhengig av hverandre foretatt helhets- og delvurderinger, tematisert, kategorisert og (i grove trekk) konstruerte fortellingene, før vi satte oss sammen og diskuterte våre erfaringer. Oftest var vi enige, men dersom vi var uenige foretok vi eventuelle korrigeringer ved å gå inn i råmaterialet enda en gang, og diskutere oss frem til en enighet. Materialet som på grunn av vår manglende sensitivitet eller oppmerksomhet, kunne gi rom for feiltolkninger, har som nevnt ikke blitt benyttet.

Et siste ledd i prosessvalideringen relaterer vi til det å ha et kritisk blikk på sammenhenger i materialet. Gjennom et intervju beskrives ofte mekanismer som kan forbinde ulike hendelser/ oppfatninger/ erfaringer av deltakerne selv, skriver Jacobsen (2005). Det gjør de også av deltakerne i denne studien. Det er imidlertid ikke slik at det som en deltaker oppfatter som en sammenheng, nødvendigvis er den eneste riktige sammenheng. Mennesker har ofte en tendens til å forklare ting med det som oppleves som enkelt, umiddelbart og innlysende. Gjennom å lese litteratur og forskning med ulike problemstillinger relatert til vårt tema, har vi også kunnet sette spørsmålstegn ved opplagte årsakssammenhenger. Vi har forsøkt å bevege oss bakenfor beskrivelsene og lete etter andre, og mindre synlige mekanismer som deltakerne kanskje ikke selv er bevisst, men som likevel kan ha betydning for hvordan skolen kan fremme eller hemme dannelsen for elever som viser problematferd (Jacobsen, 2005).

I tillegg til å forsøke å etterkomme de vitenskapsteoretiske kravene på en tilfredsstillende måte, så har vi fra prosjektets begynnelse til slutt også forholdt oss til forskningsetiske retningslinjer, utarbeidet av NESH (2006).

5.10.5 Etske problemstillinger

Retningslinjene som har skullet regulere og beskikke at vår virksomhet er utført på en etisk riktig måte, teller 47 punkter. Kravene retter seg både mot hvordan studiedeltakerne skal behandles, og til prosjektets form. I en kvalitativ studie fremheves forskerens rolle som en særlig viktig etisk problemstilling å drøfte. Våre erfaringer og ferdigheter har blitt beskrevet tidligere i dette kapitlet, og vil derfor ikke belyses ytterlig. Videre fremheves punktene om informert samtykke, anonymisering, konfidensiell behandling av informasjon og konsekvenser av forskningen som spesielt viktige retningslinjer (Grimen, 2004; Thagaard, 2009; Kvale & Brinkman, 2009). Det er vår ivaretagelse av disse retningslinjene som vil bli belyst i det følgende.

5.10.5.1 Informert samtykke

For å bygge opp mest mulig tillit og fortrolighet i relasjonen til studiedeltakerne så mottok de, som nevnt, et informasjonsskriv i tillegg til telefonkontakten vi hadde med dem. På intervjudagen fikk deltakerne på nytt utdelt, og ble bedt om å lese igjennom, det samme informasjonsskrivet før de undertegnet samtykkeerklæringen. Etter hvert som prosjektet skred frem oppstod det som nevnt behov for justeringer. Selv om vårt informasjonsskriv ikke var uttømmende, var justeringen i problemstillingen likevel så markant at for å ivareta deltakernes integritet og medbestemmelsesrett, valgte vi å informere dem om våre justeringer. Ingen av dem ønsket å trekke seg.

5.10.5.2 Anonymitet, konfidensialitet, konsekvenser og lojalitet

Ved undertegnelse av samtykkeerklæringen ble studiedeltakerne lovet anonymitet og konfidensiell behandling av informasjonen de gav oss. Alle deltakerne presenteres som hunkjønn, uavhengig av deres egentlige kjønn, og alle navnene er figurerte. Alle intervjuene har blitt tatt opp på bånd. De er imidlertid ikke blitt lagret på PC, og de ble slettet umiddelbart etter at avhandlingen var ferdigstilt. Alt som direkte eller indirekte, har kunnet identifisere deltakerne, eller andre personer i situasjonsbeskrivelser, er både i råmaterialet og i det bearbejdede materialet blitt omformulert etter beste evne, uten at meningsinnholdet er endret. For å sikre at offentliggjøringen av vårt prosjekt ikke får utilsiktede, og eventuelt negative konsekvenser, har utsagn vi er usikre på om er godt nok anonymisert blitt forkastet (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Selv om forskningens fremste norm er søken etter sannhet, har vi også av etiske hensyn valgt å utelate noen utsagn som kan oppleves problematisk for en deltaker å lese fortolket i ettertid.

5.11 En avsluttende refleksjon

I dette kapitlet har vi forsøkt å dokumentere hvordan denne studien er et resultat av systematikk og kreativitet, av prøving og feiling. Vi har trolig mange slagsider i vår mangel på erfaring, og vi har derfor forsøkt å legge hele prosessen, inkludert den forforståelsen vi har brakt med oss inn i studien, åpen for kritiske innvendinger og diskusjon. Før kapitlet avsluttes, er det imidlertid behov for ytterlig en kommentar.

Vi har valgt å ha en vid tilnærming når vi har forsøkt å besvare vår problemstilling. Det vil si, at selv om vi, som beskrevet i punkt 1. 4, har avgrenset studien i noen grad, så har vi likevel berørt mange faktorer som kan tenkes å ha betydning for hvordan skolen kan bidra til å fremme eller hemme dannelse for elever som viser problematferd. Valget av en vid tilnærming, utgår fra den kompleksiteten som preger særlig det sosiale fenomenet problematferd, men også fra dannelsesbegrepet, som med referanse til Steinsholt og Dobson (2011) er et tvetydig begrep som befinner seg i et ullent pedagogisk landskap. Når

to slike komplekse, historiske, kulturelle og verdiladede fenomener i tillegg ble koblet sammen, oppfattet vi det som hensiktsmessig med et relativt vidt rammeverk. *Et* valg går naturligvis på bekostning av *et* annet. Vi kunne avgrenset studien mer, eller begrenset oss til å benytte bare et av begrepene. Et slikt valg ville gitt oss en annen kunnskap, og kanskje en enda dypere forståelse basert på flere nyanser i materialet. Valget er imidlertid tatt, og i neste kapittel vil vi møte et spennende persongalleri bestående av lærerne Anne, Berit, Dagny og Eline, og sist men ikke minst; rektor Frøydis.

6 Deltakernes fortellinger

I forrige kapittel ble utvelgelsen av våre studiedeltakere, konteksten intervjuene ble gjennomført i, og vårt arbeid med materialet, inngående redegjort for. Vi vil i dette kapitlet presentere deltakerens fortellinger slik de fremstår etter bearbeidelses- og fortolkningsprosessen. Som nevnt er det innsamlede råmaterialet blitt rekontekstualisert og fortellingene til deltakerne er nå konstruert på bakgrunn av våre forskningsspørsmål. Slik har vi forsøkt å danne et grunnlag for kunne svare på oppgavens problemstilling, i det påfølgende drøftingskapittelet. Den første vi vil møte er Anne, en engasjert og erfaren lærer.

6.1 Annes fortelling

- *Jeg synes det er kjempeviktig og gi ungene selvtillit, å være et medmenneske (...)*

Jeg er lærerutdannet og har jobbet mange år som lærer i barneskolen. For noen år siden hadde jeg et lengre avbrekk fra læreryrket hvor jeg jobbet innenfor det private næringsliv. Men jeg savnet barna og læreryrket og er nå kontaktlærer for en fjerdeklasse på 25 elever. Jeg synes det er kjempeviktig og gi ungene selvtillit, å være et medmenneske, ikke bare en lærer. Jeg er også opptatt av å forstå foreldrenes bekymringer og sorger, og dømmer dem ikke når ting ikke går som de skal og barnet kanskje får en diagnose. Den medmenneskelige faktoren er det ikke gitt alle å ha, du kan trene hele livet og aldri få det til. Men selvfølgelig, det kan til tider være krevende og frustrerende hvis det blir mye uro i klassen.

- *Problematferd (...)* «ødelegger» den typen lærer jeg ønsker å være (...)

Jeg tenker at problematferd er atferd som gjør noe med min undervisning, i gåseøyne ødelegger den typen lærer jeg ønsker å være. Jeg synes det er morsomt å spille på humor og latter, liv og røre, og innimellom ta ting litt på sparket, men trekke det inn når det er nødvendig. Og det er veldig vanskelig å gjøre når elever har en atferd hvor struktur og rammer er tydelige behov hele tiden. De andre elevene ser jo også at jeg endrer meg i konfrontasjoner med elever som er utfordrende.

Den eleven som har gitt meg flest utfordringer hadde flere diagnoser og var veldig sint. Hun slo og sparket, spyttet og angrep voksne og barn, kastet pulter rundt seg og måtte holdes. Alt første dagen så jeg at dette var en elev som gjør det vanskelig å være den gode lærer jeg vet jeg kan være. Det er fryktelig frustrerende, men man må prøve å være flink da og justere opplegget og måten å være på. Man tenker jo også med en gang på de andre elevene, at de går glipp av meg på den måten jeg er best.

- ***(...) du går jo inn i en fase hvor du lur på om du heller skulle sitte i kassa på Kiwi og høre pip-pip hele dagen***

En blir veldig motløs og det er fryktelig slitsomt og vanskelig når hver time er rop og hallo, konfrontasjoner, og elevene ikke hører på beskjeder. Det er da man begynner å snakke rundt matpakka om at disse elevene burde vært et annet sted. De må vekk, de ødelegger arbeidsmiljøet. Jeg kommer til å gå av mye tidligere, og jeg kommer til å sykemelde meg. Hvis vi havner der, skaper det ingenting. Samtidig må det være lov å beklage seg, å gå inn på personalrommet eller på et kott og si at: «Nå er jeg lita lei...»! Det er lov, for det er kjempetøft og man blir veldig hjelpeløs og frustrert. Når hver eneste dag er bråk fra du kommer til du går, det er spyting, slåing, banking og greier... du går jo inn i en fase hvor du lur på om du heller skulle sitte i kassa på Kiwi og høre pip-pip hele dagen.

- ***Atferden skyldes ofte en mangel på tydelige voksne som orker stå i kampen***

Det er vel egentlig litt farlig å si dette for det blir fort synsing, men jeg tenker vel fra egen erfaring at det er en sammenheng mellom disse utfordrende elevene og deres sosiale bakgrunn. Men mange av foreldrene til elever som strever har jo ofte selv hatt en tøff skolehverdag. For dem var kanskje læreren en som ikke var særlig hyggelig og grei, og da blir jo barnets lærer også fort en som vekker en del minner. Jeg ser jo at atferden hos noen barn ofte skyldes en mangel på tilstedeværelse av tydelige voksne, både hjemme og på skolen, som orker å stå i kampen når unger slår seg vrang.

- ***Disse «kongen på haugen» ungene (...) vil jo klare å innordne seg med veiledning***

Disse «kongen på haugen» ungene som har hatt for slakke tøyler og for lite struktur, vil jo klare å innordne seg med veiledning, så det er nok ofte viljestyrt atferd. Vi har for eksempel et opplegg på gang i klassen med en elev hvor det er en mistanke knyttet til diagnose, men det ser også ut som avtaler knyttet til ros, belønning og fratrekk av noe, gjør at eleven klarer å innordne seg det systemet som det er forventet at han skal klare.

- ***Veldig mange barnehager gjør en kjempejobb knyttet til førskoleaktiviteter***

Jeg ser også en sammenheng mellom elevenes faglige nivå og atferden de har, særlig med lesing og skrivning. Veldig mange barnehager gjør en kjempejobb knyttet til førskoleaktiviteter, så veldig mange barn kan både lese og skrive når de begynner på skolen. Men hvis man ikke lærer så fort, så er det jo så målbart.

- ***Noen ganger kommer livet først***

Selv om noen elever ikke mestrer så godt og det resulterer i utfordrende atferd, tror jeg ofte også disse elevene ønsker å arbeide. Men det er klart det skal det noe til for å ha motivasjon til å jobbe, hvis du har hodet og kroppen full av sorg, uro, sovet dårlig, spist

dårlig, ingen oppfølging hjemme. Da må en på en måte tenke noe helt annet. Jeg har vært med på å gå i butikken, smøre matpakke, snakke om løst og fast rundt ei skive med jordbærsyltetøy i stedet for å ta opp norskboka. Man må på en måte veie de tingene opp mot hverandre.

- **Han gir meg dårlig samvittighet fordi jeg ikke klarer å være den dyktige læreren i de situasjonene**

Det er ikke alltid like lett å være så imøtekommende som man burde være. Jeg har en elev som er sur, grinete, mutt og tverr, og ikke vil jobbe. Det er vanskelig å skjønne at atferden ikke har noe med ønske om å være slem, for å bruke det forferdelige ordet, men at det er et rop om å bli sett. Atferden irriterer meg, og så tilslutt klarer jeg ikke å overse dette negative og møte han med noe positivt som jeg burde. Han gir meg dårlig samvittighet fordi jeg ikke klarer å være den dyktige læreren i de situasjonene.

- **Vi henger oss på og blir tatt av kulturen på lærerværelset**

Når eleven som er som er sur og grinete for å få oppmerksomhet, litt for ofte klarer å irritere meg, så svarer jeg tilbake med det samme. Det er helt klart at min atferd er med på å prege han, og han får jo også en negativ status i klassen gjennom det jeg sier og det jeg gjør. Kroppsspråk, kommentarer og holdninger, det synes, det merkes og det preger barns selvbilde. Og vi er vel ikke bedre enn at når vi sitter på lærerværelset så henger vi oss på når vi vet at en lærer synes at den eleven er dum, og gjør de og de tingene. Huff, det er jo egentlig forferdelig å være forutinntatt, men ikke alltid så lett å være profesjonell, det glipper noen ganger.

- **Erfaring fra der jeg har lyktes, har lært meg til å se på min egen atferd**

Selv om ting kan være vanskelig så har jeg jo mange års erfaring der jeg har lyktes, så jeg kan lettere si at det faktisk kan ha noe med meg å gjøre at en elev er usympatisk, slem, forferdelig og alt det der. Jeg kan se at det nok går bedre for dette barnet om jeg endrer meg. Men hvis man ikke har opplevd å lykkes, så er det veldig lett å se på noe utenforliggende; det må være noen gjerne foreldre som gjør det, eller en diagnose.

- **Jeg er litt tilbakeholden med å applaudere alle mulige diagnoser, særlig AD/HD**

Vi er nøye her hos oss, med å ikke melde opp barn før det er veldig spesielt. Jeg tror at mye kan gjøres innenfor de rammene en har, hvis en bruker de rett. Det har vel også vært diskutert om ikke Norge er for kjapt ute med en del diagnoser. Asperger diagnosen har det vel vært noe strid om, og man blir vel ikke kvitt verken den eller AD/HD diagnosen. Jeg vet ikke hvordan det føles å vokse opp med en diagnose som kanskje ikke gjør en så annerledes enn de andre, men som likevel henger over en.

- **Så kan man jo nesten undres (...) er det skolen som gir dem problematferden?**

Uansett om barnet har diagnose eller ikke, er jo veldig ofte barn med problematferd helt annerledes i andre settinger. For eksempel når vi har fellesunderholdning på skolen og man lurer på hvordan det skal gå, så sitter de så fint og følger med. Så man kan jo neste undres på om det er min lærerrolle eller er det klasserommet, eller er det skolen som gir dem problematferden? Er det noe med oss som gjør at dette barnet oppleves som så problematisk? Det spørsmålet er det fryktelig viktig å stille seg.

- **Jeg har selv vært med på å ta med unger til skogs når det ble for gærent**

Det vi dessverre ofte tyr til når det blir for ille er jo ut på rom.. Og det er jo ingen sosial læring i å sitte på rom med en lærer, men i noen situasjoner kan jo det være for å løse en krisesituasjon. Jeg har selv vært med på å ta med unger til skogs når det ble for gærent. Det kan jo være godt for eleven også det, å bli hjulpet ut av en situasjon, det er jo på en måte å tilpasse problematikken til noe. Mye forskning sier at det ikke er en løsning, men når man står midt i det så er det nok ønsket. Såpass ærlig må jeg vel bare være.

- **Du må være ærlig overfor sånne unger som du er i krig med**

Det er ikke så lett bestandig når du ikke får det til, men jeg mener rett og slett du må være ærlig overfor sånne unger som du er i krig med. Jeg traff henne forresten igjen her for en liten stund siden, hun som har gitt meg de lengste våkenettene og de største utfordringene. Hun har byttet skole, men også fått en diagnose og blitt medisineret, så jeg tilsier det noe av grunnen til at det går bedre med henne nå, ikke bare at hun flyttet fra meg. Og da jeg traff henne var det faktisk veldig hyggelig. Det var ikke vanskelig å gå bort og gi henne en klem. Jeg håper jo at jeg, også med de elevene som jeg har vært mye sint på med kriser og forferdelige greier, innimellom i alle fall har klart å klemme dem litt, tatt dem på fanget, sett dem og klart å få dem til å forstå at de er ålreit de også. Men det er ikke så lett.

- **Dannelse handler om å gi barn selvtillit.**

Jeg synes som sagt at det er viktig å gi unger selvtillit, selv om det er krevende iblant. Og selvinnsikt og selvbilde hos ungene dreier seg jo egentlig om deres dannelse. Dersom du utad skal fremstå som et menneske som har empati, som synes livet er godt å leve, har mot, lyst, motivasjon, som kan oppføre seg, eller som kan omgås andre mennesker på en hyggelig måte, så må du synes godt om deg selv. Du må være stolt av deg selv, du må vite om hva du ikke får til, altså være ærlig i forhold til deg selv. Vi holder på med elevsamtaler nå og jeg har veldig fokus på hva det er med dem selv som de er stolt av. Hva roser de deg for hjemme, hva har du lyst til å bli bedre på, hva synes du er morsomt, hva tror du vennene dine synes om deg. Da ønsker jeg jo at de skal si så mye positivt om seg selv som mulig, samtidig som det ikke skal være noe sånn selvforherligende «konge på haugen» opplegg, men du må synes godt om deg selv, det må du ha med deg når du skal ut i verden... amen!

6.2 Berits fortelling

- **Jeg hadde veldig dyktige lærere og tenkte at det måtte være et inspirerende yrke**

Jeg ble veldig inspirert av mine egne lærere, og jeg følte at de så meg og at jeg lærte mye av dem. Jeg er lærerutdannet og har jobbet ved ulike skoler. Derfor har jeg sett at en skole ikke bare er en ting. Miljøene er forskjellige og måten de løser ting på er forskjellige. Men jeg ser jo også at det å opparbeide en god relasjon til elevene er noe av det viktigste. Jeg har ikke mye i min utdanning om spesialundervisning eller forskjellige diagnoser, så jeg har måttet lære meg underveis. Jeg er for tiden kontaktlærer for en tredje klasse på to og tyve elever, og underviser i fem ulike fag. For tiden går det veldig fint i klasserommet, dagene er rolige og jeg lever i min egen lille verden. Men det har jo ikke alltid vært sånn.

- **Det kan være så markant utrivelig og utrygt at kanskje lærere blir sykemeldt**

Jeg har opplevd elever som gjør det helt umulig å drive undervisning og ødelegger for hele klassen. Noen slår og sparker, andre synes det er morsomst er å få læreren til å kjeft. De er kroniske etter oppmerksomhet. Det kan være så markant utrivelig og utrygt at kanskje lærere blir sykemeldt. Vi har hatt mange eksempler på den type atferd på skolen vår, helt ned til første klasse.

- **Dårlig klasseledelse gir makt til elevene**

Det er klart at hvis det blir mye dødpunkter i undervisningen, hvis den er uforutsigbar og dårlig organisert, gir det spillerom for elevene. Ved stadig uro og når elevene ikke lærer ting, da gir man jo makt til elevene, og det kan jo fremelske og forsterke dårlig atferd.

- **Jeg tenker at vi erfarne lærere har god trening på å se hva som er avvik (...)**

Problematferd kan jo også være en kombinasjon av konsentrasjonsproblemer og faglige problemer, så da må man jo ta diverse tester for å finne ut av det. Jeg tenker at vi erfarne lærere har god trening på å se hva som er avvik, men når vi søker hjelp fra PPT, barnevern eller andre fagpersoner, føler jeg noen ganger at vi blir stempla, de typene kan være litt arrogante og si: «jammen har du prøvd det... du har ikke gjort noen ting.

- **Elevene må kunne innrette seg i skolen og ikke tro de er på barnerommet hjemme**

Dårlig oppdragelse og disiplin hjemme, drar de jo også med seg i skolen. Foreldrene er forbilde for barna sine uansett hva slags hjem de kommer fra. Men elevene må faktisk forstå at det er forskjell på skolen og barnerommet hjemme. De må innrette seg og ikke gjøre som det passer dem hele tiden. De må være hyggelige med andre, og i den grad de får det til, gjøre det som forventes både faglig og ellers. Det er normalt tenker jeg, og dette

er jo snakk om sosial kompetanse. Det er klart det er viktig å ha et godt forhold til foreldrene til disse barna. Men i noen tilfeller må man ta upopulære avgjørelser.

- **Av og til så må man skjære igjennom overfor foreldre**

I et tilfelle med en elev som oppførte seg truende mot andre elever, nektet jeg han å være med på kino. Det reagerte jo foreldrene på for de hadde jo sett mange saker fra sitt barn sin side, og mente at det var andre som også bidro. Men noen ganger så man må bare rett og slett skjære gjennom selv om det ikke blir så godt mottatt.

- **(...) det er bra at de tas ut av og til, så de kan lære det de trenger for å tilpasse seg den vanlige klassen (...)**

Når elever hos oss viser avvikende atferd, sånn som han som jeg nektet å bli med på kino, er det veldig vanlig å ta de ut i mindre grupper på et eget rom betjent av spesiallærer. Dette blir jo en form for tilpasset opplæring. Jeg tenker det er bra at de tas ut av og til, så de kan lære det de trenger for å kunne tilpasse seg den vanlige klassen. Noen elever får også alternativ opplæring utenfor ordinærskolen, men hvis de bare holder til på en spesialskole så fordreies jo normalitetsbegrepene deres ikke sant, og når de da skal ut i samfunnet siden så vil de ikke være så godt tilpasset. Måten elevene oppfører seg på viser oss voksne at de må hjelpes, vi vil jo at barn skal være sunne.

- **At ting har en forklaring synes jeg er veldig greit (...) for det er en slags sykdom (...)**

Noen ganger kan jo problematferd skyldes noe som ligger defekt i personligheten eller i utviklingen til eleven. Noen mangler helt empati, de plager andre og ler når de blir snakka til. Noen kan finne på å spare hevn fra barnehagen, det er jo nesten et psykisk problem som må reguleres med terapi. Jeg synes antallet diagnoser har økt. Før var man kanskje ikke så snar til å ty til det med AD/HD, men tenkte at eleven har mye liv i seg, er litt urolig, litt rampete. Nå leter man raskt etter en forklaring som man kan gjøre noe med. Men jeg blir alltid letta hvis man får et svar, for atferden har ikke blitt forstått. At ting har en forklaring synes jeg er veldig greit. Og da går det i de fleste tilfeller an å informere medelever. Det ikke er noe han gjør med vilje, for det er en slags sykdom og han trenger hjelp. Vi må forstå han på en litt annen måte, ikke stille de samme krava, og som regel forstår medelevene det veldig godt.

- **Han har nå blitt utreda og fått medisiner, og oppfører seg mye mer normalt**

Jeg hadde en elev med AD/HD, og når vi var på tur så kunne han sette seg på bakbeina, stikke av og gjøre det veldig komplisert og krevende. Hvordan skulle man så løse det uten at han fikk medisiner? Vi kunne jo satt inn mer ressurser og latt han være sånn, men så ville jo han blitt stigmatisert av medelever fordi han har en voksen med hele tiden. Han har nå blitt utreda og fått medisiner, og oppfører seg mye mer normalt. Den gutten har det mye

bedre med seg sjøl nå og fungerer bedre sosialt. Men så er det å finne riktig medisin og ta hensyn til bivirkninger, det kan være en lang prosess. Vi må svare på skjemaer og sånt, for å hjelpe til å finne riktig medisin.

- Atferden til elevene kan være en helt annen hjemme enn på skolen

Når atferden er en helt annen hjemme enn på skolen, er det noen ganger vanskelig å få til en oppmelding. Foreldrene har aldri sett barna sine oppføre seg sånn, og vil nesten ikke tro det. De skriver ikke under hvis man har en oppmelding på en elev som man mener kan ha en diagnose, og da kommer du ikke videre. Og det er jo forståelig at de kommer i forsvar og ikke vil tro at det er noen galt med ungen sin. Andre gir læreren fritt spillerom, viser tillit og er glade for hjelp.

- Når det ikke er snakk om diagnoser er nok atferden mer viljestyrt

Vi har jo også en del utprøvende atferd av barn som ikke har diagnoser. De er rett og slett ikke villige til å gå inn i den trange trøya som alle reglene representerer. De sniker seg unna, åler seg rundt i systemet og prøver å få letta på stramheten fordi det ikke passer. Noen blir behandlet som prinser og prinsesser hjemme og skal ikke tas i, og noen går inn i klovneroller fordi de ønsker oppmerksomhet.

- Jeg bresket meg overfor han i timen for å få han på rett kjøl, men han endret seg ikke

En elev som var faglig sterk forsøkte å avspore meg i hver time. Selv om jeg bresket meg mye overfor han i timen for å få han på rett kjøl, og hadde runder med foreldene, var det umulig å få han til å endre seg. Men hvis jeg møtte han etter skolen, var han den søteste du kan tenke deg. Denne eleven har nå fått en ny lærer som han har fått et veldig godt forhold til og beundrer. Han er veldig fotointeressert og tar nå bilder ved julesamlinger og sånt. De prøver å tilby han noe som er gøy, så han har på en måte endret atferd. Men når det kommer ny lærer inn så blir det visst akkurat som før.

- «Du føler nesten at du «prostituere» deg; du tar jobben for pengene men trivselen blir borte»

Når det kommer en ny lærer inn i et klasserom er det som om det blinker i øynene på noen elever, du må bruke så mye krefter på disiplin slik at de skjønner at du mener alvor og vinner kampen. En gang jobbet jeg som faglærer for en sjette klasse, og det virket som noen av de elevene hadde bestemt seg for å psyke meg ut. Det var utrolig slitsomt og jeg prøvde å snakke med kontaktlærer om det. Men han var en sånn snill og rund person som ikke tok tak i noe og som elevene likte veldig godt. Noen gutter i den klassen var ufysiske og frekke, og jeg tok tak i dem og dro de inn til rektor nå og da. Den jobben var alt annet enn hyggelig, det var en prøvelse og jeg kjørte hjem noen ganger nesten på gråten. Over

tid blir du helt utarma. Du føler det nesten som om du «prostituere» deg; tar jobben for pengene men trivselen blir borte.

- **Elevene skal liksom oppføre seg for at læreren skal lykkes**

Det er ikke bare atferden til elevene som sliter på trivselen, det har også kommet veldig mye nytt inn i skolen med årene, veldig annerledes krav er lagt på lærerne, det som forventes av deg er veldig konkretisert. Du må følge den og den metoden, det skal være strukturert klasseledelse og belønningssystemer, det er mye kontorarbeid, mye forventninger og så mye stress. Jeg opplever at man var mindre opptatt av å kategorisere eller diagnostisere elever tidligere. Det kan jo henge sammen med at kravene i skolen har økt med årene, og resultatene blir jo målt. Det er veldig viktig å få ro i klassen og gjøre det godt på nasjonale prøver, for ikke å bli hengt ut i avisa. Så elevene skal oppføre seg ordentlig for at læreren skal lykkes liksom, satt litt på spissen. Det var litt mer koselig å være lærer før, det hører jeg flere sier.

- **(...) den gode relasjon mellom lærer og elev er kjempeviktig**

Selv om det er mange krav til oss lærere, og det kan være tøft med noen elever, så må man huske på at den gode relasjonen mellom lærer og elev er kjempeviktig! Jeg tenker det som voksen er viktig å vite noe om det med følelser: «hvis jeg snakker eller gjør sånn mot deg, hvordan virker det for deg, hva opplever du da?». For eksempel ved å bruke «jeg» budskap om vanskelige ting, sånn at eleven ikke kommer i forsvar. Jeg tror vi lærere må bli gode på generell sosial kompetanse, som vi jo prøver å lære elevene. Være løsningsorientert og ikke komme i maktkamper, dempe konflikter i stedet for å framprovosere. For vi kan lære de mye, men hvordan gjør vi det oss voksne imellom, gjør vi det riktig? Det er vel det som er å være profesjonell da, prøve å følge det man har lært.

- **Å fremme sosial kompetanse og dannelse hos elevene er noe av det mest krevende**

Noe av det mest krevende, er å jobbe med sosial kompetanse i skolen, altså å kunne være tålmodig, og utholdende, kunne være høflig, hvis vi klarer det er det helt suverent. Dette handler om karakter og dannelse, og jeg tror vi kan komme langt med elevene jeg hvis du bare oppretter en relasjon. Jeg tror at hvis du får en elev som hører på deg og har tillit til deg, så kan du påvirke. Det tror jeg helt sikkert. Men det er jo bare en kjensgjerning at en lærer ikke har like mye sympati med hver elev i klassen. Noen befinner seg jo langt ute i skalaen og noen blir sett mer enn andre. La oss si at en elev i løpet av en dag har tre forskjellige lærere som han ikke har en god relasjon til, det påvirker jo selvbildet. Ja han vil jo da oppleve at de andre elevene er viktigere enn meg. Og det blir en negativ sirkel tenker jeg da.

6.3 Dagnys fortelling

- **(...) du må vise nærhet og vise ungene at du virkelig bryr deg om dem, uansett atferd**

Jeg har jobbet i 20 år som lærer på ulike skoler, og innenfor barne- og ungdomsrelatert arbeid. Jeg har også en masterutdanning i spesialpedagogikk, og min erfaring var at jeg måtte jobbe en stund med fagene for å skjønne hva atferd kan handle om. Jeg er nå kontaktlærer for noen elever som er delvis segregert fra klassene sine, på grunn av problematferd. Men vi jobber med å få dem fullt inn i klassene igjen, og jeg tenker det er best for dem på lang sikt. Alle elever skal jo ha den samme mulighet til inkludering, sosialisering og læring, for å komme seg videre i livet. For å klare det så tenker jeg at du må vise nærhet og vise ungene at du virkelig bryr deg om dem, uansett atferd.

- **Elever tar tak i ting som kan brukes som våpen, går løs på folk (...)**

Jeg har jo sett eksempler på førsteklasse hvor det kan være ganske grove avvik på atferd. Elever tar tak i ting som kan brukes som våpen, går løs på folk og i det hele tatt tøffe saker. Det er en ganske tøff språkbruk, selv på de helt små. Dette er bekymringsfullt for vi har jo eksempler på at elever som hadde bitte lite grann problemer i førsteklasse, får kjempeproblemer i femte klasse, fordi man ikke har tatt tak i det og funnet ut: hva er da alt dette her, hvor kommer det fra?

De fleste barna kommer jo fra barnehagen, og da seksårsreformen ble innført skulle mye av det som var i barnehagen bli dratt inn i skolen, men de gjør det helt motsatt, de fokuserer jo på det faglige i barnehagene. Dette er et dårlig bidrag. Jeg tenker heller at man i første klasse skulle jobbet intenst med det sosiale, lærer regler og ikke minst forstå reglene, jobbet med klasseledelse og skapt et godt samhold, før man fokuserte på det teoretiske. Da får man et godt klassemiljø og det øker elevenes læringsutbytte.

- **(...) kommunalsjefen kommer med blomst når vi gjør det bra, og kjefter når det går dårlig**

I skolen er det jo et veldig fokus nettopp på elevens læringsutbytte. Noen lærere kan for eksempel si: «Det er ikke derfor jeg har gått fire år på lærerskolen, for å slåss med en guttunge borti gangen her. Jeg har gått på skolen for å lære`n matte, ikke for å lære`n folkeskikk, det får`n lære hjemme...». Jeg opplever at mange lærere har veldig innsats og press på fagene, på alt det elevene må lære innen den og den tidsfristen. Dagens samfunn stiller andre krav til kompetanse. Derfor har det blitt et kjempefokus på teoretiske fag, og elevene blir målt gjennom nasjonale prøver og PISA tester. Det er viktig å komme høyt opp, kommunalsjefen kommer med blomst når vi gjør det bra og kjefter når det går dårlig.

- ***Å endre på noe innenfor skolen er utrolig vanskelig (...) de gjør som de har gjort i hundre år***

Noen elever sliter seg jo forderva med å sitte lenge stille for å lære alle faga. Og det er jo normalt at en liten unge har uro i kroppen, kroppen er til for å brukes. De burde fått fem minutter og en liten løpetur rundt i skolegården, eller hentet melk for eksempel, tenker jeg. Det må være forskjell på folk, skal det bli rettferdig, det er jo tilpassa opplæring, og meningen er at du skal få lov til å være litt annerledes enn de tre på midten. Men de må sitte stille til de kryper under pulten, alle må være i klassen og alle må gjøre det samme. Å endre på noe innenfor skolen er utrolig vanskelig. Det er absolutt den treigeste mekanismen jeg noen gang har vært borti, de gjør som har gjort de siste hundre år. Jeg tror det henger igjen fra gamle dager, da var det læreren og presten som hadde makta. Sånn er det bare.

- ***Vi har jo en veldig masse diagnoser, snart har jo halve befolkningen AD/HD***

Det er jo den urolige atferden som stresser mange lærere mest. Og jeg synes egentlig at normalitetsoppfattelsen i skolen er innsnevret. Vi har jo en veldig masse diagnoser, snart har jo halve befolkningen AD/HD. Kanskje øker det forståelsen hos omgivelsene når det gjelder elevers behov for god struktur og orden rundt seg, men jeg tror vi kunne unngått en del diagnoser ved en annen fremgangsmåte. For meg er det det samme om ungen har en eller ti diagnoser, jeg forholder meg til atferdsuttrykket. Hvis en liten guttunge oppfatter det som foregår som meningsløst, kan han jo like gjerne finne på noe annet, og det er jo det de gjør. Hvis ikke du klarer å sitte stille i en forsamling så blir du hivd ut, det er på en måte en slags første greie. Det er mange rare tilbud, noen er på tur hele tiden, og det blir man jo ikke god i matematikk av.

- ***Lærere håndterer elever som utfordrer atferdsmessig svært forskjellig***

Selvfølgelig er det store forskjeller på hvordan lærere håndterer problematferd, og det er mange veldig dyktige lærere. Noen tenker; denne klassen er min, dette skal jeg klare sammen med kollegene mine, så jobber de med det. Men andre igjen skriver svære avvik hvis en unge banner til deg og sier: «jævla fitte», for eksempel. Og det er jo klart, man skal ikke bli tiltalt slik, men hvorfor sier en unge sånt? Da er vel den ungen pressa på et vis? Noen synes det er en forferdelig krenkelse og blir hjemme fra jobb, de blir sønderknust av at en unge kan si sånt til dem. Der er vi jo veldig ulike da...

- ***Jeg blir ikke engstelig, krenka sinna eller frustrert***

De ungene jeg jobber med nå har mange vonde episoder bak seg i skolesammenheng. Når det bærer over stokk og stein blir jeg ikke engstelig, krenka, sinna eller frustrert. Jeg tenker heller at det var også en uttrykksform. Ok, ikke så veldig heldig men..., jeg lager ikke noe stort nummer ut av det. Altså, jeg vil ikke legge hele skylden på meg hver gang

noe utagerer, men jeg er veldig villig til å se om jeg har vært trett og uoppmerksom, for det hender jo at vi har dårlige dager En bør være trygg på seg selv, for atferden er jo et uttrykk for usikkerhet fra eleven, en form for kommunikasjon. Jeg som voksen må da stå fram som rolig, vise at dette er helt greit, dette kommer vi gjennom. Selv om bøker har flydd litt rundt trumfer jeg ikke gjennom at det skal ryddes på sekundet, en bør ikke lage mer bråk enn en behøver. En kan heller prate om det vanskelige når ting har roa seg.

- **Vi voksne bør være mindre suverene og mer ydmyke overfor ungene som sliter**

Jeg er veldig interessert i barnas tanker fordi jeg tror de har mange tanker rundt ting som skjer. Jeg tror at vi voksne ikke skal opptre så veldig suverent, at vi skal være litt ydmyke i forhold til barna. At vi blir litt svette i ørene, det er jo ett kapittel, men det er jo ungene som sliter, så det er jo kjempeviktig å klare å høre på dem og prate med dem.

- **Det er en veldig krenkende greie når voksne blir sinna**

Det er ikke alltid at en unge som raser, er i kjempeaffekt og for eksempel hiver ting rundt seg, evner å si at nå er jeg så rasende for et eller annet, eller redd og bekymret. Jeg opplever ofte at noen voksne blir veldig sinna, og da kommer det selvfølgelig flere ting. Da hiver de seg ofte over eleven, det er en veldig krenkende greie. Det blir brukt ord som «å stå i kampen, denne kampen skal vi vinne». Det er liksom ikke noe samspill med barnet.

- **Ingen unger ønsker å ha det så fælt**

Selv om disse elevene fremstår som sinna for oss når de banner og steiker og kaster ting rundt seg, tror jeg nok også de blir veldig redde når de kjenner at situasjonen blir akkurat som i går, og i går ble jeg helt rasende og helt vill, og nå går det sikkert like galt i dag igjen. Og for hver gang en gjør en slik tabbe blir en jo forsterka i forståelsen av at en er jo nesten helt umulig, og får masse kjeft og slikt. Jeg tror ikke de gjør det for oppmerksomhet, jeg kan aldri tenke meg at en unge ønsker å ha det så fælt. Det er ingen unger som vil ha det slik. Derfor tenker jeg det er flott at de faktisk kommer på skolen.

- **Jeg synes skolekulturen her er litt skremmende**

Det snakkes jo om disse barna og foreldrene deres rundt omkring, på en måte som jeg reagerer på. Der har nok skoler veldig ulik kultur. Jeg jobbet tidligere ved en annen skole hvor de var veldig nøye og ikke snakket om sånne ting i det offentlige rom, men der jeg er nå er vi ikke så nøye. Jeg har sagt fra om dette flere ganger for jeg synes det er litt skremmende. Jeg opplever også at noen voksne blir personlig krenka, i stedet for å spørre seg om det er det noe jeg kan gjøre for å demme opp for dette her? Det tror jeg kanskje ikke så mange tenker på, det er bare: «det nytter ikke, de kommer fra den dårlige kanten av byen...»

- **Det spiller ingen rolle hvor ungen kommer fra**

Etter min erfaring kan det like gjerne være barn av høyt utdannede foreldre som utfordrer med atferden sin. Men fokuset i skolen er gjerne; er foreldrene utdannede eller sitter de bare hjemme og røyker? Det er like gjerne det ene som det andre og det spiller ingen rolle hva ungen er eller hvor den kommer fra, det er situasjonen som gjelder.

- **Dannelse handler om mitt menneskesyn**

Hvordan man ser på og snakker om andre mennesker handler jo om menneskesyn. Og det henger jo igjen sammen med dannelse. Dannelse i skolen sier noe om hvordan jeg er som lærer. Jeg må jo ta ungene med på råd, de må oppleve å få være med i diskusjonen, de må få si hva de tenker og mener. Selv om jeg er uenig, for det kan jo hende jeg er, men det er jo deres mening uansett. Det må jeg jo respektere. Så får vi jo diskutere litt og se om vi kan komme frem til en bra løsning for oss. Ungene må rett og slett oppleve at vi tar dem høytidelig, men det er mange som synes det er veldig vanskelig å diskutere med ungene, eller ha en skikkelig samtale da. Mange voksne opplever det som å miste kontrollen, så tar de heller kontrollen selv. Det handler jo om makt egentlig. Det står jo om dannelse i den generelle læreplanen, og det skal jo liksom også være langt oppe på lista, men det blir nedprioritert i forhold til fagene.

6.4 Elines fortelling

- **Jeg har alltid vært veldig opptatt av barn, hatt interesse for det bestandig egentlig**

Etter lærerutdanningen tok jeg en master i spesialpedagogikk, og jobbet først i fire år som spesialpedagog. Jeg har alltid vært veldig opptatt av barn, hatt interesse for det bestandig egentlig. Jeg kunne nok like gjerne vært i barnehage eller jobbet med unger på andre måter, så det var litt tilfeldig at det ble læreryrket. Nå jobber jeg som kontaktlærer i en femte klasse, på tredje året, og ser dermed de barna jeg tidligere jobbet med en til en, eller i små grupper, på en annen måte. For det er faktisk litt annerledes å skulle ha kontaktlæreransvaret. Litt mer krevende og utfordrende.

- **Å vise passiv motstand uten å bråke kan også være problematferd**

Noen elever etterkommer jo ikke irettesettelser eller beskjeder. De prøver å slippe unna, snakker når man ikke skal. Noen virker uinteressert og går rundt i klasserommet, noen gjør ting uten å spørre, ler når andre svarer feil og noen roper. Dette forstyrrer klassemiljøet. Selvefølgelig så kan de glemme seg, de er jo små. Men hvis det skjer til stadighet, at det tar opp tid, da tenker jeg at det blir problematferd. Det behøver ikke være bråk, men at de utad viser at dette liker jeg ikke. De svarer ikke når de blir spurt, eller viser motstand mot

det man blir oppfordret til å gjøre. Kanskje innretter de seg litt men er raskt tilbake til utgangspunktet.

- **Atferden kan relateres til diagnoser eller konfliktfylte hjemmeforhold**

En slik atferd kan være relatert til diagnoser som gjør at eleven blir fort hissig og vanskeligere takler situasjoner. Hjemmeforhold spiller også inn, eleven har lært at det er slik en konflikt løses, og han blir kanskje slått. Opplevelser fra barnehage eller tidlig skolealder kan medvirke til atferden. Vi prøver å finne den opprettholdende faktoren, ingen unger ønsker jo i utgangspunktet å være vrang. Det er viktig å se på både individet og systemet, er det noe med skolesystemet som gjør at det ikke funker. Det er mange arenaer og faktorer involvert.

- **Kontakten med hjemmet er ofte utrolig god når diagnose er til stede**

Hjemmeforhold kan som sagt spille inn på atferden til elevene, og jeg opplever jo at det finnes en sammenheng mellom ressursvake foreldre og vanskelig elevatferd. Det kan også være vanskeligere å få en til en god kontakt og samarbeid til barnets beste, med disse hjemmene. Når barnet har diagnose opplever jeg imidlertid ofte en utrolig god kontakt med hjemmet, selv om vi ikke får det helt til på skolen. Når eleven viser problematferd og ikke har diagnose, og atferden heller ikke tilsier en diagnose, kan det være vanskeligere å oppnå god kontakt med hjemmet. Det er ofte lite grenser mellom noen barn og foreldre, og mangel på disiplin kan være årsaken i mange tilfeller av problematferd. Noen ganger har vi kontakt med barnevernet i tillegg.

- **Noen elever kommer inn i et galt mønster, men atferden er nok også viljestyrt**

Jeg føler jo til en viss grad at disse elevens vanskelig atferd er viljestyrt, bevisst eller ubevisst, men et galt mønster er det ikke alltid lett å komme ut av det heller. Det handler om manglende selvsikkerhet og utrygghet, kanskje lager man seg en klovnerolle fordi man ikke er faglig sterk. Men også faglig sterke som får til mange ting kan ta på seg den klovnerollen. Noen ganger viser mønsteret god atferd i mange timer og settinger. Så går det dårlig igjen, men jeg vet ikke alltid hvorfor det gikk bra nå og dårlig i stad.

- **(...) de andre må jo se at sånn atferd gir konsekvenser**

Egentlig har vi lite handlingsmuligheter overfor slik atferd. Vi prøver belønningssystemer og det ene med det andre, og belønning er jo bedre enn ris. Jeg har også laget avtale med rektor og sender ned en annen elev for å si fra, så rektor kan hjelpe meg i klasserommet. Eller jeg kan ta eleven ned til hans kontor, hvis det blir riktig ille. Vi må jo vise at det ikke går an å oppføre seg sånn i et klasserom. Og de andre må jo se at sånn atferd gir konsekvenser. Innenfor normalskolen skal det jo stilles krav til ungene. Det er en viss form for regler og struktur de må innrette seg etter. Jeg har vært på mange kurser om atferd og

de viser jo at vi egentlig ikke har mye å stille opp med, for alt handler om relasjonen, altså er det personavhengig.

- **Å bygge den gode relasjon til eleven avhenger av tid, som vi lærere har lite av**

I de aller fleste situasjoner lar jeg ikke atferden gå inn på meg. Jeg prøver å være rolig, ikke bli hissig, men det er klart at man av og til blir irritert. Jeg tenker på det når jeg går hjem, hvorfor de er sånn, hvordan jeg skal få det her til å gå bedre. Men vi finner ikke alltid ut av, eller får svar på det vi vil. Å bygge den gode relasjonen handler mye om tålmodighet og tid, og tid har jo ikke vi lærere mye av.

- **Jeg håper jeg kan påvirke elevenes atferd i positiv retning...**

Jeg tror at erfaring og hvordan man er som person, det personlige, er viktig for hva du forventer av elevene. Jeg håper at jeg i positiv retning kan påvirke elevens atferd. Noen ganger så er man sikkert ikke bevisst sin egen væremåte, og kan dermed være med på å opprettholde atferden. Men vi har kollegaveiledning og rektor har vært rundt og observert i undervisningen. Man får jo noen interessante opplysninger når noen står bakerst i klasserommet og observerer. Det går jo mye på struktur, hvordan man legger opp timen og sånt.

- **... men noen ganger må sette foten ned og kjeft litt**

Man prøver selvfølgelig å prate med ungene, sånn som å stikke bortom pulten for å gi en beskjed om hva som skjer på forhånd hvis overganger er vanskelig. Hos noen elever kan man forutse litt mer hvilken atferd som kommer, når eleven ikke takler en situasjon så bra, hos andre er det mer ut av det blå. Etter at noe har skjedd prøver man å ta eleven til side for å snakke til ungen. Noen ganger må man sette foten ned, bli streng og kjeft litt, det spørres hva som har hendt.

- **Det må være rom for å prate om det vanskelige på personalrommet**

Det er helt klart en utfordrende jobb til tider, og jeg tenker at det må være rom på personalrommet for å prate om det som er vanskelig. Men man skal jo være såpass profesjonell at du møter unger på en god måte, selv om du fra lærerværelset vet at dette barnet utviser problematferd. Men det kan nok godt hende man blir påvirket.

- **Det faglige presset er veldig stort og går utover arbeidet med det sosiale**

Selv om ting iblant kan være vanskelig så opplever jeg egentlig at vi har et veldig fokus på det positive læringsmiljøet her på skolen. Vi har masse inspeksjon og følger opp de barna som har en diagnose, eller de som viser problematferd uten diagnose. Men i undervisningssituasjon kunne man nok ofte ønsket å ta med seg en gruppe med

atferdselever på sløyden for eksempel, som en praktisk avveksling til det faglige. Men vi har ikke tid fordi det faglige presset er så veldig stort med nasjonale prøver og kartlegging hvert år. Og det går utover arbeidet med det sosiale, i forhold til barn med problematferd.

- **Diagnoser skaper forståelse for elever som faller utenfor normalitetsbegrepet**

Vi har jo en del diagnoser da, fler på hvert trinn har bruk for IOP (Individuell opplæringsplan). De andre elevene i klassen vet om han med AD/HD, og blir mindre irritert og tar det mindre personlig når han gjør noe som ikke er greit. Diagnose kan jo også være en lettelse for foreldrene, at de føler det som skjer ikke bare er deres feil. Men vi skal ikke ha utredning for enhver pris, hvis vi på andre måter kan hjelpe dette barnet til å klare seg i skolehverdagen. Ungens selvbilde blir jo også formet av dette, enten i positiv eller negativ retning, ettersom hvordan vi snakker om det i klassen. Og kanskje man unnskylder og stiller mindre krav til en med diagnose. En diagnose er jo også noe de drar med seg. For eksempel dysleksi kan jo utløse rettigheter i forbindelse med studier på universitetet, man møter forståelse for utfordringene sine. Men det er kanskje ikke like morsomt å si at man har AD/HD.

- **Kontaktlæreren skal ha blikk for og inkludere alle elever i gruppa, men...**

På spesialpedagogikkstudiet, lærte vi at alle skal inkluderes i gruppa også barn med diagnoser. Spesialundervisningen skal foregå inne i gruppa og det skal være like naturlig for kontaktlæreren å hjelpe alle elever. Dette er en god tanke som vi prøver å følge så langt som mulig. Men i noen tilfeller kan det jo være godt for eleven å komme ut også, det kan være godt for alle parter tenker jeg.

- **Å bli «eit gagns menneskje» kan oppnås gjennom ART**

Jeg tenker egentlig at små grupper er en ypperlig arena for å arbeide med det sosiale for elever med problematferd. Vi har ART kurs for to klassetrinn, både ART i liten gruppe som elevene kan meldes på, og klasseroms ART en gang i måneden. Så vi har absolutt fokus på hvordan vi skal oppføre oss. Ferdigheter som å samarbeide og dele burde hvert fall de som er oppover i barneskolen kunne, de burde jo lært det hjemmefra, fra barnehagen eller av andre rundt seg. Men dette er ikke like innlysende for alle. Dette handler om dannelse, å kunne oppføre seg slik at andre liker deg. Det handler om at du vet hvordan du skal oppføre deg i ulike situasjoner, og at du vet hvordan du skal møte mennesker både voksne og eldre, men også barn. Dannelse handler jo om å bli «eit gagns menneskje». Dette kan skolen hjelpe elevene til å oppnå blant annet gjennom ART. Der jobber man veldig mye med å kunne si unnskyld og takk, og det går jo direkte på dannelsen til elevene. Likevel ser jeg jo dessverre at elever som sliter med atferd kan være gode på ART kurset, men at det blir veldig, veldig vanskelig når det kommer til reelle situasjoner. Men vi har absolutt fokus på dette her på skolen altså.

6.5 Frøydis fortelling

- **Jeg er spesialist på atferd**

Jeg er utdannet spesialpedagog og har jobbet ved ulike tiltak for elever som viser problematferd. Der jeg var tidligere så handlet det bare om å reparere i forhold til slik elevatferd, så derfor ønsket jeg å være rektor normalskolen, hvor jeg opplever å kunne utgjøre en større forskjell. Jeg er spesialist på atferd, med fokus på fellesskap, struktur og klasseledelse som det viktigste bidraget til å skape en god skole for alle elever.

- **For meg er problematferd et symptom på noe som ikke fungerer i et system**

Vanligvis blir problematferd knyttet til egenskapsforklaring ved eleven, som for eksempel en diagnose, eller det kan forstås på bakgrunn av problemer med kompiser eller problemer i hjemmet. Mangel på faglig mestring kan også virke inn på elevatferd. For meg er problematferd et symptom på noe som ikke fungerer i et system. Hvis en elev viser problematferd undersøker vi hvilke elementer det er som opprettholder atferden. Problematferd som gruppefenomen handler veldig mye om dårlig struktur, uforutsigbarhet og mangel på trygghet. Atferden blir et problem når den går utover fellesskapets arbeidsforhold i klassen, og når det går utover elevens mulighet til å tilhøre fellesskapet, eller forholdet til læreren. Men det er jo forskjell på lærere. Noen reagerer på et «fy faen» fra elevene, på bakgrunn av egne synspunkter og holdninger. Mens en annen lærer hører ikke slikt.

- **Skal du endre andres atferd, så må du begynne med deg selv**

Jeg ser jo at faglig dyktige og forutsigbare lærere som bryr seg om elevene og er nøye på å se dem, de får vanligvis ikke problemer med elevene, fordi elevene respekterer dem. Vi kan ikke endre på elevenes forutsetninger, biologiske forhold, foreldrene eller besteforeldrene. Det er oss selv i skolen vi må begynne med, for hvis du skal endre andres atferd så må du begynne med deg selv. Elevene er brikker i et system, det er vi som kan gjøre noe med det, og da må du ha struktur i timen og du må ha en god relasjon til elevene. Du må du kunne bruke viskelær i ditt eget hode hvis det har vært en greie, du må kunne komme tilbake dagen etter og tenke at denne situasjonen er det jeg som voksen som må gjøre noe med, det er jeg som voksen som må skape eller opprettholde en relasjon her.

- ***Atferden utenfor skolen kan være helt annerledes***

Utenfor skolen kan jo eleven ha en helt annen atferd, og det er jo er enkelt å forstå hvorfor. Ulike ting kan bidra til å opprettholde atferden i skolen. Hvis du har det ille, ikke mestrer, ikke får til, da ville jeg også sparket i bordet i stedet for å avsløre at jeg driter meg ut på skolen. Så kan han være verden skjønneste elev, både i forhold til venner, fritidsaktiviteter og familie likevel.

- ***(...) noen elever har ikke hatt oppvekstvilkår, som gjør at de har fått trent på det som kalles sosial kompetanse***

Selv om disse elevene kan vise problematferd bare i skolesammenheng, er det jo klart at noen elever har ikke oppvekstvilkår, som gjør at de har fått trent på det som kalles sosial kompetanse. De bruker selvfølgelig teknikkene de kjenner. Jeg ser jo en sammenheng mellom det som kalles ressursvake hjem og problematferd. Da er de jo skolens oppgave som samfunnsaktør å lære elevene hensiktsmessige strategier for å oppnå det de vil. Hvordan de skal oppføre seg, være i forhold til mennesker og det å være trygg på seg selv.

- ***Problemene starter når læreren har et for avslappet forhold til struktur***

De aller fleste elevene er ganske kvikke når det gjelder sosial kompetanse. De lærer fort hva som er lov og ikke. Elevene som strever med dette og gjør ting på en litt gal og uhensiktsmessig måte, er de som har størst utfordringer atferdsmessig. Etter min oppfatning starter dermed problemene når læreren har et for avslappet forhold til struktur, når det ikke er rekkefølge i undervisningen, når det er utrygt og uforutsigbart og elevene ikke vet hva slags atferd som forventes på ulike tidspunkt. Selv om det selvfølgelig kan være dårlig relasjon til læreren, eller problematiske hjemmeforhold som påvirker atferden, og må jo selvfølgelig ordnes opp i, så er løsningen å gjøre noe med det man har kontroll på i skolen. Rydder man underskogen først, da løser man åtte av ti tilfeller med en gang. Så derfor har alle våre timer lik struktur og det er like forventninger til elevenes atferd.

- ***(...) om man kaller eleven aktør eller brikke, så er poenget at eleven skal forstå rammene og strukturen rundt hva som skjer***

Vi fokuserer veldig mye på den positive atferden hos oss, gjennom ros og klapp på skuldra så fort elevene viser hensiktsmessig atferd. Overholdes ikke reglene får elevene en advarsel og deretter en konsekvens. Dette er felles for hele skolen og konsekvensen er kjent på forhånd. Advarsel kan f. eks være en anmerkning, og konsekvens kan være at det blir ringt hjem til foresatte, men dette skjer relativt sjelden. Når elevene ikke forholder seg til dette systemet, har de jo selv tatt et valg, og om man kaller eleven aktør eller brikke, så er poenget at eleven skal forstå rammene og strukturen rundt hva som skjer. Gjennom

konsekvensene ansvarliggjør vi dermed elevene til å forstå hvordan de skal innordne seg systemet de er en del av. Og hvis det skjer gjentatte ganger, så vil jeg jo si det er uhensiktsmessig atferd, en type problematferd. Vi har jo også noen elever som har et personlig system knyttet til belønninger i samarbeid med hjemmet. Det er elever som har behov for ekstra ytre stimuli, men de aller fleste trenger ikke det, de skjønner jo hva som er hensiktsmessig for dem selv.

- **Selv om systemet er felles, så finnes det store variasjoner i hvert klasserom**

Selv om vi har et felles system her på skolen, med ytterst få regler som alle må overholde, er jo lærerne også forskjellige da. Sender du ti forskjellige lærere inn i samme klasse så vil du se ti forskjellige ting. Noen har jo individuelle regler mot å tygge tyggis eller ha på cap` s inne da. Jeg har aldri opplevd at noen lærer dårligere av å ha på cap inne. Lager man sånt som jeg kaller individuelle tøyseregler så skaper det ofte problemer i stedet for gode og riktige konsekvenser for de viktige tingene.

- **Jeg tror egentlig samfunnet driver og sykelligjør og medisinerer forhold som det er mulig å gjøre noe med**

Det er klart at atferden til disse elevene er viljestyrt. Hvis ikke det var viljestyrt så kan man jo si: «Du skjønner jeg har AD/HD jeg, og når jeg har AD/HD så kan jeg ikke gjøre noe med atferden min». Diagnoser har jo nærmest blitt populært, men de gjør noe med forventningene våre, og negative forventninger kan skape problemer i møte med elevene. Hvis vi ikke har tro på at han klarer det, blir det jo gjerne en selvoppfyllende profeti, som går utover elevens selvbilde. Det er like meningsløst å kategorisere en elev med Asperger eller AD/HD, som det er å si at du og jeg er mennesker, de er jo like forskjellig. Når det gjelder AD/HD, hvis du tar et kart over USA så vil du jo se at utbredelsen av Ritalin, Dexamin og hva det heter for noe, starter jo i New York og sprer seg utover, og det samme i Los Angeles og utover.

Jeg tror egentlig samfunnet driver og sykelligjør og medisinerer forhold som det er mulig å gjøre noe med. Og at under gitte omstendigheter så kan omgivelsene trigge ungene til en atferd de ikke ville hatt i en annen situasjon. Du kan jo egentlig ikke si at en elev har eller ikke har diagnose, man kan jo ikke se at det er noe biologiske greier oppe i hodet. Slike diagnoser er basert på skjønn, utøvd av mennesker som har lest seg opp på en diagnosemanual. Men for all del altså, det er jo ikke sånn at jeg fjaser av diagnoser, jeg ser jo forskjell på unger på skolen her når de er medisinerert og ikke. Og jeg kan godt forstå at foreldre, skolen og egentlig eleven selv, har behov for å forklare eller rettferdiggjøre når man ikke får til ting og opplever at eleven er veldig annerledes. Men det skapes som

sagt fort gale forventninger, blir lite løsningsfokuseret og det utløser ingen rettigheter senere i livet.

- Det man sier blir ofte virkelighet, og de som sitter tause rundt er medaktører

Det er jo ikke bare diagnoser som utløser en forventning til hva en unge kan få til eller ikke får til. Hvis du for eksempel kjenner broren, søstera, moren eller faren så forventer du også noe av eleven, og de forventningene er avgjørende for hvordan vi møter eleven. Elevene utvikler seg ikke i et vakuum, men gjennom de forventningene den ser andre har til seg. Hvis du sitter på personalrommet og snakker om «den jævla eleven som jeg så møkka lei», det tviler jeg på at du vil høre her hos oss, men det man sier blir ofte virkelighet. Og det handler også om alle de rundt, som ikke tar til motmæle. De blir på en måte medaktører i dette.

Jeg mener at det er avgjørende hva jeg som leder formidler om hvordan ting skal forstås, hvordan det skal løses, og hva det er tillatt å snakke om. Dette handler jo egentlig om synet på hva en skole er, hvordan den skal drives og ting gjennomføres. Hele virksomheten må være så bred at den favner alle, det er vår definisjon av tilpasset opplæring. Vi har som nevnt et system, en struktur, hvor det er viktig å rose elevene mye når de gjør det bra, og hvis elever ikke gjør som de skal så får de en advarsel og konsekvens.

- For å bli «eit gagns menneskje» må elevene vite hva som er høvelig og ordentlig atferd innenfor fellesskapets rammer

Jeg mener det er innenfor fellesskapets rammer vi må lære elevene til hva som er høvelig og ordentlig atferd, for det handler jo om å utvikle seg til «eit gagns menneskje». Det handler om å vite hvordan du skal oppføre deg, og hvilke forventninger omgivelsene dine har til deg, det er jo snakk om dannelse. Hovedutfordringen for atferdsselevne, sett i et samfunnsperspektiv, er jo om du er på innsiden eller om du er på utsiden. Våre holdninger er med på skape de elevene vi har. En avgjørende faktor for å få til å dette arbeidet er jo hvordan du faktisk ser på atferdsproblemer. Hvis du ser det som et fenomen som handler om struktur og forutsigbarhet, da er det noe vi kan gjøre noe med, og den største innsatsfaktoren er oss selv.

6.6 Sammendrag

Vi har i dette kapittelet forsøkt å synliggjøre hvordan lærer/ rektor- deltakere i vår studie beskriver, forstår og forklarer elever som viser problematferd i skolen, og hvilken sosialiseringsspraksis som benyttes overfor disse elevene. Bakenforliggende individuelle og strukturelle faktorer som kan bidra til å forme hvordan problematferd beskrives, forstås/ forklares, og hvilken sosialiseringsspraksis som benyttes, er også en viktig del av fortellingenes oppbygging. Kapittelet kan oppsummeres slik:

1. Skolen blir beskrevet som et sted hvor det forventes at elevene skal innordne seg normer og regler. Elevene som ikke innordner seg møtes til tider av voksne som kjefter, blir sinte og kanskje holder dem fast, fordi de ikke oppfører seg slik det er ønsket. Atferdskorrigerende midler blir også tatt i bruk, for å få elevene til å innrette seg skolens regler. Dagny sier hun synes voksne bør være mer ydmyke overfor barna som sliter, men at skolen er en treig mekanisme hvor endring er vanskelig. De gjør som de alltid har gjort sier hun, og det handler om makt.
2. God klasseledelse blir trukket fram som viktig av alle deltagerne. Frøydis beskriver elevene som brikker i et system, og understreker sterkt betydningen av struktur, forutsigbarhet og ros, for at elevene skal innordne seg systemet i skolen. Hvis eleven likevel bryter med reglene har de valgt seg ut av fellesskapet, og det får konsekvenser. Alle, unntatt Dagny, sier det benyttes atferdsterapeutiske tiltak som positive og negative konsekvenser, for å kunne påvirke elevenes til å innordne seg skolens regler, og Eline forteller om bruk av metoden ART.
3. En diagnose synes å skape større aksept for atferden hos både medelever og voksne, og kanskje «fritar» også diagnosen de voksne hjemme og på skolen noen av ansvaret for atferden. Berit trekker frem medisinerer som et positivt virkemiddel. Også Frøydis ser forskjell på elevens atferd når de er medisinerert. På den annen side blir det stilt spørsmålsteget ved diagnosenes validitet, siden de er basert på klinisk skjønn. Det blir hevdet at diagnoser i noen tilfeller kunne vært unngått ved en annen forståelse av/ tilnærming til eleven, og at de ikke nødvendigvis er positive for eleven i et livsløpsperspektiv.
4. Det snakkes om manglende sosial kompetanse hos noen elever, og det trekkes i noen grad en sammenheng mellom elever som viser problematferd og sosioøkonomisk og sosiokulturelt ressursvake hjem. Frøydis sier det er skolens oppgave som samfunnsaktør å lære elever hvordan de skal oppføre seg, hvis de ikke har lært teknikkene hjemmefra. Dagny hevder at fokuset i skolen, i forbindelse med elevens

atferd, ofte er på om foreldrene har en utdanning, men hun selv tenker det ikke har betydning.

5. Oppmerksomhetssøkende og viljestyrt atferd, er andre begreper som blir nevnt i forbindelse med utfordrende situasjoner, og i forhold til systemisk tenking, blir atferden forstått som både aktør- mestrings- og rollerelatert. Dagny tenker at atferden er en form for kommunikasjon fra eleven, og at det er viktig å samtale med eleven for å finne ut av dennes tanker. Elevenes mangel på faglig og sosial mestring blir også trukket fram av samtlige deltagere, som årsak til problematferden.
6. Å utvikle en god relasjon med eleven for å kunne påvirke i positiv retning, blir understreket av samtlige som en viktig faktor i arbeidet. Men både Frøydis og Dagny sier det er stor variasjon i hvordan lærere møter/ håndterer situasjoner med elever som viser problematferd, hvilket de tre andre understøtter med sine fortellinger. Noen blir irriterte, frustrerte, krenket, og sinna. Arbeidet med disse elevene kan være svært krevende og det blir snakket om å sykemelde seg.
7. Den voksens reaksjon i forhold til elevens atferd, bidrar til å skape kulturen ved den enkelte skole. Noen tenker det bør være rom for å blåse ut på personalrommet. Og selv om de er bevisst hvordan slik prat kan bidra til at elevene møtes av negative forventninger er det, som Anne sier, lett å henge seg på iblant. Skolekulturer varierer sterkt og Dagny kaller kulturen ved sin nåværende skole som skremmende. Frøydis understreker også hvordan for eksempel negativt prat om elevens familie, kan bidra til at eleven møtes med negative forventninger. Hun sier det er en leders ansvar å legge føringer for hvordan problematferd kan forstås, og for hva som tillates av prat på personalrommet.
8. Når atferden blir for krevende, tas ofte elevene ut av klassen. Det er delte meninger både over hensikten med å ta eleven ut, og hvor lenge og ofte det skal være snakk om. Berit sier eleven ikke bør være for mye ute for da fordreies normalitetsforståelsen deres, og de blir ikke så godt tilpasset senere i livet. Frøydis er svært klar på at alle elever skal inkluderes i fellesskapet, og at det er alle lærernes oppgave å få til dette. Hun sier det handler om å være innenfor eller utenfor fellesskapet, hvilket legger premissene for elevens senere livsløp.
9. De siste års fokus på målstyring, nasjonale prøver og Pisa testing har, ifølge lærerne, ført til et økt press på deres yrkesutøvelse. Konsekvensen av dette er mindre tid til å arbeide med elevens sosiale ferdigheter, og et sterkere fokus på bruk

av metoder i undervisningen, for å effektivisere arbeidet i forhold til elevens læringsutbytte. Dette tenker de også går på bekostning av å kunne bygge en god relasjon til elevene som viser problematferd.

10. De fleste deltakerne snakker om dannelse i forbindelse med høflig og ordentlig oppførsel, å vite hvordan man skal oppføre seg for å bli godtatt og likt. Anne mener dannelse handler om elevenes selvbilde, og bruker blant annet elevsamtalen til å bygge opp under dette. Berit mener det er vanskelig å fremme dannelse for elever som viser problematferd. Eline sier de blant annet bruker ART til arbeidet med å fremme dannelse, og Frøydis fremhever sin strukturfokuserte klasseledelses filosofi, som et verktøy for at elevene skal lære å tilpasse seg normer og regler. Dagny skiller seg ut og sier at dannelse handler om lærerens menneskesyn og evnen til å kunne ta elevenes perspektiv og tørre å diskutere med dem, for å finne frem til felles løsninger på et problem.

Etter nå å ha blitt introdusert for våre deltakere og deres erfaringer fra skolens til tider utfordrende arbeidshverdag, vil neste kapittel omhandle ytterligere analyse og en drøfting av de funn som fremstår som relevante i forhold til å svare på oppgavens problemstilling.

7 Tilpasning eller dannelse?

Vi har tidligere redegjort for fremveksten av den norske enhetsskolen. Skolens sterke maktposisjon i samfunnet er også forsøkt synliggjort. Elever som viser en atferd som avviker fra det enhetsskolen aksepterer, har siden slutten av 1800- tallet blitt erklært for opplærings udyktige, segregert fra ordinær undervisning og plassert i eksterne tiltak. Dagens skole er tuftet på et humanistisk menneskesyn, og preges av tanken om mangfold og likeverd. Skolen skal være en demokratisk møteplass, hvor alle elever har de samme rettigheter til å få fremmet sin dannelse gjennom sosial utvikling og inkludering, uavhengig atferden de utviser. Likevel er flere elever enn noensinne segregert fra ordinær undervisning, og plassert i ulike offisielle og uoffisielle tiltak. Enkelte elever, som ikke viser en forventet atferd innenfor skolens norm og regelstyrte rammeverk, kan også bli oppmeldt til utredning, og kanskje få en diagnose som for eksempel AD/HD eller Asperger. I hvilken grad dette korresponderer med Opplæringslovas (1998) formålsparagraf, som understreker betydningen av å fremme dannelse for elevene skolen, er noen av de faktorene som blir berørt i denne analyse- og drøftingsdelen av oppgaven. Men først vil kapitlets disposisjon synliggjøres

7.1 Hovedtrekk i analyse og drøfting

Som nevnt innledningsvis, i punkt 1.5, så er ikke denne oppgavens drøftingsdel delt inn overordnede kapitler. I lys av den kompleksiteten som preger fenomenene problematferd og dannelse, har vi heller ønsket å drøfte våre funn gjennom en helhetlig fremstilling basert på Fangens (1997) tre nivåer. Distinksjonen mellom tilpasning og dannelse, blir benyttet som et prinsipielt rammeverk rundt deltakerens fortellinger og våre fortolkninger. Slik sett ønsker vi å forsøke å belyse hvordan både synlige og mindre synlige sammenhenger i deltakernes fortellinger kan gripe inn i hverandre, og få betydning for hvordan skolen bidrar til å fremme eller hemme dannelse for elever som viser problematferd.

Klasseledelse, sett opp mot evidensbasert praksis, og hvordan dette igjen kan bidra til å hemme eller fremme dannelse for elever som viser problematferd, er noe av det første vi vil se på. En normstyrt tilnærming til problematferd, sett i lys av et tilpasningsbasert samfunnsfokus, blir deretter satt i opposisjon til anerkjennelsen av elevens subjektposisjon. Hvordan et tilpasningsfokus i skolen, kanskje kan bidra til utfordringer for lærernes egen evne til å tilpasse seg vanskelige situasjoner som oppstår, blir så berørt. De voksnes personlige ferdigheter, makten som ligger i det språket som benyttes, og hvordan dette igjen kan bidra til å påvirke sosialiseringsspraksisen som utøves i møte med elever som viser problematferd, blir også forsøkt synliggjort. Et fokus på tankeferdigheter som fordres for problemløsning i samarbeid, og et mulig fravær av opplevelse av sammenheng (OAS) hos elevene, blir deretter relatert til hvorvidt en endring av praksis i møtet med elever som

viser problematferd egentlig er ønsket, innenfor det som kanskje kan oppfattes som en hegemonisk skole.

Lærere har både makt til og makt over elever som viser problematferd. For å fremme en dannelsesprosess for elevene gjennom dialogen, som Hellesnes (1975) beskriver, er det en forutsetning å anerkjenne eleven som et subjekt. Men arbeidet med elever som viser problematferd er utfordrende, og noen av våre studiedeltakere blir til tider svært sinte, frustrerte og lei seg. Et blick på de voksne i skolen sin bevissthet og evne til å regulere eget følelsesrepertoar, som igjen kanskje kan sies å relateres til deres personlige kompetanse, er dermed hensiktsmessig. Videre vil vi se på hvordan en anerkjennelse av eleven som et likeverdig subjekt, kanskje uforutsett kan påvirkes i negativ retning, av forskning som nettopp er ment å bidra til endring til det bedre for elever som opplever faglige og/ eller atferdsmessige utfordringer.

En analyserende skolekultur avhenger mye av ledelsens fokus, og søkelyset vil derfor rettes mot rektor Frøydis sin ledelsesstil, og hvorvidt en forpliktende lederstil nødvendigvis bidrar til å fremme dannelse for elevene som viser problematferd. Deretter vendes blikket mot forskningens makt i forhold til å definere barns sosiale kompetanseutvikling. Kanskje kan en elevatferd, som ofte betegnes som en mangel på sosial kompetanse, tolkes på annet vis? Dette vil vi forsøke å analysere og drøfte ved å benytte Foucaults (1999) teorier om makt og disiplin (redegjort for under punkt 4.3.1).

Et fokus på blant annet en medisinsk forståelse av normalitet, en potensiell sykeliggjøring av elevatferd, og hvilke forventninger og konsekvenser dette kanskje kan medføre for disse elevene, vil prege siste del av drøftingen. Stikkord her er blant annet Skjervheim (1996) og den treleddete relasjon. Avslutningsvis ser vi på våre deltakeres fortellinger i lys av samtidens fokus på målstyring og testing av elevenes faglige ferdigheter. Hvilken betydning kan et slikt kunnskapsbasert fokus få, i forhold til å anerkjenne subjekt posisjonen til elever som viser problematferd, på det Honneth (1999) betrakter som et rettslig og solidarisk nivå? Hvordan kan det målstyrte kunnskapsjaget som dagens skole preges av, forstås i lys av Foucaults (1999) teorier om makt og disiplin? Og hvilken betydning kan et slikt kunnskapsrettet fokus i skolen få for en dannelses- og demokrati utvikling hos barn og unge, og for samfunnet i sin helhet? Dette vil vi forsøke å besvare, men først et blick på hvordan rektor Frøydis ser på betydningen av god klasseledelse.

7.2 God klasseledelse versus norm og regelbryting

Alle lærerne i vår undersøkelse vektlegger betydningen av en god relasjon og god klasseledelse, som viktige faktor i arbeidet med elever som viser problematferd. Rektor

Frøydis skiller seg imidlertid fra de andre, fordi hun så sterkt fremhever dårlig klasseledelse som en hovedfaktor for hvorfor elever i utgangspunktet viser problematferd. Frøydis sier at hvis man ordner opp i «underskogen» (strukturen) så forsvinner åtte av ti tilfeller av problematferd med en gang. Hun understreker at relasjonen mellom lærer og elev også er av stor betydning. Samtidig kaller hun også elevene for brikker i et system, og mener at elevens atferd er symptom på noe som ikke fungerer innenfor systemet. Elevens atferd kan endres gjennom et sterkt fokus på ros, forutsigbarhet, tydelige regler, rutiner og struktur. Dette samsvarer, slik vi ser det, i stor grad med en økologisk klasseledelsesmodell hvor fokus nettopp er på etablering av gode rutiner og regler i klasserommet. Modellen peker på hvordan miljø og kontekst enten hemmer eller fremmer elevens atferd og læringsutbytte (Ogden, 2012, s. 91).

Hvis elevene på skolen til Frøydis bryter reglene, gir lærerne klare beskjeder gjennom advarsel og konsekvens. Ogden (2012) beskriver pionerstudier utført av Kounin og Gump, karakterisert som «the ripple effect», som viser til at læreres tilnærming til elever som utviser norm og regelbrytende atferd, også påvirker atferden til de andre elevene i klasserommet. Klare beskjeder til elevene som viser problematferd, fører til økt *konformitet* hos de andre elevene. Det vil si at de lettere tilpasser seg skolens gjeldende normer og regler, hvilket igjen er forventet å gi et positivt utslag på læringsmiljøet i klasse. Hellesnes (1975) betrakter en slik praksis som det motsatte av å sosialisere elevene gjennom og til danning. Han ser på en slik norm og regelstyrt praksis, som en indoktrinering av elevene, med det formål å få hva han betrakter som konforme veltilpassede elever. Dette tilsier dermed en sosialisering av elevene gjennom tilpasning, ikke gjennom danning. En konform og indoktrinert elev er ikke lenger et tenkende subjekt, fritt til å uttrykke sine meninger, sier Hellesnes, men kan sees som et objekt for styring.

7.3 Norge, et mer konformt og normstyrt land enn Kina?

På slutten av 1950- tallet ønsket Stanley Milgram (1933 – 1984) å undersøke om det kunne finnes en forskjell på sosial konformitet mellom ulike nasjoner. Det vil si om det finnes en slags «nasjonal karakter», i forhold til hvilken grad folk er villige til å innordne seg flertallets mening, selv om det som skjer strider mot hva de selv tenker er riktig. Deltakerne i studien trodde de var med i et gruppeeksperiment, og ble bedt om å svare til sist, etter først å ha hørt de andre deltakerne svare feil på opplagte spørsmål. I Norge svarte over 60 % av deltakerne bevisst feil, de fulgte med andre ord det som var majoritetens svar, i stedet for det som åpenbart var riktig. Hvis de i første omgang svarte riktig, men ble rettet på med utsagn som «skal du stikke deg ut nå?» innrettet over 80 % seg majoriteten. Til sammenligning var det i Frankrike under 50 % av deltakerne som innrettet seg, og om

de ble kommentert kom de fleste med krasse svar og skjelte ut de som utførte testen. Nordmenn derimot, godtok i hovedsak irettesettelsen i stillhet (Dehli & Imenes, 2007).

Norge er et utpreget konformt og normstyrt samfunn, nesten på linje med Pakistan, Sør – Korea og Malaysia, hevder Gelfand et al. (2011) i studien *Difference Between Tight and Loose Cultures*. 6800 mennesker fra 33 land deltok i denne kvalitative spørreskjema undersøkelsen, som benytter en skala hvor gradering går fra løst til fast, for å finne ut i hvilken grad innbyggerne lar seg styre av de respektive lands sosiale normer. Det viser seg av funnene i studien at mennesker som bor i land hvor de kulturelt betingede sosiale normene defineres som faste, raskere sanksjonerer avvikende atferd for eksempel ved bruk av konsekvenser. All type annerledes atferd, som avviker fra det normen tillater, begrenses dermed sterkt i disse landene, og alle handlinger som innbyggerne utfører vurderes opp mot normen i den aktuelle kontekst de befinner seg i, for eksempel i skolen. Mennesker som lever i samfunn som er sterkt styrt av normer er forventet å være pliktoppfyllende og å inneha en høy impuls kontroll. Mennesker i sterkt normstyrte land fremstår i studien med et behov for struktur, hvilket også reflekteres i deres lands institusjonelle praksis. I faste land er innbyggerne forventet å legge bånd på seg atferdsmessig i de fleste sammenhenger. Dette beskrives slik:

The strenght of social norms and tolerance of deviant behaviour is also afforded by and reflected in prevailing institutions and practices. Institutions in tight nations have narrow socialization that restricts the range of permissible behavior, whereas institutions in loose nations encourage broad socialization that affords a wide range of permissible behavior. (Ibid, s. 1101).

Studien til Gelfand et al. (2011) har, så langt vi vet, ikke blitt komplettert av et tilsvarende omfattende forskningsprosjekt. Men vi tenker imidlertid at disse funnene er svært interessante i forhold til vår tema og problemstilling, som henspiller på elevens sosialisering prosess i form av tilpasning eller dannelse i den norske enhetsskolen. Derfor lar vi denne studiens funn, som blant annet tilsier at Norge er et mer konformt og normstyrt samfunn enn folkerepublikken Kina, være et apropos, og danne et slags bakteppe, for resten av analysen og drøftingen av våre funn.

7.4 Evidensbasert praksis og positivisme

Fokus på ros, for å bekrefte og styrke positiv atferd, hver gang eleven overholder de gitte normer og regler, er en evidensbasert praksis på linje med bruk av negative konsekvenser (Ogden, 2012), og begge deler benyttes aktivt ved skolen hvor Frøydís er leder. Anne forteller om en elev i sin klasse, hvor de har mistanke om en diagnose, men eleven klarer å

innrette seg normene og reglene ved bruk av ros og belønningssystemer. På Elines skole benytter de en evidensbasert praksis gjennom metoden ART, som er direkte rettet mot elever som viser problematferd. I debatten som fulgte etter kronikken «*Det farlige klasserommet*», presentert innledningsvis i oppgaven, fremhever psykologiprofessor Tor Willy Mørch også metoder som ART og PALS, som hensiktsmessige tiltak lærerne bør benytte i møte med elever som viser problematferd i skolen

En evidensbasert praksis i skolen har sitt utspring i en positivistisk forskningstradisjon, hvor menneskers handlinger rasjonaliseres til målbare verdier. Evidensbasert kunnskap, sett i forhold til de atferdsterapeutiske tiltakene som positive og negative konsekvenser, som alle lærerne unntatt Dagny forteller om, baserer sin forståelse på at mennesket kan betraktes som et objekt, hvis atferd kan korrigeres ved hjelp av ytre stimuli. Frøydis omtale av elevene som brikker i et system, kan sies å reflektere nettopp en slik forståelse. Når mennesker betegnes som brikker, portretterer det en mekanisk tenking i forhold til menneskelig handling, «(...) der handlingene blir å forstå som betingede responser på miljømessige stimuli. Vi blir oppfordret til å forstå oss selv som miljøprodukter» (Nygård, 1993, s. 276). Vårt handlingsrepertoar blir dermed bestemt av ulike stimulus- responstermer som belønning og konsekvenser, det handlende menneske reduseres til marionetter styrt av en ytre påvirkning.

Evidensbasert praksis oppfattes av mange som hensiktsmessige tiltak for å påvirke og motivere elevene til en atferd i henhold til de gitte normer og regler. Sveva (2009) fremhever positiv forsterkning som et tiltak han savnet i sin skolehverdag, i stedet for det ensidig negative fokuset han opplevde på det meste av hva han sa eller gjorde. Sveva tenker at en systematisk bruk av positiv forsterkning, med referanse til Skinners stimuli/respons forskning, kunne påvirket den norm og regelbrytende atferden han utviste i positiv retning. Bøyum (2013) påpeker hvordan ulike evidenskritikere, som ofte referer til Skjervheim, på et filosofisk grunnlag diskrediterer evidensbasert praksis fordi den er basert på en mål- middel, tankegang, og dermed reduserer elevene til en «ting», et objekt, som man gjennom å benytte evidensbaserte metoder, kan få til og nå et mål. Bøyum setter spørsmålsteget ved den kategoriske fornektelsen enkelte aktører innenfor evidensdebatten viser i forhold til en evidensbasert praksis. Han argumenterer blant annet med at det innenfor all oppdragelse og pedagogisk praksis, uansett virkemidler, er et mål for det man gjør.

Det er ingenting ved EBU (Evidensbasert Undervisning) som tilseier at ein skal behandle elevar utelukkande som middel, like lite som refleksjon over mål og middel i opplæringa av eins egne barn tilseier det. Å setje seg mål for det ein gjer, og så leite etter best mulige måtar å nå det målet på, er daglegdagse aktivitetar som ikkje er filosofisk lada på nokon bestemt måte, og dette gjeld både “interne” og “eksterne” mål. Filosofisk sett er EBU ikkje

anna enn ei ekstrapolering og systematisering av slik kvardagsinstrumentalisme (Ibid, s. 11).

Nygård (1993) på sin side tenker at vitenskapens eksperter, gjennom en positivistisk tilnærming til pedagogisk arbeid med barn, tegner et bilde av mennesker som en type robot styrt av miljøet. Resultatet kan bli at vi aksepterer dette bilde av oss selv som produkt av ytre miljøpåvirkning, og vi utvikler dermed responsmekanismer som svarer på de ytre stimuli vi blir påført. Evidensbaserte tiltak benyttet i skolen fungerer ofte hensiktsmessig, slik både Anne, Eline og Frøydis forteller om. Når evidensbaserte tiltak fremviser god effekt på elevens atferd, kan eleven beskrives som veltilpasset. En veltilpasset elev kan igjen benyttes som en målestokk for pedagogisk praksis, hvor «Målet er å produsere veltilpassa individ, dvs individuell atferd som er «regulert» og «justert» i samsvar med dei yrkesmessige og sosiale ordningane som atferda skal vere funksjonell i forhold til» (Hellesnes, 1975, s. 36).

Slik sett kan behovet for veltilpassede elever også sees i sammenheng med det økte kunnskapsjaget i dagens samfunn, hvor unge menneskers yrkeskarrierer står øverst på listen av faktorer som tilsier et fremtidig vellykket liv. Men det er ikke bare elevens kunnskap som er målbar i dagens samfunn, gjennom ulike nasjonale og internasjonale tester. Også kvaliteten på den pedagogiske praksis til læreren kan sies å bli registrert gjennom elevens suksess eller mangel på sådan. Berit uttrykker at det i dagens skole nesten føles som om elevene skal oppføre seg fordi læreren skal lykkes. Betydningen som fokuset på målstyring kan ha for dannelsesprosessen til eleven som viser problematferd i skolen, vil bli belyst under punkt 7.18.

7.5 Fra eleven som subjekt til normstyrt tilpasning

Som en motvekt til en tekniske pedagogisk oppfattelse, som ulik konsekvenstenking kan sies å representere, står Skjervheims (1996) pedagogiske filosofi. Han tenker at en teknisk oppfattelse av pedagogikk i praksis, er det samme som en autoritær oppdragelse, hvilket kan sies å sammenfalle med Dagnys uttalelser hvor hun beskriver en manglende ydmykhet fra de voksne ved hennes skole, overfor barna som viser problematferd. Dagny sier det ofte er lite samhandling mellom de voksne og barna, og det blir brukt ord som å stå i kampen, og denne kampen skal vi vinne, uttrykk som Anne og Berit også benytter i sine fortellinger. Dagny mener det er viktig å prate med elevene for å finne ut av deres tanker, og tror atferden som oppfattes som problematisk i skolesammenheng, kan være en form for kommunikasjon fra elevens side. Hun tror det ligger en hensikt bak handlingen, som eleven eventuelt kan formidle hvis de blir pratet med. Dette kan sies å sammenfalle med aktørperspektivet og teorien om rasjonelle valg, beskrevet i kapittel 2.

Hvis man tar Skjervheims (1996) filosofi til etterretning, fremstår det Dagny sier om å lytte til og respektere elevens meninger, som en pedagogisk relasjon basert på et subjekt/ subjekt forhold, en anerkjent likeverdighet i relasjonen mellom lærere/ elev. Honneth (1992) fremhever at det er en symmetrisk verdsettelse mellom subjektene i relasjonen, som danner forutsetningen for en solidarisk og demokratisk relasjon mellom mennesker, så også mellom lærer/ elev. Det vil si at man anser elevens tanker og perspektiv på situasjoner som oppstår, som verdifulle i forhold til å etablere en likeverdig relasjon og felles praksis.

Sådanne relasjoner må kaldes «solidariske», fordi de ikke kun fremkaller passiv tolerance, men også følelsesmessig deltagelse for det individuelt særegne ved den anden person. For kun hvis jeg aktivt drager omsorg for utfoldelsen af den andens, for mig at se fremmede egenskaber, kan vores fælles mål realiseres. (...) «Symmetrisk betyder at ethvert subjekt, uden et kollektivt hierarki, dvs. i kraft af sine egne præstationer og evner, får chancen for at føle sig værdifuldt for samfundet (Ibid, s. 173.)

En slik symmetrisk relasjon som Honneth (1992) her belyser, og som fortellingen til Dagny også i stor grad portretterer danner, slik vi ser det, rammen rundt dialogen mellom lærer og elev, som av Hellesnes (1975) betraktes som en forutsetning for å kunne fremme sosialisering gjennom dannelse for elevene i skolen, også for de elever som bryter med gjeldende normer og regler.

7.5.1 Hva er egentlig en norm?

Siden den offisielt benyttede definisjonen på problematferd, presentert innledningsvis i oppgaven, nettopp henspiller på norm og regelbrytende atferd, og studien til Gelfand et al. (2011) oppsiktsvekkende nok presenterer nordmenn som svært norm og regelstyrte, kan det, før vi går videre, være hensiktsmessig å se litt nærmere på begrepet *norm*. Dahle (1992) definerer en norm slik: «Norm er kodifisert forventning, en gjensidig anerkjennelse av forventningenes berettigelse. Normens forutsetning er derfor at de gjensidige forventningene til atferden forsterkes, altså det etableres en form for konformitet» (Ibid, s. 206). Forventningene som samhandlingen mellom lærer og elev baserer seg på, er undervisningens normative kulturmønster, det vil si at normen regulerer ut fra hva som oppfattes som riktig oppførsel i en gitt situasjon. Holdningen (reaksjonen) som uttrykkes i forhold til hva som er lov og ikke lov, bidrar igjen til å forme handlingen inn i et mønster, og dermed oppleves handlingen etterhvert som en vane. Slik sett blir det unødvendig å forklare riktig atferd for eleven om og om igjen, fordi det oppstår et mønster i atferdsformen, den får en standardverdi. Og standardverdier er naturlige nok målbare. Hvis man definerer problematferd i skolen som et brudd på gjeldende normer og regler, er det dermed logisk å tenke at atferden til elever som viser problematferd i skolen, blir vurdert ut fra en standard målverdi på forventet atferd.

7.5.2 Tilpasning og manglende språk for motsetninger

Det kan kanskje tenkes at det er en slik standardverdi på atferd som Berit bevisst eller ubevisst forholder seg til, når hun uttaler at elevene må forstå at det er forskjell på å være på barnerommet hjemme og på skolen, og at det stilles andre forventninger til atferd på skolen. Også Anne og Eline fremhever at det er en markant forskjell på opp-førselen en kan tillate i et klasserom, og utenfor skolen. Klassen som Berit er kontaktlærer for akkurat nå er imidlertid for det meste en rolig klasse, så hun forteller at hun for tiden lever i sin egen lille verden.

I en rolig klasse som Berit nå opplever, har kanskje forventningene som ligger innbakt i skolens normer, bidratt til å forme elevenes atferdsuttrykk til vanemønstre. Dersom dette er tilfelle, så foreligger det en institusjonalisering av aktørene som samhandler i klasserommet. Det vil si at handlingsmønsteret mellom lærer og elev har blitt internalisert i dem begge, de faller inn i faste rollemønstre. Dermed er det ikke bare eleven som har tilpasset seg en forventet atferden, men også læreren (Dahle, 1992).

Den tilpassede læreren kan oppleve å mangle språk for motsetninger som kan oppstå i skolehverdagen. Når lærere er sosialisert inn i en tilpasningsideologisert virkelighet, så oppleves det ofte vanskelig å bli konfrontert med en elevatferd som strider mot hva de forventer av norm og regelstyrt atferd (Dahle, 1992). Slik sett kan kanskje et brudd med det konforme klasserommiljøet, i form av elever som viser problematferd, være ekstra frustrerende for lærerne, hvilket Anne og Berit også uttrykker i sine fortellinger.

7.5.3 Språkets makt gir grobunn for avviket

Anne og Berit opplever at arbeidsdagen med elever som viser problematferd til tider kan være krevende og utfordrende, og omtaler elever med uttrykk som «sur, grinete, tverr, vil ikke jobbe, ufysiske og frekke, de ville psyke meg ut». Anne snakker om «kongen på haugen» ungene, og Berit omtaler elever som «prinser og prinsesser» som ikke skal tas i. Elin forteller at elevene kan være uinteresserte, de etterkommer ikke irettesettelser og beskjeder.

Hvilket språk man benytter om mennesker, deres handlinger eller et fenomen er ikke ubetydelig. Språket er med på å farge både våre tanker og handlinger. Vi er født inn i en verden styrt av ord, hvor vi ikke kan unnsnippe måten som ordene blir brukt på. Vår tilværelse får nettopp mening gjennom måten vi bruker språket på, språket er med på å forme våre liv, vår selvoppfattelse og oppfattelse av andre. «Vi er i språket og kan ikke stille oss ved siden av det, og har derfor både makt og avmakt som språksubjekt og språkobjekt» (Trippestad, 1999, s. 188). Damsgaard (2007) beskriver hvordan språket gir både en «(...) stempling- og stigmatiseringsmakt, samt generaliserings- og

definisjonsmakt» (Ibid, 177), hvilket hun mener det er svært viktig for en lærer å være bevisst på. Nettopp måten elever og elevatferd beskrives på, bevisst eller ubevisst, kan bidra til å forme både den enkelte lærer, og omgivelsenes oppfatning og tilnærming til eleven som omtales, og gjøre det vanskelig å finne andre mer hensiktsmessige tilnærminger til eleven i praksis.

Foucault belyser sammenhengen mellom kunnskap, språk, makt og handling, og hvordan de ulike diskurser er med på å forme vår oppfatning av den virkeligheten vi opplever rundt oss (Sirnes, 1999). Diskursen som Anne, Berit og Eline er deltakere innenfor kan for eksempel, slik vi forstår det, tenkes å omhandle hva som oppfattes som normal og avvikende klasseromsoppførsel, om atferden er viljestyrt, og om den skyldes det som defineres som dårlig oppdragelse/ disiplin hjemmefra eller ikke.

Selv om diskursen rundt hva som oppfattes som normal og avvikende atferd i en skolesituasjon, og hva atferden kommer av, kan være høyst reell og levende, fremstår ofte normalitetsbegrepet i seg selv som tomt og innholdsløst, fordi det er avviket som i stor grad bidrar til å definere det normale. Det er dermed nesten umulig direkte å beskrive hva som er normal atferd. Dette gjenspeiles til en viss grad i fortellingene til både Anne, Berit og Eline og Dagny, hvor det lettere fremkommer hva de oppfatter som avvikende enn normal atferd hos elevene. Avviksbeskrivelser rommer alle de negative atferdsuttrykk som finnes innenfor et menneskelig handlingsrepertoar, og har i seg en kraft som ofte virker mer engasjerende og produktiv, enn det positive gjør (Sirnes, 2003).

Normaliteten tenderer mot å bli tom, og umogleg å beskrive direkte, mens avviket gir rike spesifikasjons- og utbyggingsmuligheter. Avviket er brennpunkt for diskursen, og tar på dette viset ut ein djubde som han kan ekspandera og utvikla seg på. I tillegg har det negative ein produktiv kraft som det positive manglar. Det betyr at forbodet og det undertrykte formar mennesket meir intenst og grunnleggande enn det tillatte og ønska (Ibid, s. 38).

Uansett hva studiedeltageren legger til grunn for sin forståelse av hva som er normal og avvikende elevatferd, så er det naturlig å forvente at tanke og handlingsmønster innenfor en profesjonell relasjon som lærer/ elev representerer, alltid er gjenstand for yrkesetisk refleksjon. Som en del av lærerens profesjonelle yrkesrolle bør derfor refleksjon over hva som skjer, og hvorfor det skjedde, være en integrert del av arbeidet (Christoffersen, 2011).

7.6 Personlig egnethet i en utfordrende skolehverdag

Anne forteller om en til tider turbulent skolehverdag, hvor hun både har blitt frustrert, sint og det har vært «forferdelige greier» med elever som viser problematferd. Hun viser imidlertid også en stor grad av refleksjonsevne over betydningen av sin egen atferd i relasjonen med eleven, og baserer blant annet dette på erfaringsbasert kunnskap. Det tilsier at hun har erfart at det kan gå bedre hvis hun selv endrer seg. Berit, som i likhet med Anne, også har hatt svært negative opplevelser med elever som viser problematferd, reflekterer over hvor stor betydning det har å si for relasjonen til eleven, hvis man klarer å unngå konfrontasjoner og maktkamper, men heller bruker «jeg» budskap i kommunikasjonen. Hun undres også over hvor gode de voksne egentlig er seg imellom, til å utvise den sosiale kompetansen de er ment å lære til elevene. Eline forteller at hun, etter vanskelige situasjoner med elever, går hjem og tenker over hva hun kan gjøre annerledes neste dag. Dagny sier hun er mer enn villig til å se om hun har vært trett og uopplagt, hvis det ikke går bra i relasjonen til elever som viser problematferd, og Frøydis understreker at for å kunne endre andres atferd, må man begynne med seg selv.

Alle disse selvrefleksive uttalelsene tyder på en personlig kompetanse som i følge Skau (2011) tilsier blant annet: «evne til å lære og utvikle seg som menneske (...) evne til å skille mellom seg selv og andre (...) god kjennskap til seg selv (...)» (Ibid, s. 73). Skau understreker at personlig kompetanse ikke er et enten eller begrep. Det er ikke noe vi har eller ikke har, men noe som utvikles gjennom hele yrkeskarrieren, og som skal bidra til å hjelpe oss verdsette og respektere de forskjellige menneskene vi møter gjennom et langt yrkesliv. Hun formulerer dette slik:

Våre verdier og tanker, følelser og atferdsmønster kommer hele tida til uttrykk i våre kommunikative handlinger, både gjennom det vi sier og gjør, og gjennom det vi unnlater å si og gjøre. Når du og jeg er nær hverandre, vil dine handlinger og væremåter bli en del av mine opplevelser og utfoldelsesmuligheter, og omvendt. De kan derfor aldri bli en privatsak (...) Gode fagfolk vokser ikke på trær- men de vokser. Og de gjør det gjennom hele sitt yrkesaktive liv (Ibid, s. 78-80).

7.6.1 Den vanskelige sympatien

Selv om fortellingene til de fleste studiedeltakerne innehar en refleksjonsevne rundt egen betydning i samhandling med elever som viser problematferd kan, som tidligere nevnt, en relasjon mellom lærer og elev enten være en subjekt/ objekt relasjon, eller en subjekt/ subjekt relasjon. Det fremstår ofte som vanskelig for mange voksne å anerkjenne at relasjonen mellom barn og voksen er likeverdig/ symmetrisk, særlig når barnet yter motstand i form av problematferd. Noen voksne klarer ikke å vise sympati med barn som viser motstand verbalt eller fysisk. De klarer ikke samhandle med barn som konfronterer

dem, på en måte som virker sosialt dannende for barnet (Østrem, 2012). Berit sier nettopp at mange lærere nok ikke har like mye sympati med alle elever. Noen elever befinner seg langt ute i skalaen og de opplever kanskje en dårlig relasjon til flere lærere i løpet av en dag, og blir lite sett.

Juul (2002) beskriver hvordan de voksne i skolen som ikke har sympati med elevene som viser problematferd, kanskje heller snakker om foreldrenes feil og mangler. Det snakkes blant annet om «(...) barns dårlige oppdragelse, prosjektbarna, de små prinsene og prinsessene» (Ibid, s. 185), hvilket Anne, Berit og Eline også gjør i sine fortellinger. Det vil alltid finnes et asymmetrisk forhold mellom voksen og barn, men det er den voksne profesjonelle sin forpliktelse å hjelpe barn videre selv når relasjonen føles fastlåst, sympatien ikke er på topp og barnet yter motstand (Østrem, 2012). Frøydis sier det så klart som at det alltid er den voksne som må stå ansvarlig for å bygge og opprettholde relasjonen mellom lærer/ elev. Hun uttrykker videre at de voksne i skolen må klare å bruke viskelæret i eget hodet, for den viktigste innsatsfaktoren i arbeidet med elevene er en selv.

7.7 Språket definerer atferd som fordrer konsekvenser

Greene (2011) beskriver hvordan lærere som ønsker å gjøre det beste for alle elever, ofte kommer til kort i møte med elever som viser en atferd de ikke forstår og håndterer. Han tenker at nettopp mange av de negativt ladete uttrykk som ikke sjelden benyttes om barn som viser problematferd, som for eksempel; umotiverte, manipulerende, bare forsøker å komme seg unna skolearbeidet, igjen er med på å forme vår oppfatning av at denne atferden må få konsekvenser. Dette uttrykker også Eline, når hun forteller hvordan hun sender elevene som forstyrrer og ikke etterkommer irettesettelser, ned til rektor. Atferden må få konsekvenser for eleven det gjelder, og de andre må forstå at slik oppførsel ikke er akseptabel i et klasserom. Anne snakker om elever som ikke hører på beskjeder, ikke vil jobbe og slår seg vrange. Berit forteller om elever som avsporer henne og synes det er mer moro å få læreren til å kjeffe enn å gjøre fag. Når en elevs atferd beskrives som umotivert og bevisst planlagt, kan det være naturlig å tenke at dette *må* få konsekvenser for han/henne det gjelder, hvis elevene skal lære å oppføre seg.

Arnesen (2006) ved det statlig støttede Atferdssenteret ved UiO, ser nettopp på atferden til elevene som viser problematferd som viljestyrt, og hun sier følgende om elevenes motiver bak atferden: «Problematferd i skolen er ofte «lønnsomt» fordi det gir oppmerksomhet, eleven slipper unna plikter og oppgaver, eller de får viljen sin i gjennom vis a vis medelever og personalet. Det er en måte som problematferd opprettholdes på» (Ibid, s. 53). I et slikt perspektiv fremstår det som hensiktsmessig å systematisk benytte atferds-

terapeutiske tiltak som ros, oppmuntring og belønning for å bekrefte positiv atferd, og fremme et positivt læringsmiljø. Like viktig er det å sanksjonere negativ atferd umiddelbart, gjennom forutsigbare og negative konsekvenser. Dette er tiltak som Frøydis fremhever som viktige innenfor sitt strukturfokuserte skolemiljø.

Greene (2011) finner det imidlertid tankevekkende at de barna som viser problematferd, og dermed oftest blir påført «naturlige» negative konsekvenser i skolehverdagen i form av sinne og kjeft, eller opplever konsekvenser som å bli mislikt både av lærere og medelever, skal reguleres gjennom å bli påført ytterligere atferdskorrigerende konsekvenser. Greene tenker at fokuset på planlagte konsekvenser kan sees på som inkonsekvent. Det er snakk om å prøve litt mer av det som ikke har fungert så langt, bare i mer organiserte former. Han tenker at disse elevene, gjennom sin skolegang, har opplevd utallige sanksjoner i form av negative konsekvenser, og at de som regel alt vet hvordan det er mest hensiktsmessig å oppføre seg for å unngå trøbbel og bli likt av lærere og medelever. Greene fremhever at tanken bak å benytte konsekvenser overfor elever som viser problematferd, bunner i den bakenforliggende forståelsen av at atferden som skal korrigeres er av viljestyrt eller oppmerksomhetssøkende karakter, hvilket nettopp Arnesen (2006) også bekrefter.

7.7.1 Tankeferdigheter og opplevelse av sammenheng

Anne snakker om en elev som er sur for å få oppmerksomhet, og Berit snakker om morromenn og klovner som er kroniske etter oppmerksomhet. Eline tenker atferden er viljestyrt, men at ingen unger i utgangspunktet vil være vrangle. Dagny skiller seg ut og sier hun ikke kan tro det er snakk om en oppmerksomhetssøkende atferd, fordi ingen unger ønsker å ha det så fælt. Frøydis derimot tenker at atferden er klart viljestyrt, og dermed kan korrigeres med forutsigbare konsekvenser.

Greene (2011) på sin side, hevder at menneskelig atferd hovedsakelig er styrt av graden av deres tankeferdigheter, og hvilke problemløsningsevner disse ferdighetene utløser hos den enkelte elev i pressede situasjoner. Dette tilsier at de eksekutive ferdighetene (beskrevet under punkt 2.4) hos en elev som viser en norm og regelbrytende atferd, ofte kommer til kort når de opplever stressende og vanskelige situasjoner. Elevene klarer dermed ikke å prosessere opplevelsene på et vis som omgivelsene oppfatter som hensiktsmessig, hvilket igjen kan resultere i den type elevatferd som studiedeltagerne beskriver.

Antonovskys (1987) fremhever hvordan noen mennesker håndterer stress bedre enn andre, gjennom deres grad av OAS (opplevelse av sammenheng), og hvordan dette kan få utslag i forhold til deres atferd og helse. Hvor sterk en elevs OAS er avhenger blant annet av hvorvidt eleven, gjennom å tenke og reflektere slik Greene (2011) fremhever betydningen av, klarer å forstå og finne en mening i det som skjer rundt seg. Graden av negative atferdsuttrykk elevene som viser problematferd tar i bruk for å håndtere de vanskelige

situasjonene som oppstår, kan dermed forstås som et uttrykk for deres manglende mestringsevne, graden av deres OAS.

Dagny beskriver elever som ikke klarer å sitte stille på stolen fordi de kanskje ikke finner en *mening* i, eller *forstår* undervisningen, og hvordan elevene kommuniserer dette ved nesten å krype under pulten eller å løpe rundt i klasserommet. Hun forteller også om elever som benytter banneord, men hun tenker at grunnen til ordbruken er at elevene føler seg presset på et vis, slik at de nettopp ikke *håndterer* situasjonen. Dette kan dermed, i følge Antonovsky (1987), tilsi en lav grad av OAS hos disse elevene. Anne, Berit, Eline og Frøydis ser også en klar sammenheng mellom elever som viser problematferd og graden av faglig mestring. Sveva (2009) utdyper betydningen av elevens faglige mestring i forhold til problematferden han utviste i skolen slik:

Dersom flere hadde møtt meg med aktiv hjelp til å gjøre meg forstått med hensiktsmessige begrep, samt tale- og skriftspråk for øvrig, ville det ha kunnet redusere mine vansker (...) Tidligere oppdagelse av og funksjonell intervensjon i forhold til mitt dårlige ordforråd, lese- og skrivevansker (...) ville altså høyst sannsynlig ha redusert alvorlighetsgraden, varigheten og omfanget av problemene (Ibid, s. 2).

I følge Greene (2011) kan en elev utvikle sine tankeferdigheter og ordforråd gjennom en problemløsningsprosess hvor den voksne, ved å vise empati og vinne elevens tillit, inviterer til en likeverdig samtale/ dialog med eleven for å finne ut av dennes perspektiv på problemet. Deretter kan de i fellesskap finne en løsning som er tilfredsstillende for begge parter. Dette sammenfaller også med hva Dagny forteller, når hun sier at det er viktig å samtale og diskutere med elevene, la deres mening komme fram og respektere ulike synspunkter, selv om hun ikke alltid er enig. Hun hevder videre at ikke alle voksne i skolen finner det like lett å diskutere med elevene, klassene er gjerne store og det er viktig for de voksne og ikke miste kontrollen. Dette tenker hun i bunn og grunn handler om makt.

7.8 «Vi gjør som vi alltid har gjort»; skolen og makt

Dagny forteller at hun ser på skolen som en treig mekanisme hvor det er svært vanskelig å forandre på noe. Hun tenker at de gjør som de alltid har gjort i hundre år, hvilket hun tror henger igjen fra den gangen presten og læreren hadde stor makt i samfunnet. Dette kan sies å sammenfalle med beskrivelsen Nordahl (2003) gir av skolen som en hegemonisk institusjon, opptatt av å opprettholde sin egen maktposisjon i samfunnet. Ifølge Nordahl blir ikke nødvendigvis elevenes oppfattelse av virkeligheten, aktørperspektivet, tatt til etterretning i skolehverdagen. Lærernes møter med elever som viser problematferd er formet av normstyrte kulturelle føringer som, påvirket av graden av disse lærernes

personlige egenskaper, legger begrensninger i forhold til handlingsrepertoaret som benyttes overfor elevene som utfordrer atferdsmessig.

I forordet til Greenes (2011) bok *Utenfor*, forteller Jesper Juul om en forelesning han ble bedt om å holde for danske skoleledere, som omhandlet de «vanskelige» barna i skolen. Han avsluttet innlegget sitt med å fortelle om en enkel måte skolene kunne benytte, for å forsøke å møte disse barna som ble oppfattet som atferdsmessig vanskelige. Han foreslo at de ved hver jule- og sommeravslutning kunne si følgende:

I år som i fjor er det slik at nesten nitti prosent av dere har kommet på skolen nesten hver dag. Det er vi svært glade for, og vi vil gjerne takke dere for det. Takk skal dere ha! Så er det ti prosent av dere som ikke har hatt lyst til å komme så ofte. Det er vi lei oss for, og dere vil vi gjerne snakke med etter ferien, for kun med deres hjelp kan vi gjøre skolen til en bedre arbeidsplass for oss alle. (Ibid, s. 14).

Reaksjonen han først fikk fra deltakerne på forelesningen var famlende og nervøs, med fuktige øyne innimellom. Men ganske raskt begynte protestene å komme i stort omfang, og det som ble fremført var de voksne skoleaktørens redsel for å miste kontroll og makt, hvis det de «vanskelige» elevene tenkte og følte, skulle bli ilagt betydning og verdi i skolesammenheng (Greene, 2011).

7.8.1 Makt til, makt over

Damsgaard (2007) fremhever at lærere har stor makt i forhold til elevene og deres foreldre i skolen. De har blant annet *makt til*, hvilket tilsier en mulighet til å fremme en positiv endringsprosess for eleven. I et slikt perspektiv kan kanskje Annes beskrivelse av maktutøvelse forstås, når hun forteller hvordan man noen ganger må la livet gå først i arbeidet med elevene. Anne forteller om episoder med elever som har det vanskelig, hvor man må tenke annerledes. Fag har blitt lagt til side og de har reist på butikken for å handle eller bare pratet over en skive med jordbærsyltetøy. Dagny uttrykker at hun tror atferden kan være en form for kommunikasjon, hun sier hun lytter og samtaler med elevene som viser problematferd, og at ingen unger ønsker å ha det så vondt på skolen med vilje.

Lærere innehar også makt over, hvilket tilsier en herredømmemakt som ikke nødvendigvis oppleves positivt av eleven eller de som berøres (Damsgaard, 2007). Både Eline og Berit forteller om elever som blir tatt med til rektor fordi atferden ikke har vært slik det forventes i klasserommet. Berit har også skjært igjennom og satt foten ned overfor foreldre, og nektet barnet deres å være med på kino fordi hun følte at hun hadde sett nok av atferden, selv om foreldrene mente at det også var andre elever involvert. Frøydis forteller hvordan elever som ikke tilpasser seg skolens normer og regler gjennom deres system, i ytterste

konsekvens blir tatt med til rektors kontor for å ringe hjem og fortelle foreldrene hva de har gjort.

I følge Damsgaard (2007) kan ikke Foucaults (1999) perspektiv på makt automatisk relateres til den profesjonelle yrkesrollen læreren innehar. Dette kan kanskje forstås i lys av at Foucault ikke ser på makt som et konkret fenomen utøvd av bestemte personer, men heller som et allestedsnærværende fengselsaktig nett, vevd inn i samfunnsstrukturen, som igjen bidrar til å skape konforme, tilpassede individer. Maktutøvelse behøver dermed ikke nødvendigvis forstås som lett gjenkjennbar, den kan like gjerne innta subtile former, slik som konsekvenssystemet på Frøydis skole kanskje kan sies å representere. Hvis dette virker etter sin hensikt er det, slik vi forstår det, ment å skulle bidra til at elevene regulerer (disiplinerer) sin egen atferd og innordner seg skolens normer og regler. Damsgaard (2007) uttrykker imidlertid at det som har betydning for hvordan en lærer ivaretar sin makt i forhold til elever og foreldre, er lærerens relasjon til de involverte parter. Hun sier det slik:

Læreryrket innebærer mulighet for både «makt til» og «makt over». Det som avgjør hvilken form for makt det blir, er sannsynligvis først og fremst den enkelte yrkesutøvers væremåte. Man skal være svært varsom som lærer for ikke å ta styringen på en måte som fratruer elever og foreldre verdighet (Ibid, s. 176).

7.9 En politisering av eleven fremmer en demokratisk livsstil

En betingelse for at Greenes (2011) tilnærming til elever som viser problematferd skal kunne benyttes i en lærer/ elev relasjon i skolen, er at de voksne nettopp må klare å gi slipp på noe av sin makt over elevene og heller åpne opp for en makt til endring. De må klare å inngå i en likeverdig subjekt/ subjekt relasjon med eleven. Selv om Greene ikke snakker direkte om å fremme dannelse hos elevene som viser problematferd fremhever han, i likhet med Hellesnes (1975), betydningen av den likeverdige dialogen i samhandlingen med elevene for å oppnå en positiv utviklingsmulighet. Hellesnes understreker at dialogen danner utgangspunktet for hvordan dannelsesprosess kan virke politiserende på eleven. Å politisere blir i denne sammenheng betraktet som det motsatte av å fremme en norm og regelstyrt tilpassingssosialisering i form av indoktrinering. Politisere vil dermed si å vekke elevens ettertanke og refleksjonsevne, slik at de er i stand til å opptre kritisk til gitte sannheter, og stoler på sin egen fornuft og følelser. En politisering av eleven skjer gjennom dialog og refleksjon, hvor de får kjennskap til ulike begrep og perspektiv som kan gjøre dem i stand til å fremme sine interesser i samhandling med andre.

Danande og politiserende oppseding inneber å gi borna tillit til si eiga fornuft ved til dømes å vise at saker og ting er diskutabile. Den inneber å gi dei noko å seie over sin eigen situasjon. I konkret skule politisk samanheng inneber dette, mellom anna, nei til normerte prøver og programmert undervisning og ja til reelt skule- og elev- demokrati (Ibid, s. 35).

Mange vil nok hevde at det er vanskelig å fremme en slik form for dannelse som Hellesnes (1975) beskriver, innenfor dagens skole, især innenfor en skole som ifølge Nordahl (2003) kan betraktes som en hegemonisk institusjon. For ved å danne elevene til kritisk reflekterte samfunnsborgere, som dermed kan begynne å sette spørsmålstegn ved vedtatte normer og regler som gjennomsyrrer alle nivå i samfunnsstrukturen, vil man kanskje risikere nettopp den tilpasningsbaserte sosiale stabiliteten, som et tilsynelatende velfungerende samfunn som Norge ofte etterstreber.

Både Eline og Frøydis fremhever at elevene, for å få muligheten til et vellykket livsløp innenfor velferdsstatens rammeverk, må bli «eit gangs menneskje» gjennom dannelse, men det er slik vi oppfatter det, ikke nødvendigvis den likeverdige samtalen med eleven som de tenker skal bidra til dette. Elin og Frøydis understreker betydningen av å lære elevene høvelig og ordentlig atferd, slik at de kan være tålmodige og høflige og tilpasse seg det omgivelsene forventer. Dette kan de lære gjennom henoldsvis ART eller struktur- og atferdskorrigerende tiltak, slik at de også i sitt fremtidige livsløp vil være skikket til å innordne seg de normer og regler samfunnet legger føringer for. Hvis man tar studien til Gelfand et al. (2011) til etterretning, kan det faktisk synes utopisk at det i et normregulert samfunn, som Norge her fremstilles som, skal være mulig å praktisere en politiserende sosialiseringsspraksis i stor skala, innenfor enhetsskolens rammer. Men som Hellesnes (1975) også sier:

At ein kan gi grunnar for at noko vert hindra og motverka, er ikkje argument mot forsøket på å finne ut og bestemme kva dette noko er (...) At samfunnet er «nærverande» i den pedagogiske situasjonen, dvs at elevane også på skulen møter sitt samfunn, er noko det ikkje kan gjerast noko med. Det kan berre gjerast noko med *måten* samfunnet er «nærverande» på i den pedagogiske situasjonen (Ibid, s. 41).

For at påvirkningskraften som ligger i det som kanskje kan sies å være en norm og regelstyrt samfunnsideologi skal kunne minskes innenfor skolens rammer, må det naturlig nok finnes en bevissthet om hvilken sosialiseringsspraksis skolen benytter overfor elevene som viser problematferd, og hvilken alternativ praksis som er tilgjengelig. Med unntak av Dagny som snakker om å være ydmyk og lytte til elevene og tørre å diskutere med dem er dette, slik vi tolker det, ikke noe de øvrige deltakerne viser en utpreget bevissthet rundt. Det fokuseres mer på hvordan elevene må forstå og lære å innordne seg i skolehverdagen. Imidlertid formidler alle fortellingene et ønske om at elevene skal lykkes både faglig og

sosialt, selv om arbeidet med elever som viser problematferd kan være både vanskelig og utfordrende.

7.10 Et stykke mellom liv og lære

Siden alle deltakerne naturlig nok vil elevenes beste er det kanskje en til tider manglende mestringsevne hos enkelte av studiedeltakerne selv, en svak grad av OAS (Antonovsky, 1987), som kan bidra til å forstå fortellinger som vitner om frustrasjon, sinne og mangelfull evne til å finne mening og håndtere møtene med elever som viser problematferd i skolen. Men dette kan kanskje forstås på andre måter også.

Alle lærerne fremstår gjennom fortellingene som bevisste og reflekterte, over hvordan de kan påvirke positivt i relasjonen med elevene, slik Frøydis også understreker er viktig. Alle uttrykker at de ønsker å få til arbeidet med elevene, men når vanskelige situasjoner oppstår blir både Anne og Berit til tider følelsesmessig påvirket i negativ retning. Eline lar seg til en viss grad irritere over atferden, men forsøker å benytte det hun lært på spesialpedagogikk studiet. Dagny henviser til utdanningen som en viktig faktor for hvordan hun forstår atferd, og Frøydis uttrykker også at hennes teoretiske forståelse av problematferd i skolen som et systemisk fenomen, styrer hvordan hun forholder seg til elevatferden.

I kraft av sin videreutdanning som spesialpedagoger, kan man kanskje forvente at disse tre studiedeltakerne har en annerledes forståelsesramme i forhold til barn som viser problematferd, enn allmennlærerne innehar. Både teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter, er viktige bestanddeler i den samlede profesjonelle kompetansen en lærer bør inneha, for å kunne møte alle typer elever på en god måte (Skau, 2011).

Berit sier blant annet at hun har liten teoretisk kunnskap om fenomenet problematferd, men har måttet lære underveis. Anne snakker om betydningen av erfaring, og å prøve å feile, ikke gi seg. Det som tydelig skiller disse to fortellingene fra de andre, er hvordan de begge til tider har opplevd elevatferd som veldig problematisk og konfliktfylt, de har blitt følelsesmessig involvert og latt atferden berøre seg personlig. Konflikter kan få fram både det beste og verste i oss, avhengig av de personlige forutsetningene hos den enkelte. Det er vanskelig å forholde seg rolig og avslappet hvis det bygger seg opp en konflikt med en elev, derfor er det desto viktigere å fokusere på nettopp dette (Skau, 2011).

7.10.1 Følelsesregulering og personlig kompetanse

Å inneha en evne til bevissthet om sine egne følelser i en hjelpe- og omsorgsrelasjon, som arbeid med elever i skolen representerer, kan få stor betydning for hvordan arbeidet utføres. Det er viktig for den voksne å være bevisst sitt eget følelses repertoar, for å kunne klare å

tenke rasjonelt og fornuftig i forhold til elever som oppleves utfordrende og konfronterende (Eide & Eide, 2010).

Negative følelser som både Anne og Berit, og til tider Elin har erfart i samhandling med elever som viser problematferd, kan fremkalle handlinger som mest sannsynlig ikke er hensiktsmessige i situasjonen, slik som sinne og kjefting. Anne beskriver hvordan elever som viser problematferd «ødelegger» hennes måte å undervise på, og mulighet til å være den gode læreren hun vet hun kan være. Berit snakker om elever som har forsøkt og psyke henne ut, som setter seg på bakbeina og gjør ting veldig komplisert. Eline forsøker ikke å bli irritert, men når ting blir for ille må hun sette foten ned og kjefte litt. En aktiv bevissthet rundt hvordan de føler seg i disse vanskelige situasjoner, og i hvilken grad de klarer å akseptere de vanskelige følelsene som oppstår, deres grad av affektbevissthet og affekttoleranse, har dermed en betydning for hvordan situasjonene med elevene videre utvikler seg. Eide og Eide (2010) sier det slik:

Affekttoleranse og affektbevissthet er viktige forutsetninger for *empati*. Hvis man for eksempel ikke er seg bevisst og har vanskelig for å akseptere egen usikkerhet og engstelse, vil en også ha vanskelig for å se og forholde seg adekvat til andres engstelse og usikkerhet. Det samme med irritasjon, utålmodighet, selvforakt, aggresjon, avmakt og andre følelser. Hvis man ikke oppdager og aksepterer slike følelser hos seg selv, vil ens innlevelse i personer som har slike følelser bli begrenset (Ibid, s. 49).

Dagny fremhever at hun ikke blir krenket, sint eller engstelig når elever sier eller oppfører seg på en måte som bryter mot atferden som forventes i skolen. Hun forsøker tvert imot å fremstå rolig og trygg i situasjonen, fordi elever som viser problematferd ofte er utrygge. Hun tenker at voksne bør være mer ydmyke overfor barna som sliter atferdsmessig, og uttaler også at hun er imponert over at elever som har opplevd så mye vondt i skolesammenheng, fremdeles kommer på skolen hver dag. Dette kan kanskje bety at Dagny er bevisst og aksepterer sine egne følelser i situasjonene som oppstår. Hun vil da, i følge Eide og Eide (2010), ha lettere for å kunne forstå elevens følelser, og dette er igjen med på å danne grunnlaget for graden av empati hun har for elevene som viser problematferd, det vil si hennes evne til innlevelse i elevenes opplevelser. Skau (2011, s. 73 – 74) beskriver hvordan det å være bevisst på skillet som er mellom seg selv og andre, og å inneha et godt og balansert selvbilde for slik å kunne lytte til andre og handle fornuftig i vanskelige situasjoner, er måter den enkeltes grad av personlig kompetanse kan komme til uttrykk på.

En slik bevissthet overfor eget følelsesrepertoar, som tillater Dagny å se situasjonen med elevens øyne og dermed anerkjenne elevens subjektstatus, kan kanskje også bety at hennes mulighet for å bidra til elevens dannelsesprosess gjennom samtale/ dialog med elevene, i større grad er til stede enn hos Anne, Berit og Eline. Østrem (2012) fremhever hvordan det

i normativ forstand ikke er mulig å anerkjenne eleven som et likeverdig subjekt, uten at man også tar hensyn til barnets perspektiv. Dette igjen betyr at man må våge å erkjenne, og evne og håndtere, muligheten for konflikt som ligger innbakt i enhver relasjon.

7.11 Anerkjennelse på tvers av samfunnsklassene?

I følge Honneth (1992) trenger mennesker anerkjennelse på ulike arenaer i livet, for å få øket sine muligheter til å realisere seg selv som et fullverdig subjekt, en av disse arenaene er den private. Den private sfære er knyttet til barnets nære relasjoner, altså til barnets primære omsorgsgivere. Dette er barnets første lærings- og sosialiseringarena. Honneth henspiller på blant annet John Bowllys (1907-1990) tilknytningsteori, som hevder at barnets selvtilit og selvbilde, evne til emosjon- og selvregulering, blant annet avhenger av foreldrenes oppdragelsesstil og omsorgsevne (Kvello, 2008). Kampen om den gjensidige anerkjennelsen i foreldre/ barn relasjonen, kommer til syne i konflikten mellom barnets behov for å løsrive seg og dets fortsatte avhengighet.

Dersom tilknytningen er god, anser Honneth (1992) de ubetingede og frie kjærlighetsrelasjonene på denne arenaen som et dydsmønster på gjensidig anerkjennelse. I motsatt fall, vil en omsorgssituasjon preget av svikt og overgrep verken være fri eller gjensidig anerkjennende. Flere av studiedeltakere fremhever forhold som kan tilsi en mangelfull anerkjennelse av elever som viser problematferd i skolen i, deres hjemmemiljø. Anne og Eline snakker om elever som de mener får manglende oppfølging og oppdragelse i hjemmet. De blir kanskje slått og har lært å løse konflikter slik. Frøydis snakker om elever som ikke har fått trent på hensiktsmessig atferd, men bruker teknikker de har lært hjemmefra.

Både Anne, Elin og Frøydis synes, i varierende grad, å se en sammenheng mellom elever som viser problematferd i skolen, og det som kan kalles sosioøkonomisk eller sosiokulturelt ressursvake hjem. Dagny opplever at fokuset i skolen der hun nå jobber, oftest dreier seg om utdanningsbakgrunnen til foreldrene til elever som viser problematferd, selv om hun selv ikke opplever at dette har noen betydning. Anne sier at det dessverre nok kan være lett for lærere å se etter en utenforliggende årsak, hvis man selv ikke får til arbeidet med elever som viser problematferd, det må f. eks være noen «gjerne foreldre» som forårsaker atferden. Hun er imidlertid også nøye med å understreke at hun selv ikke tenker slik, hun dømmer dem ikke.

7.11.1 Vitenskapsprodusert konsensus og sosial arv

Innenfor kvantitativ samfunnsforskning fremtrer en klar sammenheng mellom barns familiebakgrunn og deres skoleprestasjoner. Det viser seg at barn av ressursvake foreldre med lav utdanning generelt presterer dårligere i skolesammenheng, i forhold til barn av

ressurssterke høyt utdannede foreldre. Konsensus, enighet, rundt dette temaet er sterk innenfor ulike fagmiljøer, og resultatene kan vanskelig bestrides (Frønes, 2011). Den vitenskapsproduserte sannheten rundt dette fenomenet fremstår som hensiktsmessig, når formålet bak slike studier er å belyse fenomenet for deretter å rette søkelyset mot hvordan disse elevenes skoleprestasjoner kan økes. Makten til å endre disse elevens vanskelige læringssituasjon til det bedre er dermed tilstede.

Innenfor vitenskapsarenaen finnes det også skeptikere til denne type studier, og i så henseende er det ikke sannhetsgehalten i forskningen det pekes på men herredømmemakten, makten over. Brenna (2008) gjengir Nordahls uttalelser om hvordan en degrading av foreldres ressurser i forhold til sine barn, hindrer samarbeidsmuligheter mellom skole og hjem. Nordahl sier «(...) det er umulig å vise respekt og gi medvirkning til noen du betrakter som ressurs svak og mindreverdige» (Ibid, s. 152). Brenna (2008) uttrykker også selv en skepsis til det sterke fokuset slik forskning retter mot «ressurssvake familier», og de begrensninger dette påfører barnet. Hun mener det ensidige fokuset på negative faktorer kan ta fra barna og foreldrene selvtilliten og pågangsmotet, og dermed bidra til å opprettholde de dystre spådommene.

Sosial arv som selvoppfyllende profeti kan dermed kanskje bli en utilsiktet konsekvens av forskningen, og sannsynligvis vil en families forståelse av at samfunnet betegner dem som ressurs svake, heller ikke bidra positivt i forhold til familiemedlemmenes evne til å opparbeide økt grad av anerkjennelse seg imellom. Anne forteller i den sammenheng om hvordan hun opplever at foreldre til barn som strever med å tilpasse seg i skolen, gjerne selv har en vanskelig skolehistorie bak seg. De kan også ha hatt dårlige erfaringer med lærere som ikke møtte dem på en god måte.

7.11.2 En fri og uavhengig forsker...?

Uenige forskere eller kontroversiell forskning tilsier ikke at forskning ikke er sann eller relevant for en positiv samfunnsutvikling. Disse momentene kan heller betraktes som en del av forskningens vesen (Grimen, 2004). Men kanskje kan det stilles et legitimt spørsmålstegn ved hensikten bak å foreta et stort antall gjentakende deskriptive studier vedrørende ulike sosiale fenomen innenfor velferd- og samfunnsforskning, hvilket Esping-Andersen (2013) gjør i sin evaluering av forskningsprogrammet VAM (Velferd, Arbeidsliv, Migrasjon) på oppdrag fra Norsk Forskningsråd.

Er det forskerens dedikasjon til å synliggjøre sannheten om de svake gruppene i samfunnet som alltid er drivkraften bak slike studier? Eller gjenspeiler det valgte tema, problemstilling og metode kanskje heller hva oppdragsgiverne etterspør, siden det naturlig nok også ligger mye penger og prestisje i å være en del av et velrennomert nasjonalt forskningsprogram (Grimen, 2004).

Forskere som leverer resultater som ikke er i oppdragsgiverens interesse, kan lett falle i unåde, og de stiller svakere ved neste tildeling. Slikt fører til at forskingsmiljøer kan bli servile tjenere av de som sitter med penger makt og innflytelse (Sjøberg, 2006, s. 5).

7.11.3 Opprettholdelse av negative forventninger

Som nevnt kan ikke forskning diskrediteres, bare fordi konklusjonen i et prosjekt fremstår som en reproduksjon av tidligere undersøkelser. Intersubjektiviteten eller overførbarheten, er jo nettopp det overordnede kravet innenfor en vitenskapelig kunnskapsproduksjon (Grimen, 2004). Men det kan kanskje være hensiktsmessig å reflektere over hvordan et slikt sementert forskningsskapt bilde av de lavere sosioøkonomiske og sosiokulturelle samfunnslag sine barns møte med skolen, nettopp igjen påvirker disse møtene i form av negative forventninger fra skolens side. Selv om man nesten skulle tro det var motsatt, at svake elever ble møtt på en mer oppmerksom måte av lærerne, nettopp for å bringe dem til et høyere nivå, er det gjennom forsøk blitt påvist at lærere forholder seg annerledes til elever de for eksempel tror har et bedre intellektuelt utgangspunkt enn gjennomsnittseleven:

De opptrådte mer vennlig overfor disse elevene, de stilte høyere krav til dem, de gav dem flere og mer differensierte tilbakemeldinger, og de skapte flere muligheter for de «spesielle elevene» til å vise sin dyktighet i klassen og dermed få forsterket denne. (Nordahl et al., 2005, s. 70).

Der det finnes positive forventninger til elever som defineres som flinke, finnes det naturlig nok tilsvarende negative forventninger til de elever som oppfattes som svake, og lærernes pedagogiske tilnærming blir også preget av denne negative forståelsen. Disse elevene blir dermed utsatt for en «(...) dobbel trussel, nemlig lave forventninger og dårlig undervisning. Det er elever som har lærere som gjør seg opp en mening om at de er svake, og som samtidig mangler metode for å jobbe med disse elevene (...)» (Nordahl et al., 2005, s. 70).

Når Dagny hevder at skoleansatte kan komme med følgende utsagn om elever som viser problematferd: «Det nytter ikke. De kommer fra den dårlige kanten av byen!», er det fristende å fundere over i hvilken grad gjentagende, deskriptive studier, som omhandler fenomen knyttet til de lavere sosiale klasser innenfor skole og utdanningssektoren, bidrar til å hemme eller fremme etablering og opprettholdelse av negative forventninger til disse elevene innenfor skolekulturen. Ved fravær av anerkjennelse på det som Honneth (1992) kaller rettslig nivå kan sosiale forskjeller, til tross for intensjonen om en inkluderende likeverdig opplæring for alle elever, snarere reproduseres enn reduseres. Dermed er det

kanskje betimelig å sette et spørsmålstegn i forhold til hvorvidt dannelse fremmes i stort monn, for elever som viser problematferd ved Dagnys skole.

7.12 Skoleledelse og skolekultur

Dagny forteller om hvordan det snakkes om både foreldre og barn ved skolen hun nå arbeider, på en måte hun finner lite respektfull og skremmende, hvilket hun også har sagt fra om flere ganger. Anne fremhever nødvendigheten av å få blåse ut litt innimellom på pauserommet, når ting blir for vanskelig, men sier også at dette nødvendigvis ikke er hensiktsmessig i forhold til elevens sosiale utvikling. Men uansett, sier hun, er det dessverre lett å henge seg på hvis noen snakker om elever som er «håpløse» og eller gjør noe galt. Frøydis understreker hvordan det er en leders oppgaver å legge føringer for hvilken type prat som er tillat i skolen og på personalrommet. Hun sier elever møtes med negative forventninger hvis man prater negativt om familiene, dette kan utvikle seg til en slags selvoppfyllende profeti, hvor eleven lever opp til de negative forventningene som skapes innenfor skolens rammer.

En analyserende skolekultur fokuserer på styrkene og svakhetene i den nåværende skolens kultur og praksis, og kan derigjennom bygge opp en ny oppfattelse av hvordan det er ønsket at skolen skal fungere. Det er ikke nødvendigvis vanlig eller enkelt å foreta en slik analyse i en skole, fordi det fordrer en evne til kritisk refleksjon over seg selv som kulturbærer, samt et kritisk blikk på skolen som et sosialt system. For å oppnå endringsmuligheter i forhold til praksis, er det også viktig å se på både styrkene og svakhetene ved den nåværende kulturen (Damsgaard, 2007). Slik vi tolker det så utstråler Frøydis, gjennom sin fortelling, en klar overbevisning om at både praksis og kultur på hennes skole er gjennomtenkt og klarlagt, både i forhold til en svært strukturbasert klasseledelsespraksis, samt i forhold til hva hun aksepterer av prat på personalrommet. Men et slikt samkjørt fokus på både praksis og kultur ved skolen, som Frøydis portretterer, kommer ikke nødvendigvis smertefritt.

Thomas Kofoed beskriver i boken *Riktig Rektor*, hvordan det tok seks år å endre kulturen ved skolen han er rektor ved nå. Han erkjenner at det ikke var en lett oppgave, og at samtlige ansatte som var der når han begynte nå har sluttet. Han understreker hvor viktig det er for de som jobber i skolen, å bevisstgjøre seg hvordan man samhandler og hvordan man forstår hverandres perspektiver. «I det mellommenneskelige finner du kulturen. Støtter vi hverandre eller river vi hverandre ned? Irettesetter vi hverandre, eller gir vi hverandre håp? Det meste vi kan gjøre noe med ligger i dette kommunikasjonsfeltet» (Melhus & Dysthe, 2010, s. 78). Skau (2011) formulerer kommunikasjonsuttrykkets betydning i en samhandlingsrelasjon slik:

(...) vi tar imot eller avviser en annen, og vi gjør det på mange forskjellige måter. Gjennom å kommunisere tar vi del i hverandres tilværelse, på godt og vondt (...) gjennom å kommunisere uttrykker vi det personlige – vårt verdigrunnlag og vårt menneskesyn, vår livserfaring og våre kunnskaper, vår menneskelige modenhet og mangel på modenhet (Ibid, s. 82-83).

Måten vi voksne møter hverandre på, sier altså en hel del om det *menneskesynet* og *verdigrunnlaget* vi innehar, og dette gjelder naturligvis også i forhold til måten vi møter og omtaler elever som viser problematferd på. Men uansett hvor forskjellige vi mennesker kan være i våre holdninger og verdi grunnlag, er det i skolen en leders ansvar å legge føringer som fremmer en lovpålagt dannelsesprosess for alle typer elever.

7.12.1 En forpliktende lederstil fremmer ikke nødvendigvis dannelse for elevene

En forpliktende leder er tydelig i sitt lederskap og har satt felles mål for skolens virksomhet. Det vil si at selv om lærerne kan ha ulike synspunkter på det som skjer i skolen, og gjennom diskusjoner får anledning til å fremme disse, så må de rette seg etter de endelige beslutningene som er tatt. En forpliktende leder følger opp sine beslutninger, og stiller krav til sine ansatte om å iverksette det som er besluttet, men uten å gi ordre eller styre praksis i detalj (Damsgaard, 2007).

Frøydis kan nok kanskje sies å inneha en forpliktende lederstil, siden hun gjennomgående i sin fortelling understreker hvordan skolen har en felles filosofi med få felles regler, regulert av et strukturbasert system med ros og konsekvenstiltak, som alle lærere og elever må følge. Frøydis portretterer, etter vårt skjønn, en klar bevissthet rundt hvilken type prat hun ikke aksepterer på personalrommet. Hun utstråler også en lojalitet og engasjement i forhold til elever som viser problematferd sine muligheter til å oppleve seg, og utvikle seg, som en del av fellesskapet. Og hun uttrykker samtidig en forståelse av at lærere kan ha individuelle særtrekk, tøysereregler som hun kaller det, og at de nødvendigvis ikke alltid er enig i hvordan hun tenker en skole bør være.

Den forpliktende lederen forplikter (...) seg selv til den vanskelige balansegangen mellom å være demokratisk og ta egne beslutninger, mellom å stille krav og legge til rette, og mellom å være tålmodig overfor enkeltmennesker og samtidig utålmodig på virksomhetens vegne. Lojaliteten må være rettet mot elevene, men også mot lærerne og deres muligheter til å gjøre en god jobb (Damsgaard, 2007, s. 165).

Til tross for Frøydis tydelige og forpliktende ledertype, som proklamerer et sterkt engasjement rundt elevens sosiale og faglige læringsmiljø, samt innehar en klar filosofi om

akseptabel skolekultur på personalrommet, betraktes imidlertid elevene offisielt sett som brikker i et system under hennes lederskap. Elevene som bryter med gjeldende normer og regler skal lære å tilpasse seg gjennom atferdsterapeutiske virkemidler, hvilket kan sies å stå i kontrast til det Hellesnes (1975) beskriver som en sosialisering gjennom dannelses. Frøydis fremhever også at elever som ikke innretter seg forventet norm og regelstyrt atferd i skolen, ofte kan betegnes som mangelfullt sosialt kompetente. Men hvordan kan det egentlig forstås at elever innehar ulik grad av sosial kompetanse?

7.13 Manglende sosial kompetanse eller motmakt?

Anne forteller om elever som ikke har lært å oppføre seg hensiktsmessig. Berit sier at det mest krevende arbeidet i skolen er å jobbe med å fremme sosial kompetanse for elevene som viser problematferd. Hun sier at elevene kan utvikle sin dannelses og karakter, gjennom å lære å være tålmodig, utholdende og høflige. Dagny tenker det er viktig å jobbe med det sosiale fra elevene starter på skolen, blant annet å lære regler og forstå regler. Eline og Frøydis sier at elever som viser problematferd ofte ikke har fått trent på den sosiale kompetansen hjemmefra, på grunn av oppvekstforhold, og derfor sliter de med å innordne seg i skolesammenheng.

Eline forteller om hvordan de gjennom ART jobber med å redusere barns frustrasjon og sinne, og øke deres evne til sosial samhandling. Hun ser imidlertid ofte at barn som klarer å vise en adekvat atferd under ART trening, ikke nødvendigvis klarer å ta i bruk disse ferdighetene i skolehverdagen for øvrig. Flere deltakere understreker også at elevene som kan karakteriseres som mangelfullt sosialt kompetente i skolesituasjonen, viser en betraktelig mer sosialt kompetent atferd utenfor klasserommet og skolens rammer. Anne tenker at dette er et stort tankekors, og reflekterer rundt om det er lærerne eller skolen som i mange tilfeller er årsaken til elevenes atferd i utgangspunktet.

Det sosiale kompetansebegrepet, som tidligere er redegjort for i kapittel 2, innebærer ikke at elevene kun skal være høflig, tålmodig, oppføre seg ordentlig og innordne seg skolen og samfunnets gjeldende normer og regler, slik særlig Berit, Eline og Frøydis fremhever. Innenfor det sosiale kompetansebegrepet som Ogden (2009) portretterer, ligger også en evne til å kunne hevde egne meninger, stå imot gruppepress og si ifra hvis de mener noe er urettferdig. Dermed er kan hende det atferdsuttrykket hos enkelte elever, som lærere og rektor i studien forteller om, ikke nødvendigvis et tegn på en iboende manglende sosial kompetanse hos eleven det gjelder. Siden de fleste av deltakerne i studien også har erfart at elever som utfordrer atferdsmessig i skolen, kan ha en helt annen atferd utenfor klasserommet eller skolens rammer, fremstår det som hensiktsmessig å se litt nærmere på

hvilken kunnskapstradisjon, vår tids oppfattelse av barns sosiale kompetansegrad er fundert i.

7.13.1 Den «sanne» kunnskap om barns sosiale utvikling

Med forankring i positivistisk evidenstenking, har det de siste tiår vokst fram en kunnskapsproduksjon rundt barn og unges forventede sosiale utvikling. Det har utviklet seg en test og vurderingspraksis, basert på ulike kartleggingsmateriell og pedagogiske programmer hvilket blant annet ART, som Eline benytter ved sin skole, representerer. En rekke metoder og kartleggingsverktøy har blitt utarbeidet, fortrinnsvis av psykologisk og spesialpedagogisk personell med innsikt i det som oppfattes som atferdsutfordringer, kognitive utfordringer eller psykiske lidelser hos noen barn. Disse hjelpemidlene er ment å skulle kunne vurdere *alle* barns sosiale og kognitive utviklingsprosesser. En slik standardisering av hva som oppfattes som normal utvikling hos et barn, blir i stor grad likestilt med en profesjonalisering av barne- og ungdomsarbeid. De ulike kategoriene barn og unge kan falle inn under, som for eksempel sosialt kompetent i større eller mindre grad, oppfattes dermed ofte som vitenskapelig funderte, uomtvistelige sannheter som det vanskelig kan argumenteres mot (Østrem, 2012).

Forskningsprosjektet *Barns sosiale utvikling*, som er utarbeidet ved Atferdssenteret på oppdrag fra kunnskapsdepartementet, og finansiert av Norges forskningsråd, er en pågående longitudinell studie som ble startet opp i 2006. Hensikten med studien er å erverve kunnskap om hva som hemmer eller fremmer barns sosiale utvikling. En slik kunnskap skal dermed kunne bidra til å utarbeide tiltak som fremmer barns grad av sosiale kompetanse, og derigjennom kan atferdsvansker i familie, barnehage og skole forebygges. Prosjektet har fulgt 1150 utvalgte familier og deres barn, fra barnet var 6 mnd gammelt. Familiene kommer fra fem kommuner som er ment å representere bredden i den norske befolkningen. Studien omfatter både en kvalitativ og kvantitativ tilnærming, ved blant annet person- og telefonintervjuer med mor og far, videobservasjon av barnet i samspill med foreldrene, testing av barnets kognitive og motoriske ferdigheter, samt spørreskjema til barnehagen når barnet er 2 og 3 år. Skjemaet blir fylt ut av pedagogen som kjenner barnet best, og innebærer en rekke spørsmål om barnets sosiale atferd (Zachrisson, Backer-Grøndahl, Nærde & Ogden, 2012). Spørreskjemaet som benyttes for blant annet å vurdere barns grad av aggresjon og sosial kompetanse inneholder, foruten spørsmål om barnet slår eller sparker etc., en rekke verdiladete graderte utsagn som for eksempel hvor ofte barnet «(...) Gjør ting for å irritere eller ergre andre; Er trassig når han/hun blir bedt om å gjøre noe; Vil ikke følge regler (...)» (Ibid, s. 6).

Når man velger å vurdere barns sosiale kompetanse, gjennom å benytte et slikt verdiladete spørreskjema, blir kanskje ikke barnets mening med atferden nødvendigvis ivaretatt av de voksne som observerer, hverken gjennom metodene eller kartleggingsverktøyene som

benyttes. Det kan dermed kanskje se ut som om grunnlaget for å vurdere graden av små barns sosiale kompetanse, i et statlig støttet forskningsprosjekt, sidestilles med evnen til å innordne seg bestemte sosiale normer i en gitt kontekst uten å ta høyde for barnets perspektiv, og for den kimen til konflikt som ligger implisitt innenfor enhver anerkjennende subjekt/ subjekt relasjon (Østrem, 2012). En slik kunnskapsforståelse, i forhold til å vurdere elevens sosiale ferdigheter, synes også å være fremtredende når noen av våre studiedeltakere beskriver elever som; prøver å slippe unna, er uinteresserte i å jobbe og synes det er mer moro å få læreren til å kjefta enn å gjøre fag. Det er også her snakk om profesjonsutøvere som, i lys av en forskningstradisjon som i lengre tid har kartlagt og standardisert barns sosiale normative utviklingskurve, definerer en elevs atferdsuttrykk som uhensiktsmessig uten nødvendigvis å ta høyde for elevens eget perspektiv på sin handling.

7.13.2 Hva er forskningens agenda?

Forskning skal i utgangspunktet være nøytral og objektiv. Forskning skal gjennom en metodisk tilnærming og etterprøvbarehet, fremme «sann kunnskap». Gjennom systematisk, metodisk og begrunnet arbeid fremstilles vitenskapsproduserte resultater som universelle kunnskapsprodukt (Grimen, 2004). Hvilke demokratiske samfunnsideal kan tenkes å ligge bak et statlig støttet forskningsprosjekt, som setter graden av et barns sosiale kompetanse i direkte sammenheng med barnets evne til å tilpasse og innordne seg samfunnets sosiale normer, uten å ta i betraktning barnet som et handlende subjekt? For å få litt mer innsikt i de små detaljenes betydning for det store bildet, er det kanskje hensiktsmessig igjen å kaste et blikk på den tidligere nevnte studien til Gelfand et al. (2011), som sier følgende:

(...) Tight nations are expected to have a much higher degree of situational constraint which restricts the range of behavior deemed appropriate across everyday situations (e.g., classrooms, libraries, public parks etc. ...) The strength (or weakness) of everyday recurring situations within nations, simultaneously reflects and support the degree of order and social coordination in the larger cultural context. (Ibid, s. 1101).

Denne undersøkelsen tar, som nevnt, for seg hvordan normer virker som et samfunnsverktøy for atferdsregulering av de respektive innbyggerne, både innenfor ulike institusjonsformer og i samfunnet som helhet. Og kanskje kan studien dermed til en viss grad sies å frembringe empiri som korresponderer med hva Foucault (1999) omhandler i sitt abstrakte teorilandskap, når han nettopp belyser det han mener er en skjult form for disiplinering av innbyggerne i form av normstyring, både innenfor ulike institusjonspraksiser, men også i samfunnet generelt.

7.13.3 Elevenes motmakt

Foucault (1999) beskriver hvordan panoptikons maktmekanismer, gir «overvåkeren», for eksempel «atferdseksperter» tilgang på kunnskap om de som overvåkes, for eksempel de små barna. Dette frembringer en anledning til å sette atferd i en statistisk sammenheng, for slik å definere hva som er hensiktsmessig, eller sosialt kompetent atferd i en gitt kontekst. «Den observerte er sett, men han ser ikke. Han er objekt for informasjonen, men aldri et subjekt i kommunikasjonen» (Ibid, s. 180). Som tidligere nevnt forteller flere av våre deltagere om elever som viser problematferd ved tilsynelatende å være vrang og vanskeliggjøre undervisning. Anne snakker om elever som ikke hører på beskjeder og ikke vil jobbe. Berit har erfaring med elever som avsporer henne, setter seg på bakbeina og stikker av. Hun sier at noen av disse elevene ikke er villige til å gå inn i den trange trøya som alle reglene representerer. Eline forteller om elever som ikke nødvendigvis lager bråk, men som utad viser at de ikke liker det som skjer, de svarer ikke på spørsmål og viser motstand mot oppfordringer. De innretter seg kanskje litt men havner raskt tilbake til utgangspunktet.

Foucault (1999) beskriver et samfunn der normalitetens dommere befinner seg overalt: «lærer-dommeren, lege-dommeren, pedagog-dommeren, sosialarbeider-dommeren». Han omtaler videre hvordan normaliteten implementeres gjennom «(...) en institusjon som undertrykker, utelukker, avviser og skaper marginale mennesker (...) små knep, utspekulerte metoder og teknikker, til syvende og sist «vitenskaper» som gjør det mulig å fabrikke det disiplinære individ» (Ibid, s. 273). Dette skjer ved hjelp av en systematisk og detaljert overvåkning og korrigerende av all norm og regelbrytende atferd.

Anne, Berit, Eline og Frøydis forteller hvordan elevatferd som de definerer som norm og regelbrytende, korrigeres ved hjelp av vitenskapelig funderte metoder og teknikker som ART eller positive og negative konsekvenssystemer. Eline forteller også om hvordan barn som viser problematferd, og/ eller har diagnoser, blir ekstra tett fulgt av voksne i friminuttene. Ved en slik disiplineringssystem organisering av mennesker samlet i grupper, hevder Foucault (1999) at det ofte oppstår motstand hos menneskene som kontrolleres og korrigeres. Disiplinens oppgave i forhold til dette beskriver han slik:

(...) den må nøytralisere virkningene av den mot-makt som gjør motstand mot den makt som vil dominere: Opprør, spontane sammenslutninger, koalisjoner – alle slike horisontale fenomener er grunnene til at disiplinen anvender skillevegger og vertikale forholdsregler (...) (Ibid, s. 195).

Når Foucault (1999) benytter ordet disiplin ser han blant annet på betydningen av skolebyggets og klasserommet utforming, som tillater en konstant overvåkning og kontroll av elevene og deres atferd. Han ser også på hvordan inndeling av skoledagen i tids-

intervaller, eksaminasjon i form av tester og karaktersetting, og ikke minst stadige korreksjoner i form av mer eller mindre subtile irettesettelser og konsekvenser, er med på å forme elevenes fysiske kropp til en lydig fremtoning, et konformt individ som senere vil fungere uten problemer innenfor et norm og regelstyrt samfunnsideal.

Sett i lys av en slik forståelse er det ikke helt usannsynlig å tenke at elevene, som noen av våre studiedeltakere beskriver som vrang, uvillige, mutte og tverre, som ikke vil jobbe og ødelegger undervisningen, kanskje i stedet viser det Foucault definerer som en motmakt mot den makten som dominerer i skolen. For å finne ut av dette, er det kanskje bare en ting å gjøre: å inngå en dialog/ samtale med elevene det gjelder.

Nordahl (2003) fremhever, som tidligere nevnt, nettopp hvor viktig det er å kjenne elevenes ønsker, verdier og oppfattelse av virkeligheten, for å se deres handlinger i et riktig perspektiv. Han tenker at elevens egne erfaringer og opplevelser av ulike situasjoner som oppstår i skolen, er av stor betydning for å forstå atferden de utviser innenfor skolens norm og regelverk. Men som belyst gjennom oppgaven så langt, og hvilket Dagny også forteller om, er det tilsynelatende ikke alltid like lett for alle som jobber i skolen å ta elevens aktør- eller subjektperspektiv i betraktning, i arbeidet med elever som viser problematferd. Innenfor en skolepraksis hvor sosialisering gjennom tilpasning trumfer sosialisering gjennom dannelse, vil det naturlig nok heller ikke finnes rom eller aksept for den kampen om anerkjennelsen som Honneth (1992) understreker betydningen av i enhver subjekt/ subjekt relasjon, og som eventuelt også kan komme til uttrykk i en utvist motstand fra elevenes side. Hvilke alternativer Skjervheim (1996) ser i en relasjon mellom lærer/ elev, og eventuelle konsekvenser som dette kan medføre, vil bli omhandlet i det følgende.

7.14 Skjervheim og det tredje leddet

Skjervheim (1996) beskriver hvordan en relasjon mellom mennesker, for eksempel en lærer og elev, kan være det han kaller toledde. Med dette menes at eleven kommer med en uttalelse, eller utfører en handling, som læreren registrer og definerer, men ikke engasjerer seg ytterligere i. Relasjonen kan også være treleddet, med det menes at det den ene parten, for eksempel Dagny, engasjerer seg i saken som den andre part, for eksempel eleven som kaster stoler rundt seg, fremfører. Dermed kan det oppstå et felles engasjement rundt saken eller problemet, som man i fellesskap kan utforske ytterligere, hvilket også Greene (2011) fremhever som viktig i sin tilnærming til elevene; problemløsning i samarbeid. Det gjensidige møtet mellom to subjekter blir dermed til «ein treledda relasjon, mellom den andre, meg og sakstiløvet som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre» (Skjervheim, 1996, s. 72). Det handler slik sett om to subjekter som i fellesskap forholder seg til et objekt, det vil si saken.

Alternativet til en treleddet relasjon, er at den ene part, for eksempel Eline, bare lytter til hva den andre part, for eksempel eleven hun tror prøver å slippe unna arbeidet, uttrykker uten å forholde seg til det som blir sagt. Man lever da i hver sin virkelighet, og forholder seg til sine egne fakta. Det oppstår en toleddet relasjon «Eg i relasjon til *mitt sakstilhøve*, faktum, og mitt sakstilhøve, som er den *andre* i relasjonen til *sitt sakstilhøve* (Skjervheim, 1996, s. 72).

Når Anne, Berit, eller Eline karakteriserer elever som vrang og uvillige, frekke og ufyselige, mangler empati og ødelegger undervisningen med vilje er det, i følge Skjervheim, nettopp en toleddet relasjon som oppstår. Gjennom hvordan de omtaler elevene, gjør de elevene selv til saken, det vil si til et faktum eller objekt. Elevens egne synspunkter blir underordnet for den voksne, det fokuseres i stedet på å finne bakenforliggende motiver, eller man tilstreber å forklare elevens atferd basert på psykologiske termer. Det er dermed ikke mulig å opprette en likeverdig treleddet relasjon, hvor både lærer og elev innehar en subjektstatus og forholder seg til objektet, som er saken eller problemet.

7.14.1 En toleddet relasjon →sykeliggjøring

Hvis man innenfor en toleddet relasjon gjør elevens utviste atferd til selve saken, kan etter hvert elevens atferdsuttrykk bli oppfattet som en del av elevens karaktertrekk. Eline forteller at de har endel diagnoser ved sin skole, men hun tenker at selv om elevens atferd avviker fra det som oppfattes som normalt, skal man ikke utrede for enhver pris hvis annen tilrettelegging kan ha positiv effekt. Anne uttrykker også at hun er tilbakeholden med å melde opp elever til utredning for diagnostisering. Hun tenker at mye kan gjøre innenfor skolens rammer, og ser, som tidligere nevnt, også et tankekors ved at elevene ofte har en helt annen atferd utenfor klasserommet eller skolens arena. Berit er den av våre studiedeltakere som klart uttrykker lettelse hvis en elev som viser problematferd får en diagnose. Hun blir alltid lettet over å få en forklaring i form av diagnose, fordi atferden til eleven ikke har blitt forstått av omgivelsene.

Skjervheim (1996) uttaler at «(...) den som mest raffinert objektiverer den andre, og gjør den andre til saksforhold, er herre» (Ibid, s. 76). Skjervheim betegner videre psykologien som et uvanlig effektivt våpen. Han uttrykker skepsis til dens observasjons- og definisjonsmakt, og til tendensen samfunnet har til å sette psykologisk tenkemåte i sentrum, så fort noe avviker fra det vi er vant med. Slik sett kan kanskje Berit forstås som en person som til tider setter psykologisk tenkemåte i sentrum, bevisst eller ubevisst, når noe avviker fra det hun er vant med. Hun forteller at erfarne lærere har god trening på å se hva som er avvikende atferd hos elever, og at de deltar aktivt i prosessen med å finne riktig medisiner. Berit synes det er greit å kunne forklare medelever at eleven som viser

problematferd egentlig ikke kan noe for det han gjør, fordi det dreier seg om en slags sykdom. Eline forteller også at medelever viser større aksept for atferden ved en diagnose, og både Anne, Berit, Dagny, Eline og Frøydis sier at de tenker det skaper en lettelse både for foreldre og lærere, når en diagnose kan brukes som forklaring på elevens atferd. Men hvordan kan det egentlig forstås at en diagnose gir større aksept for en elevatferd, som omgivelsene i utgangspunktet definerer som et problem?

7.15 Sykt er normalt, avvik er bare avvik

Sirnes (2003) fremhever hvordan den medisinske ekspertise, historisk sett, har hatt det som sin viktigste oppgave å skille mellom det normale og avvikende innenfor menneskelig mangfold. Medisinsk ekspertise har bidratt til å kategorisere og trekke opp grensene mellom det som ansees som sosialt/ menneskelig, og det som betraktes som dyrisk/ avvikende. Han belyser hvordan det som kategoriseres som sykt, eller en sykdom, i motsetning til det rene avviket, likevel faller innenfor normalitetsbegrepet, fordi det er snakk om et menneske, eller elev, som i utgangspunktet er normal, men som gjennom fosterliv eller senere utvikling har ervervet en funksjonsfeil. Det skapes dermed en større aksept for en atferd som defineres som syk, enn for en atferd som bare er avvikende uten at man skjønner hvorfor. Sirnes uttrykker dette slik:

Normalitet/ avvik er det mest grunnleggende mentale skillet for medisinen. I neste omgang har så normaliteten blitt dikotomisert, dvs. i skillet sjuk/ frisk. Dette betyr at ein først må vera normal, for å kunne reknast som sjuk (det same gjeld sjølvsagt for «frisk»). Mens avviket er ein grunnleggende konstitusjonsfeil, forutsetter sjukdomskategorien at folk har ein normal konstitusjon, men at denne dessverre har fått ein funksjonsfeil. Både «frisk» og «sjuk» hører derfor til i det gode selskapet, i motsetning til avviket (Ibid, s. 44).

Sett i lys av dette blir det kanskje enklere å forstå hvorfor studiedeltakerne uttrykker at både foreldre, lærere og medelever ofte ser på det som en lettelse, og at samarbeidet med foreldrene kan oppleves enklere, når årsaken til en elevs utviste problematferd kan settes i sammenheng med en diagnose, eller en slags sykdom som Berit uttrykker det. Når en elev havner i kategorien «syk», i stedet for «bare avvikende», havner han/ hun, ifølge Sirnes (2003) fremdeles innenfor kategorien normal. Dermed er det den medisinske ekspertisen som tar over ansvaret for å rette opp «feilen» hos eleven, f. eks gjennom medisiner eller terapi.

7.15.1 Den medisinske definisjonsmakts tvetydige grunnlag

I likhet med Skjervheim uttrykker Tor Levin Hofgaard, president i Norsk psykologi forening, en skepsis til diagnosenes definisjonsmakt i forhold til å kategorisere og klassifisere mennesker etter utvist atferd. Hofgaard (2010) setter spørsmålstegn ved om

hans egne medlemmer alltid er seg dette ansvaret bevisst, og beskriver psykiske diagnoser som uangripelige og utilgjengelige, for alle andre enn den vitenskapelige ekspertisen som forvalter de diagnostiske systemene.

Foucault (1999) uttrykker enda sterkere skepsis til psykologien, når han hevder at psykologiens fremvekst også er tuftet på panoptikons overvåkende, selvdisiplinerende og normaliserende form for maktteknologi. Foucault tenker at legevitenskapen, på midten av 1800- tallet, stilte som en garantist for normalitetskontrollørenes definisjon av atferd, hvilket igjen ga uttrykk for et skinn av vitenskapelighet. Han sier det slik:

En ny type kontroll dukker opp, eller blir til en særskilt institusjon, en kontroll som på samme tid er kunnskap og myndighet over de individer som motsetter seg den disiplinære normalisering (...) At det oppsto spesialister på disiplin, normalitet og underkuelse, hadde sikkert like stor betydning for psykologiens fremvekst som målingen av en differensialterskel hadde (Ibid, s. 263).

Normalitetskontrollørenes representanter har frem mot vår tid «(...) vokst sterkt i antall, makt og teknisk kvalifikasjon. Disiplinmaktens teknikere har skapt skole» (Foucault, 1999, s. 264).

På lik linje med Foucault (1999), trekker også Hofgaard (2010) psykologiens diagnostiske vitenskapsforankring i tvil, og betegner slike diagnoser som tvilsomme kategorier som bør underkastes debatter der også pasientene selv blir hørt. Når for eksempel homofili som psykisk diagnose ble tatt bort her til lands i 1972, var det ikke forskningsresultater alene lå til grunn for at denne diagnose ble fjernet. Både politisk arbeid, og en endring av kulturelle samfunnsnormer for hva som oppfattes som akseptabel menneskelig atferd, var bakgrunnen for at homofili i sin tid ble fjernet fra diagnosemanualene, understreker Hofgaard. Han setter også spørsmålsteget ved at diagnosekriteriene som omfatter personlighetsforstyrrelser i diagnosehåndboken ICD-10, betinger en atferd som omfatter «(...) ekstreme eller betydelige avvik fra måten et gjennomsnittsmenneske i en gitt kultur opplever, tenker, føler og særlig forholder seg til andre individer på». (Ibid, s. 763). Diagnosekriteriene hviler dermed på et kulturelt normsett som har blitt vitenskapeliggjort, understreker Hofgaard.

På samme måte som Hofgaard beskriver diagnosekriteriene for personlighetsforstyrrelser til å omfatte atferd som bryter med en gitt kulturs normsett, trekker Hauge (2011) en parallell mellom diagnosekriteriene for AD/HD innenfor ICD-10, og til skolens kulturelle norm og regelsett. Kriteriene for en AD/HD diagnose omfatter tre hovedgrupperinger, løselig beskrevet som: 1) oppmerksomhetsforstyrrelser: det vil f. eks si at man ikke klarer å konsentrere seg lenge av gangen over en oppgave eller lek, eller lett lar seg avlede, 2)

hyperaktivitet; kan blant annet innebefatte at man ikke klarer sitte lenge av gangen, eller har en støyende atferd, og 3) impulsivitet: f. eks. at man svarer før spørsmålet er avsluttet eller ikke kan vente på tur.

Flere av våre studiedeltagere beskriver en atferd hos elevene som viser problematferd, som kan falle inn under disse kriteriene. Dagny forteller at det første avviket som ofte blir registrert atferdsmessig hos de yngre elevene, nettopp er at de ikke klarer å sitte rolig på stolen, med det resultat at de blir tatt ut av klasserommet. Eline forteller om elever som snakker når de ikke skal, gjør ting uten å spørre, ler når andre gjør feil, roper og forstyrrer klassemiljøet. Særlig Dagny og Frøydis, men også Anne og til dels Eline, er skeptiske til bruk av diagnoser på utvist elevatferd, og begge to tenker det i enkelte tilfeller kunne vært unngått ved en annen tilnærming til eleven.

Dagny fremhever at hun ikke finner det normalt at en liten unge skal sitte stille på stolen for lenge av gangen, de burde fått en liten løpetur, eller f. eks hentet melk som en del av tilpasset opplæring og mangfoldstenking. Men hun opplever at dette nødvendigvis ikke er fokuset blant alle de andre voksne i skolen, blant annet fordi det er et så stort press på å oppnå de faglige målene. Frøydis på sin side, uttrykker en skepsis til den diagnostiserende trenden hun mener å se i dagens skole/ samfunn, og oppfatter det som at det foregår en sykeliggjøring av atferd hos barn og unge. En atferd som kanskje trigges under gitte omstendigheter, og dermed kunne vært unngått ved for eksempel en strukturfokusert klasseledelse. Frøydis trekker dermed, i likhet med Hofgaard (2010) validiteten til dette diagnostiske systemet i tvil, og henviser videre til USA i forhold til den utbredte medisinerings av barn med AD/HD som forekommer der.

Selv om flere av våre deltagere føler at antall elever med diagnoser som for eksempel AD/HD har økt de seneste årene er det, som Hauge (2011) fremhever, ikke så enkelt å finne konkrete tall på elever med denne diagnosen. Hauge har derfor forholdt seg til reseptregisteret som viste følgende økning i forhold til medisinerings av barn og unge, alder 0-19 år, fra 2004 til 2009:

- 2004: 9 260 medisinert med AD/HD medisiner
En årlig omsetning på kr. 61 910 000,-
- 2009: 16 800 medisinert med AD/HD medisiner
En årlig omsetning på kr. 112 800 000,- (Ibid, s. 17)

I følge dagens tall fra reseptregisteret er antall barn, fra 0-19 år, som er medisinert for AD/HD øket til 17 825 (Reseptregisteret, 2014). Opplysninger fra adhdnorge.no tilsier at over halvparten av alle som er diagnostisert med AD/HD blir medisinert, dette medfører at

antall diagnostiserte barn og unge med AD/HD i Norge, er betraktelig høyere enn det som reseptregisterets tall viser (Hauge, 2011). I 2011 publiserte Halldorsson, Martikainen, Sourander, Thomsen & Zoga, (2011) studien: *Use of ADHD drugs in the Nordic countries*, hvor det fremkommer at Norge medisinerer nesten dobbelt så mange barn med diagnosen AD/HD, enn nabolandene Sverige og Danmark. Disse resultatene er basert på en gjennomgang, og sammenligning, av de nordiske landenes reseptregistre. Horn (2013) hevder at:

Norge har inntatt verdenstoppen i forbruket av ADHD medisiner. Pillene inneholder det amfetaminlignende stoffet metylfenidat. Forbruket er nå så høyt at FN organet INCB (International Narcotics Controlboard) uttrykker bekymring (Ibid, s. 8).

Hvorfor enkelte barn og unge som viser en atferd som voksne i den norske enhetsskolen finner avvikende, til tider ender opp med en diagnose som AD/HD, og hvorfor det er et slikt forbruk av AD/HD medisiner i Norge, er et meget mer komplekst og sammensatt fenomen, enn hva denne oppgaven har som ambisjon å belyse fullt ut. Men det må kunne sies å være et tankekors i forhold til elevens dannelsesprosess, at en elevatferd som bryter med hva som kan oppfattes som skolens og samfunnets kulturforankrede normer, og som kanskje blir forsterket av det økte faglige presset i dagens skole, kan tenkes å bidra til en diagnostisk prosess. Hvilket igjen tilsier en patologisering av barns atferd innenfor rammene av det som i utgangspunktet skal være en skole for alle. Hvilke konsekvenser kan det dermed tenkes at en eventuell diagnose kan få for eleven?

7.16 Lave forventinger; en selvoppfyllende profeti?

Flere av våre studiedeltakere belyser hvordan en diagnose på et vis «fritar» eleven ansvaret for atferden som omgivelsene oppfatter som et problem. Både voksne og medelever aksepterer mer av atferden til en elev som er diagnostisert, men dette tilsier også at kravene og forventningene til eleven som har en diagnose ofte reduseres. Det er dermed ikke lenger forventet at de skal kunne klare det samme som de andre elevene, hvilket kan resultere i plassering på egne rom, eller i tiltak utenfor skolen, som blant annet Berit forteller om. Frøydis understreker imidlertid at hun tenker at atferden er viljestyrt, uavhengig AD/HD diagnose og kan korrigeres ved hensiktsmessig tilnærming. Hun understreker også hvor viktig det er for disse elevenes fremtidige utvikling å behandle dem som alle andre, å inkludere dem innenfor fellesskapet.

Lauveng (2012) beskriver hvordan de forventningene vi blir møtt med i stor grad kan påvirke hva vi klarer å utrette og å mestre videre i livet. Hun tenker det er svært vanskelig å bryte ut hvis man for eksempel blir tildelt «en rolle» som innehar et begrenset

atferdsmessig mestrings repertoar, hvilket en diagnose av ulik karakter kan sies å representere. Etter hvert vil den diagnostiserte falle inn i et rollemønster, også påvirket av omgivelsenes forventninger, som ofte uttrykkes gjennom mer eller mindre subtile reaksjonsmønster, kanskje i form av ros, kanskje i form av irettesettelser.

7.16.1 “The making of blind men”

Boken *The making of blind men*, basert på en studie av den amerikanske forskeren R. Scott, illustrerer nettopp dette. Scott tok utgangspunkt i hvordan en juridisk definisjon på blindhet som gikk ved 10 % syns rest på det beste øyet, skapte store forskjeller i livene til de som ble berørt. Personer som hadde 11 % rest av synet igjen, ble behandlet som seende. De fikk litt ekstra praktisk tilrettelegging på for eksempel arbeidsplassen, men det ble forventet at de skulle klare seg på lik linje med alle andre. Personer som fikk målt 9 % prosent syns rest derimot, ble behandlet som blinde, og fikk hovedsakelig hjelp til å innse at deres liv som seende var over. De ble tilbudt hjelp av sosionomer og psykologer for å «(...) kunne akseptere sitt handikapp, og det ble regnet som avgjørende for en vellykket rehabilitering at personen «innså realiteten», «viste sykdomsinnsikt», og «aksepterte at det gamle livet som seende, definitivt var over» (Lauveng, 2012, s. 92).

Hvis personene som var definert som blinde ikke viste samarbeidsvilje med behandlerne, resulterte det ofte i konsekvenser i form av negative tilbakemeldinger og redusert tilgang på praktisk hjelp, til de selv innså sitt eget beste og oppførte seg som de «burde». Resultatet på lang sikt ble at de som juridisk sett var klassifisert som blind, også ble det fysisk sett. Deres sosiale nettverk ble etter hvert sterkt redusert, de ble isolert og mange endte på trygd. De personene som juridisk sett var seende, fungerte også slik i sitt hverdagsliv. De var i gjennomsnitt aktive, arbeidet fullt, og hadde et solid sosialt nettverk rundt seg (Lauveng, 2012, s. 92).

Riktignok var det en somatisk lidelse som Scott her forsket på, men det er likevel ikke helt uhensiktsmessig å trekke paralleller til eventuelle forventninger til atferd, som kan bli tillagt en elev som for eksempel får diagnosen AD/HD eller Asperger i skolesammenheng. Robert Whitaker (2010) skriver i sin bok: ”Anatomy of an epidemic” om sykeliggjøringen av barn som faller utenfor normen av det forventede i skolen, og hvordan dette kan bidra til å påvirke deres fremtidige selvforståelse og livsløp. Han synliggjør også hvordan antallet personer med mentale lidelser i USA har øket sterkt de siste 50 årene, parallelt med hvordan store farmasøytiske firmaer stadig utvikler nye medikamenter som i utgangpunktet er ment å kurere disse lidelsene. Berit reflekterer i sin fortelling i forhold til hvordan man tidligere ikke var så snar med å ty til diagnoser i form av AD/HD, men heller tenkte at eleven har mye liv i seg, er litt urolig, litt rampete. Både Anne og Eline reflekterer over hvordan det er å vokse opp med for eksempel en AD/HD diagnose, som egentlig ikke gjør

deg så veldig annerledes, men allikevel skiller deg ut fra «de andre» på mange vis. Whitaker (2010) sier det på denne måten:

Not too long ago, goof-offs, cut-ups, bullies, nerds, shy kids, teachers pets, and any number of other recognizable types filled the schoolyard, and all were considered more or less normal. Nobody really knew what to expect from such children as adults. That was part of the glorious uncertainty of life (...) But today, children diagnosed with mental disorder - most notably AD/HD, depression and bipolar illness - help populate the schoolyard. These children have been told that they have something wrong with their brains and that they may have to take psychiatric medications the rest of their lives (Ibid, s. 10-11).

Hvordan unge mennesker håndterer å få en diagnose på grunn av utvist atferd, i forhold til både egne og omgivelsenes forventninger, varierer naturlig nok sterkt. Personer som har hatt problemer atferdsmessig i skoletiden og får en AD/HD diagnose i voksen alder, ser ikke sjelden på dette som en lettelse. De føler det blir den endelige bekreftelsen på de store utfordringer som deres barne- og ungdomstid innebar. Sveva (2010) er en av dem som har opplevet dette, og han uttaler at han skulle ønsket AD/HD diagnosen hadde blitt oppdaget mye tidligere, slik at skolehverdagen kanskje kunne vært bedre tilrettelagt. Samtidig tenker også han, som flere av våre studiedeltakere har nevnt, at en diagnose hadde skapt større aksept for atferden han viste i skolesammenheng.

Kanskje kan dette forstås i lys av at selv om atferden dermed blir klassifisert som syk kan den fremdeles, slik Sirnes (2003) hevder, forklares innenfor normalitetsbegrepets rammer og ikke bare avfeies som avvikende uten en «legitim» grunn. Atferden kan dermed behandles og/ eller medisinert, hvilket både Anne, Berit og Frøydis forteller at de har hatt positiv erfaring med hos enkelte elever. Hvilken tankegang er det dermed som eventuelt kan medvirke til å styre fokuset på skolefenomenet; elever som viser problematferd, over mot en medisinsk løsning?

7.17 Godhet som maktmiddel

Berit forteller om en elev som hun tenker har det mye bedre med seg selv, og oppfører seg mye mer normalt, etter at han fikk en diagnose og medisiner. Hun forteller også om elever som utviser en atferd hun mener de nesten trenger terapi for. En elev hadde for eksempel spart på hevn fra barnehagen, hvilket hun sier lærere ikke kan klare å håndtere fordi det da handler om at eleven er psykisk syk. Både Anne og Frøydis forteller at de ser forskjell på atferden til elever som har fått medisiner i positiv retning. Berit er imidlertid den som forteller mest inngående om sin innvirkning på utredningsprosessen, i form av oppmelding til utredning, og kartlegging ved en eventuell medisinerings av atferden. Hun forteller om foreldre som ikke godtar en oppmelding, fordi de ikke kjenner igjen atferden som

beskrives. Men hun opplever også foreldre som gir henne fritt spillerom, viser tillit og er glade for hjelp fordi, som hun sier; sier «vi jo ønsker at barn skal være sunne».

Østrem (2012) beskriver hvordan det innenfor *godhetsdiskursen* befinner seg en rekke profesjonsutøvere på ulike samfunns nivå og innenfor ulike institusjoner, for eksempel forskere ved det nevnte Atferdssenteret, psykologer, spesialpedagogisk personell eller lærere, som alle er i posisjon til å definere hvilken kunnskap som skal gjelde i forhold til barns sosiale utvikling og atferdstrykk. Denne kunnskapen baseres ofte på en diagnostisk kartleggingspraksis i forhold til barn og unges utvikling, fundert på et vitenskapelig grunnlag. Hvilket språk eller begrep som benyttes for å omtale barna det gjelder, og hvordan denne kunnskapen skal samles inn, er viktige momenter innenfor godhetsdiskursen. En diskurs som vi i kraft av vår utdanningsbakgrunn, og ved å fullføre denne avhandlingen, også kan sies å tilhøre.

Å forsøke å argumentere mot noen som vil barnets beste, og sitter i en samfunnsposisjon over en selv, kan oppleves som umulig fordi argumentene som benyttes jo er til det gode for barnet. Det skal vanskelig la seg gjøre å argumentere mot det gode og de gode verdier (Østrem, 2012). Kanskje opplever den mottakende part, for eksempel de foreldrene Berit nevner som viser full tillit og er glade for hjelp, en avmektig følelse og mangler argumenter som kan tale mot, når godhetens beskyttere definerer deres barns atferd som et problem som kan rettes opp med riktig behandling eller medisinerer. Andre ganger viser foreldre motstand, de taler godhetsdiskursen imot og oppfattes kanskje som vanskelige samarbeidspartnere. Eline forteller for eksempel at hun opplever det som enklere å samarbeide med foreldrene hvis barnet har en diagnose.

Kanskje er det litt av avmakten innenfor godhetsdiskursen som Berit selv også kjenner på, når hun opplever fagpersoner fra PPT og barnevern som arrogante fordi de trekker lærernes innsats i tvil. Disse atferdseksperterne, som kan sies å stå parallelt eller kanskje endatil over lærerne i det sosiale makthierarki, vil naturligvis også bare det gode for barnet, men på sine egne faglige premisser. Kanskje kan en avmaktsfølelse både hos foreldre og lærere forstås i lys av at:

(...) godheten ikke nødvendigvis åpner (...) det nødvendige rommet for interessekonflikter, motstridende perspektiver og alternative kunnskapssyn. Dermed åpner den heller ikke for gjensidighet og konflikthet. (...) godhet er nøkkelen til å forstå mange former for ufrihet. Fordi behovet for godhet og omsorg er stort, er godheten velegnet som maktmiddel (Østrem, 2012, s. 65).

Thomassen (2006) beskriver hvordan Foucault tenker at de eksperter som er med på å kategorisere de svakere grupper i samfunnet, for eksempel elever som viser problematferd,

igjen kan sies å være i et slags avhengighetsforhold til gruppene de bidrar til å definere. Disse ekspertene befester sin egen maktposisjon innenfor samfunnsstrukturen, nettopp gjennom forholdet til de svake gruppene de er ment å hjelpe. Dette kan i tilfelle tenkes å få konsekvenser for utformingen av de diskurser som foregår innad i et fagmiljø eller forskningsfelt, og innenfor alle tidsepoker finnes det en erkjennelse av hva som er rett tenking. Begrepssystemer og tenkemåter som karakteriserer en tidsperiode, en *episteme*, henviser nettopp til hva som er forstått sannhet i den tid vi lever i.

Slik sett er vår tids episteme i forhold til barn og unges sosiale utvikling, og deres avvikende atferd i skolesammenheng kanskje syk/ avviksdiskursen, som kan tenkes å omhandle hvorvidt norm og regelbrytende atferd i skolen skyldes sykdom hos elevene, eller om den avvikende atferden bare er et avvik som kan korrigeres gjennom evidensbasert praksis. Denne diskursen er igjen kanskje omkranset av godhetsdiskursen, som bare vil barnets beste og som det nesten er umulig å argumentere i mot. Om noen av disse diskursene bidrar til å ivareta elevens subjektposisjon, og derigjennom fremmer dannelse for elever som viser problematferd kan det, slik vi ser det, reises tvil om.

7.18 Tilbake til fremtiden; PISA og dannelsen

Oppgaven så langt har blant annet belyst hvordan Skjervheims og Hellesnes filosofiske bidrag til pedagogisk arbeid, står i kontrast til den tilnærming utøvere innenfor en positivistisk forskningstradisjon, praktiserer i forhold til elever som viser problematferd. Den dialogiske pedagogikken hvor lærer og elev er likeverdige i relasjonen, som for øvrig opplevde sin «storhetstid» på 1970-tallet, har i dagens skolepolitiske virkelighet tilsynelatende blitt fortrent av et mer målfokusert syn på barn og unges faglige kunnskapservvelse. Hvordan våre studiedeltakere beskriver utfordringene, i forhold til det sterke faglige kunnskapspresset som er i dagens skole, og hvilke holdninger, verdier og menneskesyn som kan ligge til grunn for dagens politiske virkelighet, er hva resten av dette kapitlet vil omhandle.

7.18.1 Barn + Unge = Fremtidig Humankapital?

Anne forteller at barna allerede i barnehagen lærer fag. Hun synes dette er positivt, men det er veldig målbart når de begynner i skolen, så forskjellen mellom elevene prestasjoner blir ekstra merkbare. Berit og Eline forteller også om et stort faglig fokus på kartlegging, nasjonale prøver, målstyring av både lærere og elever, dette resulterer i mer kontorarbeid, mindre tid og mer press i skolehverdagen. Dagny mener det er for mye press på fag alt i barnehagen og i første klasse. Hun mener dette presset går på bekostning av å arbeide med elevens sosiale utvikling i skolen, og tenker at dette kan være noe av grunnen når elever viser problematferd. Eline tenker, i likhet med Dagny at det faglige presset går utover å

arbeide med det sosiale i forhold til elever som viser problematferd. Berit opplever at det var mer koselig å være lærer før. Nå kan det nesten virke som elevene må oppføre seg for at læreren skal lykkes. Hvilke bakenforliggende faktorer kan det dermed tenkes å være, som påvirker den retningen som skolehverdagen til våre studiedeltakere har tatt?

I offisiell sammenheng omtales elevenes ferdigheter ikke sjelden som en type ressurser eller kapital, som legger premissene for Norges fremtidige konkurransemuligheter på det globale marked. Internasjonale undersøkelser som for eksempel PISA, bidrar til å understøtte et slikt perspektiv. I St.meld. 12 (2012-2013) *Perspektivmeldingen*, omtales summen av kunnskap og ferdigheter hos landets innbyggere i den økonomiske termen; *humankapital*. Humankapitalens betydning for landets økonomiske vekst beskrives slik:

Et høyt nivå på humankapitalen i et samfunn innebærer at arbeidskraften er godt i stand til å utføre oppgaver og til å tilegne seg ny kunnskap. (...) Moderne vekstteori legger stor vekt på humankapital som kilde til økonomisk vekst. Det norske utdanningssystemet har brede mål knyttet til både samfunnsutviklingen og den enkeltes utvikling. Samfunnets avkastning av investeringer i humankapital vil normalt være høyere enn den private avkastningen (Ibid, s. 56-57).

Dermed blir det skolens ansvar å utvikle elever med en viss type kompetanse eller ferdigheter, for spesifikke fremtidige yrkesvalg, for slik å holde flyten av humankapital på et samfunnsmessig akseptabelt nivå. Når mennesker omtales ved den økonomiske termen humankapital reduseres de, i følge Hellesnes (1975), til tilpasningsrettede individer, objekter egnet for målstyring. I lys av de middelmådige PISA resultater som den norske skole kontinuerlig lever i skyggen av, fremhever Uthus (2014) at stadig flere elever segregeres fra ordinær undervisning, som vist innledningsvis til kapittel 3. Skolene blir presset til å få gode resultater på kunnskapstestene. Og dermed blir faglig svake elever og/eller de som viser problematferd og forstyrrer undervisningen, tatt ut og plassert i mer eller mindre offisielle og lite kvalitetssikrede tiltak. Dagny uttaler i denne sammenheng, hvordan kommunalsjefen kommer med blomster når det går bra på nasjonale prøver, og kjefter når det går dårlig. Berit sier det kommer i avisene når skolene gjør det bra eller dårlig på kunnskapstestene.

7.18.2 En enhetsskole for nesten alle, anerkjennelse eller ei..

Dagny forteller at elevene hun arbeider med er delvis segregert fra klassene sine, men hun mener alle elever bør inkluderes i fellesskapet hvilket de også jobber mot. Berit forteller at de har et eget rom hvor elever som utfordrer kan tas med, og noen elever har alternativ opplæring utenfor ordinærskolen. De er litt ute og litt inne og det tenker hun er bra. Eline snakker om hvordan alle elever bør inkluderes, for det har hun lært, men at det noen ganger kan være godt å ta de ut. Frøydis står som en motvekt til denne praksisen, når hun

gjennomgående forteller om hvor viktig det er for elevens identitetsskaping å oppleve seg som en del av fellesskapet, all spesialundervisning på hennes skole foregår derfor i klasserommet.

En segregering av elever som viser problematferd, sett i lys av det sterke faglige fokuset og testingen av elevenes ferdigheter som de fleste av deltakerne forteller om, tilsvarer en manglende anerkjennelse av eleven på det som Honneth (1992) kaller for det rettslige nivået. På den rettslige arenaen kan gjensidig anerkjennelse relateres til allmenne rettigheter på grunnlag av likeverd. I skolesammenheng kan anerkjennelsen dermed henspille på enhetsskolens ideologi om likeverd og inkludering av alle elevene. Dermed er det kun Dagny og Frøydis av våre deltakere, som fremhever en tilnærming til elevene som kan nærme seg en anerkjennelse av elevene på rettslig nivå. Frøydis proklamerer inkludering av alle elever innenfor fellesskapet. Men det kan, som nevnt, kanskje settes et spørsmålstegn ved om situasjonen til elever som viser problematferd ved hennes skole kan kalles fri og gjensidig, så lenge skolen hennes praktiserer konsekvenstiltak rettet mot elevene, som omtales som brikker og ikke aktører i et system.

Det er det unike og særegne ved barnet som må verdsettes, innenfor det solidariske nivået for anerkjennelse hos Honneth (1992). Dette nivået kan illustreres gjennom skolen intensjon om tilpasset opplæring for alle elever. Dagny snakker om å tilrettelegge undervisningen for elever som viser problematferd, ved at de for eksempel kan hente melk eller ta seg en løpetur i skolegården, hvis de trenger det. Hun sier det må være forskjell på elevene, skal det bli rettferdig. Berit forteller også om en fotointeressert elev som endret atferd da han fikk en ny lærer med samme interesse, som gav eleven ansvaret for fotografering ved skoletilstelninger og lignende. Dersom elevens spesielle egenskaper, slik Dagny og Berit forteller om, blir positivt verdsatt og undervisningen blir tilpasset i forhold til dette, vil eleven i følge Honneth kunne utvikle selvaktelse. Men ved manglende anerkjennelse gjennom nedvurdering, forakt, sinne og kjefting, vil det motsatte kunne skje.

Gjennom tilpasset opplæring skal nettopp undervisningen tilpasses den enkelte elevs behov, evner, interesse og engasjement. Åpne og skjulte ressurser skal letes frem og anvendes (Opplæringslova, 1998). Slik sett kan det sterke fokuset på kompetansemål og karaktersetting i forhold til måloppnåelse i dagens skole, som er ment å bidra til en økning av samfunnets humankapital, sees på som en kunstig innsnevring av kunnskapen som ligger i fagene. Og kanskje kan dette igjen bidra til å hemme elevenes iboende nysgjerrighet og evne til å reflektere og tenke kritisk. I møte med ny kunnskap fokuserer elevene oftere på hva de skal bli, i stedet for å spørre hva kunnskapen egentlig handler om.

Alt som kunne vært nytt, spennende og interessant blir enten midler til et mål eller irrelevant informasjon, og dette tærer på noen av de sterkeste motivasjonskreftene i unge

mennesker. Nysgjerrighet, interesse og fantasi aksepteres bare så lenge det ikke forstyrrer (Olseth, 2013, s. 49)

Olseth (2013) fremhever hvordan en fremtidig deltagelse i arbeidslivet danner grunnlaget for de fleste politiske partiprograms fokus på utdanningsarenaen. Også når elever dropper ut av videregående opplæring, er det faren for deres framtidige funksjon i arbeidslivet som belyses. Forventningene som de unge har i forhold til sin egen kunnskapsvervelse, kan nok dermed også tenkes å bli påvirket av den yrkesrettede og finansielle tankegangen som betegner mennesker som humankapital.

7.18.3 PISA og OECD, et «panoptisk virkemiddel»?

Ole Briseid, tidligere toppbyråkrat med 20 års ansettelse i kunnskapsdepartementet, og erfaring fra blant annet FN, Europarådet og OECD⁵ hevder i et intervju med Morgenbladet (4-10. april, 2014) at norsk skole er ute av kurs. Briseid mener at skolen, ved å fokusere så intenst på en snever og målstyrt kunnskapsorientering, ikke er i nærheten av å oppfylle sitt samfunnsmandat, som også innebærer elevenes sosiale utvikling. Han setter et stort spørsmålsteget ved hvorfor ingen har protestert mot testveldet i skolen som PISA leder an. Briseid finner det også oppsiktsvekkende at ingen fra politisk hold, som i lys av de middelmådige PISA resultatene etterspør handlingsmuligheter for å øke de faglige resultatene, også etterspør hvordan skolene/ lærerne arbeider med å ivareta intensjonen i den generelle læreplan, som faktisk legger premisene for hvordan det skal jobbes med fagene i skolen i utgangspunktet (Jabobsen & Gossner, 2014). Den generelle læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2011b) baserer seg igjen på innholdet i Opplæringslovas (1998) formålsparagraf, som blant annet understreker betydningen, av å fremme dannelse for elevene. Dagny er den eneste studiedeltakeren som trekker frem den generelle læreplans intensjoner, i forhold til elevenes sosiale utvikling, men hun hevder at den ofte blir glemt i skolehverdagen, fordi presset på elevens faglige ferdigheter er så stort

Hvorfor ingen i Norge, eller i andre land, har hevet røsten mot at OECD, en organisasjon som skal fremme økonomisk utvikling og samarbeid mellom industriland, har vært en pådriver og premissleverandør for testingen av elevene i skolene helt fra starten, er en annen ting Briseid retter søkelyset mot. Han har erfart gjennom sitt arbeid at Norge faktisk blir lyttet til i internasjonal sammenheng, og mener dermed det hadde vært mulig, om enn vanskelig, for Norge å stå imot OECD da de for alvor begynte å promotere testing av elevene i medlemslandenes utdanninginstitusjoner (Jabobsen & Gossner, 2014).

⁵ OECD (Organisasjonen for samarbeid og utvikling), er medlemslandenes samarbeidsforum. Basert på vitenskapelige analyser og studier, forsøkes årsak og virkning av utviklingstrekk knyttet til økonomiske og sosiale problemstillinger avdekket, slik at medlemslandene gjennom samarbeid og avstemming kan fremme økonomisk vekst og sosial trygghet for innbyggerne. Alle beslutninger som fattes må være enstemmig vedtatt, og beslutningene som fattes er bindende for de ulike landenes sittende regjeringer (Utenriksdepartementet, 2008).

Hva kan egentlig en slik snever og målstyrt kunnskapsorientering, innenfor dagens skolepolitiske virkelighet, være et tegn på? Kanskje kan vi få kimen til en forståelse rundt den unnfalldenhet som mange norske politikere og ledende samfunnsaktører har utvist, både i forhold til å heve en kritisk røst mot PISA testing og OECD` s involvering i testveldet, ved igjen å kaste et blikk mot Foucault.

Foucault (1999) tenker at det panoptiske prinsipp for overvåkning og disiplinering av et samfunns innbyggere, er en form for politisk maktteknologi som kan overføres til alle arenaer innenfor samfunnsstrukturen, både kommunalt, nasjonalt og globalt. Dermed kan kanskje mange norske politikere, både på stortinget og i bystyresalene, sies å være like konforme og selvdisciplinerte, som veltilpassede elever i skolen er. Med dette menes at det, gjennom en hierarkisk oppbygging, opprettes maktsenter og kanaler som observerer og kontrollerer atferd, innenfor og mellom alle samfunnsnett. Hvem som helst av oss kan inneha en slik overvåkende funksjon, være seg om vi er vernepleiere, barneverns-pedagoger, lærere, politikere eller ansatt i OECD. En slik disiplineringstrategi er ikke basert på tvang, nettopp fordi hvem som helst også kan gå den etter i sømmene, og kontrollere det som foregår. Det er dermed snakk om et demokratisk kontrollert, disiplinært virkemiddel. Effekten av en slik maktform beskriver Foucault slik:

Panoptikon har (...) en ekspansiv funksjon; dersom maktutøvelsen skal gjøres mer økonomisk og effektiv, er det ikke for maktens egen skyld, og heller ikke for å komme et truet samfunn til unnsetning: Det dreier seg om å styrke samfunnet – øke produksjonen, fremme økonomien og undervisningen, heve den offentlige moral. Sørge for vekst og utvikling (Ibid, s. 186).

Briseid understreker at det nok ikke hadde vært en enkel oppgave for Norge å imøtegå den testkulturen som OECD har promotert gjennom PISA testene, fordi det nettopp var sterke krefter og store land som i sin tid sto bak ønsket om en slik ordning. Han trekker de skolepolitiske linjene tilbake til 80- tallet da markeds-liberalismen for alvor begynte å spre seg fra USA, og nevner i den sammenheng at det er i USA motstanden mot testveldet i skolen faktisk er i ferd med å etablere seg til et opprør, til tross for at det er et Amerikansk media selskap som skal ha det faglige ansvaret for PISA i årene framover (Jabobsen & Gossner, 2014).

7.18.4 «Pearson skaper sykdommen, stiller diagnosen og selger medisinen»

Tidligere har det faglige innholdet i PISA testene blitt ivaretatt av universiteter og forskningsmiljøet, men for PISA 2015 er det børsnoterte Pearson Inc, som overtar ansvaret. Pearson Inc eier blant annet aviser som Financial Times og ulike bokforlag, samt

produserer og selger læremidler og testprogram fra barnehage til universitetsnivå, på et globalt marked. I Norge er de også aktuelle med en serie diagnostiske tester. Gjennom sitt PISA oppkjøp og faglige ansvar for testen, kan Pearson Inc tjene enorme summer på undervisningsopplegg, som nettopp skal forbedre elevers svake resultater på testene de selv utarbeider og selger. I samarbeid med OECD utvikler de tester for et globalt marked, som kan kjøpes av både skoledistrikter og enkeltskoler. «Pearson skaper sykdommen, stiller diagnosen og selger medisinen – og tjener på hele produksjonslinjen» (Sjøberg, 2014, s. 11).

Det meste av den omtalte norm og regelbrytende elevatferden, som beskrives i våre studiedeltakers fortellinger, faller også inn under definisjonen lærings og undervisningshemmende atferd. Atferden kan dermed kanskje sees som et hinder for å oppnå de gode resultatene på nasjonale og internasjonale kunnskapstester som kommunalsjefer, media og politikere etterspør. Resultatet kan, som nevnt, bli at elever som viser problematferd blir tatt ut av ordinær undervisning og plassert i segregerte tiltak. Men er det egentlig faglig hold i dette kunnskapsjaget som kanskje kan bidra til segregering av elever innenfor rammene av en skole for alle, hvilket igjen strider med Opplæringslovas (1998) intensjon om og fremme dannelse og hindre diskriminering av elevene?

PISA prosjektet er tuftet på en forståelse av at man ved å teste elevens faglige ferdigheter i matematikk, lesing og naturfag, kan undersøke i hvilken grad et land vil inneha fremtidig humankapital, for slik å kunne sikre nasjonens økonomisk konkurranseevne i internasjonal sammenheng. Men Sjøberg (2014) fremhever at det ikke finnes bevis på en positiv korrelasjon mellom testresultatene i de respektive land og landenes økonomiske konkurranse muligheter på det globale marked. Han hevder tvert imot at det i rike industriland faktisk finnes en negativ korrelasjon mellom de faglige resultatene PISA frembringer, og en rekke mål for økonomisk og samfunnsmessig suksess og velstand når de ulike elevkullene blir sentrale i næringslivet.

(...) egenskaper som kreativitet og initiativ er egenskaper som er sentrale for entreprenørskap og framgang. Slike egenskaper blir ikke målt i de internasjonale testene. En skole som preges av en testkultur kaster bort verdifull undervisningstid, og testene presser ut nettopp de egenskaper som er viktige (...) Elevene blir «good testtakers, but bad risktakers (...) (Ibid, s. 10).

En slik snever oppfatning av elevens kunnskapservvervelse kan kanskje, i ytterste konsekvens, også bli en demokratisk utfordring. Demokratiets kontinuerlige utvikling avhenger ikke kun av humankapital. En demokratisk livsstil er ikke betegnet av konforme, veltilpassede individer, indoktrinerte som Hellesnes (1975) ville kalt dem, som stilltiende lar seg styre atferdsmessig av konsekvenser og struktur. En kontinuerlig opprettholdelse

og utvikling av demokratiet fordrer aktive, engasjerte og dannede unge mennesker som, ved hjelp av et velbegrunnet kritisk blikk og refleksjonsevne, har lyst og evne til å kontrollere for eksempel hva ulike politiske avgjørelser presentert i tetskrevne offentlige utredninger og stortingsmeldinger, egentlig innebærer for samfunnsutviklingen. En demokratisk levemåte karakteriseres dermed ikke av mennesker som uten å yte motstand tilpasser seg normer og regler, og aksepterer at børsnoterte finansinstitusjoner som Pearson Inc får makt over barn og unges kunnskapsvervelse, og derigjennom langt på vei kan legge føringene for deres fremtidige livsløp. Vi trenger (...) mennesker som er villige til å undersøke og tenke nytt og som ikke stopper opp så fort verden sprenger deres vante tankebaner» (Olseth, 2013, s. 49).

I neste og avsluttende kapittel vil vi forsøke å samle de viktigste trådene fra avhandlingens teori- analyse- og drøftingsdel, sett i lys av vår problemstilling.

8 Tilpasning eller dannelse; ikke både/ og men enten/ eller...?

Grunntema for denne master avhandlingen; *elever som viser problematferd i skolen*, har ligget fast siden vi begynte å planlegge prosjektet sammen. Problemstillingen derimot, har utviklet seg underveis. Da vi sendte ut rekrutteringsskrivet til ulike skoler, var det med formålet å belyse spørsmålet; *hva er en skole for alle?* Underveis i arbeidet med råmaterialet, begynte en spisset problemstilling som omhandlet sosialiseringsspraksisen i skolen og hvilke konsekvenser dette kan medføre for både elever og lærere, å ta form. For å informere om prosjektets gang sendte vi studiedeltakerne den nye problemstillingen, og fikk blant annet en tilbakemelding på at den kanskje fremstår som et paradoks det vanskelig kan sees noen relevans i. Med det menes at begrepene dannelse og problematferd fremstår som så motsetningsfylte, at de neppe kan bidra til en virkelighetsnær og fruktbar problemstilling. Forslaget var at vi heller burde fokusere på hvordan man kan forebygge/ motvirke problematferd i skolen. Dette innspillet fra en av våre engasjerte studiedeltakere, ga oss en bekreftelse på at forståelsen av hva dannelse er, og hvordan dannelse kan fremmes for elever i skolen, ofte fremstår som svært vag og uklar for mange av oss.

Vi har gjennom deler av denne oppgaven forsøkt å belyse nettopp hvor komplekst og uklart dannelsesbegrepet er, og hvilke implikasjoner dette kan medføre når det gjelder å fremme dannelse for elever i skolen, i særdeleshet for de som viser problematferd. I forhold til barn og unges sosiale utvikling har betydningen av å fremme dannelse hos elevene vært i fokus i skolen helt siden midten av 1800-tallet. Men ulike perspektiv på hva en utdanningsinstitusjon som skolen bør stå for, i forhold til å fremme sosial og faglig læring hos elevene, og hvordan dette bør utformes, har gjennom skolehistorien tatt en rekke vendinger og krumspring. Ulike pedagogiske retninger har gjennom årtiene avløst hverandre.

Det tyvende århundret startet med å bli erklært for barnets århundre både i samfunn- og skolesammenheng, og elevenes subjektposisjon skulle ivaretas gjennom politiske vedtak og lovendringer. Reformpedagogene bidro til at elevens tilværelse i skolen ble preget av mindre disiplinfokus, mer opplæring i demokrati, samtidig som betydningen av tilpasset opplæring i forhold til den enkelte elevs evner ble vektlagt. Et perspektiv på elevenes dannelsesprosess som en subjektiv utviklingsprosess har, med unntak av et oppsving på 1970-tallet, de senere tiår blitt utfordret av et mer nytteorientert fokus på dannelse. Dannelse blir i økende grad relatert blant annet til ervervelse av yrkesrettet faktakunnskap, som skal bidra til å gi unge mennesker konkret kunnskap om verden rundt seg. Hensikten er dermed at de skal være i stand til leve et liv som ikke bare gagnar dem selv, men som også bidrar til å øke velferdsstatens økonomiske vekstrate, både nasjonalt og globalt.

Parallelt med hvordan dannelsesbegrepet har blitt fortolket og tilnærmet på ulikt vis innenfor skolens historiske kontekst, har også elever som viser problematferd blitt fortolket og tilnærmet på ulikt vis innenfor den samme skolehistoriske virkelighet. Slik vi oppfatter det, er det kanskje den enkelte skoleaktørs definisjon på normal og avvikende atferd som er avgjørende for hvilken praksis elever som viser problematferd møtes med i skolen. Men skoleaktørenes forståelse eller forklaring på problematferd, kan igjen være basert på ulike vitenskapsbaserte fagtradisjoners frembragte kunnskap om barn og unges sosiale utviklingsmønstre. En kunnskap som ikke nødvendigvis tar hensyn til barnets eget perspektiv på atferden som utføres, men som likevel ofte presenteres som barn og unges sosiale kompetanse.

Det er ingen enkel oppgave å være lærer i dagens skole, for skolens mandat omfattende, og innebærer ikke kun faglig formidling. Vel så viktig er nettopp den sosialisering- og inkluderingsstanken som skolen skal ivareta, ved siden av at alle elever skal tilgodesees med tilrettelagt undervisning i forhold til den enkeltes forutsetninger. Lærerne befinner seg, som bakkebyråkrater, i et spenningsfelt mellom statlige og kommunalt lagte føringer, og den til tider utfordrende hverdagen i klasserommet. I en hektisk skolehverdag kan det nok derfor føles vanskelig å etterleve de gode intensjonene velferdsstaten har utformet, i forhold til elevens rett til individuell opplæring, sosialisering og inkludering (Damsgaard, 2010). Men kanskje kan denne uttalte sympatien med lærernes til tider utfordrende arbeidsbetingelser også fungere som en slags hvilepute, eller et beleilig hinder, mot å få en dypere forståelse av hvorfor enkelte elevers faglige utvikling og identitetsdannende sosialiseringprosesser ikke fremmes, men tvert imot hemmes gjennom utdanningsløpet. Nordahl (2010, s. 16) omtaler dette slik: «Selv om dårlig økonomi, nye læreplaner, mange møter og rapportering, lav status og kanskje krevende foreldre gjør det vanskelig å være lærer, handler kjernen i pedagogikk om forhold som læreren alltid kan ha innflytelse på».

Vi har valgt å fokusere på to former for sosialiseringsspraksiser elever som viser problematferd kan møtes med i skolen; tilpasning og dannelse. Sett i lys av hvordan Norge kanskje kan oppfattes som et utpreget norm og regelstyrt samfunn, har vi vurdert studiedeltakernes fortellinger opp mot disse to praksisene. Problematferd blir i de fleste av deltakernes fortellinger forklart som en norm og regelbrytende atferd, som ikke kan aksepteres innenfor ordinærskolens rammer. Et slikt individrelatert perspektiv på elevers atferd, i betydningen av at skylden/ ansvaret for atferden hviler på elevene selv grunnet en diagnose eller dårlig oppdragelse hjemmefra, resulterer ikke sjelden i at elevene segregeres fra klasseetnet, kanskje nettopp i den hensikt å lære dem hvordan de skal tilpasse seg skolens normer og regler. Det fremheves hos de fleste av våre studiedeltakere at elevene må forstå hvordan de skal innrette seg forventet atferd i skolen, hvilket kan øves opp ved å benytte evidensbaserte, atferdsregulerende teknikker som fokuserer på positive og negative

konsekvenser. Dette tilsier, i følge Hellesnes (1975) en sosialiseringspraksis i form av tilpasning, som igjen kan bidra til å hemme elevens danning.

Det økte kunnskapsfokus i dagens skole, i form av tester og målstyring, legger et sterkt press på både lærere og elever. Arbeidet med elever som viser problematferd fremstår dermed som ekstra utfordrende, hvilket igjen kan påvirke segregeringen av disse elevene fra ordinær undervisning ytterligere. Noen av våre deltakers fortellinger beskriver en til tider svært krevende og frustrerende arbeidsdag, som kan resultere i sinne og kjefting fra de voksne involvert. Det som imidlertid ikke nødvendigvis alltid fremkommer i samme grad, er en innlevelse i hvordan elevene på sin side opplever de samme utfordrende situasjonene. Om elevene som viser problematferd egentlig *er* frekke og ufyselige, sinte og sure, oppmerksomhetssøkende, og bare prøver å slippe unna skolearbeidet, eller om det faktisk ligger en annen intensjon bak atferden enn hva omgivelsene oppfatter det som, blir tilsynelatende ikke like mye vektlagt, som hvor frustrerende eller krenkende de voksne selv føler og opplever de vanskelige situasjonene. Med andre ord er subjekt/ subjekt relasjonen, som en sosialisering gjennom danning fordrer, til tider fraværende.

I og med at samhandlingen mellom lærer og elev i fortellingene ikke sjelden foregår innenfor en subjekt/ objekt relasjon, er det heller ikke alltid våre studiedeltakere fremhever den anerkjennende, likeverdige dialogen, som betydningsfull i relasjonen med elevene. Dette tilsier at den egentlige intensjonen bak elevens atferd kanskje kan forbli uavklart. Atferden som oppfattes som problematisk kan dermed bli hovedfokus i seg selv, og ulike stigmatisering-, marginaliserings- og/ eller sykeliggjøringsprosesser, kan igangsettes og ytterligere bidra til å påvirke forventningene til elevens atferd i negativ retning. Hvorfor det fremtrer en vegring, eller manglende interesse, fra enkelte voksne i skolen mot å sette seg inn i elevenes perspektiv, for dermed å kunne finne ut av deres mening med atferden, kan kanskje relateres til en redsel eller uvilje i forhold til å miste makten i relasjonen. Dette kan igjen sees i sammenheng både med det uomtvistelige asymmetriske maktforholdet som ligger innbakt i enhver voksen/ barn relasjon, kombinert med den hegemoniske maktposisjonen skolen tradisjonelt sett har innehatt i samfunnet.

Selv om alle fortellingene portretterer et engasjement i forhold til elever som viser problematferd og disse elevenes til tider vanskelige skolehverdag, er det imidlertid en fortelling som skiller seg særlig ut fra de andre. I denne fortellingen er ikke fokuset i forhold til elever som viser problematferd, hverken på dårlig oppdragelse hjemmefra, diagnoser, eller elevenes manglende evne til å tilpasse seg skolens normer og regler. Det som er markant i denne fortellingen er nettopp fokuset på elevens perspektiv, elevens tanker og følelser i forhold til de vanskelige situasjonene som oppstår, og hvordan situasjonene kan løses gjennom å prøve å forstå elevens intensjoner med atferden som utvises. En slik innsikt mener vår deltaker kan oppnås gjennom samtalen, hvor hun som

voksen fremstår ydmyk overfor elevens meninger og respekterer disse, selv om hun selv ikke alltid er enig. Sammen kan de dermed komme fram til en felles forståelse/ løsning på situasjoner som kanskje oppleves ganske ulikt, men som likevel er utfordrende og vanskelige for begge parter.

En slik praksis i forhold til elever som viser problematferd tilsier en subjekt/ subjekt relasjon. Denne relasjonen danner igjen grunnlaget for en mulig politisering av eleven, det vil si en dannelsesprosess som kan medvirke til at eleven utvikler en analytisk- og kritisk refleksjonsevne og selvinnsett, i forhold til situasjoner som oppstår. I realiteten kan man kanskje si at det foregår en bevisstgjøring i forhold til tankeferdigheter hos begge parter i relasjonen, som igjen kreves for å utøve problemløsning gjennom samarbeid. Disse nevnte faktorer fremstår også som essensielle i forhold til å fremme dannelse for elever som viser problematferd.

Skillet mellom tilpasning og dannelse, som vi har valgt å fokusere på i vår master-avhandling, kan nok kanskje fremstå som en enkel distinksjon uten nevneverdig grad av nyanser, på samme måte som forskjellen mellom usant og sant eller urettferdig og rettferdig kan fremstå som et enten/ eller. Vi velger derfor avslutningsvis nok en gang å vende oss til Hellesnes (1975), som uttaler at han ser på et slikt argument som litt lettvent og fremhever at man «(...) kan nyansere seg inn i skodde og sløve tankar. At det òg er mogleg er viktig å ha klart føre seg. Nyansar klargjer, men ikkje alltid og ikkje alle slags nyansar» (Ibid, s. 17). Slik sett kan kanskje skillet mellom tilpasning og dannelse sies å fungere som et prinsipielt rammeverk rundt forskning på sosialisering. Distinksjonen mellom tilpasning og dannelse er ikke tilstrekkelig, men kanskje er den like fullt nødvendig, for å kunne sette spørsmålsteget ved de sosialiseringsprosessene som elever som viser problematferd kan være en del av, og de konsekvenser dette kan medføre for den enkelte elev og samfunnet i sin helhet.

Vi har gjennom arbeidet med denne oppgaven blant annet forsøkt å belyse hvilken betydning det kan ha å ivareta subjektposisjonen til elever som viser problematferd, for å fremme dannelse for disse elevene. Hvilke refleksjoner skoleaktører selv, rent konkret, har i forhold til å ivareta elevenes aktørperspektiv i skolen, er noe vi kunne tenkt og undersøkt videre, som en eventuell utvikling av dette prosjektet.

Referanser/litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Aftenposten. (2014, 24.01). Det farlige klasserommet.
- Antonovsky, A. (1987). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag
- Arneberg, P. & Overland, B. (2001). *Pedagogikk - Mangfold og muligheter*. København: N. W. Damm og sønn AS.
- Arnesen, A. (2006). *Å fremme respekt, ansvar, omsorg og trygghet i skolen*. Atferdssenteret (s. 50-54). Universitetet i Oslo. Hentet fra http://www.atferdssenteret.no/getfile.php/Filer/Atferdssenteret.no/Internett/Programmer_Metoder/PALS/Artikkel%20om%20PALS
- Arnesen, A., Sørli, M-A. & Ogden, T. (2003). *Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askildt, A. & Johnsen, B. H. (2004). *Spesialpedagogikkens historie og idegrunnlag*. I E. Befring. & R. Tangen. (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (1999). *Democratic Schools – Lessons from the Chalk Face*.
- Backe - Hansen, E. (2009). Hva innebærer et kunnskapsbasert barnevern? I *Kritisk refleksjon*. Barnevern. Høgskolen i Telemark.
- Barnehagelova (2005). Lov om barnehager. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnelova (1981). Lov om barn og foreldre. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barnevernlova (1992). Lov om barneverntjenester. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Berg, O. (2011). Opplysning og romantikk: noen betraktninger om dannelsens utvikling og framtidssikter. I B. Hagtveit & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse – tenking, modning, refleksjon*. Oslo: Dreyer Forlag.
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bjørnsrud, H. (2000). *Den inkluderende skolen- Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Brenna, L. R. (2008). Foreldre som barnas første og viktigste lærere. I V. Glaser & J.

- Buckingham: Open University Press. Barnekonvensjonen (1989). FNs konvensjon om barns rettigheter. Hentet fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- Bølstad (Red.) *Moderne Oppvekst - Nye tider – nye krav* (s. 149-164). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, S. (2010). *Sosialarbeiderrollen. En analyse av hvordan studenter lærer og utvikler yrkesrollen i praksis.* (Doktorgradsavhandling), Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Bøe, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok- praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøyum, S. (s. a). Evidensbasert undervisning – et filosofisk forsvar. Hentet fra <http://folk.uib.no/hfisb/resources/PDF-Preprints/2013-evidens-pre.pdf>
- Christoffersen, S. A. (2011). Profesjonsetikk som dømmekraft. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (s. 65-88). Oslo: Universitetsforlage.
- Dahle, E. L. (1992). Etisk rasjonalitet i skolen som kulturinstitusjon. I E. L. Dahle (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 199-232). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Damsgaard, H.L. (2003). *Med åpne øyne -Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd.* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Damsgaard, H. L. (2007). *Når hver time teller - Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole.* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Damsgaard, H.L. (2010). *Den profesjonelle lærer -Profesjonalitetens mange ansikter.* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Damsgaard, H. L. & Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier - Skoleerfaringer og kriminalitet.* Oslo: Unipub.
- Dannelsesutvalget (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre.* Bergen: Dannelsesutvalget.
- Dehli, L. & Imenes, A. G. (2007). *Nordmenn – verdens mest konforme folkeferd?* (Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 44, nummer 1). Hentet fra <file:///C:/Users/user/Desktop/Tidsskrift%20for%20Norsk%20Psykologforening%20-%20Nordmenn%20%E2%80%93%20verdens%20mest%20konforme%20folkeferd%20.htm>

- Dewey, J. (1944). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Doseht, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse - Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13-38). Trondheim. Tapir Akademiske Forlag.
- Eide, K. (2005). *Om barneimigranter i et historisk komparativ perspektiv*. Universitetet i Bergen.
- Eide, H. & Eide, T. (2010). *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, K. & Vike, H. (2009). Kulturalanalyse, minoritetsperspektiv og psykososialt arbeid. I K. Eide., N. A. Qureshi. M. Rugskåsa. & H. Vike (Red.), *Over profesjonelle barrierer. Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge* (s. 13-37). Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Ekeland, T. J. (2009). Hva er evidensen for evidensbasert praksis? I H. Grimen. & L. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 145-168). Oslo: Abstrakt forlag.
- Esping-Andersen, G. (2013). Report to VAM. Norway`s Research Council. Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22Rapport-Esping-Andersen%2C0.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274502535505&ssbinary=true>
- Fangen, K. (1997). *Fra erfaringsnær til kritisk. Fortolkning som samfunnsvitenskapelig utfordring*. Oslo, ISS.
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal.
- Froestad, J. (1999). Normalisering som disiplinering - Om norsk skolepolitikk. I S. Meyer & T. Sirnes (red.), *Normalitet og identitetsmakt i Norge* (s. 76-95). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Frønes, I. (2011). *Moderne Barndom*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Furu, K., Halldorsson, M., Martikainen, J. E., Sourander, A., Thomsen, P. H. & Zoga, H (2011). *Use of AD/HD drugs in the Nordic countries: A population-based comparison study* (Vol. 123 Issue). Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=74ebbea9-4982-4440-96ea-4dad5e5f4579%40sessionmgr4005&hid=4101>
- Gelfand, M. J. et al (2011). *Differences Between Tight and Loose Cultures: A 33-Nation Study*. (Science 332, 1100). Hentet fra <http://www.gelfand.umd.edu/science.pdf>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger - Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Glaser, V. (2008). Individualisering av barnet- nye tider og nye krav til det moderne foreldreskap. I V. Glaser. & J. Bølstad (Red.). (2008), *Moderne oppvekst- Nye tider- nye krav* (s. 122- 133). Oslo: Universitetsforlaget.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor - elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Grimen, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guneriussen, W. (2008). Normalitet, mangfold og forvirring- Endringer og oppløsning av normalitetsforestillinger i det senmoderne samfunnet. I T. Bjørnrå., W. Guneriussen. & V. Sommerbakk (Red.), *Utviklingshemning, autonomi og avhengighet* (s. 155-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansten, H-M. (2010). Axel Honneth – anerkjenningskamp og demokrati. I J. Pedersen (Red.) *Moderne politisk teori* (s. 206-225). Oslo: Pax Forlag.
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81. Hentet fra http://www.idunn.no/ts/spesped/2003/02/har_spesialundervisninga_ein_plass_i_skulen_for_alle
- Haug, P. (2012). Elementer fra skolens historie. I M-B, Postholm., P. Haug., E, Munthe. & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 23-46). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haug, P. (2011). Å være elev. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen* (s. 31-58). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Hauge, K. (2011). Skaper vi barn med diagnosen Adhd i skolen? (Mastergradsavhandling, Dronning Mauds minne høgskolen) Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:441878/FULLTEXT01.pdf>
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Helsedirektoratet. (2014). ICD- 10. Hentet 13. 05. 14, fra <http://helsedirektoratet.no/kvalitet-planlegging/helsefaglige-kodeverk/icd-10/Sider/default.aspx>
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. 13/ 2010. Fafo- rapport. Hentet fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>
- Hoem, A. (2010). *Sosialisering: Kunnskap – Identitet*. Vallset: Opplandske Bokforlag.

- Hofgaard, T. L. (2010). Diagnosenes definisjonsmakt. (Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 47, nummer 8, 2010). Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=120649&a=5
- Honneth, A. (1992). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Horn, K. (2012). Klasseparadokset i Norsk skole. *Manifest tidsskrift*. Hentet fra <http://www.manifesttidsskrift.no/klasseparadokset-i-norsk-skole>
- Holterman, S. (2012). En annen skoledag. *Utdanning*. (17), 14- 17.
- Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (1988). *Programme for International Student Assessment*. Hentet 10.05.14 fra <http://www.pisa.no/>
- Isaksen, V. (2011). Evidensbasert praksis og dannelse- Pedagogisk praksis- i spenningsfeltet mellom evidens og dannelse. I K. Steinholdt. & S. Dobson (Red.), *Dannelse- introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 255- 278). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS- Norwegian Academic Press.
- Jacobsen, H. Ø. & Gossner, E. L. (2014) Norsk skole er ute av kurs. *Morgenbladet*, (s. 4- 6).
- Jelstad, J. & Holterman, S. (2012). Den ekskluderende skole. *Utdanning* (15), 14- 19.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod - Med livsberrettelsen i fokus*. Lund, Studentlitteratur.
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvar*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktikk- nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Knudsen, A. H. (2008). Normalitetsbegrep under press. Hentet fra <http://www.forskning.no/artikler/2008/november/200499>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Kvillo, Ø. (2008). Oppvekst i det moderne. I V. Glaser. & J. Bølstad (Red.), *Moderne oppvekst- Nye tider- nye krav* (30-59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauveng, A. (2012). *I morgen var jeg alltid en løve*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. S., & Nordahl, T. (2007).

- Inkluderende spesialundervisning?* Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/12/NIFUrapport2007-19.pdf>
- Melhus, J. M. & Dysthe, P. (2010). *Riktig rektor? Sjansespillet som avgjør ditt barns skolegang*. Oslo: Melhus Communications AS
- Myhre, R. (1976). *Pedagogisk idehistorie fra oldtiden til 1850*. Oslo: Fabritius.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Oslo.
- Nilssen, V- L. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*. Årgang 3 (2), 69- 88.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, A- M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge -Teoretisk og praktisk tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009: 18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning. Hentet fra http://www.regjeringen.no/pages/2223561/NOU_2009_18_rett_til_laering.pdf
- Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke – om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse - Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Olseth, T. (2013, 10. 11). Elevenes fremtid er åpen. *Bergens tidende*. Hentet fra <http://web.retriever-info.com/services/archive/displayDocument?documentId=020021201311101522267&serviceId=2>
- Owren, T. & Linde, S. (2011). *Vernepleiefaglig teori og praksis: sosialfaglige perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reseptregisteret.(2014). Barn og unge fra 0 – 19 år, medisinert med AD/HD medisin. 2013. Foreløpige tall. Hentet fra <http://www.reseptregisteret.no/Prevalens.aspx>

- Sirnes, T. (1999). «Alt som er fast fordampner»? I S. Meyer & T. Sirnes (Red.), *Normalitet og identitetsmakt i Norge* (s. 29-53). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Sjøberg, S. (2006). Forskning: fusk eller fakta? (Skolen etter Sudbø saken). Hentet 21.09 2013, fra http://folk.uio.no/sveinsj/Forskning_Fusk_eller_Fakta-Sjoberg06.pdf
- Sjøberg, S. (2014) *Pisa- syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk er styrt av OECD*. (Nytt Norsk Tidsskrift nr. 1, 2014). Hentet fra [http://www.idunn.no/ts/nnt/2014/01/pisa-syndromet - hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av ?mostRead=true](http://www.idunn.no/ts/nnt/2014/01/pisa-syndromet_-_hvordan_norsk_skolepolitikk_bli_styrt_av_?mostRead=true)
- Skagen, K. (2014). Thomas Ziehe. *Store norske leksikon*. Hentet fra http://snl.no/Thomas_Ziehe
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser - personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essay*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Skogstrøm, L. (2014.24.01). Psykologiprofessor: -Lærerne må lære seg å takle atferdsproblemer. *Aftenposten*. Hentet fra http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Psykologiprofessor---Larerne-ma-lare-a-takle-aderdsproblemer-7445986.html#.U2_BIv1_uSo
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). (Litt mer enn et) Forord. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 7-10). Trondheim. Tapir Akademiske Forlag.
- Stoltz, G. (2011). Jeremy Bentham. *Store norske leksikon*. Hentet fra http://snl.no/Jeremy_Bentham
- St. meld nr. 11 2008-2009 (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>
- St. meld nr. 12 2012-2013 (2013). *Perspektivmeldingen*. Oslo: Finansdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/38223329/PDFS/STM201220130012000DDDPDFS.pdf>
- St. meld nr. 16 2006-2007 (2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (Oslo): Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- St. meld nr. 29 1995- 1995 (1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole- ny læreplan*. (Oslo): Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/1994-1995/stmeld-nr-29-1994-95/4-sentrale-prinsipper-og-retningslinjer-.html?id=464085>

- St. meld nr. 30 2003-2004 (2004). *Kultur for læring*. (Oslo): Kunnskapsdepartementet.
Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- St. meld nr. 31 2007-2008 (2008). *Kvalitet i skolen*. (Oslo): Kunnskapsdepartementet.
Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>
- Sundli, L. (2007). *Lærer i det senmoderne- Lærer- og idèbok for lærerstudenter og lærere*. Kristiansand: HøgskoleForlaget AS- Norwegian Academic Press.
- Svarstad, J. (2014, 24.01.). Noen elever burde ikke vært i et vanlig klasserom. *Aftenposten*.
Hentet fra http://www.osloby.no/nyheter/-Noen-elever-burde-ikke-vart-i-et-vanlig-klasserom-7445047.html#.U2-p_1_uSo
- Sveva, T. K. (2009). *Skole- og fritidserfaringer hos en gutt med atferdsvansker og lese- og skrivevansker- en introspektiv studie*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32146/Tronxmasteroppgavex25xxmaix.pdf?sequence=1>
- Telhaug, A. O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner- fra 1939 til 2006. I K. Steinsholdt. & S. Dobson (Red.), *Dannelse - introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 211- 245). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Trippestad, T. A. (1999). Som man reder så ligger man. I S. Meyer & T. A. Trippestad (Red.), *Normalitet og identitetsmakt i Norge* (s. 187-217). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Universitet og Høgskolerådet. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning*. Oslo: Universitet og Høgskolerådet.
- Uthus, M. (2014, 07.01). Pisa spøkelsets sanne ansikt, *Aftenposten*, s. 6.
- Utdanningsdirektoratet (2011a). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Hentet 10.05.14 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

- Utdanningsdirektoratet. (2011b). Generell del av lærerplanen. Hentet 10.05.2014 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no
- Utenriksdepartementet. (2008). Kort om OECD. Hentet 13. 05. 14, fra http://www.regjeringen.no/n/dokumentarkiv/Regjeringa-Stoltenberg-II/Utanriksdepartementet/Veiledninger-og-brosjyrer/2008/kort_om_oecd.html?id=507107
- Vislie, L. (2004). Spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten. *Utbildning och Demokrati*, vol 13(2), (s. 13-44) Hentet fra http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2004/Nr_2/Vislie.pdf
- Whitaker, R. (2010). *Anatomy of an epidemic*. New York: Random House, Inc.
- Wormnæs, O. (2003). *Vitenskap, enhet og mangfold*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Vold, E. K. (2010). Avslørt i 8. klasse. *Rom for læring*. Hentet fra http://www.statped.no/Global/6_Ressurser/Magasinet/2010_nr1.pdf
- Zachrisson, H. D., Backer-Grøndahl, A., Nærde, A., & Ogden, T. (2012). *Bruk av barnehage og barnehagens strukturelle kvalitet: sammenheng med barns utvikling ved to år - Foreløpige resultater fra Barns sosiale utvikling, Atferdssenteret-Unirand* (Rapport til Kunnskapsdepartementet, 5. januar 2012). Hentet fra http://www.atferdssenteret.no/getfile.php/Filer/Atferdssenteret.no/Intranett/Dokumenter/Rapporter/120105_Rapport%20til%20KD.pdf
- Øgrim, G. & Gjørum, B. (2002). Urolige, uoppmerksomme og impulsive barn. I B. Gjørum. & B. Ellertsen. *Hjerne og adferd*. (s. 381-414). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt- etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg

Vedlegg 1: Rekrutering/ informasjonsskriv

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Informasjon om justering av problemstilling

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 1: Rekrutterings/ informasjonsskriv



Høgskolen i Telemark

- Avdeling for helse- og sosialfag

Er du interessert i å delta i en forskningsstudie?

Vi er to studenter fra Høgskolen i Telemark, som er i gang med vår masteravhandling. Studiens tematikk er: Konseptet enhetsskolen, med fokus på elever som viser en problematisk atferd (i liten og stor skala).

I 1992 ble spesialskolene i Norge nedlagt, til fordel for intensjonen om en inkluderende skole for alle elever. I den forbindelse søker vi ulike skoleaktørers stemme, for å belyse vår grovt skisserte problemstilling: «Hva er en skole for alle?»

Vi ønsker å høre hvilke erfaringer og tanker ulike skoleaktører har om elever som viser problematferd, hvordan disse elevene møtes i skolen, og om intensjonene om enhetsskolen oppleves å være til det beste for alle typer elever. Informanter vil være representert ved rektorer og lærere fra ulike skoler og ulike kommuner i Norge. Fra deres skole søker vi en rektor/ kontaktlærer.

Intervjuet vil ha en varighet på halvannen time, og vil bli utført høsten 2013 i perioden uke 43- 47.

Informantene er sikret anonymitet gjennom bruk av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (<http://www.nsd.uib.no/>) sine forskningsetiske retningslinjer.

Dersom du, fra en av barnets viktigste danning- og læringsarenaer, vil bidra med viktig kunnskap om din hverdag, kan du kontakte:

Navn: Silje Mari Dahl

Mobil: 913 19 784

E-mail: 102001@student.hit.no

Navn: Harriet Jønholt

Mobil: 911 09 217

E-mail: 071169@student.hit.no

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring



Høgskolen i Telemark

- Avdeling for helse- og sosialfag

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt, og lest informasjon om studien; «Konseptet enhetsskolen, med fokus på elever som utviser en problematisk atferd».

Alt jeg sier, vil behandles konfidensielt og anonymiseres i henholdt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenestes retningslinjer (<http://www.nsd.uib.no/>). Dette innebærer at direkte- og indirekte personidentifiserende opplysninger (f.eks. navn/navnelister og kjønn/alder) fjernes eller endres. Det vil bli benyttet båndopptaker under intervjuet. Lydopptaket slettes når prosjektet avsluttes høsten 2014. Jeg har nå som helst anledning til å trekke min deltakelse fra studien.

Dato:

Signatur:

Vedlegg 3: Informasjon om justering av problemstilling



Høgskolen i Telemark

Avdeling for helse- og sosialfag

Høsten 2013 deltok du i en masterstudie om «*Enhetsskolen og elever som viser problematferd*». Vi vil takke for din deltakelse, og informere om at studien begynner å ta form.

Gjennom analysering av et rikt og spennende materiale, fremkom det et behov for å justere problemstillingen. Etersom du, blant flere, har vært en viktig kunnskapskilde, ønsker vi å gi deg innsikt i den ferdige problemstillingen for å ivareta din integritet og medbestemmelsesrett. Problemstillingen lyder som følger:

«*Hvordan kan skolen fremme dannelse til demokrati for elever som viser problematferd?*»

Har du spørsmål, innvendinger eller bare har behov for en samtale, er du hjertelig velkommen til å ta kontakt med oss pr mail eller telefon.

Med vennlig hilsen Silje Mari Dahl og Harriet Jønholt

Kontaktinformasjon:

Navn: Silje Mari Dahl Mobil: E-mail:

Navn: Harriet Jønholt Mobil: E-mail:

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Presentasjon og rammer

Takke for deltakelse

Presentere oss selv (utdanning, arbeid, kort om høgskolen)

Presentere tema og formålet med intervjuet

Avgrensning (ikke innadrettet, men utadrettet atferd i liten og stor skala)

Rammene for samtalen og rolleavklaring

Presiser at bruk av navn eller andre personidentifiserbare opplysninger bør unngås (fjernes ved forglemmelse)

Presiser at det er ønskelig med egenerfarte eksempler så ofte det lar seg gjøre (gjentas gjennom intervjuet).

Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen leses gjennom og underskrives.

Innledning

- Kan du fortelle litt om deg selv:
 - Utdanningsbakgrunn
 - Tidligere arbeidserfaring
 - Daglige arbeidsoppgaver
 - Hvorfor ble du rektor/ lærer (motivasjon)

Hvordan beskrives, forstår/forklares og møtes elever som viser problematferd i en skole for alle, og hvilke konsekvenser dette kan få for elevene?

- Hva innebærer uttrykket problematferd for deg? Hva slags atferd tenker du på da?
- Bruker du selv betegnelsen problematferd, eller er det andre uttrykk du oppfatter som mer riktig/ hensiktsmessig?

Les opp: I et innslag på nyhetsmagasinet Norge i dag på Nrk fortelles det at Problematferd hos elever er et underrapportert fenomen, som skaper store utfordringer i skolen. En grunnskolelærer som snart skal gå av med pensjon, forteller i reportasjene om egne og kollegers opplevelser i forbindelse med problematferd. Han fremstår anonymt fordi dette

temaet fremdeles er så tabubelagt, sies det i reportasjen. Sjikane, spyting, fysiske angrep som slag og spark, utført av barn helt ned til første klasse, er en del av hverdagen som beskrives. En statistisk undersøkelse foretatt i en sørlandskommune viste at fra 2007 – 2010, var det en økning på 150 % i rapporterte avvik innenfor dette området (Nr 1, 2012).

- Tenker du at dette er et lokalt fenomen for denne kommunen, eller er det noe her du kan kjenne igjen fra egen erfaring?
- Når blir annerledes atferd et problem i skolen/ klasserommet/ for eleven selv?
- Hvordan forestår eller forklarer du disse elevenes atferd?
- Hva kan problematferd være et uttrykk for?
- Basert på din erfaring som yrkesaktiv, synes du omfanget av elever som viser problematferd har økt, minsket eller holdt seg stabilt?
- Opplever du at det finnes noen sammenheng mellom elevens sosioøkonomiske- eller kulturelle bakgrunn og elevenes atferd?
- I hvilken grad opplever du at problematferd er viljestyrt?
- Hvordan påvirker problematferd deg? (følelser, tanker, handling)
- Hvordan tror du læringsmiljøet til eleven selv, og medelevene, påvirkes av problematferd?
- Har du noen tanker om hvorvidt sosiale prosesser rundt en elev som kan lede til at vedkommende blir oppfattet som atferdsproblematisk?
- På hvilken måte tror du oppfatning og omtale av elever kan bidra til å forme elevers atferd og selvbilde, i både positiv og negativ retning?
- Hva slags praksis har dere i forhold til å snakke om elevene her ved din skole? Hvor og hvordan gjør man det?
- På hvilken måte tenker du at skolen kan utgjøre en risiko eller beskyttelse for elever som viser problematferd?
- Hva slags kompetanse, både teoretisk, praktisk og personlig, tenker du er viktig å ha i møte med elever som viser problematferd?
- Har du noen tanker om hvorvidt lærerens kompetanse kan innvirke på elevenes atferd?
- Har du erfaring med elever som blir oppfattet som atferdsproblematisk i skolesettingen, men utviser en annen atferd på arenaer utenfor skolen, i fritiden?
- Hvis du tenker på en elev/elever du har opplevd som ofte viser problematferd, oppleves atferden som forutsigbar eller uforutsigbar?

- Forsøker du å prate med eleven rundt vanskelige situasjoner som oppstår? Hvordan skjer i tilfelle samtalen?
- Problematferd blir ofte relatert til et behov for oppmerksomhet, hva tenker du om det?
- Har du noen tanker om hvilken rolle diagnose spiller i forhold til elever som utviser problematferd?
- Opplever du at antallet elever med diagnoser har holdt seg stabilt, økt, minsket i din tid som lærer?
- Hva tenker du er hensikten med å kategorisere eller diagnostisere elever som utviser uønsket atferd?
- Hvilke positive og/ eller negative konsekvenser tror du en diagnose kan få for en elev på kort og lang sikt?

Hvilke utfordringer og handlingsmuligheter har skolen i møte med elever som viser problematferd.

Les opp: Gjennom Opplæringslova gis alle elever rett til en individuelt tilpasset opplæring, opplæringen kan også gis som spesialundervisning.

- Hvordan forstår du begrepet tilpasset opplæring?
- Har du noen eksempler på situasjoner, der opplæringen har blitt tilpasset en elev som viser problematferd?
- Hvordan opplever du det å skulle tilpasse opplæringen for en elev som viser problematferd?
- Hvilke handlingsmuligheter erfarer du at skolen og lærerne har, i møte med elever som viser problematferd?
- Opplever du at skoleansatte generelt har god kompetanse hva gjelder problematferd?
- Hvordan samarbeider du internt om elever som viser en problematisk atferd?
- Hvordan samarbeider du eksternt om elever som viser problematferd?
- Hvordan samarbeider du med hjemmet i forhold til elever som viser problematferd?
- Kan du beskrive hvordan det oppleves å skulle inkludere elever som viser problematferd i en skole for alle?
- Hvilken rolle har spesialpedagogikk ved din skole, i forhold til elever som utviser problematferd?
- Hvilken rolle synes du den bør ha?

Les opp: Tilpasset opplæring, f. eks som spesialundervisning, kan jo foregå jo på ulike måter, f. eks utenfor klasserommet/ skolen (segregert), eller i klasserommet (inkludert).

- Har du noen tanker om hvorvidt elever som utviser problematferd ivaretas best gjennom inkludering eller segregering fra ordinær opplæring?
- Tenker du det kan finnes argumenter for det motsatte av alternativet du fremhevet som mest hensiktsmessig?

Les opp: I opplæringslova står det blant annet at elevene skal møtes på en slik måte at det fremmer dannelse og lærelyst hos dem.

- Hva legger du i begrepet dannelse?
- Hvordan kan skolen fremme dannelse for elever som viser problematferd?
- Hvis du fikk bestemme, uten å måtte ta hensyn til ressurser, hvordan ville da den ideelle skolen være, for å ivareta mangfoldet av elever i en skole for alle?
- Da er vi ferdig med spørsmålene våre, er det noe mer du har lyst til å si, er det noe vi ikke har vært innom eller er det noe du vil utdype mer?
- Hvordan opplevet du intervjusituasjonen, synes du det ble mange spørsmål?