

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradavhandling

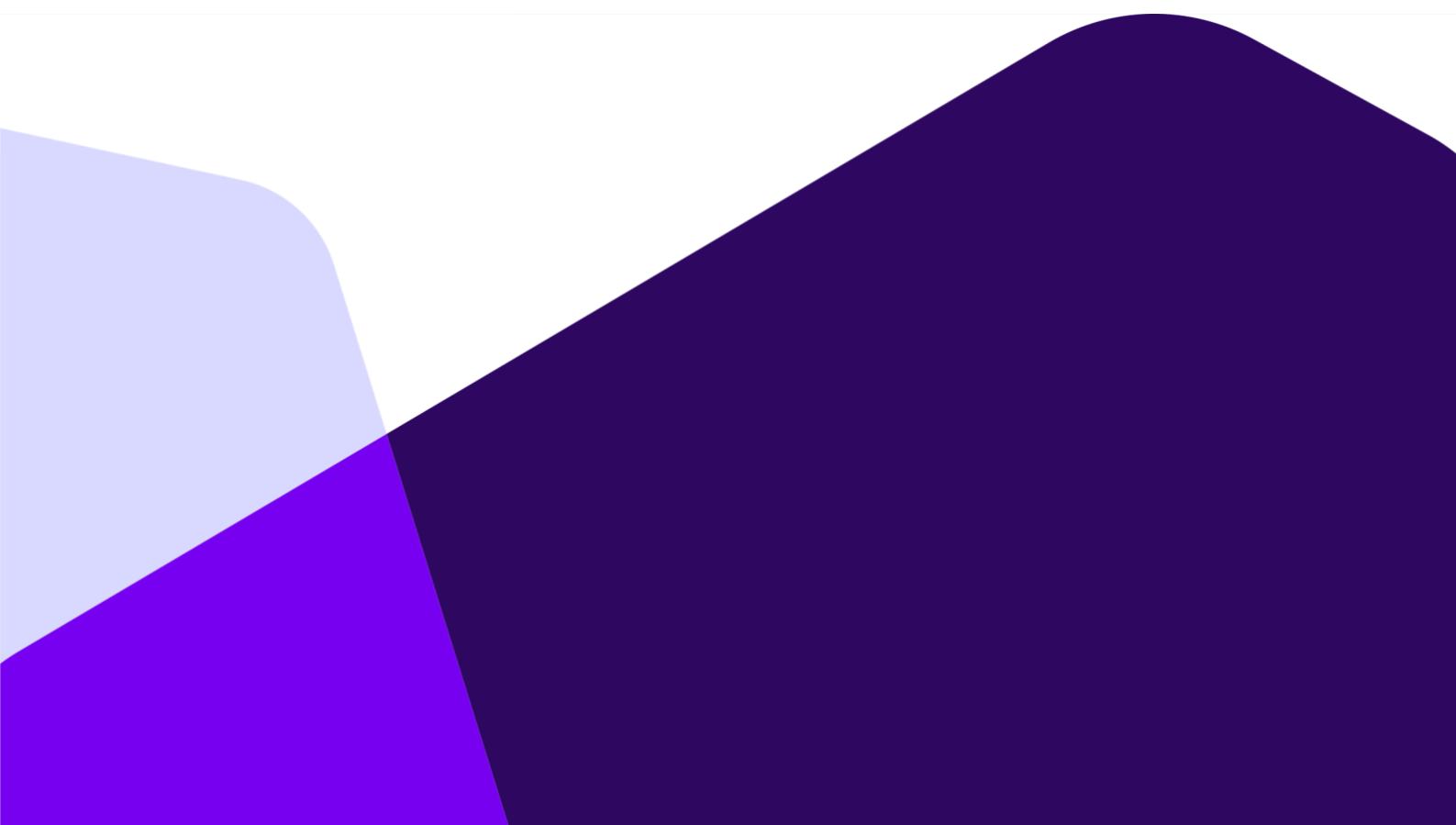
Master i pedagogikk

Vår 2024

Camilla Bøen Jerijærvi/kandidatnr: 9047

Offentlig omsorgssvikt i skolens regi?

En refleksiv praksisforskningsstudie om lærere og spesialpedagogers erfaringer med skolens praksiser. Alltid til elevenes beste?



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Camilla Bøen Jerijærvi

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven har omsorgssvikt, utført av skolen som system, som tema.

Problemstillingen som utforskes er: «Hvordan kan omsorgssvikt i skolen vise seg?»

Problemstilling og tema utforskes gjennom tilnærmingen refleksiv praksisforskning, og tar utgangspunkt i relevante erfaringer gjort av lærere og spesialpedagoger. Disse erfaringene er skrevet ut som fortellinger, eller opprinnelige refleksjoner. Disse utgjør, sammen med kritiske- og teoretiske refleksjoner, oppgavens empiri. Det essensielle består i å reflektere over hva som står på spill for elevene de ulike fortellingene handler om, og slik sett undersøke om disse elevene blir utsatt for omsorgssvikt på systemnivå.

Denne studien har ingen konklusjon, ikke et svar med to streker under. Det legger ikke problemstillingen opp til, og det er heller ikke hensikten med refleksiv praksisforskning som tilnærming. Studien finner at det som står på spill for elever i skolen i dag, og særlig for elever som mottar spesialundervisning, eller som på andre måter strever i skolen, er muligheten til å utvikle et positivt selvverd. Det argumenteres for at vi trenger en alternativ måte å tenke skole på. En del av skolens praksiser, utført som et resultat av en resultatorientert utdanningspolitikk, er ikke til elevenes beste, og kanskje kan disse praksisene i noen tilfeller karakteriseres som omsorgssvikt.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
1 INNLEDNING	5
1.1 PERSONLIG OG FAGLIG BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	5
1.2 TEMA OG PROBLEMSTILLING	5
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	6
2 BEGREPSAVKLARING	6
2.1 OMSORG	6
2.2 PROFESJONELL OMSORG	7
2.3 ER DET SKOLENS OPPGAVE Å UTØVE OMSORG?	8
2.4 OMSORG I ET SPESIALPEDAGOGISK PERSPEKTIV	8
2.5 OMSORGSVIKT I SKOLEN	9
3 METODOLOGI	11
3.1 OM FORSKNING OG UTVIKLING AV KUNNSKAP	11
3.2 PRAKTISK KUNNSKAP	12
3.3 FENOMENOLOGI.....	14
3.4 HERMENEUTIKK	15
3.5 REFLEKSIV PRAKSIS	17
3.6 REFLEKSIV PRAKSISFORSKNING	18
3.6.1 Opprinnelig/konkret refleksjon.....	20
3.6.2 Kritisk refleksjon	21
3.6.3 Teoretisk refleksjon.....	21
3.7 EMPIRIKILDER	22
3.7.1 Autoetnografisk metode.....	22
3.7.2 Semistrukturert intervju	24
3.8 RELIABILITET OG VALIDITET	25
3.9 ETISKE HENSYN.....	27
4 FØRSTE FORTELLING - SIGRID	28
4.1 OPPRINNELIG REFLEKSJON	28
4.2 KRITISK REFLEKSJON	29
4.3 TEORETISK REFLEKSJON	31
5 ANDRE FORTELLING - SNO- ELEVENE	35
5.1 OPPRINNELIG REFLEKSJON	35
5.2 KRITISK REFLEKSJON	37
5.3.....	39
5.3.1 Begrepsavklaring og om særskilt norskopplæring	39
5.3.2 Teoretisk refleksjon.....	40
6 TREDJE FORTELLING - DYSLEKSIELEVENE OG ANDREW	46
6.1 OPPRINNELIG REFLEKSJON	46
6.2 KRITISK REFLEKSJON	48
6.3 TEORETISK REFLEKSJON	49
7. FJERDE FORTELLING - SIGURD	55
7.1 OPPRINNELIG REFLEKSJON	55
7.2 KRITISK REFLEKSJON	57
7.3 TEORETISK REFLEKSJON	58
8 AVSLUTTENDE REFLEKSJON	64
LITTERATURLISTE	75

Forord

Tenk at jeg endelig skriver dette forordet! Da jeg startet på masterprogrammet i pedagogikk, gruet jeg meg til å skulle skrive denne oppgaven. Jeg hadde rett og slett ikke troen på at jeg kom til å få det til. Etter hvert i prosessen er det nettopp dette som har vist seg å være det mest givende med hele studieløpet. Jeg har virkelig likt å fordype meg, produsere tekst, og å se at en hel avhandling blir til. Men denne oppgaven hadde ikke blitt til hvis jeg ikke hadde hatt så mange gode støttespillere rundt meg, og det er mange som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til veilederen min, Michael Weiss. Det var du som satte meg på sporet av å bruke refleksiv praksisforskning som tilnærming, og uten din gode og konkrete veiledning, hadde dette blitt en helt annen oppgave.

Jeg må også takke mine studievenninner Solrun og Silje, «Team Biesta». Takk for at jeg ikke måtte spise lunsj alene på samlingene i Drammen. Dere er fine og flinke mennesker!

Tusen takk til informantene mine, som både har tatt seg tid til å skrive ned en historie, og til å snakke med meg om den. Takk for at dere har delt så ærlig og uten filter. Det har vært helt avgjørende for at jeg har kunnet skrive denne oppgaven.

Tusen takk til Helen, som alltid er så positiv, og som helt frem til det siste har vært mer sikker på at jeg kom til å komme i mål, enn det jeg selv har vært.

Tusen takk til mamma, svigermor-Kari, Espen og Helen for barnevakthjelp.

Tusen takk til lillebror Mikal og lillesøster Ingvild for at dere ble ferdige med master før meg, og slik ga meg motivasjon til å ikke være noe dårligere enn dere. Kanskje jeg må løpe maraton nå?

Tusen takk til mine gode kollegaer, Marius, Karianne, Janne og Kjersti. Takk for lykkeønskninger, og ikke minst, for stor forståelse for at hodet mitt har vært et ganske annet sted enn på jobb i det siste. Jeg er tilbake nå!

Den aller største takken, vil jeg rette til min lille familie: Hermine, Oliver og Lars Christian. Tusen takk, Hermine og Oliver, for at dere har tålt at mamma har sittet så mye foran pc-en. Nå er «leksene» ferdig, nå skal vi feire! Og kjære Lars Christian: Tusen takk for at du har tatt deg av det meste av det familien AS har krevd i store deler av denne perioden. Dette hadde aldri gått uten deg.

Nittedal, mai 2024

Camilla Bøen Jerijærvi

1 Innledning

1.1 Personlig og faglig bakgrunn for oppgaven

Det er mye som fungerer i skolen. De aller fleste trives. De aller fleste fullfører skoleløpet og kommer ut i samfunnet med kunnskaper og ferdigheter som gjør at de er i stand til å mestre egne liv og kan være med å bidra til fellesskapet. Ungdata-undersøkelsen for 2022 viser at de fleste opplever skolen som et godt sted å være (Bakken, 2022). Men ikke alle. De siste årenes undersøkelser har vist at stadig flere opplever å ha et negativt forhold til skolen. Siden 2015 har andelen elever som trives på skolen gått ned med seks prosentpoeng (Bakken, 2022, s. 18). Dette er alarmerende tall, som jeg mener gir grunn til sterk bekymring.

Da jeg leste boken *Skolens omsorgssvikt* (2023) av Ole Martin Moen, ble jeg veldig inspirert. Først og fremst fordi jeg syntes det var modig og interessant at noen turte å knytte begrepet omsorgssvikt til noe som kan foregå i skolen, og ikke bare i hjemmet. For søkt vil noen kanskje si. Men jeg mener vi trenger en ny kurs. For mens vi lærere diskuterer det vi mener ikke fungerer i skolen, på arbeidsværelser og i grupper på Facebook, fortsetter politikerne å fokusere på hvordan vi kan teste og måle elevenes kunnskaper, og boksen for å passe inn i skolen blir smalere og smalere. Jeg opplever at forholdet mellom teori og praksis, og mellom de som har makten til å bestemme hva som skal foregå i skolen, og de som faktisk jobber der, er blitt for stor. Kanskje vi trenger å bruke sterkere ord og begreper for å beskrive det som faktisk skjer i skolen? Dette er mitt forsøk på et slikt bidrag.

Denne oppgaven har et bredt fokus, kanskje er det for bredt. Men formålet mitt er å vise, gjennom lærere og spesialpedagogers erfaringer, hvordan måten vi driver skole på, i noen tilfeller kanskje kan karakteriseres som omsorgssvikt. Den spesialpedagogiske relevansen kommer i noen tilfeller indirekte til syne. Noen ganger direkte. Jeg vil prøve å vise relevansen underveis, og jeg håper jeg lykkes i å få leseren med meg.

1.2 Tema og problemstilling

Temaet for denne oppgaven er altså omsorgssvikt i skolen. Det er viktig for meg å presisere at jeg ikke søker å utforske om omsorgssvikt kan foregå mellom enkeltindivider, i form av at individuelle lærere eller andre ansatte i skolen utsetter elever for omsorgssvikt. Jeg skal undersøke omsorgssvikt på systemnivå, utført av skolen som system. Dette gjør jeg gjennom å ta i bruk egne og andres erfaringer som lærere og spesialpedagoger i grunnskolen. Formålet mitt er å belyse sider av skolens praksis, og da fortrinnsvis de delene som direkte- eller indirekte handler om spesialpedagogisk praksis, som jeg potensielt mener kan være skadelig

for barn og unge, og som slik sett muligens kan karakteriseres som en form for omsorgssvikt. Med bakgrunn i det jeg har skrevet innledningsvis, og med dette som tema, har jeg formulert følgende problemstilling som vil være førende for denne oppgaven:

På hvilke måter kan omsorgssvikt i skolen vise seg?

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 gjør jeg rede for begrepene *omsorg*, *profesjonell omsorg* og *omsorgssvikt*, og jeg knytter disse begrepene til spesialpedagogikk og skolen som helhet.

Kapittel 3 tar for seg oppgavens metodologi. Her gjør jeg kort rede for kunnskapsbegrepet, før jeg tar for meg den typen kunnskap denne oppgaven søker å utforske, den praktiske kunnskapen. Videre redegjør jeg for oppgavens tilhørighet i den fenomenologisk-hermeneutiske tradisjonen, før jeg kommer inn på refleksiv praksis og refleksiv praksisforskning som forskningstilnærming. Deretter redegjør jeg for hvordan jeg har innhentet empiri ved å bruke autoetnografisk metode og semistrukturert intervju. Til slutt følger to delkapitler om oppgavens reliabilitet og validitet, samt etiske hensyn.

Kapittel 4, 5, 6 og 7 utgjør det empiriske, reflekterende og teoretiske grunnlaget for oppgaven. Her har jeg skrevet frem fire fortellinger, eller opprinnelige refleksjoner, hentet frem fra erfaringer fra meg selv og informantene mine. De opprinnelige refleksjonene etterfølges av kritiske og teoretiske refleksjoner.

I kapittel 8, oppgavens siste kapittel, samles trådene gjennom en avsluttende refleksjon.

2 Begrepsavklaring

2.1 Omsorg

I begynnelsen er omsorgen. Uten omsorg dør den nyfødte. I livets midte er omsorgen.

Selv førtiåringen, som strutter av livskraft, som tror seg uavhengig av andre og suveren i eget liv, bæres opp av omsorg. Og endelig, i livets aften ledsager omsorgen, i form av andres nærvær, den enkeltes avskjed med tilværelsen (Vetlesen, 2001, s. 27).

Dette sitatet, som innleder boka *Omsorgens tvetydighet*, forteller oss at omsorg er noe alle mennesker trenger, i alle deler av livet. Vetlesen (2001, s. 29-30) skriver videre om omsorg at det handler om å gi andre mennesker noe de ikke kan gi seg selv, og at omsorg er en sentral

del av selve livskvaliteten til et menneske. Vi er alle avhengige, for å leve et godt liv, av *andre* som ser og anerkjenner.

Kristin Tholin, som har forsket mye på omsorg i barnehagen, bekrefter dette ved å hevde at alle mennesker er avhengige av hverandre. Avhengige av omtanke fra andre (Tholin, 2003, s. 47). Videre skriver Tholin at det som binder oss sammen som mennesker, det som er limet i våre relasjoner, er omsorgen (ibid). Det moderne samfunnet har ført til et behov for to ulike typer omsorg. Den første, den private og uformelle omsorgen, er omsorg som for eksempel et barn opplever fra sine foreldre. Omsorgsarbeid overfor barn og unge, som tidligere stort sett tilhørte den private sfære, har i større grad blitt overført til barnehager og skoler. Dette er den andre formen for omsorg, og den har mange navn. Blant annet offentlig, formell eller etisk omsorg (Tholin, 2003, s. 35). Jeg velger å kalle den profesjonell omsorg.

2.2 Profesjonell omsorg

Den profesjonelle omsorgen er omsorg som utøves i offentlig regi, innenfor ulike sektorer med spesialisert personell til å utøve omsorgen (Tholin, 2003, s. 36). Det som kjennetegner det profesjonelle omsorgsarbeidet er at relasjonene er preget av en asymmetri, og det vi kan kalle for en *generalisert gjensidighet*. Generalisert gjensidighet er, i følge Kari Martinsen, et omsorgsforhold der pedagogen er forventet å gi omsorg, uten å forvente å få noe tilbake (Tholin, 2003, s. 58). I følge den amerikanske filosofen og pedagogen Nel Noddings, stilles det visse krav til en relasjon før den kan kalles en omsorgsrelasjon. For at noe skal kunne defineres som omsorg, må ikke bare omsorgsgiver vise omsorg, men omsorgsmottaker må ta imot og erkjenne omsorgen (Tholin, 2003, s. 57). Den profesjonelle omsorgen har et grunnleggende moralsk formål, og de moderne omsorgsyrkene er helt nødvendige i driften av den moderne og humane velferdsstaten (Nordtvedt, 2001, s. 41).

Flere argumenterer for at utviklingen av den offentlige omsorgen har gått i retning av å bli mer distansert og oppgaveorientert, og at dette kan skyldes økte krav om dokumentering og effektivisering. Dette kan være med på å bidra til at omsorgsarbeidet blir mer distansert og upersonlig (Tholin, 2003, s. 36).

Nordtvedt (2001, s. 42-43) stiller spørsmål ved om stadige krav om kostnadseffektiv utnyttelse av færre og færre ressurser kan true selve grunnpilaren i profesjonell omsorg, nemlig kvaliteten ved *møtet* mellom mennesker. Eksistensialismefilosofen Martin Buber vektlegger også møtet mellom mennesker. I et eksistensielt perspektiv på omsorg, handler det om at i et hvert møte og i en hver relasjon, er hovedanliggende å forsøke å forstå den andre

(Tholin, 2003, s. 15). Bubers teori vil være sentral senere i denne oppgaven, og innenfor dette perspektivet vil hvordan vi møter barna i skolen være svært vesentlig.

2.3 Er det skolens oppgave å utøve omsorg?

Institusjonaliseringen av barndommen og all tiden barn og unge bruker på skolen, har ført til at omsorg og opplæring stort sett foregår i det offentlige regi, i skolen (Tholin, 2003, s. 13). Selv om begrepet omsorg ikke er et overordnet begrep vi finner hyppig i læreplanen, inneholder den likevel forventninger om at lærere og andre ansatte i skolen skal yte omsorg, eller være omsorgsfulle overfor elevene. I læreplanens overordnede del står det blant annet: «Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 4). Altså forventes det at barn og unge skal vises omsorg, og slik skal de kjenne seg anerkjente som mennesker.

Også i lærerprofesjonens etiske plattform, fremheves det at å være omsorgsfull, er et viktig etisk ansvar lærere har, og også her settes omsorgsbegrepet i sammenheng med menneskeverdet: «Menneskeverdets ukrenkelighet, den enkeltes frihet og behovet for trygghet og omsorg er grunnleggende» (Utdanningsforbundet, 2012). Utdanningsdirektoratet skriver, i sin tolkningsuttale *Skolens ansvar for elever i skoletiden. Hva regnes som opplæring og hva regnes som helse- og omsorgstjenester*, at skolen, og særlig grunnskolen, har en omsorgsplikt overfor elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

2.4 Omsorg i et spesialpedagogisk perspektiv

I følge Hargreaves (2004), er en vellykket undervisning avhengig av om læreren har et omsorgsforhold til elevene (Reite, 2017, s. 102). Dette ser særlig ut til å gjelde for elever som mottar spesialundervisning, fordi forskning har vist at det å motta spesialundervisning i seg selv kan redusere både mestringstillit, selvbilde og selvverd hos elevene det gjelder (ibid).

Som vist over, har skolen en omsorgsplikt overfor alle elevene, uavhengig av mestringsnivå. For elever som på ulike måter er ekstra sårbare, kan det utgjøre en vesentlig forskjell. Derfor kan vi hevde at spesialpedagogikken bør ha et særlig ansvar for å synliggjøre omsorgsaspektet i skolen (Johnsen, 2016, s. 128-129). Dette henger sammen med et viktig prinsipp i spesialpedagogikken, nemlig det å legge til rette for en inkluderende praksis, der en *ressursbasert tilnærming* står i hovedsetet. En ressursbasert tilnærming tar utgangspunkt i elevenes ressurser som utgangspunkt for opplæringen, og innenfor dette perspektivet er

omsorg et grunnleggende begrep. Omsorg og kommunikasjon kan på mange måter sies å være spesialpedagogens bidrag inn i det tradisjonelle kunnskaps- og ferdighetsbaserte læringsynet. Omsorg er vesentlig for å fremme positive læringsopplevelser, og for å møte grunnleggende behov hos elever, som for eksempel behovet for å høre til, bli anerkjent og akseptert (ibid).

I teorier om barns utvikling og læring, ligger behovsforståelsen ofte til grunn. Lee J. Cronbach har formulert fem behov han mener er framtrepende for barn og unge. Fire av disse er særlig relevante i denne sammenhengen: kjærlighet fra foreldre og andre nære voksne, anerkjennelse fra lærere og andre viktige voksne, anerkjennelse fra jevnaldrende, og selvrespekt, tiltro og tillit til seg selv. Denne tenkningen har fått stor betydning i spesialpedagogikken, særlig betydningen av anerkjennelse og positiv selvoppfatning (Befring, 2019b, s. 63). Disse behovene vil bli nærmere diskutert og reflektert over senere i oppgaven.

2.5 Omsorgssvikt i skolen

Vi er vant til å knytte begrepet omsorgssvikt til noe som skjer i hjemmet, og som skal rettes opp i, eller oppdages av det offentlige. Å tenke at skolen begår omsorgssvikt overfor barn er, i følge Moen (2023, s. 12), en blind flekk i forskningen. Likevel, som jeg har vist over, har skolen en plikt til å utøve omsorg overfor elevene, og spesialpedagogikken har kanskje et særlig ansvar. I det henseende kan det vel også være at skolen i noen tilfeller mislykkes i å utøve denne plikten på en god nok måte, og slik sett utsette elevene for omsorgssvikt? La oss først se på noen definisjoner og forståelser av hva omsorgssvikt kan være.

Verdens helseorganisasjon skriver at omsorgssvikt er:

all forms of physical and/or emotional ill-treatment, sexual abuse, neglect or negligent treatment or commercial or other exploitation, resulting in actual or potential harm to the child's health, survival, development or dignity in the context of a relationship of responsibility, trust or power (World Health Organization, 2006, s. 9).

Denne definisjonen gir oss grunnlag for å hevde at skolen som system kan utføre omsorgssvikt, fordi, som jeg senere skal vise, kan skolen for eksempel utsette elever for uaktsom behandling som kan føre til skade på barn og unges utvikling.

Moen (2023, s. 18) skiller mellom ulike former for omsorgssvikt ved å trekke et skille mellom forsømmelse og mishandling. Å forsømme et barn vil si at de voksne rundt barnet ikke gjør det som skal til for at barnets behov blir møtt på en tilfredsstillende

måte. Mishandling er når voksne rundt barnet aktivt utfører handlinger som skader barnet. Begge deler kan skje uten at den/de voksne som står for omsorgssvikten mener å skade barnet. Forsømmelse kan for eksempel skje fordi det er mangler på ressurser som gjør at barnets behov ikke blir møtt. Ut ifra denne forståelsen blir omsorgssvikt et gap mellom den omsorgen som gis og oppleves, og den omsorgen barnet faktisk trenger. Dette er uavhengig av hva grunnen til dette gapet er, og hvem sitt ansvar det er at gapet har oppstått (ibid). Når vi ser omsorgssvikt på denne måten, blir det, etter mitt syn, enklere å argumentere for at en slik type forsømmelse er noe som kan foregå i skolen. Å møte alle barns individuelle behov kan være svært utfordrende når så mange barn har ulike behov samtidig, og det er et begrenset antall voksne til stede for å både oppdage og møte disse behovene på en tilfredsstillende måte.

Arne Jordet skriver i sin bok *Anerkjennelse i skolen* (2020) om hvordan han mener skolen kan krenke barn og unge. Han bruker ikke begrepet omsorgssvikt, men han knytter blant annet filosofen Axel Honneths begrep *patologi* til krenkelser av barn og unge, utført av skolen. Patologi uttrykker et avvik fra den standarden man egentlig ønsker og bør ha, som følge av erfaringer av krenkelser. Jordet viser til at forskning har vist at skolens praksiser kan ha store negative konsekvenser for barn og unges sosiale og faglige utvikling, og slik sett også deres helse og livskvalitet. Han skriver at patologier i skolen er de negative konsekvensene av uheldige måter skolen driver undervisning på (Jordet, 2020, s. 26).

Professor i spesialpedagogikk, Edvard Befring (2019) skriver om det han kaller *pedagogisk omsorgssvikt*. Han knytter dette først og fremst til hjemmet i form av understimulering, men han skriver også at risiko for lite emosjonell nærhet og stimulering, kan gjelde i de fleste kontekster barn og unge befinner seg, også i skolen (Befring, 2019a, s. 169-170). Når det gjelder svikt fra skolens side, beskriver Befring dette som en *opplæringssvikt*. Han mener at en av de grunnleggende formene for opplæringssvikt, er at elever ikke får sin rett til tilpasset opplæring, altså at opplæringen er tilpasset hver elevs forutsetninger, oppfylt. Befring problematiserer at opplæringen baserer seg på konkurranse og vurdering, der noen omtrent konstant oppnår laveste resultat, til tross for at de gjør sitt ytterste (Befring, 2019a, s. 170). Befring trekker frem utvikling av mindreverdighetsfølelse, liten tro på seg selv, psykiske helseplager og psykiske vansker som følger av prestasjonspress, og diskriminering av praktisk anlagte barn som uheldige konsekvenser av opplæringssvikten (ibid).

Ut ifra de ovennevnte definisjonene og forståelsene av begrepet omsorgssvikt, mener jeg det er grunnlag for å utforske videre om begrepet bør utvides til å også kunne gjelde i skolesammenheng, og ikke bare settes i sammenheng med hjemmeforhold. Før jeg reflekterer videre rundt dette, vil jeg gi en redegjørelse av oppgavens metodologiske standpunkt.

3 Metodologi

I dette kapittelet skal jeg presentere og begrunne mine metodiske valg. Først følger en kort redegjørelse over hva kunnskap er, og hvordan vi kan innhente kunnskap, før jeg går dypere inn i kunnskapsformen jeg søker å utforske, nemlig den praktiske kunnskapen. Deretter går jeg grundigere inn i den fenomenologiske og hermeneutiske forskningstradisjonen, som min forskning befinner seg innunder. Som overordnet forskningstilnærming bruker jeg refleksiv praksisforskning.

Slik den for eksempel blir presentert i metodeboken *Humanistiske forskningstilnærminger i profesjonspraksis* (Halås et.al., 2017) er refleksiv praksisforskning en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming med fokus på utvikling av praktisk kunnskap (Lindseth, 2020). Med fokus på denne kunnskapsformen viser den en tydelig forankring i Gadammers hermeneutikk og hans *forståelse*-begrep (2004; Lindseth, 2020, s. 96), Aristoteles praktiske kunnskapsform *fronesis* (Biesta, 2015a; Lindseth, 2020, s. 81) og Ricoeurs fenomenologi (2007; Lindseth, 2020, s. 97). Videre åpner denne forskningstilnærmingen opp for ulike metoder for innhenting av empiri. Jeg har tatt i bruk to slike metoder: På den ene siden autoetnografi (Ellis & Bochner, 2000; Poulus, 2021), og på den andre siden kvalitativt, semistrukturert intervju (Kvale, 2015a, s. 42). Mens autoetnografi er en etablert metode for å fremskrive og presentere egne erfaringer og sette de i sammenheng med mer universelle temaer i et fagfelt eller i samfunnet generelt (Ellis & Bochner, 2000; Poulus, 2021; Chang, 2008; Starr, 2010), er semistrukturert intervju en utbredt metode for å få fram erfaringer og meninger fra andre (Kvale, 2015a). I det følgende skal jeg beskrive forskningstilnærmingen og metodene jeg har valgt mer utdypende.

3.1 Om forskning og utvikling av kunnskap

Hovedformålet med enhver type forskning er å utvikle og frembringe kunnskap. Hvor anvendelig forskningen er, kommer i andre rekke (Lindseth, 2017a, s. 16). Det har oppstått et skille mellom det som kan kalles grunnforskning og anvendt forskning (Lindseth, 2017a, s. 17). Grunnforskning er forskning som utføres for å skaffe ny kunnskap om fenomener, og

som ikke har som hovedformål å være anvendelig. Anvendt forskning derimot, er forskning som er rettet mot praktiske mål. Dette er ofte bestillingsforskning finansiert av virksomheter som håper at forskningsresultatene skal være nyttige for dem i praksis. De siste tiårene har etterspørselen etter den siste typen forskning skutt i været, og grunnen til dette er en sterk tro på den empiriske og vitenskapelige forskningen, og en overbevisning om at forskningsresultater skal være anvendelige (ibid).

Vi skiller mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Den kvantitative forskningen er opptatt av kvantiteter, og man søker for eksempel å finne ut av hvor mye som finnes av noe, for så å kunne bearbeide dataene statistisk (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11-12). Den kvalitative forskningen derimot, interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, fremstår, oppleves eller erfares, og er utviklet for å kunne fortelle noe om menneskelige opplevelser og det sosiale liv. Innenfor den kvalitative tilnærmingen søker man å forstå konkrete personer og de sosiale prosessene disse menneskene lever, opplever og samhandler innenfor. Man forsøker å forstå menneskelivet innefra, innenfor de lokale praksiser, heller enn utenfra (ibid).

Fra renessansen har forskningen stort sett handlet om å utvikle *riktige* forestillinger om verden, og forskernes fokus har vært å finne ut av hva som faktisk er tilfelle (Lindseth, 2017a, s. 30). Tenkningen om at vi kan forske med utgangspunkt i egen erfaring, ble dermed i stadig større grad mistrodd. Likevel er det i dag igjen mulig å utvikle det vi kan kalle orienteringskunnskap gjennom forskning. Ved å lene oss på hermeneutisk- fenomenologiske tilnærminger som fremmer vår for forståelse og fokuserer på erfaringer av fenomener i livene våre, kan vi utvikle praktisk kunnskap gjennom forskning (ibid). Det er denne formen for kunnskap, den praktiske kunnskapen, jeg i dette forskningsprosjektet søker å utforske og utvikle.

3.2 Praktisk kunnskap

Praktisk kunnskap er kunnskap som gjør oss i stand til å agere i gitte situasjoner, og den krever av oss at vi har de verktøyene vi trenger for å kunne handle på en adekvat måte i forhold til det situasjonen der og da krever av oss (Lindseth, 2021a, s. 41).

Den greske filosofen Aristoteles skilte mellom ulike former for- og realisering av menneskelig kunnskap. Den teoretiske kunnskapen, kalte Aristoteles *episteme*. Denne kunnskapen er fast kunnskap, som ikke kan endres. Episteme er den objektive, vitenskapelige kunnskapen som er gitt, uavhengig av aktørens standpunkt (McGuirk, 2021, s. 53).

Undervisning og opplæring hører ikke til i det teoretiske kunnskapsfeltet. Domenet undervisning og opplæring hører til i det praktiske livet, et domenet som inneholder variabler

som kan endres. Dette er en verden hvor vi handler, og hvor handlingene våre utgjør en forskjell (Biesta, 2015a, s. 14). Den kunnskapen vi befatter oss med i utdanning av unge mennesker, er den praktiske kunnskapen. Aristoteles delte praktisk kunnskap inn i to former. Den ene formen kaller han *techne*, som vi kan oversette til «know-how»- kunnskap. Dette er kunnskap om hvordan vi lager ting, hvordan vi skaper noe nytt. En salmaker som vet hvordan han lager en sal er et eksempel på *techne* (Biesta, 2015a, s. 15). Men den praktiske kunnskapen handler ikke bare om produksjon av ting, men også om menneskelig oppblomstring, samhandling og aktivitet. Dette området kalte Aristoteles *praxis*. Innenfor domenet *techne* er målet i handlingen at du skal ende opp med et produkt. Dette er ikke tilfelle i *praxis*. *Praxis* handler om å handle godt, formålet er i seg selv den gode handlingen. Den dømmekraften vi trenger for å handle godt, er det Aristoteles kalte *fronesis*, eller praktisk handlingsklokskap (ibid). Aristoteles definerte *fronesis*, eller klokskap, som en intellektuell dyd som kom til syne gjennom *praxis*, godt utført handling (Aristoteles, ca. 350 fvt/2013, s. 342). Aristoteles sa blant annet følgende om klokskap:

Klokskap (...) er en handlingsorientert holdning som innebærer et sant begrep om hva som er godt og dårlig for mennesket. Frembringelser har et mål annet enn seg selv, men det er ikke tilfelle med handling; det å gjøre det godt er selv et mål. (Aristoteles, ca. 350 fvt/2013, s. 159)

Aristoteles skilte altså mellom frembringelser og handling, der handling viser til *fronesis*, den praktiske klokskapen, hvis mål er å handle riktig og godt. Lindseth (2021a, s. 41) skriver at praktisk kunnskap er kunnskap som viser seg i handling.

Vi kan si at mye av kjernen i praktisk kunnskap handler om utøvelse av *dømmekraft* (Fossestøl, 2017, s. 56). Gadamer skriver om dømmekraft at det ikke nødvendigvis handler om en evne man har, men mer om et krav man må stille til hver enkelt. At man har en solidaritet til fellesskapet som gjør at man kan skille mellom rett og galt, og ha omsorg for den «fælles nytte» (Gadamer, 1960/2004, s. 36). Videre skriver Gadamer at dømmekraft ikke er noe man abstrakt kan lære seg en gang for alle, men at man kan «øve seg i den fra sag til sag» (Gadamer, 1960/2004, s. 35). Her peker Gadamer på noe vesentlig innenfor praktisk kunnskap, sier Fossestøl (2017, s. 56), nemlig at praktisk kunnskap ikke er en endelig kunnskap man blir ferdig utlært i, og at det tar tid å tilegne seg den.

Praktisk kunnskap har de siste tiårene fått fornyet interesse. Selv om praktisk kunnskap i form av for eksempel brukere eller praktikerens erfaringer, fortsatt ligger langt nede på skalaen

for det som regnes som gyldig kunnskap, har man likevel, etter positivismestriden og frem til i dag, erkjent at både forskerens erfaringer og tilstedeværelse kan være både en fordel og en forutsetning når man søker kunnskap og innsikt i menneskelige erfaringer (Fossestøl, 2017, s. 60).

Oppsummert kan vi si at praktisk kunnskap er kunnskap som viser seg i handling ved at praktikerer gjennomfører sitt virke innenfor sin praksis, det være seg produksjon, kommunikasjon eller omsorg (Lindseth, 2017a, s. 29). Studier av praktisk kunnskap har til formål å føre teori og praksis nærmere hverandre ved å føre perspektiver på praksis, handling, teori og kunnskap sammen. Disse studiene kan ofte gi en viktig innsikt i det som ikke fungerer så godt i en praksis (Halås & Fuglseth, 2021, s. 27). I dette tilfellet er det praktisk kunnskap innenfor skolepraksis, med fokus på spesialpedagogikk, jeg søker å utforske og utvikle.

3.3 Fenomenologi

Fagområdet praktisk kunnskap står innenfor den fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapstradisjonen (Halås & Fuglseth, 2021, s. 28).

Fenomenologien er en filosofisk retning som oppstod i Tyskland på 1900- tallet, og retningen ble først utviklet av Edmund Husserl (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 165). Retningen oppstod som et motsvar mot den moderne vitenskapen, positivismen, som mange mente befant seg for langt vekk fra menneskelig *erfaring* i verden (ibid). Positivistene var også opptatt av erfaringsbegrepet, men i motsetning til den fenomenologiske tenkemåten, var det den ytre erfaringen som var sentral (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 177). Når vi i dag bruker erfaringsbegrepet i dagligtalen, snakker vi gjerne om en snekker eller en frisør som en erfaren fagperson. Altså blir erfaring et slags synonym til praktisk kunnskap. Positivistene fjernet denne sammenhengen mellom erfaringsbegrepet og praktiske handlinger og kunnskap, og satte i stedet likhetstegn mellom sann kunnskap og det som kan observeres, måles og telles. Positivistenes erfaringsbegrep spilte altså på den ytre erfaringen, ikke den indre (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 178).

Som et motsvar til det snevre erfaringsbegrepet som rådet i den positivistiske tankegangen lanserte Husserl begrepet *lebenswelt*, som vi kan oversette til *livsverden* (Dahlberg, 2019, s. 32-33). Livsverdenbegrepet viser til at mennesker beskriver sin livsverden, sin opplevelse og erfaring fra et førstepersonsperspektiv, med det formål å forstå hvordan personen tenker, føler og handler. Det handler om måten vi forholder oss til den virkeligheten vi anser som vår verden, det vil si, hvordan den virkeligheten fremstår for oss og hva den betyr for oss (ibid).

Den fenomenologiske retningen ble senere videreutviklet i flere ulike retninger, blant annet som eksistensfilosofi av Martin Heidegger, og senere igjen i dialektisk retning av Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty (Kvale, 2015a, s. 44). Når det gjelder fenomenologisk metode ble Merleau-Ponty (1962) blant annet opptatt av at forskeren skulle gi så presise og fullstendige beskrivelser som mulig, heller enn å forklare og analysere. Dette henger sammen med at fenomenologisk filosofi legger vekt på at undersøkelsens mål er å komme frem til essenser i fenomenene som undersøkes (Kvale, 2015a, s. 45).

Forskning som har til formål å utvikle kunnskap om en yrkesutøvers begrunnelser for sine handlinger og den handlingsorienterte kunnskapen, har et fenomenologisk utgangspunkt. Dette betyr at det teoretiske perspektivet ikke kommer i første rekke, men at forskeren er opptatt av få frem erfaringen slik den viser seg i seg selv, altså akkurat slik den oppleves der og da, av yrkesutøveren selv, fra førstepersons synsvinkel. Vi leter således ikke etter årsakssammenhenger, men etter meningssammenhenger, og det er nettopp dette som er forskningens oppgave i et fenomenologisk perspektiv, å sette søkelyset på den essensielle meningen i den menneskelige erfaringen. Den fenomenologiske forskeren må være bevisst på ting han eller hun tar for gitt, og bevisst forsøke å unngå nettopp dette (Halås, 2021a, s. 90).

3.4 Hermeneutikk

Ordet hermeneutikk stammer fra det greske ordet *hermeneuein*, som betyr å uttrykke, fortolke, forklare og oversette (Lægreid & Skorgen, 2006, s. 9). Hermeneutikken har sine historiske røtter i renessansen, og oppstod med utgangspunkt i protestantisk bibeltolkning og humanistiske studier av klassiske tekster (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193). Et viktig hermeneutisk prinsipp handler om at vi må forstå helheten ut ifra de ulike delene en tekst består av, og motsatt må vi forstå delene ut ifra hele teksten (ibid). En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes noen objektive sannheter, men at ulike fenomener kan forstås på ulike måter (Nilssen, 2012, s. 72).

Den filosofiske hermeneutikken utvidet perspektivet fra å bare gjelde teksttolkning til å også gjelde hele virkelighetsforståelsen vår. En grunnleggende tanke i den filosofiske hermeneutikken er at all forståelse er tolkning, og at denne tolkningen ikke springer ut av teori, men ut ifra vår egen forforståelse (Lindseth, 2021a, s. 44). De sentrale spørsmålene vi legger til grunn i en filosofisk hermeneutisk tilnærming er: Hvordan er forståelse mulig, og hva skjer når vi forstår? (Lægreid & Skorgen, 2006, s. 10).

Hans-Georg Gadamer er kjent for sin hermeneutiske tilnærming. I boken *Sannhet og metode* (1960) fokuserer han på praktisk kunnskap. Gadamer sier, med utgangspunkt i Vico,

at den praktiske kunnskapen, fronesis, er en helt spesiell og unik form for kunnskap (Gadamer, 1960/2003, s. 21). Først og fremst er denne typen kunnskap rettet mot en konkret situasjon. Det betyr at kunnskapen må ta høyde for, og omfatte de uendelige variasjonene som kan finnes innenfor ulike kontekster og omstendigheter. Videre sier Gadamer at skillet mellom den teoretiske kunnskapen og den praktiske kunnskapen som Aristoteles tegnet opp, ikke kan reduseres til å gjelde motsetninger mellom viten basert på universelle prinsipper og viten basert på det konkrete. I tillegg handler det også om mer enn utvikling av dømmekraft. Fronesis handler om et positivt, etisk motiv, som handler om å forstå og moralsk beherske den konkrete situasjonen. Fronesis forutsetter at viljen har en retning, en moralsk væren. Dette er, i følge Gadamer, begrunnelsen for at Aristoteles mente at fronesis ikke er en evne hver og en kan ha eller ikke ha, men det er en åndelig dyd som handler om at målet er å gjøre godt i seg selv, målet er å oppnå det riktige (ibid).

Gadamer var Heideggers elev, og han overtok og videreutviklet Heideggers forståelse av begrepet *forforståelse* (McGuirk & Mehti, 2015, s. 20). I likhet med Heidegger, så Gadamer på fordommer som en forutsetning for å oppnå ny innsikt, og han kritiserte de som så på fordommer som feil innsikt eller forhastede konklusjoner. Gadamer så på fordommene våre som en positiv og nødvendig del av at ny forståelse kan oppstå (Lægneid & Skorgen, 2006, s. 234). Gadamer skriver at forståelsen vår bare kan nå sitt fulle potensial når fordommen ikke er tilfeldig, og at all forståelse er avhengig av at den som leser teksten, eksplisitt undersøker og er bevisst på hvordan ens egen fordom påvirker forståelsen av den leste teksten (Gadamer, 1960/2003, s. 267). Vår situasjonsforståelse setter også forforståelsen vår på prøve, og tvinger oss kanskje til å revidere den. Slik blir forståelse en sirkulær prosess, og det er det som kalles den hermeneutiske sirkel (Lindseth, 2021a, s. 44). Det er også dette min forskning handler om, i tråd med Lindseth (2017a, s. 27), å ta utgangspunkt i en erfaring og prøve å forstå hva denne erfaringen egentlig handler om, og hva som står på spill, og slik sett prøve å finne frem til essensen i erfaringen. Måten jeg gjør dette på er ved å sette min forforståelse på spill.

Når det er noe som ikke stemmer med forforståelsen, bør forskeren ta utgangspunkt i uroen sin og utforske videre hva det er som ikke stemmer, og hvorfor. Gadamer sier det slik:

A person trying to understand something will not resign himself from the start to relying on his own accidental fore-meanings, ignoring as consistently and stubbornly as possible actual meaning of the text until the latter becomes so persistently audible that it breaks through what the interpreter imagines it to be. Rather, a person trying to understand a text is prepared for it to tell him something. That is why a

hermeneutically trained consciousness must be, from start, sensitive to the texts alterity (Gadamer, 1960/2003, s. 269).

Med dette forstår jeg at, i tillegg til å være bevisst egne fordommer, må vi også åpne opp for at en tekst, eller en situasjon, kan gi oss en ny forståelse av et fenomen. Hvis vi virkelig ønsker å forstå situasjoner vi befinner oss i, må vi være forberedt på, og åpne for en hver situasjons unike annerledeshet. Det som i situasjonen stemte eller ikke stemte overens med vår egen fordom, kan legge grunnlaget for ny viten. For at ny viten skal finne sted, sier Gadamer, at vi må kunne gå i dialog med teksten, og vi må utvise det han betegner som *revisjonsberedskap*. Revisjonsberedskap vil si at man er i stand til å se sine egne meninger og standpunkter, sine egne fordommer i et nytt lys, ut ifra det man har fått ut av teksten (Lægneid & Skorgen, 2006, s. 231). Men denne nye kunnskapen kommer ikke av seg selv, den springer ut av vår evne til å reflektere over det som stemte eller ikke stemte. Dette bringer meg over til refleksiv praksis.

3.5 Refleksiv praksis

Empirisk forskning som er preget av refleksjon, springer ut av en skepsis mot gitte sannheter og det som ved første øyekast ser uproblematisk ut. Formålet er å bygge kunnskap som gir mulighet til forståelse snarere enn å fastslå sannheter (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 20). En refleksiv tilnærming til forskning handler altså i større grad om å stille gode spørsmål enn om å komme frem til et svar med to streker under.

I boka *How we think*, skriver John Dewey at refleksjon er en prosess, og at denne prosessen er nødvendig i utviklingen av en praksis (Dewey, 1933, s. 72). Dewey skriver videre at refleksiv tenkning foregår i ulike steg, og den kjennetegnes ved at det ikke er en tilfeldig tankerekke. Tvilen og usikkerhet rundt et problem, tvinger frem denne refleksive tankerekken, og slik blir vi i stand til å finne løsninger på problemene vi adresserer (ibid).

På midten av 1980- tallet utvidet Donald Schön Deweys grunnleggende ideer om refleksjon, og han ga blant annet ut boka *The reflective practitioner* i 1983. I boka bruker Schön begrepet *reflection-in-action*, som han beskriver som prosessen der praktikerer reflekterer over det han gjør, i det han gjør det. Praktikerer opplever enten at det er noe som ikke stemmer, eller et fenomen ved praksisen som er interessant og som han prøver å finne en mening i. Denne refleksjonen, sier Schön, handler også om sider ved praksisen som før har vært implisitte. Det praktikerer så finner ut av, gjennom refleksjon over det som stemmer eller ikke stemmer, eller de fenomener som han ville undersøke videre, vil videre kunne

kritiseres eller restruktureres i fremtidige handlinger. Disse refleksjonene er avgjørende for hvordan praktikerens møter situasjoner hvor noe uventet oppstår, og hvor praktikerens kanskje er usikker (Schön, 1991). Hensikten med denne typen refleksjon, er således å stå bedre rustet til å takle lignende situasjoner senere. Det andre begrepet Schön skriver om, og som er relevant i denne sammenheng, er *reflection-on-action*. Denne typen refleksjon handler om refleksjon i retrospekt, altså i etterkant av en situasjon. *Reflection-on-action* handler om at praktikerens gjør en analyse av hvordan han handlet i en gitt situasjon, og de erfaringene som kom ut av det. Denne refleksjonen finner altså sted etter at handlingen(e) er utført og situasjonen har oppstått. Hensikten med denne typen refleksjon er å oppnå ny kunnskap fra erfaringen (ibid). Det er den siste formen for refleksiv tenking, *reflection-on-action*, min studie tar utgangspunkt i.

McBrien (2007, s. 128) hevder at refleksiv praksis har potensiale til å være et hjelpemiddel for praktikerens, ved at den gir muligheten til å få tilgang til kunnskap som er kommet ut av praksis, for deretter å kunne knytte teori til praksis. Videre hevder Loughran (2002, s. 33-34) at for at reflekterende praksis skal kunne si noe reelt om det som foregår i praksisfeltet, er det viktig at refleksjonen stiller spørsmål ved gitte antakelser og sannheter som tas for gitt i den aktuelle praksisen. Refleksjon gir en mulighet til yrkesutøverne til å kunne utvikle deres kunnskap om praksis, gjennom å på nytt tenke over hva de erfarer i praksis.

Refleksiv tenking er, som vist over, ikke tilfeldig, men en aktiv prosess. For å kunne utvikle kunnskap om egen praksis, har jeg derfor benyttet meg av en forskningstilnærming som legger til rette for bevisste analyser av erfaringer. Denne tilnærmingen kalles refleksiv praksisforskning.

3.6 Refleksiv praksisforskning

Refleksiv praksisforskning søker å ta forskerens forforståelse på alvor, særlig i de tilfellene der forforståelsen ikke stemmer overens med erfaringen som gjøres. Den refleksive praksisforskningen bygger altså på forskningstradisjoner som hermeneutikk og fenomenologi (Halås et al., 2017, s. 12). Den refleksive praksisforskningen springer ut av praktikerens erfaring om at det er noe som stemmer eller ikke stemmer i egen praksis (Lindseth, 2017b, s. 243).

Halås (2017) skriver om uroens rolle i forskningen. Hun skriver at den følelsen av uro som kan oppstå hos en profesjonsutøver, mange ganger kan være fristende å bare overse, men at en slik uro kan være viktig å stoppe opp ved (Halås, 2017, s. 220). Som lærer og spesialpedagog har jeg kjent på en slik type uro mange ganger. Noen ganger har jeg klart å sette fingeren på

hva uroen bunner i, diskutert løsninger med kollegaer og gjort ting på en annen måte dagen etter, slik at uroen har sluppet taket. Andre ganger, og kanskje oftere, har uroen satt seg i meg, og jeg har ikke brukt tiden på å ordentlig dvele ved hvorfor uroen har oppstått, eller hva jeg kan gjøre for at den skal slippe taket. Halås argumenterer for at denne uroen kan være en positiv drivkraft i forskningen (ibid), noe den også har vært for meg i dette forskningsprosjektet.

Anders Lindseth kaller denne uroen, denne følelsen av at noe ikke stemmer, for *diskrepanserfaring* (Lindseth, 2021a, s. 46). En diskrepanserfaring handler om erfaring, en erfaring som tilsier at det som skjedde ikke stod til forventningene. Og idet det skjer, sier Lindseth, bør vi spørre oss selv hva det kan være som ikke stemmer. I refleksiv praksisforskning er det altså slik at forskningen ikke springer ut av en forhåndsbestemt teori, men den tar utgangspunkt i praktikerens egne diskrepanserfaring. Slik forholder forskeren seg til *verdensforholdet* (Lindseth, 2021b, s. 150). Verdensforholdet, eller livsverden er, som tidligere vist, et viktig begrep i den hermeneutisk-fenomenologiske forskningen, fordi målet med denne tilnærmingen er å komme frem til essensen av et fenomen, en essens som ikke kan ses uavhengig av den livsverdenen forskningsdeltakeren befinner seg i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Lindseth skriver at diskrepanserfaringen er det «dypeste vi kommer i vårt forhold til livet og verden» (Lindseth, 2021b, s. 255). Med dette mener Lindseth at det er undringen og spørsmålene vi tillater oss selv å ha og stille, som er grunnleggende viktig. Ved å stille disse spørsmålene kan vi få ny innsikt, en innsikt som tidligere kanskje ikke har fått vårt fokus og vår oppmerksomhet slik den egentlig burde ha fått.

Den refleksive praksisforskningens direkte formål er å forbedre praktisk kunnskap, og dermed også forbedre selve praksisen (Lindseth, 2021b, s. 150). Forskningen foregår i førsteperson, og springer ut av, og drives framover av at forskeren selv merker at det er noe i egen praksisvirksomhet som ikke er godt nok (Lindseth, 2021b, s. 162). Slik sett handler refleksiv praksisforskning om å komme frem til en indre evidens, som ikke handler om å bekrefte eller avkrefte en teori, men som handler om innsikt i en sammenheng

Ved Senter for praktisk kunnskap vektlegges tre refleksjonstrinn som fremgangsmåte i refleksiv praksisforskning (Lindseth, 2021b, s. 161). Det er også denne fremgangsmåten jeg har benyttet meg av, og under følger en redegjørelse av hver av de tre refleksjonstrinnene.

3.6.1 Opprinnelig/konkret refleksjon

I den innledende delen av forskningen oppstår fortellingen som det i neste steg skal være mulig å reflektere over. Det er i denne fortellingen at praktikerens diskrepanserfaring kommer til uttrykk (Lindseth, 2021b, s. 160). For å utvikle praktisk kunnskap, sier Lindseth, at det er viktig å dvele ved diskrepanserfaringen. Måten forskeren gjør dette på, er å fortelle hvordan diskrepanserfaringen kommer til uttrykk i helt konkrete situasjoner. Det er dette som gjøres i den opprinnelige refleksjonen, som vi også kan kalle konkret refleksjon (ibid). Uttrykket konkret i denne sammenhengen, stammer fra den franske filosofen og ledende fenomenologen Paul Ricoeur. I Ricours fenomenologi handler konkret refleksjon om at når vi mener at vi har erfart noe viktig, kan vi ikke se oss fornøyde med å bare ha denne erfaringen for oss selv, fordi erfaringen da ikke er ferdig bearbeidet. For å bearbeide den, og trekke ut essensen av den, må vi skrive den ut, fremfortelle den, gjøre den konkret. I denne prosessen vil vi mest sannsynlig oppleve at vi må fortelle frem erfaringen på nytt, fordi vår indre evidens forteller oss at den bør forbedres, helt til essensen i fortellingen kommer tydelig nok frem (Ricoeur, 2007). I fenomenologisk metode, slik den ble utviklet av Merleau-Ponty, har jeg tidligere beskrevet viktigheten av å beskrive ved hjelp av gi presise og fullstendige beskrivelser (Kvale, 2015a, s. 45). Lindseth (2017b, s. 247) knytter dette til den opprinnelige refleksjonen, og sier at det i denne delen av prosessen er avgjørende å gi det han kaller for *rike beskrivelser*. Det handler om at vi forteller hva som skjedde, vår opplevelse av det som skjedde, og hva vi tenkte og opplevde at stod på spill i situasjonen.

Videre knyttes denne fasen til det fenomenologiske perspektivet ved at det refleksive i denne prosessen handler om at forskeren hele tiden må være oppmerksom på om hun får frem det vesentlige i fortellingen. I prosessen med å få til det, må fremfortellingen bearbeides helt til den oppfyller formålet sitt, i tråd med den hermeneutiske spiral, som viser til at forståelse dannes i en veksling mellom del og helhet, som fører til at man stadig forstår det man studerer bedre og bedre for «hver omdreining man får på spiralen» (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 189).

Jeg har, gjennom fire fremfortellinger, forsøkt så godt jeg kan å gi rike beskrivelser av konkrete hendelser og situasjoner, slik de opplevdes der og da av meg og mine informanter. De opprinnelige refleksjonene er skrevet ut i mange omganger, helt til essensen, det vesentlige i det jeg ville hente fram fra erfaringene, kom frem.

3.6.2 Kritisk refleksjon

Det er en lang vei å gå fra å skrive ned opprinnelige refleksjoner, til å ha en god vitenskapelig tekst. I løpet av denne prosessen må forskeren både ha gjort en analytisk og en fortolkende jobb (Fossestøl, 2017, s. 63). En del av denne prosessen foregår i det neste steget – den kritiske refleksjonen. Ordet kritisk betyr «å se en gang til» eller å «skjelne» (Halås, 2021a, s, 94). For min del handlet dette om å trekke ut temaer, ut ifra Lindseths (2021b, s. 160) begrep om hva som står på spill i de opprinnelige refleksjonene. Halås (2021a, s. 92-96) skriver at arbeidet i denne fasen handler om å skille ut essensen, det som er vesentlig, og også om å utfordre det vi tar for gitt. I denne prosessen lærer vi oss å bli oppmerksomme på det som ligger under, og vi gjør det usynlige synlig. Det handler om å få hjelp til å bli fremmede for oss selv. Vi må ta et skritt tilbake og trekke ut hva det er som står på spill i den praktiske kunnskapen, og slik sett hva som er viktigst å fokusere på i den teoretiske refleksjonen (Lindseth, 2021b, s. 160). Et viktig aspekt i denne fasen er, at for å kunne utvikle praktisk kunnskap ved hjelp av refleksiv praksisforskning og bruk av yrkeserfaringer, må forskeren være i stand til å bearbeide og reflektere over de konkrete erfaringene med det formålet å trekke frem noe allment fra det konkrete. Dette allmenne skal være noe som kjennetegner praksisen som beskrives, og bearbeidelsen handler slik sett om å sette ord på det allmenne som er konstruert inn i fortellingen (Myrstad, 2015 i Fossestøl, 2017, s. 64). Det er avgjørende at det vesentlige i den opprinnelige refleksjonen trekkes frem, og dette må skje uten strukturelle krav som hindrer refleksjonen (Lindseth, 2017a, s. 34). Poenget er å reflektere over diskrepanserfaringen som kommer frem i den opprinnelige refleksjonen, og gjennom denne refleksjonen bringe ny eller fordypet kunnskap om en situasjon flere i praksisfeltet kan kjenne seg igjen i, tilbake til praksisfeltet (Fossestøl, 2017, s. 64). Den refleksive tilnærmingen i denne hermeneutiske delen av forskningsprosessen skal kunne fungere som et springbrett for andre, både praktikere og myndigheter, og gi dem muligheten til å utfordre sin egen forståelse rundt det som det reflekteres over (Lindseth, 2017a, s. 34).

3.6.3 Teoretisk refleksjon

Selv om refleksiv praksisforskning utgår fra en refleksjon over praktisk kunnskap og ikke fra et teoretisk perspektiv, er den overhode ikke ateoretisk (Lindseth, 2020, s. 78). I denne fasen av forskningen skal forskeren løfte blikket, og perspektivene skal utvides i en teoretisk refleksjon. Her skal sammenhengene og temaene som er løftet frem i den kritiske refleksjonen, ses i lys av relevant teori (Lindseth, 2017b, s. 259). Teorien kan hjelpe forskeren til å se *noe* som *noe*. Teorien kan fungere som en veileder til å se sammenhenger, likheter og

forskjeller mellom våre subjektive opplevelser og kollektive oppfatninger av *noe*. Teorien kan slik sett hjelpe oss med å se noe som vi ellers eller umiddelbart ikke ser (Halås, 2021b, s. 178). Som jeg tidligere har vært inne på, er det den opprinnelige refleksjonen som er utgangspunktet for hva slags teori som trekkes inn. Bakgrunnen for dette er tanken om at vi kan få en bredere forståelse av det vi undersøker, fordi vi ikke ser verden, situasjonen, kun med de teoretiske brillene og begrepene vi har valgt oss ut på forhånd (Halås, 2021b, s. 179).

Johan A. Myrstad argumenterer for at teori best fungerer som innsikt når teorien selv ikke er i hovedsetet, men at den er til stede i bakgrunnen, eller proksimalt. For at innsikten og kunnskapen vi tilegner oss skal kunne fungere som et grunnlag for det vi gjør, forstår og utforsker, må den teoretiske kunnskapen bli til praktisk kunnskap, og den praktiske kunnskapen utvikles først og fremst ved at den løftes opp til teori (Myrstad, 2021, s. 215).

3.7 Empirikilder

De neste to underkapitlene tar for seg de to metodene jeg har benyttet meg av for å innhente empiri: autoetnografisk metode og semistrukturert intervju.

3.7.1 Autoetnografisk metode

Autoetnografi som metode stammer fra etnografien, som er en metode som handler om å studere andre. Hovedforskjellen mellom etnografisk og autoetnografisk metode er at en autoetnografisk forsker integrerer seg selv som en linse i forskningen, og det er gjennom denne linsen, forskeren selv, vi får ny innsikt og kunnskap om kulturer og samfunn (Chang, 2008). Forskeren, som samtidig kan være praktiker, skriver fram og presenterer personlige erfaringer. Erfaringene anerkjennes som viktige, og danner grunnlaget for forskningsprosessen. Formålet med disse erfaringene er videre å belyse dem i sammenheng med bredere og mer allmenne kulturelle, politiske og sosiale meninger, konsepter, praksiser og forståelser (Hill & Knox, 2021, s. 5). Disse allmenne praksisene er i dette tilfellet skole og spesialpedagogikk knyttet opp mot omsorgssvikt.

Autoetnografi handler om at individet, forskeren, blir bevisst på egen posisjon, og slik sett åpner det seg opp et rom for å endre de etablerte oppfatningene om den etablerte virkeligheten. Man legger opp til en studie som ser selvet og den sosiale kulturen i sammenheng, og dette skaper en autentisk sirkel mellom «action based on reflection, and reflection based on action» (Blackburn, 2000 i Starr, 2010, s. 2). Denne sammenhengen mellom innsikt, refleksjon og handling i praksis som en kritisk og selv-analyserende prosess,

gjør autoetnografisk metode til et verdifullt verktøy når man skal studere den komplekse verdenen utdanningsfeltet kan være (Starr, 2010, s. 2).

Filosofen Gilbert Ryle (1949/1990) vektlegger betydningen av tykke beskrivelser i det etnografiske forskningsfeltet. Poenget med tykke beskrivelser er å kunne beskrive menneskelig handling og samhandling under overflaten av det man kan observere. Altså er poenget å få frem noe dypere enn den menneskelige atferden og det man kan observere. Man ønsker å få frem livlige og detaljerte beskrivelser av tanker og følelser, samt kontekst og tolkning (Poulos, 2021, s. 8).

Den autoetnografiske forskeren bruker narrative grep for å gjenfortelle levd erfaring, og forsøker å skape historier som kaster lys over spesifikke fenomener man møter i den konkrete forskerscenen (Poulos, 2021, s. 6). Sosiologen Carolyn Ellis skriver om denne metoden som en slags teknikk hun kaller for *emosjonell gjenkallelse*. Forskeren bruker den emosjonelle gjenkallelsen til å forstå en spesifikk erfaring han eller hun har gjort seg, for deretter å skrive ned denne erfaringen som en fortelling (Ellis, 2004, s. 117). Bruk av fortellinger, i form av yrkesfortellinger, er en viktig kilde til innsikt innenfor det praktiske kunnskapsfeltet. De siste tiårene har fortellingen fått både økt betydning og innflytelse i vitenskapen (Fossestøl, 2017, s. 62). Charles Taylor (1989) skriver om fortellingens betydning knyttet til at fortellingen har en naturlig nærhet til erfaringene våre, identiteten vår, vår forståelse av oss selv og til grunnleggende verdispørsmål. Ricouer (1984) skriver at for at fortellingen skal gi mening for oss, må den bygge på en forforståelse vi allerede har om en verden vi selv er en del av. I utviklingen av praktisk kunnskap kan fortellingen være vesentlig for å utforske hvordan ulike fenomener opptrer innenfor ulike profesjonspraksiser (Fossestøl, 2017, s. 63).

Som jeg har beskrevet over, er det dette første del av den refleksive praksisforskningen handler om. Jeg har tatt utgangspunkt i spesifikke erfaringer fra spesialpedagoger og lærere, meg selv inkludert, for så å skrive disse ut som fortellinger, opprinnelige refleksjoner. Autoetnografi er altså en kvalitativ forskningsstrategi der forskeren tar utgangspunkt i sine personlige erfaringer ved å tilkjenne egne reaksjoner, følelser og tanker. I tråd med Ryle og Lindseths tykke/rike beskrivelser, har mine egne og mine informanters følelser og tanker i situasjonene jeg har fremfortalt, samt våre reaksjoner i form av uroen, diskrepanserfaringen, blitt utgangspunktet for fortellingene som er fremfortalt. Et viktig aspekt ved den autoetnografiske metoden er at de konkrete erfaringene, fortellingene som skrives ned også blir brukt og undersøkt for å komme fram til noe vesentlig, noe generelt og allment, som kan være gjeldende for en eller flere gruppers erfaringer (Fossestøl, 2017, s. 63).

Adams et.al (2015, s. 2) beskriver autoetnografi som en kvalitativ forskningsmetode som bruker forskerens personlige erfaringer til å beskrive og kritisere kulturelle oppfatninger, praksiser og erfaringer, og tar i bruk selvrefleksjon, eller refleksivitet for å utforske samspillet mellom selvet og samfunnet, det spesifikke og det generelle, det personlige og det politiske. Målet med metoden er å fremme sosial rettferdighet og gjøre liv bedre. Starr (2010, s. 2) skriver at formålet er at de personlige erfaringene rekonstrueres og analyseres og settes inn i en kontekst som går utover det personlige og peker på fenomener som er allmenne og gjenkjennbare for andre som beveger seg i den gitte praksisen, og slik sett initiere positiv endring.

Sparkes (2002, s. 221) skriver at et viktig formål med å skrive ut egne erfaringer, er at erfaringene kan informere på en slik måte at leseren «våkner», og gi ny innsikt om sosiale prosesser de selv er en del av, som de kanskje ikke er klar over. Når slik innsikt oppnås kan individer finne ut at deres egen involvering, eller mangel på involvering, ikke er holdbar, og slik søke å endre situasjonen. På denne måten kan slik type forskning være avgjørende for både individuell og kollektiv endring.

3.7.2 Semistrukturert intervju

I den refleksive praksisforskningen tar man gjerne utgangspunkt i fremfortellinger av egne erfaringer, men forskningen kan også ta utgangspunkt i erfaringer andre personer har gjort seg (Lindseth, 2021b, s. 149-152). Min refleksive praksisforskning består både av egne erfaringer, hentet frem gjennom autoetnografi, som jeg har beskrevet over, og andres erfaringer, innhentet gjennom semistrukturert intervju. Fra et autoetnografisk synspunkt ville det i utgangspunktet vært greit å «bare» bruke mine egne erfaringer, men for å få en bredere forståelse av fenomenene jeg ville undersøke, valgte jeg å også inkludere andres erfaringer og belyse dem ut ifra et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Et viktig aspekt i denne vurderingen var også at det ved å kombinere de to metodene, ble enklere for meg å anonymisere tredjeparter som omtales i fortellingene. Jeg har intervjuet to spesialpedagoger og en lærer.

Som tidligere nevnt kan uro kan være en positiv drivkraft i forskning (Halås, 2017, s. 220), og det var også dette, en følelse av at noe ikke stemmer i min egen profesjon som lærer og spesialpedagog, som fikk meg til å starte på dette prosjektet i utgangspunktet. Derfor ville jeg bruke samme tilnærming i inngangen til intervjuet med mine informanter. Spørsmålet som styrte og innledet mine intervju ble derfor: «Kan du fortelle om en situasjon eller hendelse fra

din egen praksis, der du fikk en følelse av at noe ikke stemte, at noe ikke følt helt riktig, eller fungerte helt som det skal? En situasjon der du kjente på en indre uro?»

Intervjupersonene mine fikk tilsendt dette spørsmålet på forhånd, slik at de skulle ha god tid til å få tenkt seg om. Jeg oppfordret også intervjupersonene til å skrive ned erfaringen eller opplevelsen de ville fortelle om som en fortelling. Jeg ønsket å gjøre det på denne måten, fordi jeg ville at informantene skulle få fortelle helt fritt, uten å bli styrt av mine spørsmål i første omgang. Fossetøl (2017, s. 63) skriver at det å skrive ned fortellinger av praksis, bedre kan ivareta en del kjennetegn ved praksisen, og at disse kjennetegnene kan gå tapt ved at informantene svarer på ferdig utviklede spørsmål. Alle informantene mine tok oppfordringen min på alvor, og de skrev ned en fortelling som de leste opp for meg i starten av intervjuet. Denne fortellingen dannet grunnlaget for resten av intervjuet. Etter at informantene hadde lest opp fortellingene sine, benyttet jeg meg av noen av spørsmålene jeg hadde utformet i intervjuguiden min¹. Det var stort sett inngående spørsmålstyper og spesifiserende spørsmål jeg brukte. Disse spørsmålstypene brukes for å få intervjupersonen til å gå mer i detalj rundt hvordan han eller hun reagerte i de ulike situasjonene, hva de tenkte, hva de følte eller hvordan de reagerte (Kvale, 2015c, s. 166). Det var viktig for meg å få tak i disse detaljene, for å kunne skrive ut de rike beskrivelsene. At intervjupersonene tar utgangspunkt i et spesifikt minne, slik de gjorde innledningsvis, kan hjelpe intervjupersonene med å gi beskrivelser som er valide ved at de er nærliggende den «levde erfaringen» av fenomener i livsverden (Kvale, 2015a, s. 66).

Jeg tok notater underveis i intervjuet, og historiene informantene hadde skrevet ned, og sammen med svar de ga på mine oppfølgingsspørsmål, dannet dette videre grunnlag for at jeg skrev dem ut som opprinnelige refleksjoner. Etter at de opprinnelige refleksjonene var ferdig skrevet, fikk informantene mine lese dem, og muligheten til å komme med innspill. Dette var viktig, da det var essensen av hva mine informanter følte stod på spill i situasjonen, som skulle fremheves i den opprinnelige refleksjonen. Ingen av informantene kom imidlertid med ønsker om endringer.

3.8 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om et forskningsprosjekts troverdighet, mens validitet viser til hvorvidt studien undersøker det den sier at den skal undersøke, og i hvilken grad metoden egner seg til å gjøre nettopp dette (Kvale, 2015b, s. 276). Innenfor en bred forståelse av den kvalitative

¹ Se vedlegg 1

forskningen handler dette om i hvilken grad det vi kommer frem til reflekterer de fenomenene vi faktisk ønsker å vite noe om. Med en slik vid forståelse av kvalitativ forskning, kan den gi vitenskapelig, gyldig vitenskap (ibid).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) viser i denne forbindelse til Stake og Trumbull (1982) som skriver om det de kaller *naturalistisk generalisering*. Naturalistisk generalisering går ut på at overføring i et kvalitativt perspektiv handler om at beskrivelsene gjort i forskningen kan kjennes igjen av leseren. At de som leser forskningen føler at det de leser kan ligne på egne erfaringer og situasjoner. Hvis en naturalistisk generalisering er til stede, kan leseren oppleve beskrivelsene i forskningen som parallelle erfaringer. På denne måten kan forskningen være nyttig og relevant ved at den kan sette i gang en egen refleksjon hos leseren, og fungere som et redskap for utvikling i leserens egen praksis (ibid). Dette er også formålet med refleksiv praksisforskning, og min studie for øvrig. Gjennom kritisk og teoretisk refleksjon over mine fremfortellinger, ønsker jeg å vise til generelle temaer og situasjoner som andre lærere og spesialpedagoger kan kjenne seg igjen i.

Å validere handler om å kontrollere for eventuelle feilkilder i empirien (Kvale, 2015b, s. 279). Når man gjennomfører intervjuer der intervjupersonene skal fortelle om erfaringer og opplevelser som ligger et stykke tilbake i tid, kan hukommelse være en kilde til feilinformasjon (ibid). Mine intervjupersoner blir også bedt om å beskrive deler av sin praksis der de selv kanskje får tanker om egne «feil». De blir bedt å beskrive situasjoner som de selv kanskje ikke følte de mestret så godt, eller der de i etterkant kanskje tenker at de burde gjort noe annerledes. Dette kan føre til at de ønsker å tilsløre eller pynte på noe i sine beskrivelser, noe som kan være et grunnlag for en feilkilde (ibid). Jeg opplevde imidlertid at informantene mine var ærlige og reflektere i sine fremfortellinger, også da de fortalte om tanker om sin egen rolle oppi situasjonen. Dette ble jeg også tvunget til å være bevisst på da jeg skulle skrive ned mine egne erfaringer. Olsen, (2017, s. 96), skriver at det alltid vil være en fare for å ønske å pynte på det en selv har gjort, og at denne faren kanskje er ekstra mye til stede da en forsker på egen erfaring fordi forskningen ikke kun gjelder en sak, men også en selv.

Reliabilitetskravet i forskning på praktisk kunnskap handler om tekstens åpenhet. At måten forskeren har gått frem på, kommer åpent og tydelig frem, og at man kan se logikken som en rød tråd gjennom argumentasjon, refleksjon og resultater (Halås, 2017, s. 239). Jeg har forsøkt så godt jeg kan å være åpen og transparent om alle deler av min forskningsprosess. Å få frem logikken og holde på en rød tråd har vært det mest utfordrende for meg underveis i prosessen, særlig fordi oppgaven rommer mange fenomener som skal knyttes til spesialpedagogikk, og

til problemstillingen om omsorgssvikt i skolen. Jeg har hatt et aktivt fokus på å få frem sammenhengen jeg mener er der, gjennom refleksjonene mine.

Starr (2010, s. 5) argumenterer for at kriteriene om validitet og reliabilitet i forskningen stammer fra den positivistiske tradisjonen, som den autoetnografiske forskningen er svært ulik. I den autoetnografiske forskningen skiller derfor også kravene til vurderingen av reliabilitet og validitet seg fra mer standardiserte forskningsprosjekter. Ellis og Bochner skriver følgende om validitet i autoetnografisk forskning: « (...) relates to how well the writing will evoke in readers a feeling that the experience described is lifelike, believable and possible» (Ellis & Bochner, 2000, s. 751). Måten autoetnografi speiler virkeligheten på, er altså i stor grad knyttet til forskerens evne til å gi rike beskrivelser, og det er disse rike beskrivelsene som avgjør ekteheten i autoetnografisk forskning (Patton, 2002 i Starr, 2010, s. 4).

3.9 Ethiske hensyn

Når man forsker på egne og andres erfaringer fra yrkespraksis, vil man kunne motta sensitiv informasjon om tredjeparter som ikke direkte deltar i prosjektet (Lindstrøm, 2021, s. 203). Både mine egne og intervjupersonenes erfaringer som er brukt i de opprinnelige refleksjonene, inneholder opplysninger om tredjeparter i form av elever, kollegaer og foresatte. Et svært viktig prinsipp i forskningen er at de som undersøkes skal sikres privatlivets fred. Det betyr at både informanter og omtalte tredjepersoner skal anonymiseres, og opplysningene skal behandles konfidensielt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). For å ivareta dette prinsippet har en del detaljer fra virkeligheten blitt utelatt eller endret. Alle navn er pseudonymiserte, og alle jeg-personene omtales som «hun» i refleksjonene. Mine informanter var informert om dette på forhånd, og de har også hatt mulighet til full innsikt i prosjektet, og til å komme med innspill før publisering. Et svært viktig poeng her er at selv om disse endringene er gjort, er *essensen* i erfaringene likevel bevart. Diskrepanserfaringene er bevart, og det jeg og mine informanter opplevde som en uro er bevart i alle de fire fortellingene. Dette er også hele poenget og målet med den hermeneutisk-fenomenologiske forskningen, å finne frem til det allmenne i det konkrete, og å komme frem til essensen av et fenomen. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Filosofen Shlomit Schuster, som også forandret noen av detaljene i sine case-studier for å bevare anonymitet, argumenterer for hvordan sannhet i den kvalitative humaniora-forskningen likevel kan bevare sannheten, selv om detaljer endres:

Fictional attributes were added to ensure that personal circumstances remain confidential. These fictional attributes would obscure a truly scientific study, since data need to be objective. However, philosophical truth, and more specifically moral truth, can also be expressed through literary means." (Schuster, 1999, s. 22)

En filosofisk sannhet er altså, i henhold til, Schuster, like godt være bevart, selv om detaljer endres, fordi kravene til denne typen sannhet ikke er de samme som kravene til en type studie som krever objektive data. Som jeg tidligere har vært inne på, er den filosofiske sannheten i mine data bevart, gjennom at jeg har bevart essensen, og det som stod på spill for oss som erfarte situasjonene som beskrives.

All datainnsamling og behandlingen av dataene er gjort i henhold til personvernopplysningsloven, og prosjektet og behandlingen av personopplysningene i denne oppgaven er godkjent av SIKT.

4 Første fortelling - Sigrid

4.1 Opprinnelig refleksjon

Det ringer inn til en ny dag, og jeg står klar i døra til å ta imot elevene. Sigrid kommer først inn. Hun ser litt trist ut i dag. I dag også. Jeg hilser, prøver å møte blikket hennes, men hun unngår meg. Jeg spør henne hvordan det går i dag, og om hun var ute og gikk halloween i går. Hun sier lavt, nærmest hviskende at det går bra og at ja, det var hun. «Er det noe du tenker på? Er det noe jeg kan hjelpe deg med?» spør jeg. «Nei, det går bra», svarer hun, fjern i blikket. Jeg vet at Sigrid har det vanskelig på skolen. Hun er stille og sjenert, og hun er faglig svak. Jeg rekker å tenke at jeg må få tatt en prat med Sigrid i løpet av timen før resten av elevene braser inn.

Jane, som nettopp har fått ADHD-diagnosen konstatert, har vært veldig urolig i det siste, og det starter ikke så bra i dag heller. Hun går bort til vasken og spruter vann på de som sitter i nærheten. Dette skaper mye uro og støy. Jeg kjenner at stresset og sinne begynner å komme. Til tross for en god avslutning på dagen i går, og en godt planlagt oppstart i dag, makter jeg ikke alle utfordringene i denne klassen alene. Jeg kjenner at jeg får lyst til å skrike, og at tårene presser på. Jeg får hjelp av en kollega i klasserommet ved siden av, slik at jeg kan ta en prat med Jane på utsiden. Jeg får roet henne ned, og vi legger en plan for hvordan vi skal komme oss gjennom denne timen. Jane har vedtak om fem timer spesialundervisning i uka, og resten av timene skal vi ha økt voksenteitet, men det har vi ikke. Hver dag går jeg på jobb og er med på å bryte loven ved å ikke kunne tilby flere av

elevene, deriblant Jane, det hun, i følge loven, har krav på. Det er en helt forferdelig følelse, men jeg tar på meg den usynlige brannhjelm og slukker branner dagen lang.

Mens jeg og Jane var ute, har Sigrid lagt seg med hodet på pulten. Jeg tenker at jeg skal ta henne med meg ut av klasserommet mens resten sitter stille og leser, bare for en kjapp prat. Jeg rekker ikke en gang å tenke tanken ferdig før Jane, til tross for lovnader til meg 30 sekunder tidligere, nå sitter og pirker bort Silas med en linjal. Silas blir sint, og de begynner å krangle. Jeg blir matt og oppgitt. Jeg kan ikke la klassen være alene. Sigrid må vente.

Da Jane omsider får åpnet pc-en med lydbok og blir så oppslukt av den at hun blir stille, ser jeg bort på Sigrid igjen. Hun ligger fortsatt med hodet på pulten. Men jeg må bort og snakke med Erik. Han må forberedes på det vi skal gjøre etterpå. Erik har også vedtak om mange timer med spesialundervisning. Han kan nesten ikke lese og har utviklingsmessig språkvanske. Men heller ikke han får det han har krav på, og derfor må vi bruke fem minutter før timen starter på at jeg viser ham kommende oppgaver og forbereder ham på felles beskjeder jeg kommer til å gi. Det føles godt de dagene vi rekker å få det til. Jeg ser at Erik setter stor pris på det, og at det hjelper ham med å få en god time.

Det er tid for å begynne på timens opplegg. Vi skal lese en nynorsk novellen, og etterpå skal vi øve på tolkning og å lese mellom linjene. Det var der klassen kom dårligst ut på nasjonale prøver i lesing. Jeg må lese høyt, det blir for vanskelig å skulle lese den alene for elevene. Det er vanskelig å komme gjennom teksten, for Jane klarer ikke å følge med og hun avbryter og forstyrrer ofte.

Da novella er ferdiglest og elevene skal jobbe med oppgaver i grupper, har jeg planlagt å få snakket med Sigrid. Men det går ikke nå heller. Jeg kan ikke gå fra klasserommet. Det blir for mye uro hvis jeg ikke er der. Da det ringer ut skal jeg til å holde Sigrid igjen inne, for å få tatt den praten, men da kommer det to elever og roper at de trenger assistanse i gangen. Det er noen som slåss.

Neste dag har jeg arbeidstime på starten av skoledagen, og jeg går opp for å endelig få tatt den praten med Sigrid. Da jeg titter inn i klasserommet ser jeg at pulten hennes er tom. Hun er ikke her i dag.

4.2 Kritisk refleksjon

Se på Lussi. Se på Lussi. Se så stille hun er. Stille, stille. Som hvitt kritt og tynt papir. Stille som blankt glass i et skap. For Lussi gjør alt som hun skal. Skriver pent, leser fra boka, nikker og smiler og rekker opp hånden. Ja se på Lussi, det er jenta si det. (Dahle, 2002).

Slik starter bildeboka *Snill* av Gro Dahle. Fortellerstemmen formaner leseren om å se på Lussi. For inni boka er det nemlig ingen som gjør det. Ser Lussi. Lussi er så stille at hun verken ses eller høres. Moren ser henne ikke, faren ser henne ikke, læreren ser henne ikke og medelevene ser henne ikke. Plutselig en dag forsvinner Lussi helt, inn i veggen og der blir hun sittende fast, helt til hun kommer tilbake med et brøl og roper at nå er det nok.

Kanskje er det Sigrid som er Lussi i den opprinnelige refleksjonen? Det er i alle fall Sigrid som rammer inn historien. Den starter og slutter med henne. Men til tross for det, er det egentlig noen i fortellingen som ser henne? Sigrid kommer først inn i klasserommet, og derfor får hun lærerens oppmerksomhet i noen sekunder. Læreren registrerer at hun ikke har det så bra denne dagen, men lenger enn det kommer ikke Sigrid og læreren i kommunikasjonen. Den avbrytes, selv om læreren tenker at Sigrid egentlig har behov for noe mer fra henne.

Underveis i fortellingen dukker Sigrid opp i lærerens tanker flere ganger, og læreren plages over å ikke få snakket med Sigrid, ikke få vist henne omsorg. Men Sigrid vet ikke at læreren tenker på henne. Spesialpedagogiske vedtak, fare for liv og helse og fare for å få en fullstendig ødelagt arbeidsro i timen, gjør at læreren føler seg tvunget til å prioritere bort det hun tror er Sigrids behov. Læreren og klassen kommer seg gjennom dagens opplegg med lesing av en novelle på nynorsk. Helt på slutten av fortellingen er Sigrid igjen i fokus. Men måten hun nå kommer i fokus på, er ved å være fraværende. Hun blir sett, tenkt på, fordi hun ikke er der, plassen hennes er tom. Hun er borte. Akkurat som Lussi.

Det som står på spill i den opprinnelige refleksjonen er at Sigrid og hennes behov ikke blir sett. Hun blir ikke anerkjent. Selv om læreren tenker på Sigrid, er det dessverre ikke alltid tanken som teller. Sigrid blir usynlig. Borte. I alt det andre som skjer denne timen. Det som står på spill er at Sigrid, uten å skrike, bråke eller gråte, likevel kan føle at noen ser henne, at noen anerkjenner at hun er der, anerkjenner hennes behov. Det som står på spill for Sigrid er at hun får følelsen av å være viktig, at noen bryr seg om henne. At noen som åpenbart ser at hun trenger omsorg, ikke gir henne denne omsorgen når hun trenger den.

Læreren i den opprinnelige refleksjonen kunne valgt annerledes. Hun kunne valgt individet Sigrid fremfor kollektivet klassen, og heller latt klassen «seile sin egen sjø» noen minutter for å få snakket med Sigrid, bedt elevene begynne å lese novella selv, mens hun og Sigrid tok en prat. Hun kunne tålt at mange ikke hadde fått med seg det faglige innholdet hun hadde planlagt den timen, og heller prioritert Sigrids sosiale og emosjonelle behov. Men den prioriteringen hadde vært urettferdig overfor mange av de andre elevene i klassen. Blant annet

Erik, som plikttoppfyllende hadde prøvd å lese den nynorske novella på egen hånd, uten å få med seg noen ting.

Sigrid står på en måte igjen som et symbol i denne fortellingen. Symbolet på seg selv og alle de andre «usynlige» barna i klasserommet. De som ofte må vike fordi det er noe som brenner mer i øyeblikket.

4.3 Teoretisk refleksjon

For å reflektere teoretisk over den opprinnelige refleksjonen vil jeg først drøfte hva som ligger i begrepene *omsorgsrelasjon* og *anerkjennelse*. Deretter vil jeg ta utgangspunkt i Arne Jordes forståelse av Axel Honneths anerkjennelsesteori, med vekt på *kjærlighetsbegrepet*. Underveis vil jeg drøfte lærerens prioriteringer og valg som kommer frem i den opprinnelige refleksjonen. Teori som omhandler barn med stille atferd blir også sentral.

En omsorgsrelasjon er, som jeg tidligere har beskrevet, en relasjon det stilles noen krav til. For at noe skal kunne defineres som omsorg, må ikke bare omsorgsgiver vise omsorg, men omsorgsmottaker må også ta imot og erkjenne omsorgen som omsorg (Tholin, 2003, s. 57). Det er dermed opp til omsorgsmottaker å definere om han eller hun har mottatt omsorg. Lærere forventes, som vist innledningsvis, å vise omsorg overfor elevene. Små anerkjennelser og omsorgsutøvelser fra læreren kan bety mye for elever som trenger det. I den opprinnelige refleksjonen ser vi at læreren viser at hun ser Sigrid ved å veksle noen fraser om hennes fritid før timen begynner. Om Sigrid opplever dette som omsorg og anerkjennelse, vet vi ikke. Utover i timen tenker læreren flere ganger at hun burde vise Sigrid mer oppmerksomhet, fordi hun ser at hun trenger det, men denne intensjonen om omsorg opplever ikke Sigrid, fordi læreren ikke gjennomfører det hun faktisk tenker på. I praktiske yrker, er det ofte ikke tanken som teller. Gadamer sier at i en praksis holder det ikke med intensjoner og ønsker. I en praksis må man velge og bestemme seg for noe, praksis er en måte å gjøre og være på, i praksis må man handle (Gadamer, 1976/1988, s. 51). Dette betyr i lærerpraksisen at det ikke holder med gode intensjoner og et ønske om å bry seg og vise omsorg for elevene. Omsorgen må også oppleves av elevene for at det skal kunne kalles omsorg. For å få til dette må læreren få reell innsikt i- og forståelse av barnets opplevelser og verden. Det er bare på denne måten at læreren kan komme i posisjon til å hjelpe barnet, og det er dette som danner grunnlaget for all anerkjennelse og godt sosialt samspill (Jordet, 2020, s. 29).

Å danne slike subjekt-subjekt-relasjoner med elevene, der elevene føler lærerens omsorg og føler seg sett og hørt, krever blant annet mye av lærerens tid. Da er det, etter min mening, problematisk at lærernes tid i skolen i all hovedsak er øremerket tid til å planlegge,

gjennomføre og evaluere det som handler om undervisning og skolefag. I snitt er tiden avsatt til oppfølging per elev i det som handler om andre ting enn fag for en kontaktlærer på ungdomstrinnet, omtrent tre minutter per uke (Moen, 2023, s. 21). Det betyr at selv om ønsket om å være en omsorgsfull voksenperson som har tid til å bli godt kjent med hver elev, og hjelpe dem med sosiale og emosjonelle behov, er til stede fra lærerens side, vil i mange tilfeller undervisningen og det faglige, prioriteres foran oppfølging av sosiale og emosjonelle behov hos elevene, slik også læreren til Sigrud velger å gjøre. Denne prioriteringen av tid, kan etter min mening, få store negative konsekvenser for mange barn i skolen. Bergin og Bergin (2009) viser til Nel Noddings som argumenterer for at skolens hovedoppgave er å ta vare på barn, og at det er både moralsk og faglig galt å kun fokusere på faglige mål. Hvis barn ikke blir vist omsorg og tatt vare på, klarer de heller ikke å lære fag (Bergin & Bergin, 2009, s. 161).

Axel Honneths teori om anerkjennelse handler blant annet om at mennesker utvikler sitt selv og sin identitet gjennom å oppleve anerkjennelse i tre ulike sfærer. Honneth beskriver den intersubjektive anerkjennelsens mønstre som kjærlighet, rett og solidaritet (Honneth, 1992/2008, s. 101-103). I den private sfære har mennesket behov for å møte kjærlighet, i den offentlige sfære har mennesket behov for å få oppfylt sine rettigheter, og i den sosial sfære har mennesket behov for å bli verdsatt (ibid). Jeg vil videre konsentrere meg om den første anerkjennelsesformen, kjærlighet, med utgangspunkt i Jordet (2020) sin tolkning av kjærlighetsbegrepet.

Et av hovedpoengene i anerkjennelsesteorien er at kjærligheten et barn opplever fra sine primæromsorgspersoner er en livsnødvendig erfaring som er avgjørende for et menneskes utvikling av tillit til verden og seg selv (Honneth, 1992/2008, s. 113). Det er denne grunntanken Jordet bygger videre på da han argumenterer for en utvidelse av kjærlighetsbegrepet. Honneth definerer et kjærlighetsforhold slik: «alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer etter mønster av erotiske parforhold, vennskap og relasjonen mellom barn og foreldre» (Honneth, 1992/2008, s. 104). Altså er kjærlighet for Honneth først og fremst noe som kan foregå mellom få personer med nære og sterke følelsesmessige bånd knyttet til hverandre. Jordet (2020, s. 97) mener denne forståelsen blir for smal, og at kjærlighetsbegrepet også bør gjelde relasjonene som dannes mellom barn og voksne, lærere og elever i skolen. Han argumenterer for dette ved å vise til at anerkjennelsesteorien legger vekt på at kjærlighet er den primære anerkjennelsesformen, den som må komme først, og at den er avgjørende for om individet kan fungere som

deltaker i verden. Slik sett er kjærlighet ikke bare noe som hører hjemme i den private sfære, men det er en forutsetning for samfunnets sosiale og moralske utvikling (Jordet, 2020, s. 170). Formålsparagrafen i opplæringsloven presiserer også at opplæringen skal bygge på verdier som nestekjærlighet: «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet (...) (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Barnehageforsker Teresa Aslanian er bekymret for at den globale markedsøkonomien og de overordnede behovene i samfunnet forøvrig, står i motsetning til grunnleggende verdier som handler om barns beste, og at utøvelse av kjærlighet i barnehagen slik sett er truet (Aslanian, 2016, s. 17). Jordet (2020, s. 171-172) argumenterer for at dette også i høyeste grad gjelder skolen. Skolen har en veldig stor plass i barn og unges liv, og alt som skjer i skolen av faglig og sosial læring, er basert på sosial interaksjon hvor barns og voksnes liv er vevd inn i hverandres, de deler liv. Videre hevder Jordet at kjærligheten i relasjonen mellom voksne og barn i skolen er under sterkt press. Blant annet på grunn av skolens krav om elevenes måloppnåelse, og den resultatorienterte nyttetenkningen skolen står for, og som på mange måter står i kontrast til skolens mandat om å danne hele mennesket (Jordet, 2020, s. 171).

Elever og lærere befinner seg under et sterkt kunnskapspress. Lars Løvlie argumenterer for at dette kunnskapspresset går på bekostning av at lærere står i posisjon til å ta gode pedagogiske avgjørelser, basert på det han kaller pedagogiske begrunnelser (Løvlie, 2021, s. 19). En pedagogisk begrunnelse forholder seg til tre krav: historisk kunnskap, etiske og moralske vurderinger og barnefaglig kunnskap (Løvlie, 2021, s. 20). Løvlie mener at dagens politisering av skolen ikke tar hensyn til noen av de tre kravene (ibid). Den offentlige skoledebatten og de politiske føringene de siste årene har gitt klare føringer på at det er elevenes resultater som teller, og politikerne sammenligner norske elevers resultater på faglige, standardiserte prøver og bruker disse resultatene som en målestokk og politisk rettesnor på hva skolen skal være (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 220).

I følge formålsparagrafen skal opplæringen skje «i samarbeid og forståing med heimen» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Vi kan si at lærere opptrer på vegne av foreldre i all den tid elevene befinner seg på skolen. Derfor er det svært viktig å fremheve viktigheten av omsorg og kjærlighet i skolen. Jordet (2020, s. 180) mener at en del av lærernes samfunnsmandat er å opptre som foreldres hjelpere, og at de dermed er

forpliktet til å møte det enkelte barn med den omsorg, varme og empati som det måtte ha behov for.

Jordet oppsummerer kjærlighetens relevans i skolen slik: «Kjærlighet er en grunnleggende holdning av omsorg, varme og empati for elevene hvor læreren handler ut fra elevenes behov og hva som er til elevens beste (...)» (Jordet, 2020, s. 183). Slik sett bør kjærlighetsbegrepet utvides til en anerkjennelsesform som opphever skillet mellom meg og deg, og mellom oss og dem. Jordet kaller dette for en «andreorientert» kjærlighet som retter seg mot å gjøre det som er til barnets beste. Lærere kan møte barn med en slik type kjærlighet i alle situasjoner, det er et valg (Jordet, 2020, s. 184-185).

Slik jeg leser Jordet er hans fokus på enkeltindividet og det enkelte barns beste. Utfordringen for læreren til Sigrid er å velge mellom det hun tror er til Sigrids beste i denne situasjonen, fremfor fellesskapets beste. Hvis hun forlater klassen for å snakke med Sigrid, og slik sett får muligheten til å sette seg inn i hennes livsverden og hvordan hun har det, velger hun bort de andre elevenes trygghet i situasjonen ved å la dem være alene i det hun tror kommer til å utvikle seg til kaos og uro. I tillegg føler læreren på et press om å gjennomføre det faglige opplegget for timen, fordi hun må følge den oppsatte planen for faglig progresjon. Denne situasjonen tydeliggjør et dilemma mange lærere står i hver dag når det gjelder prioriteringer. I dette tilfellet velger læreren å gjennomføre undervisningsopplegget, fremfor å snakke med Sigrid. Lærerens valg ligger således innenfor konsekvensetikken og nytteetikken, der handlingen anses som riktig hvis det er den handlingen som frembringer størst nytte (Reindal, 2019, s. 82). Ved å velge å gjøre denne prioriteringen kommer individets rettigheter og behov i bakgrunn til fordel for flertallet, slik Sigrids behov kommer i bakgrunnen til fordel for ro og faglig utbytte for de andre elevene i klassen.

I den kritiske refleksjonen leser vi at Sigrid fremstår som en symbol på seg selv og alle de andre «usynlige barna». Alle, både barn og unge, trenger å oppleve omsorg fra voksenpersoner de omgås mye med. Eldre ungdommer kan vise sitt behov for omsorg på en annen måte enn yngre barn. For eksempel kan de vise behov for omsorg ved ubevisst atferd som påkaller oppmerksomhet (Jordet, 2020, s. 194). Vi tenker sjeldent på at barn med stille atferd har et atferdsproblem fordi deres atferd ikke er et problem for omgivelsene. Men for barna det gjelder kan den stille atferden være et problem for dem selv. Den stille atferden kan være et uttrykk for at barnet har det vanskelig, og for å finne ut av hva som ligger bak den stille atferden, må læreren snakke med barnet om det (Sæteren, 2019, s. 20). Forskning viser at barn med stille atferd ofte føler seg oversett av

læreren (Lund, 2008 i Sæteren, 2019, s. 36). Samtidig vet vi at en positiv relasjon til læreren kan være ekstra viktig for barn med stille atferd. Dette viser seg blant annet ved at elever med en god relasjon til læreren sin har mindre fravær fra skolen enn de elevene som oppgir å ha en mindre god relasjon til læreren (Arbeau, 2010 i Sæteren, 2019, s. 34). Det er alltid lærerens ansvar å skape en god relasjon til elevene sine, og lærerens evne til å lese de stille barnas kommunikasjonsmønstre og situasjoner er av stor betydning. Det er viktig at læreren oppleves som imøtekommende og omsorgsfull (Jordet, 2020, s. 194). Sigrid legger hodet på pulten og viser slik sett med hele kroppen at hun ikke ønsker å delta i undervisningen. Ut ifra måten hun responderte til læreren på i den korte samtalen på starten av timen, kan vi tolke at grunnen til dette er at hun ikke har det så godt, og at hun i denne situasjonen hadde trengt lærerens omsorg og anerkjennelse.

5 Andre fortelling - SNO- elevene

5.1 Opprinnelig refleksjon

Jeg får tildelt ti timer i uka til særskilt språkopplæring (SNO). Dette til tross for at jeg verken har erfaring eller kompetanse i andrespråkspedagogikk. Utover året utvikler det seg en enormt dårlig samvittighet overfor elevene i denne gruppa. De fleste elevene har ti timer i uka med SNO, to timer om dagen. Disse timene utgjør dermed en ganske stor del av deres skolehverdag. Men siden særskilt norskopplæring ikke skal vurderes med karakter, blir det til at jeg prioriterer bort både planlegging og etterarbeid i dette faget, til fordel for andre fag jeg har. I de andre fagene jeg underviser i, skal elevene ha karakterer, og derfor må jeg ha god dokumentasjon på alle vurderingssituasjoner. Dette er viktig med tanke på spørsmål fra foreldre og i tilfelle klagesaker. SNO-elevene har ikke foreldre som tar kontakt for å spørre hva vi driver med, eller hvordan sønnen eller datteren gjør det i dette faget. Så da blir det til at planlegging av SNO havner bakerst i bunken, uke etter uke. Lytteprøvene vi hadde for tre uker siden ligger fortsatt på pulten min. Jeg har ikke en gang sett på dem selv, langt mindre fått formulert noen tilbakemelding til elevene. Så det ble nok en gang en prøve for prøvens skyld. Ikke en gang det, vi hadde prøven fordi jeg ikke hadde rukket å lage et annet opplegg til dem. Flere av dem har spurt etter prøvene. De vil gjerne vise dem frem hjemme, og sammenligne med hverandre. De vil også bli satt krav til, og selv få et innblikk i hva de kan og ikke kan. Akkurat som alle andre elever. Disse elevene vil også være «vanlige».

Det er et paradoks at det er dette faget jeg bruker minst tid på å planlegge, fordi det er uten tvil det mest utfordrende faget å ha. De aller fleste elevene er pliktoppfyllende og hardtarbeidende, så det er ikke utfordrende slik sett. Det som er utfordrende er å få til

tilpasset opplæring i praksis. Dette er utfordrende i alle klasserom, men i denne gruppa er spriket enormt stort. I klassen går Sandaya. Han er analfabet og kan ikke et eneste ord verken norsk eller engelsk. Utenom det vet jeg ingenting om ham. Jeg har tenkt på det hver dag siden oppstarten i høst, at jeg skal snakke med kontaktlærerne til disse elevene, men det blir også bortprioritert i haugen av oppgaver. Den dårlige samvittigheten kommer krypende igjen når jeg begynner å tenke på det. Jeg er sammen med disse elevene to timer om dagen, og jeg antar at en del av dem kan ha ulike erfaringer i bagasjen som det er viktig at voksenpersonene rundt dem vet om. Jeg vet jo for eksempel at flere av dem har flyktet fra krig. Det er ikke bra at jeg vet så lite om dem. Så skammer jeg meg over at jeg har tenkt at jeg må sette av tid til å snakke med kontaktlæreren deres for å få vite mer om dem. De sitter jo rett her foran meg, jeg kan jo bare snakke med dem her og nå.

Men tilbake til spriket i gruppa. I gruppa går også sveitsiske Domino. Han snakker flytende engelsk, og til tross for svært kort botid i Norge, hilser han meg i døra med «god morgen, lærer» og «hva skal vi gjøre i dag, lærer?» Machmoud og Sufian er også en del av gruppa, men de har ikke fullt vedtak. Det betyr at de er med oss fem timer i uka i stedet for ti, og begge er her for å få dekket opp deler av vedtaket sitt om spesialundervisning, ikke vedtak om særskilt norskopplæring. Det har ofte hendt at jeg har glemt at de skal komme, og når de kommer slentrende inn med hetta tredd godt nedover ansiktet og deiser umotivert ned på stolen sin, skjønner jeg holdningen deres så alt for godt. De har ikke behov for å øve på hilsefraser på norsk. De snakker norsk godt som hverdagsspråk. Jeg setter dem til å spille ordforklaringsspillet Alias, i dag også, som jeg heldigvis hadde husket å ta med ned, i dag også.

Til tross for det store spriket i norskspråklige ferdigheter hos elevene, så har nesten alle her noe til felles. Og det er at de gjerne vil lære seg såpass mye norsk at de slipper å være her. Jeg vet at for noen av elevene er dette et fristed, et sted der de kan mestre og forstå noe mer enn det de klarer inne i klasserommet med resten av klassekameratene. Likevel er det noe stigmatiserende over å være i denne gruppa, og det vet jeg at særlig Machmoud, Sufian, og en del av de andre med lang botid i Norge føler på.

Vi har ikke noe rom til SNO-klassen på skolen, så de blir plassert i sløydsalen i kjelleren. Dette er et ganske lite rom, med bare noen få pulter. Elevene sitter trangt og tett. Noen av dem orker ikke å sitte så tett, så de vil heller bruke sløydbenken som pult. Det lukter kjeller og den kjølige vinterlufta trekker inn gjennom de store, gamle vinduene. I tillegg har ikke disse elevene, av en eller annen uforklarlig grunn, friminutt på samme tidspunkt som de andre. Jeg vet at flere av dem gruer seg til å gå til SNO-timene. De gir uttrykk for at de føler seg stuet

sammen nede i kjelleren, og mange av dem er flauere for å gå hit. «Det er dritflaut å være her», sa Sufian til meg en dag han kom litt seint. Jeg hører både dem selv og andre gjør narr av gruppa. «Utlendingene», «de dumme», «de som ikke kan norsk». Jeg kjenner virkelig på en avmaktsfølelse, og jeg tenker at jeg må snakke med ledelsen om at vi må gjøre dette på en annen måte. Denne organiseringen er det veldig mange av disse elevene som ikke profitterer på. Det er rett og slett ikke til deres eget beste. Tvert imot. Vi gjør ting mot dem som potensielt er skadelig for dem. Hva er viktigst for Machmoud? At han får fem timer særskilt norskopplæring i uka, slik at vi voksne kan krysse av på hans årsrapport at han har fått den spesialundervisningen han skal ha? Eller er det viktigere at kompisene hans slutter å flire og le fordi han lunter ned i den kalde kjelleren for å lære seg norsk, mens de skal ha friminutt? For Machmoud er det selvfølgelig det siste som er viktigst. Og hvis jeg med hånda på hjertet kunne sagt at han hadde fått god opplæring alle disse fem timene, at den læringen som foregikk her nede kom ham til gode, og kom til å hjelpe ham både her og nå og senere i livet, så hadde kanskje noen hånlige flir og kommentarer vært verdt det for Machmoud. Men jeg kan ikke med hånda på hjertet si det, for jeg makter ikke å lage god undervisning for både Machmoud og Sandaya samtidig. Jeg har verken erfaringen eller kompetansen til å få til det. Og jeg prioriterer det heller ikke.

5.2 Kritisk refleksjon

Ungdomstiden er en sårbar og kaotisk tid for mange, og for mange har denne tiden stor betydning når det gjelder utviklingen av å føle at man er verdt noe. Verdt noe i form av å være seg selv, utviklingen av et positivt selvverd. Ungdomsskolen preges for mange av teoritunge dager der de flere ganger daglig blir målt etter kunnskaper og ferdigheter de *har*, og ofte med lite fokus på hvem de *er*. Og det er det som står på spill i den opprinnelige refleksjonen. Elevenes bilde av seg selv, og deres dannelse av selvverd.

I den opprinnelige refleksjonen reduseres ungdommene til det de mestrer, eller rettere sagt ikke mestrer, når det gjelder norsk språk. Deres kunnskaper og ferdigheter i det norske språket er det som teller, ingenting annet. Deres iboende ressurser og hvem de er som mennesker, teller ikke når de blir plassert i denne gruppa flere timer i uka. Flere av ungdommene havner mellom to stoler fordi de egentlig har for gode norskspråklige ferdigheter til å skulle ha særskilt norskundervisning, men likevel er det vurdert at en slik type undervisning kan fungere som spesialundervisning.

Det presiseres i opplæringsloven at elevene til vanlig ikke skal deles inn i grupper på bakgrunn av kjønn, etnisitet og faglig nivå (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Men denne

formuleringen kan tolkes på mange vis. Hva betyr egentlig *til vanlig*? I tillegg finnes det også mange unntak, for eksempel ved vedtak om særskilt norskopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

Skolen er en viktig aktør i barn og unges identitetsutvikling og deres dannelse av selvvverd. Hva gjør vi med deres selvvverd når vi klassifiserer og putter dem i båser på denne måten? De tas ut av klassefellesskapet og plasseres inn i et nytt fellesskap. Et fellesskap mange av dem føler skam ved å være en del av. Noen av disse elevene har faglig utbytte av å være i denne gruppa, og de kjenner det som et fristed. Men dette gjelder ikke for alle. Følelsene mange av elevene gir uttrykk for, og det læreren i den opprinnelige refleksjonen forteller, sier meg at vi ved å klassifisere og behandle elevene på denne måten, forteller dem at de ikke er viktige. Det de bringer med seg til skolen av interesser, verdier, kunnskaper og ferdigheter som ligger utenfor språket, er ikke viktig. Det signaliseres tydelig både ved den fysiske plasseringen og det faglige innholdet i disse timene.

For å kunne utvikle et godt selvvverd, for å kjenne seg viktig og betydningsfull, er det viktig å bli hørt. Ungdommenes medbestemmelse i å være en del av denne gruppa er ikke-eksisterende. Deres medbestemmelse er helt borte. De blir fratatt klassefellesskapet sitt, og de blir plassert hos en lærer som de ikke kjenner, som ikke kjenner dem, og som ikke har et undervisningsopplegg som er tilpasset til dem. Hva er vitsen da?

Gjennom andres blikk får man også et bilde av seg selv. Fortellingen viser at disse ungdommene er en del av et system som får dem til å omtale seg selv som «utlendingene» og «de dumme». I dette tilfellet er ikke skolen med på å utjevne forskjeller, men å øke dem. Skolen er ikke med på å hviske ut skillet mellom «oss» og «dem», men den tegner streken enda litt tydeligere opp. Skolen skal være en arena som utjevner sosiale forskjeller, en arena der alle skal føle seg like mye verdt. Det er selve grunnsteinen, grunntanken og en stor del av skolens samfunnsoppdrag. Diskrepanserfaringen min består her i at dette ikke stemmer. Her gjør vi det motsatte. Vi plasserer elever med en annen etnisk bakgrunn enn norsk i en kjeller. Og med hvilke hensikter? Jo, gode hensikter. Det er ingen som ønsker å stigmatisere, ingen som med vilje krenker disse barna ved å plassere dem i en bås mange av dem ikke føler seg hjemme i, uten å la dem få en stemme i det. Likevel sender vi signaler som forteller dem at de ikke er like viktige som de klassekameratene som sitter igjen oppe i klasserommet. For de skal ikke gå ned i kjelleren, ned i sløydsalen for å lære seg norsk.

5.3

5.3.1 Begrepsavklaring og om særskilt norskopplæring

I den teoretiske refleksjonen vil begrepene morsmål og førstespråk bli brukt om hverandre, og viser til det språket barnet har lært fra fødselen av (Berggreen et al., 2012, s. 17). Andrespråk viser til språk som læres etter fire års alder (ibid), og i dette tilfellet er andrespråket norsk.

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. (Opplæringslova, 1998, § 2-8)

Ut ifra sitatet over, hentet fra opplæringsloven, kan vi se at bestemmelsene om særskilt norskopplæring har det samme relasjonelle synet på opplæring som bestemmelsene om spesialundervisning. Det betyr at hvis elevene ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk språk til å følge ordinær undervisning, skal de ha særskilt norskopplæring. Videre i loven står det at:

Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbod for nykomne elevar i egne grupper, klassar eller skolar. Vedtak om slik opplæring i særskilt organisert tilbod kan berre gjerast dersom dette er rekna for å vere til beste for eleven. (Opplæringslova, 1998, § 2-8)

Altså er det bare i særlige tilfeller at særskilt norskopplæring skal foregå i egne grupper. Min erfaring tilsier at det er relativt vanlig å organisere særskilt norskopplæring i helt egne og adskilte grupper, uavhengig av elevenes ulike evner og forutsetninger, slik det også blir fortalt om i den opprinnelige refleksjonen.

Det er stor enighet i forskningsfeltet om at det gir bedre læringseffekt, og en bedre utvikling av forståelse i et andrespråk, hvis man i opplæringen tar i bruk elevenes flerspråklige ferdigheter. Det betyr blant annet at det er viktig at elevene i en opplæringsfase gis mulighet til å bruke ferdigheter i førstespråket sitt (Statped, 2024). Etter en endring i opplæringsloven i 2004 er det likevel norsk som benyttes som hovedvirkemiddel for at elever med et annet morsmål enn norsk skal tilegne seg norskspråklige kunnskaper godt nok til å kunne følge ordinær undervisning (Mathisen, 2020, s. 125). Dette har blitt kritisert fra flere hold, og den norske skolen har blitt beskyldt for å være monokulturell fordi minoritetselevens førstespråk ikke prioriteres, og fordi flerspråklighet ikke ses på som en ressurs, men som et hinder for læring (Mathisen, 2020, s. 126).

Spesialundervisning og særskilt norskopplæring er ikke det samme. Likevel bygger tanken om de to på samme prinsipp, og i mange tilfeller organiseres spesialundervisning og særskilt norskopplæring på samme måte. Jeg vil derfor i noen tilfeller i den teoretiske refleksjonen vise til vise forskning som er gjort på spesialundervisning, men som jeg mener likevel kan ha relevans for særskilt norskopplæring.

5.3.2 Teoretisk refleksjon

I den kritiske refleksjonen er det elevenes utvikling av selvverd som hevdes å stå på spill. Selvverd er et stort begrep som rommer mye. For å drøfte den opprinnelige og den kritiske refleksjonen teoretisk, vil jeg først kort gjøre rede for hva som ligger i begrepene *selvet*, *identitet* og *selvverd*.

Teoretikere innenfor symbolsk interaksjonisme har vært særlig opptatt av hvordan andres vurderinger påvirker vår egen oppfatning av oss selv, *selvet* (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 106). George H. Mead, en viktig representant innenfor den symbolske interaksjonismen, så på selvet som noe foranderlig og relasjonelt. Selvet er ikke der ved fødsel, men det blir til gjennom de sosiale erfaringene og relasjonene individet befinner seg i og med (Mead, 1934/2015, s. 135). Slik sett får vi en oppfatning av oss selv og hvem vi er ved å observere andres bilde av oss selv. Charles H. Cooley mente at andre fungerer som et speil, og at vi ser vår refleksjon av oss selv som et speilbilde i andre (Cooley, 1964, s. 184).

En grunnleggende forståelse av begrepet *identitet* finner vi hos Mollenhauer: «Identitet er en relasjon som jeg'et har til seg selv» (Mollenhauer, 1996, s. 140-141). Mollenhauer sier videre at denne relasjonen som jeg'et har til seg selv er dynamisk, og den påvirkes av omverdenen (ibid). Identitet er en viktig side ved vår selvoppfatning, og det er vanlig å bruke begrepet for å beskrive et individs forhold til et sosialt miljø. Identitet kan da defineres som en persons sosiale plassering (Stenby, 1980 i Skaalvik & Skaalvik, 1988).

Begrepet identitet rommer altså måten vi ser oss selv på i forhold til andre, og identiteten vår formes og utvikler seg i samhandling med omverdenen. Identitetsbegrepet er i større grad enn selv-begrepet knyttet til overgangen mellom individ, sosial kontekst og kulturen individet er en del av. Jordet, (2020, s. 83) skriver at identiteten springer ut av ting som føles viktige og ekte for oss, og vi definerer ofte identiteten vår ut ifra hvor vi kommer fra og hvem vi ønsker å identifisere oss med. Identiteten vår representerer slik det sosiale og kulturelle, mens selvet vårt i større grad handler om vårt indre og hvor verdifulle vi føler oss som mennesker.

Stanley Coopersmith (1967, s. 2) definerer *selvverd* som individets verdsetting av seg selv. Selvverd handler om følelsen individet har knyttet til seg selv, en følelse av personlig verdi og

verdsetting, og denne følelsen er relativt stabil. Selvverd er en subjektiv vurdering, og trenger nødvendigvis ikke å reflektere personens faktiske ferdigheter og egenskaper (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 92).

Mead mener at individer utvikler selvet sitt gjennom perspektivene til andre, det han kaller *den generaliserte andre*. Den generaliserte andre refererer ikke bare til andre personer, men også til samfunnet eller en sosial gruppe innenfor samfunnet og dens normer, verdier og forventninger. Mead bruker et fotballag som eksempel. Han sier at hver og en av spillerne på laget internaliserer lagets holdninger og verdier inn i sin egen selvforståelse, og slik sett fungerer fotballaget som en generalisert andre (Mead, 1934/2015, s. 154-155).

Begrepet *de signifikante andre* er også relevant i denne sammenhengen. Begrepet signifikante andre viser til mennesker som er viktige for individet, og som får påvirkningskraft på utviklingen av individets selv og identitet (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s. 28). Berger og Luckmann skiller mellom primærsosialisering og sekundærsosialisering. I primærsosialiseringperioden er det de primære omsorgspersonene, som barnet har en sterk følelsesmessig tilknytning til, som fungerer som de signifikante andre (Berger & Luckmann, 2000, s. 137). I sekundærsosialiseringperioden overtar i stor grad mennesker som blir viktige i rollen av å skulle lære oss noe viktig i livet, for eksempel lærere (Berger & Luckmann, 2000, s. 146). Johan Fredrik Rye argumenterer for at mange sosiale funksjoner i dag er overtatt av ekspertsystemer, ved at for eksempel nesten alle barn og unge går i skole og barnehage. Slik sett blir profesjonelle yrkesutøvere som barnehagelærere og lærere, viktige signifikante andre for barn og unge (Rye, 2013, s. 185). Dette poenget fremheves også av Utdanningsdirektoratet, da de skriver at siden pedagogiske institusjoner er en så stor del av barn og unges liv, vil kvaliteten på de sosiale relasjonene mellom elevene ha en stor betydning på barn og unges utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 12). De fleste er også enige i at de jevnaldrende spiller en viktig rolle som signifikante andre, og fra tidlig ungdomsalder fungerer de jevnaldrende for mange som de dominerende signifikante andre (Frønes, 1994, s. 48).

Mead deler selvet inn i to, uatskillelige former, et *jeg* og et *meg*. Jeg'et er det spontane og subjektive, mens meg'et representerer det objektive og det bevisste. Det er meg'et som reagerer på egne og andres blikk (Mead, 1934/2015, s. 174). I skolesammenheng kan vi si at elevenes meg formes av de normene og forventningene de plukker opp i det generaliserte andre, i tillegg til reaksjoner og blikk fra de signifikante andre. Forståelsen av meg'et blir slik et uttrykk for hvordan individet ser seg selv fra andre menneskers perspektiv (Jordet, 2020, s. 67).

Så hvordan kan vi anta at elevene i den opprinnelige refleksjonen får sitt selv, sin identitetsutvikling og sitt selvverd farget og påvirket av den generaliserte og de signifikante andre som omtales i fortellingen? Flere timer i uka får disse elevene undervisning i et kaldt, ugunstig sløydrom i kjelleren, sammen med andre elever de ikke går i klasse med, og av en lærer som verken kjenner dem eller som prioriterer å bli kjent med dem. I disse timene er det dette som er deres generaliserte andre, deres fotballag. Som nevnt over representerer det generaliserte andre noen normer, verdier og forventninger til individet. Så hva representerer sløydrommet i kjelleren? Hvilke verdier og forventninger formidler dette rommet til elevene hver dag? Etter mitt syn representerer rommet lave forventninger. Rommet er bygget og konstruert for at man skal arbeide praktisk der nede, ikke for at man skal sitte stille å lese og skrive. Det er kaldt der, og det er ikke nok stoler og pulter til alle. Studier viser at elever som mottar spesialundervisning i små grupper, har lite læringsutbytte av dette blant annet fordi forventningene til disse elevene og gruppene er lave (Festøy & Haug, 2017, s. 69). Forskning antyder også at grupper med lavtpresterende elever, ofte får de minst kvalifiserte lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 1). Dette gjelder også i min empiri, da læreren som hadde ansvaret for særskilt norskopplæring, ikke hadde kompetanse eller erfaring innen andrespråkspedagogikk.

De jevnaldrende utgjør, som nevnt over, noen av de mest dominerende signifikante andre for hverandre. Den opprinnelige refleksjonen viser at det å motta særskilt norskopplæring ikke oppleves som noe som gir disse elevene særlig høy status hos de jevnaldrende. Snarere tvert imot. Noen av elevene i fortellingen uttaler at de synes det er flaut å være der, og læreren har overhørt at de omtaler seg selv som «de dumme». Dette tyder på at de ser på seg selv som dummere enn de andre klassekameratene, og at de skammer seg over å skille seg ut på denne måten. Læreren i fortellingen fungerer som en forsterker til denne identiteten fordi hun så tydelig prioriterer bort disse elevene. Vi kan imidlertid stille spørsmål ved hvor viktig denne læreren er for disse elevene, siden hun ikke kjenner dem noe særlig. Det er derfor ikke sikkert alle elevene i denne gruppa opplever henne som en signifikant andre. Uansett hvor viktig de ulike elevene i gruppa føler at denne læreren er, sender lærerens valg, prioritering og bortprioriteringer tydelige signaler til elevene. Læreren forteller blant annet at planlegging og etterarbeid i dette faget alltid kommer i siste rekke, og hun begrunner dette med at elevene ikke skal ha karakterer i faget. Videre sier hun at det ofte hender hun glemmer at noen av elevene skal komme, og at de ofte blir satt til å spille spill fordi hun ikke har noe annet planlagt til dem. En viktig del av utviklingen av et godt selvverd handler om å at læreren viser elevene respekt, slik at de selv kan utvikle respekt for seg selv (Jordet, 2020, s. 115). En

viktig måte for lærere å vise respekt overfor elevene, er ved å gi hver enkelt elev den tilpassede undervisningen han eller hun trenger i forhold til sine evner og behov (ibid). Når flere av elevene gang på gang opplever at læreren har glemt at de skulle komme, og at hun ikke har anstrengt seg overhode for å lage et undervisningsopplegg tilpasset dem, sender dette et sterkt signal om at de ikke er verdige denne lærerens respekt.

Det er ikke bare gjennom å ha en lite tilpasset undervisning læreren signaliserer til elevene at de ikke er så viktige. Hun sier også at hun ikke kjenner elevene sine, fordi hun ikke har tid til å bli kjent med dem. Hun har verken tid til å snakke med dem selv, eller snakke med andre som kanskje kjenner dem litt bedre, som for eksempel kontaktlæreren deres. Dette er nok ikke et unikt tilfelle. Andre studier har vist at lærere opplever dårlig tid til planlegging og samordning i forbindelse med utveksling av informasjon og samarbeid om undervisning for elever som mottar spesialundervisning (Festøy & Haug, 2017, s. 67). Dette resulterer i en fragmentert hverdag med lite struktur for de elevene det gjelder. Særlig kan opplevelsen av segregering og fragmentert undervisning gjelde elever som både får spesialundervisning og særskilt norskopplæring (Remøy, 2017, s. 74). Når elevene er medlem av flere grupper, gjør dette at de må orientere seg mot mange ulike settinger og grupperinger i løpet av dagen, og det kan gjøre det vanskeligere å føle seg inkludert i det store fellesskapet (Remøy, 2017, s. 93).

Ungdommene i den opprinnelige refleksjonen skiller seg ut fra klassekameratene på flere måter, og i den kritiske refleksjonen har jeg argumentert for at skolens organisering av disse elevene i egne grupper, gjør at de skiller seg mer ut enn de i utgangspunktet hadde trengt. Når et individ eller en gruppe er en tydelig minoritet og skiller seg ut fra de andre i miljøet, kan vi kalle det et *dissonant miljø* (Rosenberg, 1979, s. 100). I et dissonant miljø er det større sjanse for at egenskaper og ferdigheter individet har, som ikke verdsettes i miljøet, vil nedgraderes av individet selv. For eksempel vil individet sette større pris på atletiske egenskaper i et miljø hvor andre også verdsetter det å være atletisk. Hvis det å være atletisk ikke verdsettes, vil ikke individet verdsette denne delen av seg selv i like stor grad (Rosenberg, 1979, s. 106). I dissonante miljøer vil også oppmerksomheten i større grad rettes mot egenskaper og ferdigheter (eller mangel på disse) som vurderes som negativt i miljøet. Med andre ord kan selvværdet i dissonante miljøer skades enten ved at individets evner eller egenskaper ikke verdsettes i miljøet, eller at svake prestasjoner blir mer synlige fordi andre presterer bedre (Rosenberg, 1979, s. 124-125). I den opprinnelige refleksjonen er det elevenes norskspråklige ferdigheter som vurderes å være så lave i forhold til de andre klassekameratene, majoriteten, at de må plasseres i en egen gruppe frem til de kan norsk godt nok til at de kan få utbytte av

den ordinære undervisningen. Vi kan alle være enige om at det er viktig at disse ungdommene lærer seg det norske språket på en tilfredsstillende måte, slik at de er i stand til å mestre videre skolegang og senere et arbeidsliv. Likevel kan et ensidig, negativt fokus på deres svake norskspråklige ferdigheter, stå i veien for at andre egenskaper og ferdigheter disse elevene innehar, ikke kommer til syne. Dette mener jeg henger sammen med det Jordet (2020, s. 14) kaller den prestasjonsorienterte kulturen i skolen. Jordet skriver at i en slik kultur, der det er prestasjonene som teller, vil selvet primært styrkes gjennom gode prestasjoner. Han hevder videre at gode prestasjoner kun styrker selvtilliten, og ikke den grunnleggende selvfølelsen. Slik sett står elevene i fare for å jage en bekreftelse som egentlig bare styrker selvtilliten, mens det de egentlig trenger, er en bekreftelse av eget selvet.

Videre hevder Jordet (2020, s. 162) at faren ved at skolen ikke evner å se hele barnet, med alle sine erfaringer og egenskaper, er at eleven devalueres ved at deres identitet ikke blir verdsatt. Jordet hevder at å ikke se elevenes iboende ressurser er en krenkelse. Jeg vil støtte meg til denne påstanden, og jeg mener at systemet rundt elevene i den opprinnelige refleksjonen legger opp til et ensidig syn på disse elevene, der deres (mangel på) norskspråklige ferdigheter skygger over for andre egenskaper de har. Jeg mener også, i likhet med Jordet, at dette skyldes prestasjonsorienteringen i samfunnet, og at skolen derfor ikke «har tid til» å vise verdsettelse og nysgjerrighet for andre ferdigheter disse elevene besitter, som for eksempel deres ferdigheter i eget morsmål. Ved å signalisere til elevene at så mye ved deres identitet ikke er viktig, kan vi skade deres selvet, deres følelse av å være verdt noe i seg selv, uavhengig av hvor gode de er i norsk, og dermed hvor «norske» de er.

Å dele elevene inn i grupper på denne måten er et eksempel på *organisatorisk differensiering*. Organisatorisk differensiering handler om at elevene deles inn i grupper utenfor klassefelleskapet på bakgrunn av behov for spesielt tilpasset undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 216). I dette tilfellet, behovet for å mestre det norske språket tilstrekkelig nok til å kunne delta i ordinær undervisning. Formålet med en slik differensiering er å ivareta elevenes behov og læreforutsetninger. En slik organisering kan for noen elever virke mer inkluderende enn å være til stede i klasserommet, fordi de ikke har muligheten til å delta på en meningsfull måte i aktivitetene som foregår i klasserommet, fordi de ikke har faglige forutsetninger for å klare det (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 216). Dette kan for eksempel være tilfelle for Sandaya, som verken kan lese eller skrive, og som ikke behersker det norske språket. For ham kan klassefelleskapet utgjøre en dissonant kontekst. Men en slik organisering kan også virke stigmatiserende. For de aller fleste elever vil deltakelse i klassefelleskapet være den

beste løsningen, noe som krever at skolen evner å tilpasse den ordinære undervisningen på en god måte. I mange tilfeller er det mangel på ressurser, tradisjoner eller press fra ulike interessegrupper som bestemmer innhold og organisering i skolen, og ikke elevenes behov (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 217).

Måten skolen organiseres elever på, henger også tett sammen med prinsippet om inkludering, som står sterkt i skolen. Målet med særskilt norskopplæring er at elevene skal inkluderes. Inkluderes på skolen og i samfunnet forøvrig, som en konsekvens av at de har lært seg å beherske det norske språket. Men hva hvis denne organiseringen fungerer mot sin hensikt? Haug (2014) har utformet en modell for inkludering som tar for seg fire utfordringer. Den første utfordringen er å sikre fellesskapet. Dette betyr at alle skal høre til i en klasse. Den andre utfordringen er å sikre deltakelse, som betyr at eleven skal ha mulighet til å være engasjerte i, og bidra i til det fellesskapet de er en del av. Den tredje handler om medvirkning, som betyr at alle skal tas hensyn til og lyttes til, og den siste er å sørge for at alle får et faglig og sosialt utbytte av å gå på skolen (Festøy & Haug, 2017, s. 56). Ut ifra denne modellen vil jeg hevde at organiseringen som beskrives i den opprinnelige refleksjonen, ikke bidrar til inkludering av disse ungdommene. Selv om alle sammen hører til en klasse, tas de flere timer i uka ut fra klassefellesskapet for å gå gjennom en annen type opplæring. Den opprinnelige refleksjonen viser også at mange av SNO-elevne ikke får muligheten til engasjere seg eller bidra med noe særlig i disse timene, da de ofte settes til å spille Alias for seg selv. I tillegg er det tydelig at flere av elevene selv ikke har et ønske om å være der. Sist, men ikke minst, kan det tyde på at det sosiale og faglige utbytte en del av elevene får av denne undervisningen er svært begrenset.

Selvoppfatningen vår preges av de kollektive erfaringene vi gjør oss. Kollektive erfaringer er de generelle og dominerende holdningene vi møter fra storsamfunnet, rettet mot bestemte grupper. Disse gruppene kan for eksempel være knyttet til kjønn eller etnisitet. Disse kollektive erfaringene er særlig viktige i utviklingen av vår identitet (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s. 25). Den organisatoriske differensieringen, måten elevene blir møtt på av læreren og hvordan de opplever at medelevene ser på dem som tilhører SNO-gruppa, kan føre til at noen av disse elevene utvikler et selv som er preget av å føle seg annerledes, dummere og mindre verdt enn de andre. Filosofen Amartya Sen advarer mot å ha et endimensjonalt syn på menneskers identitet, der mennesker deles inn i kategorier etter for eksempel nasjonalitet og etnisitet. Sen skriver om at alle mennesker hører til ulike grupper, på en eller annen måte, og at alle disse gruppene på hver sin måte kan være viktige for vår identitetsutvikling (Sen, 2006, s. 24). Videre skriver han at når vi som samfunn klassifiserer og setter i bås, konstruerer vi

ulikheter som egentlig ikke finnes (Sen, 2006, s. 27). Jordet støtter seg til dette og påpeker at: «når smale identitetsmarkører får definere hvem vi er, kan det føre til alvorlige politiske konflikter fordi det etableres et verdensbilde hvor vi står mot dem» (Jordet, 2020, s. 84). Selv om det i denne refleksjonen ikke kommer frem i hvilken grad disse elevene får være en del av et annet fellesskap enn det som skapes i særskilt norskundervisningen, og om styrker og kvaliteter de innehar blir sett på en annen måte i andre timer, vil jeg hevde at gjennom denne typen organisering av elevene, står skolen i fare for å låse og definere deres identiteter på bakgrunn av en svært snever del av hvem disse elevene er som mennesker. Slik sett vil jeg hevde at skolen står i fare for å bidra til en negativ utvikling av selvverd og identitet hos disse elevene.

6 Tredje fortelling - Dysleksielevener og Andrew

6.1 Opprinnelig refleksjon

Jeg har ansvaret for spesialundervisningen i en klasse på ungdomstrinnet. Tre av elevene har dysleksi, men de har frem til nå ikke fått noe særlig oppfølging. På denne skolen er det praksis at alle elever med dysleksi skal ha en egen dysleksiplan. Jeg leser planene som er blitt laget tidligere skoleår, og går gjennom dem med eleven. I disse planene står det at de behersker, og bruker ulike typer digitale hjelpemidler. Elevene kjenner seg ikke igjen i det som står der, og de sier at det aldri er noen som har snakket med dem om innholdet i dem. I tillegg er ingen av dem noe særlig gode på å benytte seg av hjelpemidlene sine, fordi de ikke vet hvordan de skal bruke dem. Alle tre uttrykker frustrasjon over situasjonen sin. De føler ikke at de får vist det de kan, fordi vansker med lesing og skriving ofte kommer i veien for at de får vist det de har av fagkunnskap. Kontaktlæreren til elevene er også frustrert fordi hun selv ikke vet hvordan de ulike hjelpemidlene fungerer, og derfor klarer hun ikke å hjelpe elevene med å ta dem i bruk. Ingen av lærerne på trinnet har noen gang fått opplæring i dette, og selv om de fleste er klar over at elevene har dysleksi, er det ingen av dem som egentlig vet noe særlig om hva hver og en av dem strever med. «De har alltid fått tilbud om muntlige prøver og det fungerer godt, men i norsk og engelsk får de alltid karakterer nederst på sjiktet», sier de.

Vi gjennomfører en lesekartlegging i klassen, og resultatene er urovekkende lave. Flere av elevene som verken har dysleksi eller spesialundervisning skårer veldig lavt. Læreren i klassen er frustrert over å måtte legge leseopplæringen på et så lavt nivå. «Det går jo ut over de sterke elevene, de som faktisk kan lese», sier hun. Da vi senere drøfter resultatene av lesekartleggingen med avdelingsleder, uttrykker han bekymring over å skulle henvise flere elever til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), og kanskje da få enda flere vedtak skolen

ikke har økonomi til å følge opp. Jeg og avdelingsleder har delt vår frustrasjon med hverandre rundt dette temaet tidligere. Selv om flere elever på skolen får vedtak om spesialundervisning, følger det ingen midler med et vedtak. Det betyr at vi bruker mye tid, og lager mye ekstraarbeid for oss selv ved å kartlegge grundig, henvise, og i siste instans skrive en individuell opplæringsplan (IOP), også ser vi at vi uansett ikke har gode nok midler til å hjelpe disse elevene godt nok.

Dagen etter har jeg et møte med rektor og spesialpedagogisk koordinator på skolen. Rektor lurer på hvor det blir av alle dysleksiplanene. Jeg sier at jeg holder på med planene, men at jeg trenger litt mer tid til å bli bedre kjent med styrker og svakheter hos hver enkelt av elevene, slik at planen kan utarbeides med tanke på hva de faktisk trenger av tilrettelegging. Selv om alle har samme diagnose er det ikke sikkert alle har nytte av de samme tiltakene. «Du trenger ikke snakke med dem for å lage planen deres, bare skriv litt generelt om diagnosen og hvordan vi jobber med dysleksielever på denne skolen. Planene skulle vært inne i mappene deres nå, i tilfelle tilsyn.» Dette arbeidet føles for meg helt meningsløst. Dette handler om å lage planer bare for at det formelle skal være på plass. Disse planene har ingen verdi for elevene de gjelder. Jeg føler meg som en kontoransatt, ikke som en pedagog, og jeg tenker at elevenes stemme og behov helt forsvinner i en papirmølje av dokumentasjonskrav.

I denne klassen går også Andrew. Han har mottatt spesialundervisning gjennom store deler av skoleløpet sitt. Målene i hans IOP er i stor grad hentet fra kompetansemål på lavere årstrinn. Andrews motivasjon for skolearbeidet har vært varierende gjennom store deler av hans tid som skoleelev, men nå når han går på ungdomsskolen, vil han gjerne jobbe godt slik at han kan oppnå gode karakterer. Dette er viktig for ham, og han sammenligner seg ofte med kameratene sine. Jeg og de andre lærerne ser at det harde arbeidet hans gir resultater, og han har flere ganger i løpet av skoleåret uttrykt stolthet over at han «faktisk gidder å jobbe med skolearbeid», som han selv sier. Da skoleåret nærmer seg slutten og jeg skal skrive årsrapport, ser jeg at Andrew har nådd flere av målene i sin IOP. Jeg snakker med Andrew om dette, men han blir ikke så entusiastisk som jeg hadde trodd. Han ser rett og slett litt nedfor ut. «Hva er det?» spør jeg. «Jeg kommer jo likevel bare til å få toere på karakterkortet mitt, og det er det mamma og pappa bryr seg om. Det er egentlig ingen andre enn deg som bryr seg om målene som står i min IOP.» Jeg vet jo at dette stemmer. Til tross for iherdig jobbing fra den hardtarbeidende Andrew, som har bestemt seg for å legge ned en innsats på skolen, kommer det stort sett bare til å stå ikke vurder (IV) eller karakterene 1 eller 2 på vitnemålet hans, fordi han i stor grad har jobbet med kompetansemål fra lavere årstrinn, og han har ikke sjans til å oppnå de høyeste karakterene ut ifra kompetansemålene for

ungdomstrinnet. Da vi sitter der, og jeg ser det triste, men tapre uttrykket i ansiktet til denne eleven, skylder en ekstrem urettferdighetsfølelse gjennom meg på hans vegne. «Du får karakteren 6 i stå-på-vilje og det å være menneske», sier jeg. Han smiler til meg, og selv om denne karakteren ikke kommer til å synes på karakterkortet hans, håper jeg han tar den med seg videre ut i livet.

6.2 Kritisk refleksjon

Og her slutter historien om en gutt som ikke kunne lese på tross av at han var over åtte år gammel, men som allikevel klarte å sette i gang mange ting ut i verden (Bjørneboe, 1955/1995).

Sitatet over er hentet fra Jens Bjørneboes roman *Jonas* fra 1955. I boka blir vi kjent med den ordblinde skolestarteren Jonas som møter et skolesystem som ikke forstår seg på utfordringene hans. Selv om mye har skjedd i det norske skoleverket siden 1955, er det likevel mange av de samme tingene som står på spill for elevene i den opprinnelige refleksjonen og for den åtte år gamle Jonas i Bjørneboes roman. Sitatet over er bokas siste setning, og det illustrerer det jeg mener står på spill i for elevene i den opprinnelige refleksjonen: å bli sett som hele mennesker, å få muligheten til å mestre ut ifra egne forutsetninger. Hvis elever i skolen får muligheten til å oppleve mestring i skolen, til tross for sine utfordringer, har de gode muligheter til å «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Barn og unge kommer til skolen som *hele mennesker*. En del av skolens samfunnsoppdrag er å danne hele mennesket: «Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9). Men fra elevene er 12-13 år gamle forsvinner dette viktige prinsippet. Ikke i teorien, ikke fra læreplanen, men i praksis. Hvorfor? Fordi karaktersystemet. Jeg mener at karaktersystemet er bygget opp på en slik måte at det er umulig for skolen å utvikle hele mennesket. Karakterene settes ikke ut ifra barnas erfaringer, interesser, forutsetninger eller innsats. De settes ut ifra barnas prestasjoner som eksplisitte, normative bedømmelser på forhåndsbestemte kompetansemål. Som lærer er du både trener og dommer i elevenes liv. Du kan motivere, hjelpe og jobbe sammen med elevene, og du kan se hvor mye innsats, slit, svette og tårer det ligger bak en innlevering i norsk eller en prøve i matematikk. Likevel må du gå tilbake til eleven og fortelle at han eller

hun nok en gang har fått karakteren 2. Kanskje 2+. «Karakterene er ikke så viktige», kan vi prøve å trøste elevene med. Men dette er løgn. Karakterene elevene får kan være avgjørende med tanke på å kunne ta den utdannelsen de ønsker, og slik sett kan de være avgjørende for store deler av barn og unges fremtid.

I hvert eneste klasserom i Norge sitter det elever som av ulike grunner strever med lesing og skriving. Lesing og skriving er i vårt moderne samfunn på mange måter nøkkelen til et godt liv. Hvis du ikke mestrer lesing og skriving i skolen, og du til stadighet opplever å ikke mestre skolen på grunn av lese- og skrivevansker eller dysleksi, kan dette få store negative konsekvenser, både i det korte og lange løp. For at elever skal få muligheten til å mestre på skolen, til tross for vanskene sine, er vi avhengig av en skole som evner å se menneskene bak diagnosen, altså å se hele mennesket. I den opprinnelige refleksjonen opplever flere av elevene at de reduseres til et skjema, hvis hensikt er at det skal bli liggende i en skuff. Elevene i dette tilfellet er ikke lenger autonome subjekter med medbestemmelse i eget opplæringsløp. I alle fall ikke når det gjelder hvilke tiltak som er best egnet for dem som individer. Dette vil jeg påstå at er en objektivisering av mennesker.

Gjennom måten karaktersystemet vårt er bygget opp på, skaper skolen tapere i samfunnet fordi den ikke evner å utføre samfunnsoppdraget sitt, å se hele mennesket. Og det er ofte de som trenger mest støtte, skolen svikter i størst grad. Andrew er en flittig elev, som gjør så godt han kan. Det skolen belønner ham med er lave karakterer i nesten alle fag. I noen fag blir han ikke en gang vurdert, fordi han har jobbet med andre kompetansemål enn det som forventes for årstrinnet. Han står ikke stolt og vifter med sin IOP og sier til kompiser, foreldre og besteforeldre: «Se jeg nådde alle målene mine! Målene som er laget med tanke på mitt eget utgangspunkt, målene jeg har jobbet kjempehardt for å nå! Jeg klarte det!» Andrew opplever ikke mestring i skolen.

Vi forteller barna at de er bra nok som de er, at det viktigste er å gjøre så godt man kan. Men er det sant? Ungdomsskolen har gjennom tre år med karakterer, og kanskje før den tid også, ofte fortalt Andrew det motsatte. Du får det ikke til, selv om du gjør så godt du kan. Det krever en sterk psyke å tåle den behandlingen skolen gir deg når du ikke er teoretisk sterk.

6.3 Teoretisk refleksjon

I den kritiske refleksjonen hevder jeg at karaktersystemet i skolen er et overtramp mot elever, særlig når det gjelder skolens ansvar i å utvikle og se hele mennesket. Å se mennesket bak diagnosen er det som står på spill. For å diskutere dette teoretisk vil jeg bruke Martin Bubers

begrepspar *Jeg-Du* og *Jeg-Det*, samt Hans Skjervheims teori om objektivisering. Videre vil jeg ta for meg Bubers vektlegging av å se hele mennesket, og diskutere karaktersystemets virkning på elever med IOP, med Andrew fra den opprinnelige refleksjonen som eksempel. Her vil til slutt begrepet selvverd bli sentralt igjen. Jeg gir ikke noen videre utdyping av begrepet selvverd her, men viser til begrepsforklaringen rundt begrepet i del 5.

Martin Buber så på mennesket som et dynamisk vesen som alltid utvikler seg i relasjon med omverdenen (Björk, 2004, s. 436). Noe av det mest sentrale i Bubers teori er dialogen og det nære møtet med mennesker (ibid). I Bubers verk *Jeg og du* skriver han om det han kaller grunnord, eller ordpar: Et Jeg-Du og et Jeg-Det (Buber, 1923/2003, s. 3). Det er knyttet til de *erfaringene* vi gjør oss. Buber sier: «Erfaringer alene kan ikke bringe verden til mennesket. For de bringer det bare en verden som består av Det og Det og Det, av Han og Han og Hun og Hun og Det» (Buber, 1923/2003, s. 5). Dette handler om at vi erfarer verden og menneskene i den, at vi betrakter på avstand. Et Jeg-Det-forhold til et annet menneske er som et subjekt-objekt forhold. Den andre blir et objekt som skal erfares (Skrefsrud, 2014, s. 3). Videre er det grunnordet Jeg-Du. Buber sier om dette at Jeg-Du «stifter forholdets verden. Det mennesket jeg sier Du til, erfarer jeg ikke, men jeg er i forholdet til det» (Buber, 1923/2003, s. 8). I et Jeg-Du forhold forholder man seg slik sett til den andre i møtet. Det er noe annet enn å betrakte og erfare.

Jeg-Du og Jeg-Det er ikke motsetninger der det første er positivt og det andre negativt, men de to utfyller hverandre og virker sammen. «Uten Det kan mennesket ikke leve: Men den som lever med bare Det, er ikke menneske» (Buber, 2003, s. 31). Slik jeg leser Buber handler dette om at vi kan erfare, det vil si betrakte, både verden og andre mennesker, og dette er noe vi ofte gjør. Men for at de nære møtene, der vi er sammen subjekt til subjekt, skal kunne finne sted, er vi avhengig av et Jeg-Du- forhold.

I følge Buber vil den pedagogiske relasjonen alltid være asymmetrisk i den forstand at læreren alltid har et forsprang på barnet når det gjelder kunnskaper, ferdigheter og erfaringer. (Björk, 2004, s. 445). Faren ved dette er at Jeg-Du-relasjonen i skolen forvandles til en Jeg-Det-relasjon, der eleven forvandles til et middel for de interessene som samfunnet har pålagt læreren (ibid). I en asymmetrisk maktrelasjon er det alltid noen som har mer makt enn andre, og i den pedagogiske relasjonen er det som regel læreren som sitter med makten. Buber sier at lærerens individuelle makt på den ene siden bestemmes ut ifra statlige føringer, og på den andre siden kan makten komme til uttrykk gjennom at det pedagogiske arbeidet som utføres er vilkårlig, og at det ikke baserer seg på elevenes ferdigheter, potensiale og interesse. Gjennom slikt arbeid objektiviseres eleven til et Det (Björk, 2004, s. 446-447).

I den opprinnelige refleksjonen leser vi at spesialpedagogen får beskjed om at hun ikke trenger å snakke med elevene før hun skriver planene deres. Dialogen, møtet skal altså ikke finne sted. I lys av Bubers vektlegging av dialogen og møtet, kan vi si at elevene reduseres til diagnoser, et dokument, en ting, et Det. Elevene er ikke mennesker med egne stemmer som skal høres og tas hensyn til. Spesialpedagogen befinner seg her i et Jeg-Det-forhold til elevene, der elevene forstås som objekter i form av forhåndsbestemte kategorier (Skrefsrud, 2014, s. 4). Disse forhåndsbestemte kategoriene er med på å degradere elevene til diagnoser på et papir, der individuelle behov elevene kunne fortalt om selv, ikke finnes.

Å forstå eleven, dens fungering og dens behov er helt essensielt og fundamentalt viktig for å kunne legge til rette for læring (Haug, 2017, s. 23). Det er det eleven strever med, og det eleven mestrer som skal bestemme innhold, arbeidsformer og progresjon i undervisninga. Det er dette som er kjernen i både tilpasset opplæring og spesialundervisning (ibid). Når dette ikke tas hensyn til, beveger vi oss dypere inn i en Jeg-Det verden. Buber advarte mot en stadig økning av Det-verdenes omfang (Buber, 1923/2003, s. 33). Når Det-verdenen tar så stor plass at den fortrenger Du-verdenen, står man i fare for å miste sin grunnleggende identitet som nærvær, og man begynner å se på seg selv og forstå seg selv som en gjenstand (Simonsen, 2003, s. XI).

Videre i den opprinnelige refleksjonen kan vi høre lærerens bekymring for at elevenes stemmer og behov «*forsvinner i en papirmølje av dokumentasjonskrav*». Hans Skjervheim sier at en av de viktigste forskjellene mellom mennesker og dyr, er at mennesker har språk, og det er gjennom språket at vi samhandler med hverandre (Skjervheim, 1996, s. 71). Skjervheim mener at vi gjennom å engasjere oss og delta i den andres påstander i en samtale, har vi en treleddet relasjon mellom den andre, meg og saken. Hvis vi derimot møter den andre med den innstillingen at vi ikke engasjerer oss eller bryr oss om saken som fremlegges, men bare konstaterer saken som et faktum, har vi en toleddet relasjon: Jeg i relasjon til min sak og den andre i relasjon til sin sak. Slik sett deler ikke de to det samme saksforholdet, men lever i hver sin verden (Skjervheim, 1996, s. 71-72). I den opprinnelige refleksjonen kan vi si at læreren og elevene med dysleksi ikke deler samme oppfatning av saken. Elevene i denne fortellingen går på ungdomsskolen, og har mest sannsynlig allerede levd mange år med en dysleksidiagnose. Noen av dem vet nok godt selv hva de trenger av tilpasninger og hjelp for å lette egen skolehverdag. Ordet «dysleksi» for dem rommer så mye mer enn diagnosen, og for to elever med denne diagnosen kan ordet romme helt ulikt innhold. Når læreren i dette tilfelle skal skrive deres planer, uten å ta hensyn til deres egne stemmer og erfaringer, men kun ta utgangspunkt i dysleksi som en generell diagnose, er lærer og elev i en toleddet relasjon. I en

slik relasjon blir den andre til et objekt og vi oppfatter den andre som et kasus (Skjervheim, 1996, s. 74). Ved å objektivisere den andre går vi til angrep på den andres frihet, og vi gjør den andre til en ting i vår egen verden, og slik sett skaffer vi oss herredømme over den andre (Skjervheim, 1996, s. 75).

Formålsparagrafen sier at utdanninga skal bidra til elever både mestrer livene sine, og at de skal kunne bli aktive deltakere i samfunnet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette handler om aktørskap og myndiggjøring av elevene. Myndiggjøring betyr å ha fokus på individets ressurser og det vedkommende får til, fremfor begrensninger og hva han eller hun ikke får til (Jordet, 2020, s. 120). Til tross for ordlyden i formålsparagrafen, slipper skolen i alt for liten grad til tanken om myndiggjøring, og fokuset på diagnoser og begrensninger, er stadig med på å tingliggjøre elever. En reell myndiggjøring av barn er helt avhengig av at vi ser på dem som likeverdige subjekter, som eier sin egen subjektive opplevelse av virkeligheten (Jordet, 2020, s. 120). Etter min mening er det å lage en tiltaksplan for elever med dysleksi, uten en gang å snakke med eleven planen skal gjelde for, ikke med på å myndiggjøre disse elevene. Elevene tingliggjøres og umyndiggjøres gjennom skolens praksis i dette tilfellet. Elevene reduseres til et byråkratisk nummer i rekken. Denne måten å redusere et menneske og en relasjon på, til noe man kan observere utenfra, kaller Skjervheim for objektivisme (Skjervheim, 2000, s. 29). I skolen er det subjekt-objekt synet på elever som dominerer, fordi i skolen måles, vurderes, beskrives og behandles elever utenfra (Jordet, 2020, s. 209). Faren ved dette er at barna tingliggjøres, og behandles ut ifra hvilke diagnoser de har. De behandles som ting, ikke som mennesker med dynamiske egenskaper. Når vi behandler barna på denne måte, glemmer vi å lytte til barnas egne stemmer (ibid).

Utviklingen av mennesket var sentralt i Bubers pedagogiske tankegang, og han var opptatt av at voksne som har oppdrageransvar for barn ikke bare skal se barnet for de kunnskapene eller ferdighetene det har, men de skal interessere seg for hele mennesket. Både mennesket de møter her og nå, og også det potensielle fremtidige mennesket, og hva det kan bli av barnet i fremtiden (Björk, 2004, s. 440-441). Dessverre fungerer det i mange tilfeller ikke slik i skolens praksis, slik jeg blant annet har vist over. En av grunnene til dette er at skolen i stor grad er bygget på et meritokratisk verdisystem (Young, 2004 i Bakke, 2016, s. 54). I et slikt skolesystem sorteres, rangeres og klassifiseres elevene etter intelligens, konkurranse- og tilpasningsevne. Og i møte med dette verdisynet blir eleven som mottar spesialundervisning stående igjen som en «dårligere» elev, ikke som et individ med en verdifull og kvalitativ annen erfaringsbakgrunn (Bakke, 2016, s. 54).

Utarbeidelse av en IOP gir lærere og spesialpedagoger som kjenner eleven godt, muligheten til å sette mål for eleven som befinner seg innenfor elevens nærmeste utviklingszone, altså mål som eleven kan mestre med god hjelp, veiledning og egeninnsats (Imsen, 2020, s. 200). Målene i en IOP skal bygge på sakkyndig vurdering fra PPT og vedtaket om spesialundervisning som er gjort. Det åpnes også opp for at målene i en IOP kan ta utgangspunkt i kompetansemål for lavere årstrinn (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 239). I den opprinnelige refleksjonen kan vi lese at Andrew hadde flere mål i sin IOP som var hentet fra lavere årstrinn. Hans lærere hadde tilsynelatende laget en god plan, med mål som var mulig for Andrew å nå. Dette arbeidet burde legge godt til rette for at Andrew skulle ha opplevd fremgang og mestring i skolearbeidet, og at dette arbeidet også ga gode resultater til slutt. Andrew oppnår gode resultater i forhold til egen opplæringsplan, men han uttrykker skuffelse over at det harde arbeidet han har lagt ned, ikke synes på karakterkortet. Bjørnsrud og Nilsen (2023) har forsket på handlingsrommet for tilpasset opplæring i LK20. De sier at siden læreplanen for fag er knyttet til eksternt bestemte kompetansemål, er mulighetene for kvalitativ differensiering sterkt begrenset. De statlige rammene for opplæringen, altså kompetansemålene, kan skape et misforhold mellom elevenes ulike forutsetninger for læring og dermed også muligheten for individuelle tilpasninger (Bjørnsrud & Nilsen, 2023, s. 75). Slik ser vi at prinsippet om tilpasset opplæring og formålet med spesialundervisningen kommer i konflikt med vurderingspraksisen i skolen. I lys av dette er det også skremmende at elever som mottar spesialundervisning i mange tilfeller viser mindre progresjon og fremgang, og i noen tilfeller også regresjon, i forhold til elever som ikke mottar spesialundervisning (Nordahl, 2017, s. 362).

Befring (2019) skiller mellom det han kaller grunnleggende rettferdighet og prestasjonsbasert rettferdighet. Grunnleggende rettferdighet betyr at skolen skal møte alle elever på en likeverdig måte, noe som betyr at alle, uansett forutsetninger, skal oppleve læringsglede og mestring. Prinsippet om tilpasset opplæring, er bygget på tanken om at skolen skal være grunnleggende rettferdig. På bakgrunn av dette ville det vært naturlig om skolen tok utgangspunkt i det hver enkelt elev har mulighet og grunnlag for å kunne mestre (Befring, 2019b, s. 56). Men som vi har lest i Andrews tilfelle, uteblir hans følelse av mestring og læringsglede. For selv om opplæringsloven legger opp til grunnleggende rettferdighet for alle barn i skolen, er skolens vurderingsordning basert på det Befring kaller prestasjonsbasert rettferdighet, som i praksis betyr at det lovbestemte kravet om tilpasset opplæring for alle, kommer i skyggen av kravet om at alle elever skal jobbe mot fastlagte kunnskapskrav. Selv

om dette er krav som for mange er uopnåelige, er det disse kravene som danner grunnlaget for vurderingen (Befring, 2019b, s. 56).

Å hele tiden oppleve å komme til kort i skolen, henger igjen tett sammen med elevenes utvikling av selvverd. Det å ikke nå mål vi setter oss, eller ambisjoner vi har, på viktige områder i livet, får negativ effekt på selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 94). Prestasjonspresset i skolen er et hinder for at lærere og elever sammen kan sette realistiske mål som eleven kan nå, fordi det som kjennetegner dette prestasjonspresset er at elevenes prestasjoner vurderes relativt, i forhold til andre elever, og ut ifra fastsatte, generelle mål (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 96). Dette kan føre til at mange elever ikke ser meningen i å gjøre sitt beste, hvis de likevel ikke greier å gjøre det like bra eller bedre enn de andre. Slik sett bidrar prestasjonspresset til at en del elever har mål og ambisjoner som det er umulig for dem å innfri, og slik sett påvirker dette deres selvverd på en negativ måte (ibid). Elever med lav faglig selvvurdering viser seg å ha mer stress og angst i læringssituasjoner enn andre elever, og for å beskytte sitt eget selvverd i situasjoner de forventer å ikke mestre, viser de lavere motivasjon, lavere innsats og har mindre utholdenhet i møte med krevende oppgaver i læringssituasjonen. Dette kan igjen påvirke deres videre valg av studier og yrke (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 89). Andrew uttrykker tydelig at han ikke opplever noen særlig glede i å ha nådd målene i sin IOP, fordi vurderingen han får, i form av karakterkortet, forteller han likevel at han ikke mestrer, eller i beste fall at han mestrer på et lavt nivå. Dette store spriket mellom ideal og praksis, fører til at elever som i utgangspunktet er sårbare i møte med skolens krav, fordi mange av dem er lite teoretisk anlagte, står i fare for å bli stemplet som skoletapere (Befring, 2019b, s. 56). Elevene nedverdiges, og det kan få kritiske psykososiale konsekvenser for dem det gjelder (ibid).

De erfaringene vi gjør oss i livet på ulike områder, er med på å forme vår forståelse av oss selv som mennesker, og hvilken verdi vi har som mennesker. De positive erfaringene vi gjør oss, er med på å styrke selvverd, mens de negative erfaringene bygger ned og kan være skadelige for vårt selvverd. Elever som konstant opplever å ikke mestre de faglige kravene skolen stiller til dem, vil speile seg i disse erfaringene. Og når disse erfaringene forteller dem at det de har gjort ikke er godt nok, eller til og med at det er dårlig, svekkes selvtilliten og etter hvert også elevens opplevelse av seg selv, altså deres selvverd (Jordet, 2020, s. 77).

Moen (2023, s. 27) argumenterer for at karaktersystemet i seg selv kan karakteriseres som omsorgssvikt overfor elevene. Slik vi har sett i Andrews tilfelle, settes ikke karakterene på bakgrunn av evner og ferdigheter eleven besitter, men på bakgrunn av forhåndsdefinerte mål som er bestemt utenfra, av staten. Moen tar videre utgangspunkt i

mobbeombudet i Oslo som definerer mobbing som at noen gang på gang får deg til å føle seg lei deg, og du ikke klarer å stanse det (ibid). Med bakgrunn i denne forståelsen av mobbing, kan vi si at Andrew utsettes for mobbing av skolen, fordi han blir utsatt for et karaktersystem som gang på gang får ham til å føle på skuffelse og nederlag, uten at han selv står i posisjon til å kunne stoppe det.

7 Fjerde fortelling - Sigurd

7.1 Opprinnelig refleksjon

Jeg begynner som spesialpedagog på mellomtrinnet. Elevene er nye for meg, og jeg er ny for dem. Jeg bruker litt tid på å få oversikt over de ulike elevene på trinnet, og hva jeg som spesialpedagog skal bidra med for hver enkelt av dem. Det er også flere nye kontaktlærere på trinnet, så tiden frem til jul handler stort sett om at vi alle blir kjent med hverandre. Det første halvåret er hektisk, og møtetiden går stort sett med til organisatoriske gjøremål. Men etter jul blir vi nødt til å raskt drøfte en elevsak. Den handler om Sigurd.

Kontaktlæreren til Sigurd har hele første semester vært bekymret for blant annet høyt skolefravær. Og nå, en uke etter at skolen startet igjen etter juleferien, har han fortsatt ikke kommet tilbake. Kontaktlærer har vært i kontakt med mor som også er bekymret. Hun sier at sønnen ikke vil på skolen, og at hun ikke vet hva hun skal gjøre for å få ham dit. I samarbeid med kontaktlærer og sosiallærer på skolen, får jeg hovedansvar for å følge opp saken til Sigurd.

Sigurd har kraftig dysleksi og ADHD. Han kan nesten verken lese eller skrive. I tillegg mestrer han de digitale hjelpemidlene sine svært dårlig. I timene er han er urokråke. Han er ofte ute og vandrer og forstyrrer. I tillegg er han også ofte på vandring rundt omkring i skolebygget, og han kommer og går stort sett som han vil. Hvis han sitter på plassen sin, sitter han som regel med et spill på pc-en sin og er oppslukt i det med headset på.

Jeg har ofte prøvd å hjelpe Sigurd i timene, men han har ikke vært interessert i å motta hjelp. Han har blitt irritert på meg og sier at «det er ikke vits uansett.» Som regel når jeg har prøvd å hjelpe til, reiser han seg opp og går ut av klasserommet, ofte mens han lirer av seg frekke kommentarer til de som måtte stå i veien for hans vei ut, om det så er medelever eller lærere. Sigurds oppførsel har resultert i at jeg ofte har latt ham være i fred, for heller å prioritere de elevene som faktisk ønsker hjelp. Det har ført til at Sigurd har blitt sittende mye med spilling i timene, og når han har blitt lei av det har han stort sett skapt mye uro i klasserommet.

Vi lærerne har gjennom høsten selvfølgelig diskutert situasjonen rundt Sigurd, og vi har snakket frem og tilbake om mulige tiltak, men nå har tiden gått, og nå er vi der at Sigurd ikke

lenger vil komme på skolen. Jeg skjønner ham egentlig godt, og jeg kjenner på en klump i magen over ikke å ha tatt tak i Sigurds utfordringer på en ordentlig måte før nå. Kanskje det nå er for sent?

Jeg begynner med å ringe til mor og ber henne fortelle litt om hvordan Sigurd har opplevd skolegangen sin. Det hun forteller beveger meg, men historien hennes er dessverre ikke unik. Moren forteller om en gutt som allerede fra barnehagen strevde litt med de sosiale kodene i forhold til jevnaldrende. Han var en fysisk aktiv gutt med gode grovmotoriske evner, med han var veldig urolig og slet med å sitte rolig under måltider og i samlingsstund. Han kom ofte i konflikt med de andre barna på avdelingene, og konfliktene utartet seg ofte til å bli fysiske der Sigurd fikk skylden for å starte slåsskamper med de andre barna. Til tross for disse utfordringene opplevde mor at Sigurd trivdes ganske godt i barnehagen, og at de ansatte var gode til å legge til rette slik at Sigurd hadde gode dager. Da han skulle begynne på skolen endret dette seg. Moren forteller om en gutt som ofte kom fortvilet hjem fra skolen det første året. Han opplevde å få mye kjeft og irettesettelse for atferden sin, og de andre elevene i klassen utpekte ofte ham til syndebukk. Sigurd opplevde dette som veldig urettferdig og han utviklet etter hvert et ganske negativt forhold til både medelever og lærere. I tillegg var både foreldrene og Sigurd fortvilet fordi Sigurd opplevde så lite mestring på skolen. Han strevde med å lære seg bokstavene, og lekkesituasjonene hjemme var helt håpløse. Etter hvert fikk Sigurd konstatert både en dysleksidiagnose og en ADHD- diagnose. Mor forteller at det å få disse diagnosene til en viss grad var til hjelp, fordi de på en måte fikk en forklaring på hvorfor ting var så vanskelig. Men diagnosene gjorde ikke skolehverdagen til Sigurd noe enklere av den grunn. Han fikk digitale hjelpemidler, men lærerne hans kunne ikke bruke dem, så han har heller aldri lært å bruke dem på en ordentlig måte. Han ble bare irritert av at dette ble nok en ting han ikke mestret, og heller ikke fikk tilstrekkelig hjelp til å mestre.

Moren til Sigurd forteller at Sigurd gledet seg til å få nye lærere, fordi han ikke opplevde relasjonen til den forrige læreren som god, men han hadde blitt skuffet da de nye lærerne bare fortsatte i samme gamle spor som de gamle, med irettesettelser av atferd og lite interesse for å bry seg om det han gjorde faglig. I juleferien hadde han vært svært fortvilet og lei seg for dette, og når tiden nå var inne for å komme tilbake etter ferien, nektet han. Han hadde sagt til sin mor at det ikke var noen vits i at han var der; han lærte ingenting på skolen uansett, sa han, så han kunne like gjerne sitte hjemme i sofaen og spille, som på den vonde skolestolen og spille på den lille pc-skjermen han hadde tilgang til der.

7.2 Kritisk refleksjon

Når elever opplever at det ikke er noen vits i å komme på skolen, har skolen gjort noe grunnleggende feil. Når eldre elever har med seg erfaringer som går helt tilbake til sitt første skoleår om at de ikke mestrer det meste som foregår i skolen, har skolen gjort noe grunnleggende feil. Og når lærere, av en eller annen grunn, ikke klarer å hjelpe eleven til å få nye, positive mestringserfaringer, så er det noe grunnleggende feil med hele systemet. Hva er det som står på spill for Sigurd, og alle de andre elevene i den norske skolen som til slutt ikke føler at det er noen vits i å komme på skolen? I den opprinnelige refleksjonen er det Sigurds syn på hva læring er, metaforisk sagt, hans læringssyn, som står på spill. Med dette mener jeg at det er hvilke muligheter Sigurd selv føler at han har, eller ikke har, for å lære, som står på spill.

Sigurd har opplevd, allerede fra barnehagen, at han har vært litt annerledes enn de andre. Han klarte ikke å lære seg de sosiale spillereglene i like stor grad som de andre barna, forteller moren. Likevel hadde han lyst til å dra i barnehagen. I barnehagen klarte voksenlaget rundt Sigurd å legge til rette for en hverdag han kunne trives i, som han kunne mestre.

Så hva er det som skiller barnehagen fra skolen? Det er mange ting, men etter mitt syn er det i hovedsak fokuset og synet på læring. I 1997 stod de første seksåringene klare til å innta skolebenken. Det vil si, de skulle ikke sitte så mye rolig på skolebenken, ble både barna og foreldrene deres lovet. Det første skoleåret skulle være lekpreget og i stor grad ligne på barnehagen. Men så ble det ikke helt slik likevel. I dag er det en forventning om at barn i førsteklasse skal lære seg en hel del ting. I første omgang skal de lære seg bokstavene, og de skal lære seg skriving og lesing. Læringstrykket og læringspresset bare fortsetter å øke etterhvert som elevene blir eldre. Og all denne læringen som skal foregå i skolen, tar tiden vekk fra andre ting, og forteller til barna at det er hva du klarer å lære deg som er viktig. For Sigurd kan det virke som om det er dette synet på læring som skolen står for, som har formet hans eget syn på hva det er mulig for ham å oppnå. Og når han har følt at han ikke har klart å leve opp til forventningene og skolens faglige krav, har han satt opp en forsvarsmur for å forsvare seg selv mot de nederlagene han er sikker på at vil komme. Sigurd mangler en grunnleggende tillit, både til seg selv og til omgivelsene på skolen, og dette gjør at han ikke tør å slippe ned gardene. Han tør ikke å sette seg i en posisjon der han kanskje kan lære noe, i frykt for at han nok en gang vil komme til kort. Spesialpedagogen tolker oppførselen til Sigurd som at han ikke ønsker å lære, at han helst vil være i fred. Hun velger derfor å bruke tiden sin på de elevene hun opplever at hun kommer gjennom til, de som er enklere for henne å håndtere. Det resulterer i at Sigurds tillit minsker i ytterligere grad, fordi spesialpedagogen,

som Sigurd i utgangspunktet hadde gledet seg til å bli kjent med, signaliserer at han ikke er så mye verdt å bruke tid på.

7.3 Teoretisk refleksjon

I den teoretiske refleksjonen vil jeg først kort gjøre rede for ulike definisjoner av læring, for deretter å ta et kort historisk tilbakeblikk for å se hvordan læringsynet i skolen har blitt som det er i dag. Videre vil jeg problematisere den dominante bruken av begrepene læring, opplæring og kompetanse, og jeg vil forsøke å se læring fra elevenes perspektiv, med Sigurd fra den opprinnelige refleksjonen som eksempel. Teori knyttet til ADHD og ufrivillig skolefravær blir relevant. Begrepene *epistemisk tillit* og *avvikende atferd* vil bli relevant i siste del av denne refleksjonen, og jeg vil knytte disse begrepene sammen med viktigheten av en god relasjon til læreren, og beskyttelse av eget selvverd.

Skaalvik og Skaalvik definerer læring på følgende måte: «Enhver endring i kunnskaper, forståelse, innsikt, oppfatninger (også oppfatninger av seg selv), verdier, ferdigheter og atferd som er et resultat av erfaringer» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 24). Torill Strand beskriver læring som en prosess, som skjer i rykk og napp over tid, og at læring handler om mer eller mindre varige endringer i individet. Strand peker også på at læring er et relasjonelt fenomen, i den forstand at «læring oppstår i dynamiske relasjoner mellom den som lærer, det som læres, og måten det læres på» (Strand, 2016, s. 85). Begge disse definisjonene legger altså vekt på at læring er noe som kontinuerlig skjer, og som er et resultat av flere aspekter. Det relasjonelle aspektet ved læring, som Strand vektlegger, er et viktig poeng for meg videre i refleksjonen.

Da skoleverket, slik vi kjenner det i dag, ble utbygd på 1800- tallet spilte det en beskjeden rolle i barn og unges liv, i alle fall med tanke på omfang (Moen, 2023, s. 38). Den obligatoriske skolegangen var treårig, og innenfor denne tiden var det selvfølgelig fornuftig at mesteparten av tiden på skolen ble brukt til å lære barna grunnleggende ferdigheter og fagkunnskap (ibid). I løpet av 150 år har skolens påvirkning på- og inn gripen i barn og unges liv økt dramatisk. Fra 1990-2008 økte grunnskolenes timeantall med 1359 timer. Nesten alle de nye timene er lagt til småskolen, og det er i stor grad norsk og matematikk, og ellers skolefag som kan knyttes til nasjonal og internasjonal testing, som er lagt til (Djupe dal, 2022, s. 36). Valgfriheten er også langt mindre i dag enn den var tidligere. I dag forventes det at alle skal gjennom minst 13 års skolegang, og det eksisterer få om ingen alternativer til elever som ikke er så skoleflinke eller motiverte (Brochmann & Madsen, 2022, s. 219).

Lars Løvlie (2021, s. 15) kaller det som har foregått i den norske skolen de siste 30 årene for moderniseringsreformen. Løvlie sier at i løpet av denne perioden har markedet i stor grad

tatt over skolens oppdragelses- og disiplineringsoppgaver, og mål-og resultatstyring er gjeldende modell. Da Norge for første gang i 2001 gjennomførte kunnskapstesten PISA, utviklet av OECD, fikk mange sjokk over hvor dårligere resultatene var. Politikerne mente derfor at skolen måtte reformeres (Malkenes, 2018, s. 34). Dette førte blant annet til at skolen de siste tiårene har vært utsatt for et sterkt politisk press om å heve kunnskapsnivået. For å øke norske elevers kunnskaper, ble det blant annet innført nasjonale prøver og en mer systematisert form for kartlegging og konkurranse mellom skoler (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 24).

For at læring skal finne sted er det mange faktorer som spiller inn. Noen forskere er særlig opptatt av å definere læring ut ifra det synlige læringsresultatet (Strand, 2016, s. 84). Hvis det synlige læringsresultatet får for mye fokus, til fordel for fokus på de indre prosessene som foregår inni i individet, og de relasjonene som oppstår i en lærings situasjon, vil jeg hevde at vi har et for snevert syn på hva læring er. Og det er kanskje til dette ytterpunktet vi har kommet for noen elever i skolen i dag. Pedagogen Giert Bista er også opptatt av akkurat dette.

Biesta er kritisk til det økte fokuset på læring i utdanningen. Han kaller utbredelsen av læringsbegrepet for *learnification* (Biesta, 2015b, s. 76). Problemet med læringsbegrepets hegemoni, mener Biesta, er at når det nærmest utelukkende fokuseres på læring, kommer *formålet* med utdanningen helt i bakgrunnen. For formålet med utdanningen er ikke at elevene lærer noe, sier han, men at de lærer noe *av en grunn* og at de lærer det *av noen*. Biesta mener at uttrykket læring er et individualisert uttrykk, og at dets hegemoni setter utdanningens innhold, formål og relasjoner i skyggen. Ideen om at utdanning handler om læring og tilrettelegging for læring er derfor misledende, og den hindrer folk fra å stille de viktige spørsmålene om utdanning, spørsmål som handler om innhold, formål og relasjonen (ibid). Slik jeg forstår Biesta handler dette om at læringsfokuset i stor grad overtar og blir det eneste fokuset i skolen. Og når dette skjer, glemmer vi å løfte blikket og stille de viktige og langsiktige spørsmålene. I praksis kan dette for eksempel handle om at læreplanens overordnede del kommer i skyggen av læreplanene for fag og kompetansemålene når opplæringen skal planlegges og evalueres, eller at elever som har bruk for spesialundervisning, fordi de ikke passer inn i skolens normal, ikke vurderes ut ifra stort annet enn teoretiske ferdigheter og kunnskaper.

I læreplanen finner vi ikke en konkret definisjon av hva læring er, og begrepet opplæring benyttes i stor grad synonymt med læring. En rask optelling på de to første sidene i læreplanens overordnede del viser at ordet *læring*, hovedsakelig som en del av ordet *opplæring* er nevnt omtrent 40 ganger. Altså er begrepet svært hyppig brukt.

De fleste setningene som omhandler læring i læreplanen, er også formulert slik at det er opplæringen som står som subjekt i setningen, mens elevene er objektet. Det er altså opplæringen som er den handlende i setningen, den som skal gi bort noe. Elevene er de som tar imot det som opplæringen har å gi dem. Hovedvekten av formuleringer der elevene blir stående som objekt kan tolkes som et uttrykk for et tradisjonelt syn på læring, der elevene skal motta eller få læring av det handlende subjektet, skolen, i praksis representert ved lærerne. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 24) mener at begrepet opplæring reflekterer et objektivt læringssyn i seg selv. Med et objektivt syn på kunnskap, menes det at kunnskap er noe man kan overføre fra en person til en annen, og en implisitt tanke om at kunnskapen tas imot av elevene i samme form som den overføres fra læreren. Den hyppige bruken av begrepet opplæring er med på å opprettholde dette synet på kunnskap, og et slikt kunnskapssyn kan være problematisk fordi det reduserer elevene til passive mottakere av allerede etablert kunnskap, noe som i seg selv kan være både demotiverende og liten hensiktsmessig. Et slikt objektivt kunnskapssyn står i kontrast til for eksempel konstruktivistiske læringssyn, som sier at for at læring skal kunne finne sted, må elevene selv være aktive deltakere ved å prosessere ny informasjon og sette det i sammenheng med kunnskap eller erfaring de har fra før. Ny kunnskap blir til ved at den bygger på tidligere erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 44). Selv om formuleringene i læreplanen lingvistisk sett uttrykker et objektivt læringssyn, finner vi også tydelige spor etter det konstruktivistiske kunnskapssynet i LK20. Blant annet der det redegjøres for prinsippet om tilpasset opplæring og dybdelæring:

(...) Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før (...). (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 17)

Til tross for at vi i sitatet over kan lese at det er et uttalt mål at læringen som foregår i skolen både skal ta hensyn til hva den enkelte elev kan fra før, og at alle elever lærer i ulikt tempo, kan dette være utfordrende å få til i praksis. Dette henger sammen med at læring i skolen, det vi kan kalle institusjonalisert læring, på mange måter er både deduktiv og abstrakt. Det betyr at elever i skolen skal lære om ting de nødvendigvis ikke har erfaringer med fra tidligere. I tillegg er det de skal lære allerede forhåndsbestemt utenfra, i form av gitte kompetansemål, noe som kan gjøre det utfordrende å ta utgangspunkt i interesser og erfaringer. I og med at læreplanen også er bygget opp av kompetansemål etter ulike årstrinn er det heller ikke i praktisk mulig å ta så stor høyde for at elever utvikler seg og lærer i ulikt tempo, noe som i sin

tur skaper et kunstig behov for spesialundervisning. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 25-27). Et tydelig eksempel på hvordan skolen i praksis ikke greier å ta hensyn til elevenes ulike progresjonsutvikling i læringen, kan vi lese om i den opprinnelige refleksjonen, der moren til Sigurd forteller om at sønnen opplevde lite mestring allerede det første året på skolen. Sigurds tilfelle er ikke unikt i denne sammenhengen. Elever som strever med fraværproblematikk forteller ofte at problemene startet allerede i 1. klasse (Eide, 2022, s. 34). Andre studier bekrefter også at overgangen fra barnehage til skole kan være tøff for mange barn, og særlig for barn med ADHD.

Amundsen og Møller (2022) har forsket på sammenhengen mellom ufrivillig skolefravær og begynneropplæringen hos barn med ADHD. Av barna med ADHD og skolefraværproblematikk i deres studie, viste problemene seg allerede i begynneropplæringen hos en fjerdedel av dem. Forskerne setter dette særlig i sammenheng med bokstavinnlæringen i 1. klasse (Amundsen & Møller, 2022, s. 5). Amundsens studie fra 2017 fant også at måten innlæring av bokstaver blir gjennomført på, kan ha en negativ påvirkning på barn med ADHD. Foresatte til barn med ADHD har i denne studien forklart at barna deres hadde store utfordringer knyttet til det å forholde seg til så mange lyder og bokstavtegn på en gang, og at dette gjorde at de ofte blandet dem sammen. De foresatte i denne studien forteller om en fortvilelse over å måtte se barna sine mislykkes så tidlig i skoleløpet. Disse opplevelsen førte til at selvtilliten til barna fikk seg en alvorlig knekk, og var en sterk bidragsyter til at barna deres begynte å utvikle motstand mot skole og skolearbeid (Amundsen, 2017, s. 49). Dette avviker imidlertid fra evalueringen av seksårsreformen, der nesten samtlige av barna forskerne snakket med, ga uttrykk for at det var gøy å lære bokstavene, og særlig fordi de etter hvert oppdaget hvordan ord kunne staves (Bjørnestad et al., 2023, s. 48). Samtidig kan vi tenke oss at hvis «alle andre» både uttrykker glede ved å lære bokstaver, og ved å forstå en sammenheng som gir dem glede og fortrinn, kan dette virke enda mer demotiverende og ekskluderende for de barna som ikke får det til. Å få erfaringer med å mislykkes tidlig i et læringsløp kan få særlig uheldige konsekvenser for senere forventninger om å mestre og lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 121).

I tillegg til læringsbegrepet, er kompetanse kommet inn som et svært sentralt begrep, særlig i form av at læreplanene for fag er bygget opp av kompetansemål elevene skal nå. Løvlie mener den dominerende bruken av kompetansebegrepet til fordel for å heller snakke om elevenes anlegg og evner, er uheldig. Han mener det flytter det språklige fokuset og tyngdepunktet fra det indre til det ytre, fra å snakke om elevenes indre liv og potensial. Fra

person til institusjon. Med et slikt språklig fokus, mener Løvlie at fokuset flyttes fra elevenes behov til skolens krav (Løvlie, 2016, s. 349).

Så hva gjør dette kompetanseorienterte fokuset på læring i skolen med barn og unges syn på læring? Hvordan opplever ungdommer som Sigurd, som har gått mange år i norsk skole, sine egne muligheter til å lære? For å diskutere Sigurds syn på- og opplevelse av læring vil jeg benytte meg av begrepet *epistemisk tillit*. Epistemisk tillit er utviklet av psykoanalytikeren Peter Fonagy i forbindelse med tilknytningsteori, og det er vel så relevant å bruke i skolesammenheng (Jordet, 2020, s. 201). Epistemisk tillit er individets vilje til å vurdere og ta imot ny kunnskap fra en annen person, og anse denne informasjonen som relevant og nyttig for en selv (Fonagy & Allison, 2014, s. 5). Epistemisk tillit hos barn og unge handler om en indre trygghet og tillit som den unge har overfor en omsorgsgiver, og at denne tilliten setter den unge i stand til å motta det omsorgsgiver formidler eller prøver å lære bort (Jordet, 2020, s. 201). Når grunnleggende tillit etableres, blir barnet mottakelig for påvirkning og åpen for å lære av den andre, og å utveksle erfaringer og informasjon. Dette er helt avgjørende for barn og unge (Brandtzæg et al., 2017, s. 766). Utvikling av epistemisk tillit kan beskrives som en motorvei for læring, og det å utvikle en slik form for tillit, er helt avgjørende i skolesammenheng (Fonagy & Allison, 2014, s. 8).

I Sigurds tilfelle ser vi at den epistemiske tilliten er totalt fraværende. Spesialpedagogen og Sigurds lærer greier aldri å komme i posisjon til å være i læringssituasjoner med Sigurd. Deres relasjon med Sigurd er ikke god nok, og i mangel av epistemisk tillit tør ikke Sigurd å utfordre seg selv. Sigurd fler ikke at han er på trygg nok grunn, slik at det også er greit å feile, i forsøket på å lære noe nytt. Vi kan tolke Sigurds oppførsel som et forsvar, en beskyttelse mot å mislykkes, igjen. Relasjonen til Sigurds lærere er avgjørende i spørsmålet om epistemisk tillit. En god relasjon til en eller flere lærere kan være avgjørende for elever som av ulike årsaker strever i skolen. En undersøkelse viser blant annet at ungdommer med ADHD sin gode relasjon til læreren, har vært en av hovedårsakene til at de har greid å fullføre videregående skole (Amundsen & Selmer, 2023). I samtalen med Sigurds mor får spesialpedagogen vite at klassen til Sigurd har byttet lærer ofte, og Sigurd har aldri følt noen god relasjon til noen av lærerne sine. Før hvert lærerbytte har Sigurd gledet seg til å få nye lærere, men han har blitt skuffet hver gang. I lys av det jeg tidligere har skrevet om omsorgsrelasjon, har Sigurd kanskje oppfattet de nye lærerne sine som hyggelige på overflaten, men han har ikke oppfattet dem som omsorgsfulle overfor ham, og etter hvert har han mistet troen på at noen av de voksne på skolen er i stand til å hjelpe ham i det hele tatt. Elever som etter hvert blir helt eller delvis fraværende fra skolen, har ofte en ganske skjør

tillit til de voksne og systemet rundt. De har ofte over lang tid opplevd å ikke bli sett, tatt hensyn til, forstått eller tatt på alvor (Eide, 2022, s. 42). Rapporten *Det må jo ha vært min egen skyld* viser at kun én av ti av de spurte ungdommene opplevde å ha fått hjelp av en voksen for det de strevde med mens de gikk på grunnskolen, og bare én av 20 opplevde at hjelpen faktisk var til nytte (Horn, 2020, s. 32).

Når barn og unge ikke mestre det de tror at alle andre mestrer, vil en naturlig reaksjon være å unngå arenaene som får dem til å føle seg underlegne. I skolesammenheng kan det kreve mye energi å unngå situasjoner man føler man ikke mestrer, og i tillegg bruker mange mye tid på å skjule skamfølelsen og sårbarheten over å ikke få til (Eide, 2022, s. 31). Barn som ikke mestrer oppgavene som kastes på dem, vil ha ulike strategier for hvordan de takler dette. Howard Kaplans teori om avvikende atferd sier at alle mennesker, alltid vil gjøre sitt ytterste for å beskytte eget selvverd (Kaplan, 1980, s. 8). Stort sett klarer vi å beskytte oss selv ved å holde oss innenfor rammene av hva som er sosialt akseptert i den konteksten vi befinner oss i. Men når vi opplever at strategiene for beskyttelse som er allment akseptert, ikke lenger holder, vil det kunne føre til at vi mister motivasjonen for å holde oss innenfor aksepterte normer og regler når det gjelder atferd (ibid). Hvis en elev for eksempel til stadighet opplever nederlag på skolen, kan dette føre til at selvverdet blir truet, og igjen et behov for å beskytte eget selvverd. Disse beskyttelsesstrategiene kan vise seg gjennom avvikende atferd ved blant annet unngåelse og angrep (Kaplan, 1980, s. 15). I Sigurds tilfelle viser disse beskyttelsesstrategiene seg ved at han går til verbalt angrep på både medelever og lærere i situasjoner der han føler seg mislykket. For barn og unge i skolen som viser en utfordrende atferd, er det svært viktig at de møter voksne som har kunnskap om- og som er villige til å se forbi atferden for å se hva som faktisk ligger bak (Eide, 2022, s. 33). Det kan være vanskelig for ansatte i skolen og utøve omsorg overfor de elevene som utfordrer med negativ og avvikende atferd. Likevel er det ekstremt viktig at lærere klarer å lete frem de positive sidene hos ungdommen. Dette er noe av det mest grunnleggende i den etiske omsorgen (Tholin, 2003, s. 64-65). I tillegg til angrep, prøver Sigurd å beskytte eget selvverd ved unngåelse. Først i form av å mentalt melde seg ut av undervisningen ved å bruke tiden på spilling, og ved å forlate klasserommet, og til slutt, ved å bli helt fysisk fraværende fra skolen. Kaplans teori gir oss en inngang til å forstå hvordan det ensidige fokuset på læring og kompetanse kan få elever som Sigurd til å føle seg tvunget til å beskytte sitt eget selvverd fordi de ikke føler at de er i posisjon til å kunne lære på lik linje med de andre elevene i klasserommet.

Hvis spesialpedagogen hadde lyktes i å opparbeide en bedre relasjon til Sigurd, slik at han etter hvert hadde utviklet en epistemisk tillit, er det mulig at hun oftere hadde fått komme i

posisjon til å hjelpe Sigurd, slik at han kunne fått oppleve mestring. Da hadde han mest sannsynlig heller ikke hatt behov for å beskytte eget selvverd ved å gå til angrep eller prøve å unngå lærings situasjonen. Erfaringer med å mestre, øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver neste gang. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 121). I motsatt fall, kan det, som i Sigurds tilfelle, ende med at mestringsnederlagene blir så mange, at den eneste beskyttelsesstrategien som er igjen, er å bli fullstendig fraværende fra skolen. Brochmann og Madsen beskriver det slik:

Hvis du ikke mestrer det ene systemet som er en slags felles gullstandard for hvordan et skolebarn skal være, har du ingen steder å gjemme deg. Og da kan det til sist bli et mer fristende alternativ å holde seg hjemme. (Brochmann & Madsen, 2022, s. 186).

8 Avsluttende refleksjon

I dette sluttkapittelet vil jeg foreta en avsluttende refleksjon. Denne delen av forskningsprosessen er ikke beskrevet av Lindseth i hans beskrivelse av refleksiv praksisforskning, og jeg har derfor hentet inspirasjon til dette kapittelet fra Hanne Lund-Kristensen. Kristensen snakker om en avsluttende refleksjon i en upublisert podcast-episode lagt ut i et Canvas-rom for studenter, og jeg referer derfor til det som kommer fra denne podcasten som et forelesningsnotat.

Underveis i skriveprosessen har jeg følt et behov for å samle trådene, og å knytte temaene og refleksjonene mine sammen. Målet med en avsluttende refleksjonen er ikke å konkludere, men å overordnet smelte sammen de ulike fenomenene, temaene og situasjonene det reflekteres over underveis i oppgaven (H.L Kristensen, personlig kommunikasjon, 18. mai 2024). Her vil jeg også fokusere på å få frem oppgavens spesialpedagogiske relevans, og knytte de ulike temaene jeg har reflektert over til begrepet omsorgssvikt. Min problemstilling i denne oppgaven har vært: «Hvordan kan omsorgssvikt i skolen vise seg?»

I denne problemstillingen ligger det implisitt at jeg mener at det foregår omsorgssvikt i skolen, utført av skolen som system. I de kritiske refleksjonene har jeg trukket frem flere ting jeg mener har stått på spill for elevene som omtales i de opprinnelige refleksjonene. Når jeg nå skal samle trådene, er det som for meg fremstår som mest kritisk for disse elevene, skolens ansvar for elevenes utvikling av et positivt selvverd. Og når jeg nå nærmer meg slutten, dukker det opp nye spørsmål. På hvilken måte henger omsorg og selvverd sammen? Og hvilken plass har egentlig utvikling av selvverd i utdanningssystemet vårt, i pedagogikken og

i spesialpedagogikken? Det er disse spørsmålene den avsluttende refleksjonen vil dreie seg om.

Det er mange substantiv som inneholder ordet «omsorg» i det norske språket, for eksempel «rusomsorg», «eldreomsorg» og «kriminalomsorg». Ordet «elevomsorg», «barneomsorg» og «skoleomsorg» gir meg 0 treff i samtlige ordbøker jeg søker i. Kanskje henger dette sammen med at vi assosierer omsorgsbegrepet til noe som gjelder de trengende, gamle eller syke? Men ikke alle kriminelle er vel trengende eller syke? Likevel er det omsorg de i første omgang skal motta, i alle fall semantisk.

Verken utdanningspolitiske lovverk eller forskrifter, slik jeg leser dem, legger eksplisitt vekt på utvikling av elevenes selvverd, men lignende og beslektede begreper nevnes flere steder. For eksempel beskrives menneskeverd som et grunnleggende prinsipp i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 4). Menneskeverdet settes dog ikke i sammenheng med selvverd, men med begrepet *likeverd*, og det som trekkes frem som det vesentlige, er at alle elever skal behandles likeverdig (ibid). Begrepene selvverd og identitet er tett knyttet sammen, men heller ikke i kapitlet om identitet i overordnet del av læreplanen, nevnes selvverd eller selvbilde. Identitet knyttes her i stedet til kulturelt mangfold og språk (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5). Både omsorg og selvverd er altså begreper som får liten plass i de utdanningspolitiske dokumentene, og etter å ha jobbet med denne studien, mener jeg at disse begrepene, og betydningen av dem, også får for lite fokus i praksis. Videre vil jeg reflektere over hvorfor det er slik, og hvorfor jeg mener det burde være annerledes. For å gjøre dette vil jeg først ta for meg helsebegrepet, før jeg beveger meg over til noen tanker om hva som har formet den nåværende utdanningspolitikken i en retning som ligger langt unna fokus på selvverd og omsorg.

I etterkrigstiden jobbet Arbeiderpartiet med å gjenreise Norge. Deres uttalte målsetting i denne perioden var «å sikre individet fra vugge til grav» (Berg, 2001, s. 194). I det momentet fikk individet og individets rett til å sikres av staten en utvidet betydning gjennom et utvidet helsebegrep (Berg, 2001, s. 195). Dette utvidete helsebegrepet utgjør fremdeles verdens helseorganisasjons første paragraf. Det står: “Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity” (World Health Organization, 1948). God helse defineres altså ikke bare som fravær av sykdom, men som en fullstendig tilstand av fysisk, psykisk og sosial velvære. Og selv om man her kan argumentere for at de aller fleste mennesker i verden vil falle utenfor en slik definisjon, i alle fall i deler av livet, er poenget her at med dette synet på god helse, ligger det en forutsetning om at menneskets helse må ses i sammenheng med både det fysiske, psykiske og det sosiale, og at

disse tre delene av et menneske er like viktige for en god helse. Altså må hele mennesket, i dets kontekst og samhandling med andre, tas i betraktning når helsetilstanden skal vurderes. Tanken bak dette utvidete helsebegrepet var i utgangspunktet å klargjøre det offentliges ansvar overfor individet (Berg, 2001, s. 195).

Men er det ikke helsevesenets, og ikke skolens oppgave å sørge for folks helse? Jo, men vi ser gang på gang at skolen også forventes å ta et slikt ansvar, i alle fall for de delene av elevenes helse som handler om det psykiske og det sosiale. Under covid 19- pandemien var mange bekymret for barn og unges psykiske helse i det de mistet muligheten til å være fysisk på skolen. Også under lærerstreiken i 2022 var et av de mest fremtredende motargumentene mot denne streiken, at elevenes psykiske helse stod på spill da de ikke kunne gå på skolen (se f.eks.: Gundersen, 2022). Barn og unge selv, og særlig ungdom som går avgangsåret på ungdomsskolen, rapporterer om stress i forbindelse med skoleprestasjoner, og dette settes i sammenheng med en økning i psykiske plager blant ungdom (Madsen & Soest, 2021, s. 217-218). Et annet sterkt argument for at skolen i stor grad har et ansvar for elevenes helse, er det overordnede temaet «folkehelse og livsmestring», som kom med innføringen av LK20. Om folkehelse og livsmestring står det blant annet at temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og det står også at: «i barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 17). Danningen av et positivt selvbilde, det jeg kaller selvvord, skal altså fremmes via dette overordnede temaet. Definisjonen på god helse rommer, som vi så over, også de sosiale relasjonene individet befinner seg i, og kvaliteten på disse relasjonene. De aller fleste barn og unge tilbringer mesteparten av sitt sosiale liv i barnehage og på skole. Kan vi likevel da si at skolen ikke har ansvar for barn og unges helse? Jeg mener nei. Så hvor kommer omsorgen inn i bildet her? Kan man ha ansvar for noens helse, deres fysiske, psykiske og sosiale helse, uten å utøve omsorg? Jeg mener igjen at svaret på det er nei.

De erfaringene barn og unge gjør seg i skolen, er med på å forme deres oppfatning av seg selv og deres verdi som menneske (Jordet, 2020, s. 61). Den svenske pedagogen Roger Saljö skriver at det å stadig ikke forstå eller det å stadig mislykkes, former oss som mennesker (Saljö, 2001, s. 12). Elevene som til stadighet opplever å mislykkes i skolesammenheng, lærer at de selv og deres evner ikke fungerer (ibid). Benjamin Bloom skrev i 1976 om hvordan barn og unges psykiske helse styrkes av å få positive opplevelser med skolen fra første stund. I motsatt fall, ved stadige bekræftelser på at egen innsats og egne kvaliteter ikke er gode nok, kan elever utvikle negativt stress og føle seg fremmedgjort i skolen (Bloom, 1976). I et

prestasjonsorientert samfunn vil barn og unge tidlig legge vekt på egne evner og kompetanse, og knytte dette til opplevelsen av eget selvverd (Covington, 1984, s. 4). Denne vektleggingen av egen verdi opp mot evner og kompetanse gjør seg særlig gjeldende hvis elevene opplever et konkurransepreget miljø i klasserommet, noe karaktersystemet blant annet legger opp til. Et konkurransepreget miljø skaper det vi kan kalle et «zero-sum game» (Alschuler, 1973 i Covington, 1984, s. 15). I dette ligger det at for hver vinner, må det være minst en eller flere tapere (ibid). Disse taperne er elevene som aldri opplever å få de høyeste karakterene, i mange tilfeller, elever som mottar spesialundervisning.

Omsorg og selvverd opptar altså en svært liten plass i utdanningssystemet vårt. Så hva er det da som opptar plassen? La oss se på noen masterideer som har dominert hele samfunnet, og også skolen, de siste 30 årene. En masteridee kjennetegnes blant annet ved at den har stor utbredelse, og at den fremstilles og oppfattes som en ide som kan og bør benyttes i alle typer organisasjoner, uavhengig av organisasjonens innhold eller formål. En masteridee kan altså integreres på omtrent samme måte i for eksempel et skipsverft og i skolen. Masterideenes spredningskraft henger også sammen med at de er vitenskapeliggjort, og at de assosieres med aktører som har høy autoritet og status (Røvik & Pettersen, 2014, s. 54-60). I skolesammenheng vil en slik aktør for eksempel være OECD. Skarpenes og Nilsen (2014, s. 432) knytter det de kaller for effektivitets-, ferdighets-, og kvalitetsargumentene i skolen til OECD-rapporten *Economic survey. Norway* fra 2008. Rapporten slo fast at skolene i Norge måtte bli bedre. Bedre i den forstand at de måtte bruke mindre penger, og samtidig bli mer effektive. De politiske resultatene av dette ble blant annet å legge ned småskoler, gjøre klassene større, og ha flere tester (ibid).

Masterideer er videre tuftet på vitenskapelig dokumentasjon av en positiv effekt, og det legges til grunn at ideen vil virke på omtrent like god måte, i alle sammenhenger, uavhengig av kontekst. Røvik og Pettersen har undersøkt hvordan fire masterideer som preger vår tid, har satt sine spor i reformer i skolesektoren de siste tiårene. Den mest fremtredende masterideen de finner, er ideen om kvalitet (Røvik & Pettersen, 2014, s. 71).

Utdanningspolitisk kommer denne masterideen blant annet til uttrykk gjennom opprettelsen av Kunnskapssenter for utdanning, hvis primære oppgave er å holde oversikt over og formidle evidensbasert kunnskap som skal bidra til kvalitet i utdanningen. Altså måles kvaliteten ved å vektlegge og fremme kunnskap om det som beviselig virker, slik at man kan sette inn målrettede tiltak i den retningen (Røvik & Pettersen, 2014, s. 76). I tillegg kommer masterideen om kvalitet tydelig til syne gjennom nasjonale og internasjonale kvalitetsvurderingssystemer som nasjonale prøver og PISA-undersøkelsen (Røvik &

Pettersen, 2014, s. 73). Vi kan kalle det en standardisering av utdanningen, der god utdanning defineres ut ifra effektiviteten i hver skole, og kvaliteten måles i sammenhengen mellom input og output og viktige ferdigheter (Skarpenes & Nilsen, 2014, s. 428). Kvalitet i utdanningen måles altså gjennom hvilke målbare kunnskaper elevene har i de teoretiske fagene.

Når synet på hva som er kvalitet i skolen blir så trangt at det reduseres til å gjelde teoretisk og målbar kunnskap, sier det seg selv at mange elever ikke når opp eller strekker til. De havner utenfor det vi ønsker skal være normalen, de skaper uorden i systemet og svekker konkurranseevnen. Så hva gjør vi med disse elevene? Jo, vi lager systemer for å fange opp, sortere og kategorisere (Skarpenes & Nilsen, 2014, s. 432). Ian Hacking var opptatt av at statistikkens inntog i forskningen, og dens påvirkning på det sosiale livet, skapte muligheten for å skape normative kategorier som mennesker justerer sin atferd til (Skarpenes & Nilsen, 2014, s. 429). Når den statistiske forskningen gjorde sitt inntog, fikk vi mulighet til å skape en ny type kunnskap om den sosiale verden, og forskerne ble først og fremst opptatt av avvikene. Idet et sosialt problem skal studeres, skaper statistikken kategorier ut ifra problemet som blir studert. Slik blir mennesker presset inn i kategorier, og dette vil også prege måten andre ser dem på, måten de ser seg selv på, og måten de handler på (ibid). Altså vil slike kategoriseringer ha direkte innvirkning på menneskers selvbilde og selvverd. Fordi kvalitet i skolen måles ut ifra testbare ferdigheter og evner, og fordi dette nødvendigvis fører til at boksen for normalitet blir svært trang, overføres denne klassifikasjonsprosessen også til barnehager og skoler (Skarpenes & Nilsen, 2014, s. 430). Pettersvold og Østrem (2012) mener at barnehagen forsømmer sitt viktigste samfunnsoppdrag, som blant annet handler om ta vare på barndommens egenverdi, til fordel for å oppdage avvik, ofte ved hjelp av standardiserte kartleggingsverktøy, og sette inn målrettede tiltak for å få flest mulig til å passe inn i standarden (Skarpenes & Nilsen, 2014, s. 435). Jeg mener dette i høyeste grad også gjelder i skolen. Behovet for å få alle til å passe inn under den samme standarden for normalitet, sammen med det ensidige fokuset på kompetanse og målbare resultater, fremfor eksistensiell kunnskap om livet og det å være menneske, gjør det vanskelig for skolen å ta hensyn til at barn lærer i ulikt tempo, og på ulike måter. Et slikt kunnskapssyn, i tillegg til knappe ressurser og manglende mulighet til å kunne gjennomføre tilpasset opplæring i praksis, tvinger frem et kunstig behov for spesialundervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 26).

Davide Sparti skriver at måten vi klassifiserer og beskriver mennesker på, endrer og definerer hvordan menneskene innenfor de ulike klassifiseringene ser på seg selv, og også hvordan de oppfører seg (Sparti, 2001, s. 332). Videre hevder Sparti at vi som samfunn hele

tiden streber etter å ta vare på, og anerkjenne de individene vi kategoriserer utenfor normalen, ved å gi dem sosiale identiteter vi kan plassere dem innenfor (ibid). Eksempler på slike kategoriseringer i en skolekontekst kan for eksempel være IOP-elever (om elever som har en individuell opplæringsplan), dysleksielever, SNO-elever (om elever som mottar særskilt norskopplæring) og ADHD- elever. Den siste kategorien, elever som får diagnosen ADHD, har vært omdiskutert den siste tiden, fordi en del forskere mener at vi er i ferd med å sykeliggjøre det normale (E. Haug et al., 2024). Det store antallet barn og unge med ADHD i Norge kan ha en sammenheng med at samfunnet forventer høy grad av utdanning hos alle, og at ukonsentrasjon og vanskeligheter med å sitte stille, bryter med forventningene om å mestre en stillesittende og teoretisk skolehverdag (ibid). I 2017 kom det en rapport som viste at barn som er født sent på året har større sannsynlighet for å få en ADHD-diagnose (Karlstad et al., 2017). Vi kan jo spørre oss om det da faktisk er slik at det å være født i november og desember gir økt risiko for denne diagnosen, eller om diagnostiseringen i noen tilfeller kan handle om hvordan skolen er organisert, og i hvor stor grad den klarer å tilpasse seg de ulike barna den tar imot.

La oss se litt videre på masterideen kvalitet. Røvik og Pettersen (2014, s. 72) trekker blant annet frem «vurdering for læring» (VFL) som ble lansert som satsing i 2010, og som fortsatt er et viktig prinsipp i vurderingspraksisen i skolen, som et eksempel på måling av kvalitet i skolen. Enkelt forklart handler VFL om at elevene skal være involvert i vurderingsarbeidet av egne prestasjoner og ferdigheter. Tanken bak dette er for så vidt god, men Foros og Vetlesen problematiserer dette, med bakgrunn i at de mener at individet i dag er under stadig press om å forbedre seg selv (Foros & Vetlesen, 2012, s. 56-57). De knytter dette presset til New Public Management (NPM) og Human Capital. I skolen kan vi se på det slik at elever i dag konstant må disponere sine egne ressurser, eller kompetanser, slik at det de presterer kan innfri samfunnets (skolens) krav om hva som er godt nok (ibid). Dagens unge kan bli hva de vil, og de har alle muligheter til å realisere seg selv, i alle fall i teorien. Dette fører til, mener Foros og Vetlesen, en selvevaluering som aldri tar pause: «Enhver blir sin egen kvalitetskontrollør, kontrollør og kontrollert huses av ett og samme subjekt, det vil si et subjekt som dermed alltid (også) er et objekt for seg selv. Subjektiviteten blir en arena for rovdrift uten opphold, ettersom kontrolløren aldri forlater den» (Foros & Vetlesen, 2012, s. 57). Vurderingspraksisen i skolen med vekt på måloppnåelse, sammen med det voldsomme fokuset på barn og unges kompetanser innenfor alle mulige områder, henger sammen med det de beskriver som en voldsom ansvarliggjøring av barn og unge. Problemet er at målet med elevenes selvutvikling er styrt utenfra. Målene defineres ikke av elevene selv, men av eksterne aktører,

og kommer til uttrykk i læreplanen. Målene evalueres heller ikke av elevene selv, men av lærerne. Likevel ligger ansvaret for å nå målene på eleven selv, og hvis målene ikke nås, hvis individets ressurser ikke er «gode nok», iverksettes sanksjoner (ibid). Resultatene av NPM og humankapital i skolen, er at den enkelte elev, tolker hvert resultat, nederlag eller suksess, som noe han eller hun selv har skyld i (Foros & Vetlesen, 2012, s. 59).

Brochmann og Madsen (2022, s. 144) er inne på hvordan humankapitaltankegangen kan være en medvirkende årsak til ufrivillig skolefravær. Deres poeng er at man før i tiden kunne møte opp på skolen, uten å måtte gjøre så mye ut av seg. Man kunne sitte bakerst i et hjørne og være usynlig, uten at læreren forventet noe særlig mer enn at man var til stede. Dette var jo nødvendigvis ikke optimalt, men deres poeng er at det i dag derimot, kreves enormt mye i form av at elever skal gi av hele seg, til enhver tid. De skal være muntlig aktive, de skal delta med egne meninger og synspunkter, de skal fortelle hvordan de tenkte da de løste mattestykket, og de skal holde presentasjoner foran både klassekamerater og lærere. Den eksponerende undervisningsformen er blitt det normale, og det forventes, i alle fall i utgangspunktet, at alle elever skal mestre den. Fokuset på seg selv som en humankapital som det gjelder å optimalisere for enhver pris, gjør at hvis man mislykkes, har man ingen andre steder å plassere skylden enn inn i seg selv, fordi man tenker at utfallet ikke kunne skyldes andre enn en selv (Foros & Vetlesen, 2012, s. 59). Når man gang på gang opplever nederlag som oppleves som selvforskyldt, til tross for at man har lagt både personlighet og sosiale, emosjonelle og kommunikative evner i potten, vil dette sakte, men sikkert bryte ned selvfølelsen. Dette fører en inn i en ond spiral hvor stadig flere slike opplevelser minsker følelsen av at man i det minste kanskje kan lykkes ved neste forsøk (Foros & Vetlesen, 2012, s. 61). I en rapport fra NOVA om ungdomsskoleelever og motivasjon kan vi lese om elevenes egne tanker om hvordan det er å ikke gjøre det «godt nok», i form av å ha fått en dårlig karakter. Elevene omtaler seg selv som dumme, og de mister troen på at det er vits i å øve, for de kommer ikke til å få et bedre resultat neste gang likevel (Dæhlen et al., 2011, s. 87). Jordet oppsummerer dette, som er mitt hovedpoeng, på følgende måte:

Slik vil en prestasjonsorientert skole og tilhørende vurderingspraksis formidle to budskap til elever som strever faglig: Det første budskapet er: Det du kan og gjør, er ikke bra nok, det holder ikke mål! Det neste budskapet er dette: Du er ikke bra nok! Du holder ikke mål! Slik svekkes både selvtiliten og selvfølelsen. (Jordet, 2020, s. 63).

La oss ta en pust i bakken og en liten oppsummering. Til tross for at definisjonen på god helse siden etterkrigstiden har vært at mennesker skal ha det godt både fysisk, psykisk og sosialt, og til tross for at barn og unge tilbringer store deler av sin hverdag på skolen, med hele seg, med sine tanker, følelser og sosiale relasjoner, så er disse aspektene ved det å være menneske svært nedtonet i målingen av hva kvalitet i skolen handler om. Hva hvis vi gjør et lite tankeeksperiment og frembringer følgende påstand: «Kvalitet i utdanningen er at alle barn og unge, opplever mestring, blir sett og anerkjent av andre, opplever at de er omgitt av trygge omsorgspersoner som får dem til å føle seg verdsatt. Kvalitet i utdanningen er at barn og unge opplever skolen som et sted der de kan være seg selv, og der de får hjelp til å hankses med alle deler av livets opp- og nedture. Kvalitet i utdanningen er at skolen fører en praksis der alle barn og unge får fremmet sitt selvverd på en positiv måte». Denne kvaliteten er kanskje ikke like enkel å måle, men dette er etter mitt syn et vesentlig bedre syn på kvalitet i skolen enn det som råder i dag.

Et av formålene med refleksiv praksisforskning er utvikling av egne tanker, holdninger og ideer om egen deltakelse i den praksisen det forskes på (Lindseth, 2021b, s. 150). Jeg har nå kommet til det punktet hvor det er på tide for meg å reflektere over hvordan denne studien har påvirket meg som praktiker, altså spesialpedagog, i skolen. Halås (2021a, s. 94-95) skriver om hvordan språket vårt, og hvilke begreper vi bruker, kan stenge for vår forståelse av en situasjon. Hun bruker Christoffer-saken fra 2005 som eksempel, der den åtte år gamle Christoffer Kihle Gjerstad ble mishandlet til døde av sin stefar, uten at systemet eller andre voksne rundt klarte å fange opp det som faktisk skjedde med gutten. Halås diskuterer hvordan dette kunne skje, og hun trekker blant annet frem mangel på lignende erfaringer og et snevert begrepsapparat som noen mulige årsaker. Min inngang til dette forskningsprosjektet var, som tidligere nevnt, Ole Martin Moens bok, *Skolens omsorgssvikt*. Mitt møte med denne boka var første gang jeg hørte at noen knyttet omsorgssvikt til skolen som system. Vår begrensede erfaring med å knytte omsorgssvikt til skolen, kan etter min mening føre til at yrkesgruppene som jobber i skolen, har skylapper på, og ikke ser sin egen rolle i det jeg gjennom denne studien har beskrevet som svært uheldige undervisningspraksiser.

Disse skylappene som kan finnes hos yrkesutøvere i skolen kan også skyldes måten vi tenker på - og forholder oss til de rammene og reglene som er førende for jobben vår, eller en manglende evne eller vilje til å ta eget ansvar for tingenes tilstand (Halås, 2021a, s. 96). Hannah Arendt er opptatt av hva som skjer hvis mennesker slutter å tenke selv, og bare handler ut ifra normer eller ordre. Særlig knytter hun dette til rettsaken mot nazioffiseren Adolf Eichmann, som hadde ansvaret for deportasjonen av jøder under 2. verdenskrig. Under

rettssaken etter krigen, hevdet Eichmann selv at han ikke var et ondt menneske, men at han bare gjorde som han fikk ordre om (Halås, 2021a, s. 96). Arendt skriver at det mest skremmende med nazismens utvikling ikke var de som utførte og planla de mest grusomme handlingene, men det utstrakte samarbeidet fra alle deler av samfunnet (Arendt, 1994, s. 743). Videre skriver Arendt:

Morality collapsed into a mere set of more-manners, customs, conventions to be changed at will-not with criminals, but with ordinary people, who, as long as moral standards were socially accepted, never dreamt of doubting what they had been taught to believe in (Arendt, 1994, s. 744).

Med disse tankene til Arendt forstår jeg to aspekter som jeg anser som relevant for denne studien. For det første handler det om viktigheten av at lærere og spesialpedagoger kan bruke egne erfaringer, sin klokskap, fronesis, til å gjøre seg opp egne tanker, meninger og refleksjoner rundt hvordan skolen bør være. For det andre handler det om at vi ikke blindt må akseptere retningslinjer, normer og føringer som fører til et testregime og et kunnskapspress som for noen elever kan få særlig negative konsekvenser. Også lærerprofesjonens etiske plattform understreker viktigheten av at de som jobber i skolen har et særlig ansvar når det kommer til dette. Der står det blant annet at profesjonen skal «stå imot press fra aktører som vil gjøre barnehagebarn og elever til midler for sine mål» (Utdanningsforbundet, 2012), og at profesjonen skal «varsle når rammevilkår skaper faglig og etisk uforsvarlige tilstander» (ibid). Kanskje er dette mitt forsøk på et slikt varsel.

Refleksiv praksisforskning har ikke bare selvutvikling som formål, men også en utvikling av fagfeltet (Helskog & Weiss, 2023). I dette tilfellet fagfeltene pedagogikk og spesialpedagogikk. Loughran (2002, s. 35) skriver at det i praksissammenheng er viktig å utvikle flere ulike måter å se og møte en problemstilling på. I likhet med Arendt er han opptatt av at det er skadelig å bare adoptere andres måter å se et problem på. Ulike erfaringer definerer ikke bare hva problemet er, men også hvordan det kan ses. Å evne å se problemer fra ulike perspektiver, ramme dem inn og redefinere dem på ulike måter, er et viktig aspekt i den refleksive forskningen. I løpet av mine opprinnelige, kritiske og teoretiske perspektiver har jeg forsøkt å få frem ulike perspektiver og ulike måter å se elever og deres problemer på. Eller sagt på en annen måte: jeg har prøvd å se hvordan problemene faktisk ikke tilhører elevene, men skolen som system. Arne Jordet og hans bok *Anerkjennelse i skolen* har vært en stor inspirasjonskilde for meg, og jeg vil igjen støtte meg til et av hans poenger. Han skriver at

den smale undervisningspraksisen som skolen har, som er teoretisk og fjern fra elevenes livsverden, er et uttrykk for inhuman og uetisk praksis. Denne praksisen er det lærerne som må avsløre, for så å gjøre noe med det (Jordet, 2020, s. 159). Konsekvensen av manglende forståelse og kunnskap i praksis rundt disse problemene, vil nesten alltid være manglende genuin omsorg (Wehlage et al., 1989, s. 34).

De aller fleste lærere, spesialpedagoger, skoleledere og andre som jobber i skolen, har alle mulige gode intensjoner i jobben sin, og de prøver hver dag å gi god undervisning til alle og møte barnas behov for omsorg. Det er ikke de ansatte i skolen som skaper det jeg har undret meg over om kan defineres som omsorgssvikt, det er systemet. Flere av fortellingene har konkret omhandlet hvordan læreren eller spesialpedagogens erfaringer tilsier at det er manglende ressurser som er hovedårsaken til den krevende situasjonen hun der og da befinner seg i. I Meld. St. 21 (2016-2017, s. 31) *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*, påpekes det at det er store forskjeller i hvor stor grad kommuner og skoler evner å gi alle elever et likeverdig opplæringstilbud. Utredningen i forbindelse med ny opplæringslov peker på at årsaken til de store forskjellene ligger i at de fleste kravene til kommunen er minimumskrav, og at dette innebærer at det er store forskjeller i ressursbruken knyttet til hver elev (NOU 2019:23, s. 116). Derfor står mange skoler i en situasjon der de får elever med vedtak om spesialundervisning, som i praksis betyr at eleven trenger, og har krav på flere ressurser, både i form av timeantall og personell, men at det ikke følger noen penger med dette vedtaket. Slik kan enkeltlærere ende opp i situasjoner som for eksempel læreren til Sigrid i den første opprinnelige refleksjonen, som må hankses med de ulike elevenes behov på egen hånd, fordi skolen ikke har ressurser til å løse det annerledes. Rapporten problematiserer videre at enkeltvedtak om spesialundervisning opptar ressurser som kunne vært brukt på å styrke det allmennpedagogiske tilbudet for alle elever, og de skriver:

Det vil alltid være begrenset med ressurser. Dersom stadig flere – med loven i hånd – gjør krav på flere og mer spesifikke ytelser, vil det aldri være nok til alle. Det er lite hensiktsmessig dersom elever gjennom lovgivningen forespeiles et opplæringstilbud som det i realiteten er utopisk å kunne oppfylle (ibid, s. 116).

I tillegg til knappe ressurser, har jeg pekt på det som Løvlie kaller moderniseringsreformen, og hvordan presset fra politikerne om å øke kunnskapsnivået hos norske elever kan stå i veien for skoleansattes mulighet til å gi tilstrekkelig omsorg. De teoretiske fagene har økt dramatisk i omfang, og det hevdes at elever som ikke er teoretisk sterke, får lide under dette. Finn

Torbjørn Hansen skriver om dette og det han kaller «Eichmannization of education». Hansen mener at den dominerende kompetanseideologien i utdanningssystemet fører til et ensidig fokus på den rasjonelle dimensjonen i opplæringen. Dette orienterer utdanningen kun mot det rasjonelle kunnskapsbaserte, noe som går på bekostning av det skolen i tillegg bør gi til barn og unge, nemlig den eksistensielle kunnskapen om det å være, om det å være menneske (Hansen, 2008 i Helskog & Weiss, 2021, s. 126).

Den fenomenologiske tilnærmingen jeg har hatt i denne oppgaven har søkt å finne det universelle i det konkrete, og det allmenne i det personlige. Formålet med autoetnografisk metode og refleksiv praksisforskning som tilnærming er, som tidligere nevnt, både utvikling av praktisk kunnskap innenfor fagfeltet og selvutvikling. Ellis (1991) kaller dette «systematic sociological introspection». Gjennom forskerens undersøkelser av egne erfaringer skapes en mening som resulterer i en bevissthet rundt eget selv, og hvordan selvet påvirker og samhandler i den virkeligheten/praksisen man befinner seg i. Dette gir mulighet til å frigjøre ny innsikt (Starr, 2010). For meg dreier denne innsikten seg om at det er på tide at skolen tar barnas behov og barns beste på alvor. Grunnloven slår fast at i handlinger og avgjørelser som gjelder barnet, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn (Grunnlova, 1814 § 104). Den samme rettigheten er slått fast i FNs barnekonvensjon artikkel 3. Det som gir meg et lite håp om at pendelen nå er i ferd med å snu, er at hensynet til barns beste nå også skal presiseres i ny opplæringslov: «Ved handlingar og avgjerder som vedkjem elevar, skal kva som er best for eleven, vere eit grunnleggjande omsyn» (Opplæringslova, 2023, § 10-1). Hensynet til barnets beste skal selvfølgelig gjelde alle elever, men for de elevene som på ulike måter strever i skolen, og som ikke finner sin plass i det nå alt for snevre systemet, er det helt essensielt. Når den spesialundervisningen som gis, som i teorien skal fungere som et sikkerhetsnett som skal sørge for at ingen faller utenfor, i praksis kan ha den effekten at flere føler på et utenforskap, mener jeg vi er kommet til et punkt hvor vi er nødt til å tenke helt annerledes om måten vi driver skole på. Spørsmålet vi først og fremst må stille oss er ikke «hva trenger barna å lære?» Spørsmålet vi først og fremst må stille oss er: «Hva trenger barna?» Så må vi lage systemet skole rundt svarene vi da får.

Litteraturliste

- Adams, T. E., Boylorn, R. M. & Tillmann, L. M. (2021). *Autoethnography*. Oxford University Press.
- Alvesson, M. & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2. utg.). Studentlitteratur.
- Amundsen, M. L. (2017). Når nederlaget starter med begynneropplæringen. *Psykologi i kommunen*, 2, 47–55. <https://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-2-2017/Nar-nederlaget-starter.pdf>
- Amundsen, M. L. & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1–14. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Amundsen, M. L. & Selmer, C. (2023). Hvilke faktorer mener unge med ADHD har hatt betydning for at de har klart å gjennomføre videregående utdanning på normert tid? *Psykologi i kommunen*, 2. <https://psykisk-kommune.no/hvilke-faktorer-mener-unge-med-adhd-har-hatt-betydning-for-at-de-har-klart-a-gjennomfore-videregaende-utdanning-pa-normert-tid/19.272>
- Arendt, H. (1994). Some questions of moral philosophy. *Social research*, 61(4), 739–764. <https://www-jstor-org.ezproxy2.usn.no/stable/i40043688>
- Aristoteles. (2013). *Den nikomakiske etikk*. (A. Stigen & Ø. Rabbås, Overs.). Vidarforlaget. (Opprinnelig utgitt ca 350 fvt).
- Aslanian, T. K. (2016). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Bakke, J. (2016). Spesialpedagogikkens dualitet. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 52–66). Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, A. (2022). *Ung data 2022. Nasjonale resultater* (Novarapport 5/22). Oslo Met. <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Befring, E. (2019a). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168–195). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2019b). Spesialpedagogikk: mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 51–73). Cappelen Damm Akademisk.

- Berg, S. F. (2001). Mellom forsorg og frihet: Den offentlige omsorgs idéhistorie belyst ved utvidelsen av helsebegrepet og den unge Karl Evang. I K. W. Ruyter & A. J. Vetlesen (Red.), *Omsorgens tvetydighet: Egenart, historie og praksis* (s. 192–213). Gyldendal Akademisk.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Berggreen, H., Sørland, K. & Alver, V. (2012). *God nok i norsk?* Cappelen Damm Akademisk.
- Bergin, C. A. & Bergin, D. A. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychosocial Review*, 21, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Biesta, G. (2015a). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Red.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education* (s. 3–22). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Biesta, G. (2015b). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Björk, G. (2004). Martin Buber: Med livet som centrum. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 436–452). Universitetsforlaget.
- Bjørneboe, J. (1995). *Jonas*. Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1955)
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., Hølland, S., Andersson-Bakken, E., Håøy, A., Svanes, I. K. & Sundtjønn, T. (2023). *Et blikk inn i førsteklasserommet: Lek, læring og vennskap. Delrapport 2. Evaluering av seksårsreformen*. Oslo Met. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3097001/SK-23-10-rapport-LUI-UU.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2023). Om styring og handlingsrom for tilpasset opplæring i Fagfornyelsen (LK20) og forslag til ny opplæringslov. I M. Øhra & K. R. Tholin (Red.), *Handlingsrom i utdanningsprofesjoner* (s. 55-79). Universitetsforlaget.
- Bloom, B. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. McGraw-Hill.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. Lærere må arbeide med elevenes psykiske helse gjennom relasjon og epistemisk tillit. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 55(8), 766–767. <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2017/08/folkehelse-og-livsmestring-i-skolen>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard

- (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 11–16). Gyldendal Akademisk.
- Brochmann, G. & Madsen, O.- J. (2022). *Skolevegringsmysteriet: Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Buber, M. (2003). *Jeg og du* (H. Wergeland, Overs.). De norske Bokklubbene. (Opprinnelig utgitt 1923)
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Cooley, C. H. (1964). *Human nature & the social order*. Schocken Books, Inc.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*. W.H Freeman and Company.
- Covington, M. V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 4–20.
<https://doi.org/10.1086/461388>
- Dahlberg, K. (2019). Den fenomenologiska livsvärlden. I H. Dahlberg, H. Ellingsen, B. Martinsen & S. Rosberg (Red.), *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinavisk perspektiv*. Liber.
- Dahle, G. (2002). *Snill*. Cappelen Damm.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath & Co Publishers.
- Djupedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste: Grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(1), 29–40. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/nnt.39.1.4>
- Dæhlen, M., Smette, I. & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon: En fokusgruppestudie* (NOVA Rapport 4/11). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
<https://doi.org/10.7577/nova/rapporter/2011/4>
- Eide, S. E. (2022). *Skolefravær*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I*. AltaMira Press.
- Ellis, C. & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as Subject. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative research* (2. utg.). Saga Publications.
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 52–73). Det Norske Samlaget.
- Fonagy, P. & Allison, E. (2014). The Role of Mentalizing and Epistemic trust in the

- Therapeutic Relationship. *Physiotherapy*, 51(3), 1-27.
<https://doi.org/10.1037/a0036505>.
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelse: Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Universitetsforlaget.
- Fossestøl, B. (2017). Metode og praktisk kunnskap. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis* (s. 53–68). Gyldendal Akademisk.
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Universitetsforlaget.
- Gadamer, H. G. (1988). *Förnuftet i vetenskapens tidsålder* (T. Olsson, Overs.). Daidalos. (Opprinnelig utgitt 1976)
- Gadamer, H. G. (2003). *Truth an method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Overs.; 2. utg.). Continuum. (Opprinnelig utgitt 1960).
- Gadamer, H. G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (A. Jørgensen, Overs.). System Academic. (Opprinnelig utgitt 1960).
- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Gundersen T. psykiskhelse.no. (2022, 20. september). *Lærerstreiken: Barnas liv og helse settes på spill*. Rådet for psykisk helse. <https://psykiskhelse.no/laererstreiken-barnas-liv-og-helse-settes-pa-spill/>
- Halås C. T. (2017). Uro som fenomen i profesjonsforskning. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksiser* (s. 220–242). Gyldendal Akademisk.
- Halås C. T. (2021a). Anerkjennende, kritisk og konstruktiv. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap: Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning*. (s. 87–98). Universitetsforlaget.
- Halås C. T. (2021b). Det vitenskapelige essayet som kritisk utprøvende metode. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap: Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning* (s. 164–180). Universitetsforlaget.
- Halås C. T. & Fuglseth, K.- S. (2021). Fagområdet praktisk kunnskap. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap: Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning*. Universitetsforlaget.
- Halås, C. T., Kymre, I. G. & Steinsvik, K. (2017). Introduksjon. I C.T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksiser* (s.

- 9–14). Gyldendal Akademisk.
- Haug, E., Andfossen, N. B., Burell, L. V., Fjær, K. K. & Fossum, S. Ø. (2024). *Kraftig økning i ADHD-diagnoser: Har vi begynt å sykliggjøre normale fenomener?*
<https://www.forskersonen.no/adhd-barn-og-ungdom-diagnostisering/kraftig-okning-i-adhd-diagnoser-har-vi-begynt-a-sykliggjøre-normale-fenomener/2359896>
- Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 9–30). Det Norske Samlaget.
- Helskog, G. H. & Weiss, M. N. (2021). On the urgent need for philosophical practices in mainstream education today. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 12, 107–147. <https://doi.org/10.12795/HASER/2021.i12.04>
- Helskog, G. H. & Weiss, M. N. (2023). Reflective practice research and kaleidoscopic epistemology. I M. N. Weiss & G. H. Helskog (Red.), *Reflective Practice Research in Higher Education Pedagogies*. LIT.
- Hill, C. E. & Knox, S. (2021). *Essentials of Autoethnography*. American psychological association.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. (L. Holm-Hansen, Overs.) Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1992).
- Horn, S. (2020). *Det må jo ha vært min egen skyld: En rapport om utenforskap hos barn og unge*. Voksne for barn.
https://vfb.no/content/uploads/2020/11/Utenforskapsrapport_sider_lavopplost.pdf
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Johnsen, B. H. (2016). Opplæring og omsorg: Og andre felles grunnleggende begreper i spesialpedagogikk, pedagogikk og relaterte fag. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidenitet og samfunnsnytte* (s. 125–142). Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant behavior in defense of self*. Academic Press.
- Karlstad, Ø., Furu, K., Stoltenberg, C., Håberg, S. & Bakken, I. J. (2017). ADHD treatment and diagnosis in relation to children's birth month: Nationwide cohort study from Norway. *Scandinavian Journal of Public Health*, 45(4), 343–349.
<https://doi.org/10.1177/1403494817708080>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Veiledning om organisering av elevene: Opplæringsloven § 2-8 m.m.*
https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevne_oppdater-april-2017.pdf
- Kvale, S. (2015a). Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s. 42–68). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. (2015b). Validitet som sosial konstruksjon. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s. 272–294). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. (2015c). Å utføre et intervju. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen og J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s. 156–171). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lindseth, A. (2017a). Forskningens vei: Fra livserfaring til en observerbar verden og tilbake til livets virksomheter. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis* (s. 15–37). Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. (2017b). Refleksiv praksisforskning. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis* (s. 243–260). Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. (2020). Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter: Et utviklingsarbeid*. (s. 75–101). Cappelen Damm Akademisk.
- Lindseth, A. (2021a). Diskrepanserfaring og svarevne. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap: Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning*. (s. 41–49). Universitetsforlaget.
- Lindseth, A. (2021b). Refleksiv analyse og prøving av erfaring. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap: Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning*. (s. 149–163). Universitetsforlaget.
- Lindstrøm, J. A. (2021). Profesjonsstudier og etikk. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås (Red.),

- Innføring i praktisk kunnskap: Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning.* (s. 199–211). Universitetsforlaget.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1177/0022487102053001004>
- Lægred, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk: En innføring*. Spartacus.
- Løvlie, L. (2016). Instrumentalismen og politisering av skolen. I O.- A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring*. (s. 343–354). Cappelen Damm Akademisk.
- Løvlie, L. (2021). *Politisering og pedagogisk motstand: Veien til en barneorientert praksis*. Fagbokforlaget.
- Madsen, O.- J. & Soest, T. von. (2021). En plaget ungdomsgenerasjon? I G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *Ungdommen* (s. 207–229). Cappelen Damm Akademisk.
- Malkenes, S. (2018). *Det store skoleeksperimentet: Makt, barn og forretningshemmeligheter i «verdens beste skole»*. Forlaget Manifest.
- Mathisen, T. (2020). «Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om r(e)produksjon av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(2), 124–141. <https://doi.org/2535-8162-2020-02-03>
- McBrien, B. (2007). Learning from practice: reflections on a critical incident. *Accid Emerg Nurs*, 15(3) 128-133. 10.1016/j.aen.2007.03.004
- McGuirk, J. (2021). Den kloke praktiker. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap: Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning*. (s. 50–72). Universitetsforlaget.
- McGuirk, J. & Mehti, J. S. (2015). Introduksjon. I *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 9–30). Fagbokforlaget.
- Mead, G. H. (2015). *Mind, self & society: The definite edition*. (C.W. Morris, Red.). The University of Chicago Press. (Opprinnelig utgitt 1934).
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Moen, O. M. (2023). *Skolens omsorgssvikt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: om kultur og oppdragelse*. Gyldendal Akademisk.
- Myrstad, J. A. (2021). Hva er teori? I K. S. Fuglseth & C. T. Halås (Red.), *Innføring i*

- praktisk kunnskap: Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning* (s. 212–226). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 218–250). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 350–367). Samlaget.
- Nordtvedt, P. (2001). Profesjonell omsorg: Dyd eller ferdighet? I *Omsorgens tvetydighet-egenart, historie og praksis* (s. 41–65). Gyldendal Akademisk.
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Olsen, R. H. (2017). Essay som kritisk utprøvende metode: En undersøkelse av erfaring. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis* (s. 86–99). Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Poulos, C. N. (2021). Conceptual foundations of autoethnography. I C. E. Hill & S. Knox (Red.), *Essentials of Autoethnography*. American psychological association.
- Reindal, S. M. (2019). Spesialpedagogikk: noen etiske problemstillinger og normative teorier. I E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 74-90). Cappelen Damm Akademisk.
- Reite, G. N. (2017). Ungdomsskuleelevar med spesialundervisning og deira relasjon til læraren. I *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 102–122). Samlaget.
- Remøy, A. K. (2017). Spesialundervisning for fleirspråklege elevar. I *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 74–101). Samlaget.
- Ricour, P. (1984). *Time and narrative: Volume 1*. (K. McLaughlin & D. Pellauer, Overs.) The University of Chicago Press.

- Ricour, P. (2007). *The conflict of interpretations. Essays in hermeneutics* (D. Idhe, Red.). Northwestern University.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Basic Books, Inc.
- Rye, J. F. (2013). Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *Sosiologisk tidsskrift*, 21(2), 169–189. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/ISSN1504-2928-2013-02-0>
- Røvik, K. A. & Pettersen, H. M. (2014). Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (s. 53–86). Cappelen Damm Akademisk.
- Saljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Ashgate.
- Schuster, S. (1999). *Philosophy Practice: An alternative to Counseling and Psychotherapy*. Praeger Publishers.
- Sen, A. (2006). *Identity and violence. The illusion of destiny*. W.W Norton & Company.
- Simonsen, T. G. (2003). Innledende essay. I *Jeg og du* (s. VII–LIV). De norske Bokklubbene.
- Skarpenes, O. & Nilsen, A. C. E. (2014). Making up pupils. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 424–439. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-04>
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar: og andre essays*. Aschehoug.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen: og studiet av mennesket*. Gyldendal Akademisk.
- Skrefsrud, T. A. (2014). Distansens betydning hos Martin Buber. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 49(2), 146–155.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvopfatning: skolens ansvar*. Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvopfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Sparkes, A. (2002). Autoethnography: Self-indulgence or something more? I A. Bochner & C. Ellis (Red.), *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature, and Aesthetics* (s. 209-232). AltaMira Press.
- Sparti, D. (2001). Making up People: On Some Looping Effects of the Human Kind - Institutional Reflexivity or Social Control? *European Journal of Social Theory*, 4(3), 331–349. <https://doi.org/10.1177/13684310122225154>

- Starr, L. J. (2010). The use of autoethnography in education research: Locating who we are in what we do. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 3(1), 1–9.
<https://cste-educ.sites.olt.ubc.ca/files/2020/07/Autoethnography-Starr-2010.pdf>
- Statped. (2024). *Flerspråklighet og tilrettelegging i grunnskolen*.
<https://www.statped.no/flerspraklighet/flerspraklighet-og-tilrettelegging-i-grunnskolen/>
- Strand, T. (2016). Læring. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk, & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 84–97). Cappelen Damm Akademisk.
- Sæteren, A. L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd: Hvordan kan læreren møte elever med stille atferd?* Gyldendal.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge University press.
- Tholin, K. R. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen*. Abstrakt forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Skolens ansvar for elever som har behov for helse- og omsorgstjenester i skoletiden*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Skolens-ansvar-for-eleverson-har-behov-for-helse--og-omsorgstjenester-i-skoletiden/>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*.
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larer_prof_etiske_plattform_a4.pdf
- Vetlesen, A. J. (2001). Omsorg: mellom avhengighet og autonomi. I K. W. Ruyter & A. J. Vetlesen (Red.), *Omsorgens tvetydighet: egenart, historie og praksis* (s. 27–40). Gyldendal Akademisk.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. & Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. The Falmer Press.
- World Health Organization. (1948). *Constitution of the World Health Organization*.
<https://www.who.int/about/accountability/governance/constitution>
- World Health Organization. (2006). *Preventing child maltreatment. A guide to taking action and generating evidence*.
https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43499/9241594365_eng.pdf?sequence=1

Vedlegg 1: Intervjuguide

Hovedspørsmål:

Kan du fortelle om en situasjon eller hendelse fra din egen praksis, der du fikk en følelse av at noe ikke stemte, at noe ikke følte helt riktig, eller fungerte helt som det skal? En situasjon der du kjente på en indre uro.

Oppfølgingsspørsmål:

1. Hvordan kjentes denne uroen i kroppen?
2. Kan du beskrive hvordan rommet du var i når du opplevde denne situasjonen så ut, luktet, følte?
3. Kan du beskrive hva du tenkte i situasjonen?
4. Kan du beskrive hva du følte i situasjonen?
5. Hvordan reagerte de andre som var til stede i situasjonen?
6. Hvordan tror du eleven/elevene du beskriver følte denne situasjonen?
7. Skulle du ønske at du hadde gjort noe annerledes i situasjonen?
8. Hva tror du andre hadde gjort i en lignende situasjon?
9. Hvorfor tror du denne situasjonen oppsto?
10. Var du bevisst på uroen i situasjonen, eller har bevisstheten rundt situasjonen kommet senere?
11. Kan du huske hva som satte i gang tankene om at noe ikke stemte i denne situasjonen?
12. Har du opplevd lignende tilfeller før, eller ser du på dette som et engangstilfelle?