

# Masteroppgave i pedagogikk

Fakultet for pedagogikk  
Høgskolen i Agder - Våren 2007

## Jeg kan ikke – Jeg tør ikke – Jeg vil ikke

Om mestring som individuelt  
utviklingsomåde i det norske skolesystem

Torkjell Ågedal

*Torkjell Ågedal*

*Jeg kan ikke – Jeg tør ikke – Jeg vil ikke*

*Om mestring som individuelt utviklingsområde i det norske skolesystem*

**Masteroppgave i pedagogikk**

**Høgskolen i Agder**

**Fakultet for pedagogikk**

## Forord

Jeg har gjennom et år arbeidet med et emne som i lang tid har opptatt og engasjert meg. Hvordan opplever barn å møte et skolesystem som har forventninger og gir dem oppgaver de ikke har muligheter til å mestre? Før jeg begynte å skrive, hadde jeg i mitt arbeide, bl.a. ved PP-tjenesten i Kristiansand, ofte møtt barn som på ulike måter kunne gi uttrykk for manglende tro på egne muligheter for læring og utvikling, og gjennom dialoger har jeg noen ganger kunnet fornemme deres fortvilelse og hjelpeløshet. Mange ganger, både i PP-tjenesten og som lærer har jeg i ulike samtaler også merket min egen hjelpeløshet når jeg selv har ønsket å kunne hjelpe.

Jeg tror ikke jeg hadde kunnet skrive denne oppgaven uten erfaringene fra alle samtaleene jeg har hatt med enkeltelever og deres foresatte. Dialog og refleksjon fremstår for meg som viktige kanaler til erkjennelse og visdom. Derfor rettes en særlig takk til de mange elever, foresatte og lærere som jeg har fått lov å bli kjent med og som jeg ofte har måttet beundre.

Gjennom arbeidet med oppgaven ønsket jeg å finne teoretiske referanser som kunne tilføre mine mange praktiske erfaringer ny og utvidet forståelse. Problemstillinger og opplevelser fra praksisfeltet er derfor studert i lys av teoretiske modeller eller spennende forskningsprosjekter. Forskningsområdet var omfattende, og behovet for innsnevring og avgrensning har hele tiden vært tydelig og utfordrende.

Arbeidet med oppgaven har vært interessant, men tidkrevende. Skrivningen som stort sett har foregått ved siden av full jobb ved PPT-Kristiansand, har oftest måttet foregå i ferier, helger eller på kveldstid. Min nærmeste familie har derfor måttet finne seg i at jeg ofte ikke har vært til stede når jeg kanskje burde vært det, og jeg har nok også vært mer opptatt med mine egne tanker og problemstillinger framfor familieplaner eller praktiske gjøremål hjemme. Jeg takker derfor Rita og Marianne for positiv innstilling og tålmodighet i forbindelse med de prioriteringer jeg har foretatt mens arbeidet med oppgaven har pågått. En spesiell takk rettes ellers til min veileder, David Lansing Cameron som gjennom engasjement, interesse for temaer i oppgaven og spørsmål til ettertanke, har gitt meg nødvendig inspirasjon for videre innsats, også når jeg selv har vært i ferd med å miste motet. En litt spesiell takk rettes til PP-rådgiver og kollega Kari Rustad Kaalaas for en flott hovedoppgave (2004) om hvordan småbarns utvikling og selvopplevelse påvirkes gjennom hva hun omtaler som relasjonelle

parallele prosesser. I arbeidet med å strukturere min egen forskningsprosess har hennes oppgave fremstått som en spesiell inspirasjonskilde. En annen kollega, Astrid Braathen, har vært behjelpelig med korrekturlesning og nyttige råd i forbindelse med skrivingen.

Til slutt, en stor takk for all tillit, fleksibilitet og støttende holdninger jeg alltid møter fra mine kolleger og de nærmeste overordnede ved PP-tjenesten i Kristiansand. Et inspirerende, spennende og lite selvhøytidelig fagmiljø gir rom for utvikling både menneskelig, sosialt og kunnskapsmessig.

### Sammendrag

Denne oppgaven beskriver elever og elevers subjektive opplevelses og læringsprosesser i møte med skolehverdagen. Et hovedtema i oppgaven er knyttet til hvordan mestringserfaringer kan påvirke motivasjon og interesse for læring, og hva elevene lærer om seg selv når de henholdsvis opplever mestring eller tilkortkomning og nederlag. Skolen beskrives ofte som arena for instrumentell kunnskapsformidling, men samtidig argumenteres det i oppgaven for at skolen også handler om at enkeltelevne blir kjent med seg selv, sine styrker og svakheter og dermed sin plass i tilværelsen. Mestring, selvrefleksjon og utvikling av selvoppfatning er viktige temaer gjennom hele oppgaven.

Oppgaven er basert på komparative studier av forskning og teori bl.a. knyttet til ulike individual og sosialpsykologiske områder. Teoriframstillingene forsøkes tydeliggjort gjennom kasuistikk og egen narrativ hentet fra min egen empiri knyttet til mange års arbeid og samtaler med barn, ungdom og voksne som på ulike måter har opplevd å komme til kort i skolesystemet. Målet med oppgaven har vært teoretisk tydeliggjøring av en del av de opplevelsene disse menneskene har kunnet fortelle om. Selvoppfatningsbegrepet er, som nevnt over, viet mye plass, og begrepet knyttes bl.a. til sider ved resilienceforskningen og formuleringer i formålsparagrafen (§1-2) i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa eller opplæringslova (Kd, 17.07.1998) om å hjelpe barn og unge til å bli ”gagnlige og selvstendige menneske i heim og samfunn”. I oppgaven knyttes dette sammen med skolepolitiske idealer om inkludering og tilpasset opplæring for alle. Hvordan oppleves vilkår for mestring og personlig utvikling i en skole som har slike idealer ?

I kap. 2 (metodedelen) beskrives egne refleksjoner samt valg og avgrensninger. Oppgavens mål er, som nevnt over, å bli bedre kjent med individuelle og mer allmenne opplevelsesaspekter knyttet til nederlagsopplevelser i prestasjonskulturer. Opplevelser kjennetegnes ved å være subjektive i sin natur, og forskningsmessige funn kan dermed ikke oppfattes som objektive størrelser. Målet må heller bli å vinne utvidet forståelse eller skape refleksjoner og ny mening for meg selv og evt. lesere av oppgaven. Oppgavens subjektive problemområde har hatt avgjørende betydning for mitt valg av forskningsmetode.

I kap. 3. beskrives opplevelsesprosesser som kan oppstå når barn møter opplæringskrav de ikke mestrer. Hvordan påvirker slike opplevelser barns motivasjon for videre arbeid med lignende oppgaver, og hva lærer barn om seg selv og sin egen verdi som menneske når de

gjentatte ganger opplever tilkortkomming og nederlag? Jeg har særlig valgt motivasjons og attribusjonsteori (teori knyttet til ulike typer årsaksforklaringer) som tilnærming til de nevnte problemstillinger.

I kap. 4 tas det utgangspunkt i Opplæringslovens formålsparagraf (Kd , 17.07.1998, § 1-2) som understreker skolens forpliktelse til å hjelpe barn til å bli ”sjølvstendige og gagnlige menneske i heim og samfunn”. Bl.a. knyttes idealer om inkludering og tilpasset opplæring til nevnte formulering. I kap. 4 studeres således elevers praktiske muligheter til å oppleve mestring i en skole som har idealer om å møte elevene med utgangspunkt i deres egne ressurser, læreforutsetninger og tidligere erfaringer. Forholdet mellom idealer og tilhørende elevopplevelser i praksisfeltet tillegges på denne måten vekt.

I kap. 5 drøftes sammenhenger og perspektiver knyttet til ulike forståelser og dimensjoner ved mestringsbegrepet. Bl.a. knyttes betydningen av mestringsbegrepet til ulike kontekstuelle betingelser. Mestringsbegrepet studeres som personlig forsvarsmekanisme, og det stilles spørsmål ved om utvikling av selvoppfatning og selvakseptering kan bidra til at elevene blir aktører og tar personlig ansvar og kontroll over viktige beslutninger i eget liv. Til slutt drøftes barns muligheter til mestring og utvikling i forhold til idealer om inkludering og tilpasset opplæring i det norske skolesystem.

Kap. 6 er oppsummering og konklusjon og jeg presenterer bl.a. 2 grunnleggende pedagogiske utfordringer i forhold til at alle barn skal kunne utvikle positiv selvoppfatning og interesse for læring og utvikling i en inkluderende opplæringsstruktur. I avslutningskapittelet påpekes viktigheten av at fremtidige forskningsprosjekt om tilpasset opplæring organiseres slik at de får betydning for praksisfeltet.

## Innhold

### **1. Innledning**

- |      |                       |      |
|------|-----------------------|------|
| 1.1. | Oppgavens bakgrunn    | s. 8 |
| 1.2  | Problemstilling       | s. 9 |
| 1.3  | Innhold og oppbygning | s.10 |

### **2. Metode**

- |     |  |       |
|-----|--|-------|
| 2.1 | Forskning og forståelse som konstruksjon av mening | s. 12 |
| 2.2 | Egen bakgrunn og forkunnskaper                     | s. 14 |
| 2.3 | Problemområde                                      | s. 14 |
| 2.4 | Forskningsproblem og valg av metode                | s. 15 |
| 2.5 | Valg og avgrensninger                              | s. 16 |
| 2.6 | Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet       | s. 17 |

### **3. Om betydningen av mestring, motivasjon og selvoppfatning**

- |       |  |       |
|-------|--|-------|
|       | <b><u>i en opplærings situasjon</u></b>  | s. 20 |
| 3.1   | En narrativ fra skolehverdagen. Ole forteller  | s. 20 |
| 3.2   | Mestring som styrende begrep og behovet for avgrensning  | s. 22 |
| 3.3   | Fra førskole til skole. En annerledes læringsprosess   | s. 24 |
| 3.4   | Ulike læringsprosesser eller forskjellige vitenskapsteoretiske forståelsesmodeller                       | s. 25 |
| 3.5   | Suksess eller nederlag –mer enn ord  | s. 26 |
| 3.5.1 | Selvoppfatning –en teoretisk forståelsesramme  | s. 27 |
| 3.5.2 | Teorier om kontekst og utvikling av selvoppfatning   | s. 29 |
| 3.5.3 | Selvakseptering – også et spørsmål om livskvalitet?  | s. 31 |
| 3.6   | Teorier omkring hvorfor ulike suksess og nederlagsopplevelser kan ha ulik betydning for selvoppfatningen | s. 33 |
| 3.6.1 | Psykologisk sentralitet  | s. 34 |
| 3.6.2 | Life space   | s. 36 |
| 3.6.3 | Betydningen av å sammenligne seg selv med andre  | s. 36 |
| 3.7   | Motivasjon – drivstoff eller bremse i læringsprosessen   | s. 39 |
| 3.7.1 | Motivasjonsbegrepet  | s. 39 |

|           |   |       |
|-----------|---|-------|
| 3.7.2     | Forventninger om mestring   | s. 41 |
| 3.8       | Success and failure – Et opplevelsesperspektiv  | s. 43 |
| 3.8.1     | Kan nederlag bortforklares ?  | s. 45 |
| 3.8.2     | Individuell meningsdannelse, mestring og atferd   | s. 47 |
| <b>4.</b> | <b><u>Skolen i Norge – En arena for mestring og positiv utvikling av selvoppfatning ?</u></b>                                 | s. 51 |
| 4.1       | Selvoppfatning som kollektivt ansvarsområde   | s. 51 |
| 4.2       | Vilkår for utvikling av selvoppfatning i et tilpasset opplæringsystem   | s. 52 |
| 4.3       | Noen sentrale begrep  | s. 52 |
| 4.3.1     | Inkludering   | s. 53 |
| 4.3.2     | Tilpasset opplæring formalisert gjennom lover og forskrifter  | s. 54 |
| 4.4       | Forskningsmessige begrensninger   | s. 57 |
| 4.5       | Skolehverdagen tilpasset et heterogent elevfellesskap   | s. 58 |
| <b>5.</b> | <b><u>Refleksjon og drøfting</u></b>  | s. 63 |
| 5.1       | Mestring og ulike kontekstuelle perspektiv  | s. 65 |
| 5.2       | Mestringsbegrepet – et kontinuum mellom motivasjon for læring og psykologisk forsvar mot avsløring og ubehagelige opplevelser | s. 67 |
| 5.3       | Mestring i et aktørperspektiv   | s. 68 |
| 5.4       | Betingelser for mestring og selvakseptering i dagens norske skole   | s. 70 |
| <b>6.</b> | <b><u>Oppsummering og avslutning</u></b>  | s. 74 |
| 6.1       | Metodiske avveininger   | s. 74 |
| 6.2       | Inkludering – en opplevelse   | s. 75 |
| 6.3       | Tilpasset opplæring – prosess eller resultat?   | s. 77 |
| 6.4       | Avsluttende kommentar   | s. 78 |
|           | <b>Litteraturhenvisninger</b>   | s. 80 |



## 1. Innledning

### 1.1 Oppgavens bakgrunn

I kap. 8.1 i Stortingsmelding nr. 30 "Kultur for læring" (UFD, 2003-2004) skisseres to utviklingstrekk eller utfordringer som antas å ville få innvirkning på utviklingen av norsk skole. For det første har kunnskap fått økt betydning som samfunnsmessig ressurs og drivkraft, og for det andre beskrives det norske samfunn som stadig mer sammensatt og mangfoldig.

Ofte hører vi at kunnskap gir kompetanse, og kompetanse beskrives som en grunnleggende innsatsfaktor for å skape nødvendig vekst og utvikling bl.a. i forhold til arbeids- og næringsliv i Norge. Et spørsmål vil være om slike åpenbare eller mer skjulte samfunnsmessige prioriteringer, holdninger og diskurser noe ensidig kan bidra til at status og anerkjennelse knyttes til kunnskaps og kompetanseideal, også i skolen. Peder Haug kommenterer i boka "Spesialundervisning i grunnskulen Grunnlag, utvikling og innhold" (1999) de ovennevnte problemstillinger og retter fokus mot *prestasjonen* og den sterke vektleggingen gode prestasjoner har fått i vårt samfunn. Han sier bl.a. at "Vårt samfunn dyrkar den objektivt gode prestasjonen. Dei som har lett for det, får mest merksemd og dei største privilegia" (Haug, 1999, s. 209). Videre skriver han at "Verdiane knytt til prestasjon er andre enn dei som ofte gagnar elevane som får spesialundervisning" (ibid). Dersom dette er riktig, må skolens forståelse og holdninger til prestasjonsbegrepet kunne ha en viss prinsipiell interesse, og i praksis vil slike problemstillinger kunne ha særlig aktualitet når skolen møter elever som på ulike måter må streve ekstra med å imøtekomme fellesskapets krav og forventninger.

Et annet viktig samfunnsmessig utviklingstrekk som nevnes i Stortingsmelding 30 (UFD, 2003-2004) synes, som nevnt innledningsvis, å være knyttet til begrepene mangfold og kompleksitet. Elevsammensetningen i norsk skole anses som langt mer heterogen og sammensatt enn tidligere. Elever som tidligere fikk sin opplæring i spesialinstitusjoner, får nå i stor grad undervisningen gjennom lokalskolen. I tillegg møter vi et økende kulturmangfold og stadig flere elever som har minoritetspråklig bakgrunn. I Stortingsmelding 30 (ibid) understrekes betydningen av at skolen i en slik situasjon verdsetter mangfoldet og prioriterer idealer om likeverd. Likeverd, inkluderende og tilpasset opplæring er derfor å anse som overordnede prinsipper for skolepraksis. Opplæringen skal være tilgjengelig for alle, og alle skal få muligheter til mestring og utvikling.

I mitt daglige arbeid ved PP-tjenesten i Kristiansand møter jeg ofte elever som uttrykker at de opplever seg selv som lite kompetente eller unyttige og uanselige innenfor ulike områder. Kan skolen ha roller som kan bidra til at slik selvoppfatning oppstår eller utvikles, og hvordan vil opplevelser av mangelfullt egenverd kunne ha betydning for enkeltelevens muligheter for videre læring og utvikling? Eller i hvilken grad klarer skolen å møte enkelteleven i en mangfoldig og sammensatt skolehverdag? Påfallende mange av de elevene som er nevnt over, beskrives ofte av skolene som atferdsvanskelige, umotiverte eller deprimerte. I mitt arbeid trenger jeg å få bedre innsikt i mekanismer som kan ligge bak barns selvoppfatning, og gjennom økt innsikt og forståelse håper jeg å bli bedre i stand til å gi veiledning og dermed skape bedre forståelse for enkeltbarns grunnleggende behov.

## **1.2 Problemstilling**

Imsen (1999) beskriver skolens rolle som todelt. På den ene siden skal skolen være formidler av et utvalgt og systematisert innhold som skal videreføres til den oppvoksende generasjon på en mest mulig planmessig og effektiv måte. Men skolens virksomhet skal ikke bare bidra til at landet og samfunnsøkonomien sikres og utvikles. Kunnskapen skal også bidra til at elevene utvikler seg og blir selvstendige, frie, tenkende og ansvarlige mennesker. Pedagogikk blir på denne måten en komplisert prosess. På den ene siden kan skolen gjennomføre mer eller mindre planlagt, instrumentell undervisning. På den andre siden foregår viktige parallelle refleksjons- og læringsprosesser hos elevene som kanskje også omfatter tanker og bekymringer omkring dem selv, deres egen verdi som menneske og deres plass i verden. Opplevelser i læringssituasjonen kan på denne måten ha både kognitive, emosjonelle og sosiale dimensjoner, og den personlige opplevelsen vil i et slikt perspektiv utgjøre et kjerneelement i læringsprosessen. Nygård (1993) mener mennesket handler ut fra hvordan de selv oppfatter verden, altså ut fra en verden mer eller mindre skapt av dem selv. I et slikt perspektiv må personlig erfaring og refleksjon få betydning, og i oppgaven blir mestringsbegrepet knyttet til selvrefleksive læringsprosesser. Hvordan opplever for eksempel barn å ikke mestre viktige utfordringer i skolehverdagen, og i hvilken grad påvirker erfaringer fra skolehverdagen barns oppfatninger av seg selv og sin egen verdi som menneske og sine muligheter til å få kontroll og ta styring over egne liv? Kanskje er det noe av dette målformuleringen i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, heretter kalt Opplæringsloven, om at skolen skal bidra til at elevene kan bli ”gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn” (Kd, 17.07.1998, § 1-2) handler om. Hvilken rolle kan idealer og tanker om inkludering og tilpasset opplæring spille i en slik sammenheng?

Oppgavens problemstilling blir dermed som følger:

*Hvilken rolle har mestring og selvoppfatning i et norsk skolesystem som har idealer om inkludering og tilpasset opplæring for alle?*

### **1.3 Innhold og oppbygning**

Oppgavens hovedtema er knyttet til vilkår for utvikling av mestring og selvoppfatning innenfor rammene av det norske skolesystem. Strukturmessig er imidlertid oppgaven inndelt i 2 undertema, en teoridel omkring ulike aspekter ved begrepene mestring og selvoppfatning (A) og en del (B) der aktuelle tema rundt skolesystemet i Norge blir utdypet og belyst.

Underveis og i oppgavens drøftingsdel og avslutning knyttes de 2 undertemaene sammen slik at det blir mulig å sammenholde relevant teoristoff samt å foreta analysearbeid og vurderinger i forhold til oppgavens hovedtema .

Som hovedtema A ( kap. 3) rettes altså oppmerksomheten mot perspektiver knyttet til subjektive tolknings og konstruksjonsprosesser som oppstår når barn opplever skolekonteksten som arena for egen læring og utvikling. Bl.a. stilles det i kap. 3 spørsmål ved hvordan barns selvoppfatning og læringsatferd kan påvirkes av positive eller negative lærings og mestringserfaringer. Hva lærer barn om seg selv og sine egne muligheter for læring og utvikling når de går på skolen, og hvordan påvirkes deres atferd av dette? Mestring og nederlagserfaringer får på denne måten betydelig oppmerksomhet i dette kapittelet.

Som hovedtema B (kap. 4) rettes, som nevnt over, fokus mot læringsmiljøenes betydning for utvikling av selvoppfatning og motivasjon for læring og utvikling. Det stilles bl.a. spørsmål knyttet til om kontekstuelle og skolekulturelle betingelser i dagens norske skole kan bidra til at alle barn opplever seg selv som kompetente, frie og selvstendige mennesker. Jeg har gjennom oppgaven særlig hatt ønsket om å studere forskning omkring skolen som ivaretagende arena for barn som på ulike måter kan være spesielt sårbare. I kap 5 har derfor styrende begreper for mine studier av dagens norske skolesystem vært mestring, tilpasset opplæring og inkludering som individuell opplevelse.

Innen hovedtema A vil følgende tema bli tillagt særlig vekt:

#### 1. Mestringsperspektivet

En rød tråd i oppgaven vil være knyttet til hva barn lærer om seg selv og sin betydning som kompetente og nyttige aktører i skolesamfunnet. Ulike perspektiver knyttet til begrepene mestring og selvoppfatning vil på mange måter bli styrende for mine teoribeskrivelser av

enkeltelevers parallelle selvreflekterende tankeprosesser tilknyttet læringssituasjonen. I kap. 3 vil de nevnte begrep bli nærmere definert og nødvendige avgrensninger vil bli foretatt.

Mange barn opplever læringssituasjoner på skolen som inspirerende og utviklende, men i oppgaven vil jeg særlig forsøke å rette fokus mot mekanismer utløst av opplevelser knyttet til nederlag, tilkortkomning og utrygghet.

## 2. Opplevelse og selvoppfatning

*Kan vi ikkje freista sjå verda frå barna sin synsstad litt oftare enn vi gjør?*

*Då vert ho visseleg betre for små og store.* (Åse Gruda Skard i Norsk Skuleblad 1938)

Jeg vil i hovedsak vektlegge beskrivelser av individuelle, psykologiske prosesser samt kommunikasjons og interaksjon mellom individ og fellesskap. Oppgaven vil som nevnt tidligere, ikke omhandle skolen som arena for instrumentell, planlagt undervisning. I stedet vil jeg gjennom teoristudier forsøke å identifisere og studere mer subtile opplevelsesprosesser som tidvis kan finne sted parallelt med og kanskje også i stedet for de mer instrumentelle skoleaktiviteter. Jeg vil dessuten forsøke å se nærmere på sammenhenger mellom barns mestringsopplevelser og teorier omkring hvordan barn opplever seg selv i skolemiljøet. Hvordan kan for eksempel skolesituasjoner som har bidradd til at enkeltbarn opplever hjelpeløshet og kaos, også påvirke hva barn lærer om seg selv som aktører i egne liv ?

### Innen hovedtema B vektlegges følgende:

I kap 5 rettes oppmerksomheten mot skolesystemet i Norge som arena for utvikling av positiv selvoppfatning for alle elever. Fokus vil bli rettet mot spenningsfeltet mellom på den ene siden kulturelle diskurser, idealer, lover og forordninger om skole og opplæring i det norske samfunn og på den andre siden ulike beskrivelser av skolehverdagen slik denne kan oppleves i praksisfeltet. Grunnlaget for de beskrivelser det her er tale om, vil først og fremst være Opplæringslovens (Kd, 17.07.1998) idealer om inkludering og tilpasset opplæring samt ulike forskningsrapporter fra praksisfeltet, den norske skolehverdag.

### En gjennomgående ide:

Et ønske med oppgaven vil være å knytte forbindelseslinjer mellom teori og praksis. Det vil være viktig for meg at oppgaven blir mest mulig tilgjengelig slik at teoribeskrivelser gir nødvendig mening først og fremst for meg selv, men også for evt. andre i det pedagogiske

fagmiljøet som måtte ha interesse av de problemstillinger som drøftes i oppgaven. Selv om oppgaven baseres på teoristudier, vil intensjoner om nærhet til praksisfeltet bli vektlagt, og bruk av narrativ og kasuistikk håper jeg vil kunne bidra til at sentrale problemstillinger, hypoteser og teoretiske tankemodeller anskueliggjøres og blir mer tydelige for evt. lesere av oppgaven. Kombinasjonen av formalkunnskap og personlig kunnskap vil dermed kunne danne grunnlag for evt. ny innsikt og forståelse. I metodekapittelet (kap. 2) beskrives lærings og forskningsprosesser nærmere, og forbindelsene mellom teoretisk kunnskap og tidligere praktisk erfaring er her forsøkt tydeliggjort.

## **2. Metode**

*Ingen utgår från tabula rasa, således inte heller den som försöker at förstå* (Alvesson og Sköldbberg, 2004, s. 136)

Mitt arbeid med oppgaven kan trolig beskrives som en prosess som nok har et startpunkt, men som også har vært preget av sirkularitet, refleksjon, revisjon og opplevelse av stagnasjon og tilbakeskritt. Fra en tanke om at forskning kunne bidra til økt forståelse og mer sikker kunnskap, har jeg i stadig økende grad måttet forholde meg til diskurser som på forskjellig måte knytter forståelse til personlig opplevelse og meningsdannelse og dermed til subjektivitet og konstruksjoner av virkeligheten. I oppgaven nevnes flere steder at enkelteleven må forståes i lys av hvordan han/ hun selv opplever og tolker skolekonteksten. Etter hvert er det blitt tydelig for meg at også jeg i mitt forskningsarbeid har erfaringer som må få innflytelse på mine egne tolkninger av teoriframstillinger eller resultater fra pedagogisk forskning.

### **2.1 Forskning og forståelse som konstruksjon av mening.**

Hans-Georg Gadamer som i enkelte verk betegnes som filosofisk hermeneutiker (Læg Reid & Skorgen, 2006), vektlegger betydningen av våre personlige erfaringer som grunnlag for vår tolkning av tilværelsen. Gadamer (2006) beskriver meningsdannende prosesser som et resultat av at det skjer en sammensmelting av egen forståelsesramme, eller det han kaller egen forståelseshorisont, med nye og ukjente forståelseshorisonter. På den måten skjer en utvidelse av vår opprinnelige forståelseshorisont. I dette perspektivet blir egen historie og egne erfaringer tillagt vekt, og teori og empiri utgjør kjerneområder i ny og utvidet forståelse eller praksiskunnskap.

Læg Reid og Skorgen skriver om dette følgende:

*Poenget er ikke å sementere en og annen oppfatning eller utlegning gjennom visse vitenskapelige hermeneutiske prosedyrer. Idealet er snarere en dialogisk prosess hvor man oppdager stadig nye spørsmål å stille til teksten og seg selv (Lægroid & Skorgen, 2006 , s. 231)*

Ovennevnte kan forstås som oppfatninger i forhold til bestemte forskningsprosesser, men kan også studeres som mer generelle beskrivelser av Gadamer's syn på viktige dannelsesprosesser eller vår forståelse av den verden som omgir oss. Barn iakttar verden utfra sin egen forståelseshorisont, og deres observasjoner kan bl.a. gi dem bedre selvinnsikt og økt motivasjon for læring og utvikling. Forskeren iakttar på sin side barnet i skolekonteksten og søker derigjennom nye forståelseshorisonter og videre muligheter til å kunne tolke interaksjon mellom barnet og dets omsorgspersoner i praksisfeltet. Dialog og interaksjonsprosesser blir sammen med subjektive tolkningsprosesser viktige aspekter både for forskningsområde og forskningsprosess, og jeg vil som forsker, måtte rette fokus mot subjektive opplevelshorisonter hos enkelteleven og tolknings- og erkjennelseperspektiver hos meg selv som forsker.

Med henvisning til Gadamer bruker Lægroid og Skorgen ( 2006) begrepet revisjonsberedskap om det å være beredt til å se egne forutmeninger og standpunkt i et nytt lys når vi møter nye tanker, tekster og teoretiske framstillinger. Med henvisning til bl.a. Heidegger vektlegger Lægroid og Skorgen (ibid) betydningen av at forskeren har nødvendig innsikt og bevissthet omkring egen forforståelse, og de ser dette som viktige forutsetninger for at forskeren ikke villedes av egne oppfatninger i sitt arbeid med å vinne ny kunnskap og erkjennelse. Med dette som utgangspunkt nærmer vi oss Gadamer's (2006) oppfatninger av den hermeneutiske sirkel, der det nettopp refereres til vekslingene mellom forskerens tidligere oppfatninger og ny erkjennelse og viten.

Gadamer (ibid) understreker ellers at betoningen av fordømmen ikke kan være til hinder for kritisk refleksjon. Tvert om mener han at vår evne til kritisk refleksjon blir svekket dersom vi stiller oss blind for vår egen fordomsfullhet.

## **2.2 Egen bakgrunn og forkunnskaper**

I mitt arbeid med oppgaven har jeg måttet stille spørsmål knyttet til hvordan egne fordommer fortøner seg når jeg møter praksisfeltet. I mange år har jeg på ulike måter, som lærer, spesialpedagog og gjennom arbeid i PP-tjenesten, hatt kontakt med barn som på ulike måter har hatt vansker med å mestre utfordringer som de utsettes for i skolehverdagen. Jeg har også møtt voksne mennesker som hevder å ha blitt misforstått eller tilført avgjørende nederlag gjennom sin skolegang. Egne skoleproblemer synes å ha gjort dem sårbare og dermed preget og påvirket utviklingen av deres selvoppfatning og deres evne og egentlige ønsker om videre læring og utvikling. Jeg har ofte tenkt at elever har ulike forutsetninger, både i form av medfødte evner og potensial for læring, men også i forhold til temperament, emosjonell og sosial sårbarhet og kreativitet eller evne til fleksibilitet og tilpasning. Hva skjer dersom ikke skolekonteksten klarer å møte barn som på ulike måter opplever seg selv som sårbare eller udugelige? Handler dette først og fremst om barnet selv, eller handler det også om hvordan barnet opplever møtet mellom det selv og de krav og forventninger det møtes med i skolekonteksten? Mine egne forkunnskaper innen problemområdet har jeg som nevnt, særlig fått gjennom observasjoner og samtaler med barn, ungdom og voksne. Jeg har også gjennomført ulike teoristudier, jeg har deltatt i diskusjoner og refleksjoner sammen med gode kolleger, og jeg kjenner et sterkt engasjement for de barna jeg har møtt og fortsatt møter i skolehverdagen. Mine forkunnskaper bærer trolig preg av engasjement og personlig nærhet til forskningsfeltet. Et ønske med oppgaven har derfor vært at mer ensidig vekt på teoretiske studier kunne bidra til å øke distansen til forskningsfeltet og at dermed nye mønstre og forståelseshorisonter kunne komme til syne eller tydeliggjøres.

I arbeidet med teoretisering av egen praksis og dermed utvikling av nye forståelseshorisonter er spørsmål rundt egen identitet som yrkesutøver i møtet med praksisfeltet blitt aktualisert og tydeliggjort.

## **2.3 Problemområde**

Utgangspunktet for mitt forskningsprosjekt har som nevnt tidligere, vært å vinne forståelse omkring mer og mindre parallelle subjektive opplevelsprosesser som oppstår når barn til stadighet opplever å mislykkes i strevet med å møte skolehverdagens krav og utfordringer. Mestringsbegrepet kom på denne måten til å få en sentral plass i oppgaven. Hvordan kan forskning og tilhørende teori gi troverdige skildringer av slike opplevelser, og finnes det beskrivelser av mekanismer som kan tilføre prosjektet mening? Kan opplevelsprosesser

bare beskrives ideografisk, eller har våre menneskelige reaksjoner likhets og fellestrekk? I et seinere avsnitt (kap. 2.6) vil jeg ta opp spørsmål omkring forskningsmessig validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Som nevnt i innledningen (kap.1.3) blir barns muligheter til å oppleve mestring og positiv utvikling av selvoppfatning knyttet til en norsk skolehverdag som har idealer om inkludering og tilpasset opplæring for alle.

## **2.4 Forskningsproblem og valg av metode**

I forbindelse med oppgaveskrivingen har jeg måttet vurdere fordeler og ulemper ved forskjellige forskningsopplegg. I oppgaven refereres ulike kvantitative undersøkelser omkring sammenhenger mellom svake skolerestater og div. variabler knyttet til motivasjon og selvoppfatning. Kvantitative forskningsdesign ville i mitt tilfelle kanskje bidra til å klargjøre omfang av og grad av samvariasjon mellom ulike fenomener, mens selve opplevelsesaspektet trolig bare ville kunne gis overfladiske beskrivelser basert på systematisk datainnsamling, statistiske beregninger og kvantitativ analysemetodikk. Etter hvert ble det mer tydelig at målet med oppgaven ikke skal være å fremskaffe erkjennelse i form av matematiske og statistisk valide sannheter eller objektive funn. Heller måtte målsetningen bli å vinne dypere innsikt i enkeltelevens subjektive opplevelse av å ikke mestre ulike utfordringer på skolen. Følgelig ble ulike former for etnografiundersøkelser vurdert som mulige metoder som ville kunne gi interessant informasjon om barns ulike opplevelser av mestring og nederlag i skolehverdagen. Når jeg til slutt likevel valgte å gjennomføre en ren teoristudie, er bakgrunnen først og fremst eget ønske om å finne relevant teori som kan tilføre egen empiribasert kunnskap språk og dermed økte muligheter for refleksjon og ny erkjennelse. Eraut (2000) viser til to typer kunnskap, og hans kunnskapsbegrep synes å ha fellestrekk med beskrivelser av Gadammers tanker om læring generelt og forskning spesielt (kap. 2.1.). På den ene siden taler han om formell kunnskap som gjennom ulike prosedyrer vurderes, etterprøves og drøftes i aktuelle forskningsmiljøer for deretter å gis status og aktualitet i form av ny kompetanse eller gjennom etablering og utvikling av egne utdanningsprogrammer. Personlig kunnskap defineres som de kognitive ressurser en person bringer inn i en situasjon og som muliggjør tanke og handling i situasjonen. I tillegg til formalbasert kunnskap innbefatter personlig kunnskap bl.a. minner, bearbejdede tidligere erfaringer, oppfatninger og bilder knyttet til prosesser og prosedyrer samt handlingsberedskap basert på kunnskap fra tidligere hendelser. Et viktig mål med oppgaven har dermed blitt å finne grunnlag for synteser mellom tidligere praksis og ulike typer formell, teoribasert kunnskap. Dette har bl.a. medført at jeg, der dette har vært naturlig, i møtet med de ulike tekster har forsøkt å tilrettelegge for en reflekterende og dialogpreget



presentasjonsform. På denne måten håper jeg at egne konstruksjoner og meningsdannende prosesser samt tilhørende avveininger og valg blir tydeliggjort først og fremst for meg selv, men også for evt. lesere av oppgaven.

Selve skriveprosessen har for meg på ulike måter blitt et verktøy for meningsdanning og selvrefleksjon. Som samarbeidspartner med ulike pedagogiske fagmiljøer, blir det imidlertid også viktig for meg at de problemstillinger oppgaven reiser, kan ha en videre mer allmennpedagogisk interesse. Valg av språklige virkemidler er derfor ansett som viktig med tanke på dette. Det er ønsket om og hensynet til klarhet og tydeliggjøring som ligger bak mitt valg omkring bruk av narrativ og kasuistikk. Skrivningen har dermed hatt en dobbel funksjon, som verktøy for personlig refleksjon og middel for kommunikasjon med aktuelle fagmiljøer.

## **2.5 Valg og avgrensninger.**

Opplevelsesaspektet i en skolesituasjon kan selvsagt beskrives med forskjellig fokus, og faglig avgrensning har i høy grad vært nødvendig. Opplevelsesaspektet kan sies å ha både kognitive, emosjonelle, sosiale og ulike typer psykologiske aspekter, og problemområdets kompleksitet har gjort avgrensning svært vanskelig. Avgrensninger som er gjort, kan lett medføre at beskrivelser av aktuelle opplevelsesfenomen blir unyanserte eller har preg av reduksjonisme. Inspirasjonen til oppgaven fikk jeg da jeg overvar en forelesning av Einar M. Skaalvik om motivasjon og skolemestring i Kristiansand 19. januar 2006. Her fikk jeg opplevelsen av å møte teorier og språk som hadde nær sammenheng med egne erfaringer fra praksisfeltet. Jeg har i ettertid brukt tid til mer inngående studier av Skaalviks teorier og tilhørende forskning og har gjennom dette arbeidet opplevd tematisering, teoretisering og tydeliggjøring av egen praksiskunnskap.

En annen inspirasjonskilde i arbeidet med oppgaven har vært Hilchen Sommerschildts artikkel (I Gjærum, Grøholt & Sommerschild, 2003) om mestring som mulighet. Her fremhever hun bl.a. viktigheten av at barn opplever å tilhøre og bli verdsatt i et sosialt fellesskap samt at de gjør erfaringer omkring seg selv som kompetente mennesker som kan og forstår noe, og derfor også betyr noe når de deltar i ulike faglige aktiviteter på skolen. Etter hvert som jeg arbeidet med ulike faglige problemstillinger, ble det tydelig for meg at Sommerschildts oppfatning av mestringsperspektivet som grunnlag for anvendelse i min oppgave, måtte bli for omfattende. Jeg valgte til slutt å benytte et av områdene i Sommerschildts modell, og

valgte da hennes tanker om mestring som opplevelse av egen kompetanse i skolehverdagen. Dette innebærer at teorier om relasjoner og tilhørighet i stor grad måtte velges bort.

## 2.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Kvale (2005) skriver at begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet ofte kan oppfattes forskjellig, og de kan til dels fremstå som kontroversielle verdier. Innen positivistiske forskningstradisjoner har begrepene tidvis blitt benyttet til å diskvalifisere kvalitative forskningsopplegg. Ut fra postmoderne perspektiv synes derimot de nevnte begreper ofte å bli avvist som rester etter ren modernistisk korrespondanseteori for sannhet.

Ifølge Kvale (ibid) handler validitet om ulike aspekter ved sannhet og sikker kunnskap. Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument. Ifølge positivistiske tilnærminger begrenses validitet til målinger og mer eller mindre standardiserte metodiske tilnærminger. Målet for kvantitativ forskning vil således være objektivitet og verifiserbare slutninger. Innen kvalitativ forskning og filosofi møter man derimot et noe videre validitetsbegrep. Kvale (ibid) påpeker at søken etter absolutt, sikker kunnskap her er byttet ut med et ønske om hva som betegnes som forsvarlige kunnskapsutsagn. Ofte kan det således være spørsmål om teorier kan sies å være helt sanne, eller om sannhetsbegrepet mer er avgrenset til visse dimensjoner eller situasjoner. I tillegg til *korrespondanskriteriet* nevner Kvale (ibid) to kriterier som kan ha aktualitet for kvalitativ forskning, *koherenskriteriet* og *kriteriet for pragmatisk nytte*. Alvesson og Sköldberg (2004) bruker benevnelsen *det trilaterale sanningsbegrep* om tilsvarende krav til validitet innen kvalitativ forskning. Koherenskriteriet omhandler utsagnenes konsistens og indre logikk, mens det pragmatiske kriteriet gjelder forholdet mellom kunnskapens sannhet og dens praktiske konsekvenser og verdi. Kvale (2005) viser ellers 3 sider ved det han kaller håndverksmessig validitet: *kontrollering, utspørring og teoretisering* av kunnskapen som produseres. Basert på Kvalet (ibid) tilnærming gir jeg i det følgende en liten beskrivelse av 3 praktiske hovedelementer i validitetsprosessen:

A. ”Å validere er å kontrollere” (ibid, 2005, s. 168):

Forskeren setter kritisk lys på egne tolkninger, og han uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på emnet og hva slags kontroll som utøves, for å motvirke selektiv forståelse og skjev tolkning.

I oppgaven har jeg vektlagt opplevelsesperspektivet og beskrevet fenomenet mestring i ulike kontekster, for det meste i forhold til norsk skolehverdag. Opplevelsesperspektivet anses å ha subjektive dimensjoner, og individualpsykologiske teorier har sammen med tanker om interaksjon og samspill dannet grunnlag for valg av forskningslitteratur og tilhørende avgrensninger. Tanker om at individuell meningsdannelse i stor grad kan ha sammenheng med subjektive tolkninger av virkeligheten er vektlagt i oppgaven. Det ble dermed naturlig å rette fokus mot teorier omkring motivasjon samt selvoppfatning og attribusjon, og komparative litteraturstudier har dannet hovedgrunnlag for oppsummeringer og drøfting. Oppfatninger omkring praktisering av tilpasset opplæring i dagens norske skole er basert på aktuelle lov og forskrifter samt ulike anerkjente forskningsrapporter innen temaet. Jeg har valgt å bruke kasuistikk hentet fra egen og andres yrkesopplevelser knyttet til samtaler med aktuelle skoleelever for å belyse og tydeliggjøre aktuelle teoretiske problemstillinger.

B. ”Å validere er å stille spørsmål” (Kvale, 2005, s. 169):

Kvale skriver at når gyldigheten i en tekst skal fastsettes, må spørsmålene *hva* og *hvorfor* besvares før spørsmålet *hvordan*.

I oppgaven har spørsmål knyttet til *hva* og *hvorfor* bl.a. vært knyttet til teorivalg, hvordan tydeliggjøres mening, og hvordan kan valg av teori bidra til indre sammenheng eller logisk konsistens. Teoretisering av opplevelsesprosesser knyttet til faglig tilkortkomning i skolehverdagen skaper som tidligere nevnt, valgsituasjoner der jeg som forsker har måttet forholde meg til og prioritere ulike typer teori og forskningsrapporter i forhold til spørsmålene som reises i problemstillingen. Valg og bortvalg av teoristoff og faglige tilnærminger er forsøkt begrunnet underveis i oppgaven, der dette er naturlig. Med bruk av narrativ og kasuistikk forsøker jeg å knytte det pragmatiske element eller kunnskap anvendt gjennom handlinger til validitetsbegrepet. Kvale (ibid) understreker således at pragmatisk validering av et kunnskapsutsagn forutsetter nettopp at kravet om begrunnelse blir erstattet av kravet om anvendelse.

C. ” Å validere er å teoretisere” (ibid, s. 170)

Kvale skriver at når man skal avgjøre om en metode undersøker det den er ment å undersøke, må man også ha en teoretisk oppfatning om det som skal undersøkes.

I oppgaven beskrives og tydeliggjøres problemområdet flere steder bl.a. i innledningen (kap.1.2) samt tidligere i metodekapittelet (kap. 2.3).

Ricoeur (1971) beskriver ellers validitet som kvalitativ usikkerhets- og probabilitetslogikk der det alltid er mulig å argumentere for eller mot en tolkning eller utfordre en tolkning og mekle mellom ulike tolkningsmuligheter. Ricoeur anser dette som sunn skeptisisme og beskriver dermed valideringsprosessen først og fremst som en argumentativ disiplin der dialog og kommunikasjonsprosesser samt diskusjoner og sammenligninger utgjør viktige kvalitetskrav i forskningsprosessen.

”Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre” (Kvale, 2005, s. 164).

Tetzchner (2002) knytter begrepet til oppfatninger om pålitelighet, om metodene som er brukt gir samme resultat ved gjentatte målinger, og om resultatene dermed kan sies å være til å stole på.

Min oppgave har utgangspunkt i komparative litteraturstudier, og forskningen er knyttet til barn som opplever å mislykkes faglig på skolen. Min metode er altså knyttet til teoristudier, og reliabilitet vil bl.a. være forbundet med kriterier som har vært nyttet i valg av teori og forskningslitteratur. Jeg har tidligere, bl.a. i kap. 2.5, om valg og avgrensninger, redegjort for hvordan forskningsområde og behovet for avgrensning har påvirket teori- og litteraturvalg.

Bl.a. Kvale (2005) hevder at forskningens generaliserbarhet også synes å være avhengig av enkeltforskeres syn på vitenskap. Ifølge den postmodernistiske tradisjon synes troen på universell kunnskap og studier av det individuelle og særegne å være byttet ut med en større vektlegging av kunnskapens mangfold og fokus på kontekst.

Kvale (ibid) nevner 3 ulike former for generaliserbarhet:

Naturalistisk generaliserbarhet er basert på personlige erfaringer og handler om stilletiende kunnskaper om hvordan ting er. Slik kunnskap kan også gjøres eksplisitt.

Statistisk generaliserbarhet har med statistiske og formelle slutningsmetoder, basert på generaliseringer fra bestemte utvalg til større befolkningsgrupper. Sikkerhetsnivået i slike beregninger fastslås gjerne ved hjelp av sannsynlighetskoeffisienter.

Analytisk generaliserbarhet har grunnlag i ulike typer *assertorisk logikk*. Beviser og argumenter gjøres eksplisitte, og forskeren forsøker på dette grunnlag å gjøre leserne i stand til selv å bedømme forskningens holdbarhet.

I oppgaven min har målet vært å gjøre praksisbaserte erfaringer eller egne naturalistiske generaliseringer tilgjengelige for refleksjon og vurderinger. Dette er foretatt gjennom teoretisering og personlig refleksjon i møtet mellom egen forkunnskap og pedagogisk teori og forskning.

### **3. Om betydningen av mestring, motivasjon og selvoppfatning i en opplæringssituasjon**

Jeg vil innledningsvis knytte forståelse til en del av de tema og problemstillinger som taes opp seinere i oppgaven til kasuistikk. Jeg begynner med en narrativ fra virkeligheten, og her beskrives en vedvarende og vanskelig opplæringssituasjon og en del av de refleksjoner eleven har gjort om seg selv, for eksempel nederlagene, ensomheten, ydmykelsene, hjelpeløsheten eller frykten for å bli avslørt som dum og utilstrekkelig. Narrativen, som bygger på ulike samtaler fra egen praksis, er anonymisert, og det anses dermed som umulig å knytte beskrivelsene i narrativen til navngitte enkeltpersoner.

Tetzchner (2002, s. 480) skriver om den personlige narrativen at mennesket konstruerer personlige historier som ”gir tilværelsen mening”, og de personlige livshistoriene må oppfattes som viktige ”elementer av selvoppfattelsen”. Tetzchner (ibid) sier videre at ikke alt mennesker opplever vil bli husket, men fordi mennesket stadig gjør nye erfaringer vil selvhistoriene stadig bli skapt og gjenskapt. Noen ganger anses livshistoriene sentrert rundt hendelser som antas ”å ha en spesiell betydning for selvoppfattelsen”. For noen ”danner narrativen et integrert hele, for andre mer selvstendige deler av livsløpet”.

#### **3.1 En narrativ fra skolehverdagen. Ole forteller.**

*Det å starte i 1. klasse på skolen så jeg frem til som noe stort. Tenk å få begynne på skolen! Læreren jeg møtte ved skolestart, var litt oppe i årene og svært myndig. Jeg var nok sikkert litt sjenert og usikker av natur og ble nok fort litt skeptisk, redd for å rekke opp hånden og dermed vise at jeg ikke forsto. I stedet ble jeg bare sittende der, forsøkte å gjøre mitt beste. Skolen som jeg hadde gledet meg til, var blitt mer alvorlig enn jeg hadde ventet. Når jeg*

*trengte hjelp, ventet jeg ofte til jeg kom hjem så noen av mine eldre søsken kunne hjelpe meg dersom de ikke hadde annet å gjøre.*

*Da jeg var kommet et stykke ut i 1. klasse, skulle vi til med lesing, lære bokstavene og trekke dem sammen til ord og setninger. Jeg var nok kanskje ikke så vant med bøker, men nå fikk vi egen ABC- bok og leselekser. Lesing var visst det viktigste vi gjorde når vi var på skolen. Vi måtte øve oss hjemme, og dagen etterpå ble vi hørt i leseleksa på skolen. Til tross for alt strevet forsto jeg at det ikke gikk så bra. Problemene med lesinga ble mer og mer synlige. Jeg fikk store problemer, og jeg var redd for å lese høyt i klassen. Leksehøring foregikk daglig ved at elevene enkeltvis måtte lese høyt for heile klassen. Jeg husker hvor nervøs jeg var. Var redd for at noen av de andre elvene skulle le av meg. Etter hvert oppdaget også den strenge læreren at jeg trengte hjelp med lesing og skriving. Hjelpen ble kalt ” ekstra timer”, og undervisningen i ekstratimene foregikk som regel etter at vanlig undervisning var avsluttet. Da måtte jeg og noen få av de andre elevene sitte igjen og ha ekstratime. Jeg følte at jeg var dum, kunne ingen ting. De andre i klassen var så mye flinkere enn meg. Å komme gjennom skoledagen var blitt en vond og vanskelig kamp, og i seine nattetimer lå jeg i senga og gruet for å gå på skolen neste dag. Jeg følte meg mobbet og ble ofte baksnakket av flere av de andre elvene i klassen.*

*Hjemme ble skolen sett på som en nødvendighet for å komme videre i livet, få seg jobb og utkomme. Foreldrene mine kunne derimot ikke gi meg hjelp med lekser, og de hadde vel heller ikke forståelse for at jeg slett ikke trivdes på skolen. Jeg hadde ofte vondt i magen, følte skolen var et mareritt, men skulke torde jeg ikke tenke på en gang. Jeg tror foreldrene mine så ekstratimene på skolen som et nyttig tiltak for meg.*

*Jeg har ikke hørt at det var noe samarbeid mellom foreldrene mine og skolen. Jeg følte hele tiden fra skole og foreldrene mine at det som trengtes var å stå på. Frustrasjon og mistrivsel skulle ties i hjel, glemmes, men kan noen lære når de har det så vondt ? Jeg håpet hele tiden at ting skulle bli bedre når jeg ble større, men jeg hadde liten tro på meg selv.*

*Jeg husker en historie fra skolen som har satt varige spor. Jeg tror kanskje jeg gikk i 6. eller 7. klasse. Vi hadde skrevet stil, og læreren hadde bestemt seg til å lese opp en stil som han mente var spesielt god og en som han mente var tilsvarende dårlig. Den dårlige stilen viste seg å være min. Dette er en episode som jeg fremdeles husker tilbake på med skrekk.*

*Fornedrelsen og fortvilelsen glemmer jeg aldri, jeg var dum, et utskudd. I enkelte situasjoner*

*kan jeg ennå som voksen, kjenne angsten jeg møtte den gangen på skolen. Jeg tør liksom ikke ta sjansen på å måtte oppleve tilsvarende situasjon en gang til, selv om jeg etter hvert har lært meg å takle frustrasjoner og vanskeligheter livet ellers har å by på (narrativ basert på samtaler fra egen yrkespraksis).*

I det følgende vil jeg forsøke å teoretisere en del utvalgte problemstillinger ovennevnte narrativ bidrar til å belyse. Narrativen reiser bl.a. spørsmål omkring de opplevelser det berettes om, kan ha innvirkning på enkeltelevens potensial for læring og utvikling eller om skolen kan ha bidradd til å påvirke elevens oppfatninger omkring seg selv og sin egen verdi som menneske.

### **3.2 Mestring som styrende begrep og behovet for avgrensning**

Mestringsbegrepet brukes i ulike sammenhenger og innen ulike vitenskaper, for eksempel antropologi, psykologi/ psykiatri og pedagogikk. Med henvisning til Ingstad hevder Sommerschild (I Gjørum et al., 2003) for eksempel at begrepet i psykologien og psykiatrien ofte har vært knyttet til enkeltindividets eller familiens patologi og behandlingsbehov. Innen antropologien har en i større grad forsøkt å forstå hvordan strukturelle, kulturelle forhold og tilhørende normer og verdier nedfeller seg i sosialt samspill og hvordan dette kan ha betydning for individenes handlingsvalg. Lazarus og Folkman (1984) bruker begrepet *coping* om våre strategier i møtet med oppgaver og utfordringer. Mennesket har behov for å oppleve kontroll over situasjonen, og dette søkes oppnådd gjennom kognitive og atferdsmessige mestringsstrategier. Det er opplevelsen av manglende kontroll eller muligheter til mestring av utfordrende og vanskelige situasjoner som skaper stress, og individets opplevelse av trussel, og tilhørende stress kan lett være ved dersom utfordringene oppleves som problematiske eller mer eller mindre uløselige. Stress handler dermed bl.a. om opplevelser av tilkortkomning overfor miljøkrav som oppleves som uklare eller for høye, og mestring anses som individets muligheter til fornuftig håndtering av stress. Lazarus og Folkman (ibid) mener at stressopplevelser oppfattes ulikt av ulike mennesker og at variabler knyttet til situasjon og kontekst har innvirkning på individets kognitive tolkning av opplevelsen.

I oppgaven anerkjenner jeg i høy grad at opplevelser av mangelfulle muligheter til faglig mestring og kontroll i skolehverdagen i mange sammenhenger vil kunne oppleves som ubehagelig og stressende. Når jeg i det videre likevel ikke velger å avsette plass til ytterligere utdypende beskrivelser av sammenhenger mellom tilkortkomning og stressteorier, har dette

sammenheng med behovet for avgrensning samt et ønske om å rette hovedfokus mot en del faglige tilkorkommingsopplevelser som i skolehverdagen kan bidra til å skape stress. Jeg anerkjenner imidlertid at stress vil inngå og spille en viktig rolle i forhold til flere av de forhold som blir belyst i de videre beskrivelser.

Imsen (1999) mener opplevelsen av mestring innebærer en følelse av egen styrke, frihet og tillit til egne krefter og muligheter. Hun vektlegger imidlertid også behovet for å ha et godt omdømme og føle seg verdsatt og respektert av omgivelsene. Med henvisning til Ingstad mener Sommerschild (I Gjærum et al., 2003) at mestring både kan studeres som et øyeblikksbilde i et her og nå perspektiv eller som en prosess over tid. I min oppgave vil begge disse perspektiv bli viet en viss oppmerksomhet.

Hilchen Sommerschild (ibid) har med bakgrunn i egen empiri samt omfattende teoristudier vurdert ulike faktorer som synes å ha betydning for enkeltindivider og deres muligheter til å foreta valg og mestre kriser, motgang og utfordringer på en hensiktsmessig måte. Hun bruker begrepet *resilience* om dette og knytter begrepet til individuelle mestringsprosesser og motstandskraft mot uheldige utviklingsforløp. I sin ”modell for mestring” (ibid) beskriver hun to grunnleggende vilkår for utvikling av egenverd og motstandskraft. Hun mener mennesker trenger anerkjennelse og opplevelse av tilhørighet, og hun anser behovet for å kunne noe og være til nytte som grunnleggende for opplevelse av egenverd. Det er mestring i et kompetanseperspektiv, en oppfatning av å kunne noe, være til nytte som vil få hovedfokus i denne oppgaven. Prioriteringen må som nevnt i kap. 2.5, anses å være en nødvendig innsnevring av oppgaven og innebærer på ingen måte en nedvurdering av viktigheten av å ha venner eller være del i et fellesskap, f.eks. skolefellesskapet.

I oppgaven vil jeg altså særlig rette fokus mot mestringsprosesser i et kompetanseperspektiv, bl.a. ved å studere prosesser som kan finne sted når barn opplever at de ikke mestrer de krav og forventninger omgivelsene setter til dem. Sommerschild (ibid) viser bl.a til den jødiske antropologen Antonovsky som nevner tre ulike kriterier for mestring i et kompetanseperspektiv. Han vektlegger opplevelser knyttet til å forstå situasjonen, ha tro på å finne løsninger og finne mening i å forsøke på det.



Individet i interaksjon med kontekst vil på ulike måter skape grunnlag for mestringsopplevelsen. I det videre vil jeg kort forsøke å studere mestringsbegrepets pedagogiske betydning under to ulike kontekstuelle betingelser.

### **3.3 Fra førskole til skole En annerledes læringsprosess.**

Covington og Beery (1976) mener at når læringsprosesser er preget av lek eller utforskning, vil ikke nødvendigvis feil eller uheldige problemløsninger skape vanskelige nederlagsopplevelser. De beskriver gode læringsprosesser som aktiviteter der feilslutninger anses som en viktig del av læringen, og gjennom nye forsøk og utprøvinger sikres erfaringer og videre grunnlag for læring. Barn opplever at læringsprosessen i seg selv gir dem motivasjon og kontroll over målsetning og arbeidsprosess, og evaluering tillegges i stor grad enkeltindividet. Covington og Beery (ibid) mener skoletradisjonen ofte innebærer et viktig brudd med den dannelsesstradisjon som er beskrevet over. Etter deres mening innebærer bl.a. skolestart at lek og utforskning gradvis blir omgjort til hva de mener best kan betegnes som arbeid. Dette medfører at læringsaktiviteter som tidligere i stor grad var preget av selvregulering nå i større grad styres av ytre krav, belønninger, standardiserte og offentlige vurderingssystemer og konkurransepregede læringsmiljøer. Dannelsesprosesser preget av lek og utforskning, erstattes gradvis av ytre styringssystemer med økt fokus på prestasjoner og resultater. Tidligere målsetninger omkring læring og utvikling erstattes med dette av intensjoner om å hevde seg i en mer eller mindre nådeløs konkurranse om gode karakterer eller heder og anerkjennelse. De hevder dessuten at siden gode karakterer og faglig anerkjennelse i skolen ofte styres etter normalfordelingsprinsippet, blir det ikke lønn til de elever som presterer svakest. Covington og Beery (ibid) mener med dette at mer eller mindre rigide skolesystem blir styrende for de forventninger elevene har til sine egne prestasjoner. Muligheter for selvregulering i forhold til mål og forventning omkring mestring blir dermed minimalisert, bl.a. fordi mestringsopplevelser knyttes til ytre kvalitetsvurderinger av individuelle prestasjoner, og kvalitet vurderes i et perspektiv som bygger på konkurranse og sammenligning med andre elever.

Beskrivelsene over av ulike kontekstuelle betingelser for læring innebærer at mestringsbegrepets mål og innhold forandres. Fra å være rettet mot selve aktivitetene og prosessene dreies fokus i større grad mot å oppnå resultater eller å klare å hevde seg i en stadig sterkere konkurranse med andre elever. På denne måten tydeliggjøres skillet mellom læringsmiljø som vektlegger læring som prosess og læringsmiljø som har prestasjon og

resultat som hovedfokus. I oppgaven (bl.a. i kap.3.7) vil jeg komme mer inn på teorier omkring de kontekstvariasjoner som er beskrevet over og hva slike endringer i læringssituasjonen kan ha å si for læringsmålsetninger, mestringsmuligheter og motivasjon.

Covington og Beery (1976) understreker bl.a. selvets betydning som organ for individuelle vurderingsprosesser, og de refererer til ulik forskning som fremhever at enkeltindividets opplevelse av mestring skaper og opprettholder grunnleggende følelser av å bli akseptert, elsket og anerkjent. Med dette som utgangspunkt vil jeg studere en del teori omkring psykologiske mekanismer som kan være virksomme i forbindelse med suksess og nederlagsopplevelser. Imidlertid er det viktig å understreke at en del av forskningen som refereres i oppgaven, anses å være av generell natur, og det er ikke uten videre sikkert at funn og beskrivelser kan sies å ha aktualitet i Norge der skolesystemet bl.a. vektlegger intensjoner om inkludering og tilpasset undervisning for alle. Dette er imidlertid forhold jeg vil forsøke å komme noe tilbake til i kapittel 4 i oppgaven.

### **3.4 Ulike læringsprosesser eller forskjellige vitenskapsteoretiske**

#### **forståelsesmodeller**

Mange forskere har vært opptatt av de prosesser som ligger bak utviklingen av selvet. I dag rettes bl.a. fokus mot tidlige samspillsprosesser mellom spedbarnet og dets nærmeste omsorgspersoner når en søker å forklare og forstå hvordan selvet og vår selvforståelse oppstår og utvikles (Løvlie Schibbye, 2002). I oppgaven avvises på ingen måte betydningen av slike teorier, men jeg velger å vektlegge teoribeskrivelser av individuelle opplevelsesprosesser knyttet til rammen av skolehverdagen. Jeg anerkjenner imidlertid selvsagt at elevene i skolehverdagen må anses som svært forskjellige, både med hensyn til arv og erfaringsbakgrunn. Bl.a. Lund (2004) fremhever at vår selvforståelse fortsetter å være aktiv gjennom hele livet. Bl.a. refererer hun til psykoanalytikeren og spedbarnsforskeren Daniel Stern som fremhever at ulike faser i utviklingen av selvoppfatningen fortsetter å vokse og sameksistere gjennom hele livet. Mangfold og ulikhet preger på mange måter skolehverdagens fellesskap, og dette kan trolig være en hovedårsak til at skolens undervisning oppleves som svært forskjellig.

Skaalvik og Skaalvik (2003) gjør et poeng av at prosesser rundt utvikling av selvoppfatning er beskrevet utfra to ulike tradisjoner, *selvvurderingstradisjonen* og *forventningstradisjonen*. Forskere fra de ulike tradisjoner synes til en viss grad å vektlegge ulike forhold når de

forklarer hvordan selvoppfatning utvikles og påvirkes. Mens forskere som tilhører den såkalte selvvurderingstradisjonen har lagt hovedvekten på ytre faktorer synes forskere innenfor den såkalte forventningstradisjonen å ha lagt noe større vekt på hva som beskrives som den indre kilde. Innen forventningstradisjonen spørres det således i noe mindre grad om hvorvidt vi, sammenlignet med andre, opplever oss selv som mer eller mindre flinke innen bestemte områder. I stedet er vi mer opptatt av om vi kan forvente oss å mestre de oppgavene vi skal utføre. Mestringsbegrepet får på denne måten i første rekke betydning som individuell mulighet til å delta i utforsknings og læringsprosesser og fastsette mål og evalueringsrutiner utfra egne behov. Dette innebærer at opplevelser av egen kompetanse vektlegges som relativt miljøavhengig utgangspunkt for selvvurdering og motivasjon for videre læringsinnsats. Når barnet for eksempel lærer seg kunsten å sykle uten bruk av støttehjul, kan dette være eksempel på hvordan mestringsopplevelsen i seg selv skaper motivasjon for videre innsats og utvikling. Skaalvik og Skaalvik (2003) anvender begrepet oppgaveorientering om motivasjonelle faktorer som knyttes til selve oppgaven eller arbeidsprosessen. Covington og Beery (1976) understreker imidlertid at mestring også kan være knyttet til vurderinger av egne prestasjoner og tilhørende resultatoppnåelse. Enkeltelevener vurderer og sammenligner egne resultater med de resultatene aktuelle medelever klarer å oppnå. Mestring blir på denne måten et relativt mål på hvordan enkeltelevener klarer å hevde seg i konkurranse med aktuelle medelever. Skaalvik og Skaalvik (2003) understreker som en slags oppsummering, at selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen på mange måter har synspunkter som fremstår som mer eller mindre overlappende, og jeg vil ikke i oppgaven vektlegge ytterligere nyanseringer eller utdypende presentasjoner knyttet til ulike oppfatninger mellom de to retningene. Imidlertid har jeg valgt å nevne ulikhetene i de to tradisjonenes oppfatninger av begrepet mestring fordi nyansene bidrar til å utdype perspektiver nevnt i kap. 3.3, knyttet til betydningen av kontekst eller læringskultur som utgangspunkt for opplevelse av mestring eller nederlag.

### **3.5 Suksess eller nederlag – mer enn ord**

I det videre vil jeg tidvis bruke begrepene suksess og nederlag som tankemodeller for utvikling av selvoppfatning. Jeg vil derfor forsøke å se noe nærmere på hvordan disse begrepene kan forstås i elevers opplevelse av skolehverdagen. Covington og Beery (1976) bruker begrepene *success* og *failure*, og de mener at de to begrepene fortrinnsvis må forstås i et individualpsykologisk perspektiv.

I det følgende tas særlig utgangspunkt i forskning omkring ulike sider ved selvoppfatningen, og derigjennom vil jeg forsøke å beskrive ulike forhold som antas å kunne medvirke til å påvirke elevers forhold til læring og utvikling på skolen. Jeg vil bl.a. komme inn på teorier som beskriver prosesser som i større eller mindre grad kan bidra til at barn åpner eller lukker seg og blir mer og mindre mottakelige for læring og utvikling.

### 3.5.1 Selvoppfatning - en teoretisk forståelsesramme

I internasjonal forskningslitteratur benyttes ulike begreper som synes å ha en viss nærhet til selvoppfatningsbegrepet. Med utgangspunkt i ulike forskere nevner Sommerschild (I Gjørum et al., 2003) for eksempel *self-efficacy*, *self concept*, *self-esteem* og *global self worth*, og hun nevner tilgrensende begreper som *internal working models* og *reflective self*. Hun mener også de norske ordene egenverd og selvfølelse til en viss grad kan ha samme meningsinnhold som selvoppfatningsbegrepet. Tetzchner (2002) benytter også beslektede begreper, som *personlighetsbegrepet* eller *identitetsbegrepet*. Vi vet at oppfatningen av det menneskelige sinnets utvikling kan variere bl.a. med bakgrunn i ulike teoretiske måter å betrakte verden på. Tetzchner (ibid) skriver om utvikling av selvoppfatning i barne- og ungdomsalder at barn utvikler stadig nye antakelser om egenskaper ved seg selv, og de tilegner seg hele tiden mer kunnskap om seg selv og sine omgivelser. I diskusjoner omkring selvoppfatningens vesen vektlegges i ulik grad individuelle egenskaper som basis for utvikling av selvoppfatning. Andre er mer opptatt av kulturen og språket som grunnlag for utvikling av selvoppfatning. Jeg vil bl.a. i kapittel 3.5.2 komme noe mer inn på ulike teoretiske fremstillinger i forhold til dette.

Med grunnlag i bl.a. Maslows teorier om de grunnleggende behovenes utvikling og rangering skriver Imsen (1999) at mennesket trenger å oppleve anerkjennelse og respekt i hverdagen. Hun mener med dette som utgangspunkt at menneskene har behov for visshet i sitt indre om at de representerer noe positivt, de kan utrette noe og at de som følge av dette blir verdsatt av andre. Selvet beskrives på denne måten som en viktig funksjon i ens indre liv. Selvet blir noe vi forsvarer og som vi kjemper for å holde intakt. I kap. 3.5.3 vil jeg komme tilbake til ulike aspekter ved selvet som utgangspunkt for mental helse og livskvalitet.

Skaalvik og Skaalvik (2003) bruker begrepet selvoppfatning som et samlebegrep om enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Med henvisning til Sherifs definisjon av begrepet *self* synes Haugen (2000) å vektlegge tilsvarende

områder. Rosenberg bruker begrepet *self-consept* og understreker at *self-consept* ikke må oppfattes som "the real self, but rather, the picture of the self" (Rosenberg 1979, s. 7), individets personlige bilde av seg selv.

Selvoppfatning benyttes i denne oppgaven om den kunnskap eller forståelse vi har om oss selv, de vurderinger vi gjør av oss selv samt de forventninger vi har til oss selv innen ulike områder.

Skaalvik og Skaalvik (2003) viser til ulike typer forskning som kan tyde på at mennesket har mer eller mindre bevisste oppfatninger om seg selv innen ulike områder. For eksempel mener de at vi mennesker har oppfatninger av egne fysiske kvaliteter (for eksempel i forhold til egen kropp eller utseende), de mener at vi har oppfatning om oss selv som sosiale aktører, og de omtaler en emosjonell selvoppfatningsdimensjon (for eksempel i forhold til oppfatning av egen trygghet eller sinnekontroll). I tillegg til dette omtaler Skaalvik og Skaalvik (ibid) det de kaller akademiske selvoppfatningsdimensjoner, for eksempel i forhold til oppfatning av eget evnenivå eller skoleflinkhet, og i oppgaven er det nok særlig denne dimensjonen ved selvoppfatningsbegrepet som vil bli vektlagt.

Sommerschild (I Gjærum et al., 2003) viser ellers til at forskning omkring selvoppfatning dels har dreid seg om individuelle forskjeller og endringsprosesser, og en har dels studert selvoppfatning som en funksjon av aldersspesifikk kompetanse innen ulike områder. Yngre barn vil således naturlig vektlegge andre personlige ferdigheter enn ungdommer og voksne. Sommerschild (ibid) understreker også at det alltid må være enkeltmenneskets personlige oppfatninger som må ligge til grunn for kvalitative beskrivelser av deres selvoppfatning. Videre beskriver hun to ulike innfallsvinkler til forståelsen av hvordan menneskers selvoppfatning utvikles. På den ene siden nevner hun menneskets uavhengige oppfatning av seg selv og de personlige ferdigheter som har betydning for selvoppfatningen. Opplevd kompetanse tillegges på denne måten vekt, men Sommerschild fremhever også at følelsen av egenverd i stor grad næres gjennom samspill med omgivelsene. Lignende perspektiver forsøkt anskueliggjort i oppgavens kap. 3.3.

I det følgende vil jeg forsøke gi noe mer utfyllende beskrivelser av sentrale teoretiske fremstillinger som kan bidra til økt innsikt i hvordan utvikling av selvoppfatning kan beskrives fra sosialpsykologiske og mer individualpsykologiske perspektiv.

### 3.5.2 Teorier om kontekst og utvikling av selvoppfatning.

Ulike teoretikere har vært opptatt og tiltrukket av menneskers ulike måter å tenke, føle og handle på. Mange har forsøkt å finne årsaker til at vi mennesker har forskjellige oppfatninger om oss selv og vurderer oss selv ulikt. Ulike teoribeskrivelser synes å gi forskjellige svar. Noen fremhever at medfødte egenskaper spiller en avgjørende rolle, mens andre i større grad vektlegger barneoppdragelse og sosioøkonomiske livsbetingelser. I min oppgave er ikke hovedhensikten å drøfte ulike typer årsaksforklaringer, men heller forsøke å finne teoribeskrivelser knyttet til samspillsituasjoner som kan si oss noe om hvordan vi gjennom samspill med våre medmennesker konstruerer tanker om vår egen verdi eller vår egen plass i tilværelsen. Det er bl.a. dette perspektivet som er blitt tillagt vekt når jeg har valgt interaksjonsteori som bakgrunn for mine beskrivelser av selvoppfatningens utvikling og dynamikk.

Bø (2005) refererer således til George Herbert Mead som mener selvet kan ha en subjektiv og en mer objektiv side. Det subjektive selvet beskrives som ubevisst. Gjennom samspill med våre omgivelser og iakttagelse av de reaksjoner våre kommunikasjonspartnere viser i dialog og interaksjon med oss selv, blir vi i stadig økende grad kjent med oss selv gjennom andres øyne. I Meads beskrivelser (1952) vektlegges signaler fra familie, venner eller de han benevner som *signifikante andre*, framfor tilbakemeldinger vi mottar fra mer tilfeldige bekjenskap. I interaksjonsprosessen med barnets nærmeste, blir selvopplevelsen tydeliggjort, og vurderinger og holdninger barnet møter i sitt nærmiljø, internaliseres og blir del av dets egen bevissthet. Den sosiale opplevelsen har gjennomgått en kognitiv registrerings- og vurderingsprosess, og denne prosessen har gjort barnet i stand til å beskrive og vurdere seg selv. Barnet er blitt objekt for sin egen observasjon. Ifølge Mead (ibid) foregår det imidlertid hele tiden en indre dialog mellom det subjektive og det objektive selvet. Mens det objektive selvet forestår registrerende og vurderende prosesser, har det subjektive selvet ansvar for mer ubevisste prosesser knyttet til motivasjon, initiativ og handling. På denne måten blir selvet både knyttet til sensoriske, perseptuelle og kognitive vurderingsprosesser, men samtidig knyttes selvopplevelsen til eksekutive prosesser i form av handling og atferd. Rosenberg skriver om dette at ” barn har førstepersonkunnskap om seg selv, men anvender tredjepersonkunnskap for å forstå seg selv” (Rosenberg, 1979, s. 7).

Bråten oppsummer prosessene som er nevnt over på følgende måte:

*Siden selvet utvikler seg i samspill med andre, betyr det at barnet lærer å se seg selv med andres øyne (Bråten, 1998, s. 61).*

Mens Meads tanker om utvikling av selvoppfatning synes å være basert på kommunikasjon, rolletakning og sosialt samspill er andre teorier i noe høyere grad basert på indre psykologiske prosesser som foregår samtidig som nye ferdigheter mestres og utvikles. Bø (2005) viser bl.a. til teorier utviklet av Bem og Gecas som i større grad understreker betydningen av *selvpersepsjon* for utvikling av selvoppfatning. Sidsel Skaalvik (Skaalvik, 94) benytter begrepet *selvvurdering* når hun omtaler prosesser som ligger til grunn for våre individuelle vurderinger av oss selv, og flere forfattere for eksempel Bø (2005) eller Juul og Jensen (2003) bruker ordet *selvrefleksjon* om lignende tankeprosesser. Skaalvik og Skaalvik (2003) mener resultatet av individets selvvurderingsprosesser kan bli et mål for hva som kan kalles individets generelle vurdering av seg selv. Når nye ferdigheter mestres, styrkes selvoppfatningen uavhengig av tilbakemeldinger fra barnets sosiale nærmiljø. Bø (2005) tror imidlertid at muligheten for utvikling av selvoppfatning sjelden skjer i sosiale vakuums. Bl. a. understrekes betydningen av å tilhøre sosiale og kulturelle fellesskap som utgangspunkt for internalisering av rådende meninger, holdninger og verdier. Dermed blir spørsmål om identitet og selvoppfatning bl.a. et spørsmål om interaksjonsprosesser mellom enkeltindivid og kulturfellesskap. Våre tanker og holdninger påvirkes og dannes gjennom de fellesskap og den kultur som vi deltar i, og de holdningene vi her møter, vil i sin tur danne grunnlaget for vår egen selvoppfatning.

Gregory Bateson sier om dette:

*Det er sludder å snakke om "avhengighet" eller "aggressivitet" eller "stolthet" osv. Alle slike ord har sitt opphav i hva som skjer mellom mennesker, ikke i ett eller annet inni en person (Bateson, 1979, s. 146)*

Som vi ser, finnes det ulike oppfatninger omkring hvordan utviklingen av vår selvoppfatning skjer. Enkelte teorier vektlegger indre psykologiske, mer refleksive prosesser, mens andre i høyere grad understreker betydningen av kulturbetingede sosiale samspillprosesser. I oppgaven vektlegges beskrivelser knyttet til utvikling av selvoppfatning som en komplisert interaksjon mellom individuelle psykologiske prosesser og forhold i individets kontekst.

### 3.5.3 Selvakseptering – også et spørsmål om livskvalitet ?

Jeg har tidligere i oppgaven (kap 3.5.1) referert synspunkter som bl.a. fremhever behovet for å mestre noe samt å bli verdsatt av andre. Berit Bae (I Bae og Waastad, 1992) anser at behovet for å bli likt og føle anerkjennelse fra omgivelsene kan være bakgrunnen for utvikling av selvpoppfatningen. Hun mener dette er så grunnleggende viktig for barnet at hun ser det som et spørsmål om psykologisk liv eller død for barnet. Flere forskere (Nordahl et al., 2005; Sommerschild i Gjærum et al., 2003) vektlegger sammenhenger mellom individuell utrustning, erfaringsvariabler og individenes forståelse av virkeligheten når de beskriver ulike forhold som de mener kan ha innflytelse på utvikling av mer alvorlig atferdsproblematikk. Rosenberg (1979) viser bl.a. til en studie av Bachmann som angir klare positive korrelasjonsverdier mellom dårlig selvpoppfatning og ulike negative tilstander knyttet til emosjoner og uheldig atferd, for eksempel vansker med aggresjons og impuls kontroll. Rosenberg (ibid) viser til andre undersøkelser som kan tyde på at høy grad av selvakseptering anses som et viktig dimensjon i forhold til psykisk helse. Kaplan (1980) mener å kunne påvise at lav selvakseptering ofte innebærer subjektive opplevelser av ubehag. Han viser bl.a. til empiriske undersøkelser som tyder på sammenheng mellom lav selvakseptering og emosjonelle vansker, depresjoner og psykosomatiske lidelser som hodepine, søvnløshet og magesmerter. Sidsel Skaalvik (1994) viser i sin doktorgradsavhandling til en undersøkelse av La Vergne Rosow som intervjuet en del voksne mennesker med lese- og skrivevansker. Felles for alle informantene var at de gjennom skoleårene hadde gjennomgått ulike nederlagsopplevelser knyttet til mangelfulle ferdigheter innen lesing og skriving. De understreket alle skammen og smerten de opplevde ved opplevelsen av å bli oppfattet som dum. Vonde nederlag på skolen hadde festet seg som ydmykelser og bl.a. resultert i sterke ønsker om å skjule manglende leseferdigheter for omverden. I narrativen ”Ole forteller” i oppgavens kapittel 3.1 finner vi tilsvarende beskrivelser. Sidsel Skaalvik (1994) finner sammenheng mellom negativ selvpoppfatning i voksen alder og ubehagelige og vonde opplevelser i barndommen. Redselen for å bli avslørt slipper ikke så lett taket. I det følgende gjengis et lite utsnitt fra et intervju med en av hennes informanter fra doktorgradsarbeidet:

*Jeg har for mange dårlige skoleopplevelser, som ligger der og som vekkes til live når jeg kommer i pressede situasjoner, ... Når det skjer, usynliggjør jeg meg selv og den kunnskapen jeg har og den erfaringen jeg har ... Det ligger sikkert mye angst i de situasjonene... angst for å bli avdekket, og bli konfrontert med at en ikke kan noen ting (Skaalvik, 1994, s. 226 )*



Skaalvik og Skaalvik (1988) bruker *selvaksepteringsbegrepet* om de prosesser som medfører at barnet klarer å akseptere seg selv slik som det er. De nevner på grunnlag av egen undersøkelse, tre forhold som antas å ha betydelig innvirkning på selvakseptering. I denne forbindelse nevnes skoleflinkhet, sosial inkludering på skolen samt følelsen av å kunne hevde seg på områder utenfor skolen. Selvakseptering anses som særlig viktig fordi dette innebærer det Skaalvik og Skaalvik (2003) kaller *en ballast av trygghet* som gjør at barnet våger å se egne styrker og svakheter og at det i mindre grad trenger å være opptatt av hvordan det oppfattes av eller har innvirkning på andre. Sidsel Skaalvik (1994) refererer til undersøkelser som kan tyde på at elever med høy selvakseptering i større grad selv tar ansvar for egne suksess og nederlagsopplevelser. Hun viser til en undersøkelse av Tesser og Campbell (ibid) der det konkluderes med at individer med høy selvakseptering i større grad enn individer med lav selvakseptering har en tendens til å oppfatte omgivelsene på en måte som gir fordel for dem selv, og dermed styrkes selvaksepteringen ytterligere. Elever som i utgangspunktet har lav selvakseptering synes derimot i større grad å oppleve feedback på en måte som ikke styrker selvaksepteringen. Også selvbildeforskeren Harter (1999) beskriver barn med god selvakseptering, og hun mener bl.a. at slike barn utmerker seg som selvstendige, nysgjerrige, initiativrike, de har tro på egne muligheter og viser større evne til å tåle skuffelser, kritikk og forandring. Sommerschild (I Gjærum et al., 2003) finner klare likhetstrekk mellom barn med positiv selvoppfatning og barn som beskrives som *løvetanns barn* eller *de motstandsdyktige barna* fra resilienceforskningen. Dette er barn som fordi de har tro på egne krefter og muligheter, viser spesielle evner i forhold til å tåle skuffelser, kritikk og endringer. Bl.a. Covington og Beery (1976) mener at når selvaksepteringsmotivet trues, vil behovet for forsvar bli tydeligere, og Kaplan (1980) mener dette behovet bl.a. materialiseres ved at enkeltindividet oppsøker situasjoner som gjør mulighetene for økt selvakseptering større.

Flere forfattere (Bø, 2005; Rosenberg, 1979) bruker begrepet *personlighet* når de omtaler prosesser som er beskrevet over. De sier at personligheten har to sider, den ytre (objektive) og den indre (subjektive) siden. Utsiden gjenspeiler den personligheten vi opptrer i, på offentlige arenaer. Skolen og pedagogene blir nok ofte fanget av elevens atferd slik dette oppleves i dagliglivet, og dermed kan vurderinger bli lite nyansert og misforståelser kan oppstå. Personlighetens innside gjenspeiler derimot subjektets opplevelse og bedømmelse av seg selv. Bø (2005) mener det er i skjæringspunktet mellom det subjektive og det objektive at menneskelig atferd utvikles, enten som et uttrykk for ønsker om deltakelse og læring eller som beskyttelse mot angst og ydmykkelser. Bø (ibid) påpeker at utviklingen av

selvoppfatningen må anses som en kontinuerlig prosess som skjer i subjektets møte med og tolkning av omgivelsene.

Nygård (1993) advarer mot at utvikling av selvoppfatning og selvakseptering beskrives i deterministiske termer, og fremhever opplevelsen som utslagsgivende for våre konstruksjoner og definisjoner av virkeligheten. Han mener våre konstruksjoner må anses som utslagsgivende når vi definerer oss selv som selvbestemmende og aktivt handlende eller som mer passive redskaper eller tilskuere i forhold til krefter vi ikke mener å ha noe herredømme over. Bø (2005) skriver at vi blir den vi blir, også fordi vi selv foretar valg og følger opp de muligheter miljø, samspill og kapital byr på. Videre sier han: ”vi velger, vi vil noe, vi griper inn og vi endrer ” (ibid, s. 19). I henhold til eksistensialistisk orientert livsfilosofi anses menneskelig autentisitet som viktig fordi dette innebærer personlige opplevelser av ansvar for egne valg og konsekvensene av disse. Flere kilder, for eksempel Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik (2002) og Juul og Jensen (2003) mener at et sentralt trekk ved samfunnsutviklingen har vært at menneskene er frisatt både fra tidligere tiders kontroll og overvåkning, men også fra den skjerming og beskyttelse som tidligere samfunn ga. Denne utviklingen kan selvsagt representere en belastning, men samtidig vil dette være et nødvendig utgangspunkt for et liv som autonomt, fritt og selvstendig handlende menneske. Skolen vil få nye oppgaver i et slikt perspektiv, bl.a. som aktiv medspiller og deltaker i enkeltelevens livssituasjon. Dette kan bl.a. skje ved at den enkelte ikke utelukkende vurderes og oppfattes instrumentelt, som objekt, men ved at en tvert om vektlegger betydningen av nærhet, refleksjon og anerkjennelse (ibid). I et slikt perspektiv vil enkeltelevens personlige konstruksjoner og oppfatninger også kunne påvirkes og utvikles gjennom skolens evne til å møte, anerkjennelse og utfordre den enkelte. Lærere får på denne måten muligheter til å bli kjent med elevenes egne erfaringer og virkelighetsforståelse samt bidra til at eleven åpner opp for nye muligheter til å oppleve personlig kontroll over egen læring og utvikling.

### **3.6 Teorier omkring hvorfor ulike suksess eller nederlagsopplevelser kan ha ulik betydning for selvoppfatningen.**

Jeg vil i det videre se noe nærmere på noen flere aspekter knyttet til utviklingen av selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (2003) knytter personlige opplevelser av suksess eller nederlag sammen med begrepene *ideell* og *reell selvoppfatning*. Mens Skaalvik og Skaalvik (ibid) grovt sett beskriver *reell selvoppfatning* som enkeltpersoners oppfatning av seg selv som de virkelig er, mener de *ideell selvoppfatning* i større grad handler om hvordan

enkeltpersoner tenker at de gjerne skulle ønske å være. Andre teoretikere bruker andre ord om lignende fenomener, og bl.a. Rosenberg (1979) gir uttrykk for tanker om hvordan selvpoppfatningen over tid kan påvirkes dersom ikke resultatene av våre anstrengelser svarer til våre egne forventninger. Store gap mellom ideell selvpoppfatning og de krav og forventninger omverden stiller, kan påvirke selvpoppfatningen og dermed bidra til utvikling av uheldige reaksjonsmønstre. Jeg vil senere i oppgaven (bl.a. i kap. 3.8) komme mer inn på hvordan parallelle og personlige opplevelser tilknyttet læringssituasjonen kan være utgangspunkt for at elever velger ulike typer mer eller mindre hensiktsmessig atferd.

I tillegg beskriver bl.a. Skaalvik og Skaalvik (2003) i likhet med Mead (1952) sosiale perseptuelle mekanismer som gjør oss i stand til å oppfatte forventninger og vurderinger vi utsettes for gjennom interaksjonen med omgivelsene. Bø (2005) vektlegger *konformitetsbegrepet* i sine omtaler av miljøkrav og forventninger. Mennesket er utstyrt slik at det ikke ønsker å avvike vesentlig fra normer og verdier som oppfattes som normalt i den kulturen det lever i. Sensitive antenner anses å være slik at vi oppfatter signaler fra kulturen eller våre nærmeste. Bø (ibid) mener dessuten at vi som mennesker har ønsker om å innfri disse forventningene bl.a. fordi vi gjerne vil bli sett, likt, akseptert og inkludert. Tidligere i oppgaven (bl.a. i narrativen i kap. 3.1 samt kap. 3.5.3) har jeg beskrevet hvor viktig det er for oss å unngå følelsen av å ha dummet oss ut, eller å bli avvist, og at vi derfor på ulike måter forsøker å forsvare oss selv og vår egen verdighet. Skaalvik og Skaalvik (2003) påpeker at selvaksepteringen trolig ikke blir like sterkt påvirket av alle de vurderinger vi gjør av oss selv, og jeg vil i det videre forsøke å gjengi teoribeskrivelser som retter fokus mot forhold som i ulik grad synes å påvirke vår selvpoppfatning.

### 3.6.1 Psykologisk sentralitet

Rosenberg mener at vår selvvurdering først og fremst påvirkes av forhold som må anses som kritiske for "the individual's system of self values" (Rosenberg, 1979, s. 7) . Med bakgrunn i forskjellige undersøkelser finner Rosenberg (1979) at ulike kvaliteter som anses som særlig viktige for oss, har særlig stor innvirkning på våre muligheter til selvakseptering. Bl.a. antyder han at vi lett oppvurderer ferdigheter som vi lykkes godt med, og nedvurderer ferdigheter som skaper opplevelser av nederlag og tilkortkomming. Imidlertid påpeker han at de fleste av oss finner det vanskelig å nedvurdere kvaliteter som tillegges vekt i vår kultur eller vårt nærmiljø. Forventninger i nærmiljøet bidrar på denne måten til å forsterke individuelle oppfatninger av hva som har betydning eller *psykologisk sentralitet* .

Rosenberg (1979) viser bl.a. til en undersøkelse der elevene ble bedt om å vurdere seg selv i forhold til 16 egenskaper. Han lot også elevene vurdere om de samme egenskapene betydde mye eller lite for dem. Rosenberg (ibid) fant klare tendenser til at negative selvvurderinger hadde relativt sett langt større betydning for selvaksepteringen dersom de egenskapene som ble vurdert, også ble ansett som betydningsfulle eller psykologisk sentrale for individet. Skaalvik og Skaalvik (2003) mener bl.a. at det i vårt samfunn finnes et kulturpress rettet mot viktigheten av gode skoleprestasjoner, og særlig gjelder dette i forhold til teoripregede skolefag. Siden prestasjonsaspektet vektlegges så sterkt vil det pedagogiske fokus i skole og hjem lett kunne bli unødig teoretisk og resultatorientert. I slike sammenhenger vil svake skoleprestasjoner særlig lett kunne framstå som trusler mot opplevelser knyttet til personlig trygghet og selvakseptering. Skaalvik og Skaalvik (ibid) viser eksempelvis til at elever med lese- og skrivevansker vil kunne oppleve særlige vansker i forhold til egen selvvurdering dersom deres nærmiljø vektlegger og verdsetter gode teorifaglige skoleprestasjoner. Jeg viser her til uttalelse fra en av informantene fra S. Skaalviks doktorgradsarbeid:

*Det er bestandig blitt satt krav til meg, og det ...er kanskje en av de tingene som har vært med på og gjort at jeg har strevd på skolen...bare det beste har vært godt nok. Hvis jeg kom hjem med en G, så sa de: Hvorfor det ? Hvorfor er det ikke MG ? Broren min følte kanskje akkurat det samme, men jeg har aldri på samme måte merket at de har lagt det samme presset på han (Skaalvik, 1994, s. 218).*

Når Skaalvik og Skaalvik (2003) anvender miljøbegrepet, vektlegges selvsagt den betydningen rådende holdninger i barnets nærmeste familie må ha. Imidlertid mener de også oppfatninger blant venner, klassekamerater, andre voksne i nærmiljøet eller holdninger og vurderinger som finnes i samfunnet generelt må tillegges vekt. Skaalvik og Skaalvik (ibid) viser til en egen undersøkelse av Skaalvik og Lauvdal fra 1984 der det for eksempel påvises høyere kulturpress i retning av gode skoleprestasjoner i en bykommune enn i utvalgte distrikter som var preget av primærnærings og lavt utdanningsnivå. Samme undersøkelse kunne tyde på at kulturpresset var større for teoretiske skolefag/ redskapsfag enn for praktiske og estetiske fag. Skaalvik og Skaalvik (2003) hevder at kulturpress lett påvirker foreldre i retning av økt foreldrepess. De har dessuten påvist høyere korrelasjon mellom selvakseptering og skoleprestasjoner og kanskje dermed også høyere kulturpress i skoleklasser der skoleprestasjoner blir høyt verdsatt og der det var betydelig konkurranse om å være best i klassen. Generelt sett mener Skaalvik og Skaalvik (ibid) at kulturpress ofte medfører at gode skoleprestasjoner får psykologisk sentralitet for elevene.

### 3.6.2 Life space

Det synes å være stor grad av enighet om at kontekstuelle forhold spiller stor betydning for alle barn uansett individuelle forutsetninger og personlig utrustning.

Inge Bø spissformulerer dette når han skriver at ”arven gir oss kortene, mens miljøet spiller” (Bø, 2005, s. 19). Han mener viktige kontekstuelle prosesser som påvirkning, kontroll, konformitet, normdanning eller sosialisering dypest sett dreier seg om læring. Dersom dette er tilfelle, blir læring en komplisert og uoversiktlig prosess som utspilles i et samspill av faktorer i individet og dets omgivelser. Denne oppgaven omhandler subjektive opplevelsesprosesser som oppstår i individets møte med skolehverdagen. Inge Bø refererer i sin bok til Kurt Lewin som introduserte begrepet *life space – livsfeltet* bestående av individet og det psykologiske miljøet som omgir ham/henne. Det subjektive eller vår umiddelbare bevissthet tillegges vekt, og han påpeker individets møte med omgivelsene som kilde for opplevelsen. Nysgjerrighet eller trussel danner psykologiske felt i individets bevissthet, og det er dette som bidrar til å utløse den observerbare atferd. Betingelser for utvikling av selvakseptering vil i det følgende vil bli forsøkt beskrevet i sosialpsykologiske vendinger, og jeg vil følgelig forsøke å vektlegge mer eller mindre bevisste signaler fra omgivelsene som grunnlag for individuelle tolkninger og dermed videre utgangspunkt for sosialisering og dannelse. Skaalvik og Skaalvik (2003) nevner andres vurderinger samt teorier knyttet til sosial sammenligning som eksempel på viktige kilder til utvikling av selvoppfatning. Jeg har bl.a. i kap. 3.6.1 beskrevet rollen kulturelle verdisystem kan spille, i forhold til å påvirke holdninger og forventninger om mestring av ulike typer skoleferdigheter.

### 3.6.3 Betydningen av å sammenligne seg selv med andre

I henhold til ideer beskrevet i kap. 3.5.2 anses menneskets muligheter til å ta andres perspektiv og vurdere seg selv i forhold til dette som grunnleggende. Med bakgrunn i egen interaksjon med omverden blir vi etter hvert i stand til å speile oss selv bl.a. gjennom de andres verbale og ikke verbale reaksjoner på våre egne utspill.

Rosenberg (1979) fremhever at det ikke er andres reelle holdninger til oss, men vår egen persepsjon av de andres holdninger som er kritisk for vår selvoppfatning. Mead (1952) vektlegger også sensitiviteten vi har overfor de tilbakesvar vi får fra våre nærmeste eller personer Mead (ibid) betegner som *signifikante* for oss. Sullivan (1947) var en av de første som tok i bruk begrepet signifikante andre og tenkte med dette på personer som har særlig betydning for individet. Sullivan (ibid) var særlig opptatt av foreldrenes betydning i dannelsesprosessen. Rosenberg (1979) mener imidlertid at barnet i dagliglivet, bl.a. med

utgangspunkt i kontekst, ofte selv velger hvem som skal være signifikante andre. Bakgrunnen for slike valg mener han bl.a. kan ha sammenheng med våre behov for selvakseptering. I en slik sammenheng vil viktige personer for individet være personer som bidrar til å opprettholde eller utvikle selvakseptering. Skaalvik og Skaalvik (2003) anser imidlertid ikke de prosesser som er beskrevet i det ovenstående som selvdeterministiske, bl.a. fordi enkeltindividets persepsjon av ulike signaler fra omgivelsene vil være farget av tidligere erfaringer eller den generelle oppfatning vi har av oss selv. Skaalvik og Skaalvik (ibid) vektlegger imidlertid oppfatninger av at andres vurderinger oppfattes som sammenfallende over tid, eller at flere personer gir like reaksjoner som betydningsfulle holdepunkter i våre selvvurderingsprosesser. Senere i oppgaven (kap. 3.8.2) vil jeg komme mer inn på ulike teoribeskrivelser omkring årsaksforklaringer og atferdsvalg mennesker antas å benytte seg av når de vurderer egne muligheter til å mestre oppgaver og utfordringer de stilles overfor, bl.a. når de er på skolen.

Bø (2005) skriver at *teorien om sosial sammenligning* har utgangspunkt i at vi sammenligner egne dyder, evner, ferdigheter og lignende med andres og særlig med personer innen samme nivå, gruppe som oss selv. Innen skolekonteksten vil sosial sammenligning bl.a. kunne skje med utgangspunkt i subtile sosiale samspillsprosesser, kommentarer fra lærer og medelever eller fra mer eller mindre formelle vurderingssystemer som benyttes i skolehverdagen. Bø (Ibid) understreker at en sammenligning med andre må ha sosiale utgangspunkt, og han mener slike utgangspunkt kan være knyttet til ønsker om å bli likt eller i det minste bli ansett som normal i det miljøet en befinner seg i. Skaalvik og Skaalvik (2003) peker på at ego-orientering og sosial sammenligning særlig fremskyndes i konkurransepregede undervisningsstrukturer. De hevder således at organisasjonsformer som ensidig tilrettelegger for fellesundervisning og ikke vektlegger differensiering og tilpasning av undervisningsstoffet bidrar til at ulike elevprestasjoner blir synlige, og dermed mener de betingelser for sosial sammenligning styrkes. På tilsvarende måte knyttes også tydelige belønningssystemer eller formelle og synlige former for resultat- og prestasjonsvurdering til økte betingelser for sosial sammenligning.

Rosenberg (1979) understreker, som tidligere nevnt, at barn forsøker å se seg selv som de tror andre oppfatter dem. Barnets sosiale miljø kan imidlertid være ensartede eller *dissonante* i sine holdninger og forventninger til barna. Rosenberg (ibid) mener for eksempel barns selvpoppfatning lett kan påvirkes negativt ved at evner eller viktige skoleprestasjoner vurderes ufordelaktig sammenlignet med andre elever i enkeltbarnets nære omgivelser. Han snakker

videre om *kulturell dissonans* når enkeltelevers vaner og interesser avviker vesentlig fra tilsvarende i referansegruppen. Rosenberg (1979) viser at enkeltindivider lett vil ha en tendens til å føle seg annerledes, rare, utenfor, isolert eller føle at det er noe galt ved dem selv når en er i en dissonant kontekst. Festinger (1954) mener også at vi i vår vestlige kultur er grunnleggende motivert for å hevde oss best mulig. Når en sammenligning med andre viser at våre prestasjoner er svake, vil dette ha betydning for vår selvvurdering. Festinger (ibid) understreker individets behov for å vurdere egne meninger og evner, og han mener slike vurderinger ofte skjer gjennom prosesser av sosial sammenligning. Han fremhever bl.a. at sosiale sammenligninger særlig lett vil kunne oppstå dersom det mangler klare kriterier for selvvurdering. Eleven kan for eksempel ha vanskelig for å bedømme oppgavens vanskelighetsgrad eller læreren kan ha unnlatt å angi klare nok mål for hva som er godt eller dårlig. Dersom oppgaven ikke har tydelige angitte mål, mener Festinger (ibid) det lett vil kunne oppstå behov for å vurdere egne prestasjoner i forhold til medelever og deres prestasjoner. Slike vurderinger vil imidlertid alltid være preget av subjektivitet, og psykologiske prosesser i enkeltindividet vil dermed lett kunne påvirke utfallet av den sosiale sammenligningen. Ifølge Festinger (1954) vil vi forsøke å finne individer å sammenligne oss selv med som er mest mulig lik oss selv, for eksempel i forhold til kultur, kjønn, tidligere erfaringer og atferdsmønster. En slik gruppe kan tjene som vår sammenligningsgruppe eller *referansegruppe*. Bø (2005) definerer referansegrupper til å være grupper som anses å være psykologisk viktige for personer i danningen av holdninger, handlinger, trosliv osv.

Skaalvik & Skaalvik (2003) refererer til Marsh og Parkers forskningsarbeider fra 1984, og her fremkommer indikasjoner på at enkeltindividet i mange sammenhenger vil forsøke å sammenligne egne skoleprestasjoner med inntrykk de får av det relative prestasjonsnivået i klassen eller elevgruppa. Elevgruppa blir dermed å oppfatte som enkeltelevens referansegruppe. Dersom enkeltelevens egne prestasjoner oppfattes som svakere enn referansegruppens resultater, antas dette å kunne få innflytelse på akademisk selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (ibid) grunngir sine antakelser med forsøk som er foretatt der barn med sammenlignbare læreforutsetninger har vært plassert i referansegrupper med høyere eller lavere relative prestasjonsnivå. Med bakgrunn i dette hevder forskerne at akademisk selvoppfatning synes å bli mest positivt påvirket for de elevene som tilhører referansegrupper med lavere eller like relative prestasjonsnivå som dem selv. Bl.a. gjennom debatter om inkluderende undervisning blir imidlertid forskningsresultatene som er skissert over, utsatt for

nyansering og kritikk. Bl.a. professor Sue Buckley fra Portsmouth, England (Buckley, 2004) refererer til egen forskning som tyder på at barn med Downs syndrom som inkluderes i vanlig klasse, viser bedre fagutvikling og sosial uavhengighet enn tilsvarende barn som får sin opplæring i spesialinstitusjoner. Mange forskere (Nordahl T., Sørli A-M., Manger, T. & Tveit, A., 2005; Myklebust, 2004) hevder i dag at elever med særskilte behov totalt sett synes å vise minst like god faglig utvikling dersom de får sin opplæring i ordinær klasse i stedet for i spesialklasser eller spesielle institusjoner. Skaalvik og Skaalvik (2005 b) oppsummerer i en artikkel en del aktuell forskning omkring selvoppfatning og faglige prestasjoner. De konkluderer med at faglige prestasjoner i stor grad synes å ha innvirkning på faglig selvoppfatning, mens det i større grad synes å være usikkerhet omkring selvoppfatningens betydning for en effektiv fagutvikling. Skaalvik og Skaalvik (ibid) presenterer i artikkelen resultater fra to undersøkelser omkring selvoppfatningens betydning for prestasjoner innen matematikkfaget. Resultatene tolker de som tydelige indikasjoner på at positiv selvoppfatning også har betydning for læring og prestasjonsnivå i skolen.

Skaalvik og Skaalvik (2003) mener ellers det må være et viktig poeng at den enkeltes frihet til selv å velge referansegruppe i skolesammenheng må anses å være begrenset til skoleklassen eller gruppen av jevnaldrende medelever. Valg av referansegruppe må dermed anses å være påtvunget. De mener dessuten læreren ofte gir mer eller mindre standardiserte kommentarer til elevenes prestasjoner, og læreren kan etter deres mening bli et viktig holdepunkt i elevenes sosiale sammenligningsprosesser.

### **3.7 Motivasjon – drivstoff eller bremse i læringsprosessen**

#### 3.7.1 Motivasjonsbegrepet

Ifølge Imsen (1999) defineres gjerne motivasjon som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder aktiviteten ved like og det som gir aktiviteten mål og mening. Skaalvik og Skaalvik (2003) betegner motivasjon som en vesentlig drivkraft for atferd både i forhold til retning, intensitet og utholdenhet. Vi hører ofte lærere klage over at de opplever elever som umotiverte når de ikke kommer i gang med skolearbeid som forventet, eller dersom de generelt yter liten innsats i forhold til skolearbeid. Skaalvik og Skaalvik (ibid) mener det kan være mer interessant å studere og vurdere hva elevene er opptatt av når de tilsynelatende ikke interesserer seg for skoleaktiviteter. Elevene kan for eksempel være opptatt av eller motivert for å oppnå sosial status hos sine medelever, de kan være opptatt av refleksjoner rundt opplevelser de har hatt eller de kan være opptatt av/ motivert i forhold til



ikke å dumme seg ut eller tape ansikt i kameratflokk. Imsen (1999) viser til at enkelte motivasjonsforskere har betraktet prestasjonsmotivasjon som et medfødt og ubevisst personlighetstrekk, gjerne noe personen har mye eller lite av. Andre forklarer motivasjon som en tilstand som bl.a. påvirkes av verdier, erfaringer, selvoppfatning og forventninger. Bl.a. Eccles, Wigfield og Schiefele (1998) understreker at synet på motivasjon har forandret seg i løpet av siste halvdel av det 20. århundre. Fra mer biologisk baserte perspektiver, knyttes synet på motivasjon i dag i høyere grad til opplevelse og mer konstruksjonistiske oppfatninger. Basert på ovennevnte beskrivelser vil motivasjonsbegrepet i min oppgave særlig bli knyttet til personlige opplevelser, tolkning og tanker om å lykkes med utfordringer, enten for rett og slett bare å mestre, få til noe, oppleve personlig utvikling eller for å hevde seg og dermed oppnå personlig status.

Tidligere i oppgaven (kap. 3.3) ble forandringer i læringsprosessen eksemplifisert og beskrevet i forbindelse med overgangen fra førskole til skolesituasjonen. Imsen (1999) skiller således mellom det hun kaller *indre motivasjon* eller saksmotivert motivasjon og *ytrestyrt motivasjon*. Hun bruker også uttrykket *autonom mestringsmotivasjon* synonymt med indre motivasjon samt *sosial prestasjonsmotivasjon* om motivasjon som først og fremst styres av ytre belønningssystem. Vi finner lignende begrepsbruk hos flere teoretikere, bl.a. Covington og Beery (1976). Skaalvik og Skaalvik (2003) benytter begrepene *oppgavemotivasjon* synonymt med indre motivasjonsprosesser og *ego-motivasjon* synes å ha samme betydning som sosial prestasjonsmotivasjon hos Imsen. Imsen (1999) hevder at dersom det sosiale prestasjonsmotive overskygger motivasjon knyttet til autonom mestring, vil det å mestre oppgaven lett få underordnet betydning. Også Eccles et. al. (1998) hevder at pedagogisk praksis som oppmuntrer til konkurranse, evaluering av prestasjon og egomotivasjon, kan bidra til å svekke faglig motivasjon hos både elevene selv og deres lærere.

Tidligere i oppgaven (kap. 3.5.3) ble en del kjennetegn ved personer som anses å ha god selvoppfatning referert. Alschuler (1973) oppsummerer med at personer med autonom mestringsmotivasjon ofte primært er opptatt av aktiviteten og ikke belønningen, de vil gjerne ta personlig ansvar for resultatene av arbeidet, de setter seg mål i samsvar med hvordan de opplever egne muligheter for å lykkes eller mislykkes og de oppleves som personer som har fokus godt inn i fremtiden.

Med referanse til Atkinson påviser Skaalvik og Skaalvik (2003) en viss lovmessighet i forhold til at på samme måte som mennesker har behov for å oppnå suksess også finnes motiver som retter seg mot å unngå kompromitterende eller truende nederlag. Eccles et. al. (1998) understreker at motivasjonsforskningen har vektlagt affektive og emosjonelle komponenter når motivasjon beskrives, og det benyttes uttrykk som *satisfaction* eller *pain*. Også Covington og Beery (1976) fremhever følelsesaspektet i prestasjonssituasjoner og de mener kampen for å unngå de vonde følelsene som nederlag kan representere, må tillegges vekt. Rand (1991) viser til flere motivasjonsforskere (for eksempel Atkinson, McClelland) som har vært opptatt av ulike sider ved spenningsforholdet mellom disse to svært grunnleggende individuelle motiv. På den ene siden understrekes ønsket om å oppnå suksess og anerkjennelse og på den andre siden rettes fokus mot å unngå eller tildekke og forsvare selvet mot truende og smertefulle nederlag. Jeg vil i det følgende presentere mer utfyllende teoribeskrivelser i forhold til dette.

### 3.7.2 Forventninger om mestring

*Jeg likte norsken minst fordi den satt som en klo i ryggen og helt opp i hodet.* (Informant i Skaalvik, 94, s. 195)

Imsen (1999) gjør et poeng av at barn som involverer seg i og motiveres av arbeid med ulike typer oppgaver, bl.a. gjør dette fordi de mener de har muligheter til å lykkes, de kan forbedre seg innen ulike områder eller de kan oppleve at deres strev kan få positive konsekvenser for egen situasjon eller andres. Valg av oppgave blir for barnet et viktig initiativ til å skape mening basert på positive læringserfaringer og ønsker om ny kunnskap og innsikt. Bl.a. Bandura (1981) beskriver forventninger om mestring (self-efficacy) om en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge, utføre og mestre bestemte oppgaver. Med henvisning til McClelland knytter Rand (1991) mestringsbegrepet til forventninger om affektforandringer. Barnet assosierer læringssituasjoner med henholdsvis positive og negative følelser, og dette motiverer det til å oppsøke og gjenskape situasjonen hvis følelsen ble opplevd som positiv, eller å unngå situasjonen dersom tidligere erfaringer forbindes med negative affekter.

Bandura (1981) bruker begrepene *efficacy expectations* og *outcome expectations* når han forsøker å påvise en sammenheng mellom positive forventninger om mestring og mulighetene til reell mestring. Han mener bl.a. at positive forventninger om mestring påvirker vår

motivasjon og dermed vår innsats og utholdenhet i arbeidet med de aktuelle oppgavene. Han anser tidligere autentiske mestringserfaringer, andres eksempler (modeller det er realistisk å sammenligne seg med) samt verbal overtalelse fra personer som har godt kjennskap til individets muligheter for mestring. Bandura (1981) mener dessuten at troen på egne muligheter til kontroll og mestring kan bidra til å redusere unødig angst og stress, og han antar dette kan være forhold som kan ha påvirkning på individets reelle muligheter for mestring. Skaalvik og Skaalvik (2003) refererer til diskusjoner om fenomener knyttet til emosjonelle og fysiologiske reaksjoner skal oppfattes som forhold som oppstår i tilknytning til selve handlingen eller til resultatet av handlingen. I selvvurderingstradisjonen ses slike reaksjoner i hovedsak som et resultat av at barns selvfølelse trues. Bandura (1981) mener derimot at hjertebank og kaldsvette mer må oppfattes som signaler om at vi ikke behersker situasjonen og at dette skyldes en følelse av inkompetanse. Dette gjør oss sårbare bl.a. fordi våre oppfatninger omkring muligheter til mestring påvirkes. Den sårbare eleven viser ifølge Bandura (1990) ofte tendenser til å dvele ved hvordan han skal forsvare seg, og dette medfører at motivasjon i mindre grad kan rettes mot arbeid med problemløsninger og vanskelige skoleoppgaver. Bandura (1981) beskriver opplevelsen av mangelfull mestring i starten av en læringsprosess som særlig uheldig, og han mener slike opplevelser lett kan medføre særlig uheldig innvirkning på den videre læringsprosess. I narrativen i kap. 3.1 hører vi at Ole tidlig fikk en følelse av at lesing, som han hadde hørt var et viktig skolefag, kom til å bli vanskelig for ham, og som vi har hørt, gikk den vonde drømmen i oppfyllelse. Bandura (ibid) er også opptatt av at forventning om mestring øker når barna opplever at de mestrer oppgaver de ikke mestret før, gjerne etter å ha anstrengt seg litt. Etter hvert som barnets erfaringer med mestring øker, øker også viljen til å ta risiko. Covington og Beery skriver bl.a. ”only by risking failure can success have any real meaning” (Covington & Beery, 1976, s. 20). Med henvisning til bl.a. Atkinson bruker Rand (1991) forkortelsene *Ms* (*motivation for suksess*) og *Mf* (*motivasjon for å unngå nederlag eller failure*), og for såkalt suksessorienterte mennesker antas mestringsmotivasjon å være størst når barnet må anstrenge seg og sansynligheten for mestring ikke kan anses som absolutt. Også Nygård (1975) har interessert seg for ulike aspekter ved motivasjonsforskningen, og han påpeker at mennesker med svake eller negative forventninger om mestring (*Mf*-motivasjon) ofte viser noe andre motivasjonsmønstre. For disse barna synes de emosjonelle utslagene fortrinnsvis bli størst dersom de arbeider med svært lette oppgaver eller dersom oppgavene anses å være så vanskelige at muligheten for mestring vurderes som svært liten, ikke bare for dem selv, men også for de fleste andre barn på deres egen alder.

Med henvisning til Bandura nevner Skaalvik og Skaalvik (2003) verbal overtalelse som et pedagogisk virkemiddel som i enkelttilfeller kan ha innvirkning på barns mestringsmotivasjon. Imidlertid forutsettes da at den verbale overtalelsen er rettet mot områder og arbeidsoppgaver som barnet har muligheter til å mestre. Skaalvik og Skaalvik (ibid) understreker at dersom ikke dette er tilfelle, kan resultatet lett bli at tilliten til læreres eller voksnes vurderinger svekkes ytterligere.

Nordahl et al. (2005) viser ellers til Bandura når han understreker at selv om enkeltindividet kan ha opplevd negative læringshistorier, kan forventningsperspektivet påvirkes for eksempel gjennom autentiske mestringsopplevelser seinere i livet. Han vektlegger også viktigheten av relasjoner og anerkjennende samspill med dyktige og omsorgsfulle lærere i skolen.

Jeg gjengir et eksempel på dette fra Sidsel Skaalviks doktorgradsavhandling:

*"Jeg skrev ... jeg hadde lyst til å skrive ... Det var ganske bra innhold, men jeg hadde mange feil ... En gang så leste læreren opp stilen min, og da vokste jeg mange centimeter"* (Skaalvik, 94, s. 182).

### **3.8 Success and failure – Et opplevelsesperspektiv**

I kap. 3.7.2 ble forventninger om mestring brukt som utgangspunkt for å forstå ulike forhold knyttet til motivasjon. Motivasjon ble her dels beskrevet som drivkraft til innsats og vilje til læring og dels som virksom kraft når barnet har liten tro på egne muligheter til mestring og derfor trenger å forsvare seg mot ubehagelige følelsesreaksjoner.

I det videre vil jeg forsøke å undersøke teorier omkring barns ulike mestringserfaringer nærmere, men i de videre beskrivelser vil fokus bli rettet mot hvordan barn forstår og årsaksforklarer (attribuerer) egne opplevelser av suksess og nederlag. I hvilken grad påvirker slike opplevelser barns selvoppfatning, eller hvordan kan lærings- og atferdsstrategier ha sammenheng med oppfatninger de har av seg selv eller sin egen verdi som menneske? I det følgende refereres et lite utsnitt fra doktorgradsavhandlingen til Sidsel Skaalvik :

*Jeg hadde veldig tidlig en forståelse av at jeg ikke var dum. Jeg prøvde å fortelle meg det bestandig. Du har jo en sånn snikende følelse av at du kanskje er det likevel....* (S. Skaalvik, 1994, s. 114)

Rosenberg (1979) taler om selvets to-sidige natur, han snakker om behov og strategier knyttet til hva han betegner som *self-seeking* og *self-preservation*. For mange barn oppleves skolehverdagen som meningsfull og utviklende, og læringsprosessen gir dem dermed

nødvendig tro på egne muligheter til videre læring og utvikling. Covington og Beery (1976) bruker begrepet *achievement* om den holdningen slike barn viser i møtet med nye utfordringer i skolehverdagen. Skolesystemet har bidradd til at disse barna har fått kunnskaper om seg selv som kompetente og aksepterte aktører som i kraft av egne ressurser, opplever personlig kontroll i skolehverdagen. Positive tilbakemeldinger og daglige mestringsopplevelser har bl.a. gitt dem trygghet i forhold til egne læreforutsetninger, og sporadiske nederlag og feil oppleves ikke som særlig truende. Gjennom sine mange mestringserfaringer har de blitt kjent med de muligheter de selv har til å påvirke egne skolerresultater, for eksempel ved å yte større innsats. Covington og Beery (ibid) anser at dette generelt sett kan være skolehverdagen for de aller fleste skolebarn.

I det følgende vil jeg imidlertid stille spørsmål ved hva som kan skje når barn over tid ikke opplever suksess, men tvert om kommer til kort og opplever det Covington og Beery (ibid) omtaler som *failure*. Hvordan kan gjentatte opplevelser av å mislykkes påvirke barns forståelse av seg selv og sine muligheter for læring og utvikling? Covington og Beery (ibid) beskriver behovet for å oppleve mestring og anerkjennelse som grunnleggende bl.a. fordi de mener det henger sammen med en grunnleggende opplevelse av å bli elsket og beundret. Tilsvarende oppfatninger ble referert tidligere i oppgaven (kap. 3.5.3). Når barn gjentatte ganger opplever å mislykkes på skolen, skapes behov for beskyttelse, og det er slik beskyttelse de videre beskrivelser handler om. Rosenberg (1979) peker på at alle mennesker har en tendens til å selektivt verne egen selvoppfatning. Dette kan gjøres på mange ulike måter. De kan velge mål eller verdier som samsvarer med deres ferdighetsmål, de kan sette idealer som de mener det er mulig å etterleve eller de kan velge kamerater som ikke bidrar til at de utsettes for ydmykelser og nedverdiggelse. Slik kan de gjennom mekanismer preget av personlig seleksjon og kontroll på ulike områder bidra til at selvakseptering opprettholdes. Covington og Beery (1976) mener imidlertid at barn som føler usikkerhet i forhold til egen selvoppfatning, kan oppleve prestasjonskulturen på skolen som truende, og dermed igangsettes mer omfattende forsvarsreaksjoner. Bl.a. Asmervik (1974) påpeker at idet man omgir seg med forsvarsmekanismer, oppleves ikke verden på en fri måte, fordi man hele tiden er opptatt av å passe på at et svakt eller sår punkt hos en selv ikke avsløres eller blottstilles. Kan frihet eller frykt være viktige dimensjoner i barns læringsopplevelser på skolen? I stedet for at innsats og motivasjon udelt kan rettes mot læring og utvikling bidrar angst og usikkerhet til at det skapes motivasjon for å forhindre at miljøet får kjennskap til individets svakhet eller vanske. Covington og Beery (1976) bruker begrepet *avoidance* som betegnelse

for de strategier disse barna benytter seg av i sine daglige møter med en skolekultur som kan medføre ydmykende avsløringer selv om de gjør sitt beste. Gjentatte nederlags erfaringer og negative tilbakemeldinger skaper tvil og usikkerhet omkring barns evner og dermed deres muligheter til å hevde seg på skolen. En slik usikkerhet betegnes som svært ubehagelig og truende for selvoppfatningen, og i denne situasjonen mener Covington og Beery (ibid) at mange barn bruker egen tankekraft til å finne egnede strategier i forhold til å unngå videre ubehagelige avsløringer. Jeg vil i det videre se noe nærmere på forskjellige beskrivelser av mekanismer som bl.a. Covington og Beery (ibid) mener ofte gjør seg gjeldende i slike prosesser.

### 3.8.1 Kan nederlag bortforklares ?

En generell egenskap ved mennesket er at vi opplever og tolker omgivelsene våre. Med henvisning til Nygård (1993) ble det allerede i oppgavens innledning (kap. 1.2) referert oppfatninger om at ting som skjer rundt oss, blir persipert og tolket i samsvar med vår egen forståelses og erfaringsverden, og at dette blir utgangspunkt når vi skaper personlig mening gjennom nye opplevelser. I kommunikasjon og interaksjon med omgivelsene kan det lett oppstå misforståelser fordi aktørene i kommunikasjonsprosessen i stor grad fortolker hendelsene subjektivt og dermed ulikt. Imsen (1999) mener mennesket i sin iver etter å skape mening i tilværelsen søker etter å finne ut hvordan tingene henger sammen eller hvilke årsaksforhold som kan være virksomme. Hun anser årsaksforklaringer som subjektive hypoteser eller gjetninger basert på ideen om at det alltid finnes en sammenheng eller mening. *Attribusjonsteori* omhandler regler som brukes når vi forsøker å årsaksforklare andres eller egen atferd. Flere teoretikere bl.a. Skaalvik og Skaalvik (2003) bruker begrepet *selvattribuering* i forhold til årsaksforklaringer av egne prestasjoner og egen atferd. I denne oppgaven har fokus vært rettet mot attribusjon som en personlig beskyttelsesmekanisme som tas i bruk, når vi opplever hendelser som kan virke truende i forhold til eget selvoppfatning. Imsen (1999) understreker at de personlige tolkningene også må få betydning for aktørens videre læringsatferd og kommunikasjon. I det følgende siteres et lite utsnitt fra et intervju referert i Sidsel Skaalviks doktorgradsavhandling:

*Det var vel 3 – 4 elever i klassen på realskolen som var flinke. Selv var jeg ganske flink, men de var minst like flinke som meg. Og de jobbet ikke mer enn halvparten av det jeg gjorde. Så husker jeg at jeg tenkte at de var...at de hadde bedre evner enn meg. Fordi jeg måtte jobbe så mye mer for å klare det like bra (Skaalvik, 1994, s. 142).*

En annen av Skaalviks informanter sier:

*Å bli satt til side som dum, var det verste jeg kunne tenke meg (Skaalvik, 1994, s. 143)*

Som tidligere nevnt, hevder bl.a. Skaalvik og Skaalvik (2003) at god evnemessig utrustning i vårt samfunn anses som årsak til suksess, og mangel på evner kan dermed lett bli forklaringen på nederlag. De understreker viktigheten av dette perspektivet som en forutsetning for å forstå at en del elever gjennom mer og mindre svake skoleprestasjoner også lett vil kunne komme til å måtte stille spørsmål omkring egne læreforutsetninger. Svarene på slike spørsmål kan fort bli svært truende for elever som leter etter å finne muligheter for selvakseptering. Sterke behov knyttet til forsvar mot usikkerhet eller ubehagelige erkjennelser vil dermed lett kunne oppstå, og de individuelle ønsker om beskyttelse vil dermed kunne få innflytelse på motivasjon og atferd i skolesituasjonen.

Nordahl et al. (2005) mener mange voksne delvis utilsiktet lett kan komme til å forsterke eller underbygge uheldige attribusjonsmønstre bl.a. gjennom kritiske tilbakemeldinger eller forsøk på ros og oppmuntring. Gode intensjoner om oppmuntring kan gjennom uheldige kommunikasjonsformer bidra til at opplevelser av nederlag og utilstrekkelighet forsterkes ytterligere. Nordahl et al. (ibid) refererer til Good og Brophy som angir gode eksempler på dette. Det berettes for eksempel om velmenende lærere som ved å uttrykke sympati for at enkeltelever gjør feil eller ved å vise overraskelse over at de lykkes med relativt sett lette oppgaver kan komme til å formidle seg slik at elever opplever at det egentlig stilles spørsmål ved deres evner. Nordahl et al. (ibid) mener at elever som ikke vanligvis lykkes, lett vil gjennomskue slik kommunikasjon og følgelig forsterke uhensiktsmessig attribusjon. Jeg nevner eksempel fra en elevsamtale fra egen praksis:

*Tidligere måtte jeg mye ut av klassen for å få spesialundervisning, fordi jeg ikke var så flink i noen av fagene som de andre elevene i klassen. Egentlig fikk jeg en følelse av at spesiallæreren som jeg hadde, tenkte jeg var dum. Jeg vet ikke hvorfor jeg tenkte slik, men jeg husker det tok lang tid før jeg glemte det (fra egen samtale med en elev på ungdomstrinnet) .*

Ogden (2004) vektlegger ros som informasjon, først og fremst i forhold til hva lærere vektlegger og verdsetter. Når lærere først og fremst roser gode prestasjoner, mener Ogden at elevene oppfatter at det er dette som betyr noe. Hvis lærere roser evne til samarbeid, hjelpsomhet og kreativitet, formidler lærere at også andre ting teller.

### 3.8.2 Individuell meningsdannelse, mestring og atferd

Nordahl et al. (2005) presenterer og beskriver ulike perspektiver i forhold til voksnes forståelse av problematferd i skolen. Perspektivene kan for eksempel ha utgangspunkt i forhold knyttet til individuelle egenskaper eller en kan studere problematferd som et utslag av uheldige interaksjonsprosesser og kontekstuelle forhold. I tillegg presenterer Nordahl et al. (ibid) det de kaller et *aktørperspektiv*, og i et slikt perspektiv vektlegges barnet som fortolkende og handlende aktør i eget liv. Atferd anses som middelet som kan hjelpe eleven til å nå viktige mål. Nordahl et al. (ibid) nevner eksempelvis at atferden kan ha til hensikt å skaffe seg selv innflytelse og status blant klassekameratene eller det kan være reaksjoner på at eleven har opplevd å bli misforstått eller urettferdig behandlet av læreren. Nordahl et al. (ibid) understreker at problematferd som læreren oppfatter som problematisk og avvikende, fra elevens synspunkt kan oppfattes som intensjonal og rasjonell. Nordahl et al. (ibid) gir eksempler på atferd som best kan oppfattes som reaksjoner på opplevelser preget av tilkortkomming eller mangelfull mestring av skolefag. Hensikten med våre mestringsstrategier vil således være å vinne kontroll over eller mestre ulike mer eller mindre vanskelige situasjoner vi befinner oss i. Nordahl et al. (ibid) påpeker at våre mestringsstrategier trolig utvikles over tid. Det vil være når spriket mellom krav og forventninger fra miljøet og elevens egne skolefaglige eller sosiale ferdigheter blir for stort, at ulike mestringsstrategier hos elevene lett kan utvikles. Mestringsstrategiene kan ha som mål å ta vare på vår egen selvoppfatning eller beskytte oss selv mot nederlag. I det følgende vil jeg forsøke å se noe nærmere på hva som kjennetegner mestringsstrategier, og jeg vil forsøke å se dette i forhold til en del beskrivelser av problematferd. Jeg begynner med å gjengi et lite utdrag fra en samtale jeg selv for noen år siden hadde med en ungdomsskoleelev:

*Det er så mye læreren sier som jeg ikke skjønner. I tillegg må vi gjøre oppgaver som er altfor vanskelige for meg. Når jeg ikke skjønner, blir jeg urolig i kroppen og så reiser jeg meg opp og går bort til en kamerat. Så kan det hende jeg dunker borti noen medelever på veien og så får jeg kjeft av lærer fordi jeg forstyrrer undervisningen. Jeg orker ikke å sitte stille når jeg ikke forstår (fra egen samtale med en ungdomsskoleelev).*

Covington og Beery (1976) anser atferdsstrategier preget av lav arbeidsinnsats og gode skolerresultater som særlig positive som indikatorer i forhold til eget evnenivå, og dermed som positive utgangspunkt for selvvurderingen. På den annen side mener de å ha identifisert to hovedstrategier som de antar kan være virksomme når barn kjemper for å bevare egen respekt og verdighet. *Overachievement* manifesterer seg i et sterkt ønske om å unngå avsløring, og



strategiene som benyttes vil bl.a. være knyttet til høy arbeidsinnsats. Covington og Beery (1976) mener målet med strevet som *overachievement* medfører, ikke nødvendigvis behøver å være læring og utvikling, men angstpreget prestasjons og resultatorientering. I skolesammenheng mener imidlertid Covington og Beery (ibid) at innsats verdsettes høyt uansett hva som er motivene bak arbeidet, og dette kan medføre at barns angstpregede strev med skolearbeidet forsterkes og sementeres uten at det stilles spørsmål ved reelt læringsutbytte, trivsel eller om barnets læringsstrategier er hensiktsmessig for å oppnå selvakseptering.

Covington og Beery (ibid) beskriver *underachievement* som en annen strategi som kan være virksom når prestasjonskravene i skolen oppfattes som truende for enkelteleven. Svak innsats, uro eller forstyrrelser, dårlig konsentrasjon eller forsøk på å fremstå som mest mulig usynlig blir på denne måten meningsfulle strategier for barnet når målet er å unngå ubehagelige spørsmål som kan forsterke deres vonde opplevelser omkring *failure* i skolehverdagen. Nordahl et al. (2005) peker ellers på at å forstyrre lærerens undervisning i noen tilfeller faktisk kan gi elevene opplevelser av sosial status.

Heider (1958), som regnes som grunnleggeren av moderne attribusjonsteori, mener at påfallende atferd forholdsvis lett påkaller omgivelsenes oppmerksomhet, og kvaliteter og egenskaper ved personen som utøver atferden tillegges lett hovedvekt når det letes etter gode årsaksforklaringer. Atferds og egenskapsforklaringer blir dermed ofte styrende når tiltak skal planlegges, mens for eksempel kontekstuelle forhold og truende bakenforliggende nederlagsopplevelser lett overses. Nordahl et al. (2005) henviser til arbeider og publikasjoner av bl.a. Thomas Skrtic som bruker betegnelsen *den fundamentale attribusjonsfeil* om slike mekanismer, og han advarer mot unyansert begrepsbruk knyttet til individbaserte årsaksforklaringer når problematferd skal analyseres og forklares. Eksempler på slikt språkbruk kan for eksempel være at problematferd ensidig forstås gjennom diagnosebetegnelser som *ADHD* eller *Tourettes syndrom* eller at individene beskrives gjennom termer som *atferdsvansker*, *sosiale-og emosjonelle vansker* eller *psyko-sosiale vansker*. På denne måten kan enkeltbarns ensomme kamp for å unngå ydmykelser eller beholde egne oppfatninger omkring personlig verdighet og respekt lett bli oversett. I utsagnet under gir Lund et eksempel som i høy grad bidrar til å illustrere dette.

*Jeg er overbevist om at de elevene som bare sitter der dag inn og dag ut uten å åpne munnen,*

*har psykiske vansker og bør få hjelp av psykolog (lærer, 9. klasse, i Lund, 2004, s. 74).*

Rand (1991) refererer ulike forskere som har gjort forsøk på å klassifisere og systemtisere en del attribusjonsmønster en antar kan være virksomme, bl.a. i skolen. For eksempel henvises til Weiner som bl.a. vektlegger skillet mellom det han betegner som indre og ytre kontrollplassering, og han bruker begrepet *Locus of control* når han beskriver dette. Under henvisning til Weiners modell (anvist i figuren under) for tolkning av egne suksesser og nederlag, angir Imsen (1999) særlig tre hovedtyper egenskaper ved årsaksforklaringer som viktige i attribusjonssammenheng. Hun taler om *lokalisering, stabilitet og kontrollerbarhet*. *Lokalisering* handler om at årsaken lokaliseres eksternt (utenfor personens kontroll, for eksempel flaks eller dårlig undervisning) eller internalt (årsaken tilskrives personen selv, for eksempel egne evner eller arbeidsinnsats). Den andre hovedgruppe årsaker dreier seg om årsakene kan sies å *være stabile over tid* (for eksempel eget evnenivå i motsetning til tretthet eller uflaks). *Kontrollerbarhet* dreier seg om hvorvidt personen selv har kontroll over årsaksfaktorene (for eksempel egen innsats) eller om årsaksforklaringene tillegges mekanismer i miljøet utenfor elevens kontroll (for eksempel flaks, oppgavens vanskegrad osv.). Nedenfor gjengis en skjematisk oversikt knyttet til Weiners klassifisering omkring aktuelle årsaksforklaringer i forhold til egne suksesser og nederlag..

### *Locus of control*

|                       | <u><i>Indre</i></u> |                   | <u><i>Ytre</i></u>                 |                            |
|-----------------------|---------------------|-------------------|------------------------------------|----------------------------|
|                       | <i>Stabil</i>       | <i>Ustabil</i>    | <i>Stabil</i>                      | <i>Ustabil</i>             |
| <i>Ukontrollerbar</i> | <i>Evner</i>        | <i>Tretthet</i>   | <i>Oppgavens vanskegrad</i>        | <i>Flaks/<br/>uflaks</i>   |
| <i>Kontrollerbar</i>  | <i>Jevn flid</i>    | <i>Skippertak</i> | <i>Læreren/<br/>undervisningen</i> | <i>Hjelp fra<br/>andre</i> |

Mulige måter å tolke årsaker til suksess og nederlag på. Klassifisering med grunnlag i lokalisering, stabilitet og kontrollerbarhet (etter Weiner 1979 i Imsen, 1999, s. 311)

Skaalvik og Skaalvik (2003) oppsummerer en del teori rundt attribusjon, og de mener å kunne anta at attribusjon til innsats og strategi må anses å være det mest heldige attribusjonsmønster, bl.a. fordi dette anses som attribusjoner til kontrollerbare årsaker. På denne måten kan barnet opprettholde troen på at egen innsats nytter, og at det derfor til en viss grad opplever å ha

kontroll over egen utvikling. Forutsetningen for at en elev skal kunne opprettholde attribusjon til innsats vil imidlertid være at han eller hun erfarer at innsats nytter. Som tidligere nevnt, vil enkeltelever som opplever at selvakseptering trues, lett kunne ta i bruk forsvarsmekanismer. Hovedpoenget i dette kapitlet er således knyttet til ulike attribusjoner og atferdsstrategier oppfattet som mer og mindre heldige forsøk på å unngå og unnslippe ubehagelige erkjennelser som kan virke truende for selvakseptering. Jeg har i det ovenstående med utgangspunkt i Weiner modell, valgt å gjengi en spesifikk beskrivelse for å eksemplifisere strategivalg i forbindelse med antatte sammenhenger mellom psykologisk forsvar og atferd. Trolig må slike sammenhenger anses som mangeartede og kompliserte, men som vi har sett, kan motivene være knyttet til ulike former for avledning, og tilhørende atferd kan for eksempel ha preg av konsentrasjonsvansker, ulike former for tilbaketrekning eller utagering og småforstyrrelser.

Skaalvik & Skaalvik (2003) mener å kunne påvise at når dårlige skoleprestasjoner attribueres til ukontrollerbare årsaker, for eksempel eget evnenivå, vil dette ofte medføre økt sannsynlighet for at eleven etter hvert gir opp. Når eleven i kortere eller lengre perioder yter mindre innsats, går det i lengden stadig dårligere på skolen og det er vanlig at eleven etter hvert vil måtte ta inn over seg stadig større tilkorkomming. Skaalvik og Skaalvik (ibid) mener dette kan medføre at attribusjonsmønsteret snur ved at eleven i større grad forklarer nederlag med lavt evnenivå, mens suksess i større grad forklares eksternt (f.eks. flaks). Dersom dette mønsteret opprettholdes over tid, kan resultatet bli mer oppgitthet og passivitet fordi eleven har mistet troen på at innsats og arbeid nytter. I slike tilfeller tales det om *lært hjelpeløshet*, og dette anses som en tilstand mennesker kan komme i når de over tid har vært utsatt for situasjoner de opplever de ikke har noen mulighet til å kontrollere. Elevens atferd preges ofte i slike tilfeller av tanker om at det ikke nytter å arbeide og at en heller ikke har noe å tape ved å la være å prøve.

En innvending mot attribusjonsforskningen, som bl.a. kommer frem i Kjølles hovedoppgave (1980), har vært knyttet til spørsmålet om hvorvidt attribusjoner mer må være å betrakte som reaksjoner enn årsaker til handling eller atferd. I min oppgave tar jeg ikke sikte på å finne svaret på dette, men jeg har likevel i foregående presentasjon funnet det interessant å beskrive visse former for atferd i lys av attribusjonsteori. For eksempel Nordahl et al. (2005) anser at skolerelaterte faktorer innvirkning på skoleatferd som dårligere dokumentert enn familiefaktorer. Likevel peker de på forskning som tyder på at elever som viser problematferd

jevnt over har dårligere skolefaglige prestasjoner enn andre elever. Særlig gjelder dette innen basisfag som norsk matematikk eller engelsk. Aasen et al. (2002) mener barn med atferdsvansker ved at de ofte mislykkes i å løse oppgaver og lære ferdigheter som anses som sentrale rent faglig, også lærer noe om seg selv og sine muligheter til læring og utvikling på skolen. Faglig utilstrekkelighet kan på den måten bidra til at uheldige atferdsmønstre opprettholdes eller forsterkes ytterligere. Slik kan ny forståelse bidra til å belyse, problematisere og nyansere vår forståelse av sammenhenger mellom problematferd på skolen og de individuelle drivkreftene som kan forklare problematferden.

#### **4. Skolen i Norge – En arena for mestring og positiv utvikling av selvpoppfatning ?**

I dette kapitlet vil jeg forsøke å ta utgangspunkt i teorier beskrevet i kapittel 3 om menneskers behov for mestringserfaringer som basis for utvikling av positiv selvpoppfatning og motivasjon for videre læring og utvikling. Utfra idealer i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa § 1-2 om at skolen skal bidra til utvikling av ”sjølvstendige og gagnlige menneske”(Kd, 17.07.1998) kan det være interessant å undersøke hvordan offentlige forordninger for undervisning og tilhørende praksis kan bidra til at barn får mestringserfaringer og utvikler tro på egne muligheter til læring og utvikling. Mestringsbegrepet vil altså på ny få en sentral plass i oppgaven, og i dette kapitlet vil jeg forsøke å rette hovedfokus mot hvordan skolen møter barn med ulike ressurser, bakgrunn og erfaringer, bl.a. gjennom idealer og tilhørende praktisering av inkludering og tilpasset opplæring.

##### **4.1 Selvpoppfatning som kollektivt ansvarsområde.**

*Hvert enkelt menneske har potensial i seg til å oppleve en stor grad av frihet, men vi er kollektivt ansvarlige for å realisere denne individuelle potensielle frihetsopplevelse (Nygård, 1993, s. 23)*

Teoribeskrivelser som er nevnt i kap. 3, knytter i stor grad læringsvilje, motivasjon, trivsel og selvpoppfatning til personlige opplevelser av å kunne noe og å bli verdsatt av omgivelsene.

Tom Tiller skriver for eksempel følgende:

*Den gode skole vil alltid ta hensyn til de erfaringer barn og unge bringer med seg til timene. En god lærer må alltid kunne to ting: sine barn og sitt fag (Tiller, 1996, s. 19).*

Bachmann og Haug (2006) henviser i sin forskningsrapport bl.a. til Wolfgang Klafkis ideer om kategorial dannelse. Av plasshensyn vil jeg ikke kunne gi fullverdige beskrivelser av Klafkis ideer, men velger likevel å referere noen av synspunktene Bachmann og Haug (ibid) presenterer i sin forskningsrapport. Med bakgrunn i Klafkis teorier understreker forskerne viktigheten av at kunnskap og kunnskapsformidling må knyttes til elevenes egen forståelseshorisont, og dette må være utgangspunkt for levende spørsmål og tilhørende problemløsninger. Med dette som utgangspunkt blir lærerens oppgave å bevege elevene mot ny erkjennelse om hvordan enkelterfaringer kan henge sammen i større kategorier, og på denne måten aktualiseres temaer slik at mer generell erkjennelse kan oppstå. Bachmann og Haug (ibid) mener Klafkis ideer om kategoriell dannelse på mange måter kan ha likhetstrekk med vår forståelse av begrepet tilpasset opplæring. I det videre vil jeg derfor forsøke å finne formelle og praktiske vilkår for muligheter for mestringsopplevelser bl.a. ved å studere ulike aspekter ved inkludering og tilpasset opplæring i dagens norske skole.

#### **4.2. Vilkår for utvikling av selvoppfatning i et tilpasset opplæringsystem**

Jeg vil nå se noe nærmere på norsk skolehverdag slik denne fremstår gjennom lover og forskrifter samt et utvalg aktuelle forskningsrapporter. Med bakgrunn i tidligere beskrivelser, vil jeg bl.a. måtte stille spørsmål ved om praksisfeltet i skolen reflekterer holdninger som bidrar til å skape interesse for læring eller oppgavemotivasjon, eller om prestasjonsmotivasjon og ulike ønsker om belønning dominerer. I kapittel 3 forsøkte jeg således å studere fenomenet mestring i en kontekst der utforskende aktiviteter tilknyttet selve oppgaven fikk stå i fokus, og jeg forsøkte så å se dette opp mot undervisningssituasjoner som mer var kjennetegnet ved systemer som vektla prestasjon, konkurranse, resultat og belønning. Karakteristiske trekk ved to ulike læringskulturer ble på denne måten forsøkt tydeliggjort, og i det videre vil jeg bl.a. forsøke å studere viktige sider ved norsk skolehverdag i lys av særtrekk ved de nevnte skolekulturer.

#### **4.3 Noen sentrale begrep**

Eccles et al. refererer til ulike forskningsrapporter og understreker betydningen av følgende:

*...students are more motivated in less traditional classrooms where many activities occur simultaneously, materials are varied in level and content, and there is some choice regarding partners and work activities. Students in these classrooms develop more autonomy, have more positive self-concepts and capitalize better on their*

*individual strengths and preferences, without sacrificing achievement.* (Eccles et.al., 1998, s. 1062)

Sitatet over retter fokus mot anerkjennelse av mangfold og kompleksitet og behovet for tilretteleggelser i forhold til dette. En forutsetning for at prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring kan ha noen betydning som formell styring for praktiske tilretteleggelser av elevenes opplæring, vil være at begrepene kan defineres og operasjonaliseres på en tydelig og hensiktsmessig måte. Jeg vil derfor i det videre gjennom aktuell faglitteratur og studier av formelle retningslinjer rette fokus mot aktuelle definisjoner og praktiske beskrivelser av inkludering og tilpasset opplæring i norsk skole.

#### 4.3.1 Inkludering

Ogden (2004) beskriver den inkluderende skolen utfra idealer om et skolesystem som rommer mangfoldet av elever, der alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger kan føle tilhørighet og få faglig så vel som sosiale utviklingsmuligheter. Også Peder Haug (2003b) vektlegger enkeltelevens muligheter for faglig og sosial deltakelse i skolen, og han mener at reduksjon av utskilling/ segregering også må anses som en viktig forutsetning for et inkluderende skolesystem. Haug (2003b) nevner videre nøkkelområder som retten til deltakelse og medbestemmelse i forhold til egen skolesituasjon og ikke minst rettigheter i forhold til faglig og sosialt utbytte av skolegangen. Inkludering innebærer at alle elever gis muligheter til å oppleve at de kan bidra til beste for fellesskapet og samtidig nyte godt av fellesskapets goder. Med dette understrekes betydningen av enkeltelevens muligheter til å være aktør og ha muligheter til å kunne ha meninger om og påvirke egen skolesituasjon.

Skaalvik og Skaalvik (2006) beskriver imidlertid inkluderingsparadigmet i lys av ulike forståelseskriterier. De mener bl.a. at inkludering kan studeres i lys av visse *rammekriterier*, *prosesskriterier*, og de mener inkludering kan studeres som mer *personlig individuell opplevelse*. Skaalvik og Skaalvik (ibid) anser både emosjonelle, sosiale og kognitive aspekter kan anses som viktige sider ved vår forståelse av inkluderingstanken. Bjørnsrud (1999) oppsummerer med å si at inkludering og tilpasset opplæring dypest sett bygger på oppfatninger om at møtet mellom enkeltelevens livserfaringer og skolens og fellesskapets innhold skal bli vellykket. I møtet mellom fellesskap og individ vil imidlertid et viktig spørsmål være knyttet til hvordan og hvem som skal kunne avgjøre om inkludering virkelig finner sted. I interaksjonen mellom individ og fellesskap vil en for eksempel kunne tenke seg at spørsmål om inkludering i stor grad vil kunne bli definert og vurdert av fellesskapet, for

eksempel gjennom lover og offentlige bestemmelser eller representert ved skolens administrasjon eller lærerne ved skolen. Bae (1988) mener barn i mange situasjoner i større eller mindre grad kan sies å være prisgitt voksne omsorgspersoner, også i skolehverdagen. Hun bruker ordet *definisjonsmakt* om de maktposisjoner som ofte tillegges de voksne og som bl.a. kan innebære rettigheter til å forstå, tolke og ta beslutninger på barnas vegne. På den annen side vil inkludering også kunne betraktes og oppfattes utelukkende som et spørsmål om individuelle behov eller rettigheter for enkelteleven. Håstein og Werner (2003) mener skolens dilemma tidvis kan bli at enkeltelevens individuelle krav kan komme i konflikt med den samme elevens muligheter til å tilhøre det sosiale fellesskap.

Mange forfattere (bl.a Håstein & Werner, 2003; Bachmann & Haug, 2006) fremholder at inkluderingsprinsippet først og fremst har idealer og politiske målsetninger om at alle barn, uansett bakgrunn og utrustning har rett til meningsfull deltakelse i læring og sosiale aktiviteter i deres eget lokalmiljø. Ifølge den såkalte Index of Inclusion (Booth, T, Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, I., 2000) handler også inkludering om at voksne mennesker blir mer oppmerksom og tar hensyn til alle barns bakgrunn, interesser, erfaringer, kunnskaper og ferdigheter.

#### 4.3.2 Tilpasset opplæring formalisert gjennom lover og forskrifter

*Begrepet tilpassning er motbegrepet til ... fellesskaps og likhetsideologien, og skal hindre at den enkelte lærer og elev mister motivasjon, tilhørighet og forståelse*  
( Bachmann & Haug, 2006, s.14)

Ovennevnte sitat reflekterer bl.a. erkjennelsen av at elevgrunnlaget i norsk skole i langt høyere grad enn tidligere preges av mangfold og kompleksitet, og en utfordring blir følgelig å finne former for pedagogisk praksis som kan gi alle elever muligheter til å føle mestring og trivsel i skolehverdagen. Tilpasset opplæring anses som kanskje den viktigste forutsetningen for at skolen skal kunne møte et heterogent elevgrunnlag slik at enkelteleven kan føle seg sett og inkludert i skolefellesskapet. Håstein og Werner (2003) mener Norge gjennom lover og forskrifter har gått langt i retning av å forplikte kommunene til å gjennomføre tilpasset opplæring. Lov og forskriftsmessige forordninger har bl.a. hentet sin inspirasjon fra FNs menneskerettserklæring (FN,1948) samt fra den såkalte Salamancaerklæringen fra 1994 (UNESCO, 1994). Håstein og Werner (2003) understreker at forutsetningene i norsk lov og læreplan samt ovennevnte FN-dokumenter først og fremst må anses som politiske

verdistanpunkt, ikke pedagogiske ideer. Pedagogikkens rolle blir dermed å utforme praktiske tilnærminger for storslåtte politiske ideer.

I Opplæringsloven er retten til tilpasset opplæring formulert i § 1 –2, som omhandler selve formålet med undervisningen.

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen (Kd,17.07.1998).*

I Læreplanverket 1997 (L97) vektlegges dette viktige prinsippet flere steder, og det understrekes at tilpasset opplæring skal komme til syne i alle deler av skolens opplæring. Både lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler skal tilrettelegges med tanke på de ulike forutsetningene elevene har.

*Skolen skal gi rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte (L97, s. 29).*

Og: ”*Tilpassa opplæring er eit overordna prinsipp. Alle elevane skal få møte oppgåver og utfordringar dei kan strekkje seg etter og vekse på og som dei maktar og meistrar*” (L97, s. 68)

Vedeler skriver om tilpasset opplæring:

*Tilpasset opplæring vil si opplæring på det enkelte barns premisser, hvor oppgavene barna stilles overfor, gir utfordringer med utgangspunkt i deres funksjonsnivå, kunnskaper og sosiale/ kulturelle bakgrunn. Temaer eller emner, progresjon og arbeidsmåter velges slik at de er tilpasset det enkelte barns ressurser, muligheter, særegne behov og problemer. Samtidig skal også barnet tilpasse seg fellesskapet (Vedeler, 1990, s. 10) .*

I L97 leser vi videre:

*En god skole og en god klasse skal gi rom for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet (L97, s. 29)*

Spesialundervisning inngår i denne sammenhengen og må ses som en del av skolens arbeid med å gi alle barn tilpasset opplæring. Håstein og Werner ( 2003) skriver i sin bok om en allmenn og individuell rettighet. Retten til tilpasset opplæring gjelder alle, og retten defineres



spesielt og individuelt for elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning. I slike tilfeller gjelder retten til spesialundervisning etter Opplæringslovens § 5-1 (Kd, 17.07.1998).

Av plasshensyn vil jeg ikke kunne gå inn i omfattende analyser av begrepsbruk og historiske utviklingslinjer. Dette innebærer bl.a. at jeg utover korte, utvalgte beskrivelser i kap. 3.6.3. i liten grad vil kunne referere til generelle faglige diskusjoner om barns nytte og glede av å tilhøre fellesskapet i lokalskolen eller om det ville være bedre for noen barn å få sin opplæring i spesialinstitusjoner. Heller ikke vil diskusjoner omkring fellestrekk og forskjeller mellom begrepene inkludering og integrering bli drøftet i denne oppgaven. Mine videre referanser fra aktuell forskning vil imidlertid først og fremst være hentet fra et praksisfelt knyttet til enkelteleven i et såkalt inkluderende skolefellesskap.

Skaalvik og Skaalvik påpeker at ”skolen ikke blir inkluderende av at den betegnes som inkluderende i offentlige dokumenter”(Skaalvik og Skaalvik, 2006, s. 5 ). De mener videre at all erfaring med norsk skole tilsier at undervisningen blir best tilpasset de elevene som faglig sett fremstår som middels flinke eller kanskje noe bedre. Håstein og Werner (2003) refererer til den svenske professoren Urban Dahlløf som bruker begrepet *styringsgruppe* om gruppen elever som læreren ubevisst refererer til og dermed retter undervisningen mot. Også Bachmann og Haug (2006) mener et hovedproblem i skolen fortsatt er å takle heterogeniteten i elevgruppen, ikke bare de som får spesialundervisning. I en artikkel om tilpasset opplæring oppsummerer Haug med følgende:

*Skulen synest å vere best for dei som er vanlege og gjennomsnittlege, og for dei som høyrer til dei gruppene som har tradisjon for å fungere godt i denne skulen.... Skulen har konstruert ein standard for kva som krevst for å kunne få utbytte av å vere der. Dei som ikkje kan møte han som han er, får vanskar. Mange av dei att kjem til kort fagleg* (Haug, 2004, s. 17).

I evalueringen etter reform 97 (Haug, 2003) blir det bl.a. pekt på at idealene om tilpasset undervisning synes å ha stor tilslutning både i de pedagogiske forskningsmiljøene og blant lærere i skolen, men det synes å være langt fram til at ambisiøse målsetninger er nådd. Bachmann og Haug (2006) refererer til PISA 2000, og her pekes det for eksempel på at spredningen mellom norske elever er ganske stor på flere områder. Bachmann og Haug mener også dette kan tolkes som uttrykk for manglende tilpasning av undervisningen i norske skoler.

#### 4.4. Forskningsmessige begrensninger

Bachmann og Haug (ibid) oppsummerer og sier i likhet med Håstein og Werner (2003) at politiske dokumenter først og fremst må anses som politiske og prinsipielle erklæringer om at skolens opplæring må være tilpasset enkelteleven. Et relevant spørsmål som bl.a. vil være knyttet til forskningens troverdighet, vil dermed kunne være om begrepene inkludering og tilpasset opplæring kan sies å være definert på en tilstrekkelig entydig måte, slik at operasjonaliseringer kan få meningsfull og enhetlig innvirkning på praksisfeltet. Bachmann og Haug (ibid) synes å mene at tilpasset opplæring i prinsippet handler om ei opplæring som passer for den enkelte eleven, men de mener likevel begrepene i praksis kan sies å bli oppfattet ulikt av ulike aktører. De synes dermed å mene at det i større eller mindre grad må bli opp til den enkelte skole og den enkelte lærer utfra kontekstuelle betingelser å velge og prioritere undervisningens form og innhold og hvordan evt. tilretteleggelser best kan organiseres lokalt. Bachmann og Haug (ibid) beskriver betydelige kvalitative variasjoner mellom ulike lærere og skoler i forhold til å kunne tilby elever tilpasset opplæring. Dersom begrepene inkludering og tilpasset opplæring ikke kan sies å være begreper som forstås likt i ulike praksisfelt, vil selvsagt evt. forskningsmessige funn omkring skolen som arena for inkludering og tilpasset opplæring være vanskelig å forholde seg til, og tolkninger vil bli usikre. Likevel velger jeg å presentere et utvalg forskningsrapporter omkring tilpasset opplæring som kan bidra til å beskrive ideene slik de oppleves i praksisfeltet.

Som tidligere nevnt, skiller Skaalvik og Skaalvik (2006) i en analyse av kjennetegn for en inkluderende skole mellom 3 ulike kriterier: *rammekriterier*, *prosesskriterier* og *opplevelseskriterier*. Mens *rammekriterier* refererer til formelle og offentlige rammevilkår (lover, forskrifter, økonomi, kompetanse, læreplaner, læremidler osv.) omhandler *prosesskriterier* i større grad skolen som lokal tilrettelegger for tilpasset opplæring. Her er det mer tale om hvordan lokalskolen organiserer og gjennomfører undervisning, for eksempel gjennom valg av arbeidsformer eller hvordan undervisningen differensieres og organiseres. Opplevelseskriteriene omhandler i vid forstand hvordan elevene opplever skolen, sosialt, følelsesmessig og kognitivt. Skaalvik og Skaalvik (ibid) mener at *opplevelseskriterier* må anses som særlig avgjørende når en skal vurdere hvor langt en er kommet på veien mot en inkluderende skole. Målet for en inkluderende skole må, slik Skaalvik og Skaalvik (2006) nevner, være at alle barn må føle seg hjemme i et inkluderende skolesystem.

Ogden (1998) understreker dette bl.a. ved å hevde at når motgang og nederlag blir for mange, mister elevene motivasjon, selvtillit og kompetanse for videre utdanning, og mangelfull

kompetanse gjør det deretter vanskelig for dem å hevde seg på arbeidsmarkedet. Ogden (ibid) mener elevens tilkortkomming også må anses som skolens tilkortkomming når skolen ikke klarer å gi et kvalitativt godt tilbud og tilpasset opplæring.

Et vesentlig spørsmål i det videre arbeid blir da for det første å finne forskningsresultater som kan gi svar på om det finnes trivsels og motivasjonsvariabler som kan fremvise mer systematiske samvariasjoner for ulike elevgrupper. Er det i det hele tatt mulig å nærme seg enkeltelevens opplevelse av seg selv i praksisfeltet på en forskningsmessig troverdig måte, og er enkeltelevens opplevelser så ulike at de kun kan gis ideografiske beskrivelser? I et slikt perspektiv må praksisfeltet, på den enkelte skole, i elevgruppa, i skolens samarbeid med elevens foresatte og enkeltelevens relasjon til sine lærere og medelever få betydning.

Bachmann og Haug (2006) forsøker å relatere et vidt tilpasset opplæringsbegrep til Skjervheims tanker om et praktisk handlingsbegrep. Med sitt praktiske handlingsbegrep refereres til handlinger som er knyttet til mer allmenngyldige normer og regler for mellommenneskelig samkvem. Regler for tilpasset opplæring kan dermed ikke foreskrives uavhengig av menneskene i praksisfeltet. Teori og empiri kan ikke betraktes som instrumentell metodikk, men må i større grad anses som utgangspunkt for refleksjon om pedagogisk praksis. Lokale og kontekstuelle variabler bl.a. knyttet til relasjonskvaliteter, sosiale forhold og lokale læringsmiljø må dermed tillegges vekt.

Forskningmessige begrensninger oppsummeres av Håstein og Werner på følgende måte:

*Hvor utbredt det er at elever i norske skoler erfarer tilpasset opplæring er det ...vanskelig å ha noen kvalifisert viten om (Håstein & Werner, 2003, s. 46)*

#### **4.5 Skolehverdagen tilpasset et heterogent elevfelleskap?**

Skaalvik og Skaalvik (2006) refererer, i en artikkel, data fremkommet gjennom undersøkelsen Elevinspektørene. Elevinspektørene (I Skaalvik, Furre, Danielsen & Jamt, 2005) er en nettbasert spørreskjemaundersøkelse der elevene blir bedt om å vurdere egen skole og gi til kjenne hvordan de opplever skolen og undervisningen. Undersøkelsen var obligatorisk for alle elever i 7. og 10 klasse i grunnskolen og for elever på grunnkurs i videregående skole. Fokus for undersøkelsen var å finne ut om elevenes opplevelse av skolen varierer systematisk med deres skolefaglige prestasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2006) nevner selv metodetekniske svakheter ved undersøkelsen, og mener resultatene klart bør tolkes med forsiktighet. Likevel fremheves det at store og systematiske forskjeller mellom grupper av elever som har ulikt

karakternivå med stor sannsynlighet reflekterer generelle tendenser i norsk skole, særlig siden forskjellene påvises både i ungdomsskolen og videregående skole.

I det følgende vil jeg derfor referere noen funn som er fremkommet gjennom data fra undersøkelsen. Bl.a. viser undersøkelsen tydelig at opplevelse av at undervisningen er tilpasset eget ferdighetsnivå avtar betydelig for elevgrupper som oppnår de dårligste resultatene på skolen. Funnene bekreftes delvis gjennom annen forskning, bl.a. Dale og Wærness (2003) eller Imsen (2004), som tyder på utbredt bruk av frontal eller fellesundervisning og lite bruk av planlagte løsninger for tilpasset opplæring. Resultatene fra Elevinspektørene (i Skaalvik et al., 2005) tyder totalt sett på at elevene opplever at skolens kapasitet til å gi tilpasset undervisning synes å avhenge av at elevenes faglige prestasjoner ikke avviker vesentlig fra elevgruppens gjennomsnitt. Videre tyder også undersøkelsen på at motivasjon og interesse for skolearbeid viser en dramatisk synkende tendens når prestasjonsnivået avviker for mye fra gjennomsnittet. Blant de elever som angir at de oppnår de svakeste resultater, gir nesten halvparten uttrykk for svak interesse for skole og skolearbeid samt lav trivsel og innsats. Skaalvik og Skaalvik (2006) tolker disse resultatene som et tegn på manglende tilpasninger i undervisningen, noe som så medfører lave forventninger om mestring og dermed redusert motivasjon for skolearbeid. Som en parentes kan ellers bemerkes at en overvekt av elever som angir de største fagproblemerkene, oppgir at de ikke har venner i skolemiljøet. Tilsvarende tendenser rapporteres i forhold til elevers opplevelse av ikke å bli møtt av sine lærere med høflighet, respekt og anerkjennelse. Skaalvik og Skaalvik (ibid) mener bl.a. med bakgrunn i Rosenbergs teorier om dissonant kontekst (beskrevet i kap. 3.6.3) at elever i slike sammenhenger lett kan oppleve seg selv som annerledes og avvikende. Dette begrunner de med at skolen, som har idealer om inkludering og likeverd, likevel lett oppleves som sterkt prestasjonsorientert, og dissonansopplevelsen anses å ha utgangspunkt i en slik praksis.

Imsen (2004) påpeker at mens elevene synes å anse skolens evne til tilpasset undervisning som utilstrekkelig, synes lærere på sin side at de driver tilpasset undervisning i betydelig utstrekning. Bachmann og Haug (2006) hevder at differensieringen som pågår i norske skolestuer ofte får preg av spontanitet, og Nordahl (2000) mener at lærere ofte bygger sin undervisning på mangelfullt kjennskap og kunnskap til elevenes behov og meninger om skole og undervisning. Resultatet av dette blir dermed ofte at de bruker skolens nedarvede tradisjon som grunnlag for planlegging av undervisning, og elevvurderinger.

I kap. 3.8 beskrives mekanismer tilknyttet klasse miljø og læring som kan bidra til å skape og utvikle holdninger preget av henholdsvis motivasjon eller resignasjon. Grad av tilpasning blir et spørsmål om å tilrettelegge for mangfold og ulike individuelle elevbehov, og Skaalvik og Skaalvik (2003) påviser at ego-motivasjon lett fremmes i miljøer der alle arbeider med samme oppgaver og hvor prestasjoner og lett synlige resultater verdsettes fremfor prosesskvaliteter, for eksempel knyttet til læringsaktiviteter, relasjoner og generelle miljøbetingelser.

Alschuler (1973) mener at lærere ved å forestå utarbeidelsen av reglene som regulerer den nådeløse konkurransen, lett kan fremstå som en slags motstandere for elever som opplever gjentatt tilkortkomning. Covington og Beery (1976) tror lærere flest har gode intensjoner om å gi elevene støtte og anerkjennelse, og de fleste elever har oppriktige ønsker om læring og utvikling. Elever og lærere kan likevel lett komme i et slags motsetningsforhold dersom lærere verdsetter prestasjoner gjennom innsats og arbeid, mens elever som opplever daglige nederlag, lett kan bli tvunget til forsvar for å unngå at selvakseptering trues. Ulike behov og interesser og utilstrekkelig kommunikasjon kan på denne måten skape misforståelser og frustrasjon både hos lærer og elev.

Kvaliteter knyttet til skolens praktisering av tilpasset opplæring må ha konsekvenser for undervisningens innhold og dens organisering. Skaalvik og Skaalvik (2003) mener at ansvar for egen læring fremstår som et av de viktigste slagord knyttet til undervisningsorganisering i dagens skole. Bachmann og Haug (2006) mener Læringsplakaten i Læreplan for grunnskolen og den videregående opplæring (Kd, 2006) bidrar til at elevenes ansvar for egen læring betones sterkere enn tidligere. Håstein og Werner (2003) oppfatter ikke ansvar for egen læring som noen nøyaktig metode, men de mener at betegnelsen mer må være å forstå som et fellesnavn for mange ulike tilnærminger til å overlate mer av planlegging, gjennomføring og evaluering til elevene selv. Samtidig mener Skaalvik og Skaalvik (2003) at faglig svake elever sjelden får læreres tillit når det gjelder å ta ansvar for egne læringsaktiviteter. De får heller ikke opplæring i de ferdigheter som kreves for å kunne ta et slikt ansvar. Skaalvik og Skaalvik (ibid) anser slik opplæring som nødvendig, og de mener bl.a. elevene trenger å lære å planlegge egne arbeidsprosesser, samt å instruere seg selv og evaluere og belønne eget arbeid. Klare rammer for hva ansvar for egen læring innebærer beskrives som viktig og lærere får viktige oppgaver med prosessevaluering knyttet til enkeltelevens arbeid.

Tidligere i oppgaven er prestasjonsorienterte skolekulturer beskrevet og karakterisert bl.a. gjennom tydelig fokus mot resultat og belønning samt systemer knyttet til formell vurdering.

Opplæringsloven (Kd, 17.07.1998) med tilhørende forskrifter inneholder således bestemmelser omkring ulike vurderingsformer som kan benyttes i skolen. Bl.a. vektlegges det i § 3-1 i forskriftene til Opplæringslovens (ibid) at vurdering skal ha som målsetting å gi elevene god tilbakemelding og nødvendig veiledning. Videre nevnes hjelp til egenvurdering, og disse bestemmelsene synes å være knyttet til utvikling av gode arbeidsstrategier. Med innføringen av L06 (Kd, 2006) er bl.a. fokus rettet mot hva som i Læreplanverket for Kunnskapsløftet beskrives som *grunnleggende ferdigheter*, og nye planer for nasjonale kontrollrutiner er utarbeidet. Med dette knyttes faglig standardtenkning innen utvalgte områder til enkeltelevers kunnskapsnivå, og resultat og prestasjonsvurdering betraktes som metoder som skal gi skolen nødvendig oversikt og dermed bidra til kvalitetssikring. Etter hvert som barnet blir eldre, synes kravene til prestasjon og resultat å bli klart mer tydelige. Mens barnetrinnet preges av mer eller mindre uformelle, prosessbaserte vurderingssystemer, rettes på ungdomstrinnet i økende grad fokus mot standardisering og formelle vurderingssystemer. I forskriftene til Opplæringslovens § 3-5 fastslås det at eleven på ungdomstrinnet ”i tillegg til vurdering utan karakterar”, også skal ” ha karakterar i fag, i orden og i åtferd” (Kd,17.07.1998). Etter Skaalvik og Skaalviks (2003) mening innebærer bruk av formelle vurderingsformer at kriteriene for vurderingen blir de samme for alle elever, og dermed mener de læringsmiljøet lett påvirkes og at fokus kan bli preget av sosial sammenligning og prestasjonsorientering. Elever med faglige problemer vil dermed lettere kunne risikere negative tilbakemeldinger, uten at de gjennom forhøyet innsats eller endrede arbeidsmetoder ser muligheter til å kunne påvirke egne prestasjoner og resultat. Med henvisning til forskningsarbeidene til Fotland og Matre fra 2005 etterspør Bachmann og Haug (2006) derfor studier av tilpasset opplæring i lys av ulike vurderingsformer. Her blir spørsmål drøftet om hvordan evalueringsformer best kan tilrettelegges slik at informasjon om selve opplæringsprosessen kan komme tydeligere fram. Spørsmål knyttet til bl.a. relasjonelle forhold, undervisningskommunikasjon og tilpasset opplæring får på denne måten økt aktualitet som viktige aspekter i evalueringsprosessen.

Skaalvik og Fossen (1995) mener ellers at formelle vurderingssystemer i ungdomsskolen også kan få innvirkning i forhold til læreres evne til differensiering og faglige tilpasninger. Bl.a. oppgir mange lærere at de anser eksamen som styrende for hva elever trenger å få gjennomgått. På denne måten mener Skaalvik og Skaalvik (2003) at mange elever lett blir henvist til lærings situasjoner og lærestoff som de har små muligheter og forutsetninger for å mestre.

Dersom dagens praksis i norsk skole preges av fellesundervisning og tilfeldig praktisering av tilpasset opplæring, vil trolig problemer knyttet til faglig tilkortkomning og nederlag kunne ha et betydelig omfang. I en egen forskningsrapport (Ogden, 1998) fremkommer det at 83 % av lærerne kunne fortelle at de hadde en eller flere elever som opplevde faglig tilkortkomning, mens bare 58 % kunne opplyse at de hadde elever med atferdsforstyrrelser i sine klasser. Det har gått noen år siden denne undersøkelsen ble foretatt, og en kan selvsagt stille spørsmål omkring konklusjonenes gyldighet i forhold til dagens skolesystem. Undersøkelsen peker likevel på at elever med behov for tilpasninger inntil for ganske få år siden ble ansett som en betydelig utfordring i skolesystemet.

Monica Dalen hevder følgende om norsk skolehverdag i en artikkel i Spesialpedagogikk:

- *Den vanlige skolen har åpnet seg for langt flere elever, og flere elever får opplæring i tilknytning til vanlig klasse*
- *Pedagogikken og undervisningen har ikke åpnet seg i samme grad*
- *Det pedagogiske innholdet er ikke godt nok tilpasset elevenes heterogene opplæringsbehov* (Dalen, 2004, s. 14)

Dalens (2004) påstand synes å være at kvaliteten i den undervisningen skolen gir, etter hennes mening er for dårlig i forhold til flere elevgrupper. I særdeleshet mener hun dette må gjelde elever som har store funksjonshemninger eller betydelige behov for pedagogiske tilpasninger. Hun mener videre at tanken om et inkluderende og tilpasset skolesystem til nå har vært knyttet til praktisering av spesialundervisning og ikke allmennpedagogikk slik denne utøves i den praktiske skolehverdag i Norge. Backmann og Haug (2006) viser til flere forskningsrapporter (Dale og Wærness, 2003, Imsen, 2004) som kan tyde på at differensiering og individualisering i norsk skole varierer, men at fellesundervisning med utgangspunkt i læreboken fortsatt står sterkt blant norske lærere. Det synes imidlertid å foregå en høyere grad av tilpasset opplæring på barnetrinnet enn på høyere klassetrinn (Klette, 2003). Haug konkluderer likevel totalt sett på følgende måte:

*Skulen synest så å vere best for dei som er vanlege og gjennomsnittlege, og for dei som høyrer til dei gruppene som har tradisjon for å fungere godt i denne skule* (Haug, 2004, s. 17).

Håstein og Werner uttrykker seg enda klarere når de skriver at:

*Skolen har tilpasning for elevene som forpliktende norm. Likevel er den dessverre blitt det stedet der mange erfarer at de helst skulle vært annerledes. Hvor mange elever*

*opplever ikke at skolen daglig formidler budskap som: "du skulle helst vært flinkere" eller "du skulle helst snakke på en annen måte" eller aller verst "du skulle helst vært en annen"? (Håstein og Werner, 2003, s.87)*

## **5. Refleksjon og drøfting**

Jeg har i oppgaven valgt å vektlegge opplevelsesperspektivet i beskrivelsene av skolehverdagen. Nygårds (1993) tanker om at atferd i mange tilfeller må betraktes som konsekvenser av våre subjektive tolkninger av omgivelser eller i vårt tilfelle skolens eget læringsmiljø har vært et viktig utgangspunkt for mine beskrivelser. I kap. 3 i oppgaven har jeg således forsøkt å rette søkelys på lærings- og dannelsesprosesser som kan finne sted når barn møter skolehverdagen. Barn og deres opplevelser av seg selv i møtet med kontekst på skolen har vært et gjennomgående tema i oppgaven.

Mestringsbegrepet har fått en sentral plass i oppgaven, og mestring og selvoppfatning synes å være begreper som på mange måter kan stå i forhold til og kanskje også være avhengig av hverandre. Jeg har valgt å bruke begrepet mestring som en generell betegnelse på barns opplevelse av egen kompetanse, følelsen av å kunne og bety noe. Skolen planlegger, strukturerer, organiserer og gjennomfører sin undervisning etter bestemte prinsipper, mens elevene har sine egne opplevelser av undervisning, skolekontekst og egen kompetanse. I sin narrativ (kap. 3.1) eksemplifiserer Ole dette ved å berette om sine mange frustrasjoner og fornedrelser på skolen, og han spør om noen kan lære noe under slike omstendigheter. Skolekonteksten kan bidra til faglig utvikling, men i oppgaven har jeg rettet fokus mot motivasjons- og attribusjonsprosesser knyttet til parallelle, mer eller mindre eksistensielle opplevelsesprosesser som oppstår når enkeltelevne møter skolekontekst. Lund (2004) knytter eksistensialisme til ontologi eller viktige værensspørsmål. I henhold til eksistensialistisk tankegang knyttes eksistensbegrepet til det å tre frem, eller å komme til syne, å være synlig for seg selv, ikke bare som individ, men som det spesielle mennesket man er. Begreper som selvoppfatning og identitet og tilhørende prosesser får mening i et slikt perspektiv. I oppgaven får også mestringsopplevelsen i skolehverdagen eksistensielle dimensjoner. For Ole (kap. 3.1) blir ikke bare skolen en arena for instrumentell læring, men også et sosialt fellesskap der han må forholde seg til meninger og oppfatninger omkring seg selv, hvem han er, hva han står for, hva han kan eller hva som forventes av ham. Læringsprosesser kan dermed dels observeres og beskrives, mens opplevelsesdimensjoner i mindre grad kan sies å være tilgjengelig for mer objektiv iakttagelse og analyse. Likevel mener bl.a. Skaalvik og Skaalvik (2003) at viktige



spørsmål om inkludering og likeverd først får mening når det også tas hensyn til opplevelsesperspektivet i opplærings situasjonen. Skaalvik og Skaalvik (2003) ser det som godt dokumentert at skolefaglige mestringsopplevelser har positiv innvirkning på akademisk selvpoppfatning, og i oppgaven finner vi mange eksempler på at positiv selvpoppfatning eller selvakseptering i seg selv må anses som positivt.

Vil så mekanismene rundt mestringsopplevelser og utvikling av selvpoppfatning ha samme betydning for alle barn i skolehverdagen, eller vil enkelte barn være særlig utsatt for uheldig utvikling? Svarene på slike spørsmål vil nok bl.a .være avhengig av verdi og menneskesyn eller vitenskapsteoretiske oppfatninger. Tidligere erfaringer og ulike kulturelle verdssystem er tidligere i oppgaven (kap. 3.6) beskrevet som viktig for hvordan ulike mennesker definerer hva slags kunnskap og hvilke områder som har psykologisk sentralitet for dem. I oppgaven beskrives imidlertid eksistensielle spørsmål rundt mestringsbegrepet i allmennmenneskelige vendinger, og fokus rettes først og fremst mot enkeltindividets selvreflekterende og selvvurderende prosesser når de møter kontekst, skolesystemet.

I kapittel 3 i oppgaven belyses opplevelsesmessige aspekter rundt faglig tilkortkomning i skolesituasjonen, mens jeg i kapittel 4 forsøker å studere mekanismer i norsk skolesystem som i større eller mindre grad kan bidra til å forebygge at uheldige faglige nederlagsopplevelser oppstår. I denne delen er hovedvekten lagt på å undersøke i hvilken grad begrepene tilpasset opplæring og inkludering kan sies å ha praktiske konsekvenser for barns muligheter til faglig mestring og positiv utvikling av selvpoppfatning. I det følgende har jeg valgt å rette hovedfokus mot fire problemområder som fremstår som særlig relevante når betingelser for mestringsopplevelser i norsk skolehverdag skal belyses nærmere.

#### Hovedområdene er følgende:

1. Mestring og ulike kontekstuelle perspektiv
2. Mestringsbegrepet – et kontinuum mellom motivasjon for læring og psykologisk forsvar mot avsløring og ubehagelige opplevelser.
3. Mestring i et aktørperspektiv.
4. Betingelser for mestring og selvakseptering i dagens norske skole.

### 5.1 Mestring og ulike kontekstuelle perspektiv.

*There is a tendency in our society to equate achievement with human worth; in effect, people are held to be only as good as their socially-valued achievements (Covington & Beery, 1976, s. 6)*

I kap. 3.3 i oppgaven beskrives to ulike læringstradisjoner, og utgangspunktet for beskrivelsene er ulik pedagogisk praksis slik dette kan fremkomme når en sammenligner førskole med skolepedagogikk. I eksempelet i kap. 3.3 karakteriseres førskolepedagogikk gjennom prosesser preget av utforskning, selvregulering og motivasjon for selve læringsaktiviteten. I de videre beskrivelser stilles det bl.a. spørsmål ved om slike prosesser i skolen gradvis erstattes av ytre styring, fastsatte læringsmål, standardiserte metoder og krav, belønningssystemer og konkurransepregede læringsmiljøer. I oppgaven gis mestringebegrepet individualpsykologisk innhold, men forståelsen settes også inn i mer kontekstuelle forståelsesrammer. I individualpsykologisk forstand blir mestring således fremstilt som den personlige gleden ved å forstå nye ting eller mestre nye ferdigheter som for eksempel å lære å svømme eller sykle. Mestring kan imidlertid også forstås som en prestasjon som i større eller mindre grad verdsettes av omgivelsene. Mestring kan i slike sammenhenger bli avhengig av at enkeltindividet klarer å prestere eller hevde seg sammenlignet med gitte referansegrupper. På denne måten kan mestring i varierende grad bli motivert av selve oppgavene eller enkeltindividets behov for å prestere like godt som de elevene han eller hun velger å sammenligne seg med.

Tidligere i oppgaven har jeg bl.a. i henhold til Covingtons og Beerys teorier (1976) sett på prestasjonsrelaterte kulturer og hvilke forhold som særlig preger disse. Et særlig problem ved prestasjonskulturer synes å være at målet for virksomheten lett kan knyttes til kampen om belønning, mens læring og personlig utvikling blir mindre vesentlig.

Sammenligningsprosesser og konkurranse vil dermed kunne skape vinnere, men også tapere, og det er særlig de elevene som opplever de største nederlagene denne oppgaven handler om. Skaalvik & Skaalvik knytter det de kaller ego-orienterte motivasjonsprosesser til prestasjonskulturer og oppsummerer dette på følgende måte:

*...ego-orientering fremmes i miljø hvor alle arbeider med de samme oppgavene, hvor resultatene er lett synlige, hvor det legges større vekt på prestasjonene enn på læringsprosessen og hvor det gis formell vurdering basert på relative kriterier (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 120 )*

Ovennevnte må først og fremst anses som et forsøk på å illustrere to ulike tilnæringsmåter til dannelsesprosessen. I oppgaven har jeg således flere ganger referert teori som vekselvis beskriver læringsopplevelsen i lys av prosesskvaliteter og alternativt i lys av resultat- og belønningssystemer. Bl.a. i kap 3.7.1 i oppgaven omtales begrepet autonom mestringsmotivasjon eller indre motivasjon, og dette beskrives som en delvis motsetning til ytre motivasjon eller prestasjonsmotivasjon. Mestringsopplevelsen påvirkes når målet for aktivitetene endres. Flere teoretikere (bl.a. Skaalvik & Skaalvik 2003; Imsen, 1999) mener prosessorientering bidrar til å skape motivasjon for selve læringsaktiviteten, mens mål- og prestasjonsorientering i større grad knytter mestring til resultat, og dermed kan oppmerksomhet og interesse for selve læringsaktiviteten bli redusert. Covington og Beery (1976) spissformulerer problemstillingen med å si at spørsmålet om autonom motivasjon eller prestasjonsmotivasjon dypst sett blir et spørsmål om motivasjon for læring og utvikling eller motivasjon for belønning. Covington og Beery (ibid) opplever særlig systemer for formell vurdering som problematiske da slike systemer ofte knyttes til statistisk normalfordeling, og dermed oppstår et knapphetsproblem, dvs. at det mangler lønn til alle elever.

Problemet blir tydelig og synlig når enkeltelever blir slynget ut i en konkurranse der feil ikke først og fremst oppfattes som grunnlag for læring, men mer som personlig utilstrekkelighet eller manglende kompetanse. I oppgaven stilles det spørsmål ved hvordan slike situasjoner på skolen kan bidra til å påvirke barns selvoppfatning. Rosenbergs teorier (1979) fremhever betydningen av gode prestasjoner innen områder som har særlig betydning for enkeltindividet og dets omgivelser. I kap. 3.8.1 refereres teorier som fremholder at det i våre vestlige samfunn finnes diskurser som fremhever evnemessig utrustning som hovedårsak til suksess og fremgang, og mangel på evner vil dermed lett oppfattes som årsak til faglige nederlag. Ole synes i sin narrativ å gi uttrykk for at han har oppfattet at lesing var det viktigste elevene kunne lære når de var på skolen.

Jeg vil senere i oppgaven (kap. 5.4) komme noe mer tilbake til spørsmål omkring prestasjonskulturer og tilhørende former for pedagogisk praksis i et inkluderende og tilpasset opplæringsystem.

## **5.2. Mestringsbegrepet - et kontinuum mellom motivasjon for læring og psykologisk forsvar mot avsløring og ubehagelige opplevelser.**

*Motsatsen til opplevelsen av mestring må være lært hjelpeløshet, der barn ikke prøver fordi de tror de ikke klarer det likevel (Tetzchner, 2002, s. 480)*

Tetzchner (2002) oppsummerer med å hevde at det for barn i skolealderen kan se ut til å være viktigst å sammenligne seg selv med andre for å fastslå egen kompetanse på ulike områder. I kapittel 3.5.3 er barnets grunnleggende behov for å bli likt og føle anerkjennelse fra omgivelsene av flere forfattere beskrevet som grunnleggende. Forhold knyttet til selvoppfatning er i oppgaven vektlagt og beskrevet som noe motsetningsfylte prosesser som på den ene siden kan skape inspirasjon, følelse av kontroll over egen utvikling og dermed trygghet og mot for videre innsats. På den annen side har jeg i oppgaven vist til teorier som beskriver hvordan de ovennevnte prosesser kan være virksomme når enkeltindividet forsøker å beskytte egenverd og selvakseptering.

Jeg har valgt teorier omkring mestringsmotivasjon og attribusjon som bakteppe for beskrivelser av hvordan læringsprosesser tilføres motivasjon eller vegring og motstand. Som nevnt i kap. 3.4 angir Skaalvik og Skaalvik (2003) ulike vitenskapsteoretiske tradisjoner, forventnings og selvvurderingstradisjonen, som utgangspunkt for hvordan utvikling av selvoppfatning og selvakseptering kan forklares. Mens forventningstradisjonen synes å legge hovedvekten på forhold knyttet til den indre kilde, synes selvvurderingstradisjonen i noe større grad ha fokus på ytre forhold, signaler og vurderinger fra miljøet som omgir barna. I sin narrativ forteller Ole om refleksjoner og prosesser knyttet til negativ selvvurdering og sosial sammenligning. Han beretter om egen utilstrekkelighet, han opplever seg selv som dum, et utskudd, og de andre elevene oppleves som flinkere enn ham selv.

Gjennom beskrivelser av nederlag og tilkortkomming tilføres mestringsbegrepet innhold. Fra å gjelde mestring av læringsprosesser eller å hevde seg i konkurranse med medelever, blir nå mestring knyttet til personlige forsvarsmekanismer aktivert med henblikk på å unngå uheldige avsløringer, for eksempel det å oppleve seg selv eller fremstå for omgivelsene som dum eller unyttig. I kapittel 3.8 beskrives ulike attribusjonsmodeller eller årsaksforklaringer som kan være virksomme når enkeltindivider opplever gjentatt tilkortkomming og nederlag.

Opplevelse av å ha visse muligheter til kontroll og personlig innflytelse på hendelser i eget liv (for eksempel ved økt innsats) vurderes opp mot opplevelser som i større eller mindre grad

anses som ukontrollerbare (for eksempel eget evnenivå). I kap. 3.8.2 refereres også teori som i ulik grad knytter forbindelseslinjer mellom truet selvakseptering, psykologisk forsvar og ulike typer atferd. Teorier om lært hjelpeløshet retter søkelyset mot denne problematikken. Dette er teorier som kan tyde på at barn i en kontekst der de opplever stadig tilkortkomning og faglige skuffelser etter hvert kan rette sin oppmerksomhet mot egen utilstrekkelighet og mangelfulle læreforutsetninger. Skaalvik og Skaalvik (2003) mener dette innebærer en følelse av tapt kontroll, ting skjer uten at de har nødvendig styring med det. *Det er liten vits å prøve*, kan bli barnets smertefulle konklusjon. I normalfordelingskurven tillegges skoleprestasjoner vekt, og viktige mål for styrke og svakhet eller normalitet og avvik kan dermed oppstå og utvikles.

### 5.3 Mestring i et aktørperspektiv

*Noe av det mest sentrale når vi søker å forstå hverandres måte å forholde oss på til de mangeartede situasjonene vi kommer opp i, er hvordan vi oppfatter eller konstruerer oss selv, hvilken selvforståelse vi har. Vår selvforståelse betraktes altså ikke her som naturgitt, men som resultat av en konstruksjonsprosess, et resultat som i sin tur får betydning for vår handlemåte.* (Nygård, 1993, s.15)

Tetzchner (2002) bruker begrepet *selvkraft* om enkeltindividets opplevelse av å være den som handler og har kontroll over eget liv. Han sier videre at barn med liten selvkraft vil oppfatte at ytre forhold styrer det som skjer med dem. I narrativen skriver Ole at han hele tiden håpet at ting skulle bli bedre når han ble større, men ”jeg hadde liten tro på meg selv” (kap. 3.1).

I oppgaven rettes fokus mot elevers opplevelser og personlige konstruksjoner av virkeligheten i skolehverdagen. Et viktig spørsmål i oppgaven har vært å belyse skolehverdagen som kontekst for utvikling av selvstendighet eller mulighet for personlig innvirkning på egen skolesituasjon. Nygård (1993) og flere andre (bl.a. Asmervik, 1974) anser frihetsopplevelsen som sentral når mennesker opplever at de har muligheter til kontroll over egne liv. Positiv selvoppfatning, refleksjon og påfølgende handlingsvalg synes å være karakteristiske funksjoner når mennesker opplever at de har muligheter for hva Nygård (1993) betegner som *indrestyring*. Som tidligere nevnt i oppgaven (kap.3.5.3), mener Sommerschild (I Gjærum et al., 2003) å finne likheter mellom karakteristiske trekk ved positiv selvoppfatning og faktorer beskrevet i resilienceforskningen. I kap 3.5.3 refereres selvbildeforskeren Harter (1999) og hennes beskrivelser av barn med god selvoppfatning. Bl.a. mener hun at slike barn i større

grad enn andre utmerker seg ved å ha tro på egne muligheter, og de viser større evne til å tåle skuffelser, kritikk og forandring. Dersom positiv selvoppfatning kan sies å ha, i det minste en viss innvirkning på menneskers muligheter til indrestyring, må målsetninger om å fremme slik positiv selvoppfatning bli en viktig del av skolens virksomhet, og i oppgaven fremhever ulike teoretikere betydningen av læringsprosesser preget av refleksjon og anerkjennelse. Et viktig spørsmål vil imidlertid være knyttet til hvilke kontekstuelle forhold som kan sies å fremme muligheter for selvakseptering. I oppgaven blir slike kontekstuelle betingelser knyttet til ulike sider ved mestringsbegrepet. I kap. 5. 2 ble motivasjon for læring og utvikling studert og satt opp mot forsvarsmekanismer knyttet til vanskelige nederlag og ydmykelses. Fra kapittel 3.8 synes hovedoppfatningen å være at de fleste elever klarer å utvikle troen på egne påvirkningsmuligheter, og Covington og Beery (1976) bruker ordet *achievement* om den holdningen slike barn viser, når de møter oppgaver og utfordringer i skolehverdagen. Positive mestringserfaringer på skolen antas å kunne bidra til motivasjon, bl.a. gjennom grunnleggende tro på videre muligheter til suksess. I arbeidsprosessen oppfattes feil og mangler som viktige redskap for endring av læringsstrategi, prosessforbedringer samt fornyet innsats for læring. Opplevelse og nye bekreftelser av egen kompetanse synes å ha gitt disse elevene kunnskaper om egne evner og muligheter i skolehverdagen. I samme kapittel (kap. 3.8) beskrives også barn som med bakgrunn i mangelfulle mestringsprosesser, har mistet troen på egne muligheter i skolesystemet, og holdninger knyttet til viktige læringsprosesser synes å være påvirket av dette. I stedet for frihet og muligheter til valg og påvirkning av egen situasjon, styres hverdagen av frykt, forsvarsmekanismer og unngåelser. Atferd mer eller mindre basert på emosjonell ufrihet og tvang, har dermed erstattet selvrefleksjoner knyttet til rasjonalitet og logiske begrunnelser. Som nevnt i kap. 5.2 blir mestringsbegrepet nå knyttet til vellykket psykologisk forsvar mot ydmykende nederlag.

Imidlertid vil utvikling av autonomi og indrestyring være preget av kompleksitet, og skolen som arena for personlig erkjennelse, vil trolig kunne få ulik betydning for forskjellige mennesker. Nygård (1993) advarer mot at for stor vekt tillegges deterministiske oppfatninger om at menneskelig atferd utelukkende kan ha sammenheng med indre eller ytre forhold som i større eller mindre grad må anses som ukontrollerbare. Slike oppfatninger vil lett undervurdere menneskets egne evner til selv å konstruere mening og frihet gjennom alternative handlingsrom. Imidlertid synes Nygård (ibid) også å anerkjenne at vi som medmennesker alltid vil være bidragsyttere til menneskers selvforståelse, og et slikt perspektiv vil ha pedagogisk interesse i skolehverdagen.

Dersom Nygårds (ibid) ”indrestyrte menneske” og Opplæringslovens (Kd, 17.07.1998) ”gagnlige og sjølvstendige menneske” har trekk av felles forståelse, og dersom de operasjonaliseringer begrepene representerer, oppfattes som positive samfunnsverdier, må dannelsesprosesser ikke bare bli et spørsmål om å ivareta samfunnets behov for kunnskapsformidling, men også bidra til at enkeltelever får muligheter til å bli kjent med seg selv og sine muligheter for valg og utvikling.

#### **5.4 Betingelser for mestring og selvakseptering i dagens norske skole**

I det foregående har jeg forsøkt å studere forskjellige sider ved mestringsbegrepet i lys av ulike skolekulturelle perspektiv. Mestring og forventninger om nye mestringserfaringer synes bl.a. å være knyttet til frihetsbegrepet eller enkeltelevens opplevelse av egne muligheter for valg eller personlig påvirkning i forhold til egen skolesituasjon. En forutsetning for at barn kan oppleve slik frihet kan for eksempel være erfaringer omkring at de selv kan gjøre noe med eller øve innflytelse på sine skolefaglige prestasjoner. Frihet og valg blir på denne måten et spørsmål om personlig trygghet og muligheter til påvirkning og styring bl.a. gjennom arbeid med tilpasninger og kvalitetsutvikling knyttet til egen arbeidsprosess. I dagens norske skole gjelder idealer om inkludering, tilhørighet og mestring for alle elever uavhengig av læreforutsetninger eller erfaringsbakgrunn. Idealene og praksis kan ofte være forskjellig, men i oppgaven har det vært viktig å finne kontekstuelle variabler som kan ha innvirkning på barns opplevelse av å være inkludert og ivaretatt. Jeg har flere ganger referert teorier som knytter dimensjoner ved ulike elevers selvakseptering til skolekulturer som henholdsvis har fokus mot læring eller prestasjon og resultat. Med referanse til flere teoretikere hevdes det bl.a. i kap. 3.6 at prestasjonspregede skolekulturer i større eller mindre grad karakteriseres av konkurranse, belønning, formelle vurderingssystemer, synliggjøring av prestasjoner, resultatorientering og sosial sammenligning. I konkurransesituasjoner vil suksess men også tilkortkomning og nederlag lett kunne komme til syne.

Mer konkret vil problemstillingen i dette avsnittet fortsatt ha tilknytning til narrativen om Ole. Denne gangen vil spørsmålet mer være knyttet til hvorvidt holdninger i kulturen, samfunnet og skolen i dag ville kunne hjelpe Ole til å oppleve nødvendig kontroll og frihet til å kunne øve innflytelse i forhold til egen læringssituasjon.

I oppgaven knyttes opplevelser av suksess og nederlag til ulike typer forventninger, og det fremgår av kap. 3 at forventningene kan ha ulike utgangspunkt. Enkelte forventninger kan ha

utgangspunkt hos elevene selv, andre forventninger kan i større grad bli opplevd som mer eller mindre åpenbare oppfatninger og prioriteringer fra kulturen som omgir barnet. Allerede i innledningen knyttes spørsmål om psykologisk sentralitet til generelle trekk ved samfunnsutviklingen. Bl.a. stilles det spørsmål til hvordan konstruksjoner og diskurser omkring kunnskapsbegrepet kan ha innvirkning på den anseelse og status ulike typer kompetanse og ferdigheter tillegges i samfunnet generelt og i skolesystemet spesielt. På denne måten betraktes holdninger i skolen som et speilbilde av mer generelle holdninger som preger samfunnsdebatten. Forestillinger om verdien av kunnskap som utgangspunkt for velstand, status og maktposisjoner generelt i samfunnet vil ofte kunne ha innvirkning på holdninger og verdisystemer i foreldregenerasjonen og skolesamfunnet generelt. Teorier om kulturpress og psykologisk sentralitet vil i et slikt perspektiv kunne få betydning for faglige nederlagsopplevelser på skolen.

I det videre vil jeg rette søkelyset mot mestrings og selvaksepterings muligheter i lys av idealene om inkludering og tilpasset opplæring. Flere forskere, bl.a. Håstein og Werner (2003), synes å mene at Norge rent formelt gjennom lover og bestemmelser har gått langt i retning av å imøtekomme elevenes behov for mestring og tilpasset opplæring. I kap. 4. refereres ulike bestemmelser fra Opplæringsloven (Kd,17.07.1998) og tilhørende forskrifter og læreplaner som tydeliggjør idealer og intensjoner om en skolehverdag som skal kunne gi opplæring på det enkelte barns egne premisser.

Et forskningsmessig problem kan generelt sett være at sentrale begreper som benyttes, ikke kan sies å være hensiktsmessig definert og avgrenset, og ifølge Bachmann og Haug (2006) synes dette i høy grad å være tilfelle når det gjelder begrepene tilpasset opplæring og inkludering. Dersom begrepsbruken er uklar, vil kommunikasjonen mellom formelle styringsdokumenter og praksisfeltet bli uklar, og dermed vil pedagogisk praksis lett bli preget av lokale variasjoner. I oppgaven er noe ulik forståelse av begrepene referert, men Bjørnsruds beskrivelser (1999) av tilpasset opplæring som et vellykket møte mellom individ og fellesskap er i kap. 4.3.1. tillagt vekt. Med utgangspunkt i kulturen og fellesskapets krav må skolen i sitt møte med enkeltindividet bl.a. ta hensyn til de erfaringer og forkunnskaper barnet har. Flere forskere, bl.a. Bjørnsrud (1999) samt Bachmann og Haug (2006) har, i sine referanser til Klafkis teorier om kategorial dannelse, vektlagt dette perspektivet. I en artikkel skriver Haug følgende om dette:



*Utfordringa er altså å legge til rette undervisninga ut frå kunnskapar om kvart einskild barn, barnet sin bakgrunn, evner, eigenskapar, anlegg, interesser osv (Haug, 2004, s. 8).*

I det vidare vil idealer og utfordringer knyttet til tilpasset opplæring bli drøftet nærme i lys av formelle føringer omkring skolekulturelle variabler. Ulike typer belønningssystemer og formelle vurderingssystemer er tidlegare karakterisert som utpregede trekk ved prestasjonsorienterte skolekulturer. Som nevnt i kap. 4.5 inneholder forskriftene til Opplæringsloven (Kd, 17.07.1998) bestemmelser om uformelle vurderingssystemer, bl.a. knyttet til tilbakemeldinger omkring læringsprosess og arbeidsstrategi. Målsetninger om hjelp til å utvikle gode læringsstrategier samt fremme kvaliteter for egenvurdering kan vere eksemplar på dette. Etter hvert som barnet blir eldre, synes imidlertid kravene til prestasjon og resultat å bli klart mer fremtredende. Mens barnetrinnet preges av mer eller mindre uformelle, prosessbaserte vurderingssystemer, rettes på ungdomstrinnet i økende grad fokus mot standardisering og formelle vurderingssystemer. Læringsorienterte opplæringsstrukturer synes slik sett gradvis å bli erstattet av økende prestasjons og resultatorientering, og som nevnt tidlegare, kan dette bl.a. medføre økte muligheter for sosial sammenlikning. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kd, 2006) retter ellers fokus mot såkalte grunnleggjende ferdigheter, og kunnskapsmessige standardkrav, prioriteringer og forventninger tydeliggjøres på denne måten, og sentralt fagstoff defineres og gis dermed karakter av å ha kvaliteter som fremtidens generasjoner trenger å beherske for å kunne få et mest mulig meningsfullt liv. Teorier om psykologisk sentralitet kan på denne måten få økt aktualitet. I oppgavens kap. 4.5 stilles det også spørsmål ved om fagplaner, pensum og eksamen i mange tilfeller kan bli mer styrende for planlegging og tilrettelegging enn elevenes bakgrunn, deres erfaringer og forutsetninger.

Selv om det i oppgaven stilles spørsmål ved om ensidig fokus mot prestasjons og belønningssystemer også kan bidra til å svekke interessen for selve læringsaktiviteten, argumenteres det ikke for at prestasjonskulturer uten vidare kan ha generelt dårlig innvirkning på elevens interesse og motivasjon for læring og utvikling. Imidlertid stilles spørsmål i forhold til hva barn som ofte opplever faglig tilkortkomning i prestasjons og konkurranseorienterte skolekulturer, lærer om seg selv og sin egen verdighet som menneske.

I oppgavens kap. 4 fremstilles ideene om inkludering og tilpasset opplæring som gode idealer, og fra flere hold beskrives prinsippene i svært positive ordelag. Fra det pedagogiske praksisfeltet er det for eksempel ikke registrert innvendinger mot selve idegrunnlaget rundt prinsippene om tilpasset opplæring. Som tidligere nevnt i oppgaven handler imidlertid forståelsen av tilpasset opplæring om mer enn formelle beskrivelser i offentlige dokumenter. Om dette skriver Bachmann og Haug (2006) følgende:

*Det er først når prinsippet skal operasjonaliseres som pedagogisk praksis, og defineres i formål, innhold og konkrete tiltak, at problemene oppstår. Dette henger sammen med at det ikke finnes løsninger i en kompleks praksis (Bachmann og Haug, 2006, s. 101).*

Om graden av tilpasset opplæring skriver de videre:

*Dette kan, slik vi ser det, først avgjøres i den bestemte situasjonen, vurdert i forhold til den spesifikke konteksten og den spesifikke undervisningens gang (ibid, s.101)*

Med dette rettes fokus mot praksisfeltets forståelse og tilhørende operasjonaliseringer av idealer som beskrives gjennom formelle offentlige forordninger. I hvilken grad bærer skolepraksis preg av mangfold, variasjon og tilpasninger i forhold til enkeltelevers behov? Eller hvordan kan en si at et viktig utgangspunkt for tilpasninger er enkeltelevens egne erfaringsgrunnlag? Kan individuelle læringsopplevelser i det hele styres gjennom offentlige dokumenter, eller kan slike opplevelser bare studeres som individualpsykologiske eller interaksjonelle og lokale fenomen? Hvis individuelle læringsprosesser har sammenheng med dimensjoner knyttet til læringskultur og læringsmiljø, må lokale tiltak knyttet til samspill, refleksjon og godt kjennskap til enkelteleven og enkeltelevens behov få oppmerksomhet. Kanskje er det bare mulig å bedre skolens kapasitet for tilpasset opplæring gjennom å vektlegge utviklingsarbeid knyttet til lokale læringsmiljø. I kap. 4.3 henvises til ulike forskningsrapporter som nok generelt sett må tolkes i retning av at praktisering av tilpasset opplæring foreløpig langt fra kan sies å ha nådd målsetninger i lover og forskrifter. Selv om praktiseringen av tilpasset undervisning i norsk skole trolig varierer fra skole til skole og fra lærer til lærer, tyder oppsummeringene fra ulike forskningsrapporter referert i oppgavens kap. 4.3, på at skolens undervisning generelt sett i stor grad har preg av fellesundervisning og svært mangelfulle tilretteleggelser. Mange lærere mener riktignok at de praktiserer tilpasset opplæring, men refererte elevundersøkelser tyder på det motsatte, og elever som har spesielle behov for tilretteleggelser, synes å oppleve kvaliteten på skolens tilretteleggelser som spesielt

dårlig. Tilsvarende synes å gjelde for barn med særlig gode læreforutsetninger. Tilpasninger synes i for stor grad være preget av tilfeldighet og mangelfullt kjennskap til enkeltelevens behov.

Haug skriver at skolen synes å fungere best for:

*...dei gruppene som har tradisjon for å fungere godt i denne skulen. Tolkninga er at vi har ein skule som er lite kjenslevar overfor variasjon, heterogenitet, mangfald, avvik, fargerikdom, det som er annleis og ukjent. (Haug, 2004, s. 17)*

## **6. Oppsummering og avslutning**

### **6.1 Metodiske avveininger**

I kap. 2 er spørsmål knyttet til metodiske avveininger presentert. Jeg ble tidlig klar over at jeg ønsket å arbeide med problemstillinger som jeg ofte møter i samtaler med barn og unge som på ulike måter strever med å finne seg til rette på skolen. Problemstillingene og mulighetene var mange, og metodiske avveininger har hatt sammenheng med temavalg.

Er det mulig å utforske kvaliteter ved mestringsopplevelsen? Hvordan får man tilgang til menneskers opplevelser, og i hvilken grad kan man hevde at forskningsmessige funn kan ha nødvendig troverdighet og at ny kunnskap kan ha allmennmenneskelige dimensjoner? Som forsker har jeg hatt intensjoner om å bli kjent med subjektive, men samtidig allmennmenneskelige sider ved menneskers refleksjoner, og emosjonelle, sosiale og kognitive aspekter har dermed fått interesse. I spenningsfeltet mellom forskningsmessig nærhet og distanse har jeg foretatt mine valg. Det er også i dette spenningsfeltet ny kunnskap har kommet til syne, først og fremst som tydeliggjøring og meningsdanning når tidligere erfaringsbasert kunnskap møter ulike teoretiske perspektiv. Metodevalg har bl.a. medført at forskningsmessige funn ikke kan oppfattes som objektive, målbare størrelser som kan etterprøves og verifiseres eller falsifiseres. I oppgavens drøftingsdel rettes oppmerksomheten mot didaktiske samt individual- og sosialpsykologiske spenningsfelt. Teoribeskrivelsene omkring mestringsbegrepet som er oppsummert i drøftingsdelen, studeres først og fremst som kontekstavhengig variabel. Mange ganger refereres teori som tilsier at skolefaglig mestring, kanskje i noe varierende grad, kan ha betydning for barns selvoppfatning, og begreper som

selvoppfatning og selvakseptering beskrives som viktige dimensjoner for livskvalitet, ansvarlighet og selvstendighet.

Hva kan skolen gjøre for at barn i størst mulig grad kan oppleve at de kan noe og har betydning i skolekonteksten? Flere ganger i oppgaven er viktige opplevelseskvaliteter knyttet til målsetninger om at barn gjennom skolen skal kunne utvikle seg til ”gagnlege og sjølvstendige mennesker i heim og samfunn”. På denne måten rettes fokus mot viktige prosesskvaliteter i norsk skole, og idealer om individuell ivaretagelse gjennom inkluderende og tilpasset opplæring beskrives og understrekes bl.a. gjennom lov og forskrifter. Etter hvert rettes fokus mot vilkår og muligheter for mestring for alle slik dette fremkommer i praktisk norsk skolehverdag. Nedenunder beskrives 2 ulike perspektiver knyttet til inkludering som er blitt vektlagt gjennom hele oppgaven.

## **6.2 Inkludering – en opplevelse**

I starten av oppgaven ble det rettet oppmerksomhet mot skolens rolle som aktiv og instrumentell kunnskapsformidler, og samtidig ble elevens læringsprosesser beskrevet som subjektive og fortolkende. Læring skjer i spenningsfeltet mellom skolens instrumentelle forsøk på videreformidling av kulturelle verdier til nye generasjoner og parallelle, perseptuelle opplevelsesprosesser hos eleven selv. I narrativen om Ole berettes det på den ene siden om skoleopplegg og praktisk undervisning, og på den annen side om elevens reaksjoner på skolens undervisning i form av skuffelser, nederlag og ydmykelser. Hvordan har alle disse opplevelsene gjennom mange år påvirket Ole og hans tanker om seg selv og sine muligheter for videre læring? I oppgaven knyttes teorier om positive og negative affekter omkring ulike læringssituasjoner til motivasjon eller ønsker om unngåelse av nye sammenlignbare læringssituasjoner. I kap. 4 refereres teori som på ulike måter beskriver hvordan frykt for kompromitterende avsløringer og nye ydmykelser kan utløse opplevelser av ufrihet og tilhørende behov for forsvar. For Ole har alle nederlagene medført at skolesituasjonen oppleves som truende, og samtidig beskriver Ole sin hverdag på skolen som håpløs og ukontrollerbar, og opplevelser av tvang og hjelpeløshet synes å ha blitt stadig mer fremtredende.

*Selvfølelse dreier seg både om evnen til å føle seg selv, og hvordan vi forholder oss følelsesmessig til det vi på den måten oppdager om oss selv (Juul & Jensen, 2003, s.*

I kap. 3 er ellers ulike sammenhenger mellom mestringsopplevelser, selvoppfatning og faktorer knyttet til resiliencebegrepet forsøkt tydeliggjort, og begrepet selvakseptering er bl.a beskrevet som viktig for trygghet, emosjonell stabilitet og mental helse. Det stilles dessuten spørsmål ved om indrestyring, slik Nygård (1993) beskriver dette, i større eller mindre grad kan studeres som individuelle trekk eller som resultat av lærings og mestringserfaringer over tid, bl.a. på skolen. Flere steder i oppgaven er tanker om indrestyring, resilience og selvakseptering knyttet til opplæringslovens ideer om at elevene må hjelpes til å bli ”gagnelege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn”. På denne måten får sammenhenger mellom muligheter for utvikling av mestringserfaringer og selvakseptering og ulike dimensjoner vedrørende det norske skolesystem interesse. I hvilken grad innebærer skolens praktisering av idealer om inkludering og tilpasset opplæring at Ole kan oppleve mestring og ivaretagelse, eller tilkortkomning, nedvurdering og ydmykelser? Eller hvordan blir det meningsfullt å tale om inkludering og tilpasset opplæring dersom det ikke tas hensyn til de subjektive perseptuelle opplevelsprosesser som er beskrevet over. Skaalvik og Skaalvik sier følgende om dette:

*Strukturer og prosesser er nødvendige for å utvikle en inkluderende skole, men det er hvordan elevene har det i skolen som viser hvor inkluderende den er blitt. (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 6)*

### **6.3 Tilpasset opplæring – prosess eller resultat?**

Innledningsvis blir kunnskap beskrevet som en vesentlig forutsetning bl.a. i forhold til effektiv utvikling av viktige samfunnsstrukturer innen arbeids og næringsliv. Diskurser om betydningen av nasjonal kunnskap og kompetanseutvikling knyttes på denne måten til spørsmål omkring allmenn velstandsutvikling. Flere steder i oppgaven er dessuten ulike læringsprosesser forsøkt beskrevet, og viktige kjennetegn ved 2 ulike læringsmiljø er knyttet til motivasjonelle faktorer. Variabler knyttet til kulturelle verdier og forskjellige læringsmiljø ble videre studert og sett i sammenheng med teorier om sosial sammenligning og psykologisk sentralitet.

I oppgaven beskrives læringskulturer som henholdsvis retter fokus mot prosesskvaliteter ved selve læringsaktiviteten, eller mot målsetninger, prestasjoner og resultat. I kap. 3 vises det til teorier som tydeliggjør sammenhenger mellom prestasjonsorienterte læringskulturer og prosesser for sosial sammenligning. I slike perspektiv synes målsetninger om å klare seg i mer eller mindre nådeløse konkurransesituasjoner med medelever å skape motivasjon for

belønning i form av standardiserte tilbakemeldinger eller formelle vurderingssystemer. Dermed kan spørsmålet om mestring av viktige kulturelle kompetansemål i større eller mindre grad bli knyttet til rangering og belønning. Eccles et al. sier om dette:

*... teachers who frequently contrast students' performances, grant privileges to "smart" children, or award prizes for "best" performance may increase the importance of ability as a factor in classroom life and heighten the negative effects associated with failure (Eccles & Wigfield & Schiefele, 1998, s. 1064)*

I oppgaven argumenteres det ikke for at mange elever ikke kan oppleve mening og motivasjon ved å sammenligne egne resultater med andres. Som et hovedpoeng i kap. 3 refereres teorier som stiller spørsmål ved hvordan motivasjon og selvakseptering påvirkes dersom enkeltbarn over tid opplever å mislykkes i slike konkurransesituasjoner. I oppgaven blir opplevelsesperspektiver knyttet til utvikling av selvoppfatning, selvstendighet eller indrestyring ansett som viktige ansvarsområder for skolens virksomhet. Det er i et slikt perspektiv prosesskvaliteter ved skolens læringsmiljø må tillegges vekt og ideene om inkludering og tilpasset opplæring får på ny aktualitet i oppgaven. Mens målsetninger og idealer i lover og offentlige forordninger synes å vektlegge hensyn til elevmangfold og heterogenitet, synes forskning referert i oppgaven å tyde på at skolen fortsatt i stor grad praktiserer fellesundervisning.

Etter hvert som elevene blir eldre møter de i økende grad formelle og standardiserte systemer for vurdering. Skolekulturer preget av standardtenkning og prestasjonsfokusering synes å bli mer synlig etter hvert som elevene blir eldre. Et viktig perspektiv i oppgaven har vært å rette fokus mot hvordan resultat og prestasjonskulturer kan bidra til å skape mestringsopplevelser men også nederlag og tilkortkomning. Prestasjoner kan måles og sammenlignes, og personlige tanker om avvik og egenverd synes lett å kunne bli synlige i slike læringsmiljø. Et viktig teoretisk og ideologisk spørsmål vil da kunne knyttes til om idealene omkring inkludering og tilpasset opplæring fullt ut kan ha mening dersom det i skolehverdagen kan identifiseres formelle og praktiske betingelser som kan skape eller opprettholde sosiale sammenlignings og vurderingsprosesser basert på mer eller mindre standardiserte oppfatninger av hva begrepene normalitet og avvik kan innebære.

Håstein og Werner skriver følgende om dette:

*Der målestokken ikke gir rom for "variasjon som målestokk", er det nesten ikke plass til noen. Det mangfoldet enhver kan observere, søkes da utjevnet, benektet, ekskludert eller skjult" (Håstein og Werner, 2003, s. 88).*

#### **6.4 Avsluttende kommentar**

I oppgaven har betydningen av mestring som opplevelse blitt knyttet til motivasjon og interesse for skole og skolearbeid samt selvoppfatning og tro på at vi selv kan ha muligheter til innflytelse over egne liv. Perspektivet som er valgt, er at utvikling av selvoppfatning først og fremst må ses som en individualpsykologisk, eksistensiell tankeprosess, en viktig personlig refleksjon omkring ens egne muligheter til læring og utvikling og ens egen plass i verden. Dette innebærer bl.a. at prosesser knyttet til opplevelse og selvrefleksjon når individet møter kontekst, skolehverdagen, tillegges vekt.

I oppgaven rettes fokus mot prosesskvaliteter i skolehverdagen, og spenningsforholdet mellom prosess og resultat eller prestasjonsorientering tydeliggjøres. I en slik sammenheng får begreper som inkludering og tilpasset undervisning for alle interesse og mening som viktige pedagogiske idealer for virksomheten i skolen. Bl.a. Bachmann og Haug (2006) uttrykker skepsis til forestillinger om at det skulle være mulig å gjennomføre endringer i skolen med bakgrunn i politiske idealer og retningslinjer. Erfaring har vist at tradisjoner for etablert skolepraksis kan være vanskelig å endre, men dersom opplevelsesperspektivet ved forståelsen av inkluderingsbegrepet skal tillegges vekt, blir spørsmål knyttet til verdier og kvaliteter i det lokale praksisfeltet viktig.

Hvordan kan skolen bli kjent med enkeltelevens egen opplevelse av skolesituasjonen? I hvilken grad har læreregenskaper eller lærerholdninger, som respekt for og kjennskap til den enkelte, varhet, sensitivitet, evne til relasjon og dialog betydning for inkluderings og læringsprosessen? Eller hvilken rolle spiller prestasjonskulturen i det lokale læringsmiljø på den enkelte skole eller i elevgruppen? Kan slike spørsmål danne utgangspunkt for fremtidige forskningsprosjekt? Stortingsmelding 30 (2003-2004) peker på betydningen av skole og kompetanseutvikling, at skoler blir lærende organisasjoner. I en artikkel i Spesialpedagogikk etterlyser Kjell Skogen (Skogen, 1998) forskning som kan bidra til at det utvikles lokale pedagogiske læringskulturer. Han mener at forskning må ha nærmere tilknytning til praksisfeltet og kanskje i større grad rette fokus mot problemstillinger som oppleves som meningsfulle og relevante for lokal skolepraksis. Nordahl et al. (2005) synes å ha lignende

oppfatninger og nevner LP-prosjektet (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse) som eksempel på et prosjekt som nettopp knytter forskningsmiljøer til utviklingsarbeid og refleksjoner i et pedagogisk og lærende praksisfelt.



**Litteratur:**

- Alschuler, A.S. (1973). *Developing Achievement Motivation in Adolescents: education for human growth*. Englewood N.J: Ecucational Technology Publication.
- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2004). *Tolkning och reflektion Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Asmervik, S. (1974). *Eleven i dine hender*. Svolve: Mariendals boktrykkeri
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006) Forskning om tilpasset opplæring. I *forskningsrapport nr. 62*. Volda: Møreforskning og Høgskolen i Volda.
- Bae, B. (1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 4, s. 213 – 227.
- Bae, B. og Waastad, J.E. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. I J.H Flavell og L. Ross (red.): *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. New York: CamebridgeUniversity Press.
- Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence. I R.J. Sternberg og J. Kolligian, jr. (red): *Compence Considered*. New York: Yale University Press.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature. A necessary unit*. London: Flamingo. Fortuna Paperbacks.
- Bjørnsrud, H. (1999). *Den inkluderende skolen Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M. & Shaw, L. (2000). *Index of inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies of Inclusive Education.
- Bråten, S. (1998). *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Oslo: TANO Aschehoug.
- Buckley, S. (2004). *The education of individuals with Down syndrome: A review of educational provision and outcomes in the United Kingdom*. Nedlastet mars 31. 2007 fra <http://information.downsed.org/library/papers/2000/07/education/>
- Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll – om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Covington, M.V. & Beery, R.G. (1976). *Self-Worth and School Learning, Principles of Edicational Psychology Series*. New York: Rinehart and Winston.

- Dale, E.L. og Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, M. (2004). Den inkluderende skolens dilemmaer. I *Spesialpedagogikk* nr. 5, s. 12 – 15.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (eds.) *Handbook of child psychology 5 th ed. (s. 1061 – 1074)*. New York: John Wiley & Sons.
- Eraut, Michael (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, s. 113 – 116.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, s. 117 – 140. I *Kompendium PED 503*. Kristiansand: Høgskolen I Agder
- Forenede nasjoner (10.12.1948) *Menneskerettighetserklæringen*.
- Gadamer, H.G. (2006). *Truth and method*. London: Sheed & Ward Ltd.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self A developmental Perspective*. New York: The Guilford press.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2003 a). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Haug, P. (2003 b). Den inkluderende skolen og utfordringer for lærarutdanninga. I *Skolepsykologi* nr. 3, s. 3 – 14.
- Haug, P. (2004) Om tilpassa opplæring Analyse av tilstanden i grunnskolen. I *Skolepsykologi* nr. 4, s. 3 – 21.
- Haugen, R. (red), Larsen, A.K., Bjerke, T., Øzerk, K., Skogen, E. (2000). *Barn og unges læringsmiljø Fra enkeltindivid til medlem av flerkulturelt fellesskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Håstein, H. og Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige Tilpasset undervisning i vanlig opplæring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Imsen, G. (1999). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2004). Hva driver de med i timene ? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I G.Imsen (red.), *Det ustyrilige klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Juul, J. og Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kaplan, H.B. (1980). *Deviant Behaviour in Defence of Self*. New York: Academic Press.
- Kunnskapsdepartementet (Kd). (17.07.1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Nedlastet mai, 05.2007 fra <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-004.html>
- Kunnskapsdepartementet (Kd). (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og den videregående opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kjøll, I. (1980). *Attribusjon og prestasjonsmotivasjon. En undersøkelse av relasjoner mellom prestasjonsmotivasjon og attribusjon for jenter og gutter som skal forklare feiling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (red.). (2003) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet og Norges forskningsråd.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (KUF). (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Generell del*. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Lazarus, R. og Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lægreid, S. og Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – en innføring*. Bergen: Spartacus Forlag.
- Løvlie Schibbye, A.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse. I psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mead, G.H. (1952). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nordahl, T. (2000). En skole – to verdener. *I NOVA rapport 11*, s. 23 - 56
- Nordahl, T., Sørli, A-M, Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygård, R. (1975). A reconsideration of the achievement motivation theory. *European Journal of Social Psychology*, 5, s. 61 – 92.

- Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke? – om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Ogden, T. (1998). Elevatferd og læringsmiljø Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen. *I Rapport 98* fra Kirke, Utdannings og Forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rand, P. (1991). *Mestringsmotivasjon En teoretisk studie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ricoeur, P. (1971). The model of the text: Meaningful action considered as a text. *Social Research*, 38, 529 – 562.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Skard, Å.G. (1938). Korleis ter verda seg for barna ? *I Norsk Skuleblad* nr. 3, s. 49 – 52.
- Skogen, K. (1998). Forskning som etterutdanningsstrategi. I Spesialpedagogikk, Spesialutgave: *Artikler fra forskningsprogrammet Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling* (1993 – 1999), s. 102 – 111.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: TANO AS.
- Skaalvik, E.M. og Fossen, I. (1995). *Tilpassning og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2003). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO A.S
- Skaalvik, E.M., H. Furre, I-J Danielsen og R. Jamt (2005 a). *Som elevene ser det: Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" i 2005*. Kristiansand: Oxford Research.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2005 b). Faglig selvoppfatning predikerer læring. I *Spesialpedagogikk* nr. 9, s. 8 - 20
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole ? I *Spesialpedagogikk* nr. 2, s. 4 – 17.
- Skaalvik, S. (1994). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Sommerschild, H. (2003). Mestring som styrende begrep. I B.Gjærum, B.Grøholt og H. Sommerschild (red.) (2003). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Sullivan, H.S. (1947). *Conceptions of Modern Psychiatry*. Washington, D.C.: The William Alanson White Psychiatric Foundation.
- Tetzchner, S. (2002). *Utviklingspsykologi Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tiller, T. (1996). Den andre dagen, i H.Bjørnsrud og F.D. Raaen (red) *Grunnskole reformen- 97. Om læreplanidealer og undervisningsrealiteter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Utdannings- og Forskningsdepartementet (UFD).(2003-2004). *Stortingsmelding 30. Kultur for læring*. Oslo: Utdannings og Forskningsdepartementet.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality
- Vedeler, L. (1990) *Tilpasset opplæring i alderen rundt skolestart*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.