

# **ICDP og veiledet samspill i klasserommet.**

Karsten Hundeide

## **Innhold:**

1. Innledning
2. Fra tidlig interaksjon til ledet deltagelse i klasseværelset.<sup>1</sup> (1999)
3. ICDP Programmet og bevisstgjøring av læreres samspillspraksis i klasserommet
4. Er det en sone for elevens videre utvikling? En teoretisk gjennomgang av klasserommets skjulte føringer for å inkludere eller ekskludere elever.
5. Nye former for gruppearbeide i aktiv kunnskapstilegnelse: Kooperativ grupper.<sup>2</sup>
6. Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere
7. Om myndiggjøring, samfunns-engasjement og bærekraftig utvikling.
8. Appendiks:
  - A. Rapport fra skoleprosjektet på Sunnmøre: Forandring gjennom bevisstgjøring av egen praksis
  - B. Opplegg for ICDP intervensjon i skoler på Sunnmøre -
  - C. Instrumenter brukt i skoleprosjektet

---

<sup>1</sup> Denne artikkelen er skrevet på oppdrag av Barne- og familiedepartementet. Den er et forsøk på å overføre ICDP-programmets prinsipper til klasseværelsets kontekst. Dette er en del av departementets veiledningsprosjekt for foreldre. Artikkelen er skrevet som bakgrunn for lærere som er interesserte i å bruke og utforske ICDP-programmet i klasseværelset.

<sup>2</sup> Det er viktig at en ser forskjellen mellom denne spesielle formen for gruppearbeid som kalles "kooperativ læring" og vanlig gruppearbeid. Det er ikke det samme!

## 1. Innledning: The ICDP approach to education. (oversettes)

This is a collection of papers on ICDP and education written at different points in time. Together they provide a picture of the ICDP approach to education.

In line with cultural psychology we see the child's development as an assisted development which implies that the child, by his own powers, will not reach far without the assistance from a more competent guide (Tharp & Gallimore 1988, Rogoff 2003).

The question then is which type of guidance will promote a child's development? Research in cultural and developmental psychology indicates that the guidance given should be supportive or facilitative, not intrusive and overpowering. It is important that the child or pupil retains his power of self-initiation and ownership over the skills or knowledge that is obtained. This is possible through a supportive or facilitative approach that is sometimes described as "scaffolding" where the teacher or caregiver assists the child's efforts and initiative only to the extent that it is needed (Bruner and Wood 1978). In the emotional domain a parallel expression is "attunement" to the child's state and needs (Stern 1985, 1995).

In other words, despite assistance, the child or the pupil should remain the active agent in the learning process, and the teacher or caregiver should adjust sensitively to his initiative, level of competence and state/need. But this requires *sensitivity* and respect for the child as a person – respect for the child's initiatives and potential competence. For this reason, when we train facilitators in the ICDP Program, we prefer to call this "*sensitization*", and that means making the caregiver or teacher more sensitive and responsive to the child's initiatives and needs. The outcome of the sensitization process is not only a set of external skills, it is more *a change of being*; becoming more aware, perceptive and respectful of the child's uniqueness and potential – being emotionally available to the child, being able to read and respond to the child's intentions and feelings. For this reason an important part of the sensitization process is to train the caregiver/teacher to "read" the child's expressivity; his face and body language. Learning

to see the positive potential of the child/pupil; not only the routine labeling that very often focuses on the negative features and deficits.

In addition to this, the guidance that we in ICDP stick to, is based on extensive research in developmental psychology like the significance of the three dialogues; the emotional expressive (Stern 1995, Emde 1997, Bråten 2001), the mediational and meaning oriented (Klein 2004, Rogoff 2003) and the regulative (Wertsch 1990, Hoffman 2000).

Although the focus of the ICDP Program is on the interaction and relationship between teacher (caregiver) and pupil (child), the practical work is with groups of caregivers and teachers. How can we facilitate and support the caregiver's or teacher's positive interaction and relationship to their pupils?

Most teachers have extensive practical knowledge of interaction in the classroom, what we try to do in the ICDP approach is to *bring out this knowledge, raise awareness for the positive interactive qualities that they already possess*. This is, in other words, a method of reactivating and bringing to awareness the positive skills that they already have. We do not instruct teachers, we assist them to share and bring to awareness their own practical skills. We do this by using the eight guidelines and the three dialogues as *frames for sharing* concrete episodes of interaction: To what extent did I see and respond to the child's initiative? To what extent do I give confirmation and praise to the child who has low self-esteem? To what extent do I regulate and set limits for the pupils in a positive way? Etc. In this way the eight guidelines of good interaction becomes more like a vocabulary for sharing than a tool for correction and instruction.

One method that we have used with success is to let a colleague (teacher) film one another in the classroom, and then afterwards the teacher being filmed analyses his own film and presents it to his group of colleagues in a meeting of sharing where the emphasis is on the positive aspects of what he can identify in his own film. In this way an atmosphere of positive sharing arises focussing in a concrete way on successful practices

instead of failures, and on how things can be improved – based on the teachers’ own initiative and insight.<sup>3</sup> This is what we would call “reflective practice” (Schon 1999)

The essays in this collection take for granted that the reader has a basic knowledge of the ICDP program (Hundeide 2001, see [www.icdp.info](http://www.icdp.info)).

---

<sup>3</sup> This approach has some similarity to Schön’s “reflective practice” (Schön 1991)

## 2. Fra tidlig interaksjon til ledet deltagelse i klasseværelset.<sup>4</sup>

### **Innledning.**

Etter en periode i 60 og 70-årene da man eksperimenterte med åpen dialog og undervisning som var rettet mot barnet (Piaget 1972, Illich 1973, Holt 1965, Kohl 1969, Christi 1975), har det i mange land kommet en reaksjon mot dette. Det radikale synet på læring og utvikling at barnet har initiativet virker urealistisk, og i dag diskuterer vi hvordan vi skal moderere det tradisjonelle klasseværelset – hvordan vi kan gi plass til dialog samt til barnas interesser og initiativ (Edwards og Mercer, 1987, Cazden 1988).

Det nye idealet er å forene barnets ansvar og engasjement med lærerens. Dette er et forsøk på å balansere mellom de ekstreme standpunktene. I dag anbefaler vi ofte at læreren hjelper eleven i begynnerfasen når denne skal fullføre en oppgave. Etterhvert som elevens kompetanse øker, trekker læreren siden gradvis tilbake hjelpen. Mot slutten oppnår eleven en følelse av at han er selvstendig og mestrer oppgaven. Selv om et barns egne initiativ blir sett på som viktige, kan ikke de alene føre et barn særlig langt. Det er først gjennom støtten fra en voksen med mer erfaring som barnets prestasjon og forståelse kan komme opp på et høyere nivå enn barnet kan oppnå av egen kraft.

### **Vygotskys rolle**

Dette er i samsvar med Vygotskys syn på barnets utvikling. Antagelsen er at ethvert barn har "en nærmeste utviklingssone" – en utviklingssone – og det er innenfor denne sonen som læreren eller forelderen kan assistere barnet. Slik kan barnet gjennom assistanse nå lengre og videre enn det skulle vært i stand til ved hjelp av egne initiativ. Blir barnets kapasitet strukket innenfor den nærmeste utviklingssonen, kan optimal utvikling finne sted. Å overlate et barn til sitt eget initiativ eller tilpasse undervisningen til det nivået barnet allerede befinner seg på, vil ikke fremme barnets utvikling optimalt. Den voksne bør veilede barnet på et nivå som såvidt ligger over barnets. Barnet kan da mobilisere

---

<sup>4</sup> Denne artikkelen er skrevet på oppdrag av Barne- og familiedepartementet. Den er et forsøk på å overføre ICDP-programmets prinsipper til klasseværelsets kontekst. Dette er en del av departementets veiledningsprosjekt for foreldre. Artikkelen er skrevet som bakgrunn for lærere som er interesserte i å bruke og utforske ICDP-programmet i klasseværelset.

sine ressurser maksimalt for å nå dette nivået og dermed oppnå optimal utvikling. For å operere i denne sonen må læreren eller den voksne være lydhørt. Ansvar blir da overført til barnet som dermed blir mer kompetent. Dette er et budskap fra Vygotskys undervisningspsykologi (Karpov 1995). Det er viktig fordi det er optimistisk, det oppmuntrer læreren til å anstrenge seg for å slutte seg til barnet på det nivået barnet befinner seg. Det oppmuntrer dessuten læreren til å utvide sine initiativ så langt barnet kan følge ham – ikke utover dette.

Hva klasseværelset angår, varierer fordelingen av ansvar og kontroll mellom lærer og elev til en viss grad fra klasseværelse til klasseværelse, men den typiske strukturen er fremdeles asymmetrisk med læreren i den dominerende stillingen. I figuren nedenfor som er tatt fra Cazdens bok "Discourse in the class-room" (Cazden 1988), blir andelen ansvar som eleven eller læreren blir tildelt etter de forskjellige tilnæringsmåtene, illustrert slik:

**Andel ansvar  
under oppgaveløsning**

<b>Kun lærer</b>	<b>Felles ansvar</b>	<b>Kun student</b>
Instruksjon	Veiledet øvelse	Basert på øvelser
Modeller	Gradvis frigjøring	"åpen klasse"
Demonstrasjons	av ansvar	
Forelesninger	("stillasklatring")	

-----

På den ene ytterkanten finner vi det mer autoritære "tradisjonelle klasseværelset", der læreren tar de fleste initiativ samt utøver det meste av kontrollen. Han er ikke særlig lydhørt overfor elevenes initiativ og kontroll. På den andre ytterkanten finner vi den "åpne klassen", der aktivitetene er basert på elevenes initiativ og kontroll.

Tilnæringsmetoden felles ansvar og involvering representerer et mellomstadium. Det er også blitt beskrevet som "stillasklatring" - "scaffolding" - (Bruner and Wood, Tharp and Gallimore 1989), zpd pedagogikk (Zone of proximal development pedagogics av

Wertsch og Rogoff) eller som ”veiledet deltagelse” – ”guided participation” (Rogoff 1990, 1998)<sup>5</sup>. I denne tilnæringsmetoden er det åpenbart at læreren har kontrollen. Hensikten med undervisningen er imidlertid å forberede eleven eller studenten på selvstendighet. Dette skjer gjennom at læreren gradvis trekker støtten tilbake. Dette er et budskap som skiller seg fra den myke pedagogikken fra 60 og 70-årene, en pedagogikk som orienterte seg utfra barnet. Kanskje er den nye pedagogikken mer realistisk. Den er klart inspirert av den nyvunne interessen for Vygotskys psykologi som vi har sett de senere årene (Wertsch 1995).

### **Den nye forskningen om kommunikasjon mellom foreldre og spedbarn**

Vygotskys innflytelse på undervisningen understreker betydningen av voksen interaksjon og veiledning. Parallelt med dette har det skjedd en revolusjon i forskningen om tidlig kommunikasjon mellom mor og spedbarn. Denne forskningen viser at spedbarnet fra fødselen, og til og med tidligere, har en biologisk evne og motivasjon til å kommunisere med andre mennesker. Allerede kort tid etter fødselen er et spedbarn i stand til å herme ansiktsuttrykk, til å skjelne morens stemme fra andres, det foretrekker heller å se på menneskelige ansikt enn på gjenstander. Allerede når barnet er omkring to måneder kan man høre det ytre enkle rytmiske lydutvekslinger. Disse utvekslingene har mange trekk som er karakteristiske for konversasjon – de blir derfor kalt ”proto-konversasjon” – osv. (Se Trevarthen 1980, Stern 1985, Papousek 1989). Forskningen har vist at motivasjonen for sosialt samspill og samarbeid er menneskets kjerne. Underforstått er dette viktig for hvordan vi oppfatter oss selv som mennesker samt for de teorier vi utvikler om oss selv (Bråten 1998,1999)<sup>6</sup>.

Denne forskningen utgjør faktisk initiativet til en ny type terapeutisk tilnærming overfor barn og familier.<sup>7</sup> Den nye tilnærmingen fokuserer mer på å forbedre de kommunikasjonsmønstrene som allerede finnes, den fokuserer på de positive sidene,

---

<sup>5</sup> Michale (*eller er det Michael?*) Coles undervisningsplan “Learning in the fifth dimension” ser ut til å være nærmere punktet der studentene har initiativet.

<sup>6</sup> Bråten’s book “Intersubjective communication and Emotion en Early Ontogeny”.(Cambridge University Press.) gir en oppdatert teoretisk oppsummering av denne forskningen.

<sup>7</sup> Denne nye trenden er dessuten interessant fordi den skiller seg fra den psykoanalytiske “objekt-relasjon” tilnærmingen som har dominert til nå.



hvordan barnets emosjonelle tiltand på en subtil måte er avstemt etter morens, synkroniseringen av rytmen når mor og barn gir og tar når interaksjonen er på sitt beste, den lydhørte avlesningen av barnets initiativ og hensikter gjennom gestikuleringer og kroppspråk (Stern 1995, Trevarthen 1998). På samme tid bryr denne trenden seg mindre om å grave i problemer fra fortiden, den bryr seg mindre om profesjonalisering. Dessuten øker bruken av ”paraprofesjonelle” med naturlige evner for kommunikasjon. Disse personene har ofte ikke noen spesiell akademisk bakgrunn. Alt dette har vært typiske trekk ved denne nye samfunnsbaserte terapeutiske trenden som nå er i ferd med å spre seg, spesielt i europeiske land. (Biemanns 1987).

### **ICDP-Programmet**

ICDP-programmet er et eksempel på denne nye trenden. Tyngdepunktet ligger på forbedringen av interaksjonen og forholdet mellom omsorgsperson og barn. I dag pågår det rikelig med forskning som viser at dette øver kritisk innflytelse på barnets utvikling (Carew 1990, Klein 1994, Sroufe 1985, Schaffer 1998).

Forskjellige trender har imidlertid en tendens til å understreke forskjellige sider ved interaksjonen. Et eksempel; de som er påvirket av trenden med tidlig kommunikasjon mellom mor og spedbarn (som Stern, Brazelton, Marte Meo og Spin) har en tendens til å understreke morens avstemthet og synkronisering med barnet, samt omsorgspersonens evne til å være lydhørt og gi gjensvar; dennes evne til å se, tilpasse og følge eventuelle initiativ som barnet måtte ta. Tyngdepunktet ligger ene og alene på interessen for barnets emosjonelle nivå og emosjonelle forhold.

På den annen side har vi tilnærmingen som er inspirert av Vygotsky samt den formidlende (mediational) tilnærmingen til Feuerstein og Klein, dessuten Schaffer og andre (Sigel, Wood, Bruner). Deres tyngdepunkt ligger mer på omsorgspersonens evne til *å tilpasse seg barnets vilje* slik at de sammen kan oppnå delt oppmerksomhet og mening;

det vil si, delt tyngdepunkt på oppmerksomheten og ”felles involvering” i de objekt som er i fokus for interessen.<sup>8</sup>

Fra dette grunnlaget med delt oppmerksomhet, kan et barns initiativ få støtte og bli utvidet på forskjellige måter og i forskjellige retninger. Det er denne formidlende-narrative støtten og berikelsen som forskerne oppfatter som avgjørende for et barns sosio-kognitive utvikling. Skolens tyngdepunkt er åpenbart mer didaktisk og undervisnings-kulturell. Det typiske barnet som er gjenstand for oppmerksomheten er dessuten vanligvis langt over spedbarnsalderen.<sup>9</sup>

I ICDP programmet har vi utviklet noen retningslinjer for god interaksjon. Disse retningslinjene er rettet mot omsorgspersonene, og de summerer på en enkel måte noen av poengene vi antar er vesentlige når man kommuniserer med barn. Siden retningslinjene er rettet mot mottagere uten spesielt mye forkunnskaper (*en omskrivning av ”simpleminded” – jeg antar at det er de voksne omsorgspersonene som er mottagere og ikke barna. ”Mottagere med enkle hjerner” så ikke spesielt bra ut*), kan de for en profesjonell virke naive og fulle av sunt fornuft. Nettopp dette er hensikten. Etter at vi har brukt disse retningslinjene i forskjellige samfunn verden over, tror vi likevel at de representerer kritiske punkt i omsorgen for barn i faresonen.

Siden ICDP-programmet i første rekke retter seg til personer med omsorg for små barn i førskolealderen, er det nødvendig med en tilpassing for å kunne overføre dette programmet til barn i skolealderen. Denne artikkelen er faktisk et første forsøk på å justere programmet til dette aldersnivået og denne sammenhengen. Som en følge av denne tilpassingen føler jeg at det er nødvendig å gå utover de sedvanlige åtte retningslinjene og foreslå noen andre retningslinjer som på den ene side er relatert til utviklingen av fleksibilitet og selvtilstrekkelighet og på den annen side til moral og ansvarsfølelse.

---

<sup>8</sup> “Intersubjektivitet” er en term som er blitt brukt for å beskrive anstrengelsene som blir gjort for å oppnå delt forståelse mellom samtalepartnere i en situasjon.

<sup>9</sup> Colwyn Trevarthens skille mellom primær og sekundær intersubjektivitet ser ut til å fange opp denne aldersforskjellen. Innenfor trenden etter Vygotsky konsentrerer seg hovedsakelig om sekundær og tertiær intersubjektivitet (se Bråten 1999) mens Stern og den tidlige kommunikasjonsskolen mest handler om barnets interaksjon med omsorgspersonen.

De vekselvirkende retningslinjene i ICDP er delt i to deler, de som dreier seg om tidlig emosjonell-ekspressiv kommunikasjon mellom omsorgsperson og barn (E) og de som dreier seg om formidling og ekspansjon (M). I denne artikkelen har jeg lagt til ytterligere to som jeg oppfatter som viktige når barnet blir eldre, nemlig å fremme fleksibilitet og kraft® samt det å fremme moralsk bevissthet, pålitelighet og ansvar (A).<sup>10</sup>

I den neste delen av denne artikkelen blir det gitt en kort presentasjon av disse retningslinjene som er knyttet til undervisningen i klasseværelset. Presentasjonen er rettet mot læreren og er skrevet i den hensikt å fungere som praktisk veiledning.

### **Det emosjonelle klimaet i klasseværelset (E)**

Idealet som blir tegnet opp i ICDP-programmet er et ideal som understreker betydningen av dialog og utveksling, respekt for og bekreftelse av barnet som en person som er verdifull både for seg selv og andre, oppmerksomhet på barnets initiativ, interesser og aktiviteter samt vilje til å støtte og utvide dem så langt som mulig innenfor rammene av det velordnete klasseværelset. Ideelt sett bør klasseværelset tilby en ”hjemlig base” oppbygd av sikkerhet og tillit, ikke av mistillit og frykt. Fra denne basen kan barnet, i samarbeid med læreren og andre elever, entusiastisk utforske og oppdage en verden av kunnskap og kultur, lære hvordan det skal greie seg, hvordan det skal samarbeide, føle og agere med respekt og medfølelse overfor andre mennesker.

Læreren bør prøve å skape en tillitsfull og intim atmosfære ved å vise emosjonell varme, gi ros og bekreftelse til hvert barn, og så langt som mulig innenfor de rammer og begrensninger som situasjonen i klasseværelset setter, prøve å besvare barnet ved å etablere dialoger og aktiviteter som er i tråd med deres initiativ og interesser samt å rose barna når de gjør noe bra. Vi ser for oss et trygt og interessert barn med evne til å samarbeide med og bry seg om andre. Dette er kjernen i de emosjonelle-ekspressive retningslinjene når de blir overført til klasseværelset.

---

<sup>10</sup> Intervensjon innebatter nødvendigvis å gå etter normative standarder når det gjelder hvilken type utvikling vi mener er optimal og ideell for barn. Noen av disse verdiene kan variere kulturelt (LeVine og White 1985). Likevel antar vi at verdiene som i en eller annen form ligger innbakt i våre retningslinjer er gyldige i de fleste samfunn også de som ligger utenfor den vesteuropeiske konteksten.

Som en kontrast kan det være nyttig å understreke noen av særtrekkene ved et autoritært klasseværelse: I dette klasseværelset er det liten plass til barnas initiativ, og det blir ikke gjort noen forsøk på å tilpasse undervisningen barnets interesser. Barnet mottar passivt de budskap det forutsettes å kunne huske uten å stille spørsmål... Tyngdepunktet i undervisningen er å lære utenat samt å akseptere lærerens eller bokens ord i blind lydighet. Strukturen i undervisningen har en tendens til å følge ”IRF-formatet”, noe som betyr at initiativet (I) kommer fra læreren som spørsmål, elevene svarer (R), og læreren gir evaluerende tilbakemelding (feedback) på svaret (F) (Mehan 1979). Med andre ord er det læreren som stiller spørsmål, læreren som vet de riktige svarene og læreren som vurderer besvarelsene.

I sin mest ytterliggående form er dette ”de korrekte svars pedagogikk” (John Holt, 1972). I klasseværelset finner man ikke mye aktivitet som er satt i gang som en følge av elevenes eget initiativ. Man finner dessuten få forsøk fra lærerens side på å tilpasse seg elevenes interesser og initiativ. Heller ikke kommer det spørsmål fra elevene ettersom dette ville være stikk i strid med koden om lydighet og respekt for lærerens stilling. Likedan finner vi ingen emosjonell bekreftelse bortsett fra når barnet leser opp det læreren betrakter som ”korrekt svar”. Selvstendig og uavhengig tenking blir ikke oppmuntret, det som blir oppmuntret er snarere lydighet og underdanig søking etter det riktige svaret som kan glede læreren/autoriteten. Det er kun lærerens ”monologiske” stemme som er viktig (Wertsch 1995, Dysthe 1995)<sup>8</sup>.

Den tradisjonelle autoritære tilnærmingen til undervisning blir vanligvis forbundet med en tradisjon der lydighet og respekt for voksne er overordnet, en tilnærming vi finner i store deler av verden (”majoritetsverden”). Det er en del av en sosial og historisk struktur

---

<sup>8</sup> I en kommentar til denne artikkelen peker Olga Dysthe på at presentasjonen som blir gitt ovenfor av det tradisjonelle klasseværelset er for negativ. Det er forskjellige varianter av de tradisjonelle klasseværelsene, og selv om de er ”monologiske” og som sådan reduserer mulighetene for aktiviteter som kommer i gang etter initiativ fra elevene, kan de fremdeles sørge for en positiv stemning og ramme for innlæring.

eller levemåte, og av den grunn er den også vanskelig å endre.<sup>9</sup> ”Opplæringskulturen” reflekterer den videre kulturen og levemåten innenfor et samfunn (LeVine og White 1987, Bruner 1996). I mange vestlige land som Norge, finner vi en nasjonal undervisningsplan som gjenspeiler en ideologi der deltagelse og felles involvering blir fremhevet. Praksis – hva som foregår i de forskjellige klasseværelsene – er imidlertid et emne som bør utforskes.

### **Inkludere eller ekskludere elever i klasseværelsets ”intersubjektive rom”.**

Klasseværelsets emosjonelle klima er ikke bare avhengig av hvilke kvaliteter læreren besitter. Det er også avhengige av gjensidig tilpassing (eller forhandling) fra lærer og elever til hverandre. Dette skaper noe av en ramme eller en ”metakontrakt” av gjensidige forventninger med tanke på stilling og ansvar, intimitetsnivå/distansenivå, hvilken genre det dreier seg om samt hvilken stilling, rolle og hvilket privilegium man antar eleven har innenfor klasseværelsets kollektiv. Med andre ord har deltagerne kommet frem til en stilltiende og gjensidig definisjon av hvilken relasjon de har til hverandre (definisjonen er forhandlet frem) og dette styrer og begrenser hva som er passende oppførsel (eller ledelse) innenfor klasseværelset. Jeg foretrekker å kalle dette ”intersubjektivt rom”. Dette er det stadig tydeligere ”rommet” mellom deltagerne. Deltagerne avgjør stilltiende hva som er naturlig og rimelig å uttrykke, så vel som fra lærerens som elevens synspunkt og stilling. Det er som om en stum dirigent styrer denne typen interaksjon. Interaksjonen kan og bør pågå innenfor den interaktive rammen på en naturlig måte. (Shotter 1996, Hundeide 1999 for videre klargjøring av ”intersubjektivt rom”).

Ideen om et intersubjektivt rom kan være til hjelp når man skal problematisere og analysere de stilltiende og subtile bånd som er virksomme hver gang mennesker møtes. I særdeleshet er disse båndene virksomme i klasseværelset. Sett fra et intersubjektivt perspektiv, er et svar fra en elev ikke bare en gjenspeiling av hans indre, individuelle

---

<sup>9</sup> Et kritisk spørsmål er i hvilken grad, og på hvilken måte, utviklingsprosjekt i undervisningen som gjelder i tradisjonelle samfunn bør tillempe slike holdninger og tilnærminger til undervisning (Hundeide 1991, kapittel 4 og 5), se også (Heath 1983).

kompetanse. Primært er det en gjenspeiling av *hva som er rimelig å uttrykke i det intersubjektive rommet mellom ham, de andre elevene og læreren innenfor en viss ramme* ( Se Rommetveit 1998).<sup>10</sup>

Dette perspektivet forandrer også hvordan vi forstår hele den pågående prosessen når vi tilskriver noen ansvar. Istedenfor å tilskrive studenten alle underskudd, er det rimelig å spørre:

*I hvilken utstrekning er det vi beskriver som "skolekompetanse" et spørsmål om å mestre den kommunikasjonskoden som gjelder i de intersubjektive rommene som dominerer i klasseværelset, eksempelvis finne sin stilling og rolle, være i stand til å stemme inn etter den dominerende tonen, utveksling av ikke-verbal bekreftelse gjennom blikk og nikking for å glede en dominant lærer?*

*I hvilken utstrekning inkluderer denne koden om intersubjektivt rom noen elever mens den lar andre havne utenfor? Eksempelvis elever med en noe annerledes kulturell bakgrunn. De kan mislykkes fordi de ikke forstår hva som er "den riktige måten å snakke og svare på" til en lærer i klasseværelset. Dette er et ubredt emne, ikke bare kunnskap i tradisjonell forstand (se Edwards 1987).*

*I hvilken utstrekning er mislykkede studenter et resultat av selvoppfyllende forutinntatte definisjoner og utelatelse fra klasseværelsets intersubjektive rom? (Rogers 1982)*

Dette er ikke bare teoretiske spørsmål, det er også svært reelle problem i klasseværelset som er i kontakt med nøkkel-spørsmålene forpliktelse kontra tilbaketrekking, være aktiv og kreativ kontra være inaktiv, blokkert og hemmet, føle seg inkludert og akseptert eller føle seg av lavere rang som en utstøtt, eller mer generelt føle seg akseptert og produktiv kontra føle seg mislykket og dermed utenfor det intersubjektive rommet som de andre deler.

---

<sup>10</sup> Edward og Mercers konsept "grunnregler i undervisningen" ("educational groundrules") er åpenbart beslektet med konseptet intersubjektivt rom (Edwards og Mercer 1987 ,s.42-62).

Det er lett å ekskludere en person ved å velge et emne der denne personen ikke har noen bakgrunn. Likedan kan man velge et lokalt tema eller kroppsspråk som kun inkluderer dem som er innenfor. Dette er den mer subtile siden ved inkludering/ekskludering.

Vellykket emosjonell inkludering og bekreftelse av elever i klassens kollektiv (eller ”communitas”) krever derfor at man er lydhørt overfor disse subtile trekkene: En dominerende lærer som ikke er lydhørt, som på en fryktinngydende og ufleksibel måte forfekter sin personlige stil eller sine personlige emner uten å være lydhørt kan (stilltiende) drive ut de fleste av sine studenter fra det intersubjektive rommet som han skaper. På denne måten, dessuten veldig ofte uten at læreren selv er klar over det, skaper han et emosjonelt klima og en emosjonell atmosfære bestående av angst og uheldige utfall. Ingen føler seg vel tilpass og motivert siden det ikke er rom for elevenes naturlige uttrykk og kreativitet – det skapes en fremmedgjort kommunikativ situasjon der hverken elever eller lærer føler seg trygge.

En god lærer er en lærer som på en lydhørt måte skaper et intersubjektivt rom som inkluderer alle elevene slik at de føler seg trygge og kan kommunisere på en måte som er naturlig og lett.

### **Dialog og formidling i klasseværelset**

Det intersubjektive rommet avgjør ikke bare det emosjonelle klimaet som bestemmer inkludering og ekskludering, det avgjør også hva som er rimelig å si og hvem som sier hva. Det pågår mye forskning, spesielt i den britiske foredragstradisjonen (Edwards, Mercer, Middlethorn, Wells og Wood) som viser at det typiske klasseværelset ikke alltid skaper et intersubjektivt rom der elevene fritt kan utveksle og uttrykke sine tanker. Analyser av interaksjon i klasseværelsene viser en ”to tredjedels-regel”:

- a) for omtrent to tredjedeler av tiden som noen snakker
- b) omtrent to tredjedeler av tiden læreren snakker
- c) omtrent to tredjedeler av tiden lærerens prat består av forelesning og spørsmål (Edwards og Mercer 1987, s.25).

Foredrag i klasseværelset er derfor i stor utstrekning styrt av læreren og hans spørsmål: 47% av lærerens ytringer er spørsmål mens kun 4-8% av elevenes ytringer er spørsmål. Denne forskningen har også vist at spørsmålene generelt har en tendens til å blokkere kommunikasjonen i klasseværelset – jo mer og jo oftere læreren tar initiativet til spørsmål, jo mindre kommunikasjon blir det i klasseværelset. Likedan ser vi at jo mer konkret og presist spørsmålet er, jo kortere blir svaret (legg dessuten merke til at jo mer presist svaret er, jo mer får prosedyren skinn av å være en eksaminasjon eller kontroll og jo mindre blir kommunikasjonen!). I tillegg har de fleste lærere en tendens til å bruke for kort tid etter spørsmålene på å la elevene svare på mer reflekterende måter. Gjennomsnittstiden før han går videre og enten besvarer spørsmålet selv eller stiller et nytt spørsmål er på et sekund! (Woods 1997).

På den annen side ser vi at jo mer åpent og oppriktig spørsmålet er, jo mer diskusjon følger.<sup>11</sup> For eksempel; ”hva mener du med det...?” Det ser også ut til at en lærer kan generere flere utvekslinger mellom elevene ved å uttrykke sine egne synspunkter istedenfor å lede eleven frem til en konklusjon gjennom å stille innsnevrede spørsmål...Likevel finner den frieste og beste kommunikasjonen sted utenfor klasseværelset og utenfor det intersubjektive rommet der lærerens initiativ til spørsmål og kontroll hersker. Utenfor klasseværelset hersker en samtaleform som kalles ”småprat” (”chatting”) – dette er prat som flyter fritt når timen er over (Brown et al. 1984). Den samme eleven som har problemer med å uttrykke sine synspunkter i klasseværelset ser ikke ut til å ha noe problem med å kommunisere hverdagslig ”småprat” (”chat”) og spøk elever imellom utenfor klasseværelset. Hva kommer det av at den samme eleven er ”klossete, inproduktiv og taus...” i klasserommet, som Bhaktin uttrykker det, men fri og kommunikativ utenfor klasserommet? Det har noe å gjøre med å passe inn i temaet og klasseværelsets intersubjektive rom, men det har også noe å gjøre med rolle og maktstruktur...<sup>12</sup> Så lenge rollestrukturen er sterkt asymmetrisk med læreren i

---

<sup>11</sup> Forskning i den nye tradisjonen etter Piaget har vist at barn ned til 4-5 år skiller mellom virkelige spørsmål og ”eksaminasjons-kontroll-spørsmål” (Hundeide 1992 i Wold 1992, også Dysthe 1995).

<sup>12</sup> Det er blitt gjort noen interessante eksperiment der man prøver å endre denne rollestrukturen og skape et nytt intersubjektivt rom som tillater mer frihet og ansvar for elevenes del. (Se Brown og Palincar senere i denne artikkelen, s. 13)



dominerende stilling, er følgene av denne strukturen at kommunikasjonen ikke kan være fri. Så lenge man antar at alle initiativ og all kontroll kommer fra læreren, blir det ikke plass til fri utveksling, under slike omstendigheter blir kommunikasjon som barnet har tatt initiativ til enten undertrykt eller redusert.<sup>13</sup> Dette er i tråd med Wells konklusjon fra forskningen han gjorde i klasseværelset og i hjemmet. Han fant at barna tok initiativet til 80% av samtalene mellom foreldre og barn mens barna kun tok initiativet til 20% av samtalene i klasseværelset. Det intersubjektive rommet og de stilltiende grunnreglene for kommunikasjon innenfor disse to rammene er åpenbart forskjellige. Med dette utgangspunktet er disse funnene derfor ikke overraskende.

Før vi går videre inn i en redegjørelse for retningslinjene for \*\*\*\*\*formidlende interaksjon, er det viktig å være klar over at det intersubjektive rommet eller rammens metakontrakt kan være den faktoren som avgjør hvorvidt den ene eller den andre retningslinjen kan oppfattes som rimelig og naturlig. Derfor er viktig at vi ikke bare fokuserer på hva som er den beste formen for kommunikasjon mellom elever og lærere, men at vi også fokuserer på de betingelsene som regulerer hva slags kommunikasjon som kan komme for en dag innenfor en spesifikk sammenheng. Ideen om en metakontrakt og et intersubjektivt rom er et forsøk i denne retningen – den har viktige følger for innblandingen.

### **Om formidling (”mediation”) og ”episoder med felles involvering”.**

Vår kunnskap og begrep om verden og våre ferdigheter i å hankses med problemer i et miljø er ikke noe som bare dukker opp av genene våre som et rent biologisk produkt. Uten erfaring av verden vil ikke denne kunnskapen og disse ferdighetene dukke opp eller i det minste vil de være svært begrenset (Lane 1979). Likedan kommer ikke et barn særlig langt om man kun overlater det til seg selv slik at det kan sysle med de aktiviteter og erfaringer som det selv har tatt initiativet til. Hva som er nødvendig i tillegg til dette er lydhørt veiledning og støttende erfaring fra en partner med mer kunnskap. I følge Feuerstein (1980) trenger barnet en mellommann mellom seg og verden, en tolk som kan

---

<sup>13</sup> S.B. Heaths “Ways with Words” gir en meget god beskrivelse av de problemer barn med kulturelt ugunstig bakgrunn møter når de kommer til skolen. Hun beskriver også interessante strategier man kan ta i bruk for å hjelpe dem.

foreberede barnets erfaringer slik at barnets utvikling blir ført inn i en sosial verden der vi deler kunnskap og ferdigheter – innenfor et samfunn og en kultur. Denne tesen kan se åpenbar og triviell ut, men når vi kikker mer inngående på den, som Schaffer (1996) og Klein (1992, 1996) har gjort, ser vi at den representerer et rikt forskningsfelt som har direkte følger for opplæring og innblanding.

Det foreligger rike eksperimentelle bevis fra forskning om tidlig barndom som viser at et barns måte å leke eller løse problemer på er rikere og mer avansert når moren eller en annen omsorgsgiver barnet har tillit til er tilstede og gir støtte (DeLoache and Plaetzer 1985, Freund 1990, Schaffer 1996). Denne typen støtte som ser særlig effektiv ut er den Schaffer kaller ”joint involvement episodes” eller JIEs”; altså episoder med felles involvering. Dette er en spesiell type sosialt samspill som begynner med at partene etablerer et felles fokus for oppmerksomheten og som den voksne dermed bruker for å utvide barnets atferdsrepertoar. På denne måten hjelper den voksne barnet å nå et høyere kompetansenivå...I JIEs retter de to deltagerne, den voksne og barnet, oppmerksomheten på samt agerer sammen utfra et spesifikt emne. Emnet kan være en gjenstand, en leke eller et annet trekk ved miljøet, selv om man kan anta at emnene sannsynligvis får en mer symbolsk og verbal form etter hvert som barnet blir eldre. JIE utvikler seg da til en konversasjon...” (Schaffer 1996,s.121).

Det første skrittet i denne prosessen er å etablere *felles oppmerksomhet* eller det som Pnina Klein kaller *fokusering* (”focusing”) (Klein 1996). I tidlig barndom oppnår man felles oppmerksomhet gjennom å peke, vise og demonstrere, rette blikket, verbale utrop ”Se her!” kombinert med peking. Normalt går dette over i neste stadium der man navngir gjenstanden og demonstrerer hvordan den virker, mens man legger til en stor porsjon entusiasme, som i Kleins terminologi blir kalt ”gitt betydning” (”given meaning”)<sup>14</sup> I praksis har disse to stadiene en tendens til å flyte sammen til en oppmerksomhets-og fokuseringsstrategi som lydhørte og forståelsesfulle omsorgspersoner bruker spontant.

---

<sup>14</sup> Betydning har alltid et stilltiende eller vurderende aspekt som er vesentlig når man skal aktivere elevenes interesser og engasjement. I følge Pnina Klein kan gleden ved å dele noe med noen som oppmuntrer og veileder barnets oppmerksomhet inn i den voksne verden med delte sosiale betydninger, sammenlignes med å skape appetitt på mer forståelse. En god lærer prøver alltid å \*\*\*formidle sin entusiasme og sine egne interesser og engasjement.

Dette er en del av det jeg tidligere beskrev som å etablere intersubjektivitet ("sekundær intersubjectivity" – secondary intersubjectivity" i Colwyn Trevarthens terminologi).

Det er lett å overse dette aspektet siden et barn lever i sin egen erfarings- og begrepsverden. Når en lærer tar ledelsen og kommuniserer til barnet uten å være særlig lydhørt eller oppmuntre til gjensidighet, oppstår muligheten at det ikke forekommer noen felles oppmerksomhet eller tilsiktet oppførsel. Barnet kan dermed lese en annen betydning av lærerens ytringer. Dette kan senere tolkes som en viss inkompetanse eller mangel hos barnet. Dette er spesielt viktig når det gjelder misforståelser av tema i klasseværelset (Edwards og Mercer 1987).

En måte å forsikre seg om en viss felles betydningsgrunn på, er å snu dominansmønsteret i kommunikasjonsprosessen i omvendt orden slik at barnets interesser og initiativ kommer mer i forgrunnen. Når dette finner sted, er det lettere for læreren å tilpasse seg barnets tilsiktede oppførsel eller begrepsverden, fordi dette uttrykker seg i barnets handlinger og ytringer som læreren jo kan se og høre. Ved å gi mer plass til barnets initiativ og aktiviteter, vil læreren lettere oppdage barnets hensikter og dermed bli en partner i barnets begrepsverden. Lærer og elev foretar en felles involvering i den samme episoden (Schaffer 1996). Læreren kan dermed lede eleven i tråd med dennes initiativ og hensikter. På denne måten kan dette medføre en dialog mellom barn og lærer som fører til neste poeng i forbindelse med \*\*\*formidling, nemlig utvidelse som går utover den nåværende situasjonen.

Når man har oppnådd felles oppmerksomhet og deling av emner (innenfor rimelige forholdsregler)<sup>15</sup>, er det forskjellige måter å gå videre på, avhengig av episodens eller oppgavens art. Dersom det er *en informativ kontekst*, ser den voksne og barnet på noe sammen, for eksempel i en bok, de peker på bilder, stiller spørsmål "hva er det?", svarer ved å sette navn og gi forklaringer. I følge Feuersteins formidlingstradisjon, kommer *utvidelsen (overskridelsen)* her på en avgjørende måte som beriker barnets erfaring.

---

<sup>15</sup> Det finnes subtile aspekt når man etablerer intersubjektivitet i betydning som vi ikke kan forvente oss skal bli oppnådd i klasseværelset. Likevel kan kommunikasjon om et emne fortsette og intersubjektiviteten kan øke gradvis etterhvert som barnet utforsker emnet.

Utvidelse betyr at omsorgspersonen gir forklaringer og ”går utover” det de ser sammen (avhengig av barnets alder eller utviklingsnivå): Dette kan skje gjennom at den voksne gir forklaringer om hvorfor, hvor det kommer fra, hva det minner om, hva som vil hende videre, etc. Eller det kan skje gjennom at den voksne forteller historier slik at bildet (eller temaet) blir en del av en historie, et drama eller inngår i en mer logisk, begrepsmessig plan for sammenligning og klassifisering.

I følge Sigel (1977) er ”distansering” et viktig aspekt ved utvidelse eller ”å gå utover”. Dette viser til oppførsel som ”function to separate the individual from the immediate behavioral environment...” (Sigel 1977.s.168). Ved å skape distanse får barnet et overblikk eller en ”metakognitiv” representasjon av situasjonen slik at det kan se forskjellige alternativer. Metoden for å skape distanse skjer gjennom *rekonstruksjon og symbolsk representasjon* av det barnet har erfart – dette skaper distanse fra den umiddelbare erfaringen barnet besitter. Sigel anbefaler også at man stiller spørsmål til barnet for å oppnå dette. (se også Blank 1977 og Meadows 1990, Pramling 1990). Det foreligger mye forskning som viser at felles involvering med utvidelse alene er den viktigste faktoren for å fremme et barns intellektuelle utvikling (Sigel 1977, Klein 1995, Carew 1987, Schaffer 1996).

Men man kan utvide innenfor en informativ kontekst på forskjellige måter. En måte er den *narrative-dramatiske*, det vil si å fortelle historier og bruke drama og rollespill som en metode for utvidelse. Den andre måten, som er mer i tråd med den vitenskapelige tradisjonen, er den *logisk-analytiske* som ytrer seg gjennom klassifikasjon og sammenligning, forklaringer om årsaker, etc. (Bruner 1989, Hundeide 1996). Begge disse måtene er viktige da de forbereder barnet på forskjellige områder av den menneskelige kulturen, nemlig den poetisk-kunstneriske samt moral på den ene siden, og den vitenskapelig-tekniske og matematiske på den andre (Engel 1995).

Dersom konteksten er *regulativ* vil støtten få en annen form enn om det dreier seg om en *informativ* kontekst (Hundeide 1996). Innenfor den regulative konteksten er utvidelse og forklaring vanligvis ikke det springende punktet. Poenget er snarere hjelp, ledelse,

antydninger og ledelse: Når et barn er involvert i en målrettet aktivitet, som en konstruksjonsoppgave (bygge et tårn med klosser) eller å løse et matematisk problem, har den voksne en tendens til å overføre stillas-strategien ved å tilpasse instruksjonsnivået etter barnets nivå slik at barnet blir hjulpet av antydninger og ledende kommentarer når det mislykkes. Samtidig blir hjelpen gradvis trukket tilbake etterhvert som barnet oppnår mer kontroll over oppgaven og lærer seg å mestre den.

I følge Heckhausen (1987) og Vygotsky, baserer den optimale strategien i slike situasjoner seg på prinsippet om å *utfordre barnet "et skritt i forveien"* – den voksne fokuserer på barnets oppmerksomhet på de sidene ved oppgaven som såvidt ligger utover det kompetansenivået barnet befinner seg på – barnet må "strekke" seg for å nå det mål som er antydnet. Dette er en strategi som de fleste omsorgspersoner ser ut til å utføre spontant. Men det krever selvfølgelig at man er lydhørt overfor barnets fokusering og oppmerksomhet, intensjoner og kapasitet. Og til og med når omsorgspersonen mislykkes i å være lydhørt, ser det ut til at de fleste normale barn er i stand til å plukke opp instruksjonene eller antydningene som de kan bruke i den pågående målrettede aktiviteten.<sup>16</sup> Med andre ord er barnet ikke bare en passiv mottager, men også en aktiv partner som velger ut den ledelsen og omsorgen det mottar (Schaffer 1996,s.267).

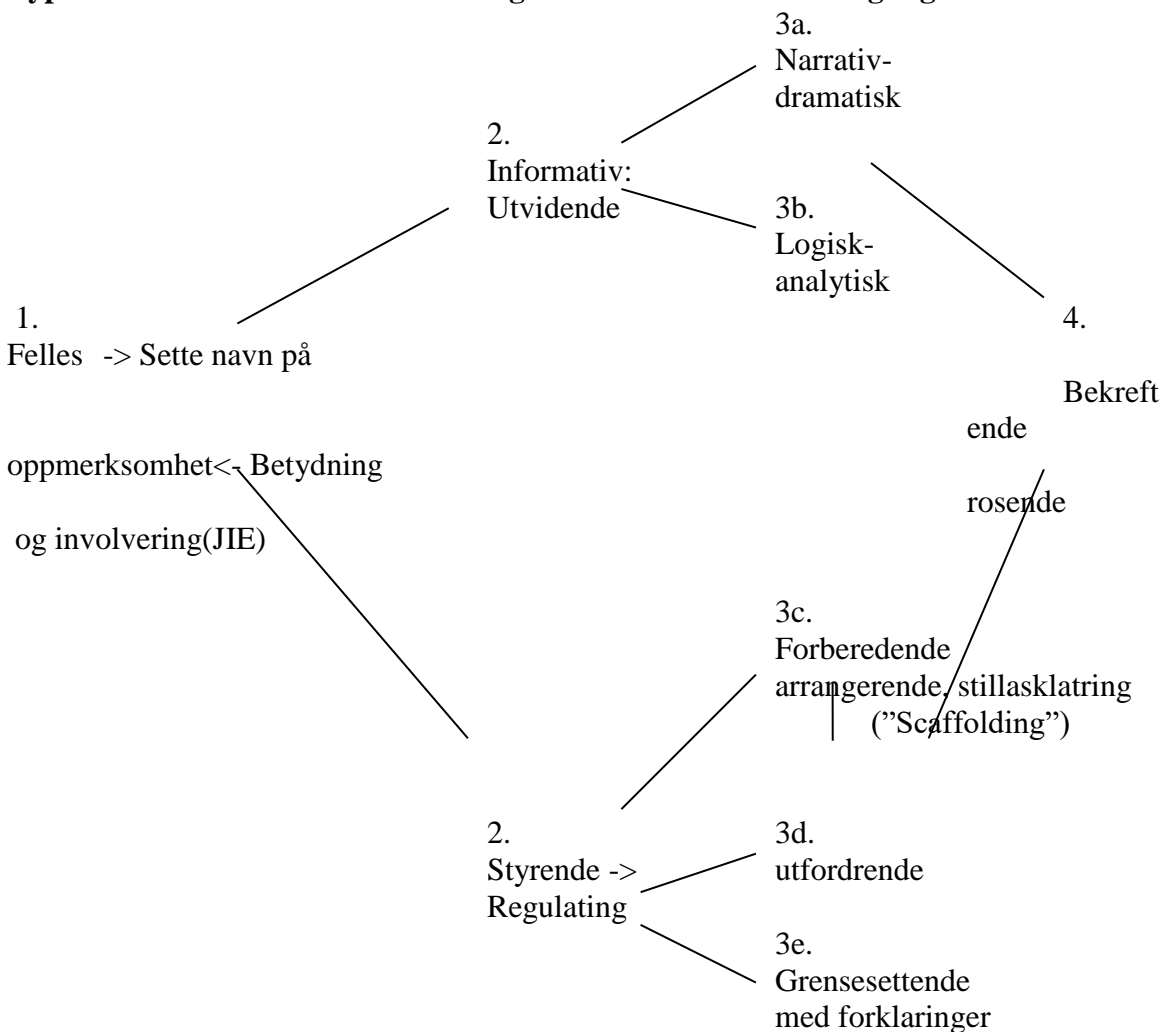
I tillegg til *regulering og assistanse i målrettet oppførsel* som en konstruksjonsoppgave, finner vi også regulering med hensyn til **grensesetting** når et barn bryter reglene eller skader noen. Jeg skal komme tilbake til dette senere i denne artikkelen.

I figuren nedenfor har jeg forsøkt å summere noen viktige trekk ved effektiv formidling i følge både Feuerstein/Klein og Wood, Schaffer, Wertsch og Bruner som er mer inspirert av tradisjonen etter Vygotsky.

---

<sup>16</sup> Det er interessant at de fleste lydhørte omsorgspersoner ikke har noen problemer med å tilpasse seg barnets "nivå", til tross for at de mangler akademisk kunnskap om stadier. Det ser ut til at så lenge de er i stand til å være oppmerksom på barnets vilje og initiativ, er dette tilstrekkelig. Dessuten regulerer barnet det de trenger (Heckhausen 1987).

### Typiske sekvenser med \*\*\*formidling innenfor en informativ og regulativ kontekst.



I en interaksjonssituasjon med formidling eller en episode med felles involvering, går det første skrittet (1) vanligvis ut på å *etablere felles oppmerksomhet og involvering* – for det meste blir dette kombinert med å *sette navn* og å demonstrere slik at betydningsaspektet er innbakt i det første skrittet.<sup>17</sup> Dette første skrittet er en forutsetning for enhver videre kommunikasjon mellom barnet og omsorgspersonen eller lærer, og det er derfor uhyre viktig å gjøre oppmerksom på hvor viktig dette første skrittet er – også i et klasserom med eldre elever. Er det felles oppmerksomhet som finner sted eller deler man et emne?

<sup>17</sup> Dette blir også beskrevet som “forankring i erfaring” (“the anchoring of experience”), slik at en ny erfaring blir identifisert som noe kjent. Å gi en kjent betegnelse eller vise hvordan en ny gjenstand fungerer er måter å forankre erfaringer eller gitt betydning på. Dette likner også Piagets konsept om assimilering, som han beskriver som “psykologiens grunnleggende faktum”.

Det neste skrittet er avhengig av episodens eller oppgavens natur. Hvis konteksten er **informativ** (2), er det neste naturlige skrittet utvidelse enten i retning av forklaringer eller analyser (3a) eller i retning av historiefortelling og drama (3b). Dette er et rikt felt som bare kan få plass innenfor denne konteksten. (Engel 1995, Hundeide 1996). Dette er faktisk det vesentlige innholdet i både undervisning og skolegang.

Hvis kontekstens natur er *regulativ*, er barnet involvert i en målrettet aktivitet. Hjelpen kan ta seg uttrykk i støtte, antydninger, at man fokuserer på viktige trekk, forteller (3c) og utfordrer (3d).

Dessuten har vi hele feltet med grensesetting, så vel positiv som negativ (3e). Jeg vil komme tilbake til dette senere i artikkelen.

Endelig kommer vanligvis det fjerde stadiet der det blir gitt vurderende tilbakemelding, det vil si godkjenning og bekreftelse (fra læreren eller omsorgspersonen). Det er kulturelle variasjoner mellom hvordan vi kommuniserer bekreftelse og godkjenning (Hundeide 1991).

Sekvensformatet som blir antydnet ovenfor er en idealisering. I praksis kan man se alle slags avvikelser fra dette mønstret, med spontane endringer samt innskudd av nye sammenhenger og mål.

### **Positiv regulering og gradert støtte ("scaffolding")**

Regulering, eller evnen til å utvikle en handlingsstrategi skritt for skritt, inklusive evnen til å planlegge i forveien, utøve selvkontroll og la være å handle impulsivt, er den vesentlige egenskapen i hvilket som helst samfunn og spesielt i de problemløsende aktivitetene som dominerer innenfor skolens rammer.

Pnina Klein (1997) forklarer sitt begrep regulering med "The adult, by modelling or by scheduling objects or events in time and space, introduces a pattern (plan) of activities for

the child, thus regulating the pace and reducing the child's impulsiveness in perception, elaboration and expression.”

Reguleringer av oppførsel er også beslektet med det å hjelpe barnet til å få et overblikk over situasjonen, hjelpe barnet til å reflektere over hvordan det skal gå videre, hvordan det skal planlegge systematisk fra et ”metakognitivt” syn på situasjonen slik at det ikke følger sin impulsivitet og hopper på den første og mest åpenbare konklusjonen. Kort sagt, reguleringer i en didaktisk betydning av ordet, består av å hjelpe barnet å yte på grunnlag av mer refleksjon og mer strategisk enn det ville ha gjort ellers. Det foreligger en særskilt didaktisk metodologi som er utviklet rundt disse begrepene. Denne metodologien samstemmer i stor grad med ICPD-programmets ånd (Hundeide 1996, Wood 1998, Tharp og Gallimore 1988, Pramling 1995).

Både innenfor tradisjonene etter Vygotsky og Feuerstein er det blitt lagt stor vekt på hvor viktig regulering er; spesielt på hvordan ”selvregulering” utvikles fra ”annen regulering” og hvordan indre handlinger (operasjoner) utvikler seg fra interaksjoner mellom mennesker. Etterhvert som barnet blir mer kompetent når det utfører en oppgave der det blir ledet, blir denne interaksjonen barnet ledes gjennom automatisert. Den befester seg i barnets indre som indre kontroll og forventninger slik at barnet blir i stand til å lede seg selv samt forvente følgene av de handlinger det selv har tatt initiativet til. I følge Vygotsky (1978) og Wertsch (1990) er dette nøkkelen til indre kontroll. Innenfor tradisjonen etter Feuerstein antar man av den grunn at ledet \*\*\*formidler-interaksjon i en regulativ kontekst også letter utviklingen av kontroll i barnet generelt – også på det moralske området (Feuerstein, Klein og Tannenbaum 1991).

I tillegg til de rent didaktiske aspektene ved regulering som er beslektet med utførelsen av oppgaver og prosjekt, har vi et annet aspekt ved kommunikasjonen i klasseværelset. Dette aspektet er relatert til hvordan regulering og kontroll blir utøvet. Dette blir noen ganger kalt ”*grensesetting*”.

I det tradisjonelle autoritære klasseværelset, i sin mest negative variant, har læreren en tendens til å kontrollere all uønsket oppførsel gjennom negative kontrollteknikker som



kommandering, poengtere hva som er tillatt uten forklaringer og noen ganger også ved å latterliggjøre eller utpeke sydebukker. Denne strategien har en tendens til å skape en stemning som er preget av angst og frykt – hvem er den neste som skal bli eksaminert? Hvem er neste offer for lærerens latterliggjørelse, negative kritikk og til og med fysiske bestraffelse? Dette er den underliggende frykten. Dette er ikke en stemning som fremmer læring og den er ikke det Pnina Klein kaller ”vitebegjærlige sinn” (”inquisitive minds”). Snarere er dette en stemning som fremmer rigid fastholdelse av kravet om ”riktig svar”, engstelig lydighet og underkastelse under en autoritet samt å glede læreren, noe som er det motsatte av en uavhengig og vitebegjærlig orientering mot verden. Dette er måten ”politikonstabelen” nærmer seg undervisningen på, og denne metoden har vært dominerende i den tradisjonelle skolen (se John Holt ”The underachieving school”).

Positiv regulering i betydningen ”grensesetting” på den ene siden blir utført i en stemning preget av vennlighet. Barnet blir respektert som person. I stedet for å rope og gi negative kommandoer *blir det gitt forklaringer på hvorfor ting ikke er tillatt og hvorfor visse regler eller forbud er nødvendige, man forhandler og blir enige om regler, vel og merke også om følgene av å bryte dem.* Dette er i følge Hoffman en av de viktigste forskjellene mellom gode og dårlige kontrollprosedyrer i oppfostring av barn, og det danner grunnen både for utviklingen av pålitelighet og nestekjærighet hos barnet (Hoffman 1979).

På samme tid blir forbudte handlinger pekt ut på en klar og fast måte med forklaringer, barnets oppmerksomhet blir rettet tilbake mot det som er tillatt. Dette er et viktig poeng, særlig når det gjelder små barn. Når vi understreker og poengterer hva de ikke får lov til å gjøre, risikerer vi noen ganger at de fikserer oppmerksomheten ved nøyaktig de negative handlingene. Dette hindrer dem i å handle mer positivt. *Å rette oppmerksomheten tilbake* er derfor en viktig strategi, særlig når det gjelder små barn, men også på høyere aldersnivå der inaktivitet og mangel på mål fører til en sykel med negative handlinger.

### **Fremme fleksibilitet og autonomi (R)**

I tillegg til omsorg, beskyttelse, ledelse og styring som er blitt beskrevet ovenfor, trenger et barn også å bli forberedt på livets motgang gjennom å bli utsatt for utfordringer som

mobiliserer barnets ressurser, tilpassingsevne og fleksibilitet foran vanskelige situasjoner i livet. Dette er nødvendig, ikke bare for barnets utvikling som sådan, men også for dets evne til å tilpasse seg en verden som blir mer og mer kompleks og utfordrende. For å greie dette trenger han/hun å utvikle en viss grad av robusthet eller fleksibilitet samt en tro på sin evne til å handle.

I praksis betyr dette at det i tillegg til berikelse og utvidelse av barnets erfaring slik vi har diskutert det ovenfor, også finnes *en annen form for ledelse og utvidelse der barna blir oppmuntret til å stå ansikt til ansikt med utfordringer og utviklende oppgaver som passer deres aldersinvå og kapasitet samt til den virkelighet de må stå ansikt til ansikt med når de vokser opp*<sup>18</sup>. Denne ledelsen kan ha form av å støtte et barn og på den måten få det til å akseptere realistiske utfordringer, hjelpe det å komme i gang, forberede rammene og oppmuntre barnet underveis, kommunisere kompetanse samt rose barnet når det oppnår de mål det selv har satt opp. Mange av disse oppgavene ligger utenfor selve skolesammenhengen, de er en del av en lokal likemannskultur og derfor ofte nøkkelen til venner og sosialt selskap.

Feuerstein har også kommet frem til liknende poeng. Han står fast ved at en av de viktigste kvalitetene foreldre kan føre videre til barna sine, er en optimistisk og forhåpningsfull holdning, troen på at det alltid finnes en løsning uansett hvor vanskelige tingene ser ut til å være. Uansett om vi liker det eller ei, er vi modeller for barna våre og påvirker dem i så måte gjennom våre holdninger og vår oppførsel. På denne måten legger vi ofte indirekte grunnen for optimistiske og forhåpningsfulle holdninger til livet, eller pessimisme og hjelpeløshet (Selighamn 1991, Bandura 1995).

Følelsen av å være effektiv og ha selvtillit kommer ikke av seg selv fra ingen steder. Det oppstår når man gjennom erfaring oppdager at man mestrer utfordrende erfaringer som blir bekreftet av signifikante andre. Derfor er det viktig at et barn blir oppmuntret og hjulpet med å bli konfrontert med moderate utfordringer som er forberedt og tilpasset

---

<sup>18</sup> Betydningen av denne forberedelsen er særlig synlig når man har å gjøre med barn som lever under ekstreme livsforhold – slik vi har gjort i ICDP-programmet (Hundeide 1991, 1996).

barnets kompetanse-og styrkenivå. Slik kan barnet gjennom erfaring oppdage at det mestrer og greier utfordringer på egen hånd – dette innebærer også det å ha viktige funksjoner eller roller i forhold til andre som trenger det (Elder and Caspi 1988, Seligman 1991, Bandura 1995, Grotberg 1995)<sup>19</sup>.

Å gå i førskole er for mange barn den første konfrontasjonen med virkelighet og ansvar utenfor familien. Slike erfaringer er viktige forberedelser for livet, selv om de kan virke sjokkerende og smertefull for visse uforberedte og usikre barn.<sup>20</sup>

### **Autonomi som elev**

Også på det intellektuelle eller skolaske feltet er det viktig å gi utfordringer der elevene kan følge sine egne initiativ og ideer, slik at de kan utvikle autonomi og selvstendig tenking. Dette er også et emne i tradisjonen etter Piaget. Som Piaget selv fastslo, ”to understand is to invent” – å forstå er å rekonstruere og skape sin egen versjon av det som blir sagt eller erfart (Piaget 1972). Det er lett å glemme dette aktive elementet i mer instruktiv undervisning der man antar at læreren skal overføre sin kunnskap til studenten gjennom forelesninger. Slik kunnskaper har en tendens til å holde seg på et felt der verbalisme og retorikk hersker. På sitt beste er den nyttig for eksaminasjoner, der man ikke trenger igjennom feltet der personlig kreativ forståelse og handling er vesentlige bestanddeler. Skal man oppnå en mer personlig forståelse, er det nødvendig å nærme seg problemet mer aktivt og rekonstruktivt samt gjennom dialog og konfrontasjon – å finne sin egen ”stemme” i konfrontasjon med andre ”stemmer” (Bakthin 1987, Hundeide 1973, Perret-Clermont og Scubauer Leoni 1981, Dyste 1989).

Ervervlsen av kunnskap i den forstand som er blitt antydnet ovenfor, er derfor noe videre enn å overføre informasjon fra læreren til elevene, den er mer som en konstruktiv eller

---

<sup>19</sup> Elder et al. s studie om ettereffektene av den store depresjonen på voksne er særlig interessant i denne sammenhengen siden den viser at de fleste barna ble negativt påvirket av foreldrenes dårlige humør og aggresjoner. Likevel så det ut til at noen voksne dro fordel av situasjonen. Å ha møtt og greid de vanskeligheter og økonomiske problemer familien hadde blitt stilt ovenfor, gjorde at de vokste personlig og ansvarsmessig(Werner ).

<sup>20</sup> Et usikkert barn er ikke bare et barn med “usikre tilknytningsproblemer”, det kan også være et barn som ikke er forberedt.

”co-konstruktiv” handling mellom eleven, problemet og den støttende læreren. Disse kan i noen tilfeller innbefatte mer enn kunnskap i mer snever forstand. Det kan også innbefatte det å ta på seg en ny rolle, en ny posisjon – ja, i noen tilfeller til og med en ny identitet. (Å lære seg å lese i et samfunn preget av analfabetisme er å ta på seg en ny identitet. Se Hundeide 1991, Lave og Wenger 1991).

Nylig illustrerte Brown og noen av hans medarbeidere (Brown og Palinscar 1988 – *eller er det 1998, siden det er ”recently”?*) dette gjennom en ny tilnæringsmetode som de kaller ”proleptic instruction” som kombinerer både aktiv konstruksjon og ledet deltagelse samtidig. Proleptisk<sup>21</sup> instruksjon medfører at lærlingen må rekonstruere det som ikke blir uttalt med rene ord i det ”proleptiske direktivet” som læreren gir. ”...in this context of instruction, it refers to situations where a novice is encouraged to participate in a group activity before she is able to perform unaided; the social aspects of the task while observing and learning from an expert who serves as a model for higher level of involvement. At first the novice participate more or less as a spectator responsible for very little of the actual work. But as she becomes experienced and capable of performing at a higher level, the expert guides her to increasingly more competent performance. The teacher and the student come to share the cognitive load equally. Finally the adult fades herself out, as it were, leaving the student to take over, and the adult teacher to assume the role of a sympathetic coach.” (Op.cit)

Brown brukte denne tilnæringsmetoden kombinert med *resiprok (gjensidig) undervisning* på syvendeklassinger som hadde vanskeligheter med leseforståelsen: ”The teacher and the student took turns leading a dialogue on sections of the text they were reading. The teacher assigned a segment of the passage to be read and either indicated that it was her turn to be the teacher or assigned a student to teach that segment. The adult and the student then read the assigned segment silently. After reading, the teacher (student and adult) for that segment summarised the content, asked a question that a teacher or test might ask on that segment, discussed and clarified any difficulties, and finally made a prediction about future content. All of these activities were embedded in

---

<sup>21</sup> Proleptisk betyr i denne sammenhengen ”i forventning om forståelse”.

as natural dialogue as possible, with the teacher and student giving feedback to each other.” (Op.cit)

En viktig side av dette rolleskiftet og kontrollstrukturen er at istedenfor den asymmetriske situasjonen der læreren har ansvaret og elevene tilpasser seg mottagerrollen som elever som dermed overlater ansvaret til læreren, *blir elevene som undervises med gjensidig undervisning, trenet i både å dele og å samarbeide, men også til å ta på seg en ny rolle som leder, ha ansvar og være ansvarlig for selve undervisningsprosessen*. Dette er en ny type ”metalæring” som hjelper elevene å utvikle selvtilliten, fleksibiliteten samt evnen til å handle på eget initiativ (R).

I en annen studie instruerte Brown og kollegene hennes studentene i bruken av fire strategier for leseforståelse: *Oppsummering, stille spørsmål, klargjøring og forutsigelse*. Brown antok at dette var vesentlige punkter i aktiviteter som skal fremme forståelsen. I tillegg brukte de resiprok læring slik at hver student fikk være lærer og gå gjennom disse fire punktene med de andre etter å ha lest en del av teksten innenat. (Brown et al.1988). Dette er et eksempel på en ny og lovende tilnærming som kan bli brukt i interaksjon med både elever i klassværelset, men også som en metode for lydhørte lærere.

### **Ansvarsfølelse og moralsk ansvar (A).**

Som jeg påpekte under det foregående punktet, kan utfordring samt bytte av kontroll og initiativ fra læreren til barnet være viktig når barnet skal teste og utøve sine ferdigheter og evner til å skape og agere etter sine egne initiativ (”agentivity” er et uttrykk som er blitt brukt av Stern). Dette er en viktig del av det å bli mer selvhjulpen, noe ansvarsfølelse og ansvar også er.

I følge Scott (1985) er *kravet om ansvarsfølelse* grunnlaget for utviklingen av så vel barnets intellekt som moral. Ved å bli tvunget til å stå for sine handlinger i dialogisk forstand, det vil si, å oppgi grunner til sine handlinger, lærer barnet for det første at man må kunne oppgi grunner til sine handlinger, det viser ansvarsfølelse. For det andre lærer det at dersom fremstillingen det kommer med ikke er akseptabel, kan dette få

konsekvenser for barnet selv. Barnet lærer at det bor i et samfunn eller i et klasseværelse med normer og regler som også kan overføres på barnet personlig.<sup>23</sup>

Diskusjoner og meningsutvekslinger mellom lærer og elever om hva som er tillatt og ikke tillatt, hva som er akseptabel oppførsel og hva som ikke er det, hva som burde være regler som alle bør adlyde og hva som bør være lempelige konsekvenser (eller straff) for å bryte reglene, er derfor en viktig forberedelse for barnets ansvarsfølelse og deltagelse i et moralsk samfunn der alle er ansvarlige for orden og felles mål.

Også på dette feltet var Piaget en pionér. Han poengterte at lærerens ensidige preken om moral ikke er nok. I tillegg er det nødvendig med praktisk utveksling og konfrontasjon mellom elever samt elever og lærere som likestilte partnere i en dialogisk prosess (Piaget 1932). I denne prosessen kan elevene komme ut av sin selvsentretthet og utvikle en forpliktelse og et selvstendig ansvar for å opprettholde de kollektive regler som de har forhandlet seg frem til. (De blir deleiere av produktet!) Dette er å bli sosialisert til å bli et ansvarlig medlem av et normativt minisamfunn, der barnet må stå for sine handlinger i forhold til andre og ta konsekvensene av sine fremstillinger når disse ikke er akseptable. (Se Glaser 1980, Olweus 1994<sup>24</sup> og Kohlberg 1989).

Nestekjærlighet og empati er også en del av dette: Å utvikle koder for lojalitet mellom barn slik at de kan dele glede og lykke, men også delta i hverandres lidelser og sorg. Hjelp barnet til å se hva andre barn erfarer samt forstå deres lidelse/ydmykelse samt å ta ansvar for å hjelpe når det er nødvendig, utgjør i følge Bauman (1989) og Eisenberg (1992) grunnlaget for barnets utvikling som moralsk subjekt. Denne delen burde danne grunnlaget for en mer handlingsorientert tilnærming til moralsk utvikling.

---

<sup>23</sup> Dette er forskjellig fra de automatiske konsekvensene av behavioristisk terapi der konsekvensene kommer etter handlingene. I dette tilfellet blir konsekvensene (*jeg antar at det skal være "konsekvenser", selv om det står "actions" i originalteksten*) forhandlet frem av barnets redegjørelse for handlingene, ikke av handlingene direkte. Dette er en stor forskjell fordi det skaper ansvarsutvikling og et internt system for normer og ansvar.

<sup>24</sup> Dan Olweus' program mot mobbing i skolekonteksten er relevant her.

## Oppsummering

Sammenlagt summerer retningslinjene jeg har angitt ovenfor den interaktive kvaliteten vi antar er vesentlig i et klasseværelse der studenter ikke bare utvikler seg som individer med kognitiv kompetanse på det akademiske feltet, men også som ansvarlige mennesker som tar hensyn til og viser følelser for andre.

Poenget som er blitt utviklet i denne artikkelen er at dette idealet ikke kan oppnås gjennom barnet eget initiativ om det ikke får hjelp, men gjennom ledet deltagelse og samarbeid både med barn i samme alder og med personer som har mer kunnskap og erfaring, i dette tilfelle læreren.

Den nye pedagogikken med assistert læring har et annet tyngdepunkt enn den mer liberale og åpne pedagogikken vi kjenner fra 60-årene. Snarere understreker den behovet for ledet interaksjon, orden og samarbeid innenfor et rammeverk av gjensidig respekt både for læreren og for elevene. Dette innbefatter ikke bare frihet og aktivitet som settes i sving på eget initiativ, men også opplæring i å handle ansvarlig samt på en måte som gjør at samarbeidet går lettere.

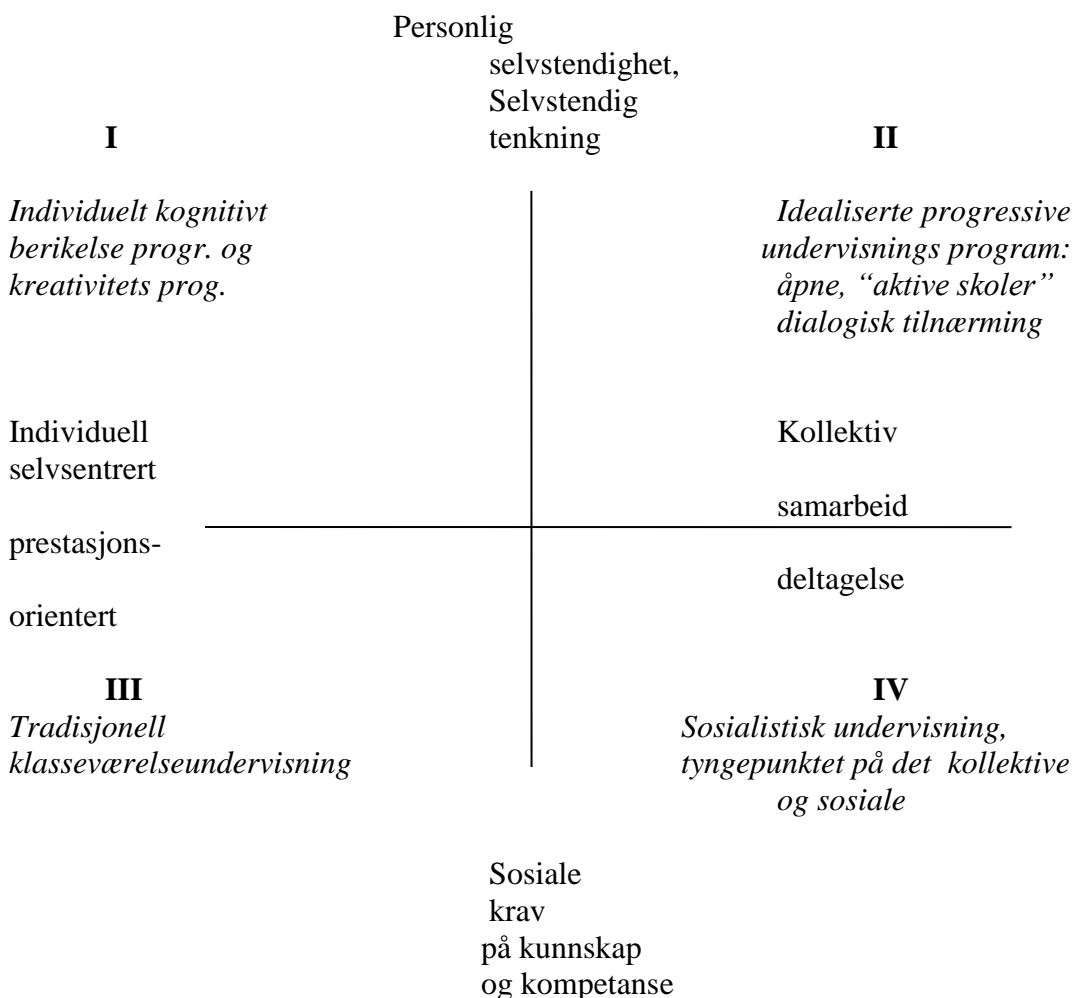
## **Dilemmaer i undervisningen**

Praktisk undervisning kommer alltid til å representere en balanse mellom motsetninger; på den ene side har vi behovet for frihet og utforskning for at barna skal utvikle en personlig og selvstendig forståelse samt motivasjon for å lære. På den annen side har vi også behovet for nøyaktig kunnskap og kompetansekriterier som er tilpasset samfunnets behov – skal et barn tilpasse seg samfunnet må friheten oppveies av spesifikke krav og disiplin.

Likedan finnes det et dilemma mellom individuell oppnåelse og konkurranse innenfor et skolesystem som fremmer konkurranse. Et slikt system kvalifiserer eller diskvalifiserer studenter for de karrierer de skal velge senere i livet. På den annen side finnes det et behov for å forberede studenter på samarbeid og til å delta sammen med andre, dele kollektive verdier og utvikle lojalitetsfølelse, ansvar og nestekjærighet. Selv om disse verdiene generelt blir akseptert som viktige, må man også innse det faktum at de står i konflikt med hverandre. Det er ikke så lett å kombinere dem i praksis. I figuren nedenfor har jeg ved å lokalisere forskjellige undervisningsideologier og praksis innenfor et koordinatsystem av motsetninger, forsøkt å illustrere hvordan de har løst disse dilemmaene.



## En teoretisk taksonomi av forskjellige tilnærmelser til undervisning i skolen<sup>25</sup>



Assistert læring er åpenbar i den 2. kvadranten siden tyngdepunktet der ligger på både det sosiale dialogiske og interaktive aspektet og på det personlige initiativet og interessen fra barnets side. Spørsmålet er dermed hvordan denne tilnærmingen kan kombineres med presset utenfra, presset som krever nøyaktig kunnskap og eksaminasjoner og presset for individuell prestasjon fra ærgjerrige foreldre som ønsker at barna deres skal bli "vellykkede"? Hvordan balanserer vi barnas personlige utvikling som mennesker med moralske orienteringer med individualisme bygd på konkurranse og egoisme bygd på prestasjoner?.

<sup>25</sup> Dimensjonene er tatt fra Harres bok "Personal Being" London: Blackwell 1983.

### 3. Er det en sone for elevens videre utvikling?

**En teoretisk gjennomgang av klasserommets skjulte føringer for å inkludere eller ekskludere elever.**

”Sonen for mulig utvikling” er blitt et begrep som har slått an fordi det representerer et positivt alternativ til en heller statisk diagnostisk praksis og kultur der hovedhensikten har vært å finne defekter som kan forklare elevens svikt i forskjellige psykologiske funksjoner.

I mange sammenhenger er dette nødvendig, men dersom hensikten er å hjelpe, utvikle og rehabilitere barnet da er det like viktig å få lokalisere ”soner for mulig utvikling”. Dette er et nytt område av diagnostisk praksis som jeg ikke skal komme inn på her (Brown og Ferrara 1985). Men Vygotskys begrep er klart i tråd med terapeutiske trender i tiden som legger vekt på å påpeke og søke etter positive sider ved barnet mer enn påpekning og lokalisering av svikt

Det er forskjellige fortolkninger av Vygotskys begrep sone av mulig utvikling (Rogoff & Wertsch 1984, Wertsch 1985, Saljø 2000) . I denne sammenheng, er det naturlig å søke etter **sonen for mulig i utvikling i omsorgsgivers og lærers oppfatning av barnet**. Med det mener jeg at det er viktig å få forståelse av hvordan omsorgsgiver og lærer ser på barnet eller eleven og hans eventuelle ”svikt”, og hvorvidt denne oppfatning er preget av resignasjon og håpløshet, fordi det antar at barnets kompetanse eller patologi er fastlåst en gang for alle og at lite kan gjøres for å forbedre situasjonen. Eller hvorvidt omsorgsgiver selv mener der er håp - at der er en sone for forbedring der en kanskje selv kan bidra til å forbedre barnets situasjon og prestasjoner. <sup>11</sup>

For ikke lenge siden gikk den israelske psykologen Reuven Feuerstein ut med en bok med den provoserende tittel ”*Don't accept me as I am*” . Dette er en bok om mentalt

---

<sup>11</sup> Like viktig som omsorgsgiver oppfatning er barnets egen oppfatning av seg selv: Er det i barnets oppfatning av seg selv en sone for mulig utvikling? Dette er kanskje det mest avgjørende spørsmålet. (Se Seligman 1990).

retarderte barn og om hvordan statiske og utviklingsnegative oppfatninger hos foreldre og eksperter kan bidra til å begrense slike barns utvikling – ofte under påskudd av at ”en må akseptere barnet som det er”.<sup>12</sup> Feuerstein og hans medarbeidere (Rand, Klein m.fl) har til gjengjeld vist at et tilpasset interaktivt program (MLE) for disse barn og deres omsorgsgivere, i betydelig grad, har påvirket positivt deres prestasjoner på forskjellige områder, også de som er knyttet til skole-ferdigheter og skole-intelligens ( Resnick 2000). Poenget er at kulturelle oppfatninger (eller folkediagnoser) av barn eller elever kan åpne eller lukke utviklingsmuligheter via den selvforståelse og motivasjon til forbedring eller resignasjon som disse oppfatninger formidler til eleven.

Men dette gjelder ikke bare de uformelle folkediagnoser eller attribusjoner som vi benytter overfor hverandre i dagliglivet, det gjelder de diagnoser som psykologer og psykiatere benytter for å kartlegge psykologiske avvik - spørsmålet er om slike diagnoser inviterer til utvikling og til påpeking av soner for mulig utvikling, eller om de inviterer til en statisk forståelse av barnets problem med resignasjon og passiv akseptering. Dette er også et etisk spørsmål.<sup>13</sup>

### **Læreren og elevens gjensidige oppfatninger av hverandre.**

Dette gjelder også i høy grad forholdet mellom lærer og elev: Det kan være vanskelig å fremme et optimalt samspill mellom lærer og elev dersom læreren har den oppfatning at eleven er mentalt tilbakestående eller har en eller annen svikt som gjør at han ikke evner å følge med. En slik oppfatning eller definisjon vil nødvendigvis begrense det gjensidige forhold og samspill mellom dem og kan lett føre til en selvoppfyllende negativ syklus med gjensidig avvising og sviktende motivasjon til innsats slik at begge parter til slutt

---

<sup>12</sup> Feuersteins hensikt med denne tittelen er nok å markere farene ved statiske og negative oppfatninger av mentalt retarderte barns muligheter. Selvsagt må slike barn aksepteres som personer med sine begrensninger.

<sup>13</sup> Dette er ikke bare et faglig teknisk spørsmål, det er også et moralsk spørsmål, som Rutter og Gould (1985) påpeker: "...It is wrong to classify people...it is morally offensive because it is treating humans as if they were merely the vehicle of problems... It is historically wrong because medical classifications were developed to note diseases and disorders not types of persons...It is scientifically wrong because it assumes a persistence of psychiatric disorders and a fixity of personality that is completely out of keeping with what is known about development and about the course of disorders..."

får bekreftet sine mest negative forventninger om den andre - og der eleven vanligvis kommer ut som taper (Rogers 1982).

I en utviklingsammenheng er det derfor viktig at læreren trenes opp til aktivt å søke etter de positive egenskaper og ressurser som en kan legge opp undervisningen etter innenfor den sonen som Vygotsky kaller "sonen for mulig utvikling". Dette betyr at en forsøker å legge forholdene til rette for at elevene får en sjanse selv om de har svake prestasjoner, og at en i utgangspunktet går ut fra at der alltid vil være en utviklingszone der en kan mobilisere elevens motivasjon og innsatsvilje gjennom positive bekræftelser og oppmuntringer. Dette bør være en av lærerens viktigste oppgaver.<sup>14</sup>

### **Når barn dramatiserer sitt eget stigma.**

Denne gjensidige definisjons-problematikken blir særlig aktuell i de tilfeller der en elev blir avvist eller utstøtt som taper. Dette er vanligvis forbundet med en negativ definisjon eller oppfatning som blir tilskrevet eleven – en oppfatning som forklarer hvorfor eleven svikter – vel å merke ved å tilskrive han en kompetansesvikt eller karaktersvikt. I stedet for å søke etter mulige forklaringer i samspillet og i den gjensidige forståelse eller misforståelse med viktige andre i barnets/elevens omgivelser, søker vi heller etter individualiserte forklaringer der vi tilskriver eleven en eller annen svikt eller personlig negativ egenskap – i senere tid, aller helst en nevrologisk svikt.<sup>15</sup> Dette betyr videre at ansvaret skyves over på eleven – det er hos han eller henne feilen ligger ("scapegoating").<sup>16</sup> En slik fortolkningen kan i verste fall føre til en tingliggjøring av forholdet mellom omsorgsgiver og barn eller lærer-elev, som igjen kan gi grunnlag for en umenneskelig og brutal behandling av eleven i tråd med den svikt eller de negative karakteregenskap som han får tilskrevet. Det er dette som synes å skje ved rasistiske

---

<sup>14</sup> I ICDP Programmet har vi utformet et slikt opplegg for sensitivisering av omsorgsgivere og lærere (Hundeide 1996, 1999)

<sup>15</sup> I boken "Piaget i kritisk lys" (Hundeide 1977) påpeker jeg hvordan diagnoser av svikt kan alternativt fortolkes som sviktende intersubjektivitet, dvs. svikende felles-forståelse av de kommunikative forutsetninger for "korrekt svar" enten det gjelder Piaget-prøver eller intelligens-tester. På denne måten kan forskjeller i fortolkningsbakgrunn bli til "kognitive svikt" (Hundeide 1977, Bruner og Cole 1976).

<sup>16</sup> I sin bok "the Underachieving School" viser John Holt (1975) hvordan denne attribusjon kan alternativt vendes imot skolen. Også Rutter har i sin store skolestudie vært inne på dette.

overgrep og ved tortur: offeret blir tilskrevet så negative personlige egenskaper at det legitimerer en umenneskelig behandling i form av vold eller tortur (Bauman 1989).

Denne mekanismen fungerer ikke bare i ekstreme situasjoner, den fungerer i vårt dagligliv. Vi definerer hele tiden de mennesker vi omgås og tilskriver dem egenskaper som gjør dem forståelige, men som på samme tid legitimerer det at vi kan forholde oss på bestemte måter overfor dem. Eller som Kelly(1955) hevder; er vår reaksjoner og handling i forhold til andre mennesker bestemt av hvordan vi oppfatter /definerer dem og den situasjon de befinner seg i. Vi fortolker og tilskriver hele tiden egenskaper til våre medmennesker og **handler ut fra disse oppfatninger slik at de ofte får selvoppfyllende konsekvenser.**

Denne påstand er del av det som kalles ”Thomas postulatet” fra sosiologien; ”dersom du definerer en situasjon som virkelig, blir den virkelig i sin konsekvens...” (Bråten 1999, s. 98, Hundeide 1989).

Om dette er riktig da blir den viktigste ”diagnose” vi som fagfolk bør være opptatt av er omsorgsgiveres og viktige andres hverdagslige oppfatninger (”diagnoser”) av barnet – og barnets oppfatninger av dem(Goodnow og Collins 1990): Et spedbarn gråter – den ene moren oppfatter gråten som tegn på at barnet er sulten og gir det melk, en annen oppfatter gråten som tegn på at barnet har det vondt, at det har kolikk, og tar det opp og trøster det, en tredje oppfatter barnets gråt som tegn på at barnet er trassig og at det vil ”tyrannisere” foreldrene ved sin gråt og, som følge av denne oppfatning, lar de barnet ligge å gråte. En fjerde vil oppfatte gråten som en naturlig øvelse fra naturens hånd som har som målsetting å ”utvikle spedbarnets lunger”... Med andre ord, samme gråt utløser forskjellige reaksjoner og handlinger avhengig av hvordan moren i dette tilfelle, fortolker spedbarnets gråt.

Det er disse hverdagslige ”folkediagnoser” som vi benytter og som vi også utsettes for fra mennesker i våre omgivelser som blir viktige både fordi de utløser handlinger fra

andre som er i tråd med disse oppfatninger, og fordi de på denne måten påvirker vår selvforståelse, vårt motivasjon og aspirasjonsnivå.<sup>17</sup>

Det mest ekstreme eksemplet som jeg har opplevd denne forbindelse var en gruppe fattige foreldreløse barn i Angola som ble definert som ”besatt” etter konsultasjon med den lokale heksedoktor. Barna ble brakt til et senter for behandling av samme heksedoktor, og for å ”drive ut satan” ble de utsatt for forskjellige former for tortur, for eksempel ble chili-pepper plassert i øynene deres, de ble slått og utnyttet som slaver (Hundeide 2000). Men i tillegg, og det er viktig i denne sammenheng, de var selv overbevist om at de var besatt, og de fortalte de mest utrolige historier om hva de kunne foreta seg om natten i tråd med den lokale overtro om besettelse. Med andre ord, barna dramatiserte de forventninger, den ”diagnose” og de forestillinger som de ble tilskrevet – det ble en del av deres selvforståelse og av deres oppførsel. I en konkret skolesammenheng betyr dette at omsorgsgivers eller lærers definsjon/ oppfatning av eleven kan sette i gang en selvoppfyllende prosess der eleven ( eller barnet) selv virkeliggjør og **dramatiserer de forventninger som rettes imot det**, som om det skulle ha inngått en skjult kontrakt (om hvem det skal være) med viktige personer i sine nære omgivelser (Hundeide 1989, Dweck 1988, Rogers 1982, Francella ).<sup>18</sup>

De fleste vil nok kjenne igjen dette fra sin egen skoletid - hvordan de forskjellige roller i klassen ble fordelt, eller i beste fall, forhandlet frem: klovnen på bakerste benk, den sterkeste som var leder i friminuttet når en spilte fotball, den flinkeste (”sønnen til...”) og han som aldri lærte å lese skikkelig, jentene som ikke kunne lære matematikk, den dårligste som kom fra en fattig familie som var kjent i bygda som tilbakestående – og som ganske snart ble fanget inn av de stigma som rettes imot familien og ble dermed en

---

<sup>17</sup> Slike hverdagsdiagnoser og predefinsjoner fra våre omgivelser begrenser eller åpner opp vårt handlingsfelt og selvforståelse.

<sup>18</sup> Ut fra et slike perspektiv kan en se på denne gjensidige definisjonsprosessen som hele tiden forgår mellom mennesker som lever sammen over tid, som en forhandlingsprosess om hvem en skal være i forhold til hverandre, og at det vanligvis, etter en tid, skjer en stabilisering i denne prosess, som om en har inngått en ”skjult kontrakt” om hvem de enkelte aktører skal være i forhold til hverandre. Dette innebærer også vanligvis en skjult maktkamp om posisjoner og status i forhold til hverandre.(Goffman1964). På denne måten blir barnets egenskaper til, eller de får sin utforming, gjennom forhandling. Dette er et svært forskjellig syn fra det en ellers finner i, for eksempel, test-psykologien.

---

ny bekreftelse av disse ... Dette er rolle-forventninger og posisjoner som blir forhandlet frem og som har klare konsekvenser for elevenes skoleprestasjoner. På denne måten blir elevens eller barnets selvforståelse og fremtreden (inkludert prestasjoner) et resultat av en gjensidig forhandlingsprosess om roller og posisjoner der både barnet, lærer, venner og familie bidrar.

I tråd med dette perspektiv skriver Mehan og medarbeidere (Mehan, Villaneuva, Hubbard & Lintz 1996). ”Lærere, skolepsykologer, skolerådgivere fortolker hele tiden elevens ferdigheter og evner, deres selvpresentasjon og oppførsel og de vurderer om visse tegn i deres atferd passer inn i bestemte pedagogisk-psykologiske kategorier. Dette er en konstituerende (formende) prosess... og resultatet av denne prosess fører til at elevene blir plassert i forskjellige ”evne eller prestasjonsgrupper” eller på forskjellige skolemessige utviklingsveier eller spor (”tracks”) inkludert spesialundervisning... Det er denne sorteringspraksisen i skolen som former elevens identiteter. Det er ikke nødvendigvis slik at dumme elever blir plassert i svake grupper med lave utviklingsspor, det er heller slik at elever blir gjort dumme ved å bli plassert i slike svake grupper og på lave utviklingsspor. Som vi har sett i vår studie kan elever/studenter øke sine skoleferdigheter ved å bli plassert i utfordrende klasser eller kurs der de har et sosialt system som veileder og understøtter dem. (Op. cit. S. 229-230, se også Elder 1981).<sup>19</sup>

### **Eleven som ”med-produsent” i sin egen omsorg og undervisning.**

Det er ikke bare omsorgsgiver eller lærer som definerer barnet og bringer det inn i en posisjon, barnet kan også være en aktiv partner i denne prosess som bidrar til å definere både seg selv og lærer og det gjensidige forhold dvs. selve kontrakten om hvem de skal være for hverandre... (Rogers 1986).

Dette kan skje når et barn viser temperamentsmessige egenskaper med så sterke appell- og aktivitetsutspill, at det fremtvinger en tilsvarende positive oppfatning og reaksjon fra

---

<sup>19</sup> I denne boken går Mehan inn på det han kaller ”educational tracking” hvor han påviser hvordan skole- og livskarrierer skapes gjennom de forventninger og attribusjoner som blir tilskrevet elever i en skolesammenheng.

Han har også laget et opplegg for ”untracking” elever som har kommet inn i en uheldig utviklingsspor. (Mehan, Villaneuva, Hubbard & Lintz 1996).

omsorgsgivers side (barnet krever den omsorg det får). Eller motsatt, et barn kan p.g.a. underernæring eller skader være så passivt at det ikke gir fra seg sterke nok appell-signaler. Dermed er det fare for at det blir oversett og neglisjert av omsorgsgiver. **På denne måten blir barnet, gjennom denne dynamiske gjensidige fortolknings- og transaksjonsprosess, en ”med-produsent” i den omsorg det får fra sine omsorgsgivere via de signaler det gir fra seg og hvordan disse blir oppfattet og reagert på av omsorgsgivere og venner. Det samme gjelder eleven i klasserommet.** (Sameroff m.fl.1992). Dette synspunktet minner om den russiske lingvisten Bakthin’s oppfatninger av samtalens ”adressivitet”, dvs. at en ytring er både talerens og mottakerens bidrag. (Rommetveit 1998). På tilsvarende måte vil et barns personlig ”presentasjon” eller fremtreden overfor en ”adressat”, være justert **til det barnet antar at adressaten vil forvente av det:** Adressaten blir dermed ”med-produsent” i barnets fremtreden eller oppførsel ( Rommetveit 1998).<sup>20</sup> En opportunistisk elev kan benytte seg av dette ved å komme med systematiske utspill som former lærerens bilde av han, slik at han i ettertid vil motta og justere seg til det bilde han selv har vært med å skape – mer eller mindre bevisst.

I boken ”Barns livsverden” ( Cappelen 1989) gir jeg mange eksempler på hvordan en slik justering til mottaker skjer når barn blir konfrontert med problemløsningsoppgaver i Piaget-tradisjonen.

Ut fra det som er skrevet ovenfor blir det avgjørende spørsmål hvordan er omsorgsgivers eller lærers fortolkning og oppfatning av barnet? Og hvordan er barnets oppfatning av omsorgsgiver/lærer? Og hvordan er barnets oppfatning av omsorgsgivers/lærers oppfatning av han selv? Har omsorgsgiver en lukket, stigmatisert og negativ oppfatning, eller er den åpen og positiv slik at der er håp, og rom for videre utvikling?<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Men til forskjell fra Bakthin som analyserer synlige verbale ytringer, er dette mer subtilt fordi det dreier seg om gjensidige ”definisjonsytringer” som formidles indirekte og ofte via en kroppsspråkskode. Ikke desto mindre utgjør disse ytringer en sentral del av vår opplevde hverdag med andre mennesker.

<sup>21</sup> I et forskningsprosjekt over kommunikasjon i klasserommet som gjennomføres i Ålesundsområdet, er vi i ferd med å undersøke grad av intersubjektivitet i elever og læreres gjensidige definisjon av hverandre og av hverandre antasiperte forventninger: ” Hva jeg tror læreren tror om meg” og hva ”læreren tror eleven tror om han”.



## ”Det barn lærer på skolen er å gå på skolen”

Det blir ut fra dette temmelig misvisende å behandle elevens sviktende skoleferdigheter som utslag av mer eller mindre sviktende intelligens eller andre personlighetsegenskaper.<sup>22</sup> En slik tilnærming ville være å misforstå hele det sosiale spillet i klassen og på skolen. Som enkelte sosiologer har påpekt, ”det barn lærer på skolen, er å gå på skolen”. Med dette mener de at det er et ”spill”, en diskursive praksis med egne koder eller sjangre som barna lærer, og som også inkluderer et mer eller mindre skjult agenda om hvem de er, hvordan en skal forholde seg til hverandre, hvordan en skal svare, hvilken stil og sjanger en skal bruke i forhold til venner og i forhold til lærer, hvordan en skal kle seg og fremtre. Når barn begynner på skolen eller barnehagen lærer de disse koder og væremåter som del av enkle hverdagslige **diskursive rutiner** som gir klare anvisninger for passende korrekt oppførsel. Et eksempel på en slik rutine er Mary Willie’s beskrivelse av den rutinen som skole dagen alltid starter med som kalles ”opprop av navn”). En rutine som lærer antar de ofte senere får bruk for (fra Gallego og Cole 2001 s.39-40):

Lærer: Nå - er dere klar til si navnene deres?

Elevene mumler: Ja....

Lærer: Og husk at vi bare svarer med våre egne navn, ikke sant? Vi sier ikke ”ja” når en annen elevs navn blir ropt opp?

Etter en stund svarer en liten gutt ”Ja” når Catherines navn blir ropt opp.

Lærer: Heter du Catherine? Skal vi kalle deg Catherine resten av dagen?

Dette er ett eksempel, andre forskere har analysert andre diskursive rutiner knyttet til for eksempel morgenaktiviteten (”the first circle”), der elevene lærer å hilse, opprop av hvem som er tilstede, fortelle hva som skjedde på skoleveien, tur-taking om å snakke, planlegge og fordele arbeide, følge en arbeidsplan ut fra kalender, osv. Dette er rutiner som fyller barnas dag og som har **en underforstått rasjonalitet** som elever lærer indirekte ved praksis og rutinehandlinger ikke alltid som prinsipp. Forskjellige skoler har sin egen

---

<sup>22</sup> Dette gjelder også MBD diagnoser som er svært i skuddet for tiden. Selv om det kan være viktig å få påvist nevrologiske defekter hos barn med skoleproblemer, er det også viktig å være klar over at slike diagnoser også kan ha sosiale konsekvenser avhengig av hvordan de blir oppfattet. Enhver fysisk defekt skjer nødvendigvis innenfor en sosial sammenheng med konsekvenser for personens selvforståelse.

”kultur” og diskursive praksis som legger vekt på visse rutiner ikke andre - med engelsk kostskole som et ekstremt eksempel. Her kan visse rutiner bli så dominerende i den enkelte elevs fremtreden eller ”habitus”<sup>23</sup> at en utenforstående kan gjenkjenne og identifisere skoletypen ved elevens kroppsspråk og væremåte. Men poenget i denne sammenheng er at det å gå på skole er mer enn å lære visse fag, det er også å lære visse diskursive praksiser, rutiner, væremåter, sjangre og koder som ofte er underforstått – de læres gjennom praksis.

For barn som kommer fra en annen kulturell eller sosial bakgrunn, kan det by på problemer å forstå denne skjulte koden, og de vil av den grunn lett kunne falle utenfor, og ofte ende opp som skoletapere. Til tross for at disse barna snakker norsk, har de likevel ikke lært de mer subtile sider både ved den ”norske diskursen” og den norske ”væremåten” – de skjulte kodene som kreves for å bli populær, for å fremtre intelligent eller for å ”være kuul”, og bli en ”insider” i en venneflokken. Å lære ”den norske væremåten” i skolen er derfor langt mer enn å lære norsk språk i snever forstand (Edwards 1988, Hundeide 1999)<sup>24</sup>.

Når en ser dette i sammenheng med det foregående tema nemlig den gjensidige definisjonsprosess og hvem som har ”definisjonsmonopol” (Bråten 1975) for å bestemme hva som er ”kuult” og passende/korrekt sjanger og stil (også i klasserommet), da begynner en å ane de mer subtile mekanismer som fører til at enkelte barn og elever føler seg inkludert og andre ekskludert.

---

<sup>23</sup> Se fotnote side 14

<sup>24</sup> I denne tiden der det snakkes så mye om at innvandrerbarn skal lære norsk, er det viktig å være oppmerksom på at det er disse underforståtte diskursive rutinene, ofte av mer stilistisk art (se senere), som blir avgjørende for deres tilpasning og aksept i forhold til norske miljøer.

## **Inkludere eller ekskludere elever i klasserommets ”intersubjektive rom”.**

Et klasseroms interpersonlige ”klima” er derfor ikke bare avhengig av hvilke kvaliteter læreren besitter, det er også avhengig av den gjensidige tilpasning (eller forhandling) fra lærer og elever til hverandre. Dette skaper en slags ramme eller en ”metakontrakt” av gjensidige forventninger med hensyn til posisjon og ansvar, intimitet/distanse, hvilken genre, eller måte å snakke på, som er passende samt hvilken stilling, rolle og hvilke rettigheter man antar eleven har innenfor klasseværelsets kollektiv.<sup>25</sup> Med andre ord; deltagerne kommer frem til en stilltiende og gjensidig definisjon av hvilken relasjon de har til hverandre (definisjonen er ”forhandlet frem”) og dette styrer og begrenser hva som er passende oppførsel innenfor klasseværelset. Jeg foretrekker å kalle dette ”det intersubjektive rom”. Dette er det ”rommet” som vokser fram mellom deltagerne, og som bestemmer stilltiende hva som er naturlig og rimelig å uttrykke, både fra lærerens som fra elevens side og posisjon. Det er som en skjult dirigent som styrer hvilke typer samspill som naturlig kan og bør foregå innenfor denne interaktive rammen.

De engelske forskerne, Edwards og Mercer (1987), kaller dette “stilltiende grunnregler for kommunikasjon” ( se også Josselson 1992, Shotter 1996, Hundeide 1999 for videre klargjøring av ”intersubjektivt rom”). Maturana og de Rwezepka (1998) er også inne på lignende ideer når de skriver at: ” Vi mener at det å skape et relasjonelt rom (mellom elever og lærer) der barn kan utvikle seg som selvrespekterende og sosialt bevisste og ansvarlige individ med selvrespekt, er den sentrale oppgaven for utdanning” (op.cit.)

Ideen om et intersubjektivt rom kan være til hjelp når en skal problematisere og analysere de stilltiende og subtile bånd og føringer som oppstår og er virksomme når mennesker møtes. I særdeleshet er disse føringene viktige i klasserommet fordi de forandrer ens forståelse av elevenes og lærerens bidrag og ansvar i klasserommet. **Sett fra et intersubjektivt perspektiv, er et svar fra en elev ikke bare en gjenspeiling av hans indre, individuelle kompetanse, det er først og fremst en gjenspeiling av hans eller hennes sensitivitet og mestring av koden for hva som er rimelig og passende å**

<sup>25</sup> Det er dette Cazden (1987) kaller ”deltakerstruktur”.

uttrykke i det intersubjektive rommet mellom ham, de andre elevene og læreren innenfor en bestemt situasjon. En elevs ytring har derfor to aspekter; det ene, at ytringer er justert til læreren, eller den person som taler henvender seg til (adressivitet), det andre, at dette skjer innenfor en sjanger/kode eller det Bakthin kalte et "sosialt språk" som er knyttet til den sosio-kulturelle gruppering en tilhører. ( Se også Rommetveit 1998, Dyste 2001).<sup>10</sup>

Dette perspektivet forandrer hvordan vi forstår hvem som har ansvaret for hva som presenteres. Istedenfor å tilskrive eleven eller studenten alt ansvar for svikt eller inkompetanse, er det rimelig å stille følgende spørsmål: **I hvilken grad er det vi beskriver som skolekompetanse og skoleferdigheter et spørsmål om å mestre den kommunikative koden som gjelder i de intersubjektive rommene som dominerer i klasseværelset?** Eksempelvis å finne sin posisjon og rolle, være i stand til å justere seg til den dominerende genre og tone og glede læreren gjennom utveksling av ikke-verbal bekreftelse f.eks. blick og nikking?

**I hvilken grad inkluderer den intersubjektive koden noen elever mens andre havner utenfor?** Eksempelvis kan elever med en annen kulturell bakgrunn mislykkes fordi de ikke kjenner og forstår hva som er ”den riktige måten å snakke og svare” en lærer i klasserommet på. Siden dette er en diskurs genre - en måte å snakke på - ikke bare kunnskap i tradisjonell forstand, blir denne siden av svikt ofte oversett. Særlig er dette viktig å være oppmerksom på når det gjelder barn med en annen kulturell bakgrunn (se Edwards 1987).

**I hvilken grad er mislykkede elever et resultat av selvoppfyllende forutinntatte definisjoner og utelatelse fra klasseværelsets intersubjektive rom?** (Rogers 1982)

Dette er ikke bare teoretiske spørsmål, men svært reelle problem i klasserommet. Det dreier seg om grunnleggende spørsmål knyttet til engasjement kontra tilbaketrekking,

---

<sup>10</sup> Edward og Mercers begrep “grunnregler i undervisningen” (“educational groundrules”) er åpenbart beslektet med begrepet “intersubjektivt rom”(Edwards og Mercer 1987 ,s.42-62).

være aktiv og kreativ kontra være inaktiv, blokkert og hemmet, føle seg inkludert og akseptert eller mer generelt føle seg nedvurdert, utstøtt og mislykket og dermed utenfor det intersubjektiverommet som de andre deler.

De fleste vil fra egen erfaring kjenne til hvor lett det kan være å ekskludere en person ved å velge et emne der denne personen ikke har noen bakgrunn. Litt mer subtilt blir det når en velger en lokal genre eller tone og kroppsspråk som inkluderer noen og ekskluderer andre. Dette er erfaringer som også gjelder samspill i klasserommet.

Vellykket emosjonell inkludering og bekreftelse av elever i klassens kollektiv krever derfor at en er følsom overfor disse subtile sidene ved kommunikasjon: En dominerende og ufølsom lærer som på en dominerende og ufleksibel måte fremfører sin personlige stil eller sine personlige temaer, kan (stilltiende) drive ut de fleste av sine elever fra det intersubjektive rommet som han selv skaper. På denne måten skaper han, ofte uten selv å være klar over det, et emosjonelt klima og en emosjonell atmosfære preget av angst og mislykkethet. Ingen føler seg vel og motivert fordi det ikke er rom for elevenes naturlige uttrykk og kreativitet – det skapes isteden en fremmedgjort kommunikativ situasjon der hverken elever eller lærer føler seg trygge. De er alle blitt brakt i ”falsk posisjoner” i forhold til hverandre (Hundeide 1989).

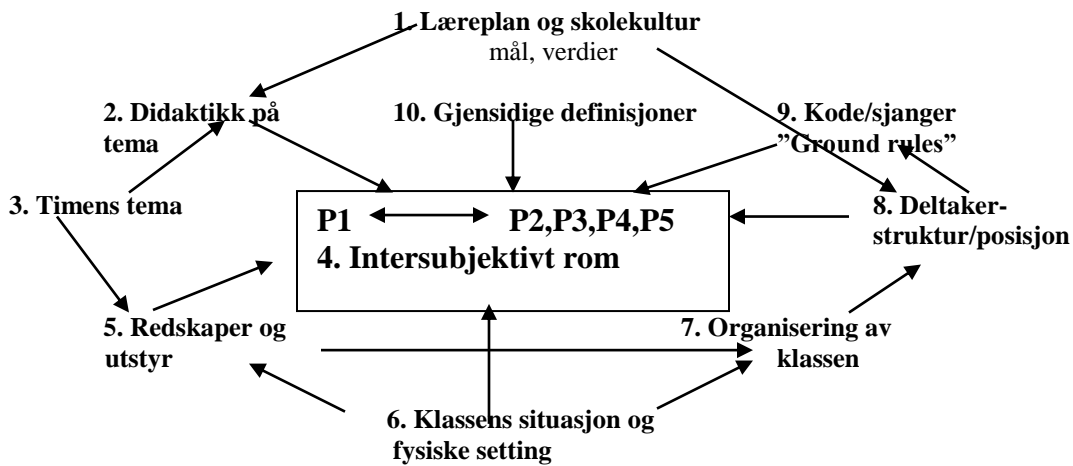
En god lærer er en lærer som på en følsom måte skaper et intersubjektivt rom som inkluderer alle elevene slik at de føler seg trygge og kan kommunisere på en måte som er naturlig og lett.

### **Andre rammebetingelser for kommunikasjon i klasserommet.<sup>26</sup>**

Men både det intersubjektive rommet og kommunikasjon i klasserommet er del av en større virksomhet (Wertsch, 1985, Enerstvedt 1987, Engstrøm 1991, Gallimore, Goldenberg og Weisner 1993) som påvirker av som kan skje i klassen. Nedenfor gjengir jeg en modell som illustrer en del av disse forhold:

---

<sup>26</sup> I denne sammenheng er det ikke mulig å gi en utfyllende beskrivelse av denne modellen og de begreper som brukes.



P1=Lærer, P2, P3, P4 = elever

Som det fremgår av figuren over er det som skjer mellom elev og lærer også i høy grad bestemt av forhold som er hinsides dem selv som personer, for eksempel at samspillet skjer på en skole i en klasse der de må følge de reguleringer som gjelder for denne virksomhet dvs. ifølge læreplan og ifølge den uformelle skolekultur/praksis (1). Dette gir føringer for den undervisningsform som skal gis i de forskjellige fag (2,3), dermed også den kommunikasjon som skjer mellom lærer og elever (4). Dette er formelle rammer som læreren vanligvis må operere innenfor. Dette gjelder også de redskaper (5) som er tilgjengelig (se Saljø 2000): tilstedeværelse av moderne interaktiv læremidler via computere vil sannsynligvis føre til en annen klasseorganisering og undervisningsform enn i en klasse som bare har kritt og tavle. Videre er klassens fysiske rom (6) med pulter eller bord også bestemmende for hvordan klassen organiseres (Johnson,1985) (7) som igjen blir avgjørende for den "deltakerstruktur"(8) som naturlig vil følge av forskjellige organiseringer. For eksempel vil pulter/bord plassert mot en lærer som sitter på en plattform hevet over klassen "invitere til"<sup>27</sup> en annen deltakerstruktur enn når elevene sitter i grupper som vender innad mot hverandre, i stede for mot læreren. Med deltakerstruktur menes "de rettigheter og plikter som deltakere har med hensyn til hvem

<sup>27</sup> Her benytter en ofte Gibsons begrep "affordance" dvs. at en gjenstand eller fysisk situasjon "inviterer" til en viss type aktivitet, ikke til andre – en hammer til å banke, ikke til å spise, en postkasse til å putte et brev i. Likedan innebærer klassens fysiske organisering også en invitasjon til visse aktiviteter og samspillsformer, ikke til andre. Dette er sentrale synspunkter i nyere praksisteori (Reed 1993).

som kan si hva, når og til hvem..."(Cazden 1986,437)<sup>28</sup>. Dette er delvis regulert av formelle posisjoner og status, men det er også bestemt av "settingen" eller hvordan klassen er organisert, og av de gjensidige forhold, definisjoner og kontrakter mellom lærer og elever.

Dersom vi beveger oss videre oppover på høyre siden av modellen, ser vi at deltakerstruktur også bestemmer den sjanger eller kommunikativ "kode" (9) som gjelder mellom deltakerne - i dette tilfelle mellom lærer og elev, for eksempel, det såkalte "recital script".

I en gruppe-organisert setting med en mer åpen og likeverdig deltakerstruktur vil sjangeren naturlig bli mer uformell og intim enn når lærer inntar sin tradisjonell maktposisjon hevet over klassen. Til slutt er selvsagt de gjensidige definisjoner eller kontrakter (10) mellom lærer og elever avgjørende for den kommunikative kode eller sjanger som skal gjelde mellom dem.

Det jeg har kalt intersubjektivt rom representerer en integrering av alle disse ytre føringer til **en opplevd følelse av å være inkludert/ekskludert, av å finne eller ikke finne sin "stemme", sin posisjon og sjanger i forhold til de andre, en følelse av naturlighet eller fremmedgjøring, tvang og keitethet eller frihet og flyt** etc.

Det er viktig å være klar over disse mer overordnede institusjonelle rammer som gir føringer for hva som naturlig kan skje i et klasserom. For disse rammer setter også begrensninger for en lærers mulige handlinger og kommunikasjon i forhold til elevene. Derfor er det viktig å være klar over at dersom en ønsker forandringer, forbedringer, da må en også se på selve rammebetingelsene: dersom disse ikke lar seg justere slik at de åpner opp for de ønskede forandringer, da er det lite sannsynlig at en vil oppnå forandringer som er varige og som har bærekraft.(Gallego&Cole 2001,Hundeide 2001).

---

<sup>28</sup> Cazden identifiserte 4 typer deltakerstrukturer: 1. Læreren overfor hele klassen, 2. Lærer i interaksjon med elever i smågrupper.3.En-til-en interaskjon med elev 4. Eleven har ingen interaksjon med andre

## **Deltakerstruktur og kommunikasjon i klasserommet.**

Kommunikasjon i det tradisjonelle klasserommet<sup>29</sup> er i stor utstrekning styrt av læreren og hans spørsmål: Britisk forskning har vist at i det tradisjonelle klasserom, der læreren står overfor alle elevene samlet, der er 47% av lærerens ytringer er spørsmål, mens kun 8% av elevenes ytringer er spørsmål. Denne forskningen har også vist at spørsmålene generelt har en tendens til å blokkere kommunikasjonen i klasseværelset – jo mer og jo oftere læreren tar initiativ til spørsmål, desto mindre kommunikasjon blir det. Likedan ser vi at jo mer konkret og presise spørsmålene er, jo kortere blir svaret (legg dessuten merke til at jo mer presist svaret er, jo mer får spørsmålet preg av å være en eksaminasjon eller kontroll og jo mindre blir kommunikasjonen). I tillegg har de fleste lærere en tendens til å bruke for kort tid etter spørsmålene til å la elevene svare på en mer reflektert måte. (Gjennomsnittstiden før han stiller et nytt spørsmål er på et sekund (Wood 1997)).

Dersom settingen forandrer seg og elevene forlater klasserommet i friminuttet, da forandrer også deltakerstrukturen og det intersubjektive rom mellom aktørene seg dermed blir også kommunikasjon en annen. Utenfor klasserommet er det en samtaleform som kalles ”småprat” (”chatting”) – dette er uformell prat som flyter fritt når timen er over (Brown et al. 1984). Den samme eleven som har problemer med å uttrykke sine synspunkter i klasseværelset ser ikke ut til å ha noe problem med hverdagslig ”småprat” (”chat”) og spøk utenfor klasseværelset. Hva kommer det av at den samme eleven som er ”klossete, uproduktiv og taus...” i klasserommet, er fri og kommunikativ utenfor klasserommet? Det har noe å gjøre med å passe inn i klasserommets intersubjektive rom og genre, men det har også noe å gjøre med rolle og maktstruktur, og den posisjon som eleven blir plassert i...<sup>12</sup> ( Se John Holts analyse av hvordan en elev blir brakt inn i det han kaller en ”falsk posisjon” (Holt 1970, Hundeide 1989)).

<sup>29</sup> Jeg bruker uttrykket ”det tradisjonelle klasserommet” når læreren står overfor eleven samlet og henvender seg til dem som en helhetlig gruppe. Innenfor et vanlig klasserom kan det selvfølgelig være gruppeaktiviteter, men det må atskilles fra det tradisjonelle klasserom (Dyste 1987).

<sup>12</sup> Det er blitt gjort noen interessante eksperimenter der man prøver å endre denne rollestrukturen og skape et nytt intersubjektivt rom som tillater mer frihet og ansvar for elevenes del. (Se Brown og Palincsar senere i denne artikkelen, s. 13)



Videre dersom en forandrer setting igjen: Eleven forlater skolen og går hjem, da skapes det ennå en ny deltakerstruktur som er radikalt forskjellig fra den vi finner i det tradisjonelle klasserommet. Ifølge Gordon Wells (1986) tar barna 80% av initiativene til samtalene mellom foreldre og barn når de er i hjemme, mens de bare tar 20% av initiativene til samtalene i klasseværelset. Det intersubjektive rommet og de "stilltiende grunnreglene for kommunikasjon" innenfor disse to rammene er åpenbart forskjellige. Ut fra dette perspektiv blir disse funnene derfor ikke så overraskende.

De fleste av oss beveger oss mellom forskjellige settinger med forskjellige deltakerstrukturer og intersubjektive rom i vårt dagligliv,<sup>30</sup> likevel på tross av alle denne variasjonen i vårt atferd og kommunikasjon, fastholder vi tendensen til å se bort fra setting og situasjonene og tilskriver den enkeltes oppførsel og kommunikasjon til den individuelle deltaker. Vi har vanskelig for å forestille oss at vi er deltakere i et sosialt spill som er hinsides vår egen skapelse og det er innenfor spillets rammer og regler (som vi har "appropriert" dvs. gjort til våre egne) at vi utfolder oss, på samme måten som en fotballspiller utfolder seg innenfor et sett av regler og i forskjellige posisjoner. Forskjellen er den at i det sosiale spillet er reglene mindre artikulert og mer tatt for gitt som del av en overlevert rutine-praksis, derfor er det lettere å opprettholde illusjonen om individuell kontroll og ansvar i enhver sammenheng. (Gallego&Cole 2001).

Det samme gjelder for klasserommet, enkelte av reglene er formelle og klart formulert i reglementer, men parallelt med disse formelle regler eksisterer det skjulte koder for hvordan det er passende ("korrekt") å fremtre i bestemte sammenhenger, hvordan en bør svare, hvordan det er passende å opptre for å bli populær, bli likt, hva som er "kuult" – dette er mer underforståtte stilistiske, og ofte paralingvistiske presentasjonsformer som blir levd i praksis<sup>31</sup>, men sjelden artikulert. Det er disse subtile føringer i det

---

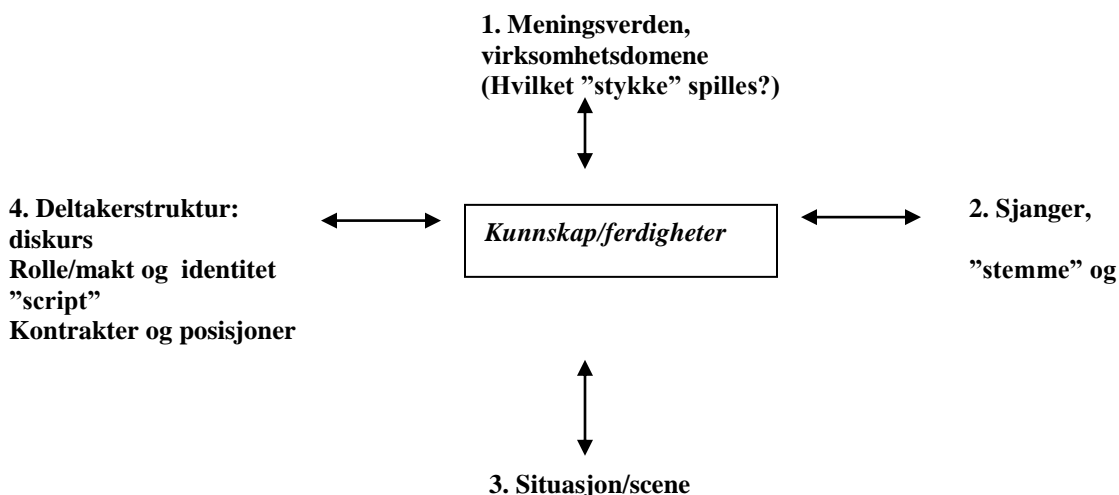
<sup>30</sup> Vi benytter oss av visse **kontekst markører** for å signalisere en ny kontekst, nytt tema eller sjanger. Det er for eksempel vanlig å antyde avslutningen av et tema ved å nikke og si "...OK..." eller "OK...la oss nå..." Eller kan det være mer subtile tegn knyttet til blikk-kontakt og kroppsholdning og lignende.

<sup>31</sup> Bordieu's begrep "habitus" beskriver hvordan slike stilistiske sjangre som karakteriserer forskjellige sosiale grupper kan bli nedfelt i deltakernes kroppsspråk og uttrykk og dermed ubevisst avsløre ens klassebakgrunn.

intersubjektive rom en må kjenne koden for ikke å bli misforstått eller utstøtt og kalt en ”Harry”<sup>32</sup>

### **Kunnskapstilegnelse innenfor en ny deltakerstruktur.**

Dersom vi ser nærmere på kunnskap ut fra et kommunikativt perspektiv, da blir dette noe videre enn overføring, individuell prosessering og lagring av informasjon fra lærer til elev slik det vanligvis fremstilles i tradisjonell kognitiv psykologi. Det blir mer tilegnelse av kunnskap og ferdigheter i en kontekst, dvs. med utspring i en bestemt deltakerstruktur i en gitt setting med tilhørende fortolkningsramme eller diskursiv sjanger – på denne bakgrunn konstrueres eller ko-konstrueres svar, løsninger, ferdigheter mellom eleven, problemet og læreren i tråd med de diskursive grunnregler eller koder som gjelder for samspillet i denne situasjon og overfor denne person. Dette vil derfor innbefatte mer enn tilegnelse av kunnskapsbiter i snever forstand; det kan også bety å ta en ny rolle, en ny posisjon – ja, i noen tilfeller til og med en ny identitet, for eksempel når en person lærer å lese i et samfunn preget av analfabetisme, han vil da føle :”I am a literate person”. Dette innebærer et nytt syn på kunnskap og ferdigheter som innfiltret i kontekstuelle sammenhenger slik det antydes i figuren nedenfor:




---

<sup>32</sup> Begrepet ”Harry” beskriver en person som ikke kan justere seg til de mer subtile stilistiske presentasjonsnormer som gjelder i forskjellige settinger. En ”Harry” er ”lite kuul” – dette er sentralt for barn og ungdom i skolealder...For de fleste av disse ungdommer er stil viktigere enn ideologi (Hundeide 2000)

Tilegnelse av kunnskap er derfor ikke bare en opplæring i isolerte mental ferdigheter, det er også tilegnelse av en den kontekst som kunnskapen er innfiltret i. Dette betyr imidlertid at

tilegnelse av kunnskap og ferdigheter kan innebære mestring av nye roller, nye deltakerstrukturer (4), nye sjangre og koder for kommunikasjon (2), og dermed også nye intersubjektive rom. Men kunnskapstilegnelse (og produksjon av kunnskap) skjer også innenfor en overordnet virksomhet – innenfor et avgrenset ”meningsdomene” (1), og det skjer alltid i situasjoner som har sine spesielle føringer (3) som nevnt .

Dersom en anvender dette perspektiv på skoletapere eller elever som har lesevansker, kan en spørre under hvilken deltakerstruktur, i hvilken rolle og under hvilken sjangre, under hvilket intersubjektivt rom har denne kunnskaps- eller ferdighetssvikt blitt produsert? Og hvilke kontekstuelle bindinger eksisterer til disse usagte forutsetninger som den er blitt produsert under?

Dersom en går gjennom en del case-studier av skoletapere (se Holt 1965, 70), finner en at i tillegg til å ha utviklet løsningsstrategier som ikke tilfredsstillende de normer og standarder som gjelder innenfor skolefelleskapet (dvs. skolesvikt i form av i.e. sviktende lese- eller matematikk-ferdigheter), så har de i tillegg lært disse innenfor en deltakerstruktur, der de har funnet sin egen rolle og posisjon, nemlig taper-rollen, og innenfor en sjanger eller kode som tilsvarer denne rollen. Etter hvert som elevene tilpasser seg denne rollen og denne taper-sjanger, kan en paradoksalt nok hevde, at **det slik elever mestrer bra er taper-rollen**: Det en elev med leseproblemer mestrer, er rollen og presentasjonsformen, eller sjangeren, å være en lesesvak elev. Poenget er at selv det å være en skoletaper skjer ikke i et sosialt vakuum, også det følger institusjonelle koder for passende oppførsel for hvordan en slik elev skal forholde seg til lærer og andre elever og tilpasse seg denne situasjonen.<sup>33</sup> Dette er roller og koder som ikke minst læreren og skolekameratene er med på å forme og som også innebærer en selvforståelse

---

<sup>33</sup> I boken ”Stigma” gir Goffman (1966) en meget nyansert beskrivelse av hvordan forskjellige avvikere, i tillegg til sitt avvik, også kan overta identiteter, sjangre og delta i ”communities” og subkulturer som er utviklet omkring dette avvik.

som korresponderer til denne rollen (som del av en deltakerstruktur). Enkelte vil hevde at det er denne rollen og alle de tilpassede kodene omkring det å være taper som er den største hindring for å bringe eleven ut av denne taper-posisjonen og inn i en posisjon av mestring og en rolle som tilpasset skoleelev.<sup>34</sup>

Sett at en forsøker å reversere denne utvikling ved å innby for eksempel lesesvake elever til å inngå i en ny deltakerstruktur der de må innta en nye rolle og en ny sjanger som korresponderer til det å mestre lesning? Vil dette bidra til å fremme en ny motivasjon for å tilegne seg leseferdigheter i tråd med den nye rollen og den nye posisjon innenfor en ny deltakerstruktur?

Dette er spørsmål som Anne Brown (1996) har tatt opp i sine originale studier av **gjensidig undervisning** hos lesesvake elever. Hun gjennomførte disse forsøkene med en gruppe syvende klassinger som hadde lese og forståelsesvansker. Poenget var å bringe dem ut av den passive mottaker-rollen hvor lærer instruerer dem ( ”the recitation scripts”) over i en mer aktiv rolle der de selv måtte innta lærer-rollen overfor sine medelever og også overfor læreren. Som forberedelse til denne nye rollen ble de instruert i bruken av fire strategier for leseforståelse: **Oppsummering, stille spørsmål, klargjøring og forutsigelse**. På denne måten fikk hver student oppleve å være lærer og gå gjennom disse fire punktene med de andre etter å ha lest en del av teksten innenat. (Brown et al.1988). Hun beskriver fremgangsmåten slik: ”The teacher and the student took turns leading a dialogue on sections of the text they were reading. The teacher assigned a segment of the passage to be read and either indicated that it was her turn to be the teacher or assigned a student to teach that segment. The adult and the student then read the assigned segment silently. After reading, the teacher (student and adult) for that segment summarised the content, asked a question that a teacher or test might ask on that segment, discussed and clarified any difficulties, and finally made a prediction about future content. All of these activities were embedded in as natural dialogue as possible,

---

<sup>34</sup> I en studie av stammere gjennomførte Francella (1977), med utgangspunkt i Kelly's personal construct theory, en analyse av deres selvforståelse i løpet av en terapi som i hovedsak besto i å hjelpe dem til å gi opp rollen som stammer, og gradvis lære seg den nye rollen, sjangeren og selvforståelsen knyttet til det å være en flytende taler.

with the teacher and student giving feedback to each other.” (Op.cit) Det viste seg at denne strategien var meget effektiv og.....

I en annen tilsvarende opplegg som også ble anvendt for å forbedre lesning og forståelse hos lesesvake elevers benyttet hun det hun kaller ”**proleptic instruction**” som kombinerer både aktiv konstruksjon og ledet deltagelse samtidig. Proleptisk instruksjon<sup>21</sup> medfører at lærlingen må selv rekonstruere det som ikke blir uttalt med rene ord i det ”proleptiske direktivet” som læreren gir. ”...in this context of instruction, it refers to situations where a novice is encouraged to participate in a group activity **before** she is able to perform unaided; the social aspects of the task while observing and learning from an expert who serves as a model for higher level of involvement. At first the novice participate more or less as a spectator responsible for very little of the actual work. But as she becomes more experienced and capable of performing at a higher level, the expert guides her to increasingly more competent performance. The teacher and the student come to share the cognitive load equally. Finally the adult fades herself out, as it were, leaving the student to take over, and the adult teacher to assume the role of a sympathetic coach.”

I motsetning til den tradisjonelle situasjonen der læreren har det hele ansvar og elevene passivt justerer seg til lærerens forutsetninger, blir elevene som gjennomfører “gjensidig undervisning” **trenet både i å dele og å samarbeide med andre, men også i å ta en ny rolle som leder og dermed også oppleve å ha ansvar for selve undervisningsprosessen.** Dette er en ny type ”metalæring” som bringer eleven inn i en ny posisjon i forhold til den deltakerstruktur og kontekst han har vært bundet opp i som taper. I den nye sammenhengen hjelper han til å ta en aktiv og ansvarlig rolle som understøtter og forbereder en ny selvforståelse preget selvtillit og tro på sin evne til å kunne handle på eget initiativ.

I senere tid har det vært en oppblomstring av studier av læring i naturlige kontekster utenom klasserommet og laboratoriet (Salø 2000, Hutchins 1995). En har søkt etter

---

<sup>21</sup> Proleptisk betyr i denne sammenhengen “i forventning av forståelse”.

modeller for læring og ferdighetsutvikling innen tradisjonelle yrker og laug – såkalt ”mester lære” (Kvale og Nielsen 2000). Det er særlig forskere rundt antropologen Jean Lave som har ledet an i denne forskningen, som beskrives enten som ”communities of practices (Lave og Wenger 1991), eller som ”communities of learners” (Rogoff 2001). Felles for disse er at de gir detaljerte etnografiske beskrivelser av den læringsprosessen en novise gjennomgår innenfor et felleskap der novisen beveger seg fra en perifer posisjon til en stadig mer sentral posisjon etter som han eller hun mestrer de formelle og underforståtte koder for handling og passende oppførsel innenfor fellesskapet. I denne sammenheng blir kunnskapstilegnelse del av en større forandringsprosess der en ser kunnskap og ferdigheter som sammenfiltret med utvikling av en ny status, ny rolle, en ny sjanger og til slutt også en ny yrkesidentitet. Anne Browns innovative ideer om gjensidig undervisning og proleptisk læring er eksempler på praktiske anvendelser av denne tilnærming.

---

## **4. ICDP Programmet og bevisstgjøring av læreres samspillspraksis i klasserommet.**

I nyere kulturorientert utviklingspsykologi legges det stor vekt på samspill mellom barnet og det sentrale omsorgsgivere fordi nyere forskning viser at barns utvikling er delvis en ledet og assistert prosess der kvaliteten av samspillet med sentrale omsorgsgivere er avgjørende for barnets utvikling. (Rogoff 1990, Klein 1990, Stern 1985, Schaffer 1996). Dette synspunkt er også sentralt i ICDP Programmet, der vi har utformet noen ”temaer for godt samspill” som sammenfatter på en enkel måte hovedpunkter i den forskningen som er gjort på dette området (Hundeide 1996, 2000).

Men kvaliteten av samspill er avhengig av omsorgsgivers definisjon av barnet: Dersom barnet oppfattes som begavet og intelligent, vil det naturlig føre til at kvaliteten av samspillet og relasjonen med omsorgsgiver vil få en annen karakter enn om det oppfattes som tilbakestående eller at det har en svikt som ikke lar seg korrigere. Med andre ord, hvordan barnet blir oppfattet/definert av omsorgsgiver vil i stor grad bestemme det samspill som utvikles mellom dem. Men her må en også se på barnet som en aktiv medspiller i utformingen av dette samspillet, ikke bare som en passiv mottaker: På samme måten som omsorgsgivers definisjon av barnet bestemmer hennes utspill overfor barnet, vil også barnets definisjon av omsorgsgiver være bestemmende for dets initiativ og utspill overfor omsorgsgiver eller lærer. Til sammen vil disse gjensidige definisjoner<sup>35</sup> kunne fungere som *en skjult kontrakt mellom dem, som vil regulere kvaliteten av det samspill som utspilles mellom og dermed også åpne eller lukke muligheter i de enkelte elevenes videre utvikling.*

### **Inkludere eller ekskludere elever i klasserommets ”intersubjektive rom”.**

Klasserommets emosjonelle klima er ikke bare avhengig av hvilke kvaliteter læreren besitter. Det er også avhengig av den gjensidige tilpasning (eller forhandling) fra lærer og

---

<sup>35</sup> Selv om definisjonene er gjensidige er det vanligvis lærerens definisjon som har størst symbolsk makt og som derfor blir dominerende – ofte også i elevens selvforståelse (Dweck 1988, Hundeide 2000, Bråten 2000)

elever til hverandre. Dette skaper en slags ramme eller en ”metakontrakt” av gjensidige forventninger med hensyn til posisjon og ansvar, intimitet/distanse, hvilken genre, eller måte å snakke på, som er passende samt hvilken stilling, rolle og hvilke rettigheter man antar eleven har innenfor klasseværelsets kollektiv. Med andre ord; deltagerne kommer frem til en stilltiende og gjensidig definisjon av hvilken relasjon de har til hverandre (definisjonen er ”forhandlet frem”) og dette styrer og begrenser hva som er passende oppførsel innenfor klasseværelset. Jeg foretrekker å kalle dette ”det intersubjektive rom”. Dette er det ”rommet” som vokser fram mellom deltagerne, og som bestemmer stilltiende hva som er naturlig og rimelig å uttrykke, både fra lærerens som fra elevens side og posisjon. Det er som en skjult dirigent som styrer hvilke typer samspill som naturlig kan og bør foregå innenfor denne interaktive rammen.

De engelske forskerne Edwards og Mercer (1987) kaller dette ”stilltiende grunnregler for kommunikasjon” ( se også Josselson 1992, Shotter 1996, Hundeide 1999 for videre klargjøring av ”intersubjektivt rom”). Maturana og de Rwezepka (1998) er også inne på lignende ideer når de skriver at: ” Vi mener at det å skape et relasjonelt rom (mellom elever og lærer) der barn kan utvikle seg som selvrespekterende og sosialt bevisste og ansvarlige individ med selvrespekt, er den sentrale oppgaven for utdanning” (op.cit.)

Ideen om et intersubjektivt rom kan være til hjelp når man skal problematisere og analysere de stilltiende og subtile bånd og føringer som oppstår og er virksomme når mennesker møtes. I særdeleshet er disse føringene viktige i klasserommet fordi de forandrer ens forståelse av elevenes og lærerens bidrag og ansvar i klasserommet. Sett fra et intersubjektivt perspektiv, er et svar fra en elev ikke bare en gjenspeiling av hans indre, individuelle kompetanse, det er først og fremst en gjenspeiling av *hva som er rimelig å uttrykke i det intersubjektive rommet mellom ham, de andre elevene og læreren innenfor en bestemt situasjon* ( Se Rommetveit 1998).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Edward og Mercers begrep ”grunnregler i undervisningen” (”educational groundrules”) er åpenbart beslektet med begrepet ”intersubjektivt rom”(Edwards og Mercer 1987 ,s.42-62).



Dette perspektivet forandrer hvordan vi forstår hvem som har ansvaret for hva som presteres. Istedenfor å tilskrive eleven eller studenten alt ansvar for svikt eller inkompetanse, er det rimelig å stille følgende spørsmål:

*I hvilken grad er det vi beskriver som skolekompetanse og skoleferdigheter et spørsmål om å mestre den kommunikative koden som gjelder i de intersubjektive rommene som dominerer i klasseværelset? Eksempelvis å finne sin posisjon og rolle, være i stand til å justere seg til den dominerende genre og tone og glede læreren gjennom utveksling av ikkeverbal bekreftelse f.eks. blick og nikking?*

*I hvilken grad inkluderer den intersubjektive koden noen elever mens andre havner utenfor? Eksempelvis kan elever med en annen kulturell bakgrunn mislykkes fordi de ikke kjenner og forstår hva som er ”den riktige måten å snakke og svare” en lærer i klasserommet på. Siden dette er en diskurs genre - en måte å snakke på - ikke bare kunnskap i tradisjonell forstand, blir denne siden av svikt ofte oversett. Særlig er dette viktig å være oppmerksom på når det gjelder barn med en annen kulturell bakgrunn (se Edwards 1987).*

I hvilken grad er mislykkede elever et resultat av selvoppfyllende forutinntatte definisjoner og utelatelse fra klasseværelsets intersubjektive rom? (Rogers 1982)

Dette er ikke bare teoretiske spørsmål, men svært reelle problem i klasserommet. Det dreier seg om grunnleggende spørsmål knyttet til engasjement kontra tilbaketrekking, være aktiv og kreativ kontra være inaktiv, blokkert og hemmet, føle seg inkludert og akseptert eller mer generelt føle seg nedvurdert, utstøtt og mislykket og dermed utenfor det intersubjektive rommet som de andre deler.

De fleste vil fra egen erfaring kjenne til hvor lett det kan være å ekskludere en person ved å velge et emne der denne personen ikke har noen bakgrunn. Litt mer subtilt blir det når en velger en lokal genre eller tone og kroppsspråk som inkluderer noen og ekskluderer andre. Dette er erfaringer som også gjelder samspill i klasserommet.

Vellykket emosjonell inkludering og bekreftelse av elever i klassens kollektiv (eller ”communitas”) krever derfor at man er følsom overfor disse subtile sidene ved kommunikasjon: En dominerende og ufølsom lærer som på en dominerende og ufleksibel måte forfekter sin personlige stil eller sine personlige temaer, kan (stilltiende) drive ut de fleste av sine elever fra det intersubjektive rommet som han selv skaper. På denne måten skaper han, ofte uten selv å være klar over det, et emosjonelt klima og en emosjonell atmosfære preget av angst og mislykkethet. Ingen føler seg vel og motivert fordi det ikke er rom for elevenes naturlige uttrykk og kreativitet – det skapes isteden en fremmedgjort kommunikativ situasjon der hverken elever eller lærer føler seg trygge. De er alle blitt brakt i en ”falsk posisjon” (Hundeide 1989).

### **Hvordan eleven defineres....**

En grunnleggende forutsetning for å utvikle et positivt samspill og omsorg for et barn er at det oppfattes som en ”person” som et medmenneske med samme behov for følelsesmessig omsorg, anerkjennelse og respekt som vi kan erkjenne hos oss selv.<sup>36</sup> Dette er grunnleggende fordi det muliggjør at vi kan gjenkjenne de samme behov, den samme glede eller lidelse hos barnet som vi selv kan ha opplevd i tilsvarende situasjoner. Dette gir mulighet for en empatisk forståelse eller gjenkjenning som jeg har kalt ”empatisk identifikasjon” med barnet, der vi kan trekke inn vår egen erfaring i tilsvarende situasjoner (Hundeide 2000). Det er dette som muliggjør med-følelse og med-opplevelse som er selv grunnforutsetningen for sensitiv omsorg, sensitivt samspill og sensitiv pedagogikk. (Bråten 2000, Stern 1995, Hoffman 2000).<sup>37</sup>

Når et barn eller en elev blir definert negativt, dvs. at han blir tilskrevet egenskaper som reduserer hans muligheter for assistert hjelp og omsorg fra sine nærmeste, vil dette

---

<sup>36</sup> Dette kan virke som en selvfølgelighet – at barnet oppfattes som en person. Dersom en mener det, da kjenner en lite til de overgrep og den mishandling som barn i stor del av verden utsettes for. – Tingliggjøring i motsetning til personlig-gjøring blir i slike sammenhenger meningsfulle begrep.

<sup>37</sup> Nyere omsorgsetikk inspirert av filosofene Levinas og Løgstrup vil hevde at dette er en grunnleggende egenskap ved det å være menneske. Dette synspunkt understøttes også av nyere kommunikativ forskning omkring spedbarnets evne til empatisk eller ”alterosentrisk” deltakelse (se Bråten 2000, Trevarthen 1999).

enkelte ganger være forbundet med at han eller hun støtes ut av det jeg har kalt ”sonen for intimitet”. Når dette skjer blir barnet i beste fall oppfattet og behandlet med likegyldighet som en ”fremmed”, i verste fall som en ”fiende” som en med rette kan behandle med brutalitet, vold og hensynsløshet. Under ekstreme livsforhold ser en ofte at barn støtes ut av ”varmen” eller det jeg har kalt ”sonen for intimitet” – de blir i konkret forstand utstøtt fra hjemmet og ender opp på gaten uten annen omsorg enn den de får fra likesinnede i samme situasjon. Det vil føre for langt i denne sammenheng å gå inn på dette (se Hundeide 1999, 2000). Poenget er å påpeke at de samme inkluderings- og utstøtingsprosesser også kan skje i vanlig samvær mellom mennesker i en sivilisert sammenheng, som f.eks. på en skole; enkelte barn blir definert negativt og utstøtte fra det intime fellesskap og utsatt for mobbing og mishandling gjerne knyttet opp mot en negativ definisjon av barnet slik at en kan si at han eller hun fortjener det. Med andre ord, de negative definisjonene fungerer ofte som legitimering for neglisjering og mishandling (Bauman 1997).

For at et barn skal utvikle seg optimalt er det derfor viktig at det defineres positivt i den forstand at det blir oppfattet av andre og av seg selv om at det har muligheter for utvikling, at det kan klare å oppnå gode resultater dersom det legger godviljen til – at det skapes en holdning av håp og pågangsmot. Eller for å si det med Vygotsky at det har ”en sone for mulig utvikling”. Det er denne holdningen som søker etter positiv muligheter isteden for det motsatte – å søke etter svikt – som er vesentlig for å skape et sosialt klima for vekst og utvikling.

Grunnen til at jeg legger så stor vekt på dette i denne teoretiske fremstillingen, er at det skal vise seg at dette ble et av de viktigste resultatene i pilot-undersøkelsen.

### **Temaer for godt samspill.**

En annen viktig side ved ICDP Programmet er temaene for godt samspill. I korthet sammenfatter disse temaene på en enkel måte de kvaliteter i samspillet som en antar vil være avgjørende for barnets helhetlige utvikling (se appendiks 3. for en oppsummering). Temaene kan deles inn i tre kategorier:

1. *Det emosjonelt-ekspressive samspill* med barnet som forutsetter at omsorgsgiver justerer seg til barnets tilstand og ser og følger dets initiativ, at han/hun uttrykker positive følelser og gi anerkjennelse til barnet, og etablere en intim emosjonell dialog.
  
2. *Det meningsskapende og utvidende samspill* der omsorgsgiver og barn/elev, med utgangspunkt i felles oppmerksomhet om felles opplevelser, utvider disse gir dem mening, gir forklaringer og forteller historier slik at de fremstår som meningsfulle og interessante og knyttet til barnets øvrige erfaringsverden.
  
3. *Det regulerende og grensesettende samspill* <sup>38</sup>de omsorgsgiver/lærer hjelper barnet å utvikle strategier for målrettet handling fra enkle situasjoner som å hjelpe barnet å kle på seg og spise selv, til problemløsningsstrategier knyttet til forskjellige fagområder for eksempel matematikk. I begge tilfeller blir barnet hjulpet steg for steg til planlegge og reflektere over konsekvensene av sine handlinger. Et viktig poeng i denne sammenheng er at hjelpen gis som ”gradert støtte” (eller det som populært kalles ”scaffolding”) dvs. at omsorgsgiver eller lærer hjelper barnet når det er behov for det, men så snart barnets kompetanse og mestring øker, trekkes hjelpen gradvis tilbake slik at barnet fremstår som den som har mestret oppgaven ut fra egne forutsetninger: Ansvar og kontrollen for oppgaven overføres fra medhjelper til elev. Dette er et viktig prinsipp i all hjelpearbeid – poenget er å skape autonomi hos den som mottar hjelp.

Men *grensesetting* er også en del av dette. Poenget ved grensesetting ut fra ICDP Programmet er at den bør være positiv og veiledende, ikke negative nedsettende og umyndiggjørende. I motsetning til negativ regulering gjennomføres positiv regulering i forbindelse med ”grensesetting” i en atmosfære av vennlighet og gjensidig respekt. I stedet for å rope og gi negative kommandoer blir barnet stoppet på en klar og bestemt måte, samtidig som det gis forklaringer på hvorfor ting ikke

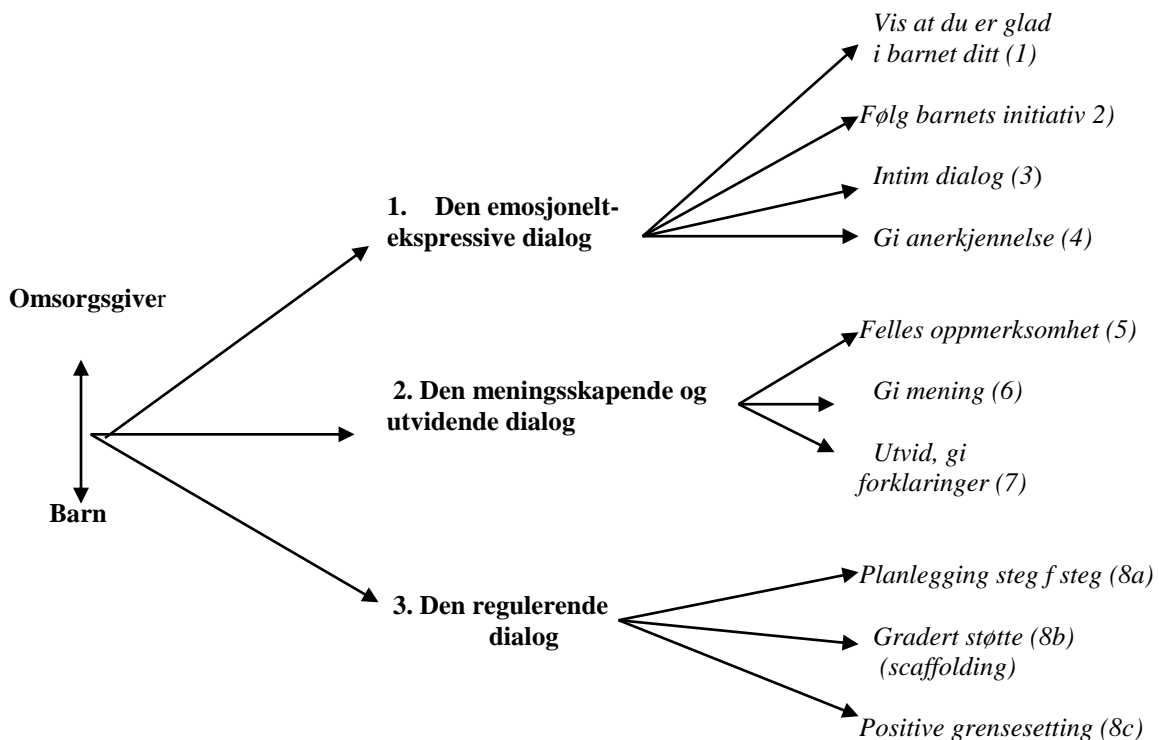
---

<sup>38</sup> I en annen sammenheng har jeg beskrevet disse tre samspillsformene som ”de tre dialoger mellom omsorgsgiver og barn”, nemlig 1. den emosjonelt-ekspressive, 2. den meningskapende og utvidende og 3. den regulerende og grensesettende dialog (Hundeide 2000).

er tillatt og hvorfor visse regler eller forbud er nødvendige. Dette forutsetter at en på forhånd har klare regler som en har forhandlet frem og blitt enig om – også om følgene av å bryte dem - og de gjennomføres konsekvent. Dette er det en av de fremste ekspertene på dette området, nemlig Martin Hoffman kaller ”induksjon” (Hoffman 2000). Det vil i denne sammenheng føre for langt å gå nærmere inn på positiv og negativ grensesetting.

I figuren nedenfor illustreres både de tre dialogene med temaene for godt samspill:

**Figur 4: De tre dialoger og de åtte temaer for godt samspill**



Som figuren over viser kan de tre dialogene splittes inn i de åtte temaer for godt samspill. Dette blir da en litt mer detaljert beskrivelse enn de tre dialogene, og de åtte temaene kan også brukes til en mer nyansert analyse av samspill.

4. *Samspill som understøtter elevens selvtillit, ansvarlighet og handleevne.* Dette kan bestå i å understøtte barnet/eleven til å prøve seg i nye utfordrende situasjoner

der de må mobilisere sin kapasitet for å mestre situasjonen. Det er gjennom slike mestrings-erfaringer i utfordrende situasjoner at barnets reelle selvtillit bygges opp, og det er i slike situasjoner at barn kan få trent opp sin evne til å ta ansvar, til å vise omsorg overfor andre som trenger hjelp og til å ta beslutninger der det selv er ansvarlig. Dette er også med å bygge opp den som nå kalles ”resiliens” eller motstandskraft og utholdenhet hos barnet (se Hundeide 1999)

### **Sensitivisering av lærer i motsetning til instruksjon.**

I tillegg til temaene for godt samspill mellom omsorgsgiver /lærer og barn/elev, har vi i ICDP Programmet også syv prinsipper for sensitivisering av omsorgsgivere, i dette tilfelle lærere. Det er med andre ord to atskilt prinsipper, det ene for samspill mellom lærer og elev (omsorgsgivere og barn), det andre for samspill og veiledning av hvordan en rådgiver skal sensitivisere lærere

(veiledere og omsorgsgiver). Dette kan illustreres på følgende måte:

A. Sensiviseringsprosedyre

B. Tema for godt samspill

**Rådgiver** ←————→ **Lærer** ←————→ **Elev**

Det første gjelder opplegget for samspill mellom rådgiver og lærer med henblikk på å sensitivisere lærerne (A). Det andre for å forbedre spillet mellom lærer og elev (B).

I denne sammenheng er begge prinsippene av interesse for det er sensitiviseringsprinsippene

(A) som er grunnlaget for selve opplegget, mens målsetting er, mellom annet, å belyse lærernes forhold til elevene (B). Dette vil skje gjennom en sensitiviseringsprosedyre der lærerne selv skal bringe frem sin egen erfaring og forståelse, dele den med andre lærer og dermed fremme en bevisstgjøring om den kunnskap de allerede er i besittelse av. I den sammenheng er temaene for godt samspill et nyttig analytisk redskap, som vi skal komme tilbake til.

La oss se litt nærmere på selve sensitiviseringsprinsippene. Disse benyttes når en veileder eller rådgiver skal sensitiviser omsorgsgivere – i dette tilfelle lærere. En legger da vekt på følgende prinsipper:

- 1) Å fremme positive og utviklingsfremmende oppfatninger av barnet, og motvirke stigmatiserende og stagnerende oppfatninger.
- 2) I selve sensitiviseringen legges det vekt på egenaktivitet for å forandre atferd. Dette konkretiseres i form av en serie oppgaver som skal gjennomføres.
- 3) At veileder påpeker de positive sider ved de ferdigheter som omsorgsgiver (lærer) allerede besitter og dermed styrker hans eller hennes selvtillit.
- 4) At deltakere lærer å se og analysere egne ferdigheter med utgangspunkt i de åtte temaer for godt samspill som er nevnt. Her benyttes ofte video-opptak av egen atferd som utgangspunkt for analyse.
- 5) At deltakerer rapportere sine eksempler og deler disse med andre deltakere i grupper. Dermed får de også en bekreftelse på sine erfaringer ikke bare fra en veileder/rådgiver, men fra andre deltakere i samme situasjon.
- 6) At veileder formidler de viktigste prinsippene i programmet som historier med konkrete eksempler, ikke som abstrakte forklaringer.
- 7) At veileder følger prinsippet om ”gradert støtte” når en assisterer en omsorgsgiver i spillet med sitt barn, dvs. at en til å begynne med kan demonstrere og gi forklaringer, men etter hvert som omsorgsgivers kompetanse øker, overlates ansvaret og initiativet til omsorgsgiver selv.

Når det gjelder anvendelse av disse sensitiviseringsprinsippene i forhold til lærer, er ICDP opplegget<sup>39</sup> slik det er utformet i dette prosjektet, et forsøk på å skape *et forum eller et rom for utveksling av egen erfaring og for selvrefleksjon, analyse og erfaringsutveksling omkring kvaliteten av deres kontakt og kommunikasjon med de enkelte elever*, noe det blir liten tid til i en travel skoledag.

---

<sup>39</sup> En slik tilnærming står i klar motsetning til mer atferdsorienterte tilnærminger som gir en ferdig pakke av detaljerte instruksjoner som skal gjennomføres så presist som mulig.

## **Reflekterende grupper – en fremgangsmåte for bevisstgjøring og forandring på deltakernes premisser.**

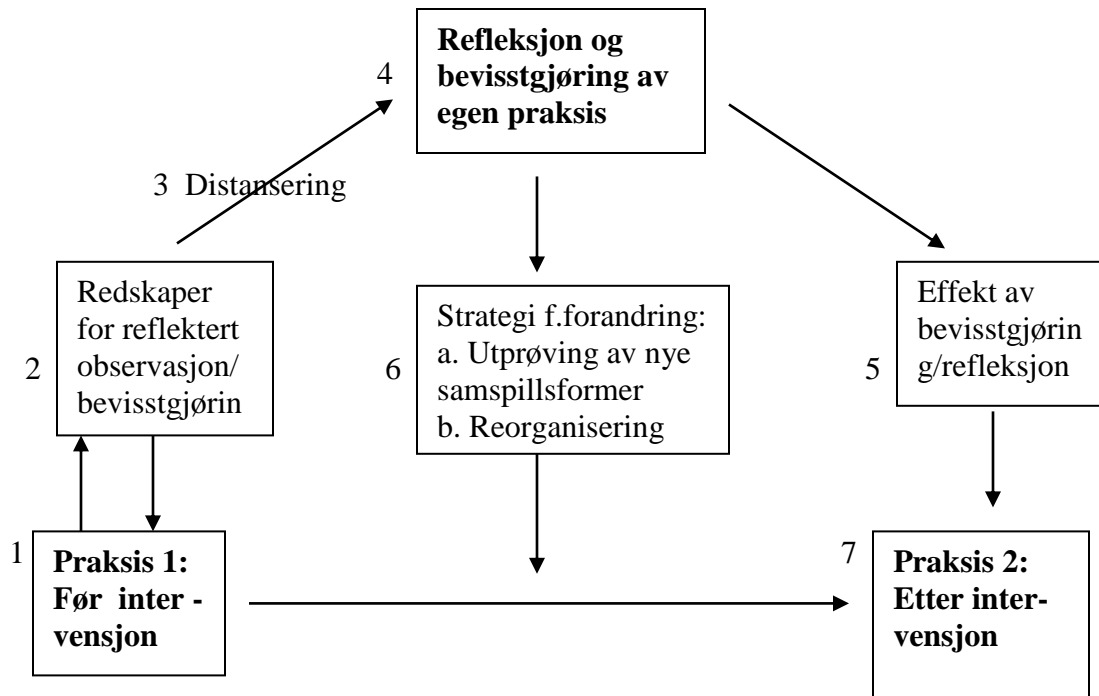
I en slik sammenheng fungerer ICDP programmets åtte for temaer for godt samspill som en referanseramme for observasjon og bevisstgjøring, mindre som et pålegg for konkret handling. *Poenget ved de reflekterende gruppene var å aktivere og bringe ut lærernes egen erfaring og kunnskap om elevene; Det er de som er eksperter på skole og elev kontakt, og ved å bringe ut deres ureflekterte erfaringer på en positive, bekreftende måte, slik at de kan dele den med kolleger (og på denne måte bli mer bevisstgjort og vurderende i forhold til sin egen praksis), vil dette forhåpentlig virke bevisstgjørende, myndiggjørende og motiverende for videre forbedringer.* Ved å sensitivisere og bevisstgjøre lærerne med utgangspunkt i temaene for godt samspill, vil de også kunne utvikle *en bevisstgjort fleksibilitet* og tilpasningsevne som kreves i en variert skoledag med stadig nye problemer og utfordringer – noe som kan være vanskelig å fange opp i mer oppskriftspregede opplegg. Disse synspunkter er i tråd med det som nå kalles gruppe-læring eller kooperative læring som er særlig aktuell i neo-Vygotsky tradisjonen (Bruner 1996, Brown 1997). De er også i tråd med tradisjonen som kalles ”reflective practice” (Schon 1983).

Men for at lærerne skal komme ut med sine erfaringer må det skapes en metode for å bringe ut og bevisstgjøre lærerne om deres erfaringer - et forum der de kan utveksle disse det med andre.

Modellen nedenfor gir en oversikt både over de komponenter som blir anvendt i denne sensitiviseringen og hvordan en antar at de gjensidig bidrar til økt refleksjon og bevisstgjøring av egen praksis og erfaring:



## Modell for forandring gjennom bevisstgjøring og refleksjon:



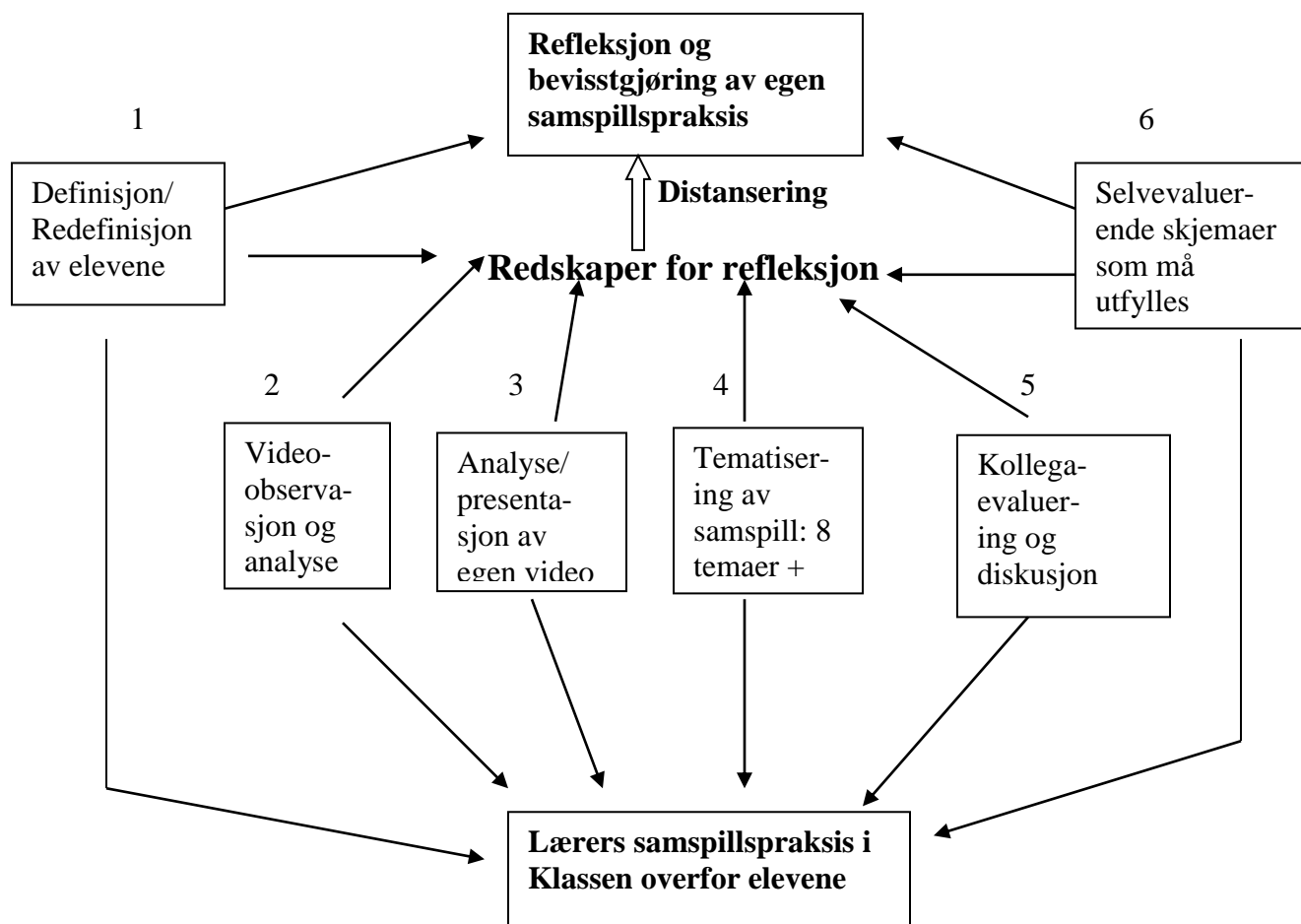
Modellen over gir en sammenfatning av hvordan en tenker seg at refleksjon og bevisstgjøring av egen praksis vil skje, og hvordan dette kan føre til positive forandringer i denne praksis. Dette skjer ved at deltakerne i prosjektet benytter visse *reflektive redskaper* til observasjon og analyse av egen praksis(2). Dette vil føre først til en *distansering* fra ens umiddelbare opplevelse(3) som muliggjør at en kan reflektere og bevisstgjøres egen praksis (4) . Dette i seg selv kan føre til positiv forandring i praksis i tråd med de redskaper som er brukt (5) – i dette tilfelle ICDP temaene for godt samspill. Men bevisstgjøring og analyse av egen praksis kan også føre til utvikling av strategier for forbedring (6) enten i form av utprøving av nye samspillsformer eller reorganisering av den måten undervisning gis i klasserommet. Dersom dette går som forventet skulle der skje en positiv forandring fra praksis 1, før intervensjon til praksis 2 etter intervensjon.

Med andre ord, lærerne gjennomgår en periode med observasjon og analyse av egen praksis som så formidles og diskuteres i en kollega-gruppe. Gjennom slike erfaringer blir den enkelte lærer mer klar over sin egen styrke og svakhet som lærer. Dette skjer i en minst mulig truende form der deltakerne legger vekt på å understøtte hverandres sterke

sider, og overlate til den enkelte lærer selv å reflektere og lage en strategi for egen forbedring – som så presenteres for gruppen. Etter en slik intervensjon med refleksjon over egen praksis i minst 10 møter annen hver uke, er det vår antakelse at der vil skje en positive forandring i deres hverdags praksis i klasserommet, fra ”Praksis 1” til ”Praksis 2” i figuren over. De resultater som vi hittil har fått tyder på at denne hypotesen blir bekreftet!

Som vist i figuren over, har vi det som vi har kalt ”refleksive redskaper” eller ”redskaper for bevisstgjøring”(2). For at lærerne skal aktiveres til å komme ut og dele sine erfaringer sine praksis med andre kolleger, kreves det jeg har kalt ”refleksive redskaper” eller ”redskaper for bevisstgjøring” og distansering ( Hundeide 2003). Disse vises i figuren nedenfor:

### Seks redskaper for refleksjon og evaluering av egen samspillspraksis i klasserommet.



Som figuren over viser har vi seks redskaper for observasjon, refleksjon og bevisstgjøring. Disse er:

1. Definisjon og redefinisjon av elevene (se skjema 2, appendiks b)
2. Video-observasjon og analyse (skjema 1 og 8 i appendiks b)
3. Analyse/ presentasjon av egen video (skjema 8 i appendiks b)
4. Tematisering av samspill: 8 temaer for godt samspill (appendiks c)
5. Kollega-evaluering og diskusjon (appendiks a)
6. Selvevaluerende skjemaer som må utfylles ( appendiks b)

Hvert av disse redskapene vil bli nærmere kommentert i forbindelse med gjennomgang av selve intervensjonsopplegget.<sup>40</sup> Poenget ved denne modellen er å vise, i tråd med Vygotsky-tradisjonen, at vi, bevisst eller ubevisst, bruker ”redskaper” i vår opplevelse, observasjon og refleksjon.<sup>41</sup> I dette tilfelle har vi gjort dette eksplisitt i den forstand at vi har konkrete oppgaver som skal løses der refleksive strategier må benyttes. Bruk av disse redskaper fører til en *distansering* i forhold ens egen opplevelse og det er dette som muliggjør refleksjon, bevisstgjøring og strategiutvikling (Sigel 1993, Valsiner 2000).

Bruk av disse redskaper fører til en *distansering* i forhold ens egen opplevelse og det er dette som muliggjør refleksjon, bevisstgjøring og strategiutvikling (Valsiner 2000).

### **Konkret gjennomføring.**

For at leseren skal få et mer konkret bilde av hvordan dette opplegget ble gjennomført beskrives nedenfor fasene i gjennomføring av intervensjonsopplegget.

( Forum for selvrefleksjon og analyse).

---

<sup>40</sup> Dette bestod i at *de deltakende lærere møttes regelmessige dvs. hver 14 dag til utveksling og refleksjon over egen erfaring ut fra et systematisk agenda der de prøvet ut og rapporterte sin erfaringer tilbake til kollega-gruppen. Det er dette utgjør det jeg har kalt ”forum for refleksjon over egen praksis”.*

<sup>41</sup> For eksempel språket eller andre kognitive hjelpemidler som computerprogrammer. Disse kognitive redskaper eller ”artefakter” er ikke bare nøytrale instrumenter til å gjengi vår opplevelse, de er i stor grad med å skape den. (se Saljø 2000).

*Første fase ( 3-4 ganger):*

1. *Definisjonstrening* – karakterisere hver elev i sin klasse pluss *redefinisjon* og påpeking av ”sone for mulig utvikling”. De enkelte elever diskuteres i gruppen for å identifisere positive muligheter og positive måter å forholde seg til den enkelte elev.
2. *Lærer presenterer selv-analysert video* for kollegagruppen. Denne diskuteres med gruppen og den som presenterer skriver ned sin analyse. Alle må presentere sin analyse som diskuteres. Det viktige i denne fasen er å analysere videoene og gi positive tilbakemelding. (I løpet av hele prosjektet bør hver deltaker i prosjektet ha blitt filmet 4 ganger.)

*Andre fase (3-4 ganger):*

3. *Utprøving av nye forbedrede samspillsformer* gjennom a) rollespille i gruppen b) utprøving i klassen som *rapporteres tilbake til gruppen (noteres)* – eventuelt ved demonstrasjon med video. Disse ut prøvinger bør være basert på videoanalyser av eget samspill (2), der en også ser etter hvordan samspillet kan forbedres.

*Tredje fase (3 ganger):*

4. *Analyse av forskjellige klasse-organiseringsformer* – hvilke situasjoner inviterer til hvilke samspill? Hvordan er det mulig å forbedre og berike samspillet med elevene ved å regulere situasjonene og klasseorganiseringen? Hvilke situasjoner innbyr til problemer og konflikt? Hvilke situasjoner/organiseringer innbyr til samarbeid? Hva er mitt mønster for klasseorganisering og situasjonsvalg? Hvordan kan det gjøres alternativt.
5. *Opplegg og strategi for forandring av rutiner, situasjonsvalg og organisering av klassen.* Dette skal hver lærer utforme, prøve ut og rapportere tilbake til kollegagruppen.
6. *Videre planer for hvordan en vil legge opp undervisningen for å opprettholde de positive erfaringer en har fått i løpet av prosjektet.*

Selv om dette er beskrevet i faser, så ble som nevnt, video-analyse og redefinisjon gjengangere i prosjektet. Deltakerne ble dessuten bedt om å lese gjennom både artikkel om ”Ledet samspill i klasserommet” med særlig vekt på spørsmålene på slutten, pluss manus om ”Det nye ICDP Programmet” i løp av den første fasen av prosjektet.

## Reflektiv praksis i kollegagrupper

Når det gjelder selve arbeidet i kollegagruppene, så var alle temaer som ble diskutert, klart definert i en *intervensjonsagenda* ( se appendiks 1 ) med konkrete bevisstgjørende oppgaver som for eksempel, når det gjelder definisjon/redefinisjon, da skulle skrive ned to adjektiv sine oppfatninger (definisjoner) av de enkelte elever og diskuterte disse i kollega-gruppen. Deretter skulle de gjennomføre samme oppgave på nytt men nå med den målsetting å finne ”sonen for mulig utvikling” – den enkelte elevs positive egenskaper som en kan satse på, også pedagogisk. Videre skulle hver elev ( i dette tilfelle lærer) filme sin kollega i praksis i klassen, og *deretter overlate filmen til læreren som ble filmet slik at han selve skulle analysere sin egen film basert på de åtte temaer for godt samspill*. Denne analysen skulle han så presentere for sine kolleger i gruppen med vekt på de positive samspills-episodene han selv kunne identifisere og deretter diskutere det hele med gruppen. Dette blir en meget detaljert og bevisstgjørende analyse av praktisk samspill i klasserommet. I tillegg til dette hadde hver deltaker (lærer) i oppgave å presentere hvordan samspillet skulle forbedres, og hvordan måter å organisere klassen kunne prøves ut. Alt dette ble så rapport tilbake til gruppen for diskusjon og utveksling. Til slutt skulle de utforme en strategi for forbedring av eget samspill og forhold til elevene.<sup>42</sup>

## Noen resultat av bevisstgjørende intervensjon overfor lærere<sup>43</sup>

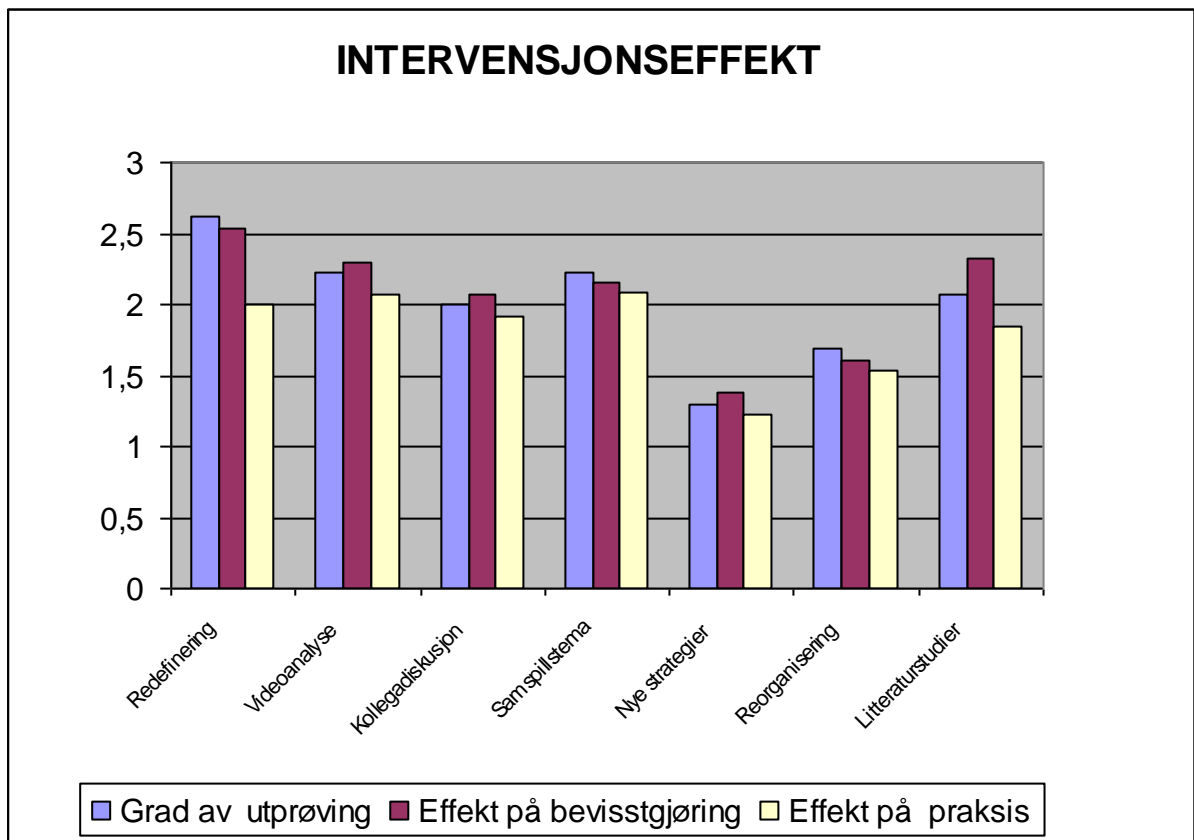
I tabellen nedenfor gjengis lærernes egne vurderinger og opplevelse av effekten av denne intervensjonen i forhold til bevisstgjøring og forandring av praksis:

---

<sup>42</sup> De vil føre for langt i denne sammenheng å gå inn på detaljer i dette opplegget. Den interessert leser henvises til ICDP stiftelsen og til rapport fra dette opplegget ( Hundeide 2003).

<sup>43</sup> Mer detaljert fremstilling av prosjektet og av resultatene, se rapport i appendiks. Tallene angir gjennomsnittsverdier

**Tabell 1: Læreres opplevelse av intervensjonseffekt på bevisstgjøring og forandret praksis i forhold til det forskjellige intervensjonskomponenter.**



Det som slår en i denne tabellen og figuren er først og fremst lærernes positive vurdering av de metoder som er brukt. På en skala fra 0 til 3, der 0=ingen effekt 1=liten, 2= mye, 3= svært stor effekt, ligger de fleste over 2 på de redskaper eller metoder som de har prøvet ut, både når det gjelder effekt på bevisstgjøring og praksis. *De opplever at intervensjonen som helhet har hatt stor effekt.*

Går vi nærmere inn på hva som særlig har hatt effekt, så er effekt delt inn i to kategorier, nemlig *effekt på bevisstgjøring og effekt på samspillspraksis.*

Når det gjelder den første kategori, effekt på bevisstgjøring, er det særlig redefinering, videoanalyse, samspillstemaene, kollegadiskusjon og litteraturstudier som har slått ut sterkest. Når det gjelder opplevd effekt på samspills praksis, er det video-analyse som rangerer først, så samspillstemaene, redefinering og kollega-diskusjon...

Vi visste, fra annen forskning og praksis, at video-analyse ville slå sterkt ut,<sup>44</sup> det som var overraskende i disse resultater og de intervju som vi gjennomførte etterpå, er den betydning som lærerne tilskrev ”redefinering” av elevene. Mange opplevde dette som den viktigste komponent i intervensjonen.

De øvrige funn fra denne pilotstudiene er sammenfattet nedenfor:

1. *Alle deltakerne gir uttrykk for at de har hatt meget stort eller stort utbytte av å delta i prosjektet.* Det har vært positivt både fordi de er blitt mer bevisst de enkelte elevenes positive og sterke sider, de er blitt mer oppmerksom på sin egen stil og samspillsform. Og det har i flere tilfeller også styrket det gjensidige samarbeid og samhold mellom de lærerne som deltok i gruppene. Denne reaksjonen på selve utbytte av intervensjonene var langt mer positiv enn vi hadde forventet ut fra de signaler som vi hadde oppfattet under selve opplæringen før intervensjonen.
  
2. *Når vi spør nærmere hvilke deler av programmet som de synes de har hatt mest utbytte av, svarer de fleste, til vår overraskelse, at det var definisjon og positiv redefinering av elevene:* Det å gi seg tid til å karakterisere hver enkelt elev med to adjektiv og så diskutere denne ”diagnosen” med andre lærere har vært klargjørende – de får illustrert hvordan samme elev kan bli oppfattet på forskjellige måter av forskjellige lærere. Videre at de deretter skal karakterisere de samme elever på en positiv måte og forsøke å beskrive den ”sone av mulig utvikling” som lærerne har i sin oppfatning av elevene. Dette ble opplevd som svært viktig og frigjørende i forhold til deres tradisjonelle praksis der de for meste del fokuserte på elevens og hjemmets svikt. Et viktig poeng i denne sammenheng er at fokus blir forflyttet fra elevene til lærernes oppfatninger av elevene og dermed

---

<sup>44</sup> Den video-analyse det her er tale om er *egen video-analyse av videoer der en selv er hovedaktør*. Dette blir en helt annen form for video-analyse enn som vanligvis praktiseres av for eksempel Marte Meo, der en ekspert gir video-feedback. Egen-analyse av egen video er en meget sterk form for bevisstgjøring, men det forutsetter at en har et analytisk redskap, som i dette tilfelle var de åtte temaer for godt samspill. (Pramling 1993).

- også til hvordan de kan se positive muligheter for utvikling hos den enkelte elev. Fokus blir her på muligheter og ressurser ikke på svikt og begrensninger. Det å ha tid til å snakke sammen om de enkelte elevers positive sider og muligheter, ble opplevd som positivt, bevisstgjørende og empatifremmende, og flere mente at dette bidro til å forandret deres forhold til elevene.
3. *Video-opptak av eget samspill med elevene med etterfølgende presentasjon og diskusjon av egen video-analyse med vekt på positive sider, ble også fremhevet som positivt og bevisstgjørende av de fleste.* Riktignok fremhevet flere at dette var svært arbeidskrevende og det var litt uklart hvilke skjemaer som skulle utfylles og hvordan, men de fleste opplevde dette likevel som viktig og bevisstgjørende - de ble oppmerksom på sider ved sitt samspill som de tidligere ikke hadde sett. På spørsmål om de opplevde som provoserende å presentere og diskutere sin egen video i en gruppe av kollegaer, svarte alle avkreftende; kanskje fordi den underforståtte regel for diskusjon var at en ikke skulle fremheve negative, men bekrefte positive sider ved samspillet. Flere fremhevet at dette førte til en ny åpenhet i forhold til kolleger – ved å eksponere seg på video overfor de andre og bli møtt med positiv bekreftelse, førte dette til større trygghet, generøsitet og gjensidighet i gruppen.
  4. De fleste ga også uttrykk for at diskusjon med kolleger om samspill, de enkelte elever og faglige spørsmål, var viktig fordi en sjelden fikk anledning til å gå inn på slike spørsmål i skolens travle hverdag. Med andre ord, *et forum for refleksjon og diskusjon av egen pedagogisk praksis.*
  5. *Også når det gjaldt ”temaene for godt samspill” fremhevet de fleste at de syntes disse var en nyttig og påminning og et viktig begrepsapparat og forståelsesramme for hva som inngikk i godt samspill.* I denne forbindelse kommenterte en som hadde lang erfaring med mer atferdsorienterte opplegg for barn med lærevansker, at ICDP Programmet fylte ut sider ved samspill som ofte ble neglisjert . Mens de fleste opplegg legger stor vekt på regulering og grensesetting, bringer ICDP i



tillegg inn de emosjonelle og mediasjonelle sidene; der en tar utgangspunkt i barnas engasjement, initiativ og interesse-fokus og utvider og bekrefter dette og skaper dermed en bedre relasjon til eleven, som igjen danner grunnlag for regulering og grensesetting basert på en kontrakt for gjensidighet og forståelse – som igjen er en forutsetning for en internalisert moral (Hoffman 2000).

6. På en skole gjennomførte de såkalt ”tilpasset opplæring” der klasserommet ble organisert i stasjoner med forskjellige pedagogiske materiale og oppgaver som varierte i vanskelighetsgrad slik at alle elevene, uansett kompetansenivå kunne finne oppgaver/prosjekt som var tilpasset deres nivå. På denne måten opplevde de svake elevene mestring i motsetning til stadige nederlag og ydmykende korreksjoner. Dette var tydeligvis en meget positiv erfaring som lærerne påpekte passet godt sammen med ICDP opplegget fordi de på denne måten fikk mer anledning til å forholde seg til de enkelte elever som trengte hjelp og dermed også bruke programmet i samspillet med disse elevene.

*Til tross for at utvalget av lærere var ganske tilfeldig, og det virket som de fleste på forhånd hadde en forholdsvis nøytral holdning til ICDP Programmet, så viste de fleste deltakere ved prosjektets avslutning en positiv engasjert holdning som de eksemplifiserte og begrunnet på en overbevisende måte. Se full rapport fra skoleprosjektet i appendiks.*

### **Sensitivisering i motsetning til instruksjon.**

I en større sammenheng er det viktig å være klar over at dette opplegget er svært forskjellig fra et opplegg der en ekspert instruerer sine elever/studenter om den korrekte eller den beste måte å forholde seg på – det jeg vil kalle en instruksjonstilnærming. I dette tilfelle går vi motsatt vei, *her er det elevene/studenten (eller i dette tilfelle kursdeltakerne eller lærerne) selv som reaktiverer og bringer ut sin egen underforståtte kunnskap og praktiske erfaring gjennom forskjellige redskaper og metoder for bevisstgjøring og refleksjon. Med andre ord, fra praksis til refleksjon ikke fra refleksjon til praksis som er vanlig i mer tradisjonelle og instruktiv undervisning (se Nielsen og Kvale 1999).*

Ved å ta utgangspunkt i det som de allerede mestrer og som er del av deres egen praksis, er det mulig gjennom utveksling med andre i samme situasjon å bevisstgjøre positive, ”suksessfulle praksiser” som på en konkret måte henviser og bevisstgjør lærerne ( eller deltakerne i refleksjonsgruppene) hva som virker positivt – ikke bare hva som er galt.

De atferdsforandringer som skjer gjennom denne refleksive prosess vil i så fall være basert på deres egen erfaring og forståelse, ikke pådyttet utenfra som uintegreerte ferdigheter.<sup>45</sup> Det er derfor rimelig å anta at et slikt opplegg vil ha større ”bærekraft” eller varighet enn en intervensjon basert på mer instruert intervensjon som nok kan ha kortsiktig effekt, men som neppe vil bli en del av lærerens egen forståelse eller personlige kunnskap (Hundeide 1973, 1991).

---

<sup>45</sup> En slik tilnærming står i klar motsetning til mer atferdsorienterte tilnærminger som gir en ferdig pakke av detaljerte instruksjoner som skal gjennomføres så presist som mulig.

## 5. Nye former for gruppearbeide for aktiv kunnskaps- tilegnelse: kooperativ grupper.<sup>46</sup>

En viktig del av et akademisk studium er å tilegne seg arbeidsformer som både kan fremme en aktiv, personlig forståelse av grunnleggende kunnskap og problemstillinger innenfor psykologi-studiet. Videre er det ønskelig at disse arbeidsvaner også kan komme til nytte i en yrkesliv etter at studiet er ferdig.

Et eksempel på en slik tilnærming er problembaserte læringsgrupper (PBL) som er delvis brukt i medisinstudiet. Selve ideen om problembasert læring er på ingen måte ny. Visjonen er kunnskap som er bearbeidet på en så aktiv måte at den blir del av ens personlige forståelsesstruktur. Dette muliggjør at den også kan oversettes til anvendelse og praksis der det er aktuelt. Egenaktivitet basert på analytisk problembearbeidelse gjerne i gruppe med andre studenter er et sentralt trekk ved denne tilnærming. (Ross 1991, Bjørgen 1991).

En annen nyere tilnærming som har en del likhetspunkter med PBL er "community of learners" tilnærmingen eller de som også kalles "kooperativ læring". Den har sitt utspring i Vygotsky tradisjonen og i kulturell psykologi. De meste kjente representantene for denne tradisjonen er Ann Brown, Jean Lave, Barbara Rogoff og Laura Resnick and Jerome Bruner. Hovedkomponentene i denne tilnærming er ifølge Bruner følgende:

1. **Agency:** At studenten tar mer kontroll av selv læringstrategien, at kunnskapen bearbeides og personliggjøres, at selv-initiert aktivitet i forbindelse med kunnskapstilegnelse øker – i motsetning til passiv mottakelse eller overføring
2. **Refleksjon:** At kunnskap vurderes, reflekteres over, analyseres, alternativer og mot-eksempler presenteres

---

<sup>46</sup> Det er viktig at en ser forskjellen mellom denne spesielle formen for gruppearbeid som kalles "kooperativ læring" og vanlig gruppearbeid. Det er ikke det samme! Det som kalles kooperative grupper har større likhet med det som jeg ovenfor er kalt *refleksive grupper over egen praksis*

**3. Samarbeide (kooperasjon):** Diskusjon og utveksling av innhold og deling av de kunnskapsressurser som gruppen har ("Mind is not inside the head but in the exchange with others" – Bakthin)

**4. Kultur:** Den bakgrunnskunnskap som vi har som deltakere i et felleskap og som blir mer spesialisert jo lenger en arbeider sammen.

I Danmark er en variant av denne tilnærming representert i Nielsen og Kvale's nye bok "Mester Lære" (Gyldendal 1999). Nedenfor gjengir jeg endel sitater fra Bruner og Ann Brown som gir en kort innføring i temaet. Dette kan også tjene som utgangspunkt for gruppearbeide for 3. Semester:

*"The traditional conception of teaching as a one-way transmission is an impoverished conception... How do we best conceive of a subcommunity that specializes in learning among its members?  
One obvious answer would be that it is a place where among other things, learners help each other, each according to her ability...this does not exclude the presence of somebody serving in the role of teacher. It simply implies that that the teacher does not play that role as a monopoly, that learners "scaffold" for each other...The radical proposal from cultural psychology is that the classroom be reconceived as a subcommunity of mutual learners, with the teacher orchestrating the proceedings..."(Bruner |1996,p.21).*

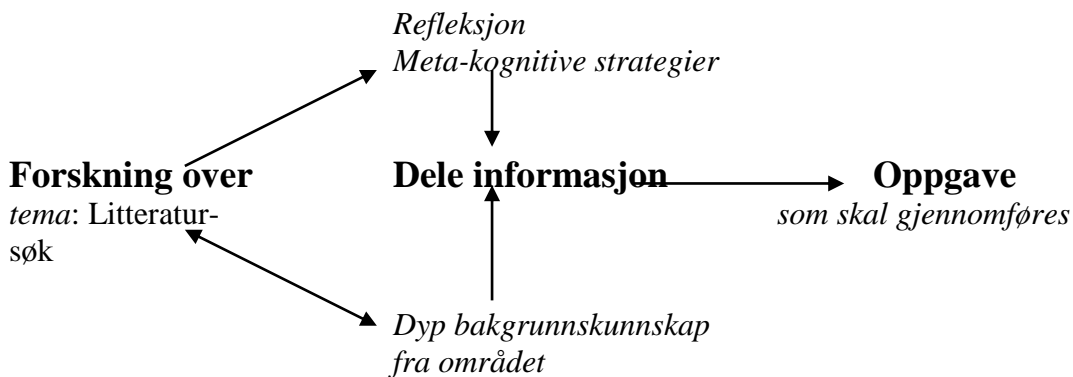
Et konkret eksempel på en slik strategi er Ann Brown's strategy for metakognitiv kunnskapstilegnelse eller læring, der hun fremhever følgende funksjoner (roller) som gruppen må gjennomføre:

- a) Stille spørsmål,
- b) gi forklaringer,
- c) oppsummering og
- d) prediksjon.

I en videre utvikling av denne erfaring utformet Ann Brown en mer generell tilnærming som hun kaller "Fostering a community of learners" (FCL). Hovedstrategien her er følgende

*"Students engage in independent and group research on some subset of a topic of inquiry. Mastery of the entire topic is ultimately the responsibility of all members of the class. This requires that they share their expertise with their classmates so that all may have access to the entire topic. This sharing is further substantiated by a consequential task or activity that demands that all students have learned about all aspects of the joint topic".(op.cit. p.404)*

Ann Brown bruker følgende modell som utgangspunkt kunnskapsutvikling i tråd med "community of learners" tilnærmingen:



### **Brown's tilnærming anvendt på gruppearbeid i masterstudiet.**

Dersom denne modellen skulle anvendes i våre grupper, har vi det tematiske område som deltakerne skal utforske. Dette tilsvarer "forskning over tema". Deltakerne skal settes seg inn i de forskjellige deler av dette tematiske område gjennom litteratursøk og biblioteksarbeide. Så skal de dele denne informasjon (" Dele informasjon"), men dette skal skje under rammen av "metakognitiv refleksjon " dvs. at metakognitive strategier skal benyttes i tråd med RT som er nevnt ovenfor dvs.: *stille spørsmål, klargjøre mening og eksemplifisere, oppsummere, og gjøre prediksjoner.*

Gruppen samles så om å formulere problemstillingene som skal ende opp i problemløsning og gjennomføring av "oppgaven som skal gjennomføres", nemlig å lage en mini-forelesning eller disponere en selvvalgt oppgave. Denne oppgaven gir klare føringer for gruppens arbeide slik at det blir *akkommodert til oppgavens natur og til mottakerne*.

"Dyp bakgrunnskunnskap" er den underforståtte kultur som gruppen utvikler over tid, dvs. at en tilegner seg en metaforståelse over hele område, en tenkemåte, en måte å snakke og kommunisere på (discourse style) som tilhører dette spesielle område. Denne type forståelse utvikler seg gradvis som følge av det praktiske gruppearbeidet, men før dette skjer er det i hovedsak faglærer som støtter gruppen ved å fylle denne funksjon som veileder

Et hovedpoeng i RT er at alle prøver seg i rollen som lærer for de andre. På denne måten bringes passive studenter ut av sin passivitet *og inn i en ny og mer aktiv og ansvarlig rolle i forhold til kunnskapstilegnelse*. Gjennom skifting i rollen som gruppeledere lærer de å bruke de metakognitive strategiene som benyttes i RT f.eks. *at læreren stiller spørsmål fra teksten, ber deltakerne om å begrunne sine standpunkt, forsøke å finne mot-eksempler, summerer opp hovedpoengene og ber de andre finne ut hva som fortsatt mangler, gjøre prediksjon etc.* Denne tilnærming har som nevnt visst forbløffende gode resultater på enkelte områder (se Brown 1997).

Denne og lignende tilnærminger (for eksempel PBL) innebærer en *sosialisering til å fungere i diskusjonsgrupper*, som igjen betyr *at en lærer å vente på sin tur, at en lærer å lytte til andre uten å gripe inn før den andre er ferdig, at en justerer sin argumentasjon til det løpende tema, at en markerer når en går inn på et nytt tema. Videre at en lærer å vise respekt for andre og at en er villig til å høre på nye uventede innfall som kan bringe noe nytt - og at det er forbudt å latterliggjøre noen deltaker.*<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Jeg har i min bok kalt dette "kognitiv etikette" som er del av "intelligensens sosialisering" som er helt sentralt for å kunne fungere intellektuelt i en praktisk og sosial sammenheng (Hundeide 2003, siste kapittel).

Et viktig motto for slikt gruppearbeidet er Rommetveits anbefaling:

*”At deltakerne oppfordres til å tørre å stå frem og være naive på egne premisser, snakke enkelt utfra seg selv og sin egen hverdagsforståelse, istede for å være sofistisert på andres”*

At en unngår sofistiserte klisjeer og for mye selv-markering, men at en lytter til andre i gjensidig respekt.

*Oppsummering og forslag til strategi for gruppearbeide:*

1. *Studentkoordinatoren* er ansvarlig for at student-kullet deles inn i grupper på ca. 6 studenter basert på det tema de er interessert i å utforske. Han er også ansvarlig for at hver gruppe velger gruppe koordinator.
2. *Gruppe koordinator* velges for hele perioden og han er ansvarlig for oppmøte, logistikk og gjennomføring av opplegget. Gruppekoordinator samarbeider med studentkoordinator og områdeansvarlig lærer.
3. Etter at tema er valgt, kan en gjennomføre en "brain-storming" sesjon der hver enkelt får anledning til å gi uttrykk for hvorfor de har valgt temaet og hva de tenker på i forbindelse med temaet...
4. Deretter må det skje en arbeidsfordeling m.h.t. å samle inn relevant litteratur og få oversikt. En enkel strategi er først å gå gjennom noen sentrale lærebøker om temaet, notere sentrale referanser som så hentes fra biblioteket. Deretter kan en søke via Bibsys eller andre databaser om det skulle være nødvendig. Gruppekoordinator er ansvarlig for at hver deltaker får en oppgave i litteratursøking med fremleggelse.
5. Interne gruppemøter arrangeres av gruppene i samarbeide med gruppekoordinator på faste tidspunkt.

6. Et hovedprinsipp for arbeide i gruppene er at *alle deltakere får erfaring i å være møteleder og lede gruppen i tråd med en RT strategi innenfor sitt tema f.eks.: ved å stille spørsmål innenfor temaet, klargjøre mening og eksemplifisere, oppsummere, og gjøre prediksjoner, søke etter alternative teorier eller løsninger, moteksempler osv.* Dette skjer i dialog med gruppen. Strategien må selvsagt tilpasses gruppens målsetting ikke gjennomføres slavisk.

7. Utforming av problemstillinger som utgangspunkt for ”Oppgaven som skal gjennomføres”



## 6. Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere Utkast til et dialogisk og intersubjektivt alternativ

...: "...It is wrong to classify people...it is morally offensive because it is treating humans as if they were merely the vehicle of problems... It is historically wrong because medical classifications were developed to note diseases and disorders not types of persons...It is scientifically wrong because it assumes a persistence of psychiatric disorders and a fixity of personality that is completely out of keeping with what is known about development and about the course of disorders..."(Rutter og Gould 1985)

I senere tid har det fra kulturpsykologisk hold vært rettet atskillig kritikk imot den tradisjonelle psykologiens "monologiske" forståelse av mennesket som et vesen atskilt fra sin sosiale, kulturelle og økologiske sammenheng (Markova 1982, Bruner 1990, Rommetveit 1992, Smith, Harre & Van Langenhove 1995, Schweder 1991, Wold 1992, Cole 1996, Bråten 1998 ). Dette betyr i psykologisk praksis at en ser på menneskets ytringer som direkte refleksjoner av indre mentale strukturer. I tråd med denne oppfatning kan disse strukturer best undersøkes i velkontrollerte, kunstige eksperimentelle situasjoner eller gjennom standardiserte diagnostiske tester.

*I motsetning til dette fremhever en dialogisk tilnærming at menneskelige ytringer må forstås i sin sosial og kommunikativ sammenheng. En ytring kan være en henvendelse eller et svar på andre menneskers henvendelser i bestemte sosiale situasjoner, derfor blir det umulig å forstå ytringen uten at en kjenner den sammenhengen den er del av (Rommetveit 2007 se kpt 9, Linell 1990). For eksempel, så har den sosiale situasjonen der ytringen skjer sine egne føringer eller koder for passende oppførsel som påvirker hvordan ytringen utformes. Disse koder for passende oppførsel har en historisk og kulturell opprinnelse som går hinsides den enkelte person; de er del av vår kulturelle bakgrunn (Hundeide 2002).*

Ut fra en slik sosiokulturell og dialogisk tilnærming blir det meningsløst å tolke en persons ytringer som direkte refleksjon av mentale eller nevrologiske strukturer, en vil snarere se på menneskelige ytringer som refleksjon av den sosiale og ”situasjonelle deltakerstrukturer” som gjelder i den gitte situasjonen. Dette henviser til hva som er passende sosiale atferd (ytringer) for denne personen i denne situasjonen (Grice 1975, Aronson og Hundeide 2002). Om en person svarer ”galt” ut fra gitte standardnormer, vil en ikke nødvendigvis konkludere med at det er en svikt i denne personens intelligens eller mentale kapasitet (à la Piaget), en vil heller spørre om personen har forstått situasjonen slik den var intendert (av eksperimentator og tester), og om så er tilfelle og han fortsatt svarer galt, om personen kjenner de koder som gjelder i denne type sosiale og kulturelle situasjoner. Med andre ord, en vil tolke dette enten som sviktende intersubjektivitet (misforståelse) eller sviktende kjennskap til de kommunikative og sosiale koder som gjelder i slike situasjoner. Dette blir en radikalt forskjellige tolkning, av for eksempel barns svikt i test- eller skolesituasjoner, og dette har også implikasjoner for både diagnostikk og behandling (Hundeide 1977, 2003, del III). Det er dette vi skal komme inn på i dette kapitlet.

I dette kapitlet vil jeg ta opp følgende temaer:

- Hvordan barn<sup>48</sup> defineres i dagliglivet og hvilke konsekvenser det kan ha
- Hvordan mottaker (tester/intervjuer) blir ”med-produsent” i barnets ytringer
- Om kontrakter og relasjoner som binder barnet i gitte posisjoner
- Om det intersubjektive rom og dets skjulte føringer
- Hvordan elever kan inkluderes eller skyves ut av klassens intersubjektive rom
- Sviktanalyse fra et intersubjektivt perspektiv
- Barns selvforståelse i en kontekst av svikt
- Behandling av den primære svikt eller av sviktrollen?
- Oppsummerende kommentar om monologisk versus dialogisk-kontekstuell tilnærming til svikt i en skolesammenheng.

---

<sup>48</sup> I dette kapitlet er ”subjektet” barn som har særlig skolevansker. Prinsippene i den tilnærming som beskrives i dette kapitel kan like vel anvendes på barn i barnepsykiatrien eller voksne. En ville i så fall erstattet ordet ”barn” med ”person”.

## I Dialogisk

### Omsorgsgivers ”folkedefinisjoner” av barnet.

På tross av innledningsordene, der Rutter og Gould (1985) hevder at det er galt å klassifisere mennesker, er dette en av de aktiviteter vi mennesker driver med hele tiden. Dette gjelder ikke bare psykologer og psykiatere, det gjelder oss alle. Vi har behov for forutsigbarhet og stabilitet i våre sosiale relasjoner og som del av dette foretar vi uformelle ”diagnoser” av våre medmennesker: ”hun er vanskelig å samarbeide med”, ”han blir lett såret”, ”hun er en opportunist, hun er ute er makt og innflytelse”, ”du kan ikke stole på han, han har alltid sin egen agenda”, ”hun er en sjenerøs og hjelpsom person”, osv. Dette er attribueringer som vi (i forskjellige grad) foretar overfor mennesker vi omgås i vårt dagligliv. De kan være basert på tilfeldige inntrykk i gitte situasjoner som lettvidt generaliseres som trekk ved personen generelt. Jeg vil kalle dette ”folkedefinisjoner” som gjenspeiler det vokabular av menneskekarakteristikk som er fremherskende i et bestemt sosiokulturelt språkmiljø – et interessant forskningstema i sin egen rett.<sup>49</sup>

Når det gjelder barn så blir selvfølgelig foreldre og venners uformelle diagnoser og attribueringer mest avgjørende. En kan derfor si at den viktigste ”diagnosen” et barn utsettes for er ikke psykologens men omsorgsgivernes (og viktige andres) uformelle diagnoser og oppfatninger av barnet. Disse er viktige fordi de blir bestemmende for det videre samspill og samvær med barnet (Klein 1992). For eksempel; dersom barnet oppfattes som begavet og intelligent, vil det naturlig føre til at kvaliteten av samspillet og relasjonen med omsorgsgiver/lærer vil få en annen karakter enn om det oppfattes som tilbakestående eller at det har en svikt som ikke lar seg korrigere.

For at et barn skal utvikle seg optimalt er det viktig at det defineres positivt i den forstand at det blir oppfattet av andre og av seg selv at det har muligheter for utvikling, at det kan klare å oppnå gode resultater dersom det legger viljen til – at det skapes en holdning av håp og pågangsmot (Seligman 1990). Eller for å si det med Vygotsky, at det har ”en sone for mulig utvikling” der barnets omsorgsgivere og foresatte søker etter muligheter, ikke bare svikt, og at en skaper et klima for vekst og utvikling.

---

<sup>49</sup> Enkelte kulturer synes å være mer situasjonelle, andre mer generaliserende i sin karakterisering av mennesker (Hall 1981).

Individuelle svikt-diagnoser betyr at ansvaret skyves over på eleven – det er hos han eller henne feilen ligger.<sup>50</sup> Slike ensidige fortolkningen kan i verste fall føre til en nedvurdering av eleven der en ser bort fra hans positive sider og muligheter, eller i verste fall kan det føre til en tingliggjøring av forholdet mellom omsorgsgiver og barn eller lærer-elev, som igjen kan gi grunnlag for en umenneskelig og brutal behandling av eleven i tråd med den svikt eller de negative karakteregenskap som han får tilskrevet (Becker 1973, Hundeide 2003).

De fleste vil nok kjenne igjen dette fra sin egen skoletid - hvordan de forskjellige roller i klassen ble fordelt, eller i beste fall, forhandlet frem: klovnen på bakerste benk, den sterkeste som var leder i friminuttet når en spilte fotball, den flinkeste ("sønnen til...") og han som aldri lærte å lese skikkelig og ble oppfattet som "dum", jentene som ikke kunne lære matematikk, den dårligste som kom fra en fattig familie som var kjent i bygda som tilbakestående – og som ganske snart ble fanget inn av de stigma som rettes imot familien og ble dermed en ny bekreftelse av disse ... Dette er selvoppfyllende rolleforventninger og posisjoner som blir forhandlet frem og som har klare konsekvenser for elevenes skoleprestasjoner. På denne måten blir elevens eller barnets selvforståelse og fremtreden (inkludert prestasjoner) et resultat av en gjensidig forhandlingsprosess om roller og posisjoner der både barnet, lærer, venner og familie bidrar.

Som nevnt, denne mekanismen fungerer ikke bare i ekstreme situasjoner, den fungerer i vårt dagligliv. Vi definerer hele tiden de mennesker vi omgås og tilskriver dem egenskaper som gjør dem forståelige, men som på samme tid legitimerer det at vi kan forholde oss på bestemte måter overfor dem. Eller som Kelly (1955) hevder, er våre reaksjoner og handling i forhold til andre mennesker bestemt av hvordan vi oppfatter /definerer dem og den situasjon de befinner seg i. Vi fortolker og tilskriver hele tiden egenskaper til våre medmennesker og handler ut fra disse oppfatninger slik at de ofte får selvoppfyllende konsekvenser. Denne påstand er del av det som kalles "Thomas postulatet" fra sosiologien; "dersom du definerer en situasjon som virkelig, blir den virkelig i sin konsekvens..." (Bråten 1999, s. 98, Hundeide 1989).

---

<sup>50</sup> I sin bok "The Underachieving School" viser John Holt (1975) hvordan denne attribusjon kan alternativt vendes imot skolen. Også Rutter har i sin store skolestudie vært inne på dette. (Se Pihl 2005)

Om dette overføres til definisjon av barn, blir den viktigste ”diagnose” vi som fagfolk bør være opptatt av, ikke inngående individual-analyse av barnets kognitive og personlighetsmessige begrensinger og svikt bare, men en analyse av hvordan barnet blir oppfattet og posisjonert av omsorgsgiveres og viktige andres (læreres) i deres omgivelser – og av barnets oppfatninger av dem (Goodnow og Collins 1990) – en intersubjektiv sviktanalyse med andre ord.

---

### **Barnets som med-produsent i det samspill og den omsorg det mottar**

Utfra en dialogisk tilnærming er det viktig å se på barnet, ikke bare som en passiv mottaker, men som en aktiv medspiller i utformingen av samspillet med sine omsorgsgivere: På samme måten som omsorgsgivers definisjon av barnet bestemmer hennes utspill overfor barnet, vil også barnets definisjon av omsorgsgiver være bestemmende for dets initiativ og utspill overfor omsorgsgiver eller lærer. Til sammen vil disse gjensidige definisjoner<sup>51</sup> kunne fungere som *en skjult ”kontrakt”* mellom dem, som vil regulere kvaliteten av det samspill som utspilles mellom dem. Enkelte kontrakter kan bidra til å åpne, andre til å lukke muligheter i de enkelte barns videre utvikling. Med andre ord, er det ikke bare omsorgsgiver eller lærer som definerer barnet og bringer det inn i en posisjon, barnet kan også være en partner i denne prosessen som bidrar til å definere både seg selv og lærer og det gjensidige forhold, dvs. selve kontrakten om hvem de skal være for hverandre (Rogers 1986).

Dette kan for eksempel skje når et barn/elev viser temperamentsmessige egenskaper med så sterke positive appell- og aktivitetsutspill, at det fremtvinger en tilsvarende positive oppfatning og reaksjon fra lærerens side (barnet krever den omsorg det får). Eller motsatt, et barn kan p.g.a. underernæring eller skader være så passivt at det ikke gir fra seg sterke nok appell-signaler. Dermed er det fare for at det blir oversett og neglisjert av omsorgsgiver. På denne måten blir barnet, gjennom denne dynamiske gjensidige fortolknings- og transaksjonsprosess, *en ”med-produsent”* i den omsorg det får fra sine omsorgsgivere via de signaler det gir fra seg og hvordan disse blir oppfattet

---

<sup>51</sup> Selv om definisjonene er gjensidige er det vanligvis lærerens definisjon som har størst symbolsk makt og som derfor blir dominerende – ofte også i elevens selvforståelse (Dweck 1988, Hundeide 2000, Bråten 2000).

og reagert på av omsorgsgivere og venner. Det samme gjelder eleven i klasserommet (Sameroff og Friese 1990).<sup>52</sup>

Dette synspunktet minner om den russiske lingvisten Bakhtins oppfatninger av samtalsens "adressivitet", dvs. at en ytring er både talerens og mottakerens bidrag. (Rommetveit kpt. 9 s. 25). På tilsvarende måte vil et barns personlig "presentasjon" eller fremtreden overfor en "adressat", være justert til *det barnet antar at adressaten vil forvente av det: Adressaten blir dermed "med-produsent" i barnets fremtreden eller oppførsel* (Rommetveit 1998).<sup>53</sup> En opportunistisk elev kan benytte seg av dette ved å komme med systematiske utspill som former lærerens bilde av han, slik at han i ettertid vil motta og justere seg til det bilde han selv har vært med å skape – mer eller mindre bevisst. I boken "Barns livsverden" (Hundeide 1989) gir jeg mange eksempler på hvordan en slik justering til mottaker skjer når barn blir konfrontert med problemløsningsoppgaver i Piaget-tradisjonen.

Ut fra det som er skrevet ovenfor blir det avgjørende spørsmålet hvordan omsorgsgivers eller lærers fortolkning og oppfatning av barnet er? Og hvordan barnets oppfatning av omsorgsgiver/lærer er? Og hvordan barnets oppfatning av omsorgsgivers/lærers oppfatning av han selv er? Har omsorgsgiver en lukket, stigmatisert og negativ oppfatning, eller er den åpen og positiv slik at der er håp, og rom for videre utvikling?<sup>54</sup>

### **Kontrakter, relasjoner og posisjonering.**

Et viktig poeng i denne forbindelse er at slike gjensidige definisjoner kan få et mer stabilt og kontraktmessige preg som går over lengre tid, og vi er da inne på det en kan kalle

---

<sup>52</sup> På den annen side reiser dette dialogiske perspektivet også spørsmålet om retningen i empirisk påviste korrelasjoner i variabel-orientert forskning: Er det lærerens undervisningsstil og form som skaper visse egenskaper og holdninger hos eleven, eller, er det disse egenskaper hos barna som skaper lærerens undervisningsstil og form? Det samme gjelder forholdet omsorgsgiver – barn (Baumrind 1973). Gjensidighet og forhandling er begreper som en fra et dialogisk perspektiv vil benytte her.

<sup>53</sup> Men til forskjell fra Bakhtin som analyserer synlige verbale ytringer, er dette mer subtilt fordi det dreier seg om gjensidige "definisjonsytringer" som formidles indirekte og ofte via en kroppsspråkskode. Ikke desto mindre utgjør disse ytringer en sentral del av vår opplevde hverdag med andre mennesker.

<sup>54</sup> I et forskningsprosjekt over kommunikasjon i klasserommet som gjennomføres i Ålesundsområdet, er vi undersøkte grad av intersubjektivitet i elever og læreres gjensidige definisjon av hverandre og av hverandre antasiperte forventninger: "Hva jeg tror læreren tror om meg" og hva "læreren tror eleven tror om han". (Hundeide 2002) \_

relasjoner<sup>55</sup> eller ”metakontrakter” som posisjonerer eleven på en bestemt måte i forhold til læreren eller omsorgsgiver over tid. Dette er viktig fordi det gradvis vil kunne bli en del av elevens (situasjonelle) selvforståelse som vil kunne ha en selvoppfyllende konsekvens. Slik posisjonering kan skje på en skjult og indirekte måte fordi kontrakter og relasjoner er gjensidige justeringer der begge parter bidrar dvs. at de har en komplementær karakter. Det betyr at dersom en person inntar rollen som den sterke, må motparten ta rollen som den svake, for at det skal bli en relasjon eller forhold. Dette ligger i selve den innebygde logikk som gjelder for slike forhold (Laing 1966). Dette er også blitt kalt *gjensidig posisjonering* (Harre og van Langenhove, 1999).

Ofte har slik posisjonering sin opprinnelse i den ene parts definisjon av den andres kompetanse, og som følge av en slik uformelle ”diagnose” følger holdninger som kompenserer for den antatte svikt hos motparten, som igjen kan bringe han eller henne inn i en taper-posisjon. Denne form for *selvoppfyllende umyndiggjøring* skjer ikke bare i forhold til barn, den skjer i forhold til ”klienter” av enhver art for eksempel i forhold til senile pasienter med Alzheimers sykdom (Sarbat og Harre 1999).

Mer generelt innebærer dette perspektivet at det er det *komplementære forhold mellom de to parter i kontrakten eller relasjonen og de posisjoner som de inntar i forhold til hverandre* som blir avgjørende for hvordan den utviklingen vil skje; når det gjelder barn, om den blir fremmet eller hemmet. For eksempel ligger det i selve definisjonen av et autoritært forhold at barnet er begrenset fra å utvikle og teste sine egne initiativ, og en skulle derfor forvente, at det vil utvikle uselvstendighet dersom dette blir et langvarige og gjennomgripende forhold. På samme måte vil et overbeskyttende forhold, hvor den innlevende og dominerende mor foregriper alle barnets problem, forhindre at barnet får erfaringer der det kan teste ut sine egne initiativ og gjennom slike erfaringer utvikle selvtilitt og tro på egen handlevne. I stede vil barnet utvikle avhengighet og uselvstendighet. Dette ligger i selve kontraktens «logikk». Dette skjer ikke nødvendigvis som følge av en bevisst oppdragelsesstrategi fra morens side, men som en indirekte følge av den «posisjon» hun inntar i forhold til barnet. På tilsvarende måte skulle en forvente

---

<sup>55</sup> Uttrykket ”relasjon” brukes på kontrakter som går over lengre tid mellom to personer og som ikke nødvendigvis er så situasjons- og øyeblikksbundet (Hinde 1992). Begrepet ”metakontrakt” brukes ofte på samme måte (Hundeide 2003).

det motsatte ved en fri, *autoritativ* metakontrakt som setter grenser og gir retning, men som samtidig gir frihet til utprøving av egne initiativ (Baumrind 1973).

Denne type resonnement fører over i en mer generell analyse av *hvilke erfaringer barn gjør i den eller de relasjoner og posisjoner de er i, i forhold til andre mennesker i deres hverdagsverden*. Hvilken kompetanse bygger de opp som følge av de hverdagskontrakter eller forpliktelser og posisjoner de har i sin livs- og familiesituasjon? Hvordan vil det for eksempel være for et eldre barn å få ansvar for sine yngre søsken og andre forpliktelser i hjemmet, mens resten av familien er ute på markene for å arbeide? Dette er den situasjonen som mange eldre søsken, særlig i utviklingsland opplever. Dette blir avgjørende spørsmål for barnets utvikling av holdninger, kunnskap og ferdigheter. En vesentlig del av det jeg har kalt den skjulte barneoppdragelse (Hundeide 2003) skjer gjennom *kontrakter og relasjoner som bringer barnet/eleven i posisjoner som indirekte frembringer sine resultater*.

### **Om å bli brakt inn i falske posisjoner**

Et eksempel på dette er den form for *komplementær posisjonering* som kalles ”collusion”. Det betyr at en person blir brakt inn i en ”falsk posisjon” i forhold til det han eller hun opplever naturlig og i tråd med seg selv. Dette innebærer at hun må forestille seg og opptre falskt for å innfri den kontrakt som hun har inngått eller er blitt tvunget til å inngå. Ofte inngås slike kontrakter på en ureflektert og skjult måte slik at den ene ender opp i en posisjon som en ikke har ønsket – særlig gjelder dette barn: De opplever forpliktelsen og ubehaget, kanskje også til en viss grad falskheten og tomheten, men de er sjelden klare over de kontrakter som kan ligge til grunn for slike forhold. I mange tilfeller kan slike «fremmedgjørende forhold» (collusions) oppstå som en indirekte følge av at *omsorgspersonen har behov for å få andre mennesker til å bekrefte sider av seg selv som en trenger for å opprettholde sin selvrespekt og selv vurdering*.<sup>56</sup> Når barn på denne måten blir redskap for foreldre eller læreres personlige problemer, er muligheten stor for at de kan bli tvunget inn i fremmedgjørende posisjoner og kontrakter som, over lang sikt, vil

---

<sup>56</sup> Det er dette som skjer i mishandlingssituasjoner der to mennesker er bundet til hverandre i et falskt avhengighetsforhold der mishandlingen blir del av en kontrakt der klamrende avhengighet og kontroll spilles opp mot hverandre.



være uheldige og begrensende for deres utvikling. Mye av nyere familieorientert behandling av barn tar utgangspunkt i slike synspunkter.

Denne type problematikk er særlig aktuell i klasserommet og i forholdet mellom elev, lærer og resten av klassen. Dette blir en arena for gjensidige definisjoner, attribusjoner og posisjoneringer som fører til at enkelte elever trives og gjør fremgang, mens andre føler seg utenfor, nedvurderes og ender opp i taper-posisjoner. Selvsagt er læreren en viktig faktor i dette, men elevene er også en part i denne gjensidige tilpasning eller ”forhandling” som skjer mellom dem. Denne gjensidige tilpasning skaper en slags ramme eller en ”metakontrakt”( *relasjon*) av *gjensidige forventninger* med hensyn til posisjon og ansvar, intimitet/distanse, hvilken genre, eller måte å snakke på, som er passende, samt hvilken stilling, rolle og hvilke rettigheter en antar eleven har innenfor klasseværelsets kollektiv.

## II Intersubjektivt rom

### **Inkludere eller ekskludere elever i klasserommets ”intersubjektive rom”.**

Med andre ord; deltagerne kommer frem til en stilltiende og gjensidig kontrakt om hvilken relasjon de har til hverandre og dette styrer og begrenser hva som er passende oppførsel innenfor klasserommet og hvem som har de forskjellige posisjonene. Jeg foretrekker å kalle dette ”*det intersubjektive rom*”. Dette er det ”rommet” som vokser fram mellom deltagerne, og som bestemmer stilltiende ”tonen” i klassen. Det er som en skjult dirigent som styrer koden for hvilke typer samspill som oppleves som naturlig og hvem som skal spille hvilken rolle innenfor denne interaktive rammen. De engelske forskerne Edwards og Mercer (1987) kaller dette ”stilltiende grunnregler for kommunikasjon” (se også Shotter 1996, Hundeide 1999 for videre klargjøring av ”intersubjektivt rom).

Ideen om et intersubjektivt rom kan være til hjelp når man skal problematisere og analysere de stilltiende og subtile bånd og føringer som oppstår og er virksomme når mennesker møtes. I særdeleshet er disse føringene viktige i klasserommet fordi de forandrer ens forståelse av elevenes og lærerens bidrag og ansvar i klasserommet. Sett fra et intersubjektivt perspektiv, er et svar fra en elev ikke bare en gjenspeiling av hans indre, individuelle kompetanse, det er først og fremst en gjenspeiling av *hva som er rimelig å*

*uttrykke i det intersubjektive rommet mellom ham, de andre elevene og læreren innenfor en bestemt situasjon (se Rommetveit 1998, se også pkt 9 s. 25-28,<sup>10</sup>*

Ut fra dette perspektivet kan en derfor si at klasserommets emosjonelle klima ikke bare avhenger av hvilke kvaliteter læreren besitter, men også av den gjensidige tilpasning og ”forhandling” mellom lærer og elever. Det er som en skjult dirigent som styrer hvilke typer samspill som naturlig kan og bør foregå innenfor denne interaktive rammen. Dette perspektivet forandrer også hvordan vi forstår hvem som har ansvaret for hva som presteres. Istedenfor å tilskrive eleven eller studenten alt ansvar for svikt eller inkompetanse, er det rimelig å stille følgende spørsmål :

*I hvilken grad er det vi beskriver som skolekompetanse og skoleferdigheter et spørsmål om å mestre den kommunikative koden som gjelder i de intersubjektive rommene som dominerer i klasseværelset?*

Eksempelvis å finne sin posisjon og rolle, være i stand til å justere seg til den dominerende genre og tone og glede læreren gjennom utveksling av ikke-verbal bekreftelse, for eksempel blick og nikk? *I hvilken grad inkluderer den intersubjektive koden noen elever mens andre havner utenfor?*

Også elever med en annen språklig og kulturell bakgrunn mislykkes fordi de ikke kjenner og forstår hva som er ”den riktige måten å snakke og svare” en lærer i klasserommet på. Siden dette er en diskurssjanger - en måte å snakke på - ikke bare kunnskap i tradisjonell forstand, blir denne siden av svikt ofte oversett. Særlig er dette viktig å være oppmerksom på når det gjelder barn med språkvansker og med annen kulturell bakgrunn (se Edwards 1987). Eksempelvis kan dette gjelde barn og unge med reelle vansker med både å forstå språk og uttrykke seg språklig, som for de to ungdommene beskrevet i casene i denne boken (av Bele i kapittel 4)

*I hvilken grad er mislykkede elever et resultat av selvoppfyllende forventninger og utelatelse fra klasseværelsets intersubjektive rom? (Rogers 1982, Pihl*

---

<sup>10</sup> Edward og Mercers begrep ”grunnregler i undervisningen” (”educational groundrules”) er åpenbart beslektet med begrepet ”intersubjektivt rom”(Edwards og Mercer 1987 ,s.42-62).

2005). Eller formulert i tråd med Bahktin: *Hvem sin stemme blir hørt? Hvem sine stemmer blir oversatt i klasserommet?* (Wertsch 1991, Dysthe 1995).

Dette er ikke bare teoretiske spørsmål, men svært reelle problem i klasserommet. Det dreier seg om grunnleggende spørsmål knyttet til tilhørighet og engasjement kontra tilbaketrekking og isolasjon, være aktiv og kreativ kontra være inaktiv, blokkert og hemmet, føle seg inkludert og akseptert eller mer generelt føle seg nedvurdert, utstøtt og mislykket og dermed utenfor det intersubjektive rommet som de andre deler. ( Se Beles beskrivelse (kpt. 4) av ungdommene med språkvansker i denne boken.

De fleste vil fra egen erfaring kjenne hvor lett det kan være å ekskludere en person fra en gruppe ved at den dominante personen velger et emne/tema der denne personen ikke kan delta fordi han ikke har den tilstrekkelige bakgrunn, eller fordi det blir brukt ord/vokabular som ikke alle forstår (som for eksempel de med språkvansker eller annen språklig-kulturell bakgrunn). Litt mer subtilt blir det når en velger en lokal genre eller tone og kroppsspråk som inkluderer noen og ekskluderer andre. Dette er erfaringer som også gjelder samspill i klasserommet.

### **Aspekter ved det intersubjektive rom som blir bestemmende for inkludering og utstøting.**

Det er mange aspekter i det gjensidige samspill mellom mennesker i gruppe som jeg har kalt intersubjektivt rom og det er derfor også mange måter å inkludere eller utstøte personer på. Her følger noen av de viktigste:

- 
- *Kroppsspråklig og emosjonell-ekspressiv inkludering*, gjennom innbydende kroppsspråk med blikk-kontakt, smil og gester. Dette er helt grunnleggende. Eller det kanskje ved
  - *Valg av genre/ kommunikative kode*, måte å snakke på, humor-stil, måte å fortelle historier og fleipe på. De som er på innsiden snakker "sitt eget språk" som inkluderer noen og støter ut andre
  - *Valg av tema* er selvsagt avgjørende for deltakelse. De som er på innsiden utveksler erfaring omkring temaer/emner som de alle kjenner, men som kan være fremmed for en utenforstående. Dermed forblir han utenfor

- *Gjensidige definisjoner eller "forhandlinger" deltakerne i mellom som skaper allianser*, slik at de som er på innsiden oppleves som en av "oss" som er "kuule", mens de andre oppfattes som "sære" og defineres ut. Slike utstøtende definisjoner kan utløses av forskjellige identitetsmarkører som kleskoder, kroppsmarkører, genre, meninger og holdninger, og sosiale kategorier som kjønn, klasse og etnisitet.
- *Status og posisjon* er avgjørende i enhver gruppe. I uformelle grupper skjer dette som et resultat av det foregående punkt nemlig gjensidige definisjoner og posisjoneringer av hverandre innenfor det intersubjektive rom som er i ferd med å skapes. Personer med høy status i en gruppe vil være referansepersoner som de andre henvender seg til for å få anerkjennelse. Ofte skjer dette indirekte og gjennom kroppsspråk –"hvem som ser på hvem". Slike personer er også "toneangivende" i den forstand at de bestemmer kodene i det intersubjektive rommet (som er beskrevet ovenfor). Ved å fungere som "sermonimestre" slår de an og bestemmer "tonen" og dermed også hvem som blir inkludert, utstøtt eller får lav status i gruppen. Alt dette skjer vanligvis indirekte...
- *Hva som formidles indirekte*: I tillegg til alt det som er nevnt over, er det også indirekte former for kommunikasjon som hvem en henvender seg til, hvem en ikke henvender seg til, hva en sier og hva en ikke sier. Med andre ord, det er *det ikke uttalte* som også er med å formidle på en indirekte måte et inntrykk eller en vurdering. Dette kan skje ved å unngå å si det som forventes, da formidles det motsatte. Eller en sier det som er helt opplagt i situasjonen; da formidles også vanligvis det motsatte: "I dag har du fine klær på deg" - mot normalt; dårlige klær!

Dette er noen sentrale *indirekte former for kommunikasjon* som bestemmer en persons eller elevs definisjon og posisjonering innenfor en gruppes intersubjektive rom (Hundeide 2006).

For at en elev skal inkluderes i klassens emosjonelle fellesskap kreves det at den som har symbolsk makt og status, vanligvis læreren, er følsom overfor disse subtile sidene ved kommunikasjon: En dominerende og ufølsom lærer som på en

dominerende og ufleksibel måte forfekter sin personlige stil eller sine personlige temaer, kan (stilltiende) drive ut de fleste av sine elever fra det intersubjektive rommet som han selv skaper, og det blir mistriivsel og uhygge i klassen.

---

### **Sviktanalyse fra et dialogisk og intersubjektivt perspektiv**

Som nevnt tidligere i dette kapittelet hevder Bahktin er enhver menneskelig ytring er rettet mot/til en Annen (adressivitet), og er derfor justert til det klienten (barnet, eleven) oppfatter som passende i forhold til mottaker (for eksempel læreren). Dersom en anvender denne dialogiske tenkemåten på psykologisk arbeid med diagnostikk eller forståelse av menneskelig svikt og patologi overhode, da får dette radikale konsekvenser: *Dersom det er slik at et barn vil regulere og variere sine svar og ytringer avhengig av hvem som er mottaker, da vil psykodiagnostikk og testing bli en heller tvilsom og usikker vitenskaplig virksomhet.*

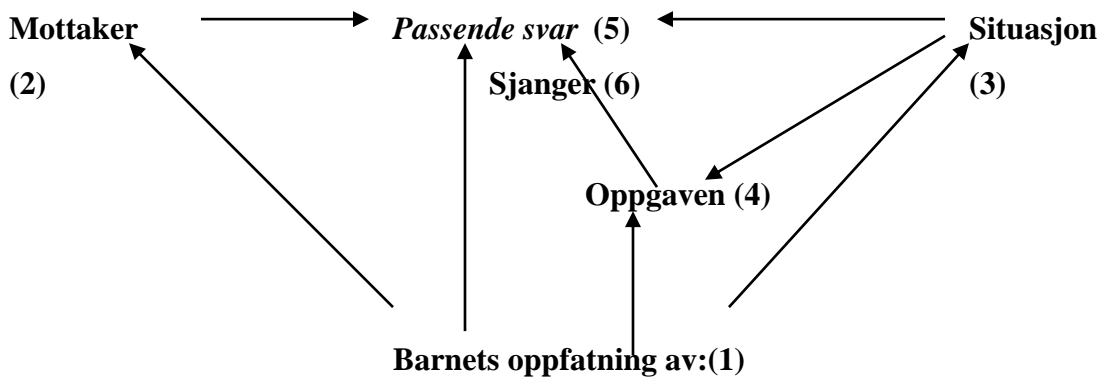
Nå er det en del empirisk evidens for at dette faktisk kan være tilfelle i mange situasjoner. Her er noen eksempler: I en studie over trivsel i skolen (Blickfelt 1973) introduserer eksperimentator to intervjuere med helt forskjellige utseender; den ene har skjegg og utstråler et radikalt opprørsk utseende, den andre har slips og ser ut som en konvensjonell lærer. Det viser seg at barna gir forskjellige svar til de to intervjuerne: Trivselsprosenten er lavere når de svarer intervjuer med radikalt utseende og høyere når de svarer intervjuer med konvensjonelt utseende! De synes å justere sine svar i tråd med hvordan de oppfatter hva som vil være passende svar i forhold til intervjueres utseende – et radikalt utseende får radikale svar – dårlig med trivsel på skolen!

Andre studier har vist at barn justerer sin tale til barnets alder; for eksempel snakker 5-6 åringer forskjellig til en 3 åring enn de gjør til en på samme alder eller eldre (Hundeide 1989). Med andre ord, det er en del evidens som tyder på at *barn går langt i å justere sine svar i tråd med hva de tror vil tilfredsstillende mottaker* (se også Donaldson 1977).

Men barn er også sensitive for *hva som er korrekt og passende oppførsel i situasjonen*. Her er et eksempel på det fra engelsk forskning:

Før Peter begynte på skolen hadde han lært å lese og han kunne lese høyt og flytende vanlig tekster høyt for sine foreldre. Etter at han hadde gått på skolen noen uker skulle han lese leksen sin for foreldrene. Til deres forbauselse oppdaget de at han nå leste stotrete og hakkete akkurat som en som nettopp hadde begynt å lese. Når foreldrene spurte han hvorfor han leste slik, svarte Peter at det var slike de andre elevene på skolen leste, og når de leste slik, svarte læreren: ”Meget bra!” *Med andre ord, ifølge Peters oppfatning, leser en flytende hjemme, men stotrete på skolen! Hans prestasjoner var justert både til mottaker og situasjon.*<sup>57</sup>

I figuren nedenfor blir disse forhold fremstilt:



Som nevnt ovenfor er barnets oppfatning av mottaker avgjørende for hvilket svar barnet oppfatter som passende (1 ->2, 2->5, og 1-> 5). Men barnet er også påvirket av situasjonen (1->3) og hvordan situasjonen setter rammer for hvordan barnet fortolker oppgaven (for eksempel samme spørsmål/oppgave i en tryllekunst eller i en skolesituasjon dvs. 1->3, 3->4, 1->4). (Forlaget setter inn riktige piler til slutt). Det viser seg at personer uten vestlig skolebakgrunn ofte kan ha vanskelig med å forstå abstrakte, ”dekontekstualiserte” oppgaver (”tankenøtter” dvs. 1->4), de tolker dem som realistiske hverdagsoppgaver og svarer dermed galt ut fra mottakers (testers) definisjon av oppgaven (4) og hva som er korrekt svar (5). De behersker ikke skolesjangeren (6) der en svarer ut fra en mer abstrakt logisk-deduktiv forståelsesramme som er typiske for den kognitive sosialisering barn får i vestlige skoler (Cole 1996, Rogoff 2003).

<sup>57</sup> I denne sammenheng vil det føre for langt å bringe empirisk dekning for disse fenomenene (se Hundeide 2003 og 2005, Wells 1985)

Hva barnet oppfatter som et passende svar (5) gjenspeiler derfor en serie forhold, nemlig:

1. *Hvordan oppfatter barnet mottaker og hva vil passe inn i forhold til hans/hennes uttrykk?*
2. *Hvordan oppfatter barnet situasjonen – hva slags situasjon er dette? Er det en lekesituasjon eller er det alvor? Skal han sjekke hvor flink jeg er og om jeg kan begynne på skolen?*
3. *Hva er oppgaven?* Dersom det er del av en lek, kan den oppfattes på en annen måte enn om det er en skoleoppgave? Herunder inngår også *hvordan barnet oppfatter spørsmålet* og her finnes det mange muligheter for forskjellige tolkninger som vil gi forskjellige svar. Innenfor neo-piaget tradisjonen finnes det et rikt materiale som illustrer dette (Aronson & Hundeide 2002).
4. *Hva er et passende svar?* Hva slags type svar ønsker han (intervjuer)? Dette er ikke umiddelbart gitt selv om det kan virke slik fra et voksententrert perspektiv. Alle våre ytringer skjer innenfor sosiale sjangere eller talemåter, som er tatt for gitt, og det gjelder også våre svar på diagnostiske oppgaver, intervju og tester. Spørsmålet er da ikke bare hvordan barn oppfatter mottaker, situasjon og oppgaven, men om de *behersker den sjanger som det riktige svaret er en del av* (Mercer 1992, Pastoor 2007).
5. Dersom de ikke behersker ”*skolesjangeren*” vil de svare feil ut fra mottakers standarder på korrekt svar (som har sitt utspring i skolesjangeren).

Alt dette dreier seg om sviktende eller overensstemmende intersubjektivitet mellom lærer og elev. Det som en, fra en monologisk perspektiv, vil konkludere er en kognitiv svikt, vil ut fra en dialogisk analyse kunne tolkes som sviktende intersubjektivitet på ett eller flere av de punkter som er nevnt ovenfor (se Rommetveit 1977, Smedslund 1977, Hundeide 1987, 2003).<sup>58</sup>

Med tanke på personer med språkvansker vil jo disse forholdene virke inn i enda sterke grad, noe som lærere bør være oppmerksomme på.

---

<sup>58</sup> I boken ”Piaget i kritisk lys” (Hundeide 1977) påpeker jeg hvordan diagnoser av svikt kan alternativt fortolkes som sviktende intersubjektivitet, dvs. svikende fellesforståelse av de kommunikative forutsetninger for ”korrekt svar” enten det gjelder Piaget-prøver eller intelligens-tester. På denne måten kan forskjeller i fortolkningsbakgrunn bli til ”kognitive svikt” (Hundeide 1977, 2003, Pihl 2005).

### III Barns selvforståelse

#### Barnets selvforståelse og sosiale konstruksjon av sin svikt og av seg selv som avviker/taper

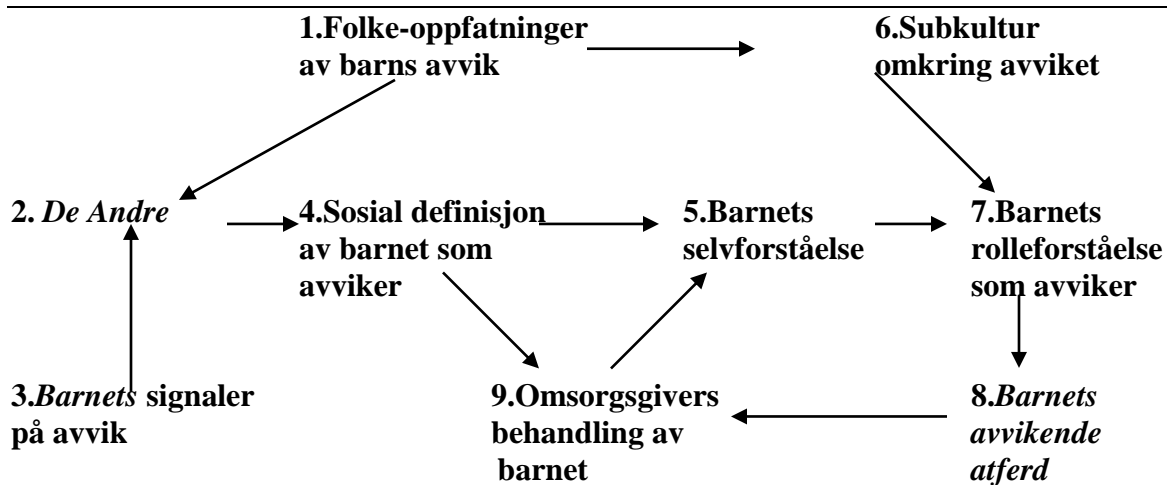
I tillegg til det som er nevnt ovenfor som gjelder barnets oppfatning av mottaker, situasjon og oppgave, så er barnets oppfatning av seg selv og sin svikt i forhold til viktige Andre i barnets omgivelser, helt avgjørende både for dets utvikling og for hvordan pedagogisk støtte i klasserommet, pedagogisk rådgiving eller terapi skal utformes.

Som Goffman (1962) påpeker i sin glimrende bok om "Stigma", utformer barnet (eller avvikerer) en selvforståelse basert på feedback fra viktige Andre i dets omgivelser. Dette gjelder også deres selvforståelse som avviker av en bestemt type. Hvordan barnet konstruerer seg selv som avviker i en bestemt kategori er avhengig både av feedback fra viktige Andre, og av de *folke-kategorier på avvik som er tilgjengelig rent kulturelt og institusjonelt i denne personens og de andres bakgrunn*. Hvordan viktige Andre (og barnet selv) konstruerer barnet som "døv", "mentalt retardert", "lesesvak", "språkvansker", "stammer", "døv", "fysisk handikappet" osv., og hvilke konsekvenser dette har for barnets videre utvikling, kan variere både historisk, kryss-kulturelt og mellom lokalsamfunn. Det er disse folkediagnostiske kategorier som er operative og bestemmende for de uformelle diagnoser og oppfatninger som viktige Andre og barnet selv bruker når de utformer sin forståelse og den mening det har, å tilhøre en bestemt avviker-kategori <sup>59</sup> (Kleinman 1987). I figuren nedenfor fremstilles komponentene i en slik sosial konstruksjonsprosess av avvik (Bannister og Francella 1980, Giddens 1996):

---

<sup>59</sup> Slike folke-kategorier på avvik er selvsagt også påvirket av den faglige kunnskap som er blitt popularisert og tilgjengelig i et samfunn (Moscovici 1978 om hvordan psykoanalysen har påvirket fransk folkeoppfatninger og diskurs.) Her er det en gjensidig utveksling i den forstand at en må også se på det faglige diagnosesystem som en reifisering og teknisk utforming av de dominerende folke-kategorier innenfor vår tid og kultur (Se Bruner 1990, Smedslund 1984).





Som figuren viser er det flere mellomledd mellom barnets første signaler og en utformet avviker-symptomatologi. For å illustrere dette klarere la oss da ta en annen folkeoppfatning av avvik enn den som er utbredt i vår kultur. I deler av Afrika er det vanlig å oppfatte barn som har avvikende psykologisk atferd (3) som følge av krigssjokk (PTSS), at de er besatt av en ond kraft og at de kan beskrives som ”heksere” (1). Det forventes at disse heksene kan påvirke andre mennesker i lokalsamfunnet på en negativ måte ved den onde kraft som de er besatt av. Barn som får dette folkediagnostiske stemplet (2) blir med andre ord demonisert (4) og ofte utsatt for en behandling som minner om tortur; for å drive ut satan slik at de skal bli rensset (9).

For noen år siden (ca 2000) fant vi<sup>60</sup> en gruppe på bortimot 200 barn som var blitt stemplet som hekser i Nord-Angola (4). Disse barna aksepterte i sin selvforståelse denne folkediagnosen (5) og tilpasset seg rollen som besatt (6 - 7) ved å fortelle de mest fantastiske historier i tråd med folkeoppfatningen om hva det de kunne gjøre av ondskap mot andre. For eksempel at de kunne fly om natten og besette forskjellige personer slik at de ble syke og døde (8). Hele landsbyen oppfattet disse barna som årsaken til en serie ulykker som de hadde blitt utsatt for i senere tid. Disse barna ble så ”behandlet”, dvs. torturert av en heksedoktor til de ble passive og

<sup>60</sup> ICDP stiftelsen som arbeidet for å forbedre psykososial omsorg for utsatt barn som følge av krig og fattigdom ( Se [www.icdp.info](http://www.icdp.info))

underkastende... og rensset! (9)

Dette minner om tilsvarende hekseprosesser i Europa i middelalderen der ofrene dramatiserer den diagnosen ("besatt") som blir attribuert til dem.<sup>61</sup> Poenget her er at disse barna ikke bare viste direkte uformidlede symptomer som følge av mishandling eller traumer, men at de også *oppviste en kulturell fortolkning av disse symptomene slik at de fikk en sekundær utforming gjennom en bestemt avvikerrolle som disse barna aksepterte og gjennomførte i tråd med den folkediagnostiske oppskriften!*

Spørsmålet er så kan samme forståelsesmodell anvendes på våre egne oppfatninger av avviker innenfor et moderne vestlig samfunn? Som tidligere nevnt er de viktigste diagnoser som barn utsettes for, foreldrenes og de nære foresattes oppfatninger av barnet. Dette er også folke-oppfatninger selv om vi tar dem for gitt.

### **Identitets subkulturer omkring avvik: Når svikten blir identitetsmarkør**

For ikke mange år siden var det en vanlig oppfatning at døve barn nødvendigvis ble mentalt tilbakestående fordi de fikk redusert språkstimulering. Det var Piaget-eksperten Hans Furth som påviste at dette ikke var tilfelle. I hvert fall ikke på tester som var basert på Piagets oppfatning av operativ intelligens (Furth 1971). Når bestemte avvikergrupper for eksempel døve samles i institusjoner eller i organisasjoner, da kan det utvikles *en egen subkultur* med egen identitetsbilder som anviser hvordan den som tilhører denne gruppen skal fremtre og oppføre seg. Den døve som kommer inn i slike subkulturer, vil derfor også sosialiseres til å fremtre med de typiske kjennetegnene på en døv identitet. Det samme gjelder andre marginaliserte grupper, det utvikles subkulturer med identitets/rollebilder som angir de typiske tilhørighets- og identitetsmarkører som de må fremvise for å bli en av innsiderne i denne gruppen eller subkulturen (se Goffman 1966, se også Solvang kpt. 11 i denne boken som beskriver døvekulturen).

I tråd med en slik oppfatning ser vi at bestemte marginaliserte grupper som for eksempel tiggere, narkomane, nynazister, MC deltakere osv. har sine spesielle identitetsmarkører som angir deres identitet og tilhørighet i en subkultur

<sup>61</sup> Det viset seg at denne folketeorien om å oppfatte lokale ulykker og død som følge av magiske handlinger utført av personer ble oppfattet som "hekses", hadde sin kulturelle opprinnelse i Kongo hvor den var svært utbredt på landsbygda og hadde først i senere tid spredt seg til Nord Angola.

(Pedersen 1998, Hundeide 2001, 2003, 2004). Det samme gjelder i en viss grad forskjellige diagnostiske grupper; deres selvforståelse blir typifisert og formet, ikke bare av de primære symptomene (om slike finnes), men av folke-oppfatninger som kan ha blitt organisert i subkulturer (1 -> 6) som den marginaliserte kan gå inn og bli en deltaker i samtidig som han tydeliggjør sin symptomer i tråd med subkulturens identitetsmarkeringsoppskrift (6 -> 8). Homofile er et annet eksempel som har sin bestemte subkultur og identitetsmarkering. Enkelte homofile fremviser disse tegnene og proklamerer dermed sin identitet og deltakelse i en homo-subkultur, mens andre homofile ikke nødvendigvis oppviser de samme tegn og deltakelse (Goffman 1966). Dette er derfor kulturelle konstruksjoner av identitetsmarkører som når det gjelder psykiatri og spesialpedagogikk får betegnelsen ”karakteristiske symptomer”.

---

### **Behandling av primærsymptomene eller av svikt-rollen?**

Et viktig poeng i denne sammenheng er at når en person har funnet sin identitet og rolle og kanskje også sin tilhørighet i en marginalisert subkultur, da kan denne personen være tilpasset i sitt avvik. Dersom det er tilfelle er det ikke alltid så lett å forandre disse symptomene gjennom direkte bearbeidelse, fordi de på samme tid er sentrale i hans selvforståelse og identitetsmarkering. Et eksempel på dette beskrives av Francella (1978) som arbeidet klinisk innenfor Kelly's ”personal constructs” teori ( Kelly (1955). Hun arbeidet med stammere. Hun fant at de aller fleste stammere som hadde en selvforståelse som stammer hadde *en tendens til å overdrive sin stamming*. I tråd med deres folke-oppfatning av en stammer-identitet overtok de dens karakteristiske kjennetegn og overdrev dem. Francella karakteriserte dette humoristisk, og i tråd med Kelley's teori, ved å hevde at *”det stammere kan, er at de er fantastisk gode til å stamme”* – de har tilpasset seg stammer-rollen og de utfører den med perfeksjon, i tråd med den kulturelle oppskriften! Nå viser det seg at de fleste stammere (ifølge Francella) også har episoder med flytende tale når de er avslappet, og det var dette hun benyttet i sin *rekonstruksjonsterapi*. Denne terapien bestod i å eksponere dem gradvis for deres egen flytende tale slik at de på tross av sin akseptering og tilpasning til en stammer-rolle ble tvunget til å rekonstruere sin selvforståelse i tråd med den nye informasjon at de også snakker periodevis flytende. Samtidig som denne rekonstruksjonen pågikk skjedde det en

betydelig forbedring av deres tale; stammingen gikk tilbake på samme tid som deres rekonstruksjon av seg selv som ”flytende taler” ble sterkere. Problemet var ikke bare stammingen per se, problemet var den *fikserte rolleoppfatning av seg selv som stammer* som barnet hadde tilpasset seg og som derfor var resistent mot forandring.

Dersom en tar dette eksempelet som utgangspunkt og modell, blir spørsmålet om en kan anvende samme tilnærming til andre typer avvik. Hva med ”svake lesere” som blir tatt ut av timen for å få spesialundervisning? Hva betyr det ”å bli tatt ut av timen”? Er ikke dette et meta-budskap som bekrefter og styrker deres avviker-identitet? Med andre ord, samtidig som en tar eleven ut av klasserommet for å gi spesialundervisning for å forbedre det primære symptom ”svak lesning”, bekrefter en rollen som svak leser ved å ta eleven ut av klassen og gi han en spesialbehandling - han går da (i sin selvforståelse) inn i gruppen av svake lesere og tar etter hvert deres identitet. Dette er vel det en kan kalle ”double-bind”. Et interessant spørsmål er om det finnes egne subkultur for svake lesere med sine spesielle sosiale identitetsmarkører som identifiserer de typiske kjennetegnene ved svake lesere og som er med å utforme symptomene? Et eksemplet på hvordan dette kan skje er eksempelet om Peter, som forandret sin lesning og begynte å lese hakkete i klassen fordi læreren sa ”meget bra” når førsteklassingene leste på denne måten. Et annet eksempel er urinnvånere i Australia som har fått utdanning i byen, og som kommer tilbake sitt lokalsamfunn og snakker ”byspråk.” For å bli akseptert må forandre språket tilbake til et mer primitivt ”pidgen English” som markerer at de er ”deltakere på innsiden” i det lokale samfunnet. Pidgen English var i denne sammenheng ikke et tegn på sviktende engelsk-ferdigheter, men et tegn på tilhørighet i en bestemt etnisk gruppe! (Hundeide 1991). Slik kan det også være med andre svikt-symtomer.<sup>62</sup>

Et viktig spørsmål i denne forbindelse er om det er variasjon i hvordan funksjonssvikten fremtrer avhengig av kontekst. Dersom det er tilfelle, kan det være mulig å *regulere kontekst, situasjon, rolle og mottaker slik at de mest optimale betingelser blir lagt til rette for barnets mestring av sitt problem og funksjonssvikt*. En ny og interessant tilnærming til tråd med en slik tilnærming er utviklet av Ann Brown og

---

<sup>62</sup> Tilsvarende kan en her tenke seg forskjellige strategier for å mestre for eksempel dysleksi slik det er beskrevet av Bele i kapitel 4. Et alternativ vil være å akseptere dysleksi diagnosen og den identitetsmarkering dette innebærer, eller et annet alternativ vil være å fornekte en slik diagnose eller selvforståelse og dermed forsøke forskjellige strategier å skjule sitt handikap eller unngå situasjoner der dette blir eksponert.

hennes samarbeidere gjennom det hun beskriver som ”reciprocal teaching” (Brown og Palinscar 1988). De fant at lesesvake elever i syvende klasse som hadde problemer med tekstforståelse ofte var fastlåst i sin passive mottaker-rolle som dårlige lesere og skoletapere, og at dette vanskeliggjorde en virkelig forbedring av deres leseferdigheter. Eller for å si det med Francella: Det disse elevene kunne var å lese dårlig og spille rollen som dårlige lesere!

I stedet for å gå rett på sviktsymptomene og forsøke å forbedre disse, som er vanlig i leseterapi, gikk de isteden inn for å forandre selve rollen som passiv taper og sviktende leser. Spørsmålet ble da, hvilken annen rolle kunne disse lesesvake elevene innta som fremmet forbedring av lesning? Hva om disse elevene fikk prøve seg i rollen som lærere for lesesvake elever? Dette ble prøvet ut ved et opplegg der de alternativt fikk en opplæring i hvordan de skulle undervise og ”høre” de andre elevene. De lærte visse prosedyrer for å fremme tekstforståelse som gikk på a) oppsummering av hovedpoengene, b) stille spørsmål om de viktigste poengene, c) klargjøre tekstens innhold pluss d) å gjøre forutsigelser om hva som ville skje videre. Denne fremgangsmåten viste seg å være svært motiverende, og førte til at de arbeidet hardt med tekstene som skulle gjennomgås neste dag slik at de skulle være godt forberedt til å fungere i lærer-rollen. Med andre ord *de øvet seg i lesning, men nå ikke i rollen som lesesvake elever, men i rollen som lærere som skulle undervise de andre elevene. Det var de samme tekstene som ble lest, men nå ble de lest som del av identiteten/rollen som lærer, og dette gjorde forskjellen!* Det viste seg at leseferdigheten og tekstforståelse i den gruppen økte betydelig og signifikant i forhold til den andre gruppen av elever som fikk tradisjonell korrektiv undervisning.

Dersom samme strategi skulle benyttes overfor Tomas som beskrives av Bele i kapittel 4, vil hovedpoenget være å bringe hans opplevelse av lesning ut av en nederlagssammenheng der han opplever seg selv i rollen som en stotrende taper. Dette kan skje på flere måter:

- En av dem ville være ”reciprocal teaching” slik det beskrives ovenfor. Dette behøver ikke nødvendigvis skje i en gruppe av lesesvake elever som i seg selv kan virke stigmatiserende, det kan skje ved at han får i oppgave å lese for sine yngre

- søsken eller for andre som ville sette pris på det. Han går da inn i en ny rolle som kompetent leser overfor et mindre kompetent publikum.
- I samme forbindelse kan en ta video- eller lydbåndopptak av de sekvensene der han leser feilfritt og flytende, og så gi han *positiv video-feedback* ved å spille av de samme sekvensene slik at han får en opplevelse av egen kompetanse og mestring i forbindelse med lesning. Dette er samme strategi som ble benyttet overfor stammere for å skape en nye selvkonstruksjoner som ”flytende taler” ( i dette tilfelle som ”flytende leser”)
  - En tredje måte ville være å *gjøre lesning mer instrumentell i forhold til et personlig engasjerende mål*. La oss tenke oss at Tomas er opptatt av fotball og at han i den forbindelse får tilgang på fotball-litteratur som han leser som ”engasjerende underholdning” i motsetning til ”kjedelige lekser” og som i tillegg gir han kompetanse i gruppen av fotballinteresserte venner<sup>63</sup>

### **Oppsummerende kommentar om dialogisk versus monologisk tilnærming**

Innenfor skolepsykologi og spesialpedagogikk har en tradisjonelt vært svært opptatt av å diagnostisere individuelle svikt i barnet som kan forklare dets problemer i skole og tilpasning generelt (se også Solvangs kapittel om ”medikalisering”). Dette er en modell som en sannsynligvis har overtatt fra medisin, der en gjennom inngående diagnostikk påpeker svikt i biologiske funksjoner hos den enkelte pasient, og ut fra denne diagnose gir medisin og behandling som har som målsetting å gjenopprette den sviktende funksjoner slik at pasienten blir kurert.<sup>64</sup>

Når denne tenkemåten overføres til psykologipatologi og pedagogikk da oppstår det en del nye problem fordi, de psykologiske sider ved mennesket er primært sosiale i sin natur, og derfor blir det altfor begrenset å analysere, diagnostisere og behandle dem fra et rent individualistisk biologisk orientert tilnærming. La oss ta et eksempel: En elev

---

<sup>63</sup> Se Kohl 1970 som benyttet denne strategi overfor ungdom med leseproblemer som var interessert i boksing.

<sup>64</sup> Dette betyr ikke at kognitiv svikt ikke har sin plass i en intersubjektiv diagnostikk. Poenget er at den alltid vil manifestere seg i varierende sosiale og situasjonelle kontekster som vil kunne gi forskjellige utslag i barnets handlinger/prestasjoner. En psykologisk/psykiatrisk diagnose vil derfor alltid være kontekstavhengig og relativ.

har fått diagnosen dysleksi av fagperson etter inngående testing som er basert på sosiale og kommunikative forutsetninger med sine egne føringer og begrensninger. I tillegg, og dette er særlig viktig, *det som plager eleven er ikke bare lese- og skrivevansker per se, men hvordan denne funksjonssvikten oppleves i forhold til andre mennesker, i klasserommet, i forhold til venner, i forhold til autoriteter når en skal lese høyt eller skrive noe osv.* Med andre ord, det er ikke bare selve funksjonssvikten per se som er problemet, men dens sosiale mening og konsekvenser i forhold til andre mennesker. Videre blir det et problem når andre menneskers negative og stigmatiserende oppfatninger av svikten og eleven innvaderer denne elevens selvforståelse og selvoppfatning, noe som igjen kan skape sekundære negative selvoppfyllende utviklingsløp som går langt videre enn selve lese- og skrivvanskene.

I tillegg til opplevelsen av nederlag knyttet til selve funksjonssvikten, kommer *den sosiale bekreftelse av svikten gjennom ekspertens diagnose* som også kan ha sine uforutsette konsekvenser... Som Mehan og medarbeidere (1996) har påpekt i boken ”Constructing School Success” kan denne lett føre til en stigmatiseringsprosess der barnet gradvis ledes inn i en taperutvikling som går langt hinsides diagnosen. Men andre ord en må også forstå de sosiale konsekvenser en ekspert-diagnose kan ha. I den forbindelse skriver Mehan og medarbeidere:

---

”Den sorteringspraksis som skolen gjennomfører er med på å skape de identiteter og de elever den berører. Det er ikke slik at det nødvendigvis er mentalt retarderte barn som plasseres i støttegrupper for skolesvake elever (med negative utviklingskarrierer). Det er heller slik at barn blir mentalt retarderte av å bli plassert i slike grupper med slike utviklingskarrierer ( eller ”tracks”). Og som vi har sett i denne studien, kan elever bli skoleflinke ved å bli inkludert i utfordrende grupper/klasser når de har et system som støtter og veileder dem...”( Op.cit. s.230 – oversatt av forfatteren av dette kapittel)

---

På den annen side er det nok riktig som Solvang påpeker i sitt kapitel, at en diagnose også kan ha sine positive sider i den forstand at den kan føre til ”destigmatisering” med økt toleranse og medlidenhet for klienten, større selvtilit og bortfall av skam og, ikke minst; en diagnose for eksempel ”dysleksi”, kan utløse ressurser

i form av økonomisk støtte til pedagogiske støttetiltak fordi denne type nevro-biologisk individual-diagnoser hører inn under det medisinske maktregime som tradisjonelt og institusjonelt har større makt og kontroll over økonomien. ( Solvang 2007 s.7-9). Dette er noe politikere forstår...

Likevel, som påpekt i innledningen til dette kapitlet, er det viktig at slike monologiske individual-diagnoser med de negative konsekvenser disse kan ha, blir balansert imot kontekstuelle forklaringer der en også forsøker å forstå *prosessen i barnet barnets svikt* ut fra hvordan barnet/eleven er blitt posisjonert i de intersubjektive rom der det møter andre mennesker; dvs. på skole, i hjemmet, blant venner osv. Dette gjelder selvsagt også i de tilfeller der det foreligger nevrologiske svikt med atferdsmessige/kognitive utslag.<sup>65</sup> Også da vil en diagnose nødvendigvis skje i en sosial kontekst der barnet blir posisjonert på godt eller ondt i familiens eller klassens ”intersubjektive rom” og i forhold til sine omgivelser. Siden dette har konsekvenser for barnets selvforståelse, vil det også kunne bidra til å underminere (eller støtte) barnets motivasjon og utvikling (Dweck 1988), og bidra til at barnet dramatiserer sin diagnose i en selvoppfyllende prosess der han lett kan bringes inn i negative utviklingskarrierer (Solvang kpt 11, Heggen, Jørgensen og Paulsgård 2003).

Det er i en slik sammenheng jeg foreslår at den tradisjonelle testbasert individualistisk sviktdiagnose bør suppleres med en intersubjektiv diagnose eller kartlegging av den mening denne svikten har i barnets sosiale virkelighet, dvs. hvordan det blir definert og posisjonert og eventuelt negativt fiksert i de sosiale arenaer de befinner seg.<sup>66</sup> I tillegg bør en også kartlegge de positive sider og muligheter som barnet

---

<sup>65</sup> I senere tid har en slik tilnærming fått ennå sterkere tilslutning innen psykodiagnostikk ved fremveksten av nevropsykologisk baserte diagnoser som ADHD, Asberger syndrom osv. Problemet med slike diagnoser er at de springer ut fra en monologisk forståelsesramme som ser på individet i isolasjon fra sin sosiale, kommunikative og kulturelle sammenheng. Svikten ligger inne i barnet i det dets nevrologisk-kognitive operative system, og det er denne som må korrigeres.

<sup>66</sup> Et viktig bidrag i denne debatten er Joron Pihls nye bok ”Etnisk mangfold i skolen” (Universitetsforlaget 2005) der hun kritiserer den diagnostiske praksis innenfor PP-tjenesten i Norge.



har, og som en kan satse for å gjenskape barnets sosiale akseptering, selvrespekt og motivasjon for videre utvikling.<sup>67</sup> Dette vil skape en mer human tilnærming til avvik.

Som det fremgår av hva som er beskrevet ovenfor har en slik tilnærming ikke bare betydning for forståelse av sviktens sosiale natur, den har også dramatisk betydning for hvordan pedagogisk støtte og eventuell behandling legges opp.

---

---

<sup>67</sup> Se liste i appendiks over av en del spørsmål som kan tjene som utgangspunkt for en intersubjektiv og sosial kartlegging av et barnets psykologisk/pedagogiske svikt.

## Appendiks:

### Intersubjektiv kartlegging<sup>68</sup> – forslag til noen spørsmål som utgangspunkt for kartlegging:

#### A. Viktige andre og relasjoner:

Hvem er viktig andre i barnets omgivelser? (også barnets sosiale nettverk generelt)  
Hvilke relasjoner/kontakter er det mellom barnet og de forskjellige viktige andre i barns sosiale nettverk? Hva med vennskap og intim sosiale kontakt? Hvor populær er barnet og hvorfor?

Kartlegging av hvordan barnet blir definert av viktige andre

Barnets kontrakter med, og posisjonering av viktige andre

#### B. Typiske hverdag, arenaer og rutiner

Barnets typiske hverdag og de typiske hverdagsrutiner.

De typiske situasjoner/arenaer barnet deltar i?

Hvilke rolle/posisjoner har barnet i de forskjellige arenaer?

I hvilken situasjoner opplever det nedlag, i hvilke hvor mestring?

Er det i typiske situasjoner eller er det først og fremst overfor bestemte personer for eksempel lærer?

Hvordan blir posisjonert i de forskjellige arenaer?

#### C. Hvor når og overfor hvem oppleves svikt?

Hvordan blir barnet posisjonert i klassens intersubjektive rom sett fra et ekspert ståsted?

Er det slik at barnet oppviser denne svikten i alle de arenaer der det deltar?

I hvilke andre situasjoner og med hvem har barnet en annen posisjon? Situasjoner og personer tilstede?

Hva er nederlagsområder? Hva er interesse- og mestringsområder?

---

<sup>68</sup> Kartlegging er et mer passende ord i denne sammenheng enn diagnostikk.

*D. Opplevelse og forklaring på svikt av deltakere og av barnet.*

I den eller de arenaer/situasjoner der barn opplever svikt, hvordan skjer dette konkret sett fra de andres perspektiv, for eksempel, andre elever og lærer?

Hvordan skjer og oppleves dette fra elevens perspektiv?

Hva er deres forklaring på hans/hennes svikt?

Hva er barnets forklaring?

Er det forskjellig fra lærerens eller foreldrenes?

*D. Barns selvforståelse i en sviktsammenheng.*

Hvordan utvikler barnet en selvforståelse gjennom de kontrakter og posisjonering som han utsettes for i de forskjellige situasjoner der han befinner seg?.

Hvilke situasjoner er mest optimale for utvikling?

Hvordan opplever han selv sine nederlag og sin mestring – sett innenfra dvs. fra barnets opplevelsesperspektiv?

*E. Analyse av den konsekvens en diagnose/kartlegging kan ha for barnet videre utvikling:*

Vil det hjelpe eller hemme barnets utvikling? Hvordan?

Denne listen kan forbedres og systematiseres mer presist.

**Fem nivåer av analyse av barns svikt/kompetanse:**

1. Individuell monologisk testbasert sviktanalyse,
2. Dialogisk – overfor intervjuer i en dyade med alle dets føringer
3. Intersubjektivt rom med flere deltakere; for eksempel klasserom
4. Selvforståelsesanalyse – konstituering av et selv med sviktfunksjoner
5. Analyse av positive muligheter, ressurser og engasjementsområder

## **7. Om myndiggjøring, samfunns-engasjement og bærekraftig utvikling.**

I dette notatet forsøker jeg å fremstille endel synspunkter som er fremtredende i debatten om bærekraftig utvikling. Dette er en debatt som har falt utenfor psykologiens område og har særlig preget debatten innenfor miljø og utvikling. Likevel er det mange paralleller til problemstillinger innenfor psykologisk intervensjon særlig når disse gjennomføres i større målestokk overfor et lokalsamfunn.

Et hovedsynspunkt i en såkalt "community-based" strategi, er å mobilisere lokalsamfunnets egen bevissthet om hva som bør prioriteres og så utvikle intervensjonsformer som korresponderer til de behov, de ressurser og det kompetansenivå som er tilgjengelig. Intervensjon kan i en slik sammenheng bestå i å styrke mottakers kompetanse, handlekraft og selvtillit slik at de selv skal kunne frembringe, fra eget initiativ og innsikt, den hjelp som kreves i lokale situasjoner. Som motsetning til denne selvhjelpstrategi fremstilles ofte den passiverende og avhengighetsfremmende virkning av å gi "gaver" uten krav om egeninnsats.

I samme ånde; fremfor å gi økonomisk hjelp er det i senere tid blitt fremhevet betydningen av å satse mer på kompetanse-bygging og kunnskapsoverføring utfra det synspunkt at det er dette som i lengden kan styrke grunnlaget for en selvstendig utvikling. Når disse betingelser er tilstede antar en at intervensjoner vil ha "bærekraft" enten det nå gjelder i forhold til økonomi, miljø eller utdanning. Disse begreper er særlig kjent fra Brundtland-rapporten om "Sustainable Development".

Et hovedproblem ved alt hjelpearbeid (også terapi) er at når det skjer som utvendig hjelp og støtte til en passive mottakere uten at hans egne initiativ aktiveres, da skapes det avhengighet og hjelpeløshet som er det motsatte av utvikling. Hvordan kan en hjelpe uten å skape avhengighet, det er et gjennomgående problem. I norsk debatt har dette vært

særlig fremme i forbindelse med diskusjon av misbruk av trygdeordninger for utsatte grupper.

Disse synspunkter, som riktignok er fortsatt omdiskutert, har klar implikasjoner for hvordan intervensjoner bør gjennomføres også på det psyko-sosiale område. La oss se litt nærmere på det.

Slik jeg ser det har de følgende implikasjoner:

### **1. Aktivering av etablerte kulturelle løsningsstrategier (indigenous solutions):**

Dette innebærer at en innser at det har alltid eksistert kulturelle mekanismer og strategier som har tatt hånd om samfunnets typiske problemer og avvik (også psykologiske) og at en i større grad bør forsøke å identifisere og mobilisere disse kulturelle mekanismer slik at lokalsamfunnene selv i større grad kan ta hånd om de problemer som oppstår på en kulturelt tilpasset måte. Dette perspektiv kan være aktuelt også i Norge overfor innvandrere med en annen kulturell bakgrunn.

Som eksempel på en slik kulturelle mekanisme kan nevnes renselses- og sorg-ritualer som ofte benyttes for å bringe mennesker tilbake til det normal samfunn etter at de har vært utsatt for ekstreme påkjenninger og traumer f.eks. i forbindelse med krig. I Angola er det f.eks. vanlig at barnesoldater som kan ha vært med å myrde mennesker fra sin egen landsby, først må gjennomgå et slikt renselsesrituale før de blir akseptert tilbake til sitt lokalsamfunn. Det finnes en mengde slike religiøse og magiske ritualer som en stor del av verdens befolkning - også de som kommer til Norge - benytter når de utsette for sterk psykisk belastning. Dette er kulturelle mekanismer som en, utfra et slik perspektiv, bør identifisere og kanskje også samarbeide med fremfor å latterliggjøre eller pådytte intervensjoner som er fullstendig i strid med deres egen virkelighets- forståelse og praksis. Dette er synspunkter som er særlig representert innenfor den nye "kulturelle psykologien" (Schweder, Kleinemann m.fl)

Med andre ord, hva er de etablerte måter disse problemene er blitt løst på og i hvor stor grad kan disse fortsatt være aktuelle? Kan det være aktuelt å mobilisere dem på nytt i en lokal intervensjonsstrategi? (Dette gjelder selvsagt også på det teknologiske område. Se f.eks. Schumachers begrep "appropriate technology")

## **2. Fra ekspertmonopol til community-baserte" løsninger:**

Allerede i 1978 påpekte Verdens Helseorganisasjon at verdens helseproblem ikke lar seg løse ved hjelp av vestlig medisinske eksperter. De kan i beste fall bare hjelpe en liten del av befolkningen, vanligvis den mest privilegerte. Som Illich påpeker, bruker Brasil store deler av sitt helsebudsjett til å utdanne leger som hjelper under 5 % av befolkningen - de mest privilegerte. Det samme vil selvsagt også gjelde for psykologer og andre tilsvarende faggrupper. Verdens Helseorganisasjon konkluderte på sitt møte i Alma Alta at det kreves en ny strategi for at en skal møte de store utfordringer som verdens helseproblemer representerer - også på det psykologisk/psykiatriske område. Hva består så denne nye strategien i?

Den består i at ekspertene gir opp sitt kunnskapsmonopol og forandrer sine roller fra å være behandlere av pasienter til å bli kunnskapsformidlere og veiledere som lærer opp lokale ressurspersoner (såkalte "paraprofessionelle medhjelpere") i de kritiske ferdigheter som er avgjørende for menneskers helse der de bor. Deres oppgave består da i å gi lokalbefolkningen en enkel opplæring i de kritiske forebyggende intervensjoner, pluss å gi dem tillit til at de selv kan mestre sine problemer. Ved en slik strategi har det vist seg mulig å hjelpe betydelig større deler av en befolkning med de mest plagsomme sykdommer enn det ville vært med en direkte intervensjonsstrategi basert på eksperter. Selvsagt er dette en langsommelig veiledningsprosess, men det er her snakk om å formidle noe som over tid styrker lokalsamfunnets evne til selv å mestre sin situasjon og dermed redusere avhengighet av utenforstående hjelp - som i de fleste tilfeller heller ikke vil være tilgjengelig i store deler av utviklingsverdenen. Dette betyr ikke at eksperter skal utryddes, det er heller snakk om en justering. UNICEF nevner f.eks. at Latin Amerika utdanner hvert år ca. 200.000 leger; ved å redusere dette til 150.000 "kunne en utdanne

og betale en rimelig lønn til ca. 1/2 million paraprofessionelle", og dette ville vært et inngrep som ville fått merkbar helsemessig betydning (Hundeide 1991).

Det er selvsagt stor motstand blant tradisjonelle fagpersoner mot å gi opp sine privilegerte posisjoner (også inntekter), og det advares mot, og legitimeres med, sviktende faglig kompetanse blant paraprofessionelle.

Hva så med psykologer og annet helsepersonell?

"Community psykologi" er ikke noe nytt begrep, men det har så vidt jeg kan se fått relativt lite gjennomslag som en generell forebyggende strategi, selv om det i enkelte kommuner praktiseres. Barnedepartementets storsatsing på "Foreldreveiledning" er et eksempel på et slikt satsing. Men det kurative terapeut-pasient strategien ser fortsatt ut til å være den dominerende både i Norge og den vestlige verden. Dette til tross for at behovene for psykologisk/terapeutisk rehabiliterings hjelp, særlig i ungdoms- og barnesektoren er skrikende. En må til USA eller Australia for å finne større community baserte intervensjonsprogram for disse utsatte grupper. Det interessante er at det ofte er politiet og ikke fagpsykologer som går i bresjen her.

Et tegn på forandring er at private organisasjoner (f.eks. Redd Barna) og forskjellige "selvhjelpsgrupper"<sup>69</sup> begynner å bli aktive på områder som tidligere lå under den profesjonalisterte offentlige omsorg. Dette kan være et tegn på at slike løsninger vil, før eller siden, tvinge seg frem på tross av faglig motstand og manglende perspektiver.

### **3. "Empowerment" og "community" deltakelse:**

Men community-deltakelse er noe mer enn et pålegg fra et departement at kommunene skal gjennomføre en bestemt helseintervensjons- strategi. I virkeligheten er dette det motsatte dvs. det er en top-down byråkratisk løsning; den kommer ikke fra

---

<sup>69</sup> I den kjente boken "Megatrends" beskrives "selvhjelpsgrupper" som en av de løsninger som etter hvert vil dukke opp og overta ekspertenes marked. Dette har til en viss grad skjedd i USA på visse områder.

grasrota slik sann community-deltakelse, ifølge oppskriften (se Freire 1978) skal gjøre. Hva er så community-deltakelse? Slik jeg ser det, er dette et medmenneskelig engasjement og ansvar for fellesskapet. Dette synes å oppstå når det foreligger en felles målsetting eller behov som ikke blir realisert og det er ingen andre som tar ansvar. Det er med andre ord en **utfordring** til at noen i lokalsamfunnet selv tar ansvar og blir aktiv - ellers blir det ingen løsning. En kan se dette skje i kritiske situasjoner f.eks. i flyktningleir eller i en krigssituasjon, der det er ingen andre autoriteter, eksperter eller byråkrater som tar ansvaret. Det er i slike situasjoner der det oppstår et **aktiviseringspress** at slike initiativ og holdninger kan vokse frem.

Det snakkes mye om å mobilisere "grasrota", men det er ikke en enkel prosess å skape engasjement for en felles målsetting, det kan dokumenteres fra atskillige utviklingsprosjekt i forskjellige u-land. Det som hindrer et slikt engasjement og aktiviseringspress, kan nettopp være at hjelpere hele tiden er tilstede og direkte eller indirekte fratar lokalsamfunnet sin handleevne - på samme måten som velvillige og overbeskyttende foreldre fratar sine barn initiativ og handleevne. I tillegg kan det være en lang tradisjon av passiviserende underkastelse som en kan finne i enkelte autoritære samfunn, som gjør en slik aktiviseringsprosess vanskelig (Lewis 1970).

I et moderne sosialdemokrati, særlig i storbyene, der all omsorg i prinsippet blir tatt hånd om av det offentlige gjennom byråkrater og eksperter, kan det være lite rom for medmenneskelig samfunnsengasjement og ansvar. Det må i tilfelle være innenfor områder som faller utenfor statens/kommunens ansvarsområde hvor det fortsatt er muloig mobilisere lokalsamfunnet for en felles målsetting f.eks. i forskjellige private organisasjoner, idrett eller mot-kulturelle ideologiske bevegelser. Stort sett opplever nok de fleste at dette rom fylles med utfordringer til forbedring av egen status og materiell fremgang - fellesskapet er statens/kommunens eller ekspertenes ansvar: Hjelp ikke din neste som lider av ensomhet og depresjon for du har hverken hjemmel for å gripe inn eller kompetanse til det. Dette er andres ansvar (se Giddens 1993).



#### 4. "Ledet deltakelse", utfordring og "empowerment" (myndiggjøring).

På tross av disse strukturelle hindringer, gir det fortsatt mening å snakke om "empowerment" - hvordan det er mulig å fremme både et lokalsamfunns og et enkelt individs tro på seg selv og sin egen handleevne og initiativ. Men i dette ligger det en underforstått pedagogikk som det er viktig å være klar over; nemlig at det ikke er mulig å fremme initiativ og selvstendighet ved aktiv belæring og inngrep, som påpekt tidligere vil en aktiv hjelper vanligvis skape en passiv mottaker - det motsatt av hensikten. Det er **utfordringens psykologi** vi må inn på for å fremme selvstendig handleevne og engasjement. Dette er delvis gamle Sokratiske eller Zen-buddistiske synspunkter som i nyere utviklingspsykologi er blitt fremmet både av Piaget ("equilibration") og av Vygotsky tilhengere som Barbara Rogoff (1990:"guided participation") og Ann Brown (1987:"proleptic teaching"). Felles for disse synspunkter er at de forsøker å legge forholdene til rette for å **skape en kontekst eller en justert problem-situasjon, for personens/elevens eget initiativ, løsningskonstruksjoner**. Selve veiledningen kan gjerne ligge et lite hakk foran elevens/klientens nåværende kompetansenivå (Schaffer 1997). Begreper som "scaffolding" er også brukt i denne sammenheng av Bruner og Wood. I dette ligger det at veilederen understøtter elevens initiativ og justerer sin assistanse etter problemets vanskelighetsgrad og elevens kompetanse, slik at løsningsprosessen kan gå videre. Men så snart elevens kompetanse øker, trekkes assistansen tilbake slik at eleven til slutt står tilbake som seierherre riktignok gjennom justert assistanse fra en veileder (Wood 1997).

Det finnes betydelig eksperimentell støtte for at denne prosess virker i individuelle samspill mellom lærer og elev og foreldre-barn (Schaffer 1997, Wood 1997). Spørsmålet er om en

tilsvarende veilednings- og understøttelsesprosess kan fungere i forhold til mobilisering av et lokalsamfunns initiativ, medansvar og handleevne. Strategien skulle i så fall bestå i å lokalisere og kartlegge de behov, de vanlige løsninger og initiativ som allerede foreligger i et lokalsamfunn, og så med utgangspunkt i disse, understøtte en aktiviseringsprosess og deltakelsesprosess som går videre i forlengelsen av det som allerede foreligger i utgangspunktet. Hele tiden bør initiativet og prioriteringene ligge

mest mulig hos lokalsamfunnet og deres ledere. På denne måten vil en kunne bidra til å sette i gang en integrert utviklingsprosess som lokalsamfunnet selv mest mulig skal ha kontroll over. Det er en slik utviklingsprosess en antar vil ha størst bærekraft og dermed overlevelsessevne når hjelpen trekkes tilbake, fordi den har røtter i deres egen tradisjon og praksis.

I prinsippet kan dette høres bra ut, men i praksis kan de merkeligste resultat oppstå. For eksempel forteller Patin (1978) at et lokalsamfunn som hadde store helseproblem p.g.a. vannforurensing, konkluderte etter lange fellesmøter at det de trengte mest var en ny fotballbane. Patin gikk med på å bidra med halve summen dersom lokalsamfunnet kunne skaffe resten. Steg for steg gikk denne prosessen videre basert på prinsippet om 50% støtte dersom lokalsamfunnet skaffet resten, til de omsider konkluderte med at var på tide å gjøre noe med vannforurensingen... Med andre ord, en lang og omstendelig aktiviseringsprosess der de lokale prioriteringer ikke alltid stemte med hjelpeorganisasjonenes vurderinger. Er dette veien å gå? Hvem skal vurdere hvilke initiativ en skal understøtte og fremme? Uansett vil dette være en lang og omstendelig vei som vil kreve **stadig nye justeringer** som det vil være vanskelig å få presset inn i bistandskildenes krav om langsiktig planlegging og kontroll.

## **5. Diagnose av positive utviklingsmuligheter, ikke defekter.**

Opplevelse av svikt og defekter er en naturlig første reaksjon på avvik fra det en forventer som normalt utfra egen bakgrunn.

I dette ligger det vanligvis at en overser den annen personens (eller samfunns) virkelighets- eller situasjonsoppfatning, og det faktum at personens handlinger kan være adekvate utfra egen forståelse og egne normer, som vil være forskjellige fra observatørens. Eller for å si det på en annen måte; at kulturelle avvik blir opplevet og fremstilt som svikt. Dette er den etnosentriske fallgruppe som karakteriserer store deler av den psykologiens diagnostikk.

Hele denne diagnostiske kultur er preget av søken etter defekter; hva barn eller omsorgsgivere ikke kan, og som derfor, i beste fall, må kompenseres med justerte tiltak som skal motvirke defekten - såkalt "compensatory education" eller terapi. Det er vanskelig å komme bort fra en slik tankegang fordi den er så sterkt forankret i vår diagnostisk/ terapeutiske tradisjon. ("Foreldreskole" vil være et tiltak i denne gaten).

En annen tilnærming vil være å søke etter ressurser eller utviklingsmuligheter, det Brice Heath (1997) kaller "asset-analysis". Hvilke positive kvaliteter kan en satse på? Under de livsforhold et barnet eller en personen (eller samfunn) har vokst opp, hvilke styrke og ressurser har det utviklet? Hvilke initiativ er fortsatt levende og hva kan en satse på for å fremme en utviklingsprosess som er tilpasset denne personens bakgrunn og virkelighet? Dette er spørsmål som naturlig melder seg og som viser veien til videre handling.<sup>70</sup> I motsetning til kompensatorisk pedagogikk vil en i en slik strategi i mindre grad forsøke å introdusere nye ferdigheter som kanskje ikke passer inn med personens øvrige psykologiske struktur og virkelighetsforståelse, men heller søke å understøtte og videreutvikle de positive initiativ som allerede er tilstede i gryende form og som trenger understøttelse for at de skal kunne utvikles videre. Vygotsky var inn på dette når han snakket om "**sonen for mulig utvikling**". I dette ligger det en holdning der en søker etter områder hvor det er mulig å fremme en utviklingsprosess gjennom assistanse. Det er forøvrig interessant at tradisjonell psykodiagnostikk var forbudt i det tidligere Sovjet og ble ansett som umoralsk. Rutter er inne på det samme når han skriver at "It is wrong to classify people...It is scientifically wrong because it assumes a persistence of psychiatric disorders and fixity of personality that is completely out of keeping with what is known about development and about the course of disorders..."(Rutter & Gould 1985).

---

<sup>70</sup> På et samfunnsnivå vil en slik tilnærming bestå i å søke etter ressurspersoner som ikke nødvendigvis har de formelle kvalifikasjoner som vanligvis kreves, men som til gjengjeld har de personlige egenskaper som kreves i praksis.

## 6. Mentale prosesser og operasjoner er innfelt i sosiale hverdagspraksiser.

Derfor er det viktig å ta utgangspunkt i disse praksiser ikke i de abstraksjoner som vi kaller mentale prosesser og funksjoner. Dette betyr for eksempel at vi istedenfor å sette i gang kunstige treningsopplegg for å fremme mentale/kognitive mikro-ferdigheter (f.eks.klasse-inkludasjon, abstraksjon etc.) som skal overføres til nye situasjoner der de skal brukes, heller tar utgangspunkt i de situasjoner (og domener) der de naturlig fungerer i praksis. Gjennom en bruk og aktivisering av slike sosialt meningsfulle praksiser som utgangspunkt, vil også de mentale operasjoner bli trent, men nå i den naturlige sammenheng der de skal fungere.

Dette betyr at dersom en skal f.eks. påvirke omsorgsgiveres oppdrags- og samspillsstrategier, da er det utfra dette perspektiv viktig å starte med å kartlegge de typiske sosiale praksiser i forbindelse med barneoppdragelse og omsorg. Når dette er gjort kan en fremheve, muligens også trene, de spesielle praksiser som inneholder som komponenter de mentale operasjoner som en ønsker skal bli styrket. Disse praksiser kan være **typiske rutiner fra hverdagslivet** der barnet deltar og hjelper til i husholdningen eller det kan være spesielle anledninger for lek og rollespill eller fortellinger og eventyr, eller sanger og rim som omsorgsgiver og barn gjennomfører som samspillsprosjekt og rutiner i sin hverdag.

I en slik praksis er det en hel mengde mikro-ferdigheter som trenes, men poenget er å fokusere på det overordnede som er meningsfullt fordi det er del av en sosial praksis og menneskers hverdagslige intensjonalitet. Med andre ord, dersom en skal oppnå bærekraft for psyko-sosial intervensjoner, må de være del av menneskers meningsfulle opplevelse av verden og av hva som er naturlig å gjøre i forhold til andre.

Dette perspektivet er selvfølgelig svært forskjellig fra både fra et atferdspreget og et mer formalistiske og kartesianske opplegg der en tenker seg at en skal trene opp i isolasjon visse grunnleggende kognitive ferdigheter som så skal overføres til de situasjoner der de skal brukes. Mye forskning viser at vår psykologiske funksjoner er langt mer domene-spesifikke enn vi hadde antatt og dette understøtter det synspunkt at de mikro-ferdigheter

som skal utvikles, helst bør utvikles innenfor rammen av de meningsfulle sosiale enheter som vi kaller sosiale praksiser (se Shotter 1987).

Også når det gjelder intervensjon overfor mennesker med avvikende utvikling, da nytter det ikke bare å gi opplæring eller terapi i isolasjon, en må se dette i forhold til den situasjon personen befinner seg og i forhold til de mulige og realistiske (også i psykologisk henseende) livskarrierer som ligger foran han/henne som utviklingsmuligheter dvs. en må analysere denne personens "opportunity structure"<sup>71</sup> (Barth 1965) og utfra denne analysen kan en så hjelpe personen å tilegne seg ferdigheter som kan gi han/henne inngangsbillett til avgjørende livskarrierer i denne personens mulighetsstruktur. Dette er forskjellig fra blind intervensjon med henblikk på å øke f.eks. intelligens uten å se hva som er plausible utviklingsveier for den enkelte (Hundeide 1997).

**Nøkkelferdigheter som inngangsbillett til nye mulige livskarrierer**, er en alternativ tilnærming der en ser barns utvikling, ikke bare som en individuell utfoldelse, men som plasert i et større sosialt landskap der det går forskjellige sosio-kulturelle utviklingsveier som er mer eller mindre tilgjengelig for barnet.

## **7. Bærekraft og tilbaketrekning av støtte.**

Selve kriteriet på en vellykket intervensjon eller prosjekt, eller intervensjonen er hvorvidt prosjektet har bærekraft dvs. om prosjektet vil fortsette og der vil skje videre utvikling etter at støtten er trukket tilbake.

Bærekraft har mange aspekter, et av dem er utvilsomt **opprettholdelse av moralsk engasjement og entusiasme.**

De aller fleste som har arbeidet med utviklingsproblemer i et lokalsamfunn vil vite at det er det motivasjonelle aspekt eller opprettholdelsen av entusiasmen som ofte er avgjørende

---

<sup>71</sup> Kartlegging av mulighetsstrukturer er noe helt annet en kartlegging av kognitive ferdigheter fordi en i første tilfelle vurderer også de sosiale muligheter som er realistisk for en person. Det er oftest dette som blir avgjørende for personens videre utvikling i praksis.

for at prosjektet skal lykkes. Likedan er det vanlig å oppleve at det er dette som gradvis svekkes etterhvert som tiden går og hverdagens rutiner overtar.

I enkelte tilfeller der en står overfor mennesker i ekstrem nød vil utvilsomt betydningen av selve hjelpeinnsatsen være så påtrengende at dette i seg selv kan være nok for til å opprettholde motivasjonen. Ellers det kan være en karismatisk leder som holder det hele i gang gjennom sitt sterke engasjement og lederskap ofte kombinert med sterke ideologiske/politisk eller religiøse motiver som understøttes gjennom fellesskap og møter med sang og rituale.

Et annet aspekt av bærekraft er hele **den infrastruktur som forutsettes for at visse resultater skal opprettholdes**. La oss f.eks. tenke oss et intervensjonsprosjekt som har som målsetting å forbedre den psyko-sosial omsorg for barn i tråd med tradisjonelle verdier og standarder i et lokalsamfunn i et utviklingsland. Vi kan tenke oss at der skjer en veiledende understøttelsesprosess som aktiverer de tradisjonelle omsorgsmønstre og som skaper en kontekst for forbedret omsorg.

Selv om en slik intervensjon skjer etter de beste oppskrifter for "empowerment" og aktivisering av egne omsorgsmønstre, så vil en slik veiledningsprosess neppe ha særlig bærekraft dersom omsorgsgiver - vanligvis mødrene - har en så stor **arbeidsbyrde og overlevelsespress i sin hverdag** at det er lite rom eller psykologisk overskudd til omsorg for barnet. Vi vet at i enkelte utviklingsland er den beste indikator på kvaliteten av omsorg for barn; morens arbeidsbyrde (Whiting og Edwards 1994). Derfor forutsettes det, for at en intervensjon på det psyko-sosiale område skal kunne opprettholdes, **at det også intervenseres på de områder som gjelder f.eks. forbedring av familiens økonomi, helse, familieplanlegging osv. som ellers ville forhindre omsorgsgivers positive engasjement overfor barnet**. I en slik sammenheng må en se på "empowerment" som mer enn en understøttelse av en persons selvtillit og handlekraft, det dreier seg også om den infrastruktur (av økonomi, utdanning, nettverk mm.) som er nødvendig for at denne handlekraft skal kunne fungere i praksis.

Ellers er det en misforståelse å tro at psykologiske ferdigheter og prosesser opprettholdes av seg selv så snart de er tilegnet. Som nevnte ovenfor er det i nyere psykologi vanlig å se på psykologiske prosesser som transaksjonelle ( se forrige punkt) dvs. at de utvikles og opprettholdes i samspill med et miljø - vanligvis av mennesker. Derfor forutsetter opprettholdelsen av disse prosesser at det samme miljø også fortsetter. **Det er derfor viktig at de psykologiske intervensjoner som skjer i forhold til en målgruppe er relevante og har sammenheng med de transaksjoner og utfordringer som de skal møte i sin hverdag.** I så fall er det store sjanser for at de vil kunne opprettholdes og fremme denne personens mestring på dette området. Derimot kan en godt tenke seg at en går utfra kulturelle oppskrifter for god omsorg, vanligvis basert på vestlig livsform, som kan være fremmedgjørende og misvisende for denne personens (eller gruppens) tilpasning til sitt lokalmiljø. Heldigvis vil slike intervensjoner normalt ha lav bærekraft fordi den har ingen infra-struktur eller transaksjonell motpart i personens hverdagsliv.

## **8. Appendiks<sup>72</sup>:**

### **A: Rapport fra skoleprosjektet på Sunnmøre: Forandring gjennom bevisstgjøring av egen praksis.**

**Prosjektet er finansiert av barne- og familiedepartementet 2000-2001**

#### **Innholdsfortegnelse:**

1. Forandring gjennom bevisstgjøring av egen praksis
2. Teoretisk bakgrunn for prosjektet
3. Rasjonale og opplegg for intervensjon overfor lærere
4. Intervensjonsopplegget, faser i gjennomføring og utvalg av skoler.
5. Resultater organisert ut fra intervensjonskomponentene.
6. Andre resultater fra undersøkelsen.
7. Sammenfattende konklusjon om resultatene av pilotstudien.
8. Videreføring av ICDP skoleprosjekt.
9. Appendiks:
  - a. Prosedyrer og logistikk i gjennomføring av prosjektet
  - b. Instrumenter for forskning i skoleprosjektet.
  - c. De åtte samspillstemaer som motsetninger
  - d. Opplegg for bevisstgjøring av læreres samspill med elevene i klasserommet, ifølge ICDP Programmet
  - e. Informasjon til foreldre/føresette og elever i samband med prosjektet
  - f. Skolens kultur

---

<sup>72</sup> Hele appendiks er en rapport fra skoleprosjektet på Sunnmøre. Dette er tatt med for at andre som er interessert i å gjøre tilsvarende prosjekt basert på ICDP kan ta utgangspunkt i denne rapporten.



## Forandring gjennom bevisstgjøring av egen praksis

(K.H. 24.1.2002)

### 1. Bakgrunn for pilotprosjektet på Sunnmøre

ICDP Programmet var et av flere program som inngikk i Barnedepartementets foreldreveiledningsprogram fra 1995. Etter at dette programmet var satt ut i praksis i flere deler av landet kom det henvendelser om ikke de samme prinsippene for godt samspill også kunne anvendes i klasserommet i samspillet mellom lærer og elever. Etter oppdrag fra Barnedepartementet skrev da Karsten Hundeide artikkelen ”Ledet samspill i klasserommet”

som er en gjennomgang av nyere synspunkter på samspill og utvikling med vekt på forskning omkring samspill i klasserommet og ICDP prinsippene. Dette var en teoretisk skisse, men for at en skulle komme videre måtte denne tilnærming prøves ut i praksis, og etter henvendelse fra en del interesserte lærere på Sunnmøre, ble så en søknad om et pilot-prosjekt sendt til Barnedepartementet med henvisning til behovet for en utvidelse av foreldreveilednings- programmet til skolen<sup>73</sup>. Denne søknaden ble innvilget i begynnelsen av 2000, og dette er første rapport om prosjektet.

Før vi går inn på beskrivelse av selve prosedyrene i dette pilot-prosjektet er det viktig å kjenne litt til den teoretiske bakgrunn for prosjektet.

### 2. Teoretisk bakgrunn for prosjektet

I nyere kulturorientert utviklingspsykologi legges det stor vekt på samspill mellom barn og omsorgsgivere fordi nyere forskning har vist at barns utvikling er en ledet og assistert prosess der kvaliteten av samspillet med sentrale omsorgsgivere er avgjørende for barnets utvikling. (Rogoff 1990, Klein 1990, Stern 1985, Schaffer 1996, Rye 1996). Dette synspunkt er også sentralt i ICDP Programmet, der vi har utformet noen ”temaer for godt samspill” som sammenfatter på en enkel måte hovedpunkter i den forskningen som er gjort på dette området (Hundeide 1996, 2000).

---

<sup>73</sup> Det ble nedsatt en styringsgruppe for prosjektet bestående av Karsten Hundeide, prosjektleder, Grete Flakk, koordinator, Leonore Waage, Bjørn Åge Skingen og Martin Waage.

Men kvaliteten av samspill er avhengig av omsorgsgivers oppfatning eller definisjon av barnet: Dersom barnet oppfattes som begavet og intelligent, vil det naturlig føre til at kvaliteten av samspillet og relasjonen med omsorgsgiver vil få en annen karakter enn om det oppfattes som tilbakestående eller at det har en eller annen svikt som ikke lar seg korrigere. Med andre ord, hvordan barnet blir oppfattet/definert av omsorgsgiver vil i stor grad bestemme det samspill som utvikles mellom dem. I denne sammenheng er det viktig å være oppmerksom på at barnet også er en aktiv medspiller i utformingen av dette samspillet, ikke bare en passiv mottaker: På samme måten som omsorgsgivers definisjon av barnet bestemmer hennes utspill overfor barnet, vil også barnets definisjon av omsorgsgiver være bestemmende for dets initiativ og utspill overfor omsorgsgiver eller lærer. Til sammen vil disse gjensidige definisjoner<sup>74</sup> kunne fungere som *en skjult kontrakt mellom dem, som vil regulere kvaliteten av det samspill som utspilles mellom dem og dermed åpne eller lukke muligheter i de enkelte elevenes videre utvikling.*

En grunnleggende forutsetning for å utvikle et positiv samspill og omsorg for et barn er at det oppfattes som en ”person” dvs. et medmenneske med samme behov for følelsesmessig omsorg, anerkjennelse og respekt som vi kan erkjenne hos oss selv.<sup>75</sup> Dette er grunnleggende fordi det muliggjør at vi kan gjenkjenne de samme de samme behov, den samme glede eller lidelse hos barnet som vi selv kan ha opplevd i tilsvarende situasjoner. Dette gir mulighet for en empatisk forståelse eller gjenkjennelse som jeg har kalt ”empatisk identifikasjon” med barnet, der vi kan trekke inn vår egen erfaring i tilsvarende situasjoner. Det er dette som muliggjør med-følelse og med-opplevelse som er selv grunnforutsetningen for sensitiv omsorg, sensitivt samspill og sensitiv pedagogikk.(Bråten 2000, Stern 1995, Hoffman 2000).<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup> Selv om definisjonene er gjensidige er det vanligvis lærerens definisjon som har størst symbolsk makt og som derfor blir dominerende – ofte også i elevens selvforståelse (Dweck 1988, Hundeide 2000, Bråten 2000)

<sup>75</sup> Dette kan virke som en selvfølgelighet – at barnet oppfattes som en person. Dersom en mener det, da kjenner en lite til de overgrep og den mishandling som barn i stor deler av verden utsettes for. – Tingliggjøring i motsetning til personlig-gjøring blir i slike sammenhenger meningsfulle begrep.

<sup>76</sup> Nyere omsorgsetikk inspirert av filosofene Levinas og Løgstrup vil hevde at dette er en grunnleggende egenskap ved det å være menneske (Vetlesen og Nortvedt1996). Dette synspunkt understøttes også av nyere kommunikatv forskning omkring spedbarnets evne til empatisk eller ”alterosentrisk” deltakelse (se Bråten 2000).

Når et barn eller en elev blir definert negativt og stigmatiserende, vil dette enkelte ganger ha den konsekvens at han eller hun blir neglisert og støtes ut av det jeg har kalt ”sonen for intimitet”. Når dette skjer blir barnet i beste fall oppfattet og behandlet med likegyldighet som en ”fremmed”, i verste fall som en ”fiende” som en med rette kan behandle med brutalitet, vold og hensynsløshet. Under ekstreme livsforhold ser en ofte at barn støtes ut av ”varmen” eller det jeg har kalt ”sonen for intimitet” – de blir i konkret forstand utstøtt fra hjemmet og ender opp på gaten uten annen omsorg enn den de får fra likesinnede i samme situasjon. Det vil føre for langt i denne sammenheng å gå inn på dette (se Hundeide 1999, 2000). Poenget er å påpeke at de samme inkluderings- og utstøtingsmekanismer også kan skje i vanlig samvær mellom mennesker i en sivilisert sammenheng, som f.eks. på en skole; enkelte barn blir definert negativt og utstøtte fra det intime fellesskap og utsatt for mobbing og mishandling gjerne knyttet opp mot en negativ definisjon av barnet slik at en kan si at han eller hun fortjener det. Med andre ord, de negative definisjonene fungerer ofte som legitimering for neglisjering og mishandling (Bauman 1997).

For at et barn skal utvikle seg optimalt er det derfor viktig at det defineres positivt slik at det ser på seg selv som en person med muligheter for utvikling dersom det satser og legger godviljen til. Eller for å si det med Vygotsky at det har ”en sone for mulig utvikling”. Det er denne holdningen, der en søker etter positiv muligheter, isteden for det motsatte – å søke etter svikt – som er vesentlig for å skape et sosialt klima for vekst og utvikling (Dyste 2001).<sup>77</sup>

Grunnen til at jeg legger så stor vekt på dette i denne teoretiske fremstillingen, er at det skal vise seg at dette ble et av de viktigste resultatene i pilot-undersøkelsen.

---

<sup>77</sup> En av grunnene til at studenter fra Sør-Øst Asia synes å klare seg så godt i det amerikanske universitetssystemet antas å være at de har en annen holdning til skoleprestasjoner: Mens de amerikanske studentene i stor grad tilskriver sviktende presentasjoner til sviktende intelligens eller kapasitet, tilskriver de Sør-Asiatiske studentene sin prestasjoner hovedsakelig til innsats: dersom de lykkes eller svikter skyldes det deres innsats. Dette betyr at de i sin egen oppfatning alltid vil ha en sone for mulig utvikling – det er alltid mulig å satse ennå mer. Dette er ikke tilfelle hos de amerikanske studentene – dersom de svikter skyldes dette, ifølge deres oppfatning, sviktende intelligens, det er da ingen sone for videre utvikling. Resnick (1999) beskriver dette som en meget uheldig side ved intelligenspsykologiens utbredelse i USA.

### **Temaer for godt samspill.**

En annen viktig side ved ICDP Programmet er temaene for godt samspill. I korthet sammenfatter disse temaene de kvaliteter i samspillet som en antar vil være avgjørende for barnets helhetlige utvikling (se appendiks 3. for en oppsummering). Temaene kan deles inn i tre kategorier <sup>78</sup>:

5. *Det emosjonelt-ekspressive samspill* med barnet som forutsetter at omsorgsgiver justerer seg til barnets tilstand og ser og følger dets initiativ, at han/hun uttrykker positive følelser og gi anerkjennelse til barnet, og etablere en intim emosjonell dialog.
6. *Det meningsskapende og utvidende samspill* der omsorgsgiver og barn/elev, med utgangspunkt i felles oppmerksomhet om felles opplevelser, utvider disse gir dem mening, gir forklaringer og forteller historier slik at de fremstår som meningsfulle og interessante og knyttet til barnets øvrige erfaringsverden.
7. *Det regulerende og grensesettende samspill* der omsorgsgiver/lærer hjelper barnet å utvikle strategier for målrettet handling fra enkle situasjoner som å hjelpe barnet å kle på seg og spise selv, til problemløsningsstrategier knyttet til forskjellige fagområder for eksempel matematikk. I begge tilfeller blir barnet hjulpet, steg for steg, til planlegge og reflektere over konsekvensene av sine handlinger. Et viktig poeng i denne sammenheng er at hjelpen gis som ”gradert støtte” (eller det som populært kalles ”scaffolding”) dvs. at omsorgsgiver eller lærer hjelper barnet når det er behov for det, men så snart barnets kompetanse og mestring øker, trekkes hjelpen gradvis tilbake slik at barnet fremstår som den som har mestret oppgaven ut fra egne forutsetninger (Wood 1998). På denne måten overføres ansvaret og kontrollen for oppgaven fra medhjelper til elev. Dette er et viktig prinsipp i all hjelpearbeid – at en hjelper med den målsetting å skape selvstendighet og initiativ hos den som mottar hjelp.

---

<sup>78</sup> I en annen sammenheng har jeg beskrevet disse tre samspillsformene som ”de tre dialoger mellom omsorgsgiver og barn”, nemlig 1. den emosjonelt-ekspressive, 2. den meningsskapende og utvidende og 3. den regulerende og grensesettende dialog (Hundeide 2000).

Men *grensesetting* er også en del av dette. Poenget ved grensesetting ut fra ICDP Programmet er at den bør være positiv og veiledende, ikke negative nedsettende og umyndiggjørende. I motsetning til negativ regulering gjennomføres positiv regulering i forbindelse med ”grensesetting” i en atmosfære av vennlighet og gjensidig respekt. Istedenfor å rope og gi negative kommandoer blir barnet stoppet på en klar og bestemt måte, samtidig som det gis forklaringer på hvorfor ting ikke er tillatt og hvorfor visse regler eller forbud er nødvendige. Dette forutsetter at en på forhånd har klare regler som en har forhandlet frem og blitt enig om – også om følgene av å bryte dem - og de gjennomføres konsekvent. Det er dette en av de fremste ekspertene på dette området, nemlig Martin Hoffman, kaller ”induksjon” (Hoffman 2000). Det vil i denne sammenheng føre for langt å gå nærmere inn på positiv og negativ grensesetting.

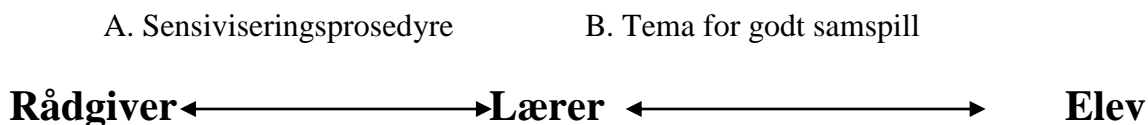
Under vanlig forhold når vi arbeider med yngre barn, har vi vanligvis begrenset oss til disse tre samspillsformene som er tematisert som ”åtte temaer for godt samspill” (se appendiks 3). Når vi arbeider med eldre barn i en skolesammenheng, har vi tilføyet en fjerde samspillsform som er:

8. *Samspill som understøtter elevens selvtillit, ansvarlighet og handleevne.* Dette kan bestå i å understøtte barnet/elevens vilje til å prøve seg i nye utfordrende situasjoner der de må mobilisere sin kapasitet for å mestre situasjonen. Det er gjennom slike mestrings-erfaringer i utfordrende situasjoner at barnets reelle selvtillit bygges opp, og det er i slike situasjoner at barn kan få trent opp sin evne til å ta ansvar, til å vise omsorg overfor andre som trenger hjelp og til å ta beslutninger der det selv er ansvarlig. Dette er også med å bygge opp den som nå kalles ”resiliens” eller motstandskraft og utholdenhet hos barnet (se Hundeide 1998)

### **Sensitiveringsprinsippene.**

I tillegg til temaene for godt samspill mellom omsorgsgiver /lærer og barn/elev, har vi i ICDP Programmet også syv prinsipper for sensitivering av omsorgsgivere, i dette tilfelle

lærere. Det er med andre ord to atskilt prinsipp som er sentrale i ICDP Programmet; det ene gjelder samspill mellom lærer og elev (omsorgsgivere og barn), det andre, veiledning av hvordan en rådgiver skal sensitivisere lærere (veiledere og omsorgsgiver). Dette kan illustreres på følgende måte:



Det første gjelder opplegget for samspill mellom rådgiver og lærer med henblikk på å sensitivisere lærerne (A). Det andre for å forbedre samspillet mellom lærer og elev (B).

I denne sammenheng er begge prinsippene av interesse for det er sensitiviseringsprinsippene

(A) som er grunnlaget for selve opplegget, mens målsetting er, mellom annet, å belyse lærernes forhold til elevene (B). Dette vil skje gjennom en sensitiviseringsprosedyre der lærerne selv skal bringe frem sin egen erfaring og forståelse, dele den med andre lærer og dermed fremme en bevisstgjøring om den kunnskap de allerede er i besittelse av. I den sammenheng er temaene for godt samspill et nyttig analytisk redskap, som vi skal komme tilbake til.

La oss se litt nærmere på selve sensitiviseringsprinsippene som benyttes når en veileder eller rådgiver skal sensitiviser omsorgsgivere – i dette tilfelle lærere. Vanligvis skjer dette i grupper. En legger da vekt på følgende prinsipper:

- 8) å fremme positive og utviklingsfremmende oppfatninger av barnet, og motvirke stigmatiserende og stagnerende oppfatninger.
- 9) I selve sensitiviseringen legges det vekt på egenaktivitet for å forandre atferd. Dette konkretiseres i form av en serie oppgaver som skal gjennomføres.
- 10) At rådgiver/veileder påpeker de positive sider ved de ferdigheter som omsorgsgiver (lærer) allerede besitter og dermed styrker hans eller hennes selvtillit.
- 11) At deltakere lærer å se og analysere egne ferdigheter med utgangspunkt i de åtte temaer for godt samspill som er nevnt,

- 12) At deltakerer rapportere sine eksempler og deler disse med andre deltakere i grupper. Dermed får de også en bekreftelse på sin erfaringer, ikke bare fra en veileder/rådgiver, men fra andre deltakere i samme situasjon.
- 13) At veileder formidler de viktigste prinsippene i programmet som historier med konkrete eksempler, ikke som abstrakte forklaringer.
- 14) At veileder følger prinsippet om ”gradert støtte” når en assisterer en omsorgsgiver (lærer) i samspillet med sitt barn (sine elever), dvs. at en til å begynne med kan demonstrere og gi forklaringer, men etter hvert som omsorgsgivers kompetanse øker, overlates ansvaret og initiativet til omsorgsgiver selv.

### **Et forum for refleksjon og erfaringsutveksling.**

Når disse sensitiviseringsprinsippene anvendes i forhold til lærer, blir ICDP opplegget slik det er utformet i dette prosjektet, et forsøk på å skape *et forum eller et rom for aktivering av egen erfaring og for selvrefleksjon, analyse og erfaringsutveksling omkring kvaliteten av egen kontakt og kommunikasjon med de enkelte elever*, noe det blir liten tid til i en travel skole dag. I denne forbindelse tjener ICDP programmet med dets temaer for godt samspill som et instrument for observasjon og bevisstgjøring, mindre som et pålegg for konkret handling. *Poenget er å aktivere og bringe ut lærernes egen erfaring og kunnskap om elevene; det er de som er eksperter på skole og elev-kontakt, og ved å bringe ut deres ureflekterte erfaringer på en positive, bekreftende måte, slik at de kan dele den med kolleger (og på denne måte bli mer bevisstgjort og vurderende i forhold til sin egen praksis), vil dette kunne virke bevisstgjørende, myndiggjørende og motiverende for videre forbedringer.* Ved å sensitivisere og bevisstgjøre lærerne på denne måten vil de også kunne utvikle *en bevisstgjort fleksibilitet og tilpasningsevne* som kreves i en variert skoledag med stadig nye problemer og utfordringer – noe som kan være vanskelig å fange opp i mer oppskriftspregede opplegg. Disse synspunkter er i tråd med det som nå kalles ”ko-operativ læring” som er særlig aktuell i neo-Vygotsky tradisjonen (Brown, og Palinscar 1988, Lave og Wenger 1992, Nielsen og Kvale 2000).

### **3. Rasjonale og opplegg for intervensjon overfor lærere**

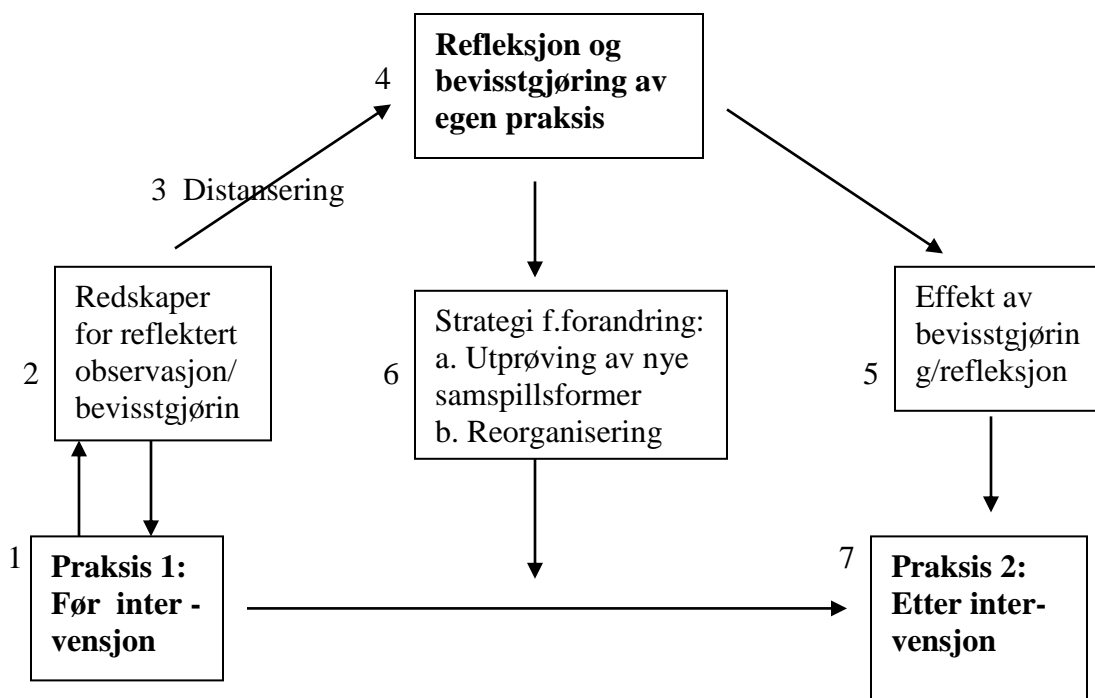
Bortsett fra å fremme den overordnede målsetting å forbedre kontakt og kommunikasjon mellom lærer og elever i skolen, er den konkrete målsetting for pilot-prosjektet å komme frem til et opplegg i samarbeid med lærerne slik at hver komponent i intervensjonen er testet ut imot deres erfaringer. På denne måten blir selve opplegget gradvis utformet i nært samarbeid med lærerne. Med andre ord, den konkrete målsetting med prosjektet er *å få prøve ut og validere, gjennom praktisk erfaring, programmets anvendelighet i vanlig skole*. I annen omgang bør så dette opplegget evalueres på vanlig måte med hensyn til forbedring av samspill og kommunikasjon i klasserommet.

Men for at lærerne skal komme ut med sine erfaringer må det skapes en metode for å bringe ut og bevisstgjøre lærerne om deres erfaringer - et forum der de kan utveksle disse det med andre.

Modellen nedenfor gir en oversikt både over de komponenter som blir anvendt i denne sensitiviseringen og hvordan en antar at de gjensidig bidrar til økt refleksjon og bevisstgjøring av egen praksis og erfaring:



## Modell for forandring gjennom bevisstgjøring og refleksjon:



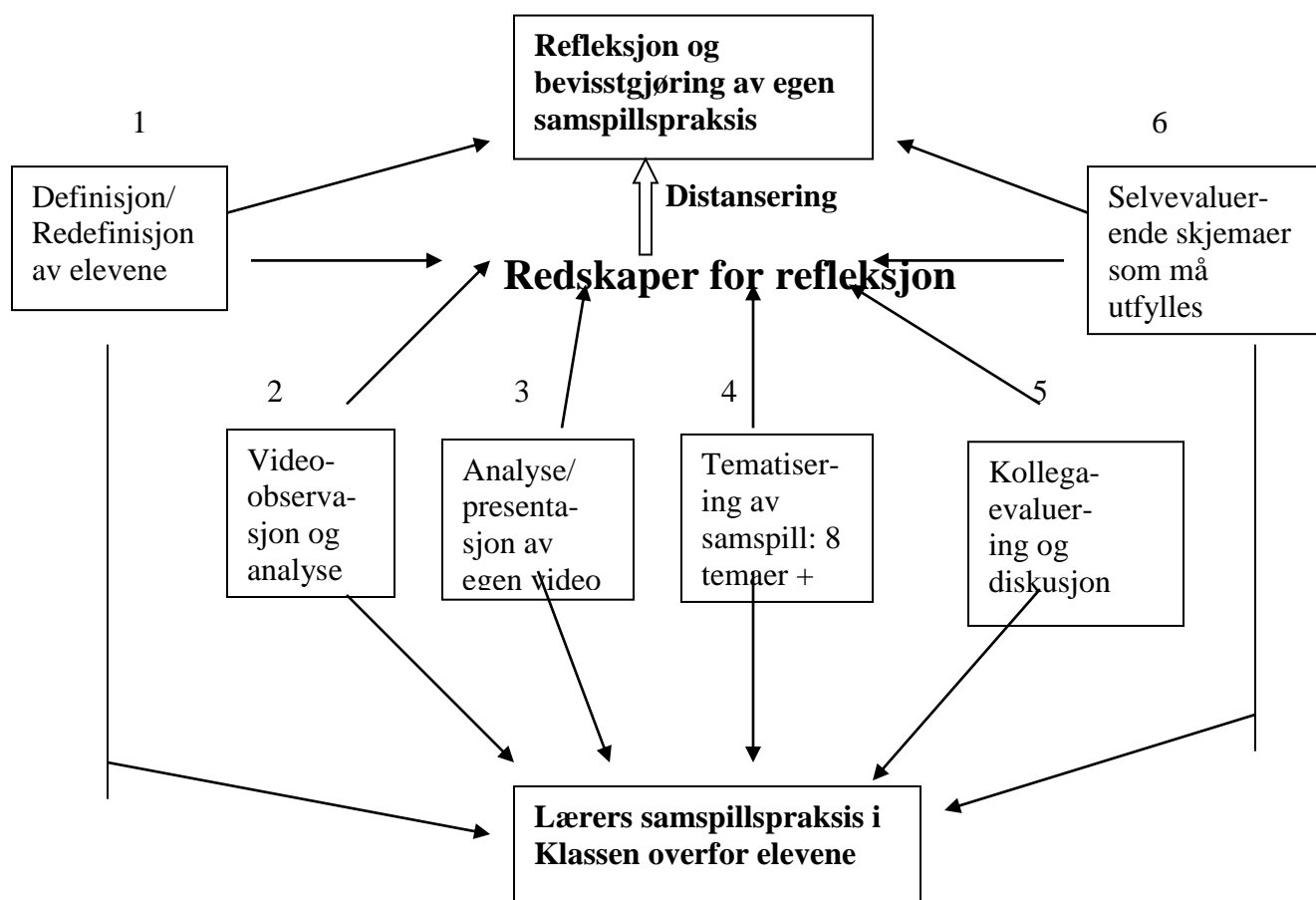
Modellen over gir en sammenfatning av hvordan en tenker seg at refleksjon og bevisstgjøring av egen praksis vil skje, og hvordan dette kan føre til positive forandringer i denne praksis. Dette skjer ved at deltakerne i prosjektet benytter visse *reflektive redskaper* til observasjon og analyse av egen praksis(2). Dette vil føre først til en *distansering* fra ens umiddelbare opplevelse(3) som muliggjør at en kan reflektere og bevisstgjøres egen praksis (4) . Dette i seg selv kan føre til positiv forandring i praksis i tråd med de redskaper som er brukt (5) – i dette tilfelle ICDP temaene for godt samspill. Men bevisstgjøring og analyse av egen praksis kan også føre til utvikling av strategier for forbedring (6) enten i form av utprøving av nye samspillsformer eller reorganisering av den måten undervisning gis i klasserommet. Dersom dette går som forventet skulle der skje en positiv forandring fra praksis 1, før intervensjon til praksis 2 etter intervensjon.

Med andre ord, lærerne gjennomgår en periode med observasjon og analyse av egen praksis som så formidles og diskuteres i en kollega-gruppe. Gjennom slike erfaringer blir den enkelte lærer mer klar over sin egen styrke og svakhet som lærer. Dette skjer i en minst mulig truende form der deltakerne legger vekt på å understøtte hverandres sterke

sider, og overlate til den enkelte lærer selv å reflektere og lage en strategi for egen forbedring – som så presenteres for gruppen. Etter en slik intervensjon med refleksjon over egen praksis i minst 10 møter annen hver uke, er det vår antakelse at der vil skje en positive forandring i deres hverdags praksis i klasserommet, fra ”Praksis 1” til ”Praksis 2” i figuren over. De resultater som vi hittil har fått tyder på at denne hypotesen blir bekreftet!

Som vist i figuren over, har vi det som vi har kalt ”reflektive redskaper” eller ”redskaper for bevisstgjøring”(2). Disse kan spesifiseres nærmere ved en ny figur:

### Seks redskaper for refleksjon og evaluering av egen samspillspraksis i klasserommet.



Som figuren over viser har vi seks redskaper for observasjon, refleksjon og bevisstgjøring.

Disse er:

7. Definisjon og redefinisjon av elevene (se skjema 2, appendiks b)
8. Video-observasjon og analyse (skjema 1 og 8 i appendiks b)
9. Analyse/ presentasjon av egen video (skjema 8 i appendiks b)
10. Tematisering av samspill: 8 temaer for godt samspill (appendiks c)
11. Kollega-evaluering og diskusjon (appendiks a)
12. Selvevaluerende skjemaer som må utfylles ( appendiks b)

Hver av disse redskapene vil bli nærmere kommentert i forbindelse med gjennomgang av selve intervensjonsopplegget. Poenget ved denne modellen er å vise, i tråd med Vygotsky-tradisjonen, at vi, bevisst eller ubevisst, bruker ”redskaper” i vår opplevelse, observasjon og refleksjon.<sup>79</sup> I dette tilfelle har vi gjort dette eksplisitt i den forstand at vi har konkrete oppgaver som skal løses der refleksive strategier må benyttes. Bruk av disse redskaper fører til en *distansering* i forhold ens egen opplevelse og det er dette som muliggjør refleksjon, bevisstgjøring og strategiutvikling (Sigel 1993, Valsiner 2000).

### **Sensitivisering i motsetning til instruksjon.**

I motsetning til et opplegg der en ekspert skal instruere sine elever (i dette tilfelle kursdeltakerne) om den korrekte eller den beste måte å forholde seg på – det jeg vil kalle en instruksjons-tilnærming, går vi her motsatt vei, her er det elevene (eller i dette tilfelle kursdeltakerne eller lærerne) selv som reaktiverer og bringer ut sin egen underforståtte kunnskap og erfaring gjennom forskjellige redskaper og metoder for bevisstgjøring og refleksjon. Det er en grunnleggende antakelse i dette opplegget at en slik bevisstgjøring også vil kunne føre til positive atferdsforandringer i tråd med de verdier som en ønsker å fremme. En slik forandring vil i så fall være basert på deres egen erfaring og forståelse, ikke pådyttet utenfra som uintegreerte ferdigheter.<sup>80</sup> Derfor er det rimelig å anta at et slikt opplegg vil ha større ”bærekraft” eller varighet enn en intervensjon basert på mer

<sup>79</sup> For eksempel språket eller andre kognitive hjelpemidler som computerprogrammer. Disse kognitive redskaper eller ”artefakter” er ikke bare nøytrale instrumenter til å gjengi vår opplevelse, de er i stor grad med å skape den. (se Saljø 2000).

<sup>80</sup> En slik tilnærming står i klar motsetning til mer atferdsorienterte tilnærminger som gir en ferdig pakke av detaljerte instruksjoner som skal gjennomføres så presist som mulig.

instruert intervensjon som nok kan ha kortsiktig effekt, men som neppe vil bli en del av lærerens egen forståelse eller personlige kunnskap (Hundeide 1973, 1991).

#### **4. Intervensjonsopplegget, faser i gjennomføring og utvalg av skoler.**

De redskaper som er nevnt i figuren over, er nedfelt i selve intervensjonsopplegget. Dette bestod i at *de deltagende lærere møttes regelmessige dvs. hver 14 dag til et utveksling og refleksjon over egen erfaring ut fra et systematisk agenda der de prøvet ut og rapporterte sin erfaringer tilbake til kollega-gruppen. Det er dette som er "forum for refleksjon over egen praksis"*.

Før selve intervensjonene i de veiledende kollega-gruppene begynte, gjennomgikk alle deltakerene *et 6 dagers kurs i ICDP Programmet* som var spredt over to perioder (September 2000 og Januar 2001). Dette kurset var et standard-opplegg som ble justert til samspill i klasseroms situasjonen. Kurset er en blanding av teoretiske og praktiske øvelser som skal gi deltakerne tilstrekkelig bakgrunn til at de selv kan begynne å arbeide med ICDFP Programmet i praksis.

Når det gjelder selve arbeidet i de veiledende kollegagruppene, så var de temaer som skulle tas opp klart definert i et *intervensjonsagenda*<sup>81</sup> med oppgaver der de, for eksempel, skulle skrive ned med to adjektiv sine oppfatninger (definisjoner) av de enkelte elever og diskuterte disse i kollega-gruppen. Deretter måtte de gjennomføre samme oppgave på nytt men nå med den målsetting å finne "sonen for mulig utvikling" – den enkelte elevs positive egenskaper som en kan satse på, også pedagogisk. Videre hadde hver deltaker (lærer) i oppgave å presentere sine egne videoer med opptak av seg selv som lærer, og analysere og diskuterte disse opptakene med kollega-gruppen. (Lindahl og Pramling 1999).

Disse to oppgavene, definisjon/redefinisjon av elevene og video-analyse av egne samspill med klassen, ble gjennomgangstemaer i de fleste møtene

---

<sup>81</sup> Se appendiks a bakerst i rapporten.

I tillegg til disse oppgavene skulle de legge planer for hvordan samspillet skulle forbedres og prøve det ut i klassen, prøve ut nye måter å organisere klassen på og rapportere dette tilbake til gruppen for diskusjon og utveksling. Til slutt skulle de utforme en strategi for forbedring av eget samspill og forhold til elevene. Det ble dessverre ikke tid til en gjennomføring av alle disse punkter for flere av deltakerne p.g.a. knapp tid før ferien. Selve fasene i gjennomføringen av opplegget er beskrevet nedenfor:

### **Faser i gjennomføring av intervensjonsopplegget.**

( Forum for selvrefleksjon og analyse).

*Første fase ( 3-4 ganger):*

7. *Definisjonstrening* – karakterisere hver elev i sin klasse pluss *redefinisjon* og påpeking av ”sone for mulig utvikling”. De enkelte elever diskuteres i gruppen for å identifisere positive muligheter og positive måter å forholde seg til den enkelte elev.
8. *Lærer presenterer selv-analysert video* for kollegagruppen. Denne diskuteres med gruppen og den som presenterer skriver ned sin analyse. Alle må presentere sin analyse som diskuteres. Det viktige i denne fasen er å analysere videoene og gi positive tilbakemelding. (I løpet av hele prosjektet bør hver deltaker i prosjektet ha blitt filmet 4 ganger.)

*Andre fase (3-4 ganger):*

9. *Utprøving av nye forbedrede samspillsformer* gjennom a) rollespille i gruppen b) utprøving i klassen som *rapporteres tilbake til gruppen (noteres)* – eventuelt ved demonstrasjon med video. Disse utprøvinger bør være basert på videoanalyser av eget samspill (2), der en også ser etter hvordan samspillet kan forbedres.

*Tredje fase (3 ganger):*

10. *Analyse av forskjellige klasse-organiseringsformer* – hvilke situasjoner inviterer til hvilke samspill? Hvordan er det mulig å forbedre og berike samspillet med elevene ved å regulere situasjonene og klasseorganiseringen? Hvilke situasjoner innbyr til problemer og konflikt? Hvilke situasjoner/organiseringer innbyr til samarbeid? Hva er mitt mønster for klasseorganisering og situasjonsvalg? Hvordan kan det gjøres alternativt.

11. Opplegg og strategi for *forandring av rutiner, situasjonsvalg og organisering av klassen*. Dette skal hver lærer utforme, prøve ut og rapportere tilbake til kollegagruppen.
12. Videre *planer for hvordan en vil legge opp undervisningen for å opprettholde de positive erfaringer* en har fått i løpet av prosjektet.

Selv om dette er beskrevet i faser, så ble som nevnt, video-analyse og redefinisjon gjenganger i prosjektet. Deltakerne ble dessuten bedt om å lese gjennom både artikkel om ”Ledet samspill i klasserommet” med særlig vekt på spørsmålene på slutten, pluss manus om ”Det nye ICDP Programmet” i løp av den første fasen av prosjektet.

### **Gjennomføring av pilotprosjektet, utvalg og forberedelse.**

Prosjektet faller naturlig i fem faser<sup>82</sup>:

1. Planlegging og forberedelse – fra januar 2000 nå til sommer ferien
2. Opplæring av lærere i ICDP Programmet - fra september 2000 til og med januar 2001.
3. Gjennomføring av utprøving fra februar til juni 2001.
4. Evaluering, korrigerende utprøvinger og utskrivning av konklusjoner fra september ut året. 2001
5. Videreføring av programmet i større målestokk avhengig av utfallet 2002

Når det galt utvelgelse av skoler og lærere, så var det mange som meldte seg til det foreberedende kurset, men når det kom til en forpliktende gjennomføring var det flere som falt i fra. Vi endte til slutt opp med fire skoler, nemlig:

- Skodje barneskule: 1 og 2. klasse – 2 lærere
- Skodje ungdomsskule: 8. 9. og 10. klasse - 6 lærere
- Grytastranda skule 1. og 6. klasse – 3 lærere
- UPA skulen knyttet til ungdomspsykiatri - 3 lærere

Til sammen var det 14 lærere på fire skoler som gjennomførte opplegget.

## **5. Resultater organisert ut fra intervensjonskomponentene.**

---

<sup>82</sup> Disse fasene er mer detaljert beskrevet i selve prosjekt-dokumentene

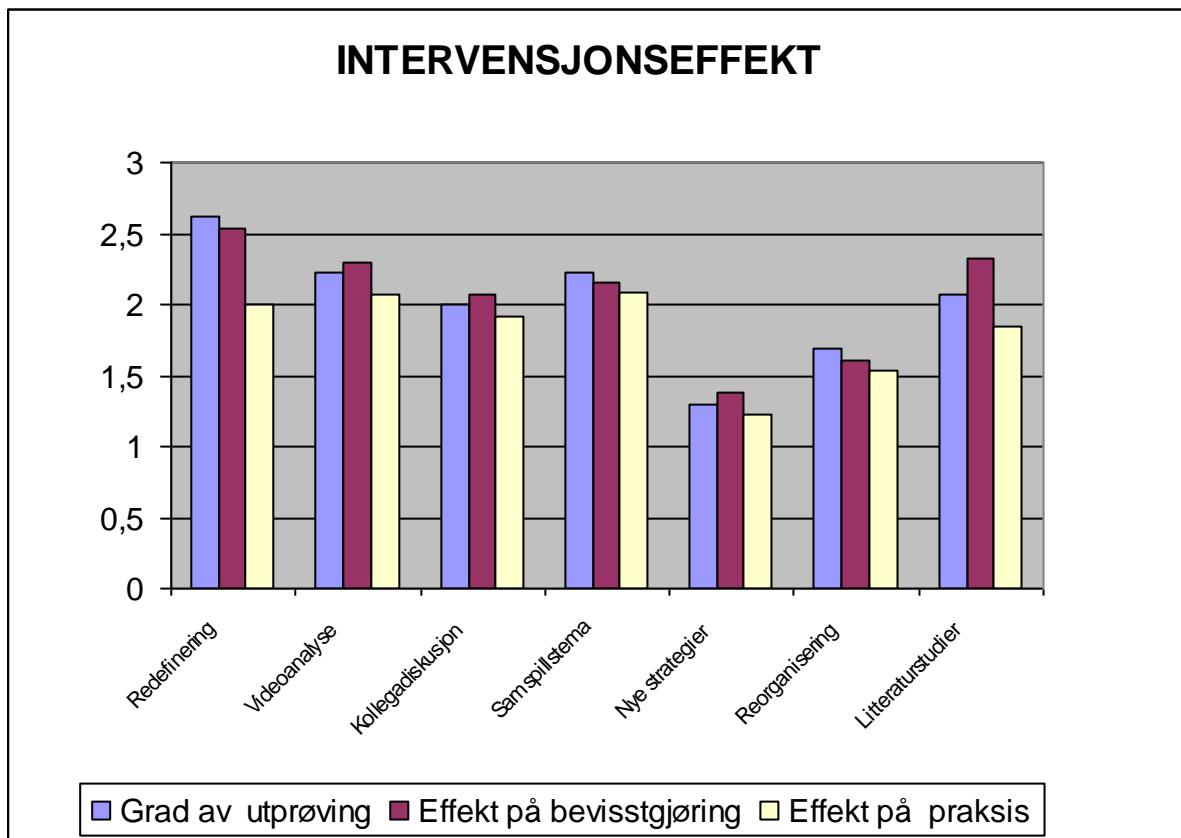
Resultatene når det gjelder lærernes opplevelse av effekt, ble dette undersøkt på tre forskjellige måter:

- a) Via spørreskjemaer
- b) Via et strukturert skriftlig intervju
- c) Via et åpent video-intervju med noen sentrale deltakere

### **a) Spørreskjema med Likert-skala**

Som nevnt tidligere var målsetting ved dette prosjektet å fremme bedre et samspill mellom lærer og elever i klasserommet, og i den forbindelse var selve metoden for forandring å aktivere og bevisstgjøre lærere om deres egen praksis gjennom anvendelse av forskjellige reflektive redskaper. I tabellen nedenfor gjengis lærernes egne vurderinger og opplevelse av effekten av denne intervensjonen i forhold til bevisstgjøring og forandring av praksis:

**Tabell 1: Læreres opplevelse av intervensjonseffekt på bevisstgjøring og forandret praksis i forhold til det forskjellige intervensjonskomponenter.**



### **SUMMERT:**

#### **Type intervensjon**

Type intervensjon	Grad av utprøving	Effekt på bevisstgjøring	Effekt på praksis
Redefinering	2,62	2,53	2,00
Videoanalyse	2,23	2,30	2,07
Kollegadiskusjon	2,00	2,07	1,92
Samspillstema	2,23	2,16	2,08
Nye strategier	1,30	1,38	1,23
Reorganisering	1,69	1,61	1,53
Litteraturstudier	2,07	2,33	1,84

### **Kommentar.**

Som tabellen viser har vi også med ”**grad av utprøving**” (grå stolper). Dette er viktig fordi det var forskjell mellom de forskjellige lærere og grupper i hvor stor grad de fikk tid til å gjennomføre opplegget. Som tabellen/figuren viser ble de fire første ”redskapene”



prøvd ut av alle gruppene, dvs. redefinering, videoanalyse, kollegadiskusjon, samspillstemaene og litteraturstudier. Derimot ble nye strategier, reorganisering bare prøvet ut av noen av deltakerne p.g.a. tidsmangel.

Det som slår en i denne tabellen og figuren er først og fremst lærernes positive vurdering av de metoder som er brukt. På en skala fra 0 til 3, der 0=ingen effekt 1=liten, 2=mye, 3=svært stor effekt, ligger de fleste over 2 på de redskaper eller metoder som de har prøvet ut, både når det gjelder effekt på bevisstgjøring og praksis. *De opplever at intervensjonen som helhet har hatt stor effekt.*

Går vi nærmere inn på hva som særlig har hatt effekt, så er effekt delt inn i to kategorier, nemlig *effekt på bevisstgjøring og effekt på samspillspraksis.*

Når det gjelder den første kategori, effekt på bevisstgjøring, er det særlig redefinering, videoanalyse, samspillstemaene, kollegadiskusjon og litteraturstudier som har slått ut sterkest.

Når det gjelder opplevd effekt på samspills praksis, er det video-analyse som rangerer først, så samspillstemaene, redefinering og kollega-diskusjon...

Det er kanskje ikke så uventet at video-analyse kommer først når det gjelder effekt på praksis fordi øvelsen består å i å gå grundig gjennom videoen som viser deres egen opptreden overfor elevene og vurdere denne med utgangspunkt i samspillstemaene. Her er fokus på deres egen atferd (praksis), og det er derfor ikke uventet at dette oppleves som viktig i den sammenheng.

Når det gjelder effekt på bevisstgjøring derimot kommer redefinering først, deretter videoanalyse og litteraturstudier. For mange var det tydeligvis en viktig opplevelse å karakterisere hver enkelt elev i klassen med to adjektiv, diskutere disse karakteristikker med kolleger og så gjenta det samme en gang til men nå med den hensikt å påpeke soner for mulig utvikling. Dette fører til en veldig fokusering på elevene og deres egenskaper som det neppe har vært mye tid og interesse for i den vanlige skoledagen.

Vi visste, fra annen forskning og praksis, at video-analyse ville slå sterkt ut,<sup>83</sup> det som var overaskende i disse resultater og de intervju som vi gjennomførte etterpå, er den betydning som lærerne tilskrev ”redefinering” av elevene. Mange opplevde dette som den viktigste komponent i intervensjonen.

### **b) Den opplevd nytte utfra skriftlig intervju.**

Mens svarene som ble gitt i tabellen over var ut fra et spørreskjema format med en Likert- skala fra 0-3, hadde vi også åpne intervju-spørsmål om de samme temaer som ga lærerne frihet til å utdype sine svar skriftlig. Spørsmålene og svarene følger nedenfor:

Spørsmål 1: Du har nå brukt ICDP Programmet i din hverdag i skolen. Er programmet etter din mening et nyttig arbeidsredskap i denne sammenheng?

**Av de 13 svar som vi fikk inn, svarte 12 positivt bekreftende, ett svar var uklart.**

Her er tre typiske svar:

”Eg opplever ICDP Programmet som eit nyttig arbeidsredskap. Eg får eit meir presist begrepsapparat, og auka indre bevissthet ang. tema”

”ICDP Programmet er ypperlig som bevisstgjøring av egen praksis: Ved å rette fokus imot elevenes evner/muligheter og ikke begrensninger. Ved å vise at det er bedre å endre egen atferd fremfor elevens for å få bedre samspill.”

”Ja du vert meir bevisst på din eiga rolle som vaksen i samspelet med elevane.”

*Spørsmål 2: Hvilke deler av programmet er mest nyttig?*

Svarene ga en klar prioritering:

	1. Valg	2. Valg
1. Definerings/redefinering	8	3
2. Samspillstemaene	3	0
3. Video-analyse	2	1

<sup>83</sup> Den video-analyse det her er tale om er *egen video-analyse av videoer der en selv er hovedaktør*. Dette blir en helt annen form for video-analyse enn som vanligvis praktiseres av for eksempel Marte Meo, der en ekspert gir video-feedback. Egen-analyse av egen video er en meget sterk form for bevisstgjøring, men det forutsetter at en har et analytisk redskap, som i dette tilfelle var de åtte temaer for godt samspill. (Pramling 1993).

Inntrykket fra spørreskjema undersøkelsen ble dermed bekreftet: ***Redefinering opplevdes som den viktigste komponent (eller "redskap") i intervensjon.***

Her er noen typiske svar:

”Eg synest at trening med å redefinere elevane er nyttig. Likeeins så har treninga med å finne elevane si næraste utviklingssone vore nyttig”

”Etter mi meining har det med redefinering vore ekstra nyttig. Ved hjelp av redefinering får ein tenkt gjennom potensiale og utviklingssjansar for kvar enskild elev, og ein får diskutert fleire sider vedrørande kvar enskild ungdom”

” For egen del har jeg vel vært mest bevisst på å arbeide etter samspillstemaene 5-8 (fokus, mening og utvidelse), og så har 1-4 (de emosjonelle temaene) kommet når klassen er rolig og medgjørlig. Er blitt veldig bevisst hvor viktig temaene 1-4 (de emosjonelle) er for elevenes trygghet. Ellers er jeg opptatt av redefinering.”

Spørsmål 3: Har du registrert effekt av programmet for din egen del som lærer? Hvis ja, hvilken?

***Alle unntatt en ga positive svar:***

Svarene var her mer likt fordelt mellom forskjellige alternativer:

Bevisstgjøring av positive muligheter hos elevene (4)

Nytt syn på elevene – mer positivt syn, mer positive følelser (2)

Bevisstgjøring av eget samspill (3)

Mer bevisst som pedagog/lærer (4)

Eksempler:

”Eg har vel ikkje endra meg så mykje som lærar, men eg er meir merksam i forhold til

kva eg gjer og kvifor. Bruken av dei 8 temaene er til gode hjelp i høve til å vere bevisst i måten å vere på, og for å dra nytte av og utvikla ressursane til elevane.”

”Eg har vorte meir bevisst på min veremåte som lærar. Eg ser kor viktig det er med godt samspel mellom lærer/elev og elev/elev. Likeeins ser eg kor viktig det er å kartlegge elevane si næraste utviklingssone og deira interesser slik at ein kan få til tilpassa opplæring der elevane opplever å lukkast med det dei gjer.”

*Spørsmål 4: Har du registrert effekt i forhold til barna? Hvis ja, hvilken (hvilke)?*

Disse svarene varierte mer enn de andre: **Av de 13 svarene som kom inn var det 5 som ikke hadde registrert noen effekt.** Av de 8 andre som viste effekt var svarene følgende:

Det har hatt effekt på vanskelig elever – de har det bedre (3)

Færre konflikter (2)

Kan utnytte elevenes positive muligheter bedre (2)

Blidere elever (1)

Eksempel:

”Eg har spesielt registrert at forholdet mitt til elever som er utagerende har vorte bedre etter at eg har redefinert dei, og sett grenser på en positiv måte.”

”Ja, gjennom redefinering saman med kollegaer i gruppa har eg fått eit meir heilheitleg inntrykk av dei einskilde elevane. Dette gjer at eg kan ”utnytte” elevens positive sider, og dette merker elevane som positivt.”

”Ingen spesiell endring.(Litt vanskeleg å tyde)”

”Eg klarer ikkje å setje fingeren på noko her”

Sammenfattende kan en vel si at svarene fra de skriftlige intervjuene bekrefter resultatene i tabellen og figuren over.

### **c) Resultat fra video-intervju med noen lærere ved Skodje barneskule, Skodje ungdomsskule og Grytastranda skule.**

Som supplement til de to foregående data-innsamlinger (spørreskjema og skriftlig intervju), ble det gjennomført noen åpne video-intervju med noen lærer på de to skolene. Disse intervjuene hadde mer preg av en samtale og meningsutveksling om de erfaringer en hadde gjort. Siden dette skjedde på et tidspunkt før den siste delen av intervensjonen ble gjennomført, er disse delene av intervensjonen ikke kommentert. De viktigste konklusjonene fra disse intervjuene følger nedenfor:

7. *Alle deltakerne gir uttrykk for at de har hatt meget stort eller stort utbytte av å delta i prosjektet. Det har vært positivt både fordi de er blitt mer bevisst de enkelte elevenes positive og sterke sider, de er blitt mer oppmerksom på sin egen stil og samspillsform. Og det har i flere tilfeller også styrket det gjensidige samarbeid og samhold mellom de lærerne som deltok i gruppene. Denne reaksjonen på selve utbytte av intervensjonene var langt mer positiv enn vi hadde forventet ut fra de signaler som vi hadde oppfattet under selve opplæringen før intervensjonen.*
  
8. *Når vi spør nærmere hvilke deler av programmet som de synes de har hatt mest utbytte av, svarer de fleste, til vår overraskelse, at det var definisjon og positiv redefinering av elevene: Det å gi seg tid til å karakterisere hver enkelt elev med to adjektiv og så diskutere denne ”diagnosen” med andre lærere har vært klargjørende – de får illustrert hvordan samme elev kan bli oppfattet på forskjellige måter av forskjellige lærere. Videre at de deretter skal karakterisere de samme elever på en positiv måte og forsøke å beskrive den ”sone av mulig utvikling” som lærerne har i sin oppfatning av elevene. Dette ble opplevd som svært viktig og frigjørende i forhold til deres tradisjonelle praksis der de for det meste fokuserte på elevens og hjemmets svikt. Et viktig poeng i denne sammenheng er at fokus blir forflyttet fra elevene til lærernes oppfatninger av elevene og dermed også til hvordan de kan se positive muligheter for utvikling hos den enkelte elev. Fokus blir her på muligheter og ressurser ikke på svikt og begrensninger. Det å ha tid til å snakke sammen om de enkelte elevs positive sider og muligheter, ble opplevd som positivt, bevisstgjørende og empatifremmende, og flere mente at dette bidro til å forandre deres forhold til elevene.*
  
9. *Video-opptak av eget samspill med elevene med etterfølgende presentasjon og diskusjon av egen video-analyse med vekt på positive sider, ble også fremhevet som positivt og bevisstgjørende av de fleste. Riktignok fremhevet flere at dette var svært arbeidskrevende og det var litt uklart hvilke skjemaer som skulle utfylles og*

hvordan, men de fleste opplevde dette likevel som viktig og bevisstgjørende - de ble oppmerksom på sider ved sitt samspill som de tidligere ikke hadde sett. På spørsmål om de opplevde som provoserende å presentere og diskutere sin egen video i en gruppe av kollegaer, svarte alle avkreftende; kanskje fordi den underforståtte regel for diskusjon var at en ikke skulle fremheve negative, men bekrefte positive sider ved samspillet. Flere fremhevet at dette førte til en ny åpenhet i forhold til kolleger – ved å eksponere seg på video overfor de andre og bli møtt med positiv bekreftelse, førte dette til større trygghet, generøsitet og gjensidighet i gruppen.

10. De fleste ga også uttrykk for at diskusjon med kolleger om samspill, de enkelte elever og faglige spørsmål, var viktig fordi en sjelden fikk anledning til å gå inn på slike spørsmål i skolens travle hverdag. Med andre ord, en får tid og plass til *et forum for refleksjon og diskusjon av egen pedagogisk praksis*.
11. *Også når det gjaldt "temaene for godt samspill" fremhevet de fleste at de syntes disse var en nyttig og påminning og et viktig begrepsapparat og forståelsesramme for hva som inngikk i godt samspill*. I denne forbindelse kommenterte en som hadde lang erfaring med mer atferdsorienterte opplegg for barn med lærevansker, at ICDP Programmet fylte ut sider ved samspill som ofte ble neglisjert . Mens de fleste atferdsorienterte opplegg legger stor vekt på regulering og grensesetting, bringer ICDP i tillegg inn de emosjonelle og mediasjonelle sidene; der en tar utgangspunkt i barnas engasjement, initiativ og interesse-fokus og utvider og bekrefter dette og skaper dermed en bedre relasjon til eleven, som igjen danner grunnlag for regulering og grensesetting basert på en kontrakt for gjensidighet og forståelse – som igjen er en forutsetning for en internalisert moral (Hoffman 2000).
12. På en skole gjennomførte de såkalt *"tilpasset opplæring"* der klasserommet ble organisert i stasjoner med forskjellige pedagogiske materiale og oppgaver som varierte i vanskelighetsgrad slik at alle elevene, uansett kompetansenivå kunne

finne oppgaver/prosjekt som var tilpasset deres nivå. På denne måten opplevde de svake elevene mestring i motsetning til stadige nederlag og ydmykende korreksjoner. Dette var tydeligvis en meget positiv erfaring som lærerne påpekte passet godt sammen med ICDP opplegget fordi de på denne måten fikk mer anledning til å forholde seg til de enkelte elver som trengte hjelp og dermed også bruke programmet i samspillet med disse elevene.

13. Når lærerne ble spurt om hvilke svakheter eller negative sider de opplevde ved programmet eller prosjektet, nevnte *noen at de opplevde uklarhet med hensyn til hva de skulle gjøre og hvordan de skulle fylle ut skjemaene*. Flere av lærerne hadde tydeligvis ikke helt forstått at dette var et pilot-prosjekt der de selv skulle være aktive bidragsyttere i tilpasningen og utformingen av et nytt program. Likevel er nok dette et viktig poeng i videreføring av programmet; at en må legge ennå mer vekt og gi ennå klarere instruksjoner om hva som skal gjøres når og hvordan... Særlig gjelder dette de siste delene av intervensjonene. Et par lærere fremhevet at, på tross av frikjøp av tid, var deres største problem å finne tid og plass til gjennomføring av programmet innenfor skolens hverdag.

**Konklusjonen fra gjennomgang av lærernes erfaringer med utprøving av ICDP Programmet** er at prosjekt fremstår som langt mer lovende og positivt enn vi hadde forventet. *Til tross for at utvalget av lærere var ganske tilfeldig, og det virket som de fleste på forhånd hadde en forholdsvis nøytral holdning til ICDP, så viste de fleste deltakere ved prosjektets avslutning en positiv engasjert holdning som de eksemplifiserte og begrunnet på en overbevisende måte.*

Alle som deltok i prosjektet synes å ha hatt positive erfaringer med de første intervensjonskomponentene, redefinisjon, video-analyse, utveksling av pedagogisk erfaring og litteraturgjennomgang, derimot var det mer problematisk å få gjennomført de siste komponentene i programmet i fase tre; utprøving av nye samspillsformer og reorganisering av klassen for å fremme bedre samspill. Ved avslutning av prosjektet til sommerferien var det bare noen få av deltakerne som hadde gjennomført dette på en

systematisk måte. Muligens skyldes dette arbeidspress ved skoleårets avslutning. På to av skolen skjedde det parallelt med ICDP opplegget også en utprøving av andre opplegg, og dette skapte en del forvirring, særlig når det gjaldt reorganisering av klassen. De fleste fremhevet at de allerede hadde gjennomført og eksperimentert med klasseorganisering i andre opplegg, men poenget i denne sammenheng var ikke eksperimentering med grupper, men *bevisstgjøring av hvilke klasseorganiseringer som vil fremme hvilke samspillskvaliteter.*

### **Noen kritiske kommentar.**

En hovedinnvending imot disse konklusjoner vil alltid være at dette er lærernes oppfatninger, vi har ennå ikke kontrollert gjennom uavhengig observasjon i klasserommet om det virkelig har skjedd forandringer i deres samspillspraksis. Dette er selvfølgelig en innvending, men på en annen side var det heller ikke pilot-prosjektets målsetting. *Det vi har oppnådd i pilot-prosjektet er å ha utviklet en tilpasning av ICDP Programmet til et kraftfullt intervensjonsredskap som de lærerne som har deltatt finner nyttig og viktig både for bevisstgjøring av hvordan de fungerer og for hvordan de kan forbedre sin praksis. Det er dette redskapet som er resultatet, og det er dette som bør prøves ut videre.*

I tillegg til denne hovedinnvending er det viktig å være klar over at:

1. Når de fleste fremhever redefinerings og video-analyse som den viktigste nytten ved intervensjonen, så er dette de redskaper som ble presentert først, som det ble snakket mest om og som det var mest tid til. Det kan derfor tenkes at disse har fått mer plass i deres forståelse og tid, og dette er grunnen til at de oppleves som viktigere enn de andre.
2. Gjennomføring av video filming og analysen ble ikke kontrollert – derfor kan det være store forskjeller i hvor grundig dette ble gjennomført i de forskjellige grupper.



3. De siste delene som gikk på reorganisering og utprøving av nye samspillsformer ble det liten tid til - derfor har disse komponentene ikke fått samme sjanse til å bli utprøvd og kan derfor ikke sammenlignes på linje med de andre komponentene i intervensjonen.
4. Ved retrospektive intervju er det ikke uvanlig å gi positive tilbakemeldinger. På tross av dette, virket de fleste lærerne svært selvstendige i sine svar og ikke spesielt bundet av lojalitet verken til prosjektet eller prosjektleder, derfor er det mitt inntrykk at de svar som er gitt gjenspeiler deres ærlige overbevisning.
5. I tråd med implementeringsprinsippene i ICDP Programmet, vil en effekt av et program bare delvis skyldes programmet. I minst like store grad vil effekten avhenge av hvor motivert deltakerne var, hvor overbevist de var, hvor gunstige betingelser de hadde for gjennomføring, hvor mye tid de fikk avsatt til gjennomføring, og hvor mye tid de faktisk brukte på de forskjellige komponentene, og kvaliteten av den gjennomføring som skjedde. Når en ser dette pilotprosjektet fra dette perspektiv, er det viktig å ta disse forhold mer i betraktning dersom en skal gjennomføre et hovedprosjekt – effekten vil alltid påvirkes av de rammebetingelser som foreligger.<sup>84</sup>
6. På linje med andre fagpersoner, har lærere også en tendens til å oppfatte nye ideer i sine tradisjonelle kategorier og det skal en del til før de forstår at dette ikke er helt det samme som det de tidligere har lært og erfart. For å unngå denne reduksjonseffekten: ”det er bare...dette er det samme som... dette kjenner vi fra før...dette har vi alltid praktisert...Jeg har alltid...”, er det viktig å presentere de sider ved programmet først, som lærerne er minst kjent med. Ellers får en lett reduksjonseffekten som kan føre til sviktende motivasjon og overfladisk gjennomføringen.

---

<sup>84</sup> Rammebetingelsene for gjennomføring av dette programmet, er beskrevet i et eget kapittel i boken ”Ledet samspill fra spedbarns- til skolealder”(Hundeide 2001, s. 60).

### Noen forslag til forbedringer.

De erfaringer vi har høstet gjennom dette pilotprosjektet, antyder også hvilke forbedringer vi bør gjøre for en fremtidig utprøving. Disse er følgende:

1. Selve rammebetingelsene må klareres bedre, og dette inkluderer også informasjon til deltakerne om hva de skal være med på, gi dem en detaljert gjennomgang av selve intervensjonsmodellen. Det som er særlig påpekt, er behovet for mer tid til å gjennomføre intervensjonskomponentene: reorganisering og utprøving.
2. Siden hensikten med denne intervensjonen i siste instans er å få en forandring eller forbedring av lærers samspill med klassen, ikke bare bevisstgjøring, er det viktig at *praktisk utprøving får en bredere plass* (med videofeedback etc.). I tillegg bør deltakerne få anledning til å *fungere som lærer-assistent* for hverandre, slik at de, på en konkret måte, kan både lære av hverandre og gjensidig utveksle praktisk erfaring og evaluere hverandre i selve klasse-situasjonen..
3. Bruk av video og video-feedback må også forbedres og læres bedre slik at deltakerne har en bestemt oppskrift for hvordan det skal gjennomføres ikke bare i teori, men også i praksis dvs. det må prøves ut under selve opplæringen før intervensjonen begynner.
4. Skjemaene som skal fylles ut må forklares nærmere, også at de utgjør en viktig del av selve intervensjonen.
5. Det er også viktig at elevenes oppfatning, ønsker og evalueringer av klassen, samspillet og atmosfæren kommer med i prosjektet. Dette ble det liten tid til i dette pilot-prosjektet.

## **6. Andre resultater fra undersøkelsen.**

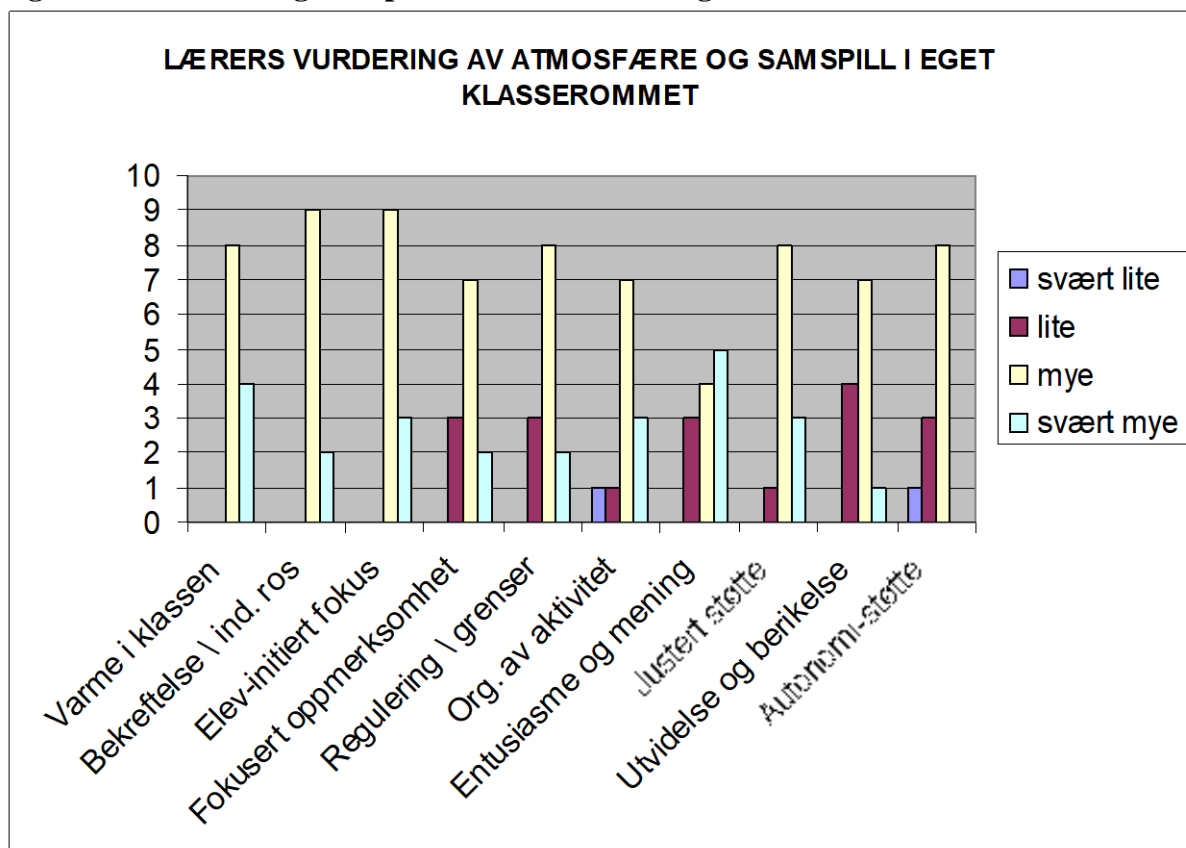
Siden planen var å foreta en pre-og en posttest, ble forskjellige metoder prøvet ut som mulige indikatorer på intervensjonens effekt. Siden det var vanskelig å få gjennomført noen pretest før selve intervensjonen begynte, ble dette mer en utprøving av metoden, i tråd med utgangspunktet, at dette skulle være et pilot-prosjekt.

Enkelte av disse metodene kan eventuelt benyttes ved en større utprøving der en følger et pre-post design. *I tillegg er disse metodene også del av selve intervensjonen; når lærerne fyller ut selv-evaluerende skjemaer, blir de tvunget til å reflektere over sin egen praksis og sine egne oppfatninger og holdninger. Utfylling av skjemaer hører derfor til blant "redskaper for bevisstgjøring"*

### **a) Samspill, atmosfære og forhold til elevene.**

Det er viktig å finne mål som kan brukes til å vurdere kvalitet av samspill og atmosfære i klassen. Figuren nedenfor er en overføring av lærernes svar på et spørreskjema der en firedelt Likert-skala ble benyttet (svært lite, lite, mye svært mye. Se skjema nr. 1 i appendiks b).

**Figur 2: Atmosfære og samspill i klasserommet ifølge lærer**



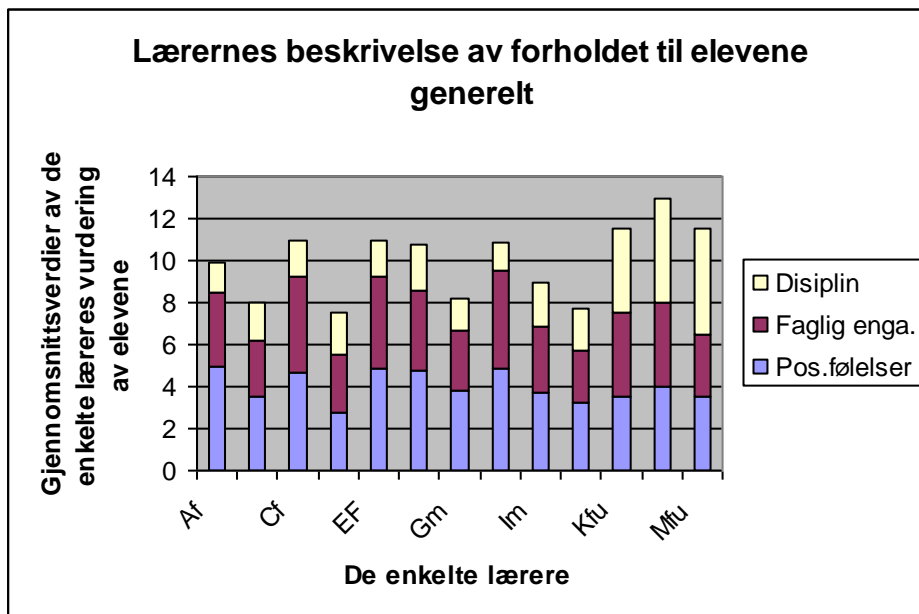
I figuren over er de egenskaper som er beskrevet på den horisontale aksene en oversettelse av ICDP Programmets temaer for godt samspill. Den vertikale aksene angir antall svar pr. person i hver kategori (for eksempel; den første hvite stolpen til venstre i figuren viser at 8 lærere svarte "mye" i kategorien "varme i klassen" – 4 svarte "svært mye", mens ingen svarte "lite" eller "svært lite". Slik må også de andre kategoriene langs horisontalaksene forstås).

Med unntagelse av "mening og entusiasme" har de fleste lærerne karakteriserer samspillet og atmosfæren i eget klasserom med graderingen "mye" på alle angitt positive egenskapene, særlig mange har svart "mye" på "elev-initiert fokus" og "bekreftelse og ros". På egenskapen "mening og entusiasme" har de til gjengjeld svart høyest på "svært mye" Ellers har mange svart "mye" på "varme i klassen" og "bekreftelse/ros".

Gradering "lite" er høyest på "utvidelse og berikelse", likevel svarer de fleste innenfor denne kategori med "Mye" eller "svært mye".

Som helhet viser dette at de aller fleste gir seg selv graderingen "mye" eller "svært mye" på de aller fleste av de positive egenskapene som er angitt i spørreskjemaet.

**Figur 3: Lærernes beskrivelse av sitt forhold til elevene ut fra kategoriene: Positive følelser, faglig engasjement, disiplin og grensesetting.**



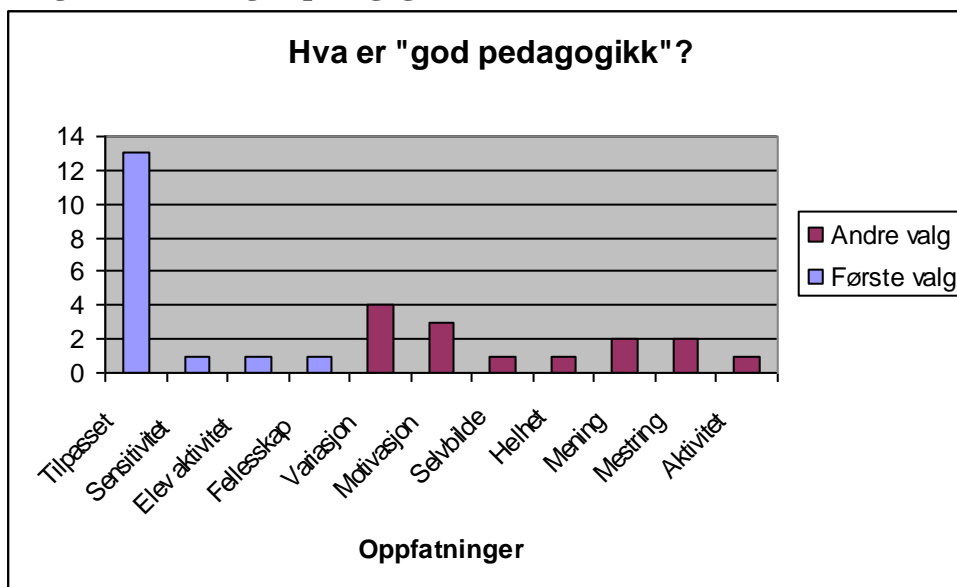
Denne figuren viser hvordan de enkelte lærere beskriver sitt forhold og samspill med de fleste elevene (gjennomsnitt) innenfor kategoriene ”positive følelser”, ”faglig engasjement” og ”disiplin/grensesetting”. Disse kategoriene henviser til ”de tre dialoger” eller ”de tre samspillsformer” (se side 3) som er en forenkling av samspillstemaene i ICDP Programmet. (Se skjema nr.6 i appendiks b).

Som figurene viser har de fleste lærer karakterisert sitt samspill og forhold til elevene som preget av positive følelser og faglig engasjement. Disiplin er ikke særlig fremtredende hos de fleste – bortsett fra de tre lærerne som kommer sist. Disse lærerne har elever med psykiatriske problem, som gjenspeiles også i deres karakteristikk av forholdet til elevene – mer preget av disiplin og grensesetting, med varme, men med mindre mulighet for faglige engasjement.

## b) Lærernes pedagogiske ideologi og oppfatninger.

For å få et inntrykk av lærernes pedagogiske ideologi og oppfatninger av gode og dårlige elver, hva de opplever som vanskelige situasjoner, ble de stilt noen åpne spørsmål som de skulle besvare skriftlig. (Skjema 5, appendiks b). Disse svarene er fremstilt i stolpediagram under. Bare hovedtendensene i hver figur vil bli kommentert og eksemplifisert:

**Figur 4: Hva er god pedagogikk?**



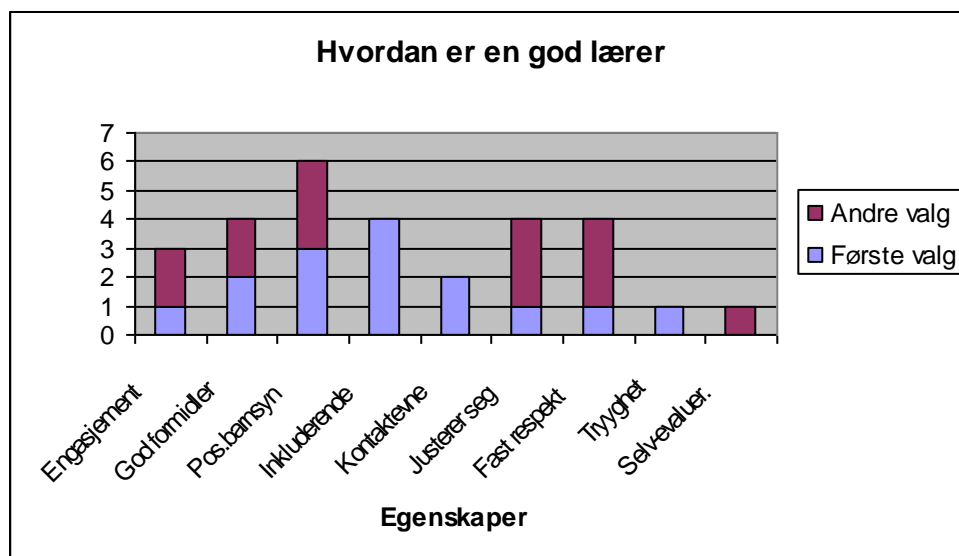
Siden de fleste gir flere enn en egenskap til hvert spørsmål, er svarene delt inn i første og andre valg som figuren viser. Som en ser av figuren blir de fleste svarene klassifisert under ”tilpasset undervisning”. Her er noen eksempler:

”God pedagogikk er at en er i stand til å justere seg til elevenes behov og nivå og at en i samarbeid med elevene har tilpasset undervisningen til dette og at en forsøker å få elevene til å yte maksimalt og nå grenser for mulig utvikling”

”God pedagogikk: Å legge til rette for vekst av den enkeltes gaver. Akseptere ulikskap og unngå standardisering. Stille åpne spørsmål, men vise tydeleg vei til ulike stadar der svar finst.”

”God pedagogikk er for meg å forstå og sjå det enkelte barn i ulike situasjoner – det trengst sensitivitet.”

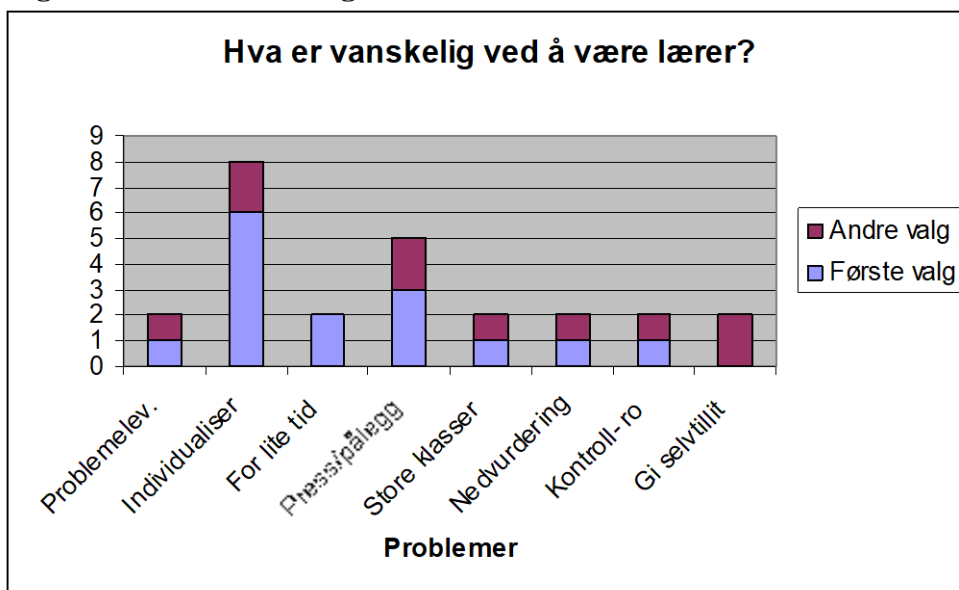
**Figur 5: Hvordan er en god lærer?**



Ifølge figurene har en god lærer et positivt syn på barn, er inkluderende, god formidler, engasjert og har respekt... Her er noen eksempler på svar:

”Positiv holdning og syn på barn som person og medmenneske. Han er sensitiv overfor barnet og situasjonen barnet er i. Fagleg dugleik i høve til feltet der ein arbeider.”

”En god lærer er en som er glad i elevene, og som ser hver enkelt elev som selvstendig. Han vil legge vekt på at hver enkelt elev skal utvikle seg i eget tempo. Læreren skal heller aldri være i tvil om at han er ”sjefen” for å gi elevene trygghet.”

**Figur 6: Hva er vanskelig ved å være lærer?**

Ifølge svarene som er gitt er det vanskelig å individualisere når en har en stor klasse, det er vanskelig med dominerende problem-elever, holde kontroll, ellers er det for mange pålegg og for liten tid.

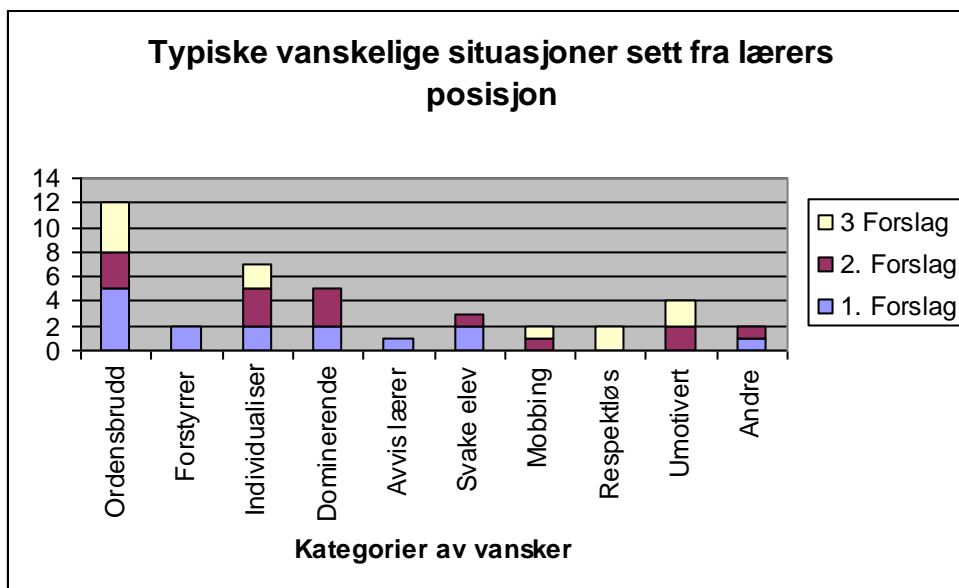
Her følger noen typiske svar:

”Særleg i store klasser er det vanskelegast med å vere lærar å sjå alle. Det er heller ikkje alltid like enkelt å sjå ressursane hos elevar med t.d. utagerende atferd. Ein har lett for å påpeike det negative i staden for å gripe eleven i å gjere noko positivt.”

”Det vanskeligste ved å være lærer er hele tiden å regulere elevens atferd... Det vanskeligste er nok å gi hver enkelt elev selvtillit nok til å greie seg i livet.”

”Å bli nedvurdert av samfunn/foreldre/elevar – og jamvel kollegial kollektiv nedvurdering”



**Figur 7: Vanskelige situasjoner ifølge lærerne**

De vanskeligste situasjonene er knyttet til brudd på de ordens- og samspillsregler som gjelder på skolen og i klassen. Ellers er det individualisering og dominerende elever.

Her er noen typiske svar:

”Eleven kjem for seint, kjem midt i timen medan dei øvrige elevane er fokuserte og oppmerksomme. Eleven er bråkete, uhøflig, bryt arbeidet i klassen opp...”

”En elev sitter og prater høyt mens du gjennomgår stoff. Du får ikke eleven til å være stille bed å henvende deg til vedkommende på en rolig og høflig måte.”

”Vi arbeider med felles tema. Ein av elevane arbeider med dette på eit lavare nivå. Han legg ned mykje arbeid, men resultatet kan bli så som så. Eg signaliserer at dette er bra, men eleven sammenligner med andre...”

Gjennomgående finner en problem med individualisering i stor klasse og med vanskelige elever, og elever som er dominerende og bryter regler for orden og gjensidighet.

### **Andre data fra pilot-studiet.**

I tillegg til disse undersøkelser, har vi også en mengde data som gjelder lærernes oppfatning og karakteristikkk av elevene, og deres forsøk på, i annen omgang, å beskrive positive sider og ”soner for mulig utvikling” ved elevene (skjema nr.2 i appendiks b). Det ble også utformet skjemaer for hvordan elevene kunne karakterisere læreren i løpet av denne intervensjonsprosessen, men bare en lærer valgte å gjennomføre den (skjema nr. 3, appendiks b ). Videre har vi data som gjelder lærernes forsøk på å beskrive sin dag ut fra et skjema der organiseringsform og deltakerstruktur er inkludert (skjema nr. 7, appendiks b).

I tillegg til dette skjema-materialet har vi også lærernes dagboksnotater, referat fra kollega-møter pluss et stort materiale av de video-filmer som lærerne brukte i sine presentasjoner i kollega-gruppene av eget samspill i klasserommet.

Det vil føre for langt å analysere alt dette materialet i denne rapport. Dette kan brukes i et eget forskningsprosjekt for eksempel i tilknytning til en hovedoppgave.

## **7. Sammenfattende konklusjon om resultatene av pilotstudien.**

Som påpekt flere ganger var resultatet av denne pilot-undersøkelsen overraskende positivt vurdert ut fra deltakernes tilbakemeldinger. Selv om opplegget ikke ble gjennomført så komplett som det var planlagt, ble utfallet likevel klart. Her følger hovedkonklusjonene:

1. De aller fleste opplevde at de hadde hatt stort utbytte av å ha deltatt i dette prosjektet.

2. Deltakelse hadde forøkt deres bevissthet om hvordan de fungerte som lærere i forhold til elevene.
3. De rapporterte at de var blitt mer bevisst de enkelte elevene og deres positive muligheter.
4. De opplevde at dette kunne hjelpe dem til å forbedre sitt eget samspill og holdning til de enkelte elevene.
5. Når det gjelder de forskjellige reflektive redskapene eller metodene for bevisstgjøring, syntes de fleste at øvelser og diskusjon omkring definisjon og redefinisjon av elevene var det som hadde størst bevisstgjørende effekt. Deretter kom video-analyse av egen film, litteraturgjennomgåelse og forelesninger og kollegadiskusjoner inkludert utfylling av selv-evaluerende skjemaer.
6. I mindre grad ble det anledning til gjennomføring å prøve ut de siste delene av intervensjonen som reorganisering klasserommet og utprøving av nye strategier. De som gjennomførte dette ga interessante tilbakemeldinger. Likevel klaget mange på at det ble for dårlig tid, og at det var praktiske vansker med gjennomføringen.
7. De fleste lærerne som deltok i denne studiene synes å ha en relativ liberal, humanistisk og barneorientert holdning til lærergjeringen. Dette kom særlig til uttrykk i undersøkelsen om lærernes oppfatning av eget klasserom, oppfatning av eget samspill med elevene og deres ideologi og oppfatninger. Sammenfattende kan en si at de fleste lærer rapportert som sin egen praksis følgende:
  - a. De fleste graderer samspillet og atmosfæren i sitt klasserom med positive egenskaper ("mye") basert på ICDP Programmet, særlig positivt på "bekreftelse og ros" og "elev-initiert fokus" der en følger elevenes utspill.
  - b. På spørsmål om deres samspill og forhold til elevene, svarer de fleste at det er preget av positive følelser og faglig engasjement. Mindre av disiplin og grensesetting.
  - c. Når det gjelder pedagogisk ideologi legger de aller fleste vekt på tilpasning til elevenes behov og utgangspunkt: "God pedagogikk er at en er i stand til å justere seg til elevenes behov og nivå og at en i samarbeid med elevene har tilpasset undervisningen til dette..."

- d. En ”god lærer” har et positivt syn på barn, er inkluderende, god formidler, engasjert og har respekt...
- e. Det som er vanskelig ved å være lærer å individualisere, ”se alle”, når en har en stor klasse, det er vanskelig med dominerende problem-elever, holde kontroll, ellers er det for mange pålegg og for liten tid.
- f. Vanskelig situasjoner er knyttet til brudd på de ordens- og samspillsregler som gjelder på skolen og i klassen. Ellers er det individualisering og dominerende elever: ”Eleven kjem for seint, kjem midt i timen medan dei øvrige elevane er fokuserte og oppmerksomme. Eleven er bråkete, uhøfleg, bryt arbeidet i klassen opp...”

## 8. Videreføring av ICDP skoleprosjekt.

Siden denne utprøvingen har vært så positiv, ville det være naturlig at selve intervensjonsmodellen evalueres videre. Det er to alternativ som her bør vurderes:

1. Siden utfallet av dette pilotprosjektet er såpass positivt, ville det være naturlig å gå videre og *gjennomføre en tilsvarende opplæring for andre skoler og lærere i kommunen inklusiv PPT tjenesten*. Dersom dette ikkegjøres, vil nok effekten av pilot-studien gradvis forsvinne. Vi sitter da igjen med erfaringene og modellen for intervensjon.

Når en tar i betraktning den investering som er gjort i form av penger og innsats gjennom opplæring og gjennomføring av dette pilot-prosjektet, ville det være naturlig at det ble videreført i en større implementering i kommunen. Vi ville da kunne benytte den ressurs som er allerede bygget opp, til å formidle denne modellen videre – der det er ønske og behov for det. Dette er en mulighet som bør vurderes og utredes.

2. Den andre mulighet er *å prøve ut denne modellen ved et par lærerskoler*, gjerne i samarbeid med en distriktshøgskole som kan ta hånd om den videre faglige evalueringen av programmet..

Dette burde i så fall gjennomføres i forbindelse med lærer-studenters praksis-opplæring i klasserommet (som tidligere var et neglisjert del av lærerutdannelsen). Ved hjelp av dette opplegget vil en få *et instrument for selv-refleksjon og evaluering som på en konkret og detaljert måte gir de enkelte lærer-studenter feedback på hvordan de fungerer i en klassesammenheng i og med at en her har et opplegg for systematisk video-feedback, observasjon og kollega-grupper for diskusjon og analyse*. Ved å innføre et slikt reflektivt instrument allerede i lærerskolene, vil en også forberede grunnen for å skape et klima ved de fremtidige skoler der praktisk selv- og kollega-evaluering i klasserommet blir en naturlig del av en lærers kompetanseutvikling og undervisningsforberedelse. Et av de store problemer i skolen har vært at klasserommet har vært en lukket arena der verken skole-psykologer eller

spesialpedagoger har hatt tilgang. Dette har muliggjort at utheldige praksiser har kunnet fortsette, ofte med svake elever som ofre...

*God undervisning er i hovedsak en praktisk ferdighet som først og fremst må læres i praksis, ikke bare gjennom teori.* Derfor trengs det instrumenter for løpende evaluering av god og dårlig praksis som kan gjennomføres på en slik måte at det ikke virker provoserende og ydmykende på dem som deltar. Det opplegget som vi nå har utformet med positiv video-feedback og analyse etter noen enkle prinsipper for godt samspill kombinert med fokus på de positive sidene både hos elevene og på læreren, gir et slikt instrument.<sup>85</sup> Derfor ville det være naturlig å legge  *neste pilot-utprøving til lærerskolers praksis-undervisning.*<sup>86</sup>

Men for at det skal kunne gjennomføres som et nytt pilot-prosjekt må følgende punkt gjennomføres:

1. Som nevnt på det foreligge en detaljert manual baserte på det pilotprosjektet som allerede er gjennomført ved de fire skolene. Denne  *manualene vil gi en konkret beskrivelse av de forskjellige stegene i intervensjonen.* Ut fra denne manual vil så opplæring skje på samme måte som i det forrige pilotprosjektet. Dette nye  *programmet bør også presenteres som video-film (eget prosjekt?).* I tillegg til manual for gjennomføring må det også utarbeides  *et opplegg for evaluering* der både design og de forskjellige evalueringsskjemaer er utformet med presis angivelse for hvordan og når de skal brukes i prosessen. Her har vi allerede

---

<sup>85</sup> Dette instrumentet kan også brukes til å evaluere hvordan den enkelte lærer gjennomfører sin undervisning i de enkelte fag.

<sup>86</sup> Et spørsmål som flere ganger har dukket opp i forbindelse med tilpasning av ICDP Programmet til skolen er om ikke programmet også bør brukes til  *å trene opp lærerne i veiledning av foreldre.* Siden samarbeid mellom skole og hjem fremheves som avgjørende i forbindelse med omsorgs- og skolesvikt, vil det være mulig  *å utforme en variant av programmet som er tilpasset forbyggende arbeide med foreldre.* Eventuelt kunne en tenke seg dette som et parallelt og uavhengig prosjekt med egen finansiering

- utformet fere metoder i det forrige prosjektet som kan overføre til det nye prosjekt ved lærerskolene.
2. Det kreves en *opplæring i ICDP Programmet* for dem som skal delta i prosjektet. Dette vil tjene som bakgrunn for at opplegget skal kunne brukes som et refleksivt instrument, dvs. at vi må gjennomgå hovedpunktene i ICDP Programmet: Eleven som person, empatisk identifikasjon med eleven, definisjon/diagnose og stigmatisering, taperpsykologi, redefinisjon og vektlegging av de positive sider, de åtte temaer for godt samspill, video-analyse og praktisk eksemplifisering/dramatisering av temaene, prinsippene for sensitivisering som metode for undervisning, prinsippene for implementering og betingelsene for at gjennomføring kan lykkes. Denne forberedende undervisningen vil kunne gjennomføres med øvelser i løpet av ett semester; til sammen 24 timer (Den kan også gjennomføres intensivt på tre dager med opplæring og en senere dag med rapportering fra øvelser i praksis). Prosjektet vil løpe over ett år, med første halvår som opplæring og andre halvår som gjennomføring i tråd med det undervisningsopplegg som gjennomføres.
  3. Når så studentene har gjennomgått den forberedende undervisning i ICDP Programmet, vil de fleste forhåpentlig også være motivert til å gjennomføre dette i sin praksisundervisning i tråd med den nye manualen, som vil være en tilpasning av ICDP Programmet til klasserommet.
  4. For at dette skal kunne gjennomføres, må vi ha en eller to lærerskoler med helst to lærere på hver lærerskole som er villig til å delta i dette opplegget. Dette vil forutsette frikjøp av lærere som i forrige prosjekt, og det kan være problemer med å finne en passende lærerskole med engasjerte lærere som er villig til å delta (som også må trenes i ICDP Programmet sammen med lærer-studentene). I tillegg bør dette forsøket evalueres i samarbeid med en utenforstående instans En slik evaluering kunne skje i samarbeid med forskere på en nærtliggende distriktshøgskole der det foreligger faglig kompetanse på dette området (for eksempel Volda).

På vegne av ICDP skoleprosjekt,

Karsten Hundeide

Prosjektleder, professor i utviklingspsykologi.

..



## Referanseliste:

- Bauman, Z. (1989): **Modernity and the Holocaust**. London Polity Press.
- Brown, A. and Palinscar, A. (1988) Guidede co-operative learning and individual knowledge acquisition. In Resnick, L. (editor): **Cognition and Instruction: Issues and agenda**. Hillsdale, N.J. Erlbaum Ass.
- Bråten, S. (2000): **Modellmakt og altersentriske spedbarn. Essays on Dialogue in Infant & Adult**. Bergen: Sigma
- Dyste, O. (Ed) (2001): **Dialog, Samspel og Læring**. Abstr5akt Forlag. Bergen.
- Dweck, C. (1988): Motivation. I Blaser & Lesgold,A: (Eds.): **Handbook of psychology and education**. (pp.187-239) Hillsdale. NJ:Erlbaum.
- Edwards,D. and Mercer,N. (1987): **Common Knowledge**. Routledge, London.
- Heckhausen, J. (1987): Balancing for weaknesses and challenging developmental potential: A longitudinal study of mother-infant dyads in apprenticeship interaction. **Developmental Psychology, 23, 7662-770**.
- Hoffman, M (2000): **Empathy and Moral Development: Implications for caring and justice**. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Hundeide,K. 1973): **Piaget i skolen**. Cappelen Forlag.
- Hundeide, K. (1989): **Barns livsverden**. (Children`s life-world) Cappelen Forlag.
- Hundeide, K. (1991): **Helping Disadvantaged Children**. Sigma Fir forlag/Jessica Kingsley, London.
- Hundeide, K. (1998): Ledet samspill i klasserommet. **Barnedepartementets skrifter**.
- Hundeide, K. ( 2000): **Det Nye ICDP Programmet**. Upublisert Manus . ICDP Stiftelsen
- Hundeide, K. (2001): **Ledet Samspill fra spedbarn til skolealder**. Oslo: Vett og Viten Revidert..
- Hundeide, K. (2001): Intersubjektivitet i klasserommet. I Olga Dyste: **Dialog - samspel - læring**. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hundeide, K. & Hillestand, (1994): Kan psykologisk omsorg læres? I Evans og Frønes (1994): **Velferdssamfunnets barn**. NORAS publikasjon.
- Klein, P. (1990): **Formidlet læring**.Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red)(1999): **Mester Lære**. Ad Notam. Gyldendal

Lave, J. & Wenger, E. (1991): **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Lindahl, M. & Pramling, I. (1999): Bruk av video i førskolan. Manus. Göteborgs universitet.

Ogden, T. (1999): Antisosial atferd og barneoppdragelse: "Parent Management Training" som foreldreopplæring. **Spesialpedagogikk, 6**.

Piaget, J. (1972). **To understand is to invent**. UNESCO. Paris: Viking Compass Book.

Pramling, I.(1993) **Barnomsorg før de yngsta**. Nya vagar inom Barnomsorg. Sosialstyrelsen Allmanna Förlag. Stockholm

Resnick, L. & Nelson-Le Gall, S. (1999): Socializing Intelligence.. I L. Smith & P. Tomlinson (Eds.) (1999): **Piaget, Vygotsky asnd beyond**. London: Routledge.

Rogoff, B. (1990): **Appenticeship in Learning**. Oxford Univ., press. N.Y.

Rye, H.(1996): **Foreldre-barn-samspill:1. Du og Jeg. 2. Sammen ut i verden. 3. Samspill, selvstendighet og samarbeid**. Asker: Vett og Viten

Saljø, R. (2000): **Larande i Praktiken**. Prisma. Stockholm.

Schaffer, H. R. (1996): **Social Development**: B. Blackwell Publishers. London

Sigel, I.E.(1993): The centrality of a distancing model for the development of representational competence. I. I. Cocking og K.A. Renninger (eds) **The Development and Meaning of Psychological Distance**. Hillsdale, NJ Erlbaum.

Stern, D. (1985): **The interpersonal world of the infant**. Basic Books, Inc.,Publishers.N.Y.

Stern, D.(1995): **The Motherhood Constellation**. N.Y.:Basic Books.

Tetzchner, Stephen von (2001): **Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen**. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag

Trevarthen,C.(1992):An infant's motive for speaking and thinking in the culture in A. Heen Wold( Ed.): **The Dialogue Alternative**. Scandinavian University Press. Oslo.

Valsiner, J. (2000): **Culture and Human Development**. Sage publications, London.

Vetlesen, A.J. og Nortvedt, P. (1996): **Følelse og moral**. Oslo:Ad Notam Gyldendal

Wood, D. (1998): **How Children Think and Learn**. London: Basil Blackwell Wiley.

## **B: Opplegg for ICDP intervensjon i skoler på Sunnmøre - våren 2001. (K.H)**

### **Plan for ICDP pilotprosjekt i skolen på Sunnmøre. ( 25.2.2000)**

Etter at ICDP programmet er utformet til bruk i skolen ( se materiale fra BDP som skal være sendt til alle kommuner), er det behov for å teste ut dette programmet i praksis og tilpasse det skolens hverdag. Det er med andre ord behov for et pilotprosjekt der programmet prøves ut i noen skoler med lærere som har gjennomgått ICDP trening, og som er innstilt på å delta i en utprøving og evaluering. En utprøving bør gå over 11/2 år med et halvt år til opplæring og ett år til gjennomføring og evaluering.

Siden dette skal være et pilotstudie bør det ikke være for stort for her vil hovedvekten legges på kvalitativ utprøving og dokumentasjon. Jeg kan tenke meg at 6-7 skoler vil være maksimum, og at begrensningen oppad vil bestemmes av hvor mange lærere en kan ha med på et kurs ( la oss si opp til 22) og hvor mange skoler en kan besøke i forbindelse med supervisjon og oppfølging.

#### **Målsetting med pilotstudien:**

- Hjelp lærere til å aktivisere og bevisstgjøring sin egen erfaring og sensitivitet slik at de kan bruke den til å forbedre det praktiske samspill og kontakt med elvene og dermed bidra til bedre trivsel både for seg selv for elevene.
- Tilpasse og prøve ut ICDP prinsippene og materialet i klasseromssituasjonen og utvikle nye praktiske metoder for å fremme godt samspill i klassen.
- Evaluere brukbarheten og effekten av det tilpassede ICDP Programmet til bruk i skolen

#### **Opplegg for pilotprosjekt i kommunene rundt Ålesund.**

Etter initiativ fra Martin Waage hadde vi et møte med skolestyret og inspektør ved Skodje ungdomsskole og vi diskuterte hvordan en slik utprøving skulle

organiseres.<sup>87</sup> Skolestyrer nevnt at det eksisterer et nettverk for skolerådgivere som gjelder kommunene Haram, Giske og Sykkylven og han mente at vi kunne velge skoler fra disse kommuner.

### **Utvelgelse av skoler og lærere.**

Spørsmålet blir så hvordan skal en foreta denne utvelgelsen av skoler og lærere som skal delta i pilotstudien? Det bør være skoler på både barne- og ungdomstrinnet f.eks. 2-3 av hver og at det muligens kan tilføyes en spesialskole der dette programmet vil ha spesiell relevans. Når det gjelder utvelgelse, så bør det være lærere som er sterkt motivert, som er innstilt på å prøve ut nye metoder, som har en viss tilleggsutdannelse i spesialedagogikkog, som har evne til å kunne formidle dette videre til andre lærere etter at treningen og prosjektet er gjennomført.

Det bør være ca 3-4 lærere fra hver skole slik at de kan utgjør **et kollegaveiledende team som kan møtes regelmessig.**<sup>88</sup>

Rent konkret kan denne utvelgelsen skje ved at vi oppretter et foreløpig sekretariat bestående av Martin og skolestyrer på Skodje. De sender ut et brev til skolene i de nevnte kommuner med spørsmål om hvem som kunne tenke seg å være med i denne pilotstudien. Når dette er klart så kan utvelgelsen skje utfra kriterier som vil bli nærmere bestemt. Det samme gjelder lærere. Det er helt avgjørende for prosjektets utfall at vi får lærere eller rådgivere med gode personlige forutsetninger og motivasjon. Dersom det er mange skoler som melder seg interessert men kan ikke delta, kan en tenke seg at disse kan komme igjen neste fase som vil gjelde en større implementering av programmet i område, med de lærere som nå kan fungere som trenere. (5. fase)

### **Pilotprosjektet vil falle naturlige inn i fem fase:**

- Planlegging og forberedelse - fra nå til sommer ferien
- Opplæring av lærere i ICDP Programmet - fra september ut året.
- Gjennomføring av utprøving fra januar 2001 til juni.

---

<sup>87</sup> Vi har tidligere diskutert en slik mulighet med psykolog Bjørn Åge Skingen ved Familievernkontoret i Ålesund.

<sup>88</sup> Med 6 skoler skulle det bli ca 22-24 deltakere

- Evaluering, korrigerende utprøvinger og utskriving av konklusjoner fra september ut året.
- Gjennomføring av programmet i større målestokk avhengig av utfallet.

Hver av disse faser vil bli kommentert nedenfor:

### **Planlegging frem til sommeren:**

Vi er avhengig av å få økonomisk støtte og jeg håper at de departementene som står bak initiativet til å anvende ICDP Programmet i skolen også er interessert i å finansiere utprøving og evaluering. Under normale forhold ville dette vært de aller første fase.

Det som ellers må skje i denne fasen er følgende:

- Brev sendes ut til skolene i de nevnte kommuner
- Det holdes et 3-timers informasjonsmøte om programmet og prosjektet på Skodje skole den 7. April med representanter fra de skoler ( og foreldre) som er interessert. K.H. vil informere.
- De skoler som velges ut får tilsendt BDP informasjonspakke
- ICDP utpeker en administrativ komite for prosjektet som også kan bli ansvarlig for deler av den økonomiske administrasjon pluss koordinering etc. Det formelle ansvar vil ligge hos ICDP.<sup>89</sup>
- Kriterier for utvelgelse av lærere må fastsettes

### **Gjennomføring av treningsopplegget for lærere som skal delta i utprøvingen:**

I hovedsak vil samme format for trening bli benyttet som den vi allerede benytter i ICDP programmet på lavere alderstrinn dvs. at vi følger et mønster med 3-1-2-1. Dvs. 7 dager for å gjennomføre full trener-opplæring. Men vanligvis er dette spredt over ett helt år med gjennomføring av eget praksisprosjekt. I denne sammenheng bør opplegget fokuseres mer på skolen og jeg kan derfor tenke meg følgende format:

- Det forutsettes at deltakerne på forhånd leser relevant stoff om programmet som sendes til skolen ( informasjonshfte fra BDP og boken «Ledet Samspill»)

---

<sup>89</sup> Alle de punkt som er skissert under dette punkt er nå gjennomført (15.5.2000). Vi har valgt ut 2 skoler fra Sykkylven, 1 fra Grytestranda, 2 fra Skodje og UPA skolen i Ålesund, knyttet til Fylkessykehuset. Dett blir til sammen 6 skoler som blir med pilotstudiet.

- 3 dagers seminar med innføring i ICDP Programmet med spesielle vekt på dets anvendelse i skolen
- Praktisk utprøving av bestemte teknikker i egen klasse med video-opptak av eget samspill med klassen. Dette skal bearbeides og analyseres av læreren selv utfra ICDP kriterier og fremlegges som rapport
- 2 dager seminar med gjennomgang av rapporter og videoer, og videre praktiske oppgaver og utprøvinger av ICDP i klasserommet.
- 1 dag gjennomgang av agenda for utprøving av programmet i egen klasse: Dette skjer i januar 2001 like før gjennomføring starter.

Utfra dette forslaget vil treningen kreve 6 dager med seminar i bolker på 3-2-1 dag. I tillegg kommer praktisk utprøving i klasse som ikke skulle kreve noe ekstra tid siden dette er del av det vanlige samspill med elever.

Hele denne fasen vil skje høsten 2000.

### **Utprøving av ICDP i klassen.**

Her må det utformes et svært detaljert agenda som både består av følgende (tentativt):

- Kartlegging både av elevers og læreres gjensidige oppfatninger og opplevelse av klassens situasjon mm. utfra et standardintervju (gjennomføres av kollega i samme team), episode og rutine-analyse av typisk hverdag mm.
- Deretter utformes et praktisk opplegg for hva som vektlegges i samspillet basert på intervju og tidligere video-analyse av samspill i klassen, rutine-analyse og muligens også eksperimentering med gruppesammensetninger ol.
- Kollegavurdering og deltakelse i klassen der kollega vurderer og noterer, helst også med bruk av video eller foto.
- Hver 14 dag holdes det 3-timers kollegateam møter der gjensidige vurderinger legges frem (basert på skjemaer som er utformet, video-opptak og notater – **10-12 møter totalt?**)
- Selv-korrigerende planer legges etter hvert 14-dagers møte.

- I løpet av våren 2000 holdes **to 1-dags samlinger** der alle som deltar i prosjektet deltar og der erfaringer legges frem og deles. Prosjektledere deltar og kommenterer. Det siste møtet legges til juni ved utprøvingens avslutning.

### **Evaluering og korrigerende utprøving pluss konklusjoner.**

Evalueringsopplegget består i følgende:

- På hvert 14 dagers kollegateam møte legges det frem et utfylt standard evalueringsskjema av kollega, pluss både observatør og lærers egne notater og video av samspill i klassen  
( Dette kan begrenses til en gang i måneden)
- I tillegg skal hver lærere føre en ukentlig klasselogg som beskriver deres erfaringer med gjennomføring av programmet ut fra visse retningslinjer
- Det må også gjennomføres samme intervju av lærer og elever (se ovenfor) ved begynnelse og ved slutt av intervensjonen.
- Alt dette utgjør data materialet som vil vise om der skjer en forandring og forbedring i det praktiske samspill i klassen. Dette er det viktigste. Dette materialet arkiveres og legges frem når prosjektet er over.
- Siden dette blir et svært stort materiale er det viktig at deltakerne får en felles mal for å analysere sitt eget materiale, dermed kan en oppnå både fordelen av at de får feedback fra ene resultater pluss at materialet som helhet blir analysert.
- En data-ekspert bør delta i opplegg av formater for analyse av materialet.
- Alt dette materialet må så sammenfattes til en rapport.

### **Gjennomføring av programmet i større målestokk.**

Dette blir et nytt prosjekt som vil avhenge av utfallet. Men det er naturlig at dette føres videre i en større opplæring som også kan evalueres på en enklere mindre intensiv måte.

### **Budsjett.**

Her må en legge inn både reiser for trener og prosjektleder, lønn for trening og frikjøping av lærere fra deres faste timer dvs.vikar-timer, også reiser og opphold til fellesmøter og ekstra-arbeide i forbindelse med evaluering og data-bearbeidelse mm. (se neste side).

*Forslag til et praktisk opplegg for bevisstgjøring av lærere ifølge ICDP Programmet (fra artikkel K.H. 1999)*

Siden hensikten med denne artikkel først og fremst er å gi en teoretisk bakgrunn for ICDP programmet i forhold til skolen, vil jeg i denne sammenheng bare gi en kort fremstilling av det praktiske opplegg som brukes overfor lærere.

Målsetting med opplegget er både å bevisstgjøre lærerne om egen praksis og forandre/forbedre deres samspill og kontakt med elevene. En slik forandring kan bare skje gjennom aktivering av lærernes egen erfaring og gjennom reflektert gjennomgang av deres praksis i "ledet samspill" med rådgiver og andre lærere.

Poenget er at forelesninger sjelden har særlig effekt når det gjelder å forandre praksis. Forandring skjer gjennom praktisk utprøving og påpeking av de positive sider av det eksisterende samspill, gjennom selvvurdering med eksempler, gruppe-utveksling og ved utprøvinger som rapporteres tilbake til rådgiver og til de andre deltakerne. Fremfor å gi en fasit eller en oppskrift som lærerne skal følge, forsøkes det gjennom en serie øvelser å aktivere lærerens egen erfaring og innsikt på en slik måte at det vil utvide deres evne til å se både elevene og seg selv fra et samspillsperspektiv og dermed også forbedre sin praksis. Kurset vil derfor fungere som en ramme for å fremme lærernes evne til selvrefleksjon og observasjon og for utprøving av nye ideer og tilnærminger som ellers ville være vanskelig å gjennomføre innenfor lærerens belastede hverdag.

Det er to sider ved et slikt opplegg for bevisstgjøring :

- A. Fremgangsmåter for sensitivisering av læreres egen praksis (for rådgivere).
- B. Fremgangsmåter for hvordan lærerne kan forbedre sitt samspill med elevene i tråd med temaer for godt samspill (for lærere). Dette illustreres i figuren nedenfor:

A. Sensiviseringsprosedyre

B. Tema for godt samspill

**Rådgiver** \_\_\_\_\_

**Lærer**

\_\_\_\_\_

**Elev**



Det første gjelder opplegget for samspill mellom rådgiver og lærer med henblikk på å sensitivisere lærerne (A) og for å forbedre samspillet mellom lærer og elev (B).

Som redskaper i denne bevisstgjøringsprosess brukes målrettet dialog og erfaringsutveksling, skjemaer for selvevaluering, video-analyse og feedback, eksemplifisering, praktiske øvelser med utprøving av forskjellige strategier for samspill ofte kombinert med rollespill og gruppearbeid. Et viktig prinsipp er å prøve å unngå nederlagsopplevelser i forbindelse med sensitiviseringen. Det legges derfor vekt på å fremheve de positive sider både ved de eksisterende samspill og ved gjennomføring av øvelsene.

**Et typisk opplegg for sensitivisering :**

- A. Etablering av kontrakt med skolens ledelse både med hensyn til kurset, tid og rom for forandring.
- B. Øvelser i å se de positive sider ved eleven.
- C. Hvordan settes temaene for godt samspill ut i praksis?
- D. Påpeking av positive sider ved lærerens nåværende samspill med elevene, helst med bruk av video
- E. Analyse av typiske samspillssituasjoner i klasserommet med bruk av video eller bilder. Hvordan skjer samspillet og hvordan kan det forbedres?
- F. Utprøving av nye tilnærminger og øvelser, for eksempel gjensidig undervisning
- G. Utveksling av erfaring og eksempler i gruppe med andre deltakere (lærere)
- H. En fortolkende-empatisk tilnærming til elever med skolevansker
- I. Opplegg for forandring
- J. Oppfølging

### Eksempler på temaer som tas opp:

1. **Om å skape “plass” for forandring.** For at kurset skal ha effekt er det nødvendig at der skjer en innsats både fra deltaker og fra skole. En må regne med at i tillegg til et intensivt kurs må der skje en oppfølging over en periode. Forandring og forbedring krever innsats over tid.
  
2. **Lærerens oppfatning av eleven:** a. Øvelser i å se de positive sider ved eleven. b. Sonene for mulig utvikling og barnets ferdigheter. c. Betydningen av at forbedringer kan skje ved innsats og mobilisering av interesse d. Betydningen av bekreftelse og oppmuntring. e. Farene ved å feste seg ved negative og statiske oppfatninger av eleven..
  
3. **Hvilke negative definisjoner praktiserer du selv?** Hvilke positive? Hva er dine typiske måter å oppfatte/karakterisere elever både positivt og negativt? Gi eksempler. Hvilke elever opplever du som problematiske i din klasse? Hvordan har du “definert” dem? Kan du se dem på en annen måte? Hvordan ser de på seg selv? Hvordan ser de andre elevene på dem? Hvordan ser foreldrene på dem?
  
4. **Analyse av samspill i en klasse.** Video-opptak av samspills-episoder i et klasserommet der oppgaven er å påpeke både det som skjer positivt og negativt. Hvordan er dominans/kontroll mønsteret? Er det plass for elevenes initiativ? Hvilke samspills-temaer kan du identifisere? Hvilke mangler? Gi konkrete eksempler.
  
5. **Hvordan skjer dialogen i din klasse?** Er det plass til elevenes egne initiativ og innspill? Kan elevene få utfolde seg både gjennom diskusjon og gjennom valg av aktiviteter og interesser? Er det vellykket eller blir det “kaos”? Er det noen ganger mulig for deg å ha dialog med de enkelte elever? Når skjer det? Er det slik at enkelte elever dominerer og

forhindrer at andre kommer til orde? Er det mange tause elever i din klasse? I hvilket fag og under hvilke betingelser er det at dialogene mellom lærer-elev eller mellom elevene skjer best? Kan du gjenta disse betingelser oftere? Er det noe som forhindrer en aktiv dialog i klassen? Kan det forandres? Hvilke samspillstemaer praktiserer du ofte? Hvilke mer sjelden?

6. **Hvordan er atmosfæren/klimaet i din klasse?** Er det en varm emosjonell atmosfære der du mener elevene føler seg trygge eller virker de utrygge og mistrives? Virker de likegyldige? Synes du atmosfæren tung og lite inspirerende? Hva kan du gjøre? Er det noen som føler seg utenfor? Hvorfor føler de seg utenfor? Hvordan oppfatter de andre elevene dem? Skjer det “mobbing” i din klasse? Hvem er utøver og hvem er offer? Skjer det mer skjult psykologisk mobbing og ekskludering?
7. **Hvordan praktiserer du selv de emosjonelle samspillstemaene?** Hva er din sterke og svake side – ifølge egen vurdering? Gir du støtte og bekreftelse til de svake elevene? Svarer du på deres emosjonelle henvendelser og initiativ? Er du kjærlig i din omgang med elevene? ( Se temaer for godt samspill). Hvordan skaper du entusiasme og engasjement for skoletemaer? Hva forhindrer entusiasme?
8. **Hvordan gir du mening, utvider og gir forklaringer?** Er du “der eleven er” når du gir forklaringer? Har deres felles fokus når du gir forklaringer? Får du i gang dialog og utveksling av synspunkter? Hvordan kan du best gjør det? Når du stiller spørsmål gir du elevene tid til å tenke seg om? Gir du plass til barnets interesser og initiativ? Gir du utfordringer og oppmuntring til elever om å strekke seg hinsides sitt eget vanlige funksjonsnivå? Hvordan? Diskuter hvordan du kan gi mening, utvide og berike din undervisning i et emne som du liker å undervise i.. Bruk prinsippene som er beskrevet under utvidelse side 10.
9. **Er det rom for elevenes egenaktivitet i dine klasser?** Foreleser du for det meste eller gir du også anledning til dialog og gruppearbeid? Har elevene i noen sammenhenger anledning til å forfølge sine egne interesser over tid? Hvordan?

Hvordan ville det være om du prøvet gjensidig undervisning som er beskrevet på side 16. I hvilket fag kunne du prøve ut en slik undervisningsform?

#### **10. Hvordan setter du grenser i klasserommet?**

Når du griper inn med et forbud, gir du da forklaring hvorfor? Diskuterer du med klassen hvilke regler som skal gjelde slik at de kjenner reglene og hvorfor de gjennomføres. Lar du elevene i enkelte tilfeller selv bestemme reglene og være med å bestemme konsekvensene for å bryte dem? Beskriv typiske disiplinproblemer og hvordan de kan takles.

Hvordan hjelpe elever til å sette grenser overfor seg selv ved å utvikle elevenes selvkontroll gjennom planlegging og målrettet aktivitet under lærerens ”graderte” ledelse (se side 13-14). Finn typiske oppgaver i de vanlige fagene der dette kan praktiseres. Lag eksempler og rollespill.

#### **11. Hvordan skape elever som respekterer både andre og seg selv og som viser ansvarlighet og fellesskapsfølelse?**

Dette er et sentralt tema som tas opp både i diskusjon og gjennom praktiske øvelser f.eks. i gjensidig bekreftelse og anerkjennelse. Hvilke forhold skaper selvrespekt, gjensidig respekt og ansvarlighet? Hva forhindrer en slik utvikling?

Poenget er å skape en ramme og lede lærerne gjennom en serie praktiske øvelser med observasjon, utprøving og erfaringsutveksling som både vil styrke deres selvrefleksjon og innsikt som lærere og som vil påvirke deres samspill og kontakt med elevene. Se forøvrig boken “Ledet samspill” (Hundeide 1996. Vett og Viten) som beskriver tilsvarende opplegg for omsorgspersoner for yngre barn.

## Opplegg for intervensjon i skolen på Sunnmøre utfra ICDP Programmet.

### 1. Metoder for intervensjon:

- • **Bevisstgjøring gjennom selve sensitiviseringskursen** og der en også besvarer **de spørsmål som blir stilt på slutten av artikkel.**
- • **Bruk av video til analyse av eget samspill** i klasserommet i presentasjon ovenfor en kollega-gruppe som gir positiv feedback. **Analyseredskap basert på temaene må utformes.(Action)** Regelmessige kollega-møter om analyse av teamene i klasserommet er hovedpoenget.
- • **Definisjonstrening av elever:** Hovedinntrykk – hva er positivt sider. Her må utvikles observasjonstrening og **prosedyre for redefinisjon.... (Action).** Dette må med.
- • **Dagbok notater** er både en bevisstgjørende intervensjonsmetode og forskningsdata som skal brukes i analysen. **Disse notater gjøres ut fra et bestemt skjema av den lærer som viser sin film: a. Temaer som er mye brukt. b. Temaer som er lite brukt. c. Temaer der en bør forbedres. d. Hovedpoeng fra feedback fra gruppe – positivt – bør forbedres. e. Presis konklusjon på hva en bør prøve ut til neste gang.** Alt dette noteres på eget skjema ( som er formatert til dette bruk) av lærer og blir både viktig intervensjons- og bevisstgjøringsmateriale for han eller henne. Men det er å forskningsmateriale som samles inn til analyse. (Dagbøker) **Dagbok format må lages. (Action)**
- **Bruk av rollespill i kollega-møtene** der en ønsker spesifisering av forandring. Viktig at dette skjer presist og systematisk og at det kommer med i dagboknotatene.( Må med i prosedyreheftet)

- • **Forandring av gruppeorganisering og deltakerstruktur** som fremmer de samspill en ønsker. Dette avhenger av i hvor stor grad en kan løse opp den klassiske lærer-elev kontrakten og forandre den sosiale settingen. Dette kan skje for eksempel i gymn. sammenlignet med matte-undervisning. Norsk versus historie versus matte. Dette må diskuteres med gruppe **Her må skje en utvelgelse sammen med lærerne på dette kurset**

## 2. Hva er kriterier for forandring og forbedring?

- Bedre samspill utfra tema-koding av video – pluss observasjon
- Spørreskjema/intervju med elever og lærere(eventuelt foreldre) før og etter
- Likert skala på elev-definisjon og vurdering
- Dagboknotater

## 3. Prosedyrer:

- • Hvilke klasseroms-undervisningssituasjoner skal vurderes? Situasjoner der de ikke synes å fungere optimalt – der det er rom til forbedring. Et felles opplegg der en kan analysere også situasjoner. (Action:**lærerne bes om å beskrive den typisk situasjon i klassen og de vanskeligste situasjon i klassen**)
- Alle skal ha minst 4 video-opptak av seg selv i samme situasjon (?). Disse brukes både til intervensjon og til registrering av forandring. Derfor er det viktig at det gjøres på en skikkelig måte (gjennomgå video-filmings prosedyre-Action: **Det er nok urealistisk med 4 filminger – hva er realistisk? 3**)

- Filmene analyseres først av lærer selv ut fra et analyseskjema som gjennomgås på kurset Action: **Er den for komplisert? Bør vi ha et enklere analyseskjema?**
- • Den vitenskaplige analyse av filmen gjøres **av to lærere som trenes opp** og som ikke analyserer sine egne filmer. Prosedyre for utvelgelse og trening (Action, også når) ( Her må avsettes penger) **Når skal de trenes opp?**
- Baseline video vil si den første video, men forandring kan skje på alle stadier i prosessen derfor er 4 etter følgende opptak helst med 3 ukers mellomrom viktig.  
Action: **Dette er urealistisk – vi har maksimalt 10 uker – hvordan kan en innenfor denne tid få filmet hver lærer 4 ganger?**
- • Spørreskjema (selvvurdering) bør vel gis 4 ganger i løpet av denne prosessen: ved begynnelsen, midt i løpet, ved siste møte og etter 3 måneder (Action – bruk format fra Angola).**Hvilket spørreskjema? Må klargjøres**
- Dagboknotater ( se under 1) her må et skjema utformes og formateres slik at en sikker på at de i viktigste opplysninger kommer med på en systematisk måte.(Action) **Det er gjort allerede – få det utskrevet og inkludert i dette heftet.**
- Alt dette samles i et prosedyrehefte for både intervensjon og registrering.(Action)

## Appendiks C. Instrumenter i skoleprosjektet.

### Baseline før sensitivisering. (Må vurderes på ny!)

#### 1. Lærers karakteristikk av elevene:

- Gi to adjektiv som karakteriserer elevene (samle inn) deretter sammenligende diskusjon med andre lærere som kjenner elevene, så
- • Gi tre adjektiv som karakteriserer samme elevene (samle inn), Vi får da indikasjon på reliabilitet?????

#### → 2. Lærers karakteristikk av sin relasjon til elevene

- Se "Ledet samspill" der en bruker temaene for å karakterisere relasjonen

#### 3. Egen-vurdering av klassens atmosfære og samspill

- Se selvvurderingsskjema som er utarbeidet basert på temaene

#### 4. Nyansert video-analyse utfra analyseskjema av eget første samspill i klassen (4a).

Her tar en vare både på video som numreres og på 1. koding. (Dette kommer senere når en begynner med gruppearbeidet). Dette skal deretter analyseres av nøytrale observatører og tas med i de data som utgjør baseline (4b).

#### 5. Intervjuskjema om lærers oppfatning av pedagogisk ideologi og praksis

- En god lærer
- God pedagogikk
- En idealelev
- • Hvordan bør en lærer handle når...typiske og vanskelige episoder spesifiseres (etter forslag fra lærerne. (Se også intervensjon).

#### 6. Intervju/spørreskjema a la Angola om opplevd virkning av intervensjonen

-----



Alle de fem kategorier som er nevnt ovenfor skal repeteres før avslutning for å vurdere effekt. Ved slutten kommer også inn instrumenter som går på opplevd effekt a la Angolaprojektet.

### **Intervensjon i skoleprosjektet.**

( Forum for selvrefleksjon og analyse).

1. Fase: Bevisstgjøring ved presentasjon og diskusjon av selv-analysert egen video i gruppe. Alle må presenteres sin analyse som diskuteres (gruppene må inndeles etter dette)
2. Fase: situasjonsjonel analyse fra typiske og vanskelig situasjoner: typisk profil for samspill og hvordan dette kan gjøres alternativt. Også analyse av forskjellige klasse-organiseringerformer.
3. Utprøving av nye forbedrede samspillsformer gjennom a) rollespille i gruppen b )utprøving i klassen som rapporteres tilbake til gruppen (noteres) – eventuelt ved demonstrasjon med video.
4. Opplegg for forandring av rutiner og organisering av klassen. Dette skal hver lærer utforme og utprøve
5. Egenanalyse av ens egen sterke og svake sider – hva en bør arbeide videre med...( se forslag over)

### **Post-test som repetisjon av pretest med tillegg som går på vurdering av opplevet effekt**

Alle fasene som er beskrevet over må spesifiseres i detalj, likedan må det forberedes et agenda for de 12 intervensjonsmøtene og et standard agenda for hvert møte – slik at det hele ikke glir ut i løse diskusjoner. Poenget må i dette opplegget være å komme over fra

meningsytringer til observasjoner av video som gir et konkrete og praktiske holdepunkter både for hva som skjer og hvordan ting kan forandres.

## INSTRUMENTER FOR FORSKNING

### 1. Observasjonskjema og koding av atmosfære og samspill i klasserommet. (K.H. 11.1.2001)

#### 1. Varme i klasseromsatmosfæren

Kald, upersonlig, 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 Varm, personlig  
lite vennlig vennlig

#### 2. Bekreftelse og individuell ros

Ingen bekreftelse 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 Gir positiv bekreftelse  
eller ros, elever og ros, elever blir  
”sett”, individuell kontakt  
blir ikke ”sett”

#### 3. Plass til elevenes initiativ

Ignorerer elevenes utspill. Justerer seg til  
elevene, lydhøre for deres utspill og  
Lærer følger eget opplegg 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 interesser, så langt  
uten justering til elevenes mulig  
ønsker og interesser

#### 4. Fokusert og samlet oppmerksomhet i klassearbeidet

Ufokusert, elever (og 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 Fokusert, elever (og  
lærer)<sup>90</sup> uten samlet, lærer) fungerer  
sammen, har felles  
felles oppmerksomhet  
oppmerksomhet om oppgave/aktivitet  
om oppgave/aktivitet  
Høy distraksjon Høy konsentrasjon

<sup>90</sup> Avhengig om det er samlet klasse eller gruppearbeid

## 5. Regulering og grensesetting

Negative og/eller uklare er

påbud ("ikke lov til...")  
positive

Kritikk og aggressivitet  
forklaringer og  
når de ikke adlydes  
ved

Negativ syklus med  
elev.

sårende kritikk

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

Klare påbud som det

enighet om også

påbud. Gir

påpeker konsekvenser

brudd – uten å såre

Positiv respekt

## 6. Organisering av klasseromsaktivitet

Alltid samme organisering

og

og agenda med lærer overfor  
også

samlet klasse – ingen  
pedagogisk justering  
(forlesning –høring)

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

Organisering varierer

er justert til tema,

smågrupper med vekt  
på egenaktivitet og  
samarbeide

## 7. Formidling av entusiasme og mening

Uengasjert og lite  
entusiastisk,

relatert til

elevenes

elevenes interesser

personliggjør

bruk

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5

Engasjert og

bygger bro til

interesser,

og forteller historier,

av interessevekkende  
læremidler

### 8. Justert støtte og utfordring tilpasset elevens forståelsesutgangspunkt

<p>Justerer seg ikke til seg elevens forståelses- forståelse utgangspunkt. seg Forklaringene er enten for ”justert lette eller for vanskelige</p>	<p>1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5</p>	<p>Er sensitiv og justerer til elevens (enes) og kapasitet. Justerer slik at eleven får en utfordring”(one step ahead)</p>
---	----------------------------------	--

### 9. Utvidelse og berikelse av læring/erfaring

<p>Legger vekt på det ”korrekte svar”. Ingen utdyping og bro-bygging hinsides vekt på ”leksen”</p>	<p>1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5</p>	<p>Går hinsides ”leksen”, utdypet temaet med sammenligninger og eksempler, legger mening og forståelse. Utfordrer elevene til kreativ utfoldelse i forskjellige medier</p>
--	----------------------------------	--

### 10. Vektlegging av selvstendighet og ansvar

<p>Selvstendige ytringer og aktivitet fra elevene verdsettes ikke, men betraktes som rammer, men forstyrrende. All aktivitet gjennom- styres av lærer. Ansvarliggjøring</p>	<p>1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5</p>	<p>Eleven har stor frihet til egenaktivitet innenfor faste også ansvar for føring. ved frihet vektlegges.</p>
---	----------------------------------	---

#### Kommentar.

De 10 punktene som er fremstilt her, henviser til artikkel av Karsten Hundeide (1999): ”Ledet samspill i klasserommet”, som ble publisert i Barnedepartementets skrifter. De tre første punktene henviser til de emosjonelle temaer, de tre neste (4-6) henviser til forskjellige former for regulering, og de fire siste henviser til det som kalles ”mediasjon” eller ”berikelse og utvidelse av erfaring”. Det er her 10 punkter mens det vanligvis er 8 temaer. Dette for å få inn temaer som er spesielt viktig i forhold til samspill i

klasserommet, nemlig punktene 6, 8 og 10. En nærmere forklaring følger om hvordan markeringen fra 1 til 5 skal gjennomføres.

## **2. Intervjuskjema om lærers oppfatning av pedagogisk ideologi og praksis**

**Navn:**                      **Skole:**                      **Dato**

- 1. Jeg vil at du nedenfor skal beskrive hva er det som kjennetegner en god lærer:**
- 2. Kan du beskrive hva du mener er ”god pedagogikk”?**
- 3. Kan du beskrive hva du oppfatter som en ideal elev – en elev slik du ønsker hun eller han skal være?**
- 4. Hvordan mener du en god lærer bør handle i følgende situasjoner:**
  - a.**
  - b .**
  - c.**
  - d.** Hvordan bør en lærer handle når...typiske og vanskelige episoder spesifiseres (etter forslag fra lærerne. (Se også intervensjon).
- 5. Hva er det vanskeligste ved å være lærer?**
- 6. Hva er det mest positive ved det å være lærer?**







## 2. Kodings skjema for samspill i klassen: observasjon eller detaljert videoanalyse av samspill.

Samspill i klasse.....Dato.....Tid.....  
 .....Lærer.....Tema.....

### A. Den emosjonelle dialog

Samspills-temaer	Noter frekvens	Aldri 0	Sjelden 1	En gang i blant 2	Ofte 3	Sum
<b>1. Viser positive følelser</b>						
a. Smiler og er positiv						
b. Latter og glede sammen						
c. Uttrykker direkte kjærlige handlinger overfor barnet						
<b>2. Justerer seg og følger barnets initiativ</b>						
Justerer seg til barnets følelsetilstand og tempo						
Svarer på barnets emosjonelle "henvendelser"						
Trøster barn når det har behov						
<b>3. Snakker intimt og personlig m.b.</b>						
<b>4. Gir bekreftelser</b>						
a. ved verbal ros og verbal anerkjennelse						
b. Ikke-verbalt; smil, blick-kontakt, nikking						

**B. Den menings-orienterte og utvidende dialog**

<b>5. Felles oppmerksomhet</b>	<b>Noter frekvens</b>	<b>Aldri 0</b>	<b>Sjelden 1</b>	<b>Enkelte ganger 2</b>	<b>Ofte 3</b>	<b>Sum</b>
a. Påkaller barnets oppmerksomhet						
b. Følger barnets oppmerksomhets retning						
<b>6. Felles oppmerksomhet med mening</b>						
a. Ser på samme ting, lærer beskriver det de ser						
b. Ser på samme ting l. beskriver med entusiasme						
c. Ser på...lærer demonstrer hvordan ting virker						
Lærer eller barn spør: "hva er det?"						
<b>7. Utvidelse hinsides hva de ser</b>	<b>Noter frekvens</b>	<b>Aldri 0</b>	<b>Sjelden 1</b>	<b>En gang i blant 2</b>	<b>Ofte 3</b>	<b>Sum</b>
a. Gir forklaring på hva de opplever						
b. Analyser det tema de er opptatt av						
c. Sammenligner tema med andre erfaringer barnet kjenner						
d. Forteller om fortid – utvikling						
e. Stiller "hvorfor"-spørsmål om tema						
f. Forteller historier omkring tema						
e. Elever symboliserer tema gjennom skriftlig uttrykk						
f. Symboliserer gjennom andre ikke-språklige uttrykk						

### C. Den regulerende dialog

<b>8. a. Regulering og kontroll i målrettet aktivitet</b>	<b>Noter frekvens</b>	<b>Aldri 0</b>	<b>Sjelden 1</b>	<b>En gang i blant 2</b>	<b>Ofte 3</b>	<b>Sum</b>
a. Forteller barnet hva det skal gjøre						
b. Peker og retter barnets oppmerks. mot hva det skal gjøre						
c. Demonstrerer/ hvordan en ferdighet/handling skal gjøres						
d. Demonstrerer og gir forklaringer						
e. Demonstrerer steg-for-steg						
f. Hjelper barnet å planlegge						
<b>Regulering ved å lede barnets initiativ</b>						
a. Understøtter barnets initiativ ved å forberede ”settingen”						
b. Understøtter b.s initiativ ved å opprettholde målet						
c. Understøtter b.s initiativ, men trekker seg gradvis tilbake						
d. Gir barnet ”tilpassede utfordringer”						
e. Leder barnet ved å stille barnet spørsmål om fremgangsmåte						
<b>8b. Grensesetting (positive)</b>						
a. Avleder barnet ved å gi positive alternativ						
b. Stopper barnet verbalt og gir forklaring hvorfor noe er galt						
c. Stopper barnet ved å påpeke konsekvensene						
d. Stopper barnet ved å påpeke hva ”offeret” føler						

e. Stopper barnet og lar det få den avtalte staff/konsekvens						
<b>9. Fremme barnets selvstendighet og handleevne</b>						
a Ved å gi frihet og ansvar						
b. Ved å gi utføring						
<b>10. Fremme moralsk forståelse og ansvar</b>						
a. Forklarer hvorfor reglen er nødvendig						
b. Bringer barnet inn ved bestemmelse av regler og konsekvenser						
c. Samtaler med barn om typiske konflikter/ problemer						
d. Gir barn oppgaver for barn i nød						

Dette kan utvides slik det er vist i tabellen nedenfor:

**En sammenfattende tabell for oppfatninger(Kan utfylles av lærer)**

Elever:	Lærers oppfatning av elevene	Elevens oppfatning av seg selv	Elevenes oppfatning av lærer	Lærers oppfatning av seg selv	Elevens oppfatning av lærers oppfatning av seg selv	Lærers oppfatning av elevens oppfatning av seg selv
A						
B						
C						
D						
E						
F						
G						
H						
I						
J						
K						

- 2. Lærereens oppfatning av eleven:** a. Øvelser i å se de positive sider ved eleven. b. Sonene for mulig utvikling og barnets ferdigheter. c. Betydningen av at forbedringer kan skje ved innsats og mobilisering av interesse d. Betydningen av bekreftelse og oppmuntring. e. Farene ved å feste seg ved negative og statiske oppfatninger av eleven.

**Læreren blir spurt:**

1. Hvordan tror du at A oppfatter deg: Læreren er: Gi tre ord :      1            2  
3
2. Hvordan tror du B oppfatter deg: Læreren er: Gi tre ord: 1            2            3
3. Hvordan tror du B oppfatter deg: Læreren er: Gi tre ord: 1            2            3

**Hver av elevene blir spurt:**

- A: Hvordan tror du læreren oppfatter deg                      Gi tre ord :    1            2            3
- B: Hvordan tror du læreren oppfatter deg                      Gi tre ord :    1            2            3
- C: Hvordan tror du læreren oppfatter deg                      Gi tre ord :    1            2            3

Etter at vi har fått innsvarene både fra lærer og elever, da kan vi sammenstille disse og lage en intersubjektivitetsmatrise.

## **Informasjon til foreldre/føresette og elevar i samband med prosjektet "Ledet samspill i skolen"**

Skodje barneskule er ein av fire skular i Noreg som er plukka ut til å ta del i prosjektet "Ledet samspill i skolen".

Prosjektet har som mål å prøve ut om ICDP-programmet (International Child Development Programme) kan nyttast i skulesamanheng. ICDP-programmet er eit program for bevisstgjerjing av omsorgsgjevarar, med mål å betre samspelet mellom omsorgsgjevar og barn. Programmet er utvikla av ei internasjonal gruppe fagfolk, med professor Karsten Hundeide og professor Henning Rye ved Universitetet i Oslo som hovudansvarlege. Programmet er nytta i ei rekkje land verda over. I Noreg har programmet vore ein del av det statleg initierte Foreldreveiledningsprogrammet frå 1995.

Barne- og familiedepartementet har no løyvd midlar til utprøving av programmet i skulesamanheng. Fokus vil vere på læraren si rolle i samspelet mellom lærar og elev og på korleis ein kan nytte ICDP-programmet for å betre dette samspelet. Fagleg ansvarleg for prosjektet er Karsten Hundeide, professor i psykologi ved Universitetet i Oslo.

Ved Skodje barneskule skal lærarane ..... og .....ta del i prosjektet. Dei har fått opplæring i ICDP-programmet og skal arbeide saman om utprøving av programmet i praksis. Dei skal og samarbeide om innhenting av forskningsmateriale som syner samspel mellom lærar og elevar. Måten forskningsmaterialet blir innhenta på, er gjennom notatar og video-opptak av samspelssituasjonar mellom lærar og elev i klassesamanheng. Fokus vil som nemnt over vere på læraren si rolle i dette samspelet. - Materialet vil bli innhenta våren 2001 av dei to lærarane, i dei klassene og med dei elevane dei til dagleg er ansvarlege for. Hausten 2001 vil ei arbeidsgruppe på 4-5 personar med professor Karsten Hundeide som fagleg ansvarleg gå gjennom og analysere det innsamla forskningsmaterialet. Det endelege resultatet vil verte tilgjengeleg for dei som er interesserte.

Både dei to lærarane og leiinga av prosjektet har teieplikt. Forskningsmaterialet vil bli sletta når prosjektperioden er over. Vi gjer merksame på at det er frivillig å ta del i prosjektet, og at det også er tillate å trekkje seg på eit seinare tidspunkt dersom ein ynskjer det.

Dersom det er ynskjeleg med fleire opplysningar om ICDP eller om prosjektet, kan ein vende seg til ICDP ved Grete Flakk Slinning, tlf. 70 14 93 50 (onsdagar og fredagar). De kan og finne meir informasjon om ICDP generelt på <http://www.internationalchilddevelopmentprogrammes.com>

Med venleg helsing

Grete Flakk Slinning  
 Koordinator  
 Vedlegg: Samtykkjeskjema

## SAMTYKKJE

Eg / vi samtykkjer med dette i at det vert nytta video-opptak av samspel mellom lærar og elevar i klassesituasjonar i samband med prosjektet "Ledet samspill i skolen".

Vi har lest vedlagde informasjon og er innforstått med det prosjektet inneber.

Stad .....

Dato .....

.....  
.....

Foreldre / føresette

.....

Foreldre / føresette

Elev