

Hausstätter, R. (2022). Utdanningens normalitetstradisjoner. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 76–93). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa010305>

Kapittel 5

Utdanningens normalitetstradisjoner

Rune Hausstätter

Sammendrag: *I dette bidraget blir normalitetsforståelser i lærebøker i pedagogisk psykologi presentert som potensielle marginaliserende elementer innen den pedagogiske utdanningstradisjonen. Gjennom eksempler fra tre sentrale lærebøker benyttet innen norsk lærerutdanning i dag, blir det hevdet at sentrale beskrivelser av elevers læringsprosesser bidrar til å skape et skille mellom normale og ikke normale elever. Med grunnlag i eksemplene pekes det på en manglende debatt av det normative grunnlaget innen pedagogisk psykologisk teori, og dette kan føre til at man kan befinne seg i situasjon der rett pedagogikk, ifølge læreboken, bidrar til ekskludering av elever i skolen. Innen forskningen er det avdekket en rekke faktorer, drivere, som fører til økt behov for spesialpedagogisk støtte og spesialundervisning i barnehage og skole. Felles for disse faktorene er at de knytter seg til områder og fenomener som ligger utenfor pedagogikkens grunnforståelse. I dette bidraget har jeg forsøkt å utvide denne problematikken til også å gjelde pedagogikkens grunnforståelse. Eksemplene som er presentert, viser at det er elementer i den generelle pedagogikkens beskrivelse av mennesker som bidrar til et behov for en alternativ pedagogikk,*

en spesialpedagogikk rettet mot elever som den allmenne pedagogiske teorien skiller ut og beskriver som ikke-normal.

Nøkkelord: *pedagogisk psykologi, lærebøker, marginalisering, lærerutdanning*

Abstract: *This chapter focuses on the understanding of normality in textbooks in educational psychology and how descriptions in these books can have the potential to lead to the marginalization of pupils. Through examples from three central textbooks used in Norwegian teacher education, it is claimed that key descriptions of students' learning processes can create a distinction between normal and non-normal students. Based on examples, this chapter points to the lack of debate of the normative basis within educational psychological theory. It is stated that we might see situations where the right pedagogy – according to the textbook – contributes to the exclusion of pupils in education. Established research in special education has outlined a series of factors calling for special education in early years and primary education. The common denominator in this research is that these factors are related to areas and phenomena outside of the basic and fundamental understanding of pedagogy. In this chapter I will try to expand on this issue by looking into the phenomenon of educational psychology as a fundament of pedagogy. The examples presented show that there are elements in the established theory of the «learner» in education that contribute to a need for an alternative pedagogy – i.e., special education aimed at students that the general educational theory indirectly describes as not-normal.*

Keywords: *educational psychology, textbooks, marginalization, teacher education*

Innledning

Textbooks are important tools for the promotion of specific types of curricula. They are organized in a purposeful way, and consequently their content and structure are very important for the promotion of a specific vision of a curriculum. (Okeeffe, 2013, s. 1)

Forskning på form, struktur, intensjon og bruken av lærebøker strekker seg over bøker brukt i alt fra første år innen et utdanningssystem til bøker brukt på universitets- og høyskolenivå. Ifølge Weninger (2018) benytter lærebokanalyser en bred palett av interdisiplinære perspektiver. Et sentralt område er imidlertid lærebokens sosiale og ideologiske påvirkning som skapes ved at læreboken gjennom en selektiv prosess etablerer dominerende sannheter om et felt som blir segmentert og bærer av en identitetstradisjon for et fagområde.

Brantlinger (2005) eksemplifiserer hvordan lærebøker med dominerende beskrivelser av mennesker med funksjonsnedsettelse ut fra en patologisk modell har en sentral posisjon innen det spesialpedagogiske feltet, og viser hvordan bøkens oppskriftsbeskrivelse av lærevansker blir omfavnet og støttet av både forelesere og studenter. Hun beskriver også hvordan alternative beskrivelser av funksjonsnedsettelse møter motstand og mistro. Hennes eksempel er en av mange beskrivelser av hvordan ulike perspektiver innen det spesialpedagogiske feltet konkurrerer om hvordan fagfeltet skal forstås. Denne diskusjonen er del av en større diskusjon om hvordan et normalt menneske, et vanlig menneske eller et godt menneske skal beskrives og omtales innen det utdanningsvitenskapelige feltet.

Skillet mellom det normale og det ikke-normale har historisk vært et sentralt tema innen forskningsfeltet spesialpedagogikk (f.eks. Solum, 1991; Solum & Stangvik, 1987). I tidligere publikasjoner har også jeg belyst hvordan vi i en samfunnskontekst har etablert strategier og løsninger som skiller mennesker i grupper mellom de vi opplever som normale og de vi beskriver som ikke normale (Hausstätter, 2010). I dette bidraget vil jeg koble normalitetsforståelser til lærebokbeskrivelser og konkret vise hvordan man innen tradisjonsbærende pensumlitteratur i lærerutdanningen etablerer et skille mellom den normale og den ikke-normale eleven også utenfor etablert spesialpedagogisk læreboklitteratur.

Debatten om spesialundervisningens behov

Innen norsk spesialpedagogisk forskning er det fremsatt en påstand som synes å ha stor betydning når man skal forsøke å forstå omfanget av antall elever som mottar spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. Påstan-

den er at lav kvalitet på den ordinære opplæringen fører til økt bruk av spesialundervisning for å kompensere for utdanningsinstitusjonens generelle svakheter. Pedagogisk forskning har avdekket en rekke faktorer som fører til økt bruk av spesialundervisning, bl.a. den økonomiske situasjonen i skolen, foreldres forventning om at deres barn skal få rettmessig undervisning, skolens utvikling med et stadig økt fokus på kunnskap, internasjonale kunnskapstester og en økende tendens til diagnostisering av barn (Bliksvær mfl., 2017). Disse driverne for spesialundervisning får en forsterket posisjon når det ordinære undervisningstilbudet viser svakheter, med andre ord blir spesialundervisningen en buffer for det ordinære tilbudet (Hausstätter & Nordahl, 2013).

Jeg vil hevde at det i dagens utdanningsfelt eksisterer en bevissthet omkring de årsaksforholdene som her er omtalt. Skoleeier, skoleledere og lærere har kunnskap, innsikt og forståelse for at dette er områder som fører til et press mot det ordinære tilbudet og et økende behov for spesialundervisning. Med andre ord, vi har en forståelse av at svakt fungerende ordinært utdanningstilbud fører til økt behov for spesialundervisning. Denne forståelsen har ført til at vi i dag har et tydelig fokus på å styrke det ordinære utdanningssystemet, blant annet gjennom faglige løft og utdanningstilbud til lærere. I dette bidraget til debatten om omfanget av elever med behov for spesialundervisning vil jeg imidlertid se en annen vei og hevde at godt teoretisk fundert allmennpedagogisk undervisning har et potensial til å marginalisere barn og unge voksne innen utdanningsfeltet. Spørsmålet som reises her, er derfor: Hva er det med den etablerte pedagogikken som fører til marginalisering? Ett av svarene på dette spørsmålet vil jeg hevde er å finne i grunnleggende normalitetsforståelser som er etablert innen den tradisjonelle læreboklitteraturen i pedagogikken.

Tradisjoner i pedagogikken

Innan den etablerte pedagogikken misforstår ein pedagogisk praksis som teknikk, det vil seia pedagogiske handlingar vert tolka etter modell av tekniske handlingar. [...]Den etablerte pedagogikken er ikkje berre ein serie frittssvevande meiningar; desse meiningane og oppfatningane er innbygde i eit institusjonalsert system. (Skjervheim, 1972)

Hans Skjervheim peker på den etablerte pedagogikken og advarer mot pedagogikk som teknikk. Skjervheim er en av mange som peker på dette problemet med å håndtere pedagogikk innenfor teknikkens lineære forståelse der en konkret handling fører til et konkret resultat (f.eks. Iano, 1990; Løvlie, 2020). Samtidig peker Skjervheim på at utdanningsfeltet er et institusjonalisert system, der flere elementer inngår i en større enhet. I disse to påstandene som Skjervheim her kommer med, ligger det en mulig utfordring som må belyses.

Ser vi på utdanningsfeltet som et system, består det av en rekke enkeltelementer som henger sammen, og vi må anta at disse enkeltelementene langt på vei styrer utdanningsfeltet i samme retning. Disse elementene er det jeg vil betegne som tradisjoner i pedagogikken. Det er summen av ledelse og organisering, summen av lover og regler og summen av didaktiske strategier og pedagogiske teorier. Som student på vei mot å bli lærer vil man få opplæring og bli oppdratt inn i disse tradisjonene gjennom undervisning og praksis.

De handlingene pedagogene utfører, er derfor, som Skjervheim hevder, ikke enkeltstående og tilfeldige elementer, men knyttet opp til de etablerte tradisjonene i pedagogikken. Fordi utdanningsfeltet er et system der elementer henger sammen, kan man dermed oppleve en rimelig høy grad av forutsigbarhet i utdanningsfeltets innhold. I et forutsigbart system vil teknikker som følger systemet, kunne få støtte av systemet til å fungere. Et sentralt bidrag til opplæring i teknikker er lærebokens beskrivelse av rett måte å forstå og tolke elevens atferd og endring. Teknikker og strategier som pedagogikken har etablert, vil derfor kunne oppleves som effektive og løsningsorienterte og bidra til å skape en opplevelse av en rett pedagogikk. Den er rett fordi den er kompatibel med systemet den er en del av. Pedagogikk som teknikk er med andre ord en del av utdanningssystemets eksistens.

Å motsette seg pedagogikken som teknikk er, så langt jeg ser det, ikke en mulig vei å gå for eventuelt å endre på pedagogisk praksis. Fokuset må heller rettes mot pedagogikkens institusjonaliserte system – og forstår man dette, kan det være en mulighet for å endre på forutsetningene for pedagogikk som teknikk. En av disse forutsetningene er skolens normalitetstradisjon.

Normalitetsforståelser

For så vidt en kan skjønne, vil den vanlige undervisning, med sine relativt store elevgrupper og med et opplæringstilbud basert på allmenn lærerutdanning, blant annet måtte forutsette et relativt normalt mottakerapparat hos elevene. Men denne forutsetning foreligger ikke hos alle elever. (Gjessing, 1974, s. 11)

Utdanningssystemet har som mål å lære flest mulig, så mye som mulig, så raskt som mulig og med så lite ressurser som mulig (Hausstätter, 2013). Det har vært forsøkt med utallige strategier og organiseringer for å nå disse målene som her er beskrevet innen utdanningsfeltet. En sentral strategi de siste 160 årene er etableringen og bruken av spesialpedagogiske alternativer til barn og ungdom som av ulike årsaker ikke passer inn i det ordinære systemet. For å lage dette skillet trenger man en strategi for å skille mennesker fra hverandre i grupper som skal og ikke skal inn i spesialpedagogiske alternativer. Et avgjørende bidrag her er opprettelsen og bruken av norm, normalitet og det unormale innen utdanningsfeltet. Elever blir vurdert ut fra en rekke normer som direkte eller indirekte etablerer en normalitetsforståelse av elevens evner og forutsetninger for å utnytte skoletilbudet. Det er etablert flere direkte vurderingskriterier for å teste eller måle elevens skolefaglige prestasjoner.

Jeg har tidligere hevdet at det ser ut til å være tre hovedstrategier for å etablere skiller mellom normalt og ikke normalt: medisinsk normalitet, statistisk normalitet og moralsk normalitet (Hausstätter, 2010). Disse normalitetsstrategiene har ulik kobling til tid og rom og benytter ulike strategier for å etablere sitt logiske grunnlag.

Medisinsk normalitet bygger på biologiske ytterpunkter (liv og død), der menneskelige ferdigheter kan måles mellom full funksjonsevne (liv) og ingen funksjonsevne (død). I vårt samfunn blir dette benyttet til å definere en rekke normalitetsrammer slik som for eksempel hørsel (perfekt hørsel – døv), syn (perfekt syn – blind) og en rekke andre fysiske funksjoner (antallet armer, ben, om man evner å gå, osv.). Dette er mål på normalitet som menneskeheten har måttet forholde seg til bortimot uavhengig av tid og rom. Historisk sett var også dette unormale tilstander som forløperen til at spesialpedagogikken engasjerte seg i å finne pedagogiske strategier for opplæring.

Statistisk normalitet tar utgangspunkt i et gjennomsnittsmål av en representativ gruppe for det man ønsker å si noe om. Unormalitet blir her representert ut fra hvor langt hver enkelt befinner seg fra et gjennomsnittsmål. Dette er tids- og stedsavhengige mål som i liten grad kan benyttes på tvers av tid og rom. I utdanningssystemet er denne formen for normalitet blitt benyttet for å måle faglig nivå hos elever. Faglige tester som for eksempel lese- og skrive- og matematikktester blir i all hovedsak vurdert ut fra variablene alder og tid. Med andre ord, det ligger en statistisk forventning om at mennesker i en viss alder skal ha ferdigheter til å løse et antall oppgaver innen et gitt tidsrom.

Moralsk normalitet er basert på normer og regler som samfunnet generelt og utdanningssystemet spesielt er tuftet på. Til forskjell fra medisinsk og statistisk normalitet kan ikke moralsk normalitet bygge på vitenskapelige etablerte systemer, denne formen for normalitet er imidlertid del av samfunnets tradisjoner og syn på hva vi kan og bør forvente av atferd av mennesker. Langt på vei følger disse rammene ideer som er nedfelt i religiøse og/eller humanistiske beskrivelser av menneskelig sameksistens. Dette er rammer som også eksisterer innenfor utdanningsfeltet og som gjenspeiler seg i forventninger knyttet til måter mennesker omgås, hvordan vi snakker til hverandre og hvordan vi reflekterer over egne handlinger i det sosiale fellesskapet. Generelt er dette rammer for hva vi beskriver som et godt læringsmiljø. Denne formen for normalitet deles av kulturer, og avhengig av kulturens generelle utbredelse er moralsk normalitet tids- og stedsavhengig.

Felles for disse tre formene for normalitet er at de er bygget på rammer og forståelser som i utgangspunktet er etablert utenfor utdanningsinstitusjonenes grunnlagsforutsetninger. Legitimiteten til disse formene for normalitetstradisjoner bygger derfor ikke på prosesser internt i utdanningssystemet, men på andre forhold i samfunnet. Det finnes imidlertid en form for normalitet som er etablert på interne strukturer innen pedagogisk kunnskap, og det er denne formen for normalitetsstruktur som vil være hovedfokus her – en form for normalitet jeg velger å beskrive som pedagogisk normalitet.

Pedagogisk normalitet

I Gjessing-sitatet ovenfor peker han på en forventning som ligger i det generelle pedagogiske feltet til de menneskene man møter i opplæringen. Denne

forventningen kan knyttes til de normalitetsstandardene som er beskrevet ovenfor, men de er også en integrert del av pedagogikkfagets profesjonsgrunnlag.

En del av dette profesjonsgrunnlaget er «inngående kunnskap om lærings-teorier og barns utvikling, danning og læring» (forskrift grunnskolelærer-utdanning 1-7, §2). Pedagogisk normalitet er knyttet opp til denne siden av lærernes profesjonsgrunnlag. Denne formen for normalitet er del av det som i forskriften omtales som læringsteorier, perspektiver på utvikling, danning og læring. Den er knyttet opp til den grunnleggende kunnskapen som studenter innen lærerutdanningen skal tilegne seg for å kunne kvalifisere seg som lærere i det norske utdanningssystemet. Med andre ord, gjennom profesjonsutdanningen blir det etablert en forventning til eleven, og påstanden her er at denne forventningen bidrar til å skille elevene inn i grupper av normale og unormale. I det følgende vil jeg eksemplifisere hvordan man gjennom lærerutdanningens lærebøker skaper forventninger til hvordan barn skal lære og utvikle seg ut fra normale standarder.

Elevers verden

Pedagogisk kunnskap kan ifølge Biesta (2013) deles inn i to hovedkategorier: *pädagogik* og *education* (for en detaljert beskrivelse av dette, se Vik, 2015). Norsk lærerutdanning følger i all hovedsak strukturen innen education-tradisjonen (Vik, 2015) – det vil si at man håndterer pedagogikkfaget som en sammensetning av diverse fagområder fra andre felter (f.eks. historie, sosiologi, filosofi og psykologi). Et sentralt felt for fremtidige lærere er kunnskap og forståelse av læringsteorier i form av pedagogisk-psykologisk kunnskap. Dette er et kunnskapsfelt som samtlige lærerutdanninger i Norge underviser i. En gjennomgang av pensumlitteratur ved emnet pedagogikk og elevkunnskap ved lærerutdanningene (trinn 1–7) i Norge viser at det er tre bøker som blir benyttet som grunnlag for lærerstudenters kunnskap i pedagogisk psykologi:

- Gunn Imsen: *Elevers verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget. 540 sider
- Terje Manger mfl.: *Livet i skolen 1*. Fagbokforlaget. 350 sider

- Anita Woolfolk: *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget (oversatt – utgitt av Pearson). 480 sider

Det store flertallet av lærerutdanningene i Norge benytter seg av boken *Elevens verden* av Gunn Imsen, mens enkelte utdanningsinstitusjoner benytter *Livet i skolen*, og så langt forfatteren har funnet ut, så benytter én institusjon *Pedagogisk psykologi*. Hvilke av bøkene som benyttes, er i seg selv ikke avgjørende, for langt på vei er innholdet i bøkene det samme innenfor det pedagogisk-psykologiske feltet (tabell 5.1).

Tabell 5.1 Teoretiske perspektiver som blir presentert.

<i>Elevens verden</i>	<i>Livet i skolen</i>	<i>Pedagogisk psykologi</i>
Behavioristisk orienterte læringsteorier	Behavioristisk orienterte læringsteorier	Behavioristiske læringsteorier
Kognitivt orienterte læringsteorier	Sosiokulturelle teorier	Kognitive læringsteorier
Konstruktivistiske læringsteorier	Kognitive teorier	Sosial kognitiv og konstruktivistisk læringsteori
Sosiokulturelle teorier		

Elevens verden og *Livet i skolen 1* har en visuell form og struktur som langt på vei er lik. Boken *Pedagogisk psykologi* er oversatt fra amerikansk og har en noe annen layout og pedagogisk utforming, men som vist i tabell 5.1 inneholder disse tre bøkene langt på vei de samme teoretiske perspektivene på pedagogisk-psykologisk kunnskap.

Det er i disse perspektivene den pedagogiske normaliteten blir etablert og ført videre hos lærere og innen utdanningsinstitusjonene. Videre skal dette eksemplifiseres gjennom en innholdsanalyse av teoretiske perspektiver som disse tre bøkene presenterer (Weninger & Kiss, 2015). I de eksemplene som blir trukket fram, ligger det enten en direkte eller indirekte forventning til elevens/barnets kapasitet til å håndtere utfordringer man står overfor i utdanningssituasjoner.

Metoden for det uønskede: behaviorisme

Den tydeligste beskrivelsen av ikke-normale elever finner man når behavioristisk teori blir presentert i disse pensumbøkene. Samtlige tre bøker presenterer behavioristisk teori omfattende med en gjennomgang at teori-perspektivets opprinnelse og historiske utvikling fra klassisk behaviorisme til neobehaviorisme. Et sentralt element i denne beskrivelsen er et fokus på uønsket atferd:

Det er særlig når den opprinnelige (ubetingede) reaksjonen er en følelsesreaksjon, for eksempel frykt, at det klassiske betingingsparadigmet fortsatt er et tjenlig analyseredskap i pedagogisk sammenheng. Et velkjent eksempel er hvordan små barn kan begynne å frykte leger, sykepleiere eller tannleger som, på grunn av den hvite frakken, er blitt forbundet med smerte. (Imsen, 2020, s 83–84)

Denne type litteratur beskriver hvordan atferd blir skapt gjennom stimulus-respons-relasjoner til både positive og negative atferdsmønstre. Det atypiske og ikke-normale blir ytterligere tydeliggjort gjennom å vektlegge atferdsmodifikasjon som et sentralt område innen generell behavioristisk læringsteori. Samtlige tre læreverk setter søkelys på atferdsmodifikasjon som en del av den generelle pedagogiske kunnskapen fremtidige lærere bør ha. På tross av at et tydelig fokus på hvordan uønsket atferd blir etablert, presenterer ikke dette perspektivet et tydelig normativt grunnlag for hva som er normalt eller ikke. Avgjørelsen om hva som er normalt eller unormalt, baserer seg på vurderinger som for eksempel er basert på normaliseringsstrategiene presentert tidligere. Behaviorisme er imidlertid kun én av flere teoretiske perspektiver som blir presentert.

Den reflekterte: metakognisjon

Kognitiv psykologi tar utgangspunkt i oppbyggingen av hjernen og ulike prosesser og endringer som skjer i hjernen gjennom opplæring. Et element som er omtalt i presentasjonen, er evnen vi har til metakognisjon:

Metakognisjon blir ofte definert som «det å tenke over det å tenke», eller det at vi får fram bevissthet om og forståelse for vår egen tenking og våre egne kognitive prosesser. (Manger mfl., 2020, s. 328)

Metakognisjon blir omtalt av samtlige tre lærebøker som et viktig element innen kognitiv psykologisk teori. Langt på vei fungerer metakognisjonen som et referansegrunnlag for våre egne tanker, målsetninger og erfaringer med den verden vi er en del av – der tanken er å skape en individuell refleksjon over egen læringsprosess opp mot de mål vi arbeider mot. Imsen (2020, s. 138) beskriver dette som «å styre egne tanker» og knytter dette opp til alder og evne til å håndtere abstrakte kategorier. Woolfolk (2010, s. 186) beskriver tilsvarende utvikling knyttet til metakognitiv utvikling, men peker også på følgende utfordring:

Ikke alle forskjeller i metakognitive ferdigheter har med alder og modenhet og gjøre. Det er store forskjeller også blant elever på samme utviklingsnivå, men disse forskjellene synes ikke å være relatert til intellektuelle evner. Faktisk kan gode metakognitive ferdigheter kompensere for svake evner.

Dette sitatet henviser til en beskrivelse av elever med svake evner. Historisk er evner blitt koblet opp til mål på IQ og menneskers ferdigheter til å løse abstrakte oppgaver. Norske elever blir i utgangspunktet ikke evnetestet, men evner blir omtalt som en forutsetning og viktige faktorer for å forstå elever og elevers læringspotensial i samtlige av de tre lærebøkene som blir benyttet innen lærerutdanningen i Norge. Samtlige lærebøker argumenterer kritisk for bruken og vektleggingen av intelligenstester, men temaet er presentert og basert en forståelse av at menneskelige egenskaper kan defineres ut fra evner, og er representert i disse bøkene som forutsetning for menneskelig læring.

Selvregulering

Evnen til metakognisjon kan kobles opp til temaene selvregulering, selvkontroll, selvstyring og self-efficacy som er omtalt i samtlige av lærebøkene. Evnen til å sette oss mål for det arbeidet vi gjør ut fra hvilke muligheter og ferdigheter vi har, blir omtalt som sentrale egenskaper hos eleven. Videre må man evne å reflektere over graden av måloppnåelse. Det er en rekke teorier som presenterer disse egenskapene som en sentral del for å forstå menneskelig læring. En av de sentrale teoretikerne her er Albert Bandura (1925–2021). Imsen (2020) presenterer følgende kriterier for hans teorier om selvregulering:

Selvregulering skjer gjennom tre viktige delprosesser som personen rår over selv. Først selvobservasjon, det vil si å kunne se sine prestasjoner «utenfra» og være oppmerksom på hva gjør. [...] Vurderingsprosessen innebærer en selvkritisk gjennomgang av det en selv har utført. Det forutsetter at en har noen innebygde standarder for hva som er bra og ikke så bra. [...] Det tredje leddet i den selvregulerte læringen er personens reaksjon på sin egen vurdering. Ser han hvordan det kan gjøres annerledes, eller spiller følelsene inn og bidrar til å øke eller minske lysten til å fortsette? (Imsen, 2020, s. 119)

Banduras perspektiv er ikke den eneste teorien som beskriver denne egenskapen hos mennesket. Evnen til selvregulering og prosessen mot å ha denne egenskapen er beskrevet innen de aller fleste psykologiske retningene som er beskrevet i disse tre lærebøkene. Unntaket er behaviorismen, og det understrekes at dette er et av de tydeligste skillene mellom behaviorismens menneskesyn og de andre psykologiske tradisjonenes syn på mennesket.

Beskrivelsene av selvregulering bygger ikke på en konkret ramme for hvor stor grad av selvregulering man er i stand til å gjennomføre. Eksemplene som presenteres, tar hensyn til alder, men det presenteres ingen konkret stadieteori for utvikling av selvregulering. Eksempelet som er beskrevet ovenfor, viser imidlertid at det forventes en høy grad av metakognitiv kapasitet og evne til å reflektere over egen handling i sosialt samspill. Det er fristende å hevde at man gjennom kravet om selvregulering opererer med en form for forståelse av at enkelte barn, unge og voksne ikke har tilstrekkelig evne til selvregulering. Alternativet for å styre atferd og handlinger er da behavioristiske teorier – og dette er kanskje en av årsakene til at atferdsmodifikasjonsmetoder dominerer overfor mennesker med funksjonsnedsettelse?

Motivasjon

Motivasjon refererer altså til grunngeving, ønske om måloppnåelse, intensitet og varighet for menneskelig aktivitet. I psykologien finnes det mange ulike teorier om hva som fremkaller motivasjon. I en pedagogisk sammenheng er motivasjon spesielt viktig for hvor vellykket undervisningen blir, og for hvordan elever lærer. (Manger mfl., 2020, s. 323)

Motivasjon er, som beskrevet her i *Livet i skolen*, også et universelt område innen pedagogisk psykologi – og gjerne det feltet som kan forklare det meste av det elever gjør i skolen. Kunnskap om motivasjon er derfor et av de viktigste redskapene læreren har for å styre og opprettholde læringssituasjonen til elevene. Motivasjon blir i utgangspunktet presentert som et fenomen uten begrensninger – alle mennesker uttrykker motivasjon for et eller annet. Både Imsen (2020) og Woolfolk (2010) presenterer en oversikt over hvordan de ulike psykologiske teoriene håndterer fenomenet motivasjon. Flere av disse beskrivelsene vil ha konsekvenser for hvordan vi forstår normalitet, men her vil jeg holde på de foregående argumentene og eksemplifisere ved å henvise til hvordan man innen kognitiv teori beskriver fenomenet motivasjon.

Kognitiv teori blir også her beskrevet som et alternativ til behaviorismen. Argumentet er at vi gjennom kognitive handlinger vurderer og reflekterer over hendelser i verden rundt oss, og vi engasjerer oss i dette eller ikke. Måten vi reflekterer på, er beskrevet blant annet i attribusjonsteorien (Woolfolk, 2010, s. 278) og prestasjonsmotivasjon (Imsen, 2020, s. 324). Dette er perspektiver som beskriver hvordan mennesker vurderer muligheten for å lykkes og muligheten for å mislykkes med en handling, og videre hvordan man ut fra dette skal reagere. Disse perspektivene etablerer ikke én rett standard for hvordan vi skal vurdere elevenes handlinger, men de bidrar til å skape en forventning om hva vi kan og bør vurdere å kreve av elever i skolen. Målet med undervisningen her er å trene elever opp til å gjøre vurderinger av hva de mestrer og ikke mestrer – og basert på for eksempel stadieteorier (presentert siden) danner dette grunnlaget for læreren til å vurdere elevens refleksjon over egen kapasitet og med dette skape forventninger til elevens prestasjoner.

Alder og utvikling: stadieteorier

Flere av teoriene som presenteres i disse læreverkene, tar utgangspunkt i en menneskelig utvikling basert på biologisk modning. Denne utviklingen er basert på alder, og det presenteres da en rekke utviklingsteorier der alder er den uavhengige variabelen for å tolke og forstå naturlig menneskelig utvikling. Kanskje den mest benyttede stadieteorien innen pedagogisk psykologi er Piagets utviklingsteori, som operasjonaliserer utvikling i fire faser:

- Den sensomotoriske perioden, 0–2 år
- Den preoperasjonelle perioden, 2–7 år
- Den konkret-operasjonelle perioden, 7–11 år
- Den formaloperasjonelle perioden, fra 11 år

Hver av disse fasene inneholder en beskrivelse av hva barn har evne og kapasitet til å beherske – for eksempel:

En femåring kan ha en klar forestilling om å bygge et hus og kan tenke gjennom på forhånd hvordan klossene må ligge for å få det til. Handlingene er flyttet over på det indre planet, de er internalisert. (Imsen, 2020, s. 165, beskrivelse av den preoperasjonelle perioden)

Den formelle operasjonen gjør vitenskapelig tenkemåte mulig. Å stille opp hypoteser, utlede praktiske konsekvenser og å teste disse er en del av det nye mentale verktøyet. Å prøve seg fram systematisk ved å prøve ut en ting om gangen mens andre holdes konstant, er også karakteristisk for den nye strukturen. (Imsen, 2020, s. 169, beskrivelse av den formaloperasjonelle perioden)

En annen sentral stadieteoretisk modell som er presentert i bøkene *Elevens verden* og *Pedagogisk psykologi*, er Eriksons åtte stadier i den psykososiale utviklingen. Denne teorien beskriver hvordan barn utvikler seg i relasjon til andre mennesker på ulike alderstrinn. For eksempel: «Barnet blir stadig mer selvsikkert og tar mer initiativ, men kan oppleve skyldfølelse hvis dets initiativ fører galt av sted» (Woolfolk, 2010, s. 88 – beskrivelse av stadium tre; 3–6 års alder).

Min påstand er at de eksemplene som er presentert her, viser en del av etableringen av det jeg kaller pedagogisk normalitet. Teoriene gir ikke bare en forklaring på hva vi kan forvente av utvikling og kompetanse hos barn og unge, men de etablerer også et skille mellom hva vi opplever som korrekt, normal utvikling og det vi kan definere og forstå som unormalt som lærere i skolen. Med unntak av behavioristisk teoribeskrivelse er denne formen for normalitetsforståelse skjult – den er ikke eksplisitt omtalt og løftet fram som en faktor for å vurdere det vi forstår som normal utvikling hos mennesker. Avslutningsvis vil jeg drøfte konsekvensene av denne formen for pedagogisk normalitet.

Hun oppfører seg som en 8-åring

Som omtalt tidligere, systemer og tradisjoner er en viktig del av utdanningsfeltet. Denne korte analysen av tre lærebøkers presentasjon av pedagogisk psykologi er et eksempel på slike tradisjoner. På tross av noe ulik utforming og pedagogisk oppbygging, er innholdet i disse tre bøkene svært likt. Det pedagogisk-psykologiske området blir presentert og omtalt i form av en historisk og teoretisk gjennomgang med langt på vei de samme perspektivene og argumentene. Man får inntrykk av at det eksisterer en teoretisk «kanon» som man ikke kan vike fra innen dette feltet. Denne «kanon» fremstår som en tradisjon og samtidig som et sentralt identitetsbærende element i profesjonsforståelsen blant lærere. Kanskje den mest åpenbare kanonteksten er omtalen av behaviorismen, som tilsynelatende har rollen som antagonist til de andre perspektivene ved at det brukes betydelig plass på å kritisere behavioristisk teoriforståelse og dens rolle innen opplæringsfeltet. Ut fra dette kan det reises spørsmål ved om hvorfor denne teorien har en så sentral plass innen pedagogisk psykologi ut over at det har en historisk posisjon som man tradisjonelt har undervist i innen pedagogisk psykologi. Som bidrag inn mot en pedagogikk som forsøker å bidra til et likestilt utdanningssystem for alle, er det viktigste bidraget i behaviorismen at den i liten grad bygger på et normativt grunnlag for rett læring og utvikling. Hvorvidt dette er nok for å legitimere posisjonen til denne teorien innen lærerutdanningen, er imidlertid diskutabelt. Vektleggingen av atferdsmodifikasjon som en viktig del av «kanon» innen pedagogisk psykologi, bidrar med å befeste en forståelse av at enkelte elever har en ikke-akseptabel atferd som man må arbeide for å endre.

Presentasjonen av behavioristisk læringsteori som antagonist kan imidlertid ha en helt annen rolle – nemlig at den bidrar til å legitimere og støtte opp om de andre teoretiske perspektivene som presenteres. Det åpenbare alternativet til behaviorismen er kognitiv teori. De andre teoretiske perspektivene, slik som humanistisk psykologi og sosialkonstruktivistisk teori, blir presentert som støtteperspektiver til kognitiv utvikling. «Gullstandarden» for kognitiv teori er å legge til rette for et menneske som uttrykker høy grad av refleksjon om seg selv som tenkende, handlende og følende menneske – altså det motsatte av behaviorismen. Det å legge betydelig fokus på disse egenskapene og mindre rasjonelle handlinger bør derfor vurderes som ikke optimale eller ikke normale. I dette bidraget har jeg gjennom en rekke

eksempler vist hvordan kognitiv teori etablerer en forståelse for hvilke egenskaper vi kan forvente elever har.

Kobles disse forventningene opp til alder og utvikling, slik som vi finner innenfor stadieteoriene, får man et tydelig normativt grunnlag for å vurdere menneskelig atferd og utvikling. Disse teoriene beskriver ikke kun menneskelig utvikling, men de konkretiserer denne utviklingen opp mot alder. Ved å koble to variabler, alder og utvikling, sammen etablerer man et kraftig normativt grunnlag som er med på å skape forventninger og vurderingsrammer for hvilke elever som har en normal utvikling og hvilke elever som ikke har en normal utvikling. Pensumlitteraturen som her er presentert, problematiserer i svært liten grad dette normative elementet ved disse teoriene, og man får et inntrykk av at dette er en legitim måte å forstå og tolke menneskelig utvikling og læring. Kanskje det tydeligste eksempelet på denne normgivende tradisjonen blir uttrykt i påstander om at barn og ungdommer har en atferd og væremåte som man hevder tilhører en lavere alder enn det man faktisk har. Denne formen for beskrivelse av mennesker kan kun legitimeres innenfor en stadieteoretisk forståelse av menneskelig utvikling.

Mangelen på en debatt om det normative grunnlaget for pedagogisk psykologisk teori fører, som vist til i innledningen, til at man kan befinne seg i en situasjon der rett pedagogikk, ifølge læreboken, bidrar til ekskludering av elever i skolen. Det er avdekket en rekke faktorer, drivere, som fører til økt behov for spesialpedagogisk støtte og spesialundervisning i barnehage og skole. Felles for disse faktorene er at de knytter seg til områder og fenomener som ligger utenfor pedagogikkens grunnforståelse. I dette bidraget har jeg forsøkt å reise spørsmål ved dette synet. Gjennom enkelte eksempler fra pedagogisk psykologi hevder jeg at det er elementer i den generelle pedagogikkens beskrivelse av mennesker som bidrar til et behov for en alternativ pedagogikk, en spesialpedagogikk rettet mot elever som den allmenne pedagogiske teorien skiller ut og beskriver som ikke normal. Denne formen for pedagogisk normalitet er her eksemplifisert gjennom pedagogisk psykologi, men det bør reises spørsmål ved om denne formen for normalitetsforståelse også kan være etablert innen andre områder og teorier i det vi omtaler som allmennpedagogisk teori og lære. Et viktig bidrag for fremtidig utvikling av et pedagogisk fagfelt innen lærerutdanningene vil derfor være å kritisk analysere grunnlaget for det vi presenterer og henviser til som god pedagogisk teori.

Referanser

- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 172–183. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2013-03-02>
- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B.-C. & Korneliussen, T. (2017). Lærerenes forståelse av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(1), 27–44. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-01-02>
- Brantlinger, E. (2005). The big glossies: How textbooks structure (special)education. I: E. Brantlinger (Red.), *Who benefits from special education?* (s. 100–157). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410617309>
- Forskrift grunnskolelærerutdanning 1–7 § 2. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Hentet 23.04.2021 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Gjessing, H. J. (1974). Om sanering av spesialundervisning, og om alternative tilbud. *Skolepsykologi*, 4, 2–24.
- Hausstätter, R. (2010). Den spesielle eleven i spesialpedagogikken: Et bidrag til spesiallærerenes etiske utvikling. I: R. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 53–69). Høyskoleforlaget. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2011-02-07>
- Hausstätter, R. (2013). 20-prosentregelen. *Spesialpedagogikk*, 6. Hentet 23.04.2021 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/20-prosentregelen-omfanget-av-spesialundervisning-i-norske-skoler/>
- Hausstätter R. & Nordahl, T. (2013). Spesialundervisningens stabiliserende rolle i grunnskolen. I: B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen* (s. 191–209). Universitetsforlaget.
- Iano, R. P. (1990). Special education teachers: Technicians or educators? *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 462–465. <https://doi.org/10.1177/002221949002300802>
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2020). *Politisering og pedagogisk mostand: Veien til en barneorientert praksis*. Fagbokforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2020). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. Fagbokforlaget.
- Okeeffe, L. (2013). A framework for textbook analysis. *International Review of Contemporary Learning Research*, 2(1), 1–13.
- Skjervheim, H. (1972). *Det instrumentalistiske mistaket*. I: N. Mediaas, J. Houge-Thiis, S. Haga & G. B. Ellingjordet (Red.), *Etablert pedagogikk – makt eller avmakt?* (s. 45–52). Gyldendal.
- Solum, E. (1991). *Normalisering: Grunnlag og mål for omsorg*. Ad Notam Gyldendal.
- Solum, E. & Stangvik, G. (1987). *Livskvalitet for funksjonshemmede*. Universitetsforlaget.
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Lillehammer.

- Weninger, C. (2018). Textbook analysis. I: C. A. Chapelle (Red.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1489>
- Weninger, C. & Kiss, T. (2015). Analyzing culture in foreign language textbooks: Methodological and conceptual issues. I: X. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Red.), *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education* (s. 50–66). Routledge.
- Woolfolk, A. (2010). *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.