

PALS OG IDENTITET

En presentasjon og kritisk analyse av PALS-programmet i
forhold til identitetsdannelse.

AVH505 - Erfaringsbasert master i RLE/ Religion og etikk
(30 ECTS)

Det teologiske menighetsfakultetet, Oslo

Veileder: professor Gunnar Heiene

Dorrith Harestad Røger

Våren 2012

INNHold

Innledning	5
1.1 Bakgrunn og motivasjon	5
1.2 Tema og problemstilling	6
1.3 Metode	8
1.4 Materialet	9
1.5 Disposisjon	10
Teori	12
2.1 Skolens oppdrag	12
2.2 Skolens formålsparagraf	12
2.3 Læreplanens generelle del	12
2.4 Prinsipper for opplæringen. Læringsplakaten	13
2.5 Læreplanene for de enkelte fag	13
2.6 NOU 1995:9 Identitet og dialog	15
2.6.1 Fra KRL til RLE	15
2.6.2 Identitet og samfunn	16
2.6.3 Identitet og fortelling	16
2.7 St.meld. nr. 31 Kvalitet i skolen	16
2.8 Sammenfatning av skolens oppdrag	17
3.1 Identitet	18
3.2 Identitetsbegrepet	19
3.3 To retninger innen forståelse av identitetsdannelse	20
3.4 Identitet i vår postmoderne tid	20
3.5 Narrativ tilnærming til identitet	22
3.6 Ritualisering	23
3.7 Sammenfatning av identitet	24
4.1 Eriksons identitetsteori	25
4.2 Eriksons åtte stadier	25
4.3.1 Spedbarnsalder	26

4.3.2 Tidlig barndom	27
4.3.3 Småbarnsalder	28
4.3.4 Skolealder	28
4.3.5 Pubertet	30
4.3.6 Ungdomsalder	31
4.3.7 Tidlig voksen alder	31
4.3.8 Moden alder	31
4.4 Sammenfatning av Eriksons teori	32
5.1 Charles Taylors identitetsteori	33
5.2 Taylors etikk	33
5.3 Handling og atferd	33
5.4 Svake og sterke vurderinger	34
5.5 Språkets betydning	35
5.6 Samfunnets betydning	36
5.7 Institusjonen instrumentelt og ekspressivt forstått	36
5.8 Fortellingsaspektet hos Taylor	37
5.9 Sammenfatning av Taylors teori	38
6.1 PALS-modellens teorigrunnlag	39
6.2 Evidensbasert praksis	39
6.3 Programbegrepet	41
6.4 PALS - positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen	41
6.5 Innsatspyramiden	43
6.6 Intervensjonskomponentene i innsatspyramiden	44
6.7 Skolens arenaer	45
6.8 Skolens PALS-team	45
6.9 Sammenfatning av PALS	45
7 Sammenfatning av teori	47

Analyse	48
8.1 Kritisk analyse av implementering av PALS-modellen	48
8.2 Kvalitetskriteriene for vellykket implementering med vekt på det skoleomfattende perspektivet	48
8.2.1 Evidens og skole	48
8.2.2 PALS-modellen og skolen som institusjon	51
8.2.3 Ekspresiv og instrumentell forståelse av skolen som institusjon	52
8.2.4 Sammenfatning	54
8.3 Kvalitetskriteriene og intervensjonskomponentene	55
8.3.1 De universelle intervensjonskomponentene	55
8.3.2 Definisjon av regler og forventet atferd	56
8.3.3 PALS og språk	57
8.3.4 Språk og identitetsutvikling	58
8.3.5 PALS og det etiske element i identitetsdannelsen	59
8.3.6 Kritisk analyse av det etiske elementet i PALS i forhold til identitet ...	60
8.3.7 Intervensjonskomponentene i PALS og identitet	63
8.3.8 Sammenfatning	66
8.4 Sammenfatning av kritisk analyse	68
 Avslutning	 69
9.1 Oppsummering	69
9.2 Utblikk	74
 Litteraturliste	 76

Innledning

1.1 Bakgrunn og motivasjon

På barneskolen jeg hadde jobbet ved i en årrekke ble det over tid observert økende problematferd hos en del av elevene. Samtidig var det en erfaring mange delte at måten voksne mennesker møttes på i det offentlige rom ikke alltid var så hyggelig heller. Selverfarte historier ble fortalt som omhandlet manglende køkultur eller frekk tiltale i butikker, på flyplasser og busser osv. Dette falt sammen med en del presseoppslag om nordmenn uten folkeskikk i utlandet eller norske ungdommer som tror de kan kjøpe seg fri fra folkeskikken¹. Store oppslag i blant annet VG i 2004 kunne konkludere med at norske elever lå på bråketoppen². VG skriver i samme artikkel at daværende utdanningsminister ønsker en disiplinudgnad. Erfaring med møter med mennesker i utlandet, f.eks USA, ga kunnskap om ulike kulturers ferdigheter og praksis med hensyn til atferd i det offentlige rom.

I samfunnsdebatten var det stor fokus på norske elevers manglende prestasjoner i tester som sammenligner resultatene for ulike land. Resultater av PISA-undersøkelsen ble debattert i media.

Denne situasjonen skapte behov for å se seg om etter måter å arbeide med dette på på vår skole. Etter forelesningsrekker for personalet med forelesere fra ulike ressurscenter, landet vi på programmet PALS der Atferdssenteret i Oslo ble vårt kontaktsenter. I prosessen før bestemmelsen ble tatt om å bli PALS-skole var det mange diskusjoner i personalet rundt de ulike sidene ved programmet. Etter at bestemmelsen var tatt og mer enn 80% av personalet gikk inn for at PALS-programmet skulle være vårt satsningsområde i minimum 3 år framover, begynte arbeidet med implementeringen.

Den store årlige PALS-konferansen ble i 2009 innledet med gjester fra en av pilotskolene i Norge, Harestua skole. Jeg var tilstede ved denne konferansen da elever fra skolen fortalte om egen erfaring med PALS. Her ble PALS-programmet presentert som en grunnleggende basis for all virksomhet ved skolen med betydelig virkning i

¹ <http://www.dagbladet.no/nyheter/2004/08/08/404884.html>

² <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=257616>

elevmassen. Denne oppfatningen ble styrket av uttalelsen fra rektor ved skolen om hvor viktig det var med ros i gjennomføringen av programmet. Ikke bare skolen opplevde virkningene av dette, men også utover skolens miljø ble dette merkbart slik at personalet i kassa på butikken ble tildelt "Bra-kort" ved god service³.

Tidlig i masterstudiet ble det forelest i emner hvor begrepet identitet var sentralt. Innenfor modulen RP 502 Oppdragelse, kultur og pluralisme⁴ møtte jeg litteratur som berørte tanker og filosofi rundt det å være lærer og menneske. Oppmerksomheten rundt identitetsbegrepet i planverket og samfunnsdebatten ga meg et tilleggsincitament til å stoppe opp ved nettopp dette. I løpet av de neste to årene modnet tankene om hvordan jeg kunne knytte min erfaring med PALS-programmet sammen med den nye innsikten jeg hadde fått gjennom studiet på menighetsfakultetet i det selvstendige arbeidet jeg skulle gjennomføre på slutten av studiet. Resultatet er den avhandlingen som foreligger her.

1.2 Tema og problemstilling

I Norge er den offentlige skole en arena som samtlige barn er innom i en viktig del av barndommen. Her skal barnet, slik det er uttrykket i formålsparagrafen, møtes med tillit, respekt og utfordringer slik at det kan dannes og utvikle lærelyst.

PALS-programmet utgjør en overbyggende modell som har implikasjoner på alle skolens arenaer. Metoder og praksis som ligger innbakt i modellen kan være utgangspunkt for diskusjoner blant pedagoger, foresatte og i samfunnet generelt når det gjelder bl. a. belønningssystemet. Bokstavene i PALS henspiller på ordene positiv atferd, læringsstøttende systemer i skolen. I den amerikanske versjonen ligger det også et ordspill i pals,- kompiser. PALS-programmet måler sin suksess gjennom registrering av problematferd og konstatering av reduksjon av denne. I tillegg skal programmet være læringsstøttende. Dersom programmet har innvirkning på elevers atferd, må det være av interesse å se om det også har innvirkning på deres identitet.

³ <http://www.atferdssenteret.no/aktuelt/pals-ambassadoerene-article1134-119.html>

⁴ <http://web.mf.no/studier/?studieprogramkode=MAKRD&inndeling=1&>

Identitetsperspektivet handler om grunnleggende aspekter ved det å være menneske. Dannelseperspektivet angir en hovedretning for skolens arbeid med elever.

Temaet for min oppgave hentes i dette området hvor PALS-programmets praksis møter en av skolens hovedanliggender,- dannelse, identitetsutvikling. Jeg vil gjennomføre min undersøkelse ved å undersøke hvordan skolens oppdrag er utformet. I tillegg vil jeg undersøke hva som ligger i begrepet identitet og hvordan identitet dannes. Gjennom studium av PALS-programmets utforming vil jeg undersøke hvordan dette henger sammen med identitetsdannelse.

Skolens oppdrag er formulert i plandokumenter for skolen. Det vil være nødvendig å studere disse nærmere for å finne ut hva de uttrykker når det gjelder temaet identitet.

Dannelseperspektivet står nært identitesbegrepet som er tema for denne avhandlingen. Det vil være relevant å undersøke nærmere hvordan identitet skjer. Her finnes det mange teorier og retninger. Mitt valg av teoretikere og retning presenteres under i punktet om materiale.

I presentasjonen av PALS-modellen som jeg kjenner både gjennom studium og erfaring fra eget arbeidssted velger jeg i hovedsak å presentere denne gjennom studier av litteratur om programmet som er tilgjengelig for alle gjennom offentlig utgivelse.

Min hovedproblemstilling omhandler muligheter og utfordringer for identitetsdannelse i sammenheng med PALS-programmet.

Hvilke muligheter gir arbeidet med PALS for utvikling av identitet? Hvilke utfordringer støter vi på i programmet når det gjelder identitetsdannelse?

Svaret på hovedproblemstillingen over vil jeg komme tilbake til i avslutningen hvor jeg oppsummerer mine funn.

For å kunne svare på problemstillingen ovenfor vil det være nødvendig å dele opp problemstillingen i delproblemstillinger. Det første jeg ønsker å finne noe ut om er hva skolens plandokumenter sier at skolens oppdrag er når det gjelder utvikling av identitet. Følgende delproblemstilling vil kunne hjelpe meg med dette:

Hva sier plandokumentene for skolen at skolens oppdrag er når det gjelder utvikling av identitet?

Denne delproblemstillingen behandles i teoridelens kapittel 2 som går gjennom de viktigste plandokumentene når det gjelder skolens oppdrag.

Videre vil det være aktuelt å studere identitetsbegrepet nærmere. Her vil jeg dele opp i to delproblemstillinger:

Hva er identitet?

Hvordan utvikles identitet?

Disse delproblemstillingene søker jeg å svare på i kapittel 3 - 5 i teoridelen. Her vil definere begrepet, se på ulike forståelser av begrepet og behandle identitetsbegrepet i samfunnsanalytisk perspektiv (kapittel 3). Videre vil jeg undersøke noen teorier for å se hvordan individet utvikler identitet. Jeg har valgt teoriene til Erik H. Erikson (kapittel 4) og Taylor (kapittel 5) med hensyn til den siste delproblemstillingen.

I studiet og den kritiske analysen av PALS-programmet deler jeg opp i problemstillingene under:

Hvilket grunnlag baseres utviklingen av PALS-modellen på?

Hvordan er PALS-programmet bygget opp? Hva utgjør de enkelte delene av programmet? Hvordan skjer implementeringen av programmet?

Gjennom delproblemstillingene over håper jeg det vil være mulig å kunne gi noen svar på hovedproblemstillingen i den kritiske analysen i oppgaven.

1.3 Metode

I denne oppgaven lar jeg teori- og dokumentanalyse være utgangspunktet for å finne svar på problemstillingen min. Gjennom delproblemstillingene undersøker jeg relevant litteratur etter den hermeneutiske metoden. Med hermeneutisk menes kunsten å forstå, fortolke, utlegge⁵.

⁵ Hellesnes 1988: 25

Et hovedtema for hermeneutikken er at de enkelte delene forstås i lys av helheten slik helheten også kommer til syne ved hjelp av de enkelte delene⁶. Dette kalles den hermeneutiske sirkel. I denne oppgaven nærmer jeg meg problemstillingen gjennom de enkelte delproblemstillingene. Hver del belyser helheten. Helheten fremkommer gjennom sammenhengen mellom de enkelte delene.

Hermeneutikken er relevant som metode i samfunnsfagene, slik dette studiet er et eksempel på. Den skiller seg fra metoder som naturvitenskapene kan benytte fordi objektene som studeres er usammenlignbare⁷. Den metoden jeg har brukt kan beskrives som et dialektisk-hermeneutisk litteraturstudium hvor det sentrale for meg har vært å tolke tekster fra teorifeltet i lys av problemstillingen med delproblemstillingene jeg har utformet ovenfor.

Det subjektive elementet som er sentralt ved den hermeneutiske metode stiller krav til objektivitet og systematikk i den metodiske tilnærmingen. Slik oppnås det vitenskapelige kravet om at arbeidet skal være etterprøvbart. I dette tilfelle handler det om å etterprøve mine tekst og dokumentanalyser. De ulike dokumenter og teorier som gjennomgås i teoridelen og som analyseres kritisk i analysedelen utgjør delene som belyser helheten samtidig som helheten bidrar til å kaste lys over delene.

I tillegg vil beskrivelsen av PALS-modellen også ha empiristiske trekk gjennom egen erfaring av implementering og arbeid på programmets idegrunnlag.

1.4 Materiale

Problemstillingen i denne oppgavene står hovedsakelig på to ben. Det ene omhandler identitet, det andre PALS-modellen. I tilnærmingen til problemstillingen er det også sentralt å undersøke hva skolens mandat er når det gjelder identitet og danning.

I forhold til hvilken rolle identitetsdanning har i skolen, vil det være aktuelt å undersøke hvordan dette kommer til uttrykk i dokumenter som regulerer skolens oppdrag. Her legger jeg i første rekke Kunnskapsløftet med Læringsplakaten, Generell del og de enkelte fagplaner til grunn. Faget RLE har vært gjenstand for

⁶ Alvesson og Sköldberg 1994: 115

⁷ Dale 1992: 71

spesiell utvikling. Et grundig og sentralt arbeid for fagets utvikling mot faget slik det ser ut i dag ble gjort av et departementsnedsatt utvalg. Deres innstilling NOU 1995: 38 vil derfor være et dokument jeg studerer nærmere med tanke på hva det sier om identitet. St.meld.nr 31 Kvalitet i skolen kom etter innføringen av Kunnskapsløftet. Også denne vil jeg undersøke med tanke på hva den sier om identitet.

Identitetsbegrepet kan defineres på ulike måter. Problemstillingen er avgjørende for hvilke definisjoner som presenteres i denne oppgaven. I den kulturalanalytiske diskusjonen støtter jeg meg på fremstillingen om pluralisme i boka til Jan-Olav Henriksen og Otto Krogseth : "Pluralisme og identitet". I studiet av hvordan identitet utvikles er det to teoretikere som er sentrale i denne oppgaven. Den første jeg teorien jeg vil undersøke nærmere er Eriksons identitetsteori. Hans bidrag til forståelse av identitetsdannelse som noe som skjer gjennom sosiale relasjoner og hans inndeling av utviklingen i stadier gir et godt utgangspunkt for å studere identitetsutvikling. Jeg baserer meg på hans egne bøker oversatt til skandinaviske språk med mest vekt på bøkene "Barndommen og samfunnet" og "Identitet. Ungdom og kriser".

Den andre teorien jeg vil undersøke er Charles Taylors. Hans vekt på det etiske element i forbindelse med identitet synes jeg er av interesse i forhold til problemstillingen. Her benytter jeg meg av boka til Fosslund og Grimen: "Selvforståelse og frihet. En introduksjon til Taylors filosofi" som er sekundærlitteratur.

I presentasjonen av PALS-modellen vil jeg først og fremst benytte materiale som er utgitt og dermed tilgjengelig for alle. Her er boka til Arnesen m.fl: "Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen" den viktigste. I forbindelse med presentasjonen av PALS-modellen vil også en håndbok utlevert til skolen i forbindelse med deltagelse i programmet samt egen erfaring med programmet spille med.

1.5 Disposisjon

Oppgaven blir presentert i to hoveddeler. Den første delen, kapittel 2 - 7 presenterer teori om skolens oppdrag, identitet og PALS-modellen. Her søkes delproblemstillingene under besvart:

Hva sier plandokumentene for skolen at skolens oppdrag er når det gjelder utvikling av identitet?

Hva er identitet?

Hvordan utvikles identitet?

Hvilket grunnlag baseres utviklingen av PALS-modellen på?

Hvordan er PALS-programmet bygget opp? Hva utgjør de enkelte delene av programmet?

Den siste delproblemstillingen som omhandler de enkelte delene av PALS-programmet søkes også besvart under den kritiske analysen av programmet som gjøres i neste del av oppgaven.

Den andre delen, kapittel 8 utgjør en kritisk analyse av PALS-modellen. Her søkes også svaret på delproblemstillingen

Hvordan skjer implementeringen av programmet?

I forbindelse med delproblemstillingen over vil kritisk analyse og presentasjon av intervensjonskomponentene, som utgjør sentrale praktiske deler av programmet, presenteres og analyseres kritisk samtidig. Gjennom kapittel 8 vil hovedproblemstillingen hele tiden stå sentralt i den kritiske analysen.

I avslutningen vil jeg gi en oppsummering av mine funn og konkludere i forhold til min hovedproblemstilling. Der håper jeg også å kunne peke på mulige veier videre for å innhente mer kunnskap om dette feltet.

Teori

2.1 Skolens oppdrag

Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnopplæringen utgjør basis for skolens oppdrag. Det består av generell del, prinsipper for opplæringen og de enkelte læreplaner for fagene. Læreplanverket er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven⁸. I det enkelte fags læreplan angis bl.a. fagets formål, hensikten med faget for den enkelte elev og for samfunnet. Den overordnede målsettingen for opplæringen skal komme til uttrykk gjennom det enkelte fag.

2.2 Skolens formålsparagraf⁹

Stortinget vedtok skolens nye formålsparagraf i desember 2008. Her er formuleringen *kristen og moralsk oppseding* fjernet. Det legges vekt på åpenhet mot verden med basis i kulturell innsikt og forankring. Ordet identitet er ikke nevnt i teksten, men det vektlegges at opplæringen skal sikre utvikling som gir mulighet for å mestre livet. I siste setning sies det at skolen skal *møte elevane...med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst*¹⁰. I dannelsingsaspektet ligger også identitetsdannelse.

2.3 Læreplanens generelle del

Læreplanens generelle del kom ut i 1996 som en del av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Den inneholder de overordnede målene skolen skal arbeide mot. I innledningen til denne finnes begrepet identitet i forbindelse med nasjonal identitet¹¹. I begrepet nasjonal identitet ligger kunnskap og identifisering med felles kulturarv for den enkelte. Betoningen av nasjonal identitet gjøres sammen med en betoning av den enkeltes behov for tilpasning med utgangspunkt i de forskjellige forutsetningene hos elevene. Gjennom den enkeltes driftighet søkes felles mål. Elevene skal lære *framferd* for å nå ønskede resultater.

⁸ Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006: 9

⁹ http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/tidsskrift_nyhetsbrev/forsiden-kd-aktuelt2/kd-aktuelt-nr-1008/grunnopplaring/nye-formalsparagrafer-for-skole-og-barne.html?id=539875 (4. oktober 2011)

¹⁰ http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/tidsskrift_nyhetsbrev/forsiden-kd-aktuelt2/kd-aktuelt-nr-1008/grunnopplaring/nye-formalsparagrafer-for-skole-og-barne.html?id=539875 (4. oktober 2011)

¹¹ Læreplanen, Generell del 1996: 15

Gjennom erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse¹² skal skolen bidra til elevenes dannelse, identitetsutvikling.

Ordet identitet finnes videre brukt på to steder i generell del:

Den første gangen er i forbindelse med kulturarv¹³ i kapitlet om Det meningsseekende mennesket. Dette handler om utvikling av identitet gjennom kjennskap til tradisjoner. Den andre gangen er i innledningen til kapitlet om Det samarbeidende menneske¹⁴. Her legges det vekt på identitetsutvikling i samspill med omgivelsene.

Læreplanens generelle del presenterer hvordan skolen skal ta sikte på å utvikle hele mennesket: som meningsseekende, arbeidende, allmenndannet, samarbeidende, miljøbevisst og integrert. Gjennom en helhetlig personlig utvikling av eleven styrkes identitetsutviklingen.

2.4 Prinsipper for opplæringen. Læringsplakaten

Her sammenfattes og utdypes bestemmelser i opplæringsloven og forskrift til loven. Her tydeliggjøres skoleeiers ansvar for at opplæringen er i samsvar med lov og planverk. I Læringsplakatens prikkpunkt 4 sies det at skolen skal *stimulere elevene..... i deres personlige utvikling og identitet,....*¹⁵. Oppdraget til skolen når det gjelder identitetsutvikling er formulert presist.

2.5 Læreplanene for de enkelte fag

Opplæringen gjennom fagene skal ivareta den overordnede målsettingen for skolen slik vi har sett det formulert i formålsparagrafen, prinsippene og læringsplakaten. Dannesperspektivet er sentralt i alle fag. Av plasshensyn velges her ut fagene norsk, samfunnsfag og RLE for et nærmere studium av hvordan læreplanen uttrykker formålet med fagene. I norskfaget uttrykkes det at faget er sentralt for å fremme kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling¹⁶. Gjennom trygghet på egen identitet skal den enkelte gjøres i stand til å kunne delta i norske demokratiske prosesser. Fagets formål er å hjelpe den enkelte med å finne sin egen

¹² Læreplanen, Generell del 1996: 15

¹³ Læreplanen, Generell del 1996: 19

¹⁴ Læreplanen, Generell del 1996: 40

¹⁵ Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006: 31

¹⁶ Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006: 41

stemme for å kunne delta i samfunnsliv og arbeidsliv med egne ytringer. Avslutningsvis uttrykkes det i formål med faget at det skal gi *språklig selvtilit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet...*¹⁷ Språklige ferdigheter knyttes dermed nært til utvikling av identitet som er et av formålene med faget.

I samfunnsfaget uttrykkes det at formålet er å *gjere individet medvite om korleis det sosiale fellesskapet påverkar haldningar, kunnskapar og handlingar, og korleis den einskilde kan påverke fellesskapet og sin eigen livssituasjon*¹⁸. Samfunnsfagets uttrykte formål om å skape bevissthet om individets mulighet for påvirkning av egen livssituasjon i et sosialt fellesskap henger sammen med identitetsutvikling for den enkelte.

I forbindelse med utvikling av KRL-faget som med små modifikasjoner nå heter RLE, satte Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet ned et utvalg som fikk et bredt mandat når det gjaldt oppbygging av faget der både historisk perspektiv og samfunnsutvikling skulle spille med. Utvalgets innstilling er nedfelt i NOU 1995:9, Identitet og dialog. Her uttrykkes tanker om opplæringens formål generelt og religionsfaget spesielt. RLE-fagets formål bygger på denne innstillingen. Jeg vil se nærmere på den etter at jeg har presentert hva Kunnskapsløftet sier om RLE-fagets formål når det gjelder identitet.

I faget RLE uttrykkes det at formålet med faget blant annet er at det skal gi kunnskap for at enkeltmennesket skal kunne tolke tilværelsen¹⁹. Livstolkning og identitet er størrelser som henger nøye sammen. Faget skal fremme dialog. Det sosiale aspektet er altså av betydning for faget. Kunnskap om religion som tradisjon og kilde for tro, moral og livstolkning er sentralt i fagets formål. Undervisningens formål er å bidra til allsidig dannelse.

¹⁷ Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006: 41

¹⁸ Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006: 117

¹⁹ Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006: 71

2.6 NOU 1995: 9 Identitet og dialog

Tittelen på utredningen peker på prosesser som gjensidig bygger på hverandre og allikevel drar i motsatte retninger. I utredningen påpekes det at faget har identitetsverdien kontinuitet gjennom vektlegging av tradisjon, mens dialog spiller på at faget gir muligheter for nytenkning og forandring²⁰. I utvikling av identitet er sosialt samspill av betydning slik det her kommer til uttrykk gjennom dialogbegrepet. Dialogens kvalitet avhenger igjen av bevissthet om egen identitet.

I kapittel 2 slås det fast at religionsfaget skal virke både identitetsformende og dialogfremmende²¹. I det at faget skal være identitetsformende ligger at fagets formål er å utvikle identitet. Denne formuleringen er siden tatt ut av læreplanens uttrykte formål. Det er allikevel verdt å ta med seg at et bredt sammensatt utvalg var enige om formuleringen ved utgivelsen av NOU 1995:9. Begrepet livstolkning som fortsatt finnes i formålet med faget ivaretar også formålet om identitetsdannelse. Dette er størrelser som uløselig henger sammen med hverandre. I innstillingen gis et eksempel fra Bjølsen skole der elevene var skilt i fag som berørte religion og verdier. Det understrekes at elevene i fag som har identitetsbygging som formål gjennom å gi innsikt og forståelse av både egen og andres religion eller livssyn, burde være sammen for å fremme dialog²². Utvalget uttaler videre at de anser faget for å ha både identitetsbyggende og dialogfremmende kvaliteter²³.

2.6.1 Fra KRL til RLE

Etter dommen i menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg gjennomgikk faget noen endringer. Det skiftet navn fra KRL (kristendom/ religion/ livssyn) til RLE (religion/ livssyn / etikk). Dette er uttrykk for at kristendommen ikke gis noen særstilling i forhold til andre religioner eller livssyn. I formålsparagrafen forsvant også kravet om at elevene skulle gis "ei kristen og moralsk oppseding" uten at endringene innebærer endrede forventninger til fagets formål med å gi grunnlag for livstolkning og god allmenn dannelse som forutsetning for *en helhetlig personlig utvikling*²⁴.

²⁰ NOU 1995: 38

²¹ NOU 1995: 7

²² NOU 1995: 45

²³ NOU 1995: 67

²⁴ NOU 1995: 41

2.6.2 Identitet og samfunn

Utvalget peker på utfordringer i vår postmoderne samtid for identitet, verdier og tilhørighet²⁵. I innstillingen beskrives skolens befatning med hvordan identitet dannes som et kjernespmål. I definering av begrepet vektlegger de Eriksons personlighetspsykologiske teori av identitet²⁶.

2.6.3 Identitet og fortelling

Utvalget peker på fortellingens mulighet for å gi barnet overgripende fortolkningsrammer²⁷. Det pekes spesielt på religionens identitetsskapende og integrerende effekt gjennom fellesskapsbærende ritualer og myter. Innstillingen beskriver fortellingen som tolket livserfaring²⁸. Gjennom fortellingen får elevene språk og bilder for egen livstolkning. Den utgjør et grunnlag for kulturell sammenheng og fellesskap. Blant annet henvises det til Løgstrups påpekning av fortellingstradisjonens evne til å skape sammenheng der prinsipper gis liv og innhold²⁹. Utvalget bruker begrepet grunnfortelling om fortellinger om det allmenne. De virker kontekstskapende for enkeltfortellingen som er fortellinger knytta til den enkeltes egne erfaringer³⁰. Enkeltfortellingene og grunnfortellingene står i en vekselvirkning der ny erkjennelse utvikles i identitetsutviklingen.

2.7 St.meld. nr. 31 Kvalitet i skolen

Etter innføringen av Kunnskapsløftet ble stortingsmelding 31 "Kvalitet i skolen" utarbeidet. Den er opptatt av kvalitetsbegrepet og beskriver ulike sider av dette for skolen. Her understrekes det at opplæringens formål er å bidra til personlig utvikling og identitet³¹.

Tankegodset fra NOU 1995:9 Identitet og dialog, - er viderført i meldingens avsnitt om læremidler. Her påpekes behovet for å vektlegge det flerkulturelle perspektivet i

²⁵ NOU 1995:9 : 34

²⁶ NOU 1995:9 : 35

²⁷ NOU 1995: 37

²⁸ NOU 1995: 91

²⁹ NOU 1995: 91

³⁰ NOU 1995: 93

³¹ St.meld. nr. 31: 8

læremidlene med tanke på identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse³². Her blir igjen dialogperspektivet viktig.

Meldingen uttrykker at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø³³. Identitetsutvikling skjer i sosialt samspill. Et godt skolemiljø er derfor av stor betydning for denne utviklingen i skolesammenheng. Meldingen peker på dokumentasjon om at systematisk arbeid forebygger uro og mobbing. Det vises til betydningen av langsiktig arbeid basert på tydelige verdier som forankres hos alle de ansatte. Alle impliserte parter må involveres for å sikre ønskede resultater. Departementet påpeker viktigheten av utdanningsmyndighetenes styring når det gjelder å stimulere skolene til å ta i bruk verktøy som det forskningsmessig kan dokumenteres at har effekt³⁴. Meldingen peker på all mobbing som uakseptabel. I arbeidet mot mobbing påpekes det at arbeidet mot mobbing må rette seg mot samtlige elever i skolen. Gjennom "Manifest mot mobbing" er utviklet et samarbeid mellom aktuelle parter for å sikre barn og unges miljø mot mobbing. Dette arbeidet fortsetter etter utløp av manifestsamarbeidet i 2008.

2.8 Sammenfatning av skolens oppdrag

Gjennom de tre fageksempelene ovenfor blir det tydelig at skolen har identitetsutvikling som overordna mål for opplæringen. Denne uttrykkes gjennom bruk av begreper som livstolkning, utvikling av identitet eller allsidig dannelse. I samfunnsfaget påpekes det gjensidige spillet mellom individ og fellesskapet. NOU-innstillingen peker blant annet på opplæringens muligheter og utfordringer når det gjelder identitetsutvikling. Tradisjon, dialog og fortellingsperspektivet er sentrale i forståelsen av hvordan identitetsutvikling skjer.

I St.meld. nr. 31 pekes det på at opplæringens mål blant annet er å bidra til personlig utvikling og identitet. Meldingens fokus er hva som gir god kvalitet i opplæringen slik at målene nås. Her betraktes det fysiske og psykososiale læringsmiljøet som avgjørende.

Begrepet identitet vil jeg gjøre til gjenstand for en dypere analyse. Jeg vil også se nærmere på hvilke utfordringer vår samtid har for utvikling av identitet.

³² St. meld. nr 31: 72

³³ St.meld. nr 31: 76 ff

³⁴ St.meld. nr. 31: 77

3.1 Identitet

Mennesket skiller seg fra dyrene ved sin evne til å reflektere over seg selv. Denne refleksjonen søker etter svar på hva egen identitet er. I en lærebok for 6. klasse³⁵ forklares utviklingen av identitet som en prosess på bakgrunn av gener, miljøfaktorer og den menneskelige vilje. Spørsmål rundt identitetsdannelse er aktuelle for elever i dagens samfunn og har vært sentrale siden antikken.

Filosofene har gitt ulike svar på hva som best kjennetegner det menneskelige selv. Descartes kom frem til at det eneste man sikkert kunne si var at det var et tenkende vesen, uttrykt i tesen *cogito, ergo sum*. Hume vektla i mindre grad mennesket som et tenkende vesen og beskrev det menneskelige selvet som en samling av sanseintrykk. Begge standpunkt er uttrykk for den menneskelige evne til å reflektere rundt seg selv.

Debatten *Født sånn eller blitt sånn*³⁶ etter Harald Eias programserie "Hjernevask", er eksempel på et moderne engasjement rundt den samme søken etter innsikt i seg selv.

Svendsen og Säätelä omtaler det menneskelige jeget som en svært sammensatt størrelse³⁷. De presenterer i boka *Det sanne, det gode og det skjønne* flere teorier rundt det menneskelige selv. De ulike teoriene fyller hverandre ut gjennom påvisning av ulike aspekter ved det vi benevner som det menneskelige selv.

Skolens oppdrag er å gjøre elevene rustet til å mestre livet gjennom å utvide deres evne til erkjennelse, utfoldelse og innlevelse³⁸. Gunn Imsen peker på viktigheten av kunnskap om hvordan personligheten utvikles og fungerer i oppgaven med å utvikle eleven som person³⁹. Hun beskriver dette som skolens identitetsskapende funksjon.

I dagligtalen brukes begrepet *identitet* på mange måter. Vi snakker om identitetskriser og henviser gjerne både til individuelle tilstander og tilstanden for store grupper mennesker. Filosofen Sindre Edin Røyland polemiserer mot identitetskrise som

³⁵ Hodne, Hans m.fl 2011: 7

³⁶ <http://www.dagbladet.no/2010/04/19/kultur/debatt/kronikk/hjernevask/11350126/> (2. september 2011)

³⁷ Svendsen og Säätelä 2007: 179

³⁸ Kunnskapsløftet 2006: 3

³⁹ Imsen 2005: 413

kollektiv diagnose i en artikkel i Dagbladet, kultur⁴⁰. Jeg legger til grunn en forståelse som tar utgangspunkt i individet og faktorer som påvirker og fører fram til bevissthet om egen identitet.

3.2 Identitetsbegrepet

I tilknytning til begrepene personlighet og identitet møtes begreper som selvet, personligheten og ego. Her finnes mange teorier i ulike retninger. Imsen peker på humanistisk og kognitiv psykologi, samt psykoanalytisk forskning som teorileverandører innenfor emnet⁴¹. Den psykoanalytiske retningen med Erikson bruker begrepet egoidentitet med egoets idealer som uopnåelige mål for selvet. Egoidentiteten representerer den faktiske oppnådde organiseringen av identiteten. Idealene er et uttrykk for at selvets virkelighet alltid er reviderbar i den sosiale sammenheng⁴². Erikson bruker egosyntese om individets bevissthet om hvor vellykket det mestrer erfaringen i forhold til de sosiale forventninger som eksisterer i kulturen⁴³. Egoidentiteten utvikles gjennom reell anerkjennelse fra kulturen. Begrepet identitet kommer fra latin, *idem*, og betyr *det samme*. Det henspiller på at det skal være samsvar mellom mellom to størrelser, i vår sammenheng mellom jeg-bildet og jeg-realiteten⁴⁴.

En psykologisk definisjon blir: *Identitet er følelsen av helhet og kontinuitet i det en er og mener*⁴⁵.

En antropologisk definisjon lyder: *De deler av personenes selvbilde som ønskes bekreftet av andre*⁴⁶. Den første definisjonen vektlegger den individuelle erfaringen og opplevelsen av fasthet og stabilitet i sin identitet. Her har psykologien et utgangspunkt for å skille normaltillstander fra det unormale. Den siste trekker inn et sosialt aspekt ved identiteten.

Den delen av personligheten som individet artikulere i omgivelsene gjøres til gjenstand for omgivelsenes reaksjon i form av f.eks bekreftelse eller avvísning.

⁴⁰ <http://www.dagbladet.no/kultur/2008/12/27/559756.html> (5. oktober)

⁴¹ Imsen 2005: 413

⁴² Erikson1971: 203

⁴³ Erikson 2000: 231

⁴⁴ Afdal m.fl 1997: 63

⁴⁵ Rørvik i Afdal m.fl 1997: 63

⁴⁶ Gullestad i Afdal m.fl 1997: 63

Gullestad ser artikulasjon som det som kommer til uttrykk gjennom livsstilen, ikke bare det verbale språket⁴⁷.

I denne oppgaven vil begge definisjoner gi verdifulle aspekter i forhold til problemstillingen.

3.3 To retninger innen forståelse av identitetsdannelse

Identiteten kan beskrives som kampen for å finne seg selv⁴⁸. I spørsmålet om hvordan identitet dannes, har to motsatte oppfatninger vært rådende. Med basis i kristen tenkning sees i den første retningen, individorientert produsentteori⁴⁹, identitetsdannelse som et produkt av personlige valg i samspill med samfunnet rundt.

Innen den andre oppfatningen, kulturorientert produktteori⁵⁰ betraktes mennesket som et produkt av miljøfaktorer. Kultur- og miljøtilhørigheten bestemmer identiteten. Vi får begreper som kjønnsidentitet, yrkesidentitet, etnisk identitet⁵¹.

Ulike faggrupper har ulike innfallsvinkler. Psykologien vektlegger produsentteorien, mens produktteorien vektlegges innen sosiologi og antropologi⁵². I skolen legges vekt på produktteori, men en forståelse av identitetsdannelse som en kombinasjon av teoriene er fruktbar i denne oppgaven.

3.4 Identitet i vår postmoderne tid

Henriksen og Krogseths forskning⁵³ søker å avdekke samtidskulturens pluralistiske virkelighets problematiserende forhold for identiteten. Deres utgangspunkt er at identiteten er krisetruet. I sin forståelse av identitet har de vektlagt de tre aspektene kontinuitet, koherens (integrerthet) og individualitet⁵⁴ gjennom motbegrepene foranderlighet, desintegrerthet og ensretting/ uniformering.

Henriksen og Krogseth mener at pluraliseringen er særlig utfordrende for sidene ved identitet som går på kontinuitet og koherens⁵⁵. Mens modernitetens pluralisme ble

⁴⁷ Afdal m.fl 1997: 63

⁴⁸ Afdal m.fl 1997: 63

⁴⁹ Afdal m.fl 1997: 64

⁵⁰ Afdal m.fl 1997: 64

⁵¹ Afdal m.fl 1997: 64

⁵² Afdal m.fl 1997: 65

⁵³ Henriksen og Krogseth 2001

⁵⁴ Henriksen og Krogseth 2001: 21

⁵⁵ Henriksen og Krogseth 2001: 28

begrenset av felles forankringer i de store enhetlige fortellinger som f.eks kristendommen er leverandør av, er samtidskulturen åpen for et mangfold av fortellinger og livsytringer. De store felles fortellingene erstattes av individuelle små mikrofortellinger⁵⁶. Fortellingsperspektivets bidrag til identitetsforståelse omhandler identitetens kontinuitet og koherens. Den narrative tilnærmingen til identitet vil jeg komme tilbake til senere i presentasjonen.

Krogseth betrakter interessen for kulturarv og kulturell forankring som et forsøk på reparasjon av en oppløsningstruet identitet⁵⁷. Han beskriver et fenomen han kaller kompenserende resakralisering. Rituelle og mystiske handlinger han omtaler som en "quasireligious cult"⁵⁸ gis den funksjonen som religionens tradisjonsforankrede rolle hadde for identiteten. Eksempler på dette ser han i erindringssteder, navngitte minnesmerker med geografisk avgrensning som utgjør krystalliseringspunkter for kollektiv identitet.

Brunstad peker på samtidens mangel på et samlende punkt som kan knytte sammen og forene⁵⁹. Rammebetingelsene for livstolkningen kan synes sprent og fragmentert.

En som imøtekommer denne utfordringen i identitetsarbeidet er Charles Taylor. Hans forståelse av identitet i en fragmentert virkelighet er noe som må skapes⁶⁰. Den moralske basis i det moderne samfunn er i Taylors øyne i konflikt med seg selv⁶¹, konsekvensen for individet er fremmedgjøring. Hans filosofiske tenkning søker å avsløre fremmedgjøringen og vise hvordan den kan oppheves. Gjennom tolkningsarbeid av hvem man er og på grunnlag av sterke vurderinger av hvem man bør være, skapes identiteten.

Henriksen og Krogseth omtaler Eriksons identitetsdefinisjoner med markører for både kontinuitet og koherens i identitetsbestemmelsen⁶². I forbindelse med egosyntesen er også individualitetskriteriet aktuelt.

⁵⁶ Henriksen og Krogseth 2001: 33

⁵⁷ Krogseth i Løvlie m.fl 2009: 51

⁵⁸ Krogseth i Løvlie m.fl 2009: 60

⁵⁹ Brunstad 1998: 19

⁶⁰ Svendsen og Säätelä 2007: 191

⁶¹ Grimen og Fosslund 2001: 269

⁶² Henriksen og Krogseth 2001: 101

3.5 Narrativ tilnærming til identitet

Utfordringene for identitetsdannelsen som følger vår postmoderne pluralistiske og fragmenterte tid kan søkes løst gjennom en narrativ tilnærming. Paul Ricoeur var den som knyttet tidsaspektet sammen med identitet i et fortellingsperspektiv. Identiteten knyttes til den sosiale sammenhengen individet opptrer i⁶³.

Den eneste måten individet kan få kjennskap til sin identitet, er gjennom den sosiale og språklige sammenhengen det står i. Ricoeurs definisjon av identitet betoner to begreper *ipse* og *idem*: selvhet og sammehet. Selvidentiteten representerer det som er spesifikt ved en person og tilsvarer *hvem* personen er. Sammeidentiteten representerer det ved identiteten som permanent over tid, tilsvarende *hva* personen er⁶⁴. For Ricoeur består identitetsarbeidet i å forbinde *ipse* og *idem* med hverandre. Dette skjer i en narrativ sammenheng.

I det narrative er tidsaspektet sentralt. I en narrativ forståelse av hvordan identitet dannes, ivaretas momentene koherens og kontinuitet i identitetsbegrepet. Henriksen og Krogseth vektlegger også tidsaspektet avgjørende betydning for identiteten⁶⁵. I selvrefleksjonens sammenfletting av fortid, nåtid og fremtid gis løsningsmuligheter gjennom en narrativ struktur. Gjennom fortellingene organiserer individet sin identitet. Fortellingsperspektivet gir individet mulighet for sammenheng gjennom syntesearbeid samtidig som det gis rom for fleksibilitet og forandring⁶⁶.

Sissel Østrem avviser motsetning mellom pluralitet og identitet⁶⁷. De muslimske ungdommene hun gjennomførte sin forskning blant, utviklet plurale identiteter. De var fortellere av ikke bare én, men mange historier. Allikevel mente hennes undersøkelse å kunne påvise at de unges selvfølelse var samlet og helhetlig⁶⁸. Med bakgrunn i en narrativ forståelse av identitet beskriver hun de unge med bevissthet om seg selv som fortellere av mange historier. Denne bevisstheten ivaretar kontinuiteten i identiteten. Hun kaller dette narrativ identitet⁶⁹.

⁶³ Svendsen og Säätelä 2007: 191

⁶⁴ Henriksen og Krogseth 2001: 125

⁶⁵ Henriksen og Krogseth 2001: 123

⁶⁶ Henriksen og Krogseth 2001:123

⁶⁷ Østrem 2003: 18

⁶⁸ Østrem, Sissel 2003: 104

⁶⁹ Østrem, Sissel 2003: 18

3.6 Ritualisering

Brunstad beskriver i sin drøfting av sammenhengen mellom myte og rite hvordan ritualiseringen samordner, strukturerer, bevarer, viderefører og nyskaper den opprinnelige orden og sammenheng i tilværelsen⁷⁰. Gjennom sine observasjoner av to indianerstammer påviste Erikson hvordan de sosiale relasjonene og hele levemåten i folkegruppene påvirket oppdragelsen og tolkningen av tilværelsen for den enkelte. Siouxindianernes identitet beskriver han som knyttet til historieløs tidsoppfatning og grenseløse jaktmarker i det han omtaler som den jaktende nomadens sentrifugale liv⁷¹.

Egosyntesen er egoets samordnende arbeid for å oppnå vekst i identitetsutformingen, *psykens* mentale bearbeiding av kulturens krav og anerkjennelse, *ethos*. I denne prosessen inngår alle dagliglivets gjentatte oppgaver og rutiner. Uttrykket ritualisering henspiller på betydningen av det menneskelige samspill. Ritualisering er de mange små rutiner og rolleløsninger som finner sin tradisjon i den enkeltes liv. Det handler om praktiske øvelser og ferdigheter⁷². I alle stadier er egosyntesen avhengig av kulturens metoder for å gi belønninger og nye muligheter for tilpasning⁷³.

Ritualisering utgjør bindeleddet mellom egoutviklingen og *ethos*, fellesskapets kultur med forventninger og regler. Den kan oppfattes som en metode for å nå målet om en velorganisert egoidentitet innenfor den sosiale virkelighet. Den er meningsskapende ved at den enkelte søker å forstå sine erfaringer i lys av sammenhengen. Gjennom dette tolkningsarbeidet utvikles identiteten. Samfunnet rundt det enkelte individ gir bekreftelser og anerkjennelse på identiteten.

⁷⁰ Brunstad 1998:17

⁷¹ Erikson 1971: 46

⁷² Erikson 1971: 30

⁷³ Erikson 1971: 157 ff

3.7 Sammenfatning av identitet

Identitetsdannelsen betraktes som et produkt av personlige valg i sosialt samspill med omgivelsene der miljøfaktorer gis større eller mindre betydning, slik samfunnsdebatten rundt TV-programmet *Hjernevask* er et eksempel på.

Samtidens pluralistiske virkelighet gir utfordringer for identitetsdannelsen når det gjelder aspektene kontinuitet, koherens og individualitet. Dette knyttes til tidens manglende forankring i de store enhetlige fortellinger i sammenheng med f.eks religionstilhørighet.

Gjennom fortellingsperspektivet ser Ricoeur mulighet for at individets selvrefleksjon kan ivareta identitetsmomentene koherens og kontinuitet.

Taylor peker på individets muligheter for å skape identitet i en fragmentert virkelighet gjennom tolkningsarbeid på grunnlag av sterke vurderinger av hvem man bør være.

Ritualisering vektlegger betydningen av det menneskelige samspill slik det kommer til uttrykk gjennom rutiner og rolleløsninger i den enkeltes liv. Den skaper mening gjennom bekreftelser og anerkjennelse på identiteten fra samfunnet rundt det enkelte individ. Den kan oppfattes som en metode for å nå målet om vellykket identitet innenfor en sosial virkelighet.

4.1 Eriksons identitetsteori

Erik Homburger Erikson (1902-1994) har utviklet teori som gir et verdifullt bidrag til forståelse av hvordan identitetsdannelse skjer. Hans erfaring med psykoanalytisk tilnærming til barn og unge med psykiske lidelser, samt studier av to indianerstammers arbeide med oppdragelse er bakteppet for hans teoriutvikling. Han brukte observasjoner av barns lek, slik Freud brukte drømmer,- som innfallsport til forståelse av barnets personlighet⁷⁴. Hans observerende deltakelse i to ulike indianerstammer påviste hvordan de sosiale relasjonene og hele levemåten i folkegruppa påvirket oppdragelsen og tolkningen av tilværelsen for den enkelte. Eriksons bidrag er at han trakk inn samfunnet i forståelsen av hvordan personlighetsutvikling skjer. Fra å avdekke den unormale personlighets historie i terapeutisk øyemed gjennom psykoanalyse, utvidet han perspektivet til å omhandle tilværelsens mening for alle generasjoner i et fremtidsperspektiv. Kontinuitetsaspektet er slik framhevet hos Erikson.

Samfunnet rundt det enkelte individ gir bekreftelser og anerkjennelse på identiteten⁷⁵. Han karakteriserer den menneskelige eksistens gjennom uttrykkene *soma*, *psyke* og *ethos*⁷⁶. Soma er et uttrykk for den biologiske utvikling fra vugge til grav. Psyke handler om den mentale utvikling, måten individet organiserer sine erfaringer og påvirkninger gjennom det han kaller for "ego-syntese". Ethos er et uttrykk for den kulturelle delen av eksistensen. Den handler om måten individet organiserer sine relasjonelle erfaringer og avhengigheter. De tre områdene utvikler seg i gjensidig påvirkning. Alle har betydning for en persons eksistens, det som gjør en person til den han er.

4.2 Eriksons åtte stadier

Erikson inndeler livsløpet i åtte stadier. Hver periode har ett karakteristisk personlighetsaspekt som er framtreddende⁷⁷. For denne oppgaven er stadiet *skolealder* av størst interesse. De ulike stadiene bestemmes ikke nøyaktig av faste aldersgrenser. Stadiene vil variere sett i historisk og kulturelt perspektiv.

⁷⁴ Imsen 2005: 434

⁷⁵ Erikson 1984: 48 ff

⁷⁶ Erikson 1983: 22

⁷⁷ Imsen 2005: 434

I hvert stadium skjer personlighetsutviklingen gjennom løsningen som finnes innenfor stadiets krise. Med krise menes stadiets labilitetstilstand med mulighet for både positivt og negativt utfall⁷⁸. Utvikling gjennom krisene kommer til uttrykk gjennom overgangene mellom fasene.

Fasene fremstiller han gjerne i det han kaller for epigenetisk diagram der det går fram hvilke kritiske trinn den psykososiale utviklingen beveger seg gjennom⁷⁹. Epi betyr lik, og henspiller på at inndelingen er felles for alle mennesker som befinner seg i en sosial kontekst⁸⁰. Genetisk viser til den fellesmenneskelige sosiale beredskap⁸¹.

Hvert ledd forholder seg til alle de andre leddene. De eksisterer også før det Erikson kaller den kritiske og normale manifestasjonstid. Eksempelvis nevner han at tegn til autonomi også observeres hos et spebarn som viser sinne når det holdes fast og forsøker å rive seg løs⁸². På neste side har jeg med et modifisert diagram etter Imsen⁸³ og Erikson⁸⁴. Jeg har føyd til kolonnen som viser Eriksons oppfatning av hva det varige utkomme er når utfallet av krisen er gunstig.

4.3.1 Spedbarnsalder

I denne alderen dannes grunnlaget for tillit til andre. I spebarnets totale avhengighet av andre lærer det at den andre er der når det trengs. Tilliten barnet utvikler i dette stadiet avhenger av kvaliteten på moderskapet⁸⁵. Diegivingssituasjonen utgjør et møte mellom mor og barn med gjensidig tillit og gjenkjennelse der f.eks øyekontakten dem i mellom er av stor betydning. Nettopp i dette møtet mener Erikson at den mest usammensatte identitetsfølelse finnes⁸⁶.

⁷⁸ Imsen 2005: 434

⁷⁹ Erikson 2000: 264 ff

⁸⁰ Imsen 2005: 434

⁸¹ Imsen 2005: 434

⁸² Erikson 2000: 264

⁸³ Imsen 2005: 435

⁸⁴ Erikson 2000: 265

⁸⁵ Erikson 1971: 97

⁸⁶ Erikson 1971: 99

livsperiode	krisens muligheter	varig utkomme av gunstig utfall
VIII moden alder	personlig integritet vs fortvilelse, selv-oppgivelse	måtehold og visdom
VII tidlig voksen alder	produktivitet vs unyttighet, stagnasjon	produksjon og omsorg
VI ungdomsalder	vennskap, intimitet vs isolasjon	vennskap og kjærlighet
V pubertet	identitet vs identitetsforvirring	hengivelse og samhørighet
IV skolealder	dyktighet, flid vs underlegenhet	metode og kompetanse
III småbarnsalder	initiativ vs passivitet, skyld	retning og hensikt
II tidlig barndom	selvstendighet, autonomi vs uselvstendighet, skam, tvil	selvkontroll og viljestyrke
I spedbarnsalder	grunnleggende tillit vs mistillit	energi og håp

Når spedbarnet slipper moren av syne uten angst, kommer denne tilliten til syne, og det viser sin første sosiale prestasjon⁸⁷. Dersom grunnlaget for tillitsutvikling mangler, vil i stedet utvikles en grunnholdning preget av mistenksomhet og tilbaketrekning⁸⁸.

4.3.2 Tidlig barndom

I dette stadiet skjer en utvikling i barnets evne til muskelkontroll. I psykoanalytisk terminologi omtales fasen som den anale, forbundet med tømning av tarm og blære⁸⁹. Barnet skal lære å koordinere motsatte ferdigheter som det å holde på og slippe.

⁸⁷ Imsen 2005: 436

⁸⁸ Imsen 2005: 436

⁸⁹ Erikson 1971: 100

Sammen med dette begynner barnet å oppleve sin autonome vilje. Her er det viktig at barnet får positive erfaringer i situasjoner det har fått utprøvd egen vilje. Til dette stadiet hører trass som et kjennetegn på riktig utvikling⁹⁰. Ved tap av selvkontroll gjennom f.eks overdreven foreldrekontroll utvikles en grunnholdning preget av uselvstendighet, tvil og skam⁹¹.

4.3.3 Småbarnsalder

I dette stadiet foregår kjønnsidentifisering som Erikson knytter til biologiske funksjoner av eget kjønn. Utvikling av superego, samvittigheten, skjer i sammenheng med normer og regler barnet møter for atferd⁹². Kulturens forståelse av hva som er godt og ondt spiller en avgjørende rolle for egosyntesen. De sosiale modellene er bundet av tid og sted.

Egoidentiteten forholder seg til gruppeidentiteten slik at barnet bevisst integrerer erfaringer i samsvar med gruppeidentitetens oppfatning av hva som er en vellykket egosyntese⁹³. Egoidentifikasjonen skaper sammenheng og kontinuitet for individet som er i samsvar med oppfatningen hos dem som for individet utgjør sentrale personer. Erikson bruker begrepet egoidentitet som en betegnelse for kvaliteten i eksistensen i motsetning til det han kaller personlig identitet som bare omhandler selve eksistensen i tid og rom.

Stadiets bidrag til identitetsutvikling skjer i en frigjøring av barnets initiativ mot voksen målbevissthet. Dersom det når det kommer i ungdomsfasen blir for stor avstand mellom barnets tiltro til egen måloppnåelse og den reelle mulighet for dette, utvikles i følge Erikson en følelse av skyld⁹⁴.

4.3.4 Skolealder

I alle samfunn har det befunnet seg en eller annen form for systematisk opplæring i dette stadiet. Før skolen oppsto som institusjon i vårt samfunn, foregikk opplæringen av barnet i direkte samvær med den voksne. I dette stadiet lærer barna at de ved å

⁹⁰ Imsen 2005: 436

⁹¹ Erikson 1971: 100

⁹² Imsen 2005: 437

⁹³ Erikson 1971: 43 ff

⁹⁴ Erikson 1971: 115

gjøre ting, produsere noe, får anerkjennelse⁹⁵. De tar del i plikter og lærer disiplin gjennom deltagelse i arbeid sammen med lærere, medelever og andre voksne. Jo mer spesialisert et samfunn er, jo større er avstanden til at målet med den totale opplæringen er nådd. Foreldrenes rolle blir av tilsvarende mindre betydning innen opplæringen⁹⁶.

I vårt samfunn går barna på skole i mange år. Skolen med sine mange mål og utfordringer utgjør en egen verden. Her opplever barnet mestring og nederlag i arbeidet for å oppnå en kompetanse for sitt ukjente framtidige yrkesliv. Mulighetene i denne fasen er at barnet gjennom sin dyktighet og flid erfarer at det oppnår ferdigheter. Faren er også til stede her for at barnet opplever seg fremmed i forhold til de forventninger skolen har. Dette utløser følelse av mindreverd, underlegenhet. Dersom barnets første leveår har vært tatt hånd om av en sviktende familie, eller skolen svikter i forhold til barnets forventninger når det gjelder tidligere stadiers utsikter, kan utviklingen til barnet bli forstyrret⁹⁷.

Erikson mener det er av større betydning for barnets utvikling i dette stadiet hvordan det har kommet gjennom konflikter i tidligere stadier, enn suksessen det opplever i forhold til akademiske forventninger⁹⁸. Dersom løsninger på tidligere konflikter har vært mangelfulle, kan barnet oppleve større behov for samvær med moren enn å være på skolen⁹⁹.

I skolealder utvides kretsen av betydningsfulle mennesker for barnet. Lærere, trenere og andre personer utgjør rollemodeller som utgangspunkt for positiv identifikasjon. Dette mener Erikson er en del av forberedelsen til teknologiske eller økonomiske situasjoner. Han peker videre på at opplevelse av diskriminering pga hudfarge eller annet kan forårsake nederlagsfølelse og forstyrre utviklingen i karakterdannelsen¹⁰⁰.

Eriksons forskning baserer seg på amerikansk samfunn, men gjenkjennes også i vår virkelighet. Han peker på to retninger innen amerikansk grunnskole når det gjelder

⁹⁵ Imsen 2005: 438

⁹⁶ Erikson 1971: 116

⁹⁷ Erikson 2000: 253

⁹⁸ Imsen 2005: 438

⁹⁹ Erikson 1971: 117

¹⁰⁰ Erikson 1971: 118

betydningen for identitetsdannelsen. Den ene vektlegger selvbeherskelse og pliktfølelse i utøvelse av arbeidet. Den andre vektlegger leken som utgangspunkt for læring. Oppfatningen er at man lærer best når man har lyst til å lære. Begge retninger har kommet til uttrykk i våre ulike læreplaner.

Vår nåværende læreplan, L06, vektlegger den første retningen sterkest gjennom eksakte krav til hvilke kompetanser eleven skal ha etter de ulike trinn på skolen. Den forrige L-96 åpnet i større grad for den andre forståelsen der det var utstrakt bruk av ordet *bør* med mulighet for å avvike fra planen når det passet.

Eriksons oppfatning er at den første variantens ytterste konsekvens er at den skaper en avhengighet hos barnet av foreskrevne plikter¹⁰¹. Det drives av pliktfølelse og klarer ikke siden å frigjøre seg fra unødvendig og besværlig selvbeherskelse. Den andre retningens ytterste konsekvens fører gjerne til anklager mot skolen om at barna ikke skal lære noe. Barna selv opplever fravær av forventninger til dem som frustrerende.

Erikson peker på en tredje fare for identitetsutviklingen i skolealderen. Dersom barnet erfarer at det kun gis verdi gjennom sitt arbeide, står det i fare for å utvikle "fagidioti"¹⁰². I så fall uttrykker Erikson at skolealderens bidrag til identitetsfølelsen kan uttrykkes gjennom setningen " Jeg er det jeg kan lære å utrette"¹⁰³. Da utgjør skolealderens bidrag til identitet en begrensning.

4.3.5 Pubertet

I puberteten endrer kroppen seg i raskt tempo, ikke minst i forbindelse med kjønnsmodningen. I prosessen for å samordne følelsene av indre enhet og sammenheng, kontinuitet utkjemper på ny "tidligere års slag"¹⁰⁴. Den selvopplevde egoidentiteten settes på prøve når den sjekkes ut mot omgivelsenes oppfatning av en selv i forhold til mulighetene som finnes for seg i samfunnet.

¹⁰¹ Erikson 1971: 120

¹⁰² Erikson 1971: 120

¹⁰³ Erikson 1971: 121

¹⁰⁴ Erikson 2000: 254

Den positive gevinsten i denne fasen er identitet, med identitetsforvirring som negativt utfall¹⁰⁵. I dette stadiet er usikkerhet et karakteristisk trekk knyttet til utdanning og yrkesvalg. Rolleforvirring når det gjelder kjønnsidentitet er også en av faktorene som kan påvirke i retning av overidentifikasjon med "gjengen" der egen identitet settes til side.

4.3.6 Ungdomsalder

I dette stadiet utfordres den relasjonelle siden ved mennesket. Forpliktelse i nære relasjoner utfordrer andre sider ved identiteten. I situasjoner kan relasjonen kreve selvpoppofrelse. Da kreves styrke i identiteten for å motvirke trussel om egotap. Gevinsten i dette stadiet er vennskap og intimitet med kjærlighet som gevinst. Et negativt utfall av krisen i dette stadiet er isolasjon.

4.3.7 Tidlig voksen alder

I dette stadiet er det fokus på produktivitet. Det handler om oppgaver den voksne har både i forhold til omsorg for andre og i yrkesliv. Utfallet av dette stadiet er produktivitet og omsorg som varig utkomme, med stagnasjon som negativt alternativ.

4.3.8 Moden alder

I moden alder peker Erikson på det han kaller egointegrasjon som frukt av den modne livserfaringen de sju stadiene innebærer¹⁰⁶. Det innebærer en aksept for at livsløpet ble som det ble. Mangel på egointegrasjon mener Erikson kjennetegnes av frykt for døden.

I forholdet mellom barnet og den voksne defineres tillitsbegrepet som "den trygge forvissningen om en annens integritet"¹⁰⁷. Betydningen av dette forholdet understreker Erikson ved å uttrykke at barnet ikke vil frykte livet dersom den voksnes integritet holder frykten for døden på avstand.

¹⁰⁵ Imsen 2005: 439

¹⁰⁶ Erikson 2000: 261 ff

¹⁰⁷ Webster i Erikson 2000: 262

4.4 Sammenfatning av Eriksons teori

Erikson trakk inn samfunnet i forståelsen av hvordan identitetsdannelse skjer. Hans perspektiv på identitet inkluderer tilværelsens mening for alle generasjoner i et fremtidsperspektiv. Stadielinndelingen må forstås som en relativt åpen inndeling hvor elementer fra stadiene inngår i alle stadier. Hvert stadium innebærer et kritisk punkt med mulighet for positiv utvikling eller negativt utfall. I skolealderen innebærer krisens positive utfall ved dyktighet og flid, kompetanse som varig gevinst. I motsatt fall gir krisen underlegenhet, mislykkethet som utfall.

5.1 Charles Taylors identitetsteori

Charles Taylor er en kanadisk filosof med tilhørighet til den franske minoritet i Quebec. Dette var et utgangspunkt for hans interesse for identitet. Han var opptatt av det særegne ved mennesket i det at det tolker sin egen tilværelse. Han beskrives som dyktig til å forene teori med praksis i egen erfaring med kulturelt mangfold¹⁰⁸. Hans modernitetsanalyse i verket *Sources of the Self - the Making of the Modern Identity* trekker inn mangfoldige filosofiske disipliner og vil være for krevende lesning for meg i denne presentasjonen. Jeg baserer meg på Grimen og Fosslands fremstilling av hans tenkning¹⁰⁹.

5.2 Taylors etikk

Taylor bringer i sterk grad det etiske aspektet inn som spesifikt ved det å være menneske¹¹⁰. Han var opptatt av å finne den best mulige beskrivelse av hva det innebærer for mennesket å være et handlende subjekt. I dette arbeidet legger han et tydelig element av vurdering i sammenheng med begrepene personlig identitet og sosialt fellesskap. Han beskriver mennesket slik det er og slik det bør være.

Forståelsen av hva det vil si å handle moralsk og politisk henger for Taylor sammen med forståelsen av hva det er å være menneske, et handlende subjekt i et sosialt fellesskap¹¹¹. På denne måten knytter han etikk og politikk sammen med forståelsen av identitet.

5.3 Handling og atferd

Materialistiske teorier om selvet ble skarpt avvist av Taylor fordi disse ikke ivaretar det spesifikke menneskelige ved mennesket¹¹². Hans tidlige filosofi var kritisk mot behaviorismen og mot logisk empirisme¹¹³. Han avviste forståelse av atferd som et resultat av omgivelsenes stimuli. Den menneskelige forståelse og tolkning av egen tilværelse vil alltid påvirke atferden, mens behaviorismen i den strengeste form ikke er opptatt av dette aspektet. Der beskrives kun observert aktivitet der begreper som tro, mening og opplevelse er uten interesse.

¹⁰⁸ Fossland og Grimen 2001: 17

¹⁰⁹ Fossland og Grimen 2001

¹¹⁰ Svendsen og Säätelä 2007: 191

¹¹¹ Fossland og Grimen 2001: 66

¹¹² Svendsen og Säätelä 2007: 191

¹¹³ Fossland og Grimen 2001: 20

Taylor skiller derfor mellom handling og atferd. Fossland og Grimen gir blunking som eksempel på aktivitet uavhengig av viljen, mens det å hoppe over et gjerde er en viljestyrt handling¹¹⁴. For at noe skal være en handling, må noen kriterier være oppfylt. Det må være en logisk sammenheng mellom handlingen og målet som oppnås. Sammenhengen fremkommer enten gjennom handlingsmønsteret eller gjennom resultatet som oppnås som følge av handlingen. Handlingen må ha som hensikt å nå et gitt resultat for at den skal kunne karakteriseres som handling.

En bie kan krype inn under tøyet hos en person med den konsekvens at han beveger seg som i moderne dans eller rock. Aktiviteten er ikke handling fordi personen ikke hadde som hensikt å danse¹¹⁵. Her kommer avstanden til streng behaviorisme til syne som ikke tar hensyn til intensjoner i handlinger, men kun beskriver synlig atferd i tid og rom¹¹⁶.

5.4 Svake og sterke vurderinger

Taylor skiller mellom svake og sterke vurderinger i sin beskrivelse og redegjørelse for identitet. Sterke vurderinger er normative¹¹⁷ slik at bevissthet om identitet er knyttet til en bevissthet om hvem vi bør være. Identitet knyttes til sterke vurderinger.

Forsvinner de sterke vurderingene, mistes evnen til å være en person i full mening¹¹⁸.

Fossland og Grimen viser forskjellen mellom sterke og svake vurderinger gjennom eksempler¹¹⁹: Tre personer A,B og C har ulikt ståsted for sine vurderinger. A har kun berømmelse som hensikt med sitt forfatterskap. B har gjennomgått en krise og har endret seg fra å prioritere berømmelse til å prioritere familie som verdi i livet. C har gjennom livet latt seg styre av impulser fra nytelse til nytelse ute av stand til å skjelne mellom viktige og uviktige ting. Beskrivelsene A og B vil gi av sine liv blir ulike knyttet til de vurderingene de har gjort i livet. C mangler ståsted og vurderinger og vil i følge Taylor ikke være en person i full mening.

¹¹⁴ Fossland og Grimen 2001: 22

¹¹⁵ Fossland og Grimen 2001: 24

¹¹⁶ Fossland og Grimen 2001: 31

¹¹⁷ Svendsen og Säätelä 2007: 191

¹¹⁸ Fossland og Grimen 2001: 88

¹¹⁹ Fossland og Grimen 2001: 87

A og B defineres etter Taylors filosofi begge som personer i full mening. Men de sterke vurderingene B har hatt etter sin krise gir han et mer solid ståsted for identitetsutvikling. Verdiene blir konstituerende for personligheten og identiteten defineres etter *hvor* man snakker fra¹²⁰. Taylor bruker begrepet identitetskrise. Det å finne sin identitet er knyttet opp mot idealer som barmhjertighet, mot og ærlighet som grunnlag for sterke vurderinger.

5.5 Språkets betydning

Han var opptatt av språket i forbindelse med hvordan den menneskelige eksistens skulle beskrives. Gjennom språket formidles og deles tolkningene av vår eksistens. Gjennom språket artikuleres en bevisst forståelse av av mennesket som handlende individ¹²¹. Verdiene overleveres i en sosial kontekst. Det sosiale samfunnets språk beskriver de ulike kvaliteter gjennom kontrastering av idealer og deres motsetninger¹²².

De utskilte idealene gjøres til gjenstand for sterke vurderinger. Den enkelte får del i idealene gjennom språket. De språklige kategoriene er identitetsskapende. Språket er konstituerende for identiteten. Med språk menes ikke bare verbalspråk, men alt symbolspråk som uttrykker mening for et subjekt. Ved hjelp av språket, artikulasjon, beskrives idealene for identitet i en sosial dialog.

Det å artikulere ideer om det gode, påvirker identiteten i den retningen. Språket gjenskapes, utvides og omformes gjennom bruken, den språklige aktiviteten¹²³. Et samfunns idealer handler om hvordan det sosiale samlivet skal være. I denne prosessen knyttes egen identitetsutvikling til idealene for det sosiale samlivet. Hvem vi er, knyttes på denne måten til hvem vi bør være. Dersom de sterke vurderingene endres, vil også identiteten endres¹²⁴.

¹²⁰ Svendsen og Säätelä 2007: 191

¹²¹ Henriksen og Krogseth 2001: 87

¹²² Fossland og Grimen 2001: 88

¹²³ Fossland og Grimen 2001: 134

¹²⁴ Fossland og Grimen 2001: 89

5.6 Samfunnets betydning

Det er nær forbindelse mellom individet og samfunnet i Taylors forståelse av identitet. Individet får sin identitetsforståelse i dialog med samfunnet rundt det. Samfunnet gir normer og verdier og er utgangspunktet for for den enkeltes utforming av følelser og opplevelse av erfaring.

Samfunnet på sin side er under påvirkning av individenes selvforståelse og språk. Gjennom denne samhandlingen formes utviklingen av både individuell og sosial identitet. I forbindelse med dette er Taylors skille mellom instrumentell og ekspressiv forståelse av av sosiale enheter interessant¹²⁵.

5.7 Institusjonen instrumentelt og ekspressivt forstått

Når institusjonen betraktes instrumentelt, oppstår en krise når den ikke kan levere som forventet¹²⁶. Et eksempel på dette er velferdsstatens manglende evne til å levere tjenester i henhold til etterspørselen. Velferdsstaten fungerer ikke som det instrumentet den var tiltenkt og trenger reparasjon. Reparasjonen utføres ved at det søkes etter nye inntekter for velferdsstaten samtidig som ambisjonsnivået senkes. En instrumentell forståelse kan også innebære at velferdsstaten erstattes med nye instrumenter for å oppnå ønsket resultat.

I en ekspressiv forståelse av institusjonen oppstår krisen når institusjonen ikke lenger oppleves meningsfylt for individene i deres oppfatning av seg selv i samfunnet¹²⁷. Da oppstår fremmedgjøring. Studentopprøret i 1968 er et eksempel på krise med utgangspunkt i institusjonen forstått ekspressivt. En krise i velferdsstaten sett fra et ekspressivt ståsted innebærer at borgerne ikke lenger opplever institusjonen som meningsfylt. De tar avstand fra idegrunnlaget den bygger på.

I ekspressiv forståelse av institusjonen velferdsstaten oppstår ikke krisen på grunn av manglende evne til å levere. Krisen oppstår når individene tar avstand fra institusjonens idegrunnlag. Taylors ekspressive forståelse av institusjoner innebærer

¹²⁵ Fossland og Grimen 2001: 95

¹²⁶ Fossland og Grimen 2001: 107

¹²⁷ Fossland og Grimen 2001: 108

en stabiliserende kraft i form av lojalitet. Denne stabiliserende kraften har relevans for kontinuitetsaspektet ved identiteten som er omtalt tidligere i oppgaven¹²⁸.

Samfunnet er avhengig av borgernes lojalitet. Når lojaliteten baseres på institusjonens effektivitet i instrumentell forståelse, opphører lojaliteten når effektiviteten mangler. Individene vil bare være lojale mot det de kan identifisere seg med. Når en instrumentell forståelse av samfunnet der borgernes selvforståelse er uavhengig av institusjonene¹²⁹ får fotfeste i samfunnet, vil det få konsekvenser for borgernes frivillighet i forhold f.eks militærtjeneste og betaling av skatt. Mangelen på lojalitet skaper tvangssituasjoner med fare for apati eller opprør¹³⁰.

I forbindelse med skoleutvikling vil denne forståelsen kunne være sentral for suksess og reell utvikling. I følge Taylors samfunnsfilosofi vil det ikke være mulig å tre samfunnsmodeller ovenfra og ned i et samfunn. Mislykkede forfatninger som kommunistregimene brukes som eksempler på dette. Dersom den samme forståelsen kan gjøres til gjenstand for skolen, vil en instrumentell forståelse og holdning til det arbeidet som foregår der kunne resultere i apati eller opprør.

5.8 Fortellingsaspektet hos Taylor

Taylors identitetsforståelse knyttet til sterke og svake vurderinger gir stor oppmerksomhet til moralsk utvikling. Moralsk utvikling handler dermed hos Taylor om mer enn rettigheter og plikter. Gjennomføringen av de sterke vurderingene handler om vårt forhold til det gode. Dette gir livet en retning.

Retningen finnes når livet betraktes som "an unfolding story"¹³¹, slik Fosslund og Grimen påpeker. Også Henriksen og Krogseth påviser fortellingsaspektet som sentralt hos Taylor i forståelsen av identitet: "My self-understanding necessary has temporal depth and incorporates narrative"¹³². Utviklingen av identitet skjer i narrativ

¹²⁸ denne oppgave: 3.3

¹²⁹ Fosslund og Grimen 2001: 109

¹³⁰ Fosslund og Grimen 2001: 110

¹³¹ Taylor i Fosslund og Grimen 2001: 155

¹³² Taylor i Henriksen og Krogseth 2001: 87

sammenheng. Fortellingsaspektet er omtalt i denne oppgave under pkt 3.5 om narrativ tilnærming til identitet¹³³.

5.9 Sammenfatning av Taylors teori

I Charles Taylors identitetsforståelse er det etiske elementet avgjørende for det handlende subjekt. Sterke vurderinger er normative i subjektets bevissthet om identitet hvor det narrative aspektet er sentralt. Gjennom språket formidles, skapes og påvirkes individuell og sosial identitet i sosial dialog. En ekspressiv forståelse av institusjonene sikrer lojalitet og stabilitet, mens en instrumentell forståelse kan fremme apati og opprør.

¹³³ denne oppgave pkt 3.5

6.1 PALS-modellens teorigrunnlag

PALS, Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen, er en skoleomfattende tiltaksmodell for å forebygge problematferd og fremme sosial kompetanse i skolen¹³⁴. PALS modellen baseres på psykologiske teorier om hvordan barnet i samspill med omgivelsene utvikler atferd¹³⁵. De fleste av disse teoriene henvises til å høre hjemme under overskriften *Læringsteorier*. I tillegg knyttes programmet til sosial kontrollteori og utviklingspsykopatologi¹³⁶. Programmet har et multiteoretisk og forskningsmessig grunnlag. Teoriene gir forklaringer på hvordan og hvorfor barn tilpasser seg skolesituasjonen. Sammen gir teoriene begrunnelser og forklaringer for hvorfor PALS-modellen bidrar til mestring, sosial kompetanse og hensiktsmessig atferd hos elevene.

Arbeidet med implementeringen i skolene er godt dokumentert gjennom håndbøker, metodebeskrivelser, kartleggingsdata, aktivitetsreferater og evaluering av evidensbasert praksis¹³⁷. Modellen støtter seg teoretisk, empirisk og praktisk på fag- og forskningsmiljøer nasjonalt og internasjonalt¹³⁸. Det ligger en kunnskapsbasert målretning med klare retningslinjer for praksis i modellen. I denne oppgaven har jeg fokus på modellens muligheter og utfordringer for identitetsutvikling. Jeg går derfor ikke inn i teorigrunnlaget for programmet, men legger vekt på å beskrive hvilke kjennetegn det har i den praktiske utformingen. Dette vil være mitt utgangspunkt for analyse med henblikk på identitet i henhold til teorimaterialet jeg har beskrevet tidligere i oppgaven.

6.2 Evidensbasert praksis

Arbeid i skolen som har et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag omtales som evidensbasert praksis¹³⁹. Praksis og forskning knyttes tettere sammen ved at praksis påvirkes av forskningsresultatene samtidig som forskningen rettes mot det som er relevant for praksis¹⁴⁰. Arnesen, Ogden og Sørli viser hvordan PALS-modellen i stor grad er i tråd med kravene til evidensbasert praksis.

¹³⁴ Arnesen m.fl. 2006: 9

¹³⁵ Arnesen m.fl. 2006: 32

¹³⁶ Arnesen m.fl. 2006: 32

¹³⁷ Arnesen m.fl. 2006: 9

¹³⁸ Arnesen m.fl. 2006: 11

¹³⁹ Arnesen m.fl. 2006: 44

¹⁴⁰ Arnesen m. fl. 2006: 45

For hver skole som deltar i programmet lages en håndbok som beskriver de ulike komponentene i modellen. Her defineres kriterier for hvem tiltak egner seg for. Skolene som tar i bruk modellen gjennomgår en standardisert opplæring for å sikre at alle formidlere av tiltak har nødvendig kompetanse i gjennomføringen. Kvaliteten på gjennomføring og observerbare endringer i elevatferd og personalpraksis skal være gjenstand for evaluering i evidensbasert praksis¹⁴¹. Det forskningsmessige grunnlaget for å avgjøre om PALS har effekt må videre tilfredsstillende krav vedrørende bl. a. evalueringsstudier og signifikans og være publisert.

Kvaliteten av implementeringen avhenger av at programkomponentene er på plass og at praksis er i samsvar med beskrivelsene i programmet. Kontroll av dette er viktig for å avdekke årsaker til at tiltak ikke virker. Dersom implementeringen er mangelfull, kan dette være forklaringen og ikke selve tiltakets skyld at resultater ikke nås¹⁴².

Oppsummert gir Arnesen, Ogden og Sørli følgende kjennetegn på idealgjennomføring av PALS i skolen¹⁴³:

- 1. Det må være skoleomfattende og organisert på flere nivåer slik at det dekker alle skolens områder og settinger, involverer alle ansatte og elever og inneholder tiltak for enkeltelever.*
- 2. Det må la seg kombinere med skolens undervisning og læringsaktiviteter.*
- 3. Det må være skreddersydd for den enkelte skole og tilpasset skolens egenart og situasjon slik at skoleledelsen, hele personalet, elevene og deres foresatte kan stille seg bak og støtte mål og tiltak.*
- 4. Det må være kunnskapsbasert og ta utgangspunkt i metoder og tiltak som gjennom kontrollerte evalueringsstudier har vist seg virksomme.*
- 5. Det må legges vekt på undervisning i sosiale ferdigheter og andre former for positiv elevatferd og tydeliggjøre skolens felles normer og verdier.*
- 6. Det må inneholde tiltak og reaksjoner som har til hensikt å stoppe eller moderere alvorlig utagerende og voldelig atferd.*
- 7. Det må inneholde tiltak som involverer og aktiviserer elevene, og materialet som brukes må være relevant og stimulerende for målgruppen.*

¹⁴¹ Arnesen m.fl. 2006: 45

¹⁴² Arnesen m.fl. 2006: 61

¹⁴³ Arnesen m.fl. 2006: 64

8. Skolens ansatte må få grundig opplæring og veiledning i de viktigste tiltakskomponentene.
9. En styringsstruktur er nødvendig for å sikre en forpliktende og effektiv gjennomføring av tiltak, for eksempel gjennom å organisere team ved skolen.
10. Arbeidet ved skolen må organiseres som en flerårig innsats det det tilføres ekstra ressurser og ekstern faglig veiledning.
11. Handlingsplanens gjennomføringsgrad (det vil si implementeringens kvalitet) bør evalueres sammen med resultater på elevnivå.

6.3 Programbegrepet

Programbegrepet innebærer en ny standardisert og forhåndsdefinert måte å angripe problemer på i norsk skole. Etterhvert finnes flere programmer som tar sikte på å styrke sosial kompetanse eller forebygge mobbing. Steg for steg (Nasjonalforeningen for folkehelsen), Olweus-programmet og Zero er noen eksempler på slike. PALS-modellen utgjør et annet alternativ. I forhold til programmer for sosial kompetanse eller antimobbing har PALS et bredere fokus med kombinerende av flere tiltak. PALS kombinerer trening i sosiale ferdigheter med tiltak for fremming av skolefaglige ferdigheter, tiltak for å redusere problematferd og tiltak for å styrke samarbeidet mellom skole og hjem¹⁴⁴.

6.4 PALS - positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen

Det helhetlige perspektivet i arbeidet med PALS innebærer en forståelse av at fire hovedperspektiver virker på hverandre og er avgjørende for resultatoppnåelse¹⁴⁵.

Systemperspektivet dreier seg om hvordan skolens støttesystemer påvirker og støtter praksis. Internt består støttesystemet av skoleledelsen, de ansatte, elevene og deres foresatte. Skolens arenaer, klasserom, gang og garderobes, uteområder, spesialrom mm er et felles ansvar for alle ansatte ovenfor samtlige elever ved skolen. Suksessen med PALS avhenger av at skolen som system evner å tilegne seg og ta i bruk ny kunnskap og ferdigheter i kollektiv kompetanseutvikling. Her pågår arbeid med å identifisere systembarrierer som vanetenkning, personalkonflikter, tidspress eller ressursmangel i implementeringen. Arnesen m.fl peker ikke minst på viktigheten av å

¹⁴⁴ Arnesen m.fl. 2006: 52

¹⁴⁵ Arnesen m.fl. 2006: 66 ff

arbeide for et fortsatt engasjement etter at nyhetens interesse har lagt seg for å forhindre tilbakefall til gammel uhensiktsmessig praksis¹⁴⁶. Til systemperspektivet hører også kartlegging av forhold som har betydning for implementeringen og evaluering og dokumentasjon av kortsiktede og langsiktede resultater i arbeidet med PALS.

Praksisperspektivet handler om hvordan de ulike tiltakskomponentene iverksettes etter planlagt implementeringsstrategi. Det bygger på skoledata vedrørende skoleanalyse, kartleggingsdata og evalueringsresultater¹⁴⁷. Dette er PALS-modellen omsatt i praksis og vil være den jeg har mest fokus på i min analyse for modellens muligheter og utfordringer når det gjelder identitetsutvikling. PALS-skolenes personale skolerer i de ulike tiltakskomponentene med teori, læring gjennom demonstrasjon, utprøving med erfaringsdeling, oppfølging av prosjektledere i minimum 12 - 18 måneder og deltagelse i skolenettverk med andre PALS- skoler¹⁴⁸.

Dataperspektivet handler primært om systematisk kartlegging av skolens læringsmiljø til internt bruk. Kartlegging av forhold ved skolen som fremmer eller hindrer positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling identifiserer situasjoner med endringsbehov. Denne kartleggingen hvor hele personalet deltar med vurderinger av faktorer som kan virke fremmende eller hemmende for skolemiljøet innleder utviklingsarbeidet og gjentas ved slutten av hvert skoleår med tanke på måloppnåelse. Videre gir en løpende skoleomfattende kartlegging av problematferd, SWIS (School- Wide Information System) grunnlag for støttetiltak for enkeltelever, grupper eller hele skolemiljøet for å fremme ønskede ferdigheter i et støttende læringsmiljø¹⁴⁹.

Til dataperspektivet hører også evalueringsverktøy som bygger på sjekklister som personalet fyller ut ved avslutningen av hvert semester. Her spores progresjon i skolens implementering av modellens komponenter. PALS-teamet ved den enkelte skole bruker datainformasjonene i sin vurdering av PALS-arbeidet ved skolen som

¹⁴⁶ Arnesen m.fl. 2006: 70

¹⁴⁷ Arnesen m.fl. 2006: 71

¹⁴⁸ Arnesen m. fl. 2006: 72

¹⁴⁹ Arnesen m.fl. 2006: 73

grunnlag for det videre arbeidet med motivasjon for PALS- innsats hos personalet¹⁵⁰. Dataperspektivet har betydning for utforming av praksis ved den enkelte skole.

Resultatperspektivet handler om observerbare endringer ved personalpraksis og elevatferd som følge av arbeidet med PALS. Det pekes på at redusert tid for personale og elever på arbeidet med uro og forstyrrelser som en indikator for positivt resultat av arbeidet¹⁵¹.

Arbeidet med PALS innebærer altså en vekselvirkning mellom gode støttesystemer, bruk av skolens egne karleggingsdata og god praksis slik den kommer til uttrykk etter innsatspyramiden, som gir gode resultater.

6.5 Innsatspyramiden

PALS-modellen klassifiserer tiltak i en innsatspyramide på tre nivåer med tilhørende kjerne- og støttekomponenter: *universelle*, *selekterte* og *indikerte* tiltak.

Innsatspyramidens nivåddifferensiering gir mulighet for å tilpasse tiltak til den enkelte elev¹⁵².

De universelle tiltak eller intervensjoner utgjør grunnlaget for prososial atferd og rettes mot samtlige elever. Her tas det utgangspunkt i noen få basisregler som representerer grunnleggende verdier for skolen, f.eks reglene "Jeg viser ansvar", "Jeg viser omsorg" og "Jeg viser respekt"¹⁵³.

Arbeidet med reglene innebærer formuleringer med tydelige forventninger til atferd som er i samsvar med reglene. I arbeidet med å fremme forventet atferd er positiv oppmerksomhet og ros til elever som viser prososial atferd sentral. Negative konsekvenser for regelbrudd er også utformet og tas i bruk med den hensikt at personalet skal reagere mer samstemt overfor elevene og at elevene skal erfare at positiv atferd er mer hensiktsmessig enn negativ.

¹⁵⁰ Arnesen m.fl. 2006: 74

¹⁵¹ Arnesen m.fl. 2006: 74

¹⁵² Arnesen m.fl. 2006: 47

¹⁵³ Arnesen m.fl. 2006: 76 ff

De universelle tiltak betraktes som proaktive og handler om at læreren gjennom bl.a positiv involvering og tydelig pedagogisk ledelse er i forkant av utfordringene.

Elever som vurderes å ha moderat risiko for uønsket atferd møtes med selekterte tiltak. Her befinner 10 - 15 prosent av elevene seg¹⁵⁴. Disse elevene møtes med både universelle tiltak og tiltak som er individuelt tilpasset. Hensikten er å lære eleven positive alternativer til uønsket atferd i tillegg til å skolere de ansatte i strategier for å mestre utfordrende elevatferd.

Høyriskoelever med atferdsproblemer møtes med indikerte tiltak. Dette dreier seg om 2 - 5 prosent av elevene. For disse elevene må det utformes en individuell plan for atferdsstøtte hvor elevens lærings situasjon gjerne utredes, og lærer, eleven selv og de foresatte involveres¹⁵⁵.

Gjennom denne tilpasningen søker PALS å være problemforebyggende og kompetansestyrkende, samtidig som den går inn med problemløsende intervensjon i arbeidet med å redusere problematferd¹⁵⁶.

6.6 Intervensjonskomponentene i innsatspyramiden

Opplæringsperioden med PALS-modellen presenterer de ulike intervensjonskomponentene i innsatspyramiden i det som omtales som en *kronologisk og logisk rekkefølge*¹⁵⁷. Komponentene omtales gjerne som kjerne- og støttekomponenter og gjengis slik av Arnesen m.fl¹⁵⁸:

- *Definere regler og forventet atferd*
- *Innlære regler og forventet atferd*
- *Gode og effektive beskjeder*
- *Oppmuntring- positive konsekvenser*
- *Positiv involvering*
- *Grensesetting- negative konsekvenser*
- *Regulering av følelser*

¹⁵⁴ Arnesen m.fl. 2006: 76

¹⁵⁵ Arnesen m.fl. 2006: 77

¹⁵⁶ Arnesen m.fl. 2006: 48

¹⁵⁷ Arnesen m.fl. 2006: 89

¹⁵⁸ Arnesen m.fl. 2006: 89

- *Tilsyn og oppfølging*
- *Problemløsning*
- *Kartlegging og vurdering*

I den kritiske analysen av muligheter og utfordringer for identitetsutvikling på grunnlag av PALS-arbeidet vil jeg vektlegge kjernekomponentene nevnt ovenfor, og i den forbindelse vil det gå fram hva den enkelte komponent innebærer.

6.7 Skolens arenaer

Det skoleomfattende ved PALS- modellen gjenspeiles også ved at tiltakene er relevante for samtlige av skolens arenaer. Alle klasserom, spesialrom, gang- og garderobearer, utområder, skolefritidsrom utgjør arenaer for forventet atferd med mulighet for tiltak. PALS- modellen forutsetter at personalet ved skolen må virke samlet for å unngå fragmentering og privatisering av praksis. Metoder som brukes i implementeringen må virke i samme retning på alle arenaer¹⁵⁹.

6.8 Skolens PALS-team

På alle PALS- skoler etableres et team som skal gjennomføre utviklingsarbeidet og ta hånd om videre PALS-arbeid etter implementeringsperioden er over¹⁶⁰. Her skal lærere, SFO, skoleledelsen, PP-tjenesten og foreldrene være representert. Det er selvsagt av betydning at teamet ledes av en person med høy troverdighet i skolens miljø. For å være proaktive i arbeidet er lederens oppgave blant annet å fange opp signaler i skolens miljø før problemer vokser seg store. Teamet skal lede og koordinere PALS-arbeidet gjennom kartleggingsdataene slik at praksiselementene opprettholdes i samsvar med PALS¹⁶¹. Teamet har hovedansvaret for de universelle tiltakene som iverksettes. Arbeidet med risikoelever må i tillegg ha individuelle løsninger med etablering av atferdsstøtteteam med interne og eksterne ressurspersoner sammen med foresatte til den enkelte¹⁶².

6.9 Sammenfatning av PALS

PALS-modellen støtter seg teoretisk, empirisk og praktisk på forskningsmessig grunnlag og gis grunnlag for å omtales som evidensbasert praksis.

¹⁵⁹ Arnesen m.fl. 2006: 78

¹⁶⁰ Arnesen m.fl. 2006: 83

¹⁶¹ Arnesen m.fl. 2006: 84

¹⁶² Arnesen m.fl. 2006: 84

PALS-modellen innebærer en standardisert og forhåndsdefinert måte å ta i bruk ulike tiltak som modellen tilbyr.

Fire hovedperspektiver er sentrale i PALS-modellen: systemperspektivet, praksisperspektivet, dataperspektivet og resultatperspektivet. Resultatene fremmes gjennom vekselvirkning mellom støttesystemer, kartleggingssystemer og praksis med tilpassede tiltak på tre nivåer i en innsatspyramide. De universelle tiltak, omtalt som kjerne- og støttekomponenter, rettes mot samtlige elever og ansees som proaktive.

Tiltakene omfatter hele skolens personale og samtlige av skolens arenaer og ledes av skolens PALS-team.

7 Sammenfatning av teori

De ulike styringsdokumentene for skolen påpeker at identitetsdannelse er et overordnet mål for opplæringen. I samspillet mellom individ og fellesskap er læringsmiljøet avgjørende for at identitetsutvikling skjer. Sentrale momenter er tradisjon, dialog og fortellingsperspektivet.

Samtidens fragmenterte, pluralistiske virkelighet utfordrer identitetens kontinuitet, koherens og individualitet. Paul Ricoeur og Charles Taylor er teoretikere som gir ny tilnærming til hvordan identitetsutvikling skjer. I skolen kan ritualisering oppfattes som metode for å nå mål om identitetsutvikling.

Erik H. Eriksons stadieinndeling gir en oversikt over elementer som inngår i identitetsdannelsen der samfunnets betydning er sentralt. Skolealderens gevinst gjennom dyktighet og flid, kompetanse, høstes ved positivt utfall av stadiets krise. I motsatt fall høstes underlegenhet og mislykkethet.

Taylor bringer det etiske elementet i forgrunnen når det gjelder identitetsutvikling. I narrativt perspektiv gjennomfører individet i samspill med samfunnet normative sterke vurderinger som bakgrunn for sine handlinger. Dette gir selvbevissthet om identitet. Språkets rolle er sentral. Forståelse av institusjoner som ekspressive eller instrumentelle gir virkningene lojalitet og stabilitet eller apati og opprør.

PALS-modellen, en proaktiv modell, er en standardisert evidensbasert praksis hvor tiltakene beskrives gjennom en innsatspyramide på tre nivåer der universelle tiltak gjennomføres for samtlige av skolens elever. Elever på de øverste nivåene i pyramiden møtes med tilpassede tiltak. Modellen er systemomfattende og uttrykkes gjennom fire sentrale perspektiver: system-, praksis-, data- og resultatperspektivet. Hele skolens personale er involvert og alle skolens arenaer er omfattet.

Analyse

8.1 Kritisk analyse av implementering av PALS-modellen

Hvilke muligheter finnes for identitetsutvikling i forbindelse med skolens arbeid med PALS-modellen, og hvilke utfordringer gis det for identitetsutviklingen i forbindelse med dette arbeidet? En analyse av PALS-modellens systemperspektiver og tiltak i form av kjerne- og støttekomponenter i forhold til teori jeg har presentert tidligere i oppgaven vil gi grunnlag for å kunne peke på både muligheter og utfordringer i forbindelse med identitetsutvikling. Her vil jeg starte med en kort analyse og drøfting av kvalitetskriteriene for ideell implementering av PALS i skolen slik de fremkommer under pkt 6.2 i denne oppgaven. I den kritiske analysen vil jeg trekke inn kjerne- og støttekomponentene i forhold til teorien jeg har presentert i kapitlet ovenfor.

8.2 Kvalitetskriteriene for vellykket implementering med vekt på det skoleomfattende perspektivet

I kvalitetskriteriene ligger det flere momenter som er interessante i forbindelse med identitetsutvikling. Kriteriene vektlegger det skoleomfattende perspektivet i PALS-modellen. Videre påpekes viktigheten av lokal tilpasning av modellen hvor modellen må forenes med skolens undervisning og i tillegg være basert på forskning. Disse kriteriene vil jeg analysere med henblikk på Taylors teori om instrumentell og ekspressiv forståelse av institusjoner. Kvalitetskriteriene som omhandler forventet atferd og samhandling blant elever og ansatte, samt styring av dette arbeidet i et flerårig tidsperspektiv med bred evaluering, behandles sammen med intervensjonskomponentene i modellen. Analyse og drøfting av disse skjer i avsnittene som omhandler modellens kjerne- og støttekomponenter i forhold til identitetsutvikling.

8.2.1 Evidens og skole

Tidligere i oppgaven har jeg vist at opplæringens formål er å bidra til personlig utvikling og identitet¹⁶³. Den senere tids fokus på skolerestater kan virke som å stå i motsetning til formålet. I forbindelse med dette fokuset, støter vi også på begrepet evidens. Dette gjelder særlig i forbindelse med tester og eksamener som kan tallfeste bekreftelser på hvilken undervisning som gir gode resultater. Eksempler på slike tester

¹⁶³ denne oppgave: 2.6

er nasjonale prøver, PISA og TIMMS. Det søkes oppskrifter på hvordan det skal arbeides med støtte i forskning.

Imsen omtaler evidensstenkningen i skolesammenheng som et voldsangrep på en kompleksiteten i skolen¹⁶⁴. Hun viser i samme artikkel til Harald Grimen som i intervju med tidsskriftet *Bedre Skole* er skeptisk til at evidensstenkningen fra medisinsk fagfelt overføres til skolefeltet¹⁶⁵. Etablering av kunnskapsbaser innen medisinsk fagfelt var et ledd i å systematisere kunnskapen for rask og sikker informasjon med tanke på behandling av ulike sykdommer. Grimen advarer mot evidensbevegelsens hierarkiske kunnskapsrangering ved hjelp av metoder for datainnsamling (RCT: randomiserte kontrollerte forsøk) når det gjelder skole. Han viser til at den er fremdrevet av faggrupper utenfra i motsetning til det medisinske fagfeltet der egne faggrupper var pådrivere i utvikling av databasene.

Politiske krav om effektiv undervisning der metodefriheten i skolen erstattes av sentralt utarbeidede bruksanvisninger medfører risiko for ineffektivitet i følge Per Fibæk Laursen, tilknyttet Institut for Uddannelse og Pædagogik- Center for Grundskoleforskning ved universitetet i Aarhus¹⁶⁶. Engasjerte læreres inspirerte dialog med elever er det som er karakteristisk for god undervisning. Han avviser at det kan styres av manualer.

Grimen knytter evidensbevegelsen i skolen til målstyring, evaluering og kvalitetssikring i New Public Management-teknikken¹⁶⁷. Han beskriver den som å ha tro på den sterke leder og ha lite åpenhet for kritikk. Den kan brukes til kontrollering av profesjonsutøverne og føre til mindre kunnskapsutøving.

Professor Kari Smith pekte i et foredrag om vurdering for lærere i Bodø på at dersom skolen kun skulle arbeide for å nå forutbestemte mål vedrørende faktakunnskap og vurderes med tanke på dette, ville samfunnsutviklingen stoppe opp. I foredraget sitt

¹⁶⁴ Imsen i *Bedre Skole*: 23

¹⁶⁵ Grimen i Dahl og Midtbø 2008: 16

¹⁶⁶ Laursen, Per Fibæk 2008: 19

¹⁶⁷ Grimen i Dahl og Midtbø 2008: 17

siterte hun Albert Einstein *Ikke alt som kan telles teller, og ikke alt som teller kan telles*¹⁶⁸.

Skolen har over tid vært utsatt for press når det gjelder innhold og omfang av opplæringen. Noe av problematikken har kommet til uttrykk gjennom læreres bekymringer for tidsbruk, og et utvalg ledet av Kirsti Kolle Grøndahl, omtalt som Tidstyvutvalget, utredet spørsmål vedrørende dette¹⁶⁹.

John Hatties forskningsresultater publisert i 2009 i boka "Visible Learning" er fremkommet gjennom et metastudium som syntetiserer mange metastudier¹⁷⁰. Han omhandler praksis som virker og ikke virker i skolen. Han har sett på 6 hovedfaktorer som påvirker skolerresultater: barnet, hjemmet, skolen, pensum, læreren og undervisningsmåter. Blichfeldt beskriver hans studie som registrering av kvantifisert informasjon bearbeidet ved hjelp av statistiske modeller¹⁷¹. Han peker på svakheter i studiet ved at metodikken i datainnsamlingen i liten grad samsvarer med egenskaper i temaet det er søkt viten om. Hatties undersøkelse var ment å gi kunnskap om hvilke forhold i tilknytning til undervisning som hadde effekt på læringsresultatene. Dette har han søkt gjort gjennom undersøkelse av oppsummerte statistiske sammenhenger mellom det Blichfeldt kaller uskarpe variabler og ferdighetstester. I tillegg kritiserer Blichfeldt overføringen av slutningene til lokale nivåer. Han påpeker at resultater fra store undersøkelser må sees opp mot profesjonelle lokale erfaringer på samme måte som klinisk skjønn vektlegges i medisinsk behandling.

Hattie brukes av politikere og skoleledere i søk etter de metodene som gir best resultater. Imsen advarer mot en bokstavelig bruk av Hatties resultater i form av standardiserte undervisningsmetoder. Hun ser dette som et angrep på lærernes profesjonalitet og dømmekraft¹⁷². Blichfeldt advarer mot å redusere lærere til funksjonærer og kunnskap til en omsetlig vare¹⁷³.

¹⁶⁸ <http://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Nordland/Grunnskole/En-kort-reise-inn-i-vurderings-rike-verden/> (22. nov 2011)

¹⁶⁹ <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article378746.ece> 22. nov 2011

¹⁷⁰ Blichfeldt, Jon Frode: 14

¹⁷¹ Blichfeldt, Jon Frode: 12

¹⁷² Imsen i Bedre skole: 25

¹⁷³ Blichfeldt, Jon Frode: 16

I dette feltet operer PALS-modellen som et evidensbasert standardisert program for positiv atferd og støttende læringsmiljø. Evidensgrunnlaget utgjør et av kvalitetskriteriene ved vellykket implementering. Taylor skiller mellom ekspressiv og instrumentell forståelse av sosiale enheter. I denne oppgaven gjelder det forståelsen av skolen som institusjon. Når opplæringen forstås og betraktes instrumentelt, oppstår det en spenning i forståelsen av skolen som institusjon fra ekspressiv forståelse i retning av instrumentell forståelse. Skolen som institusjon forstås i instrumentell retning gjennom arbeidet for å oppnå målbare, tallfestede resultater i innenfor de systemene som er politisk vedtatt.

Imsen omtaler dette som en papirmølle som er i ferd med å kvele skolen¹⁷⁴.

Hvilke muligheter og utfordringer finnes for identitetsutvikling i skolen med PALS-programmet i dette perspektivet?

8.2.2 PALS-modellen og skolen som institusjon

Det første som presiseres i kriteriene for vellykket implementering av PALS er at gjennomføringen må være skoleomfattende og omfatte hele skolens personale, elever med foreldre og samtlige av skolens arenaer. For å få tilgang til det eksterne støttesystemet som modellens systemdel forutsetter, stilles det krav om at minst 80% av skolens ansatte slutter opp om utviklingsarbeidet¹⁷⁵. Dette innebærer at skolene må ha en grundig kartlegging av eget behov før de bestemmer seg for å innføre PALS-modellen ved egen skole. Utgangspunktet for skolene er gjerne at det oppleves et behov i personalet, hos ledelsen, hos elevene og hos de foresatte for å gjøre noe med uønsket atferd som hindrer læring ved den enkelte skole. PALS-modellen representerer i så måte et arbeide for å utarbeide en lokalt tilpasset plan for den enkelte skole som er ment å sikre god felles praksis på skolen. Det forutsettes at ledelsen ved skolen er aktiv og støttende i arbeidet.

Planen utformes med presise formuleringer om hvilke handlinger som er forventet på de ulike arenaene. Det er en forutsetning for deltagelse i utviklingsarbeidet at det settes av tid og ressurser. Skolen binder seg for dette arbeidet i minst de tre årene det tar å komme gjennom hele strukturen for gjennomføringen¹⁷⁶. I modellen presiseres

¹⁷⁴ Imsen i Bedre Skole 2011: 25

¹⁷⁵ Arnesen, Jensen, Hansen 2006: 2A:9

¹⁷⁶ Arnesen, Jensen, Hansen 2006: 1:2

viktigheten av hyppige tilbakemeldinger til elevene om gjennomført handling eller atferd som forventet. Det at tiltakene baserer seg på forskning, er evidensbaserte, gjør det mulig å samle personalet og de foresatte om dem. Tiltakene er ment å være støttende for skolens læringsaktiviteter. Elevene involveres og medvirker i praktiseringen av PALS-arbeidet. Hvordan dette gjøres, kommer jeg tilbake til i den kritiske analysen av kjerne- og støttekomponentene i PALS.

Det skoleomfattende perspektivets betydning for identitetsutvikling vil jeg nå gjøre til gjenstand for drøfting med bakgrunn i Taylors teori om institusjonen ekspressivt og instrumentelt forstått.

8.2.3: Ekspressiv og instrumentell forståelse av skolen som institusjon

En ekspressiv forståelse av skolen innebærer at det er sentralt at skolen oppfattes meningsfull som institusjon. Skolens problemer med å gi god undervisning, ønskede faglige og utviklingsmessige resultater, håndtering av problematferd rokker ikke ved den ekspressive oppfatningen. Denne ekspressive forståelsen av institusjonen utgjør det Taylor beskriver som en stabiliserende kraft. Det stabile elementet er et vesentlig kriterium for identiteten. På samme måte som samfunnet er avhengig av lojalitet hos borgerne, er skolen avhengig av lojalitet hos ansatte, ledelse, elever og foresatte for å kunne være en god skole. Imsen advarer mot bokstavelig bruk av Hatties forskning fordi den utgjør et urimelig angrep på læreren. Grimen ser en fare ved evidensbevegelsen fordi den kan misbrukes til å begrense utøverens autonomi. Han ser autonomi som sentral i all profesjonsutøvelse. Bortfall av profesjonelt skjønn setter profesjonen i fare¹⁷⁷. Denne situasjonen innebærer at lojaliteten mot skolen settes i fare.

PALS-programmet rammes på mange måter av samme kritikk som rammer bokstavelig bruk av Hatties forskningsresultater. Innføringen av PALS som løsning på utfordringer skolen står overfor kan innebære et spenningsforhold mellom skolen oppfattet ekspressivt og PALS programmet som et instrument for å kunne levere forventet "vare". PALS-modellens skoleomfattende kvalitet innebærer at skolene som arbeider etter dette programmet gjerne omtaler seg som PALS-skoler. Dette er et tegn

¹⁷⁷ Grimen i Dahl og Midtbø 2008: 18

på det skoleomfattende ved programmet og skiller seg fra andre tiltak som innføres for å løse f.eks utfordringer med mobbing ved en skole.

PALS-programmets muligheter i henhold til dette vil slik jeg ser det være avhengig av skolens evne til å knytte lojale medarbeidere til seg. For at lojaliteten hos medarbeiderne skal holde seg, må PALS- programmet oppfattes som noe mer enn et instrument hos dem for å oppnå et ønsket resultat. PALS-arbeidet på skolen må være av så omfattende karakter at det preger den grunnleggende holdningen ved alt arbeid på skolen. Slik sett kan PALS-skolene minne om ideelle friskoler med ideologisk grunnlag for sitt virke.

De ansattes lojalitet til PALS-programmet ved skolen sikres ved at det kreves stor enighet i personalet før man går inn for modellen. Skolens valg av program med bred støtte hos lærerne i forhold til å forebygge og redusere problematferd ivaretar eierforholdet til programmet. Mye av arbeidet innen PALS kjennes igjen av lærerne som vel anvendte metoder i skolen. Dette bekreftes gjennom tidligere studier av programmet¹⁷⁸. Wenche Hustadnes Hagen peker på hvordan den lokale tilpasningen til den enkelte skole er med på å sikre eierforholdet til programmet. Skolen er selv ansvarlig for implementeringen ved skolen. Lærernes kulturelle kompetanse gis betydning i utformingen av programmet på den enkelte skole¹⁷⁹.

Det vil være vanskelig, om ikke umulig for en ansatt å være i opposisjon til PALS-programmet ved en skole fordi en da kommer i opposisjon til skolens idegrunnlag. Den kollektive tilslutningen til programmet antas å ha en stabiliserende effekt for skolen. En undersøkelse om PALS-programmet virker rekrutterende eller motsatt vil kunne gi mer informasjon om denne siden av saken.

Planene som utvikles for arbeidet ved skolen innebærer konkrete tiltak som den enkelte lærer forventes å ta i bruk i sin undervisning. Dersom PALS-skolens program kun baserer seg på effekt i instrumentell forståelse, vil lojaliteten til programmet opphøre når effekten av tiltakene uteblir. Effekten av programmet måles gjennom bruk av støttesystemene og skolens kartleggingsdata. Resultatene innen PALS

¹⁷⁸ Hagen, Wenche Hustadnes 2008: 63

¹⁷⁹ Hagen, Wenche Hustadnes 2008: 65

forventes å kunne måles kvantitativt i reduksjon av f.eks antall hendelsesrapporter i SWIS-systemet. Det instrumentelle ved modellen er nærværende og tydelig ved den enkelte skole. Virkningen av dette på forståelsen av skolen som institusjon i instrumentell retning må det være grunn til å være på vakt overfor. Denne virkningen må letes etter i et lengre tidsperspektiv. Identitet henger sammen med kontinuitet. Dersom stabiliteten svekkes ved skolen, er det grunn til å tro at også identiteten trues, slik Henriksen og Krogseth påpeker¹⁸⁰.

En ny studie viser at omfanget av uønsket atferd hos elevene henger sammen med graden av lik praksis hos lærerne på skolen¹⁸¹. Dette gjelder både på kort og lang sikt. Studiet viser at en oppnådd felles praksis på skolen utgjør en stabil karakteristikk av skolens organisasjonskultur¹⁸². PALS-programmet er et verktøy for å fremme kollektiv praksis hos de ansatte på skolen. Kritikken mot instrumentell forståelse av undervisning med begrunnelse i blant annet Hatties forskning rammer også PALS-programmet. Samtidig viser ny forskning at programmets innvirkning på de ansattes praksis i retning av felles og lik praksis overfor elevene virker stabiliserende for skolekulturen.

8.2.4 Sammenfatning

Jeg mener nå å ha vist at PALS-modellen innebærer utfordringer når det gjelder forståelse av skolen som institusjon fordi den som et forhåndsdefinert program inneholder momenter som påvirker denne forståelsen i instrumentell retning. Dette kan virke destabiliserende for institusjonen med uheldige konsekvenser for identitetsdannelsen. Samtidig viser nyere forskning at PALS-programmet muliggjør en felles praksis på skolen som gir stabilitet i skolekulturen. Denne spenningen angir sider ved PALS-programmet som både skaper utfordringer og gir muligheter for identitetsutvikling.

¹⁸⁰ denne oppgave: 3.3

¹⁸¹ Sørli og Torsheim 2011: 175

¹⁸² Sørli og Torsheim 2011: 186

8.3 Kvalitetskriteriene og intervensjonskomponentene

PALS-programmet tilpasses lokalt og beskriver konkret kvalitetskriterier som omhandler forventet atferd og samhandling blant elever og ansatte. Arbeidet med PALS-programmet i det skoleomfattende systemet impliserer arbeid i og utenfor klasserommene. Det impliserer selekterte tiltak rettet mot risikoutsatte elever og elever med problematferd og samarbeid med hjemmene. Kvalitetskriteriene vektlegger undervisning og tiltak for å fremme positiv forventet atferd og hindre problematferd. Opplæringen retter seg både mot de ansatte og mot elevene. Tiltakene på universelt nivå, selektert nivå og indikert nivå utgjør de ulike intervensjonskomponentene i modellen. I min videre analyse og drøfting av disse vil jeg ta i bruk deler av teorien presentert i oppgaven som omhandler fortellingsperspektivets betydning for identiteten, videre identitetens aspekter med vekt på kontinuitet, skolealderens betydning i Eriksons stadieinndeling og Taylors vektlegging av det etiske aspekt for identitet.

8.3.1 De universelle intervensjonskomponentene

I PALS er det sentralt at kunnskapene føres fra forståelse til utøvelse¹⁸³. Forståelse fører ikke automatisk til ferdighet i utøvelse. Opplæringens innlæringsstrategier skal gi grunnlaget for handling basert på forståelse. Forståelse skapes gjennom kontekstskapende rammer slik at prinsipper kan få innhold. Fortellingen er et virkemiddel som er sentralt innen PALS-opplæringen. Undervisning overfor elevene i kjerne- og støttekomponentene tar ofte utgangspunkt i et rollespill hvor aktørene er både lærere og elever. Rollespillet utgjør en slags fortelling som beskriver et hendelsesforløp. Rollespillet viser gjerne både ønsket og uønsket problemhåndtering. Dette gir elevene mulighet for innlevelse og forståelse. I tillegg har rollespillet en kvalitet av ferdighetstrening. Selv om hendelsen er regissert og forhåndsavtalt, gir egen deltagelse i rollespill en slags erfaring i utøvelse.

Dette perspektivet understrekes også i denne oppgaven i punkt 2.6.3 i henvisning til Løgstrups forståelse av fortellingstradisjonen. Den narrative tilnærmingen knytter identiteten til en aktuell sosial sammenheng¹⁸⁴. Enkeltfortellingen er knyttet til den

¹⁸³ Arnesen m.fl 2006: 88

¹⁸⁴ denne oppgave punkt 3.5

enkeltes erfaringer. Identitet utvikles gjennom ny erkjennelse i vekselvirkningen mellom enkeltfortellingen og fortellingen om det allmenne, grunnfortellingen.

Ricoeur vektlegger den sosiale og språklige sammenhengen individet står i med hensyn til identitetsdannelse. Rollespillets narrative karakter muliggjør slik jeg ser det, ivaretagelse av identitetens momenter av koherens og kontinuitet i identitetsarbeidet. Egen erfaring med og utvikling av ferdigheter i forbindelse med innlæringen av kjernekomponentene i fortellingsperspektiv gir eleven mulighet for å organisere sin identitet.

8.3.2 Definisjon av regler og forventet atferd

PALS-programmet tar utgangspunkt i skolens eksisterende sett av skrevne og uskrevne regler¹⁸⁵. De ansatte har ulik bevissthet om hvordan regler skal forstås og håndteres. Dette er utgangspunkt for konfrontasjoner i samspelet mellom de ulike aktører i skolen. For elever som er risikoutsatt eller har atferdsproblemer øker trykningen og utprøvingen i forhold til dette. Dette vil igjen ta oppmerksomhet fra undervisningen i fagene slik at den blir mindre effektiv. Ineffektiv undervisning kan føre til manglende mestring i fagene hos elever. Dette peker Ogden på som en av flere risikofaktorer når det gjelder atferdsproblemer i skolen¹⁸⁶. Andre risikofaktorer han peker på er blant andre inkonsekvent og straffende behandling av elever, uklare regler og for høye eller lave forventninger til atferd og inkonsekvens i personalet vedrørende iverksetting av tiltak. Eriksons forskning påviste hvordan de sosiale relasjonene og levemåten i folkegrupper påvirket oppdragelsen og tolkningen av tilværelsen for den enkelte¹⁸⁷. Ogden ser det samme når han påpeker lokalmiljøets betydning for utvikling av atferdsproblemer. Lav boligstandard, dårlige sosiale og økonomiske forhold og arbeidsledighet er faktorer som bidrar til risiko for dette¹⁸⁸. Videre peker han på et prososialt miljø med mulighet for mestring som viktige beskyttende faktorer. Erikson peker på at barnet står i fare for å utvikle følelse av mindreverd og underlegenhet dersom det ikke opplever mestring eller føler seg fremmed i forhold til

¹⁸⁵ Arnesen m.fl 2006: 90

¹⁸⁶ Ogden, Terje 2010: 86

¹⁸⁷ denne oppgave punkt 4.1

¹⁸⁸ Ogden 2010: 87

skolens forventninger¹⁸⁹. Oppvekst i en sviktende familie eller opplevelse av at skolen svikter kan føre til forstyrrelser i barnets utvikling i følge Erikson.

Når PALS vektlegger definisjon og konkretisering av skolens regler på ulike områder og i ulike sammenhenger, styrkes mulighetene for konsistent håndtering av problemer som oppstår. I denne sammenhengen påpekes viktigheten av tydelige voksne i prososial voksenatferd. Arbeidet med å definere regler og forventet atferd er sentralt i programmet. Da styrkes også lærerens mulighet for å opparbeide en god relasjon til elevene, og utvikling av god undervisning som gir elevene mestringsopplevelser kan skje. Muligheter for utvikling av positiv identitet henger sammen med kvaliteten på skolens arbeid for en felles avklaring, forståelse og håndtering av dette. En mangelfull håndtering av dette definisjonsarbeidet vil med støtte i Erikson og Ogden kunne føre til større utfordringer for utsatte elever med tanke på utvikling av identitet.

8.3.3 PALS og språk

Viktige kjernekomponenter i PALS-modellen er gode og effektive beskjeder fulgt av anerkjennelse eller sanksjon ettersom beskjedene følges eller ikke. Det legges vekt på positive formuleringer i motsetning til negative eller konfronterende formuleringer i utforming av beskjeder. Ferdighet i å gi tydelige og gode beskjeder innøves i personalet i opplæringsperioden gjennom ulike arbeidsmåter. Her kan rollespill gjennomført i personalet, samtaler og diskusjoner være viktige arbeidsmåter. Kollegaobservasjon som kan skape bevissthet om egne ferdigheter kan også tas i bruk. Arnesen m.fl angir følgende huskelapp for gode beskjeder¹⁹⁰:

- *Vær konkret og bruk få ord.*
- *Gi én beskjed om gangen.*
- *Si hva som skal gjøres (startbeskjed), **ikke** hva som ikke skal gjøres (stoppebeskjed).*
- *Stå nær barnet (ikke rop til det tvers gjennom klasserommet).*
- *Sikre barnets oppmerksomhet i kontakten (øyekontakt, en hånd på skulderen).*
- *Bruk et vennlig følelsspråk (stemmeleie, ansiktsuttrykk).*
- *Vær vennlig, men bestemt.*
- *Unngå argumentering.*

¹⁸⁹ denne oppgave punkt 4.3.4

¹⁹⁰ Arnesen m.fl 2006: 96

- *Velg riktig tidspunkt.*
- *Følg opp beskjeden inntil barnet har gjort hva det blir bedt om.*

De ansattes ferdigheter i dette styrker muligheten for gode relasjoner mellom dem og elevene¹⁹¹. En negativt formulert beskjed inneholder gjerne samtidig en informasjon til elevene om at den voksne er irritert eller frustrert. Dette kan bidra til konflikter i relasjonen mellom de ansatte og elever. Arnesen klargjør betydningen av tydelighet gjennom et eksempel¹⁹²: I lærerbeskjeden "Kan dere ta opp mattebøkene med en gang?" antyder språkbruken at elevene har et valg. Dette vil hos noen elever føre til motstand mot å gjennomføre beskjeden, som igjen kan føre til et opptrappet konfliktnivå der relasjonen mellom lærer og elev settes på prøve. En vennlig beskjed om å ta opp mattebøkene er tydeligere og mer konkret. Vennligheten skiller beskjeden fra en kommando som noen voksne vil kunne assosiere med denne måten å gi beskjeder på.

I forbindelse med gode og effektive beskjeder hører anerkjennelse og ros når elevene utfører beskjeden som forventet. I PALS- arbeidet legges det vekt på at rosen skal være spesifikk. I stedet for å si at en elev er flink, skal rosen inneholde hva eleven har gjort som var bra og hvorfor det var bra: "Du ventet på tur til å henge opp jakka, det er å vise respekt!" Ros som pedagogisk virkemiddel er velkjent i skolen. Ogden viser til nyere forskning som konkluderer med at ros er det viktigste virkemidlet i pedagogikken¹⁹³. Arnesen m.fl. viser til undersøkelse som påviser at ros, anerkjennelse, oppmuntring og belønning fremmer prososial atferd¹⁹⁴, mens manglende positiv oppmerksomhet kan skape negativ atferd hos barn. Videre påpeker Arnesen m.fl at positiv anerkjennelse skaper trivsel på skolen og bidrar til økt selvtillit hos elevene.

8.3.4 Språk og identitetsutvikling

Taylor var opptatt av språket i forbindelse med identitetsutvikling. Idealene i forbindelse med PALS formidles gjennom språk knyttet til ferdigheter vist i handling. I arbeidet med forventet atferd i klasserommet eller på andre av skolens arenaer

¹⁹¹ Arnesen m.fl. 2006: 95

¹⁹² Arnesen m.fl. 2006: 98

¹⁹³ Ogden, Terje 2010: 153

¹⁹⁴ Arnesen m.fl. 2006: 99

beskrives idealene ved hjelp av språk. Den positive anerkjennelsen i PALS ser også ikke verbalt språk som viktig. Det handler om ansiktsuttrykk, klapp på skulder, tommel opp osv. Til språk knytter Taylor all artikulasjon som gir mening for subjektet. Når det gjelder identitetsdannelse som et av opplæringens hovedmål, beskrives idealene for identiteten i en sosial dialog. Taylor ser språket som konstituerende for identiteten. Samfunnet, i dette tilfellet skolen, gir normene og verdiene og utgjør utgangspunktet for individets opplevelser og erfaringer i forbindelse med dets forståelse av identitet. Individenes selvforståelse og språk påvirker igjen skolesamfunnet. Taylor poengterer at artikulasjon av det gode påvirker identiteten i den retningen. Selve den språklige aktiviteten er i stand til å skape og gjenskape, omforme og utvide.

I PALS-modellens arbeid med gode og effektive beskjeder der bruken av språket er sentralt, ser jeg med støtte i Taylors teori om språkets betydning, positive muligheter for identitetsdannelse. Den voksnes bevissthet om kommunikasjon av tydelige forventninger gjennom formulering av gode beskjeder etterfulgt av positiv oppmerksomhet rundt positiv handling, gir mulighet for positivt identitetsarbeid for elevene. I den sosiale dialogen i forbindelse med identitetsarbeidet vil med støtte i Taylors teori stadig artikulasjon av gode idelaler fremme identiteten i samme retning. Positiv oppmerksomhet og bekreftelse av forventet atferd vil med støtte i Taylors filosofi slik forsterke den ønskede atferden og igjen påvirke identiteten i samme retning.

8.3.5 PALS og det etiske element i identitetsdannelsen

Når skolen har analysert sin egen situasjon i form av hvilke faktorer som virker hemmende og fremmende for læring, gjøres et valg av hvilke regler som skal gjelde for den aktuelle skole. Det legges vekt på at reglene skal være få, gjerne bare tre stykker, for at de skal huskes av alle. Reglene kan uttrykkes på følgende måte:

Jeg viser ansvar.

Jeg viser omsorg.

Jeg viser respekt.

Det arbeides lenge i personalet på den enkelte skole med å utarbeide tydelige forventninger om hva reglene betyr på alle arenaer ved skolen. Det er en forutsetning for å lykkes at hele personalet er enige om hvordan reglene skal praktiseres og håndheves. Forventninger skal henge som oppslag på aktuelle steder, og det øves regelmessig på hver forventning. Det legges vekt på at alle elevene på skolen må ha opplæring og trening i å vite hva reglene betyr og hvordan det er forventet at man skal handle i konkrete situasjoner. Forventningene til handling på de ulike arenaene kan inneholde formuleringer som "Jeg viser ansvar når jeg henter en voksen hvis noen blir plaget i skolegården." og "Jeg viser respekt når jeg rekker opp hånda før jeg tar ordet."

I forbindelse med innøvingen av reglene vektlegges utvikling av sosial kompetanse. Her legges til grunn fem sosiale ferdighetsdimensjoner som omtales som livsferdigheter¹⁹⁵: empati, samarbeid, selvkontroll, ansvarlighet og selvhevdelse. Disse ferdighetene handler om empatiske ferdigheter som innlevelse, medfølelse, omtanke og respekt. Samarbeidsferdigheter betyr bl.a. evne til å hjelpe andre, dele, vente på tur og lytte. Under selvkontroll hører evne til å styre egne følelser som sinne og se konsekvenser av handlinger. Ansvarlighet knyttes til reglene, ansvar, omsorg og respekt, og de ulike forventningene som er utarbeidet på grunnlag av reglene for skolens ulike arenaer. Selvhevdelse betyr ferdigheter i positivt å kunne uttrykke egne meninger, mot til å si fra ved urettferdig behandling av seg selv eller andre, motstå negativt press fra andre og ferdigheter i å invitere andre med i lek eller annet samspill. Disse ferdighetene øves det på på ulike måter med elevene. Rollespillet hvor elevene og lærere er aktører er sentralt i innøvingen. Dette utgjør et utgangspunkt for modellæring, ferdighetstrening og refleksjon i elevgruppa rundt de ulike reglene, forventningene og sosiale ferdighetene. Anerkjennelse og ros er viktig i innlæringen og under praktisering av de ulike reglene. PALS-modellen anbefaler også bruk av ulike andre verktøy som "Steg for steg"¹⁹⁶ i treningen på sosiale ferdigheter.

8.3.6 Kritisk analyse av det etiske elementet i PALS i forhold til identitet

Det etiske element i PALS slik det kommer til uttrykk ovenfor i form av det som omtales som regler og forventninger knyttet til de ulike arenaer vil jeg nå gi en kritisk

¹⁹⁵ Gresham og Elliot i Arnesen m.fl 2006: 92

¹⁹⁶ Arnesen m.fl. 2006: 94

analyse med tanke på muligheter og utfordringer for identitetsarbeide. Jeg vil analysere ved hjelp av Taylors teori om sterke og svake vurderingers betydning for identitet og Eriksons identitetsteori med vekt på skolealder.

Taylor knytter identitet til det han omtaler som sterke vurderinger. Sterke vurderinger gjennomføres på normativt grunnlag. Begrunnelsen for handlinger hentes fra en vurdering om rett og galt tilknyttet idealer som barmhjertighet, mot og ærlighet. I PALS finnes gjerne disse idealene omtalt som regler, i denne oppgaven eksemplifisert gjennom reglene ansvar, respekt og omsorg. Det er slik jeg ser det nærhet mellom Taylors idealer og reglene i PALS. De konkret formulerte forventningene tilknyttet de ulike arenaene relaterer seg til reglene. I klasserommet viser du respekt når du lytter til andre eller venter på tur, du viser ansvar når du gjør det arbeidet som er forventet eller du ber om hjelp, du viser omsorg når du samarbeider eller hjelper en annen elev. Disse handlingene kan elever gjennomføre på bakgrunn av sterke vurderinger på normativt grunnlag.

Eriksons stadieinndeling ser skolealderen som fasen der barnet som positiv gevinst av krisens utfall utvikler kompetanse. Når det utfører forventede handlinger, oppnår det anerkjennelse fra den voksne. Gjennom mestringsopplevelser utvikles metodiske ferdigheter og kompetanse det trenger i den voksne verden. Lærere og andre voksne utgjør for barnet viktige rollemodeller for positiv identifikasjon.

Eriksons teori sammenholdt med Taylors vekt på sterke vurderinger som betydningsfulle for identiteten gir forståelse for at PALS -programmet har gode muligheter for identitetsutvikling. Anerkjennelsen elevene får når de gjennomfører forventede handlinger i tråd med skolens regler, gir opplevelse av mestring og kompetanse. Dette styrker mulighetene for positiv identitetsutvikling i tråd med både Taylor og Erikson.

PALS-programmets vekt på spesifikk ros og anerkjennelse knyttet til aktuelle handlinger styrker barnets kompetanse i å gjøre gode valg på normativt grunnlag. I tillegg til ros og anerkjennelse er PALS-programmet tilhenger av håndfaste belønninger som forsterkning av anerkjennelsen. Systemet rundt belønningene utformes lokalt på den enkelte skole. Det som er mest vanlig i Norge er bruk av

"brakort". Dette er kort utformet for den enkelte skole hvor skolens regler fremkommer, f.eks, ansvar, omsorg og respekt. "Bra-kortene" brukes slik at i tillegg til den verbale rosen kan barnet få utdelt et "brakort" som synlig og håndfast bevis på sitt gode valg.

Når et avtalt antall kort er oppnådd, gjennomføres en belønning eller oppmuntring i klassen.

Disse kortene tror jeg utgjør det mest omdiskuterte elementet innen PALS i Norge. De kan lett oppfattes av både lærere og elever som en slags valuta. Elevene har "tjent" så og så mye på sin forventede atferd, og nå kan de veksle valutaen i konkrete "varer".

Dersom denne oppfatning får råde, sparker den bena under grunnlaget for å gjøre sterke vurderinger på normativt grunnlag. Motivasjonen for elevenes gode valg kan synes å være den avtalte belønningen. Dersom det siste er tilfelle, gjennomfører elevene ikke sterke vurderinger på normativt grunnlag for sine handlinger.

Belønningssystemet kan slik utgjøre en trussel for elevenes motivasjon til å gjennomføre sterke vurderinger på normativt grunnlag. Dermed får PALS-programmets arbeide med forventet arbeid lite å si for utvikling av identitet som Taylor knytter til sterke vurderinger. Her ligger en åpenbar fallgrube for PALS-programmets muligheter i forhold til identitetsdannelse.

Bruken av "bra-kortene" har en annen side sett fra den voksnes synsvinkel. Nettopp kortene er en konkret påminnelse til den voksne om å gripe barnet i å gjøre noe bra slik at det kan roses og anerkjennes. Slik utgjør de et godt pedagogisk virkemiddel med tanke på de voksne. Dersom man klarer å manøvre i farvannet med kort som forsterkninger av ros mer enn som "valuta" som gir "kjøpekraft" og betrakter belønningene som oppmuntringer, tror jeg bruken av PALS-kort kan styrke arbeide med å gi elevene kompetanse i å gjøre gode valg på normativt grunnlag.

Erikson påpeker at egosyntesen, som han beskriver som egoets samordnende arbeid for å oppnå vekst i identitetsutviklingen¹⁹⁷, er avhengig av belønninger fra kulturen på dette arbeidet i alle stadier. Diskusjonen rundt bruken av "brakort" er viktig å gjennomføre med jevne mellomrom for å holde arbeidet med PALS på riktig spor. Da vil også bruken av PALS-kortene kunne være et brukbart pedagogisk hjelpemiddel i

¹⁹⁷ denne oppgave pkt 3.5

arbeidet med å gi elevene kompetanse i å gjennomføre sterke vurderinger knyttet til identitet.

Erikson peker utfordringer for identitetsutviklingen i forbindelse med for stor vekt på selvbeherskelse eller pliktfølelse. Det kan føre til avhengighet hos barnet av en forhåndsdefinert plikt. Det ligger som en fare i PALS-arbeidet at tydeliggjøringen av forventningene overdrives og kan gi elevene vanskeligheter med siden å frigjøre seg fra unødig selvkontroll og beherskelse. Videre kan det ligge en utfordring i forhold til identitetsdannelse at elever kun opplever at det har verdi gjennom anerkjennelsen av det de utretter. Erikson påpeker at en overdrevet fokus på dette står i fare for å utvikle "fagidioti"¹⁹⁸. Jeg tenker at det samme utgjør en utfordring for identitetsdannelse i arbeidet med PALS ved overdrevet fokus på formulerte forventninger slik at annet naturlig samspill i skolen undertrykkes.

8.3.7 Intervensjonskomponentene i PALS og identitet

Jeg har ovenfor presentert og kritisk analysert de intervensjonskomponentene i PALS-modellen jeg oppfatter som mest relevante i forhold til identitet. Det er komponentene **definere og innlære regler og atferd, gode og effektive beskjeder, oppmuntring og positive konsekvenser (belønningssystemet)** presentert og analysert i avsnittene under 8.3 - 8.3.6.

Andre kjernekomponenter i PALS-modellen er **positiv involvering, grensesetting - negative konsekvenser, regulering av følelser, tilsyn og oppfølging, problemløsning og kartlegging og vurdering**. Praksis retter seg i prinsippet mot alle elever ved skolen og omtales som universell intervensjon. Elever med risiko for å utvikle atferdsproblemer og elever som har atferdsproblemer møtes i tillegg med selektert og indikert intervensjon som bl.a. kan innebære økt støtte og tilrettelegging, tilpasset ferdighetstrening og økt samarbeid mellom foresatte og hjelpetjenesten internt og eksternt.

¹⁹⁸ denne oppgave pkt 4.3.4

Positiv involvering betraktes i PALS-modellen som en grunnleggende måte å møte barn på¹⁹⁹. Gjennom positiv oppmerksomhet og rosende, støttende, lyttende og interessert holdning til eleven opprettes en god relasjon mellom lærer og elev. En god relasjon er av betydning i identitetsutviklingen for at den voksne skal utgjøre en betydningsfull rollemodell for positiv identifikasjon.

Bruk av ros og anerkjennelse utgjør den viktigste praksis i PALS-modellen.

Grensesetting og negative konsekvenser brukes i PALS-modellen i tillegg. Det poengteres at konsekvensene skal være milde og forutsigbare, være konsistente, ha sammenheng med det aktuelle regelbruddet og være lette å administrere²⁰⁰.

Konsekvensen må være kjent for eleven på forhånd slik at det blir tydelig at det er elevens valg av handling som resulterer i gjennomføring av konsekvensen.

Konsekvensen skal ikke være krenkende for eleven. Arbeidet i personalet med å utarbeide og komme overens med hvilke konsekvenser som skal settes inn når, er med på å skape den tydelige og felles praksis som styrker stabiliteten ved skolen. Dette har betydning for identiteten slik jeg har vist i analysen ovenfor.

Erikson betrakter ritualisering som metode for at individet skal kunne utvikle en velorganisert identitet i en sosial virkelighet²⁰¹. Innenfor det menneskelige samspill leves det ut rutiner og rolleløsninger som skaper tradisjon og gir individet mulighet for å tilpasse seg kulturens forventninger. PALS-modellens bruk av ros og anerkjennelse forsterket gjennom bruk av "Bra-kort" utgjør PALS-skolens metodeløsning for dette. Det systematiske, gjennomarbeidete programmet med hensyn til dette gir retning og muligheter for lik kulturell praksis som styrker muligheten for identitetsdannelsen.

Regulering av følelser er sentralt i PALS-modellen. Selvkontroll og følelsesregulering betraktes som en sosial ferdighet som kan læres og videreutvikles. Ferdigheten utgjør en mestringsstrategi hos barn og voksne. Den bidrar til å redusere konflikter som lett kan eskalere ved sinne og aggresjon. Barn som reagerer med sinne og problematferd ved frustrasjon møtes med tiltak fra skolen. Arnesen viser til tiltak som læring av sosiale og kognitive ferdigheter, studieferdigheter, læringsstrategier, problemanalyse

¹⁹⁹ Arnesen m.fl. 2006: 104

²⁰⁰ Arnesen m.fl. 2006: 107

²⁰¹ denne oppgave pkt 3.6

og problemløsningsferdigheter²⁰². Det er først og fremst den voksnes ansvar å bryte negative samspillmønstre. Gjennom bevissthet rundt egen praksis gis den voksne muligheter for å videreutvikle egne ferdigheter i dette. Her poengteres igjen viktigheten av å rose når barnet viser forventet atferd for å forsterke denne. Ved grensesetting er det viktig at den voksne er rolig og bestemt, ikke lar seg provosere til å heve stemmen, bli irritert eller komme med trusler. Gode ferdigheter i å gi tydelige beskjeder, slik det er beskrevet ovenfor, hvor eleven f.eks minnes på hvilken konsekvens hans valg har, vil virke forebyggende mot opptrapping av konflikten. Et ledd i dette arbeidet er at skolen utvikler en trygghetsplan som kan tas i bruk der situasjonen kommer ut av kontroll. Målet med denne intervensjonskomponenten er at elevene skal oppleve mestring og lykkes. Godt arbeide med denne kjernekomponenten innebærer positiv anerkjennelse uttrykt gjennom positivt verbalt og non-verbalt språk overfor eleven. Dette er sentralt for identiteten, og arbeide med denne kjernekomponenten gir derfor gode muligheter for identitetsarbeide ved PALS-skolen.

I PALS er det å være proaktiv sentralt. Tilsyn med elevene i friminuttene gir personalet mulighet for å identifisere elevatferd for anerkjennelse og oppfølging. Skolen må utarbeide en plan for systematisk tilsyn. Tilsynet gir muligheter for å være i forkant av situasjoner som kan oppleves problematisk for barnet. Arnesen påpeker at styrken ved systematisk tilsyn gir mulighet for å forsterke forventet atferd gjennom oppmuntring og positiv involvering, relære forventet atferd og systematisk korreksjon av problematferd²⁰³. PALS-modellens vekt på kjernekomponenten tilsyn og oppfølging ser det å være proaktiv som en forutsetning i arbeidet med å fremme mestring og anerkjennelse med betydning og muligheter for identitetsutvikling.

Intervensjonskomponenten problemløsning handler om ferdigheter i å diskutere, forhandle og komme til enighet om løsninger. Strategier for dette bidrar til reduksjon av konflikter i samspillet mellom de ulike aktørene i skolemiljøet. Dette gir derfor også mulighet for identitetsutvikling.

²⁰² Arnesen m.fl. 2006: 109

²⁰³ Arnesen m-fl. 2006: 113

Intervensjonskomponenten *kartlegging av elevatferd og vurdering av tiltak* anses som sentrale i arbeidet med å skape et proaktivt læringsmiljø²⁰⁴. Det er analyse av skolens egne behov som skaper felles forståelse og lojalitet til de tiltakene skolen ønsker å gjennomføre, slik hele PALS-programmet er eksempel på. Denne kjernekomponenten bidrar til å utvikle forbedret praksis. PALS -skolene får tilgang på det databaserte kartleggingsverktøyet SWIS som har til hensikt å gi et oppdatert og presist bilde av problemsituasjonen på skolen. Dataene fremkommer gjennom lærernes systematiske rapport av negative atferdshendelser på de ulike skolearenaene. Lærerne rapporterer på ferdigtrykket skjema hvor hvem, når, hvor, og hva, mulige årsaker og konsekvens som er gjennomført fremkommer som informasjon på skjemaet. Systemet kan gi skolen presis informasjon som grunnlag for tiltak overfor elever, personale, fysiske eller organisatoriske forhold. Brukt på denne måten gir denne kjernekomponenten mulighet for å sette i verk tiltak som kan fremme positiv utvikling, som igjen gir muligheter for identitetsutvikling.

8.3.8 Sammenfatning

PALS-modellen vektlegger ferdigheter i praksis på grunnlag av forståelse. Ricoeur og Løgstrup viser muligheter for identitetsutvikling i et narrativt perspektiv. Gjennom bruk av fortellingen med rollespillet som metode i innlæringen av kjernekomponentene gis elevene mulighet for identitetsutvikling.

Eriksons poengtering av sosiale relasjoners betydning for identitet kan vurderes i sammenheng med PALS-modellens vektlegging av konsistent håndtering av skolens regler. Konsistens fremkommer gjennom arbeidet med å definere skolens regler og forventet atferd. Dette styrker lærerens muligheter for gode relasjoner til elevene med fokus på god undervisning for at elevenes mestringsopplevelser skal økes. Slik fremmes skolealderens fase *kompetanse* som gevinst i tråd med Eriksons stadieinndeling.

Verbalt og non-verbalt språks betydning for gode relasjoner kommer til syne gjennom PALS-modellens vektlegging av ferdighet i å gi gode beskjeder etterfulgt av

²⁰⁴ Arnesen m.fl. 2006: 114

anerkjennelse og ros når beskjeden følges. Ved å betrakte programmets bruk av systematisk ros og anerkjennelse som den ritualiserte metode for skolekulturens arbeide med å fremme en velorganisert identitet innebærer også dette muligheter for identitetsdannelsen.

Taylor anser språk som konstituerende for identiteten. Positivt språk fremmer positiv handling og påvirker identitetens retning. Utarbeidelse av milde og forutsigbare konsekvenser i forbindelse med elevens valg av handling er en del av arbeidet som styrker muligheten for gode relasjoner i felles praksis. Arbeide med ferdigheter i å regulere følelser og selvkontroll og problemløsning er også viktig for muligheter når det gjelder identitetsutvikling. Det samme gjelder modellens vektlegging av å være i forkant gjennom gode systemer for tilsyn og oppfølging. Disse utarbeides blant annet ved hjelp av kartleggingsverktøyet SWIS.

PALS-modellen vektlegger sosial kompetanse med ferdighetsdimensjonene empati, samarbeid, selvkontroll, ansvarlighet og selvhevdelse knyttet til skolens ulike arenaer. Dette kan sees i lys av Taylors vektlegging av sterke vurderinger på normativt grunnlag for rett og galt med betydning for identiteten.

PALS-programmets belønningssystem i form av "Bra-kort" med påfølgende oppmuntring eller belønning kan utgjøre en trussel mot grunnlaget for de etiske vurderingene samtidig som de kan virke pedagogisk som en påminning for den voksne om å se og rose det elevene viser av positiv atferd. Dette utgjør en spenning med klare utfordringer i PALS-modellen med tanke på identitetsutvikling.

8.4 Sammenfatning av kritisk analyse

Den kritiske analysen av PALS-programmet med tanke på muligheter og utfordringer for identiteten viser at modellen innebærer spenning i forhold til dette. Programsiden ved modellen kan påvirke oppfatningen av skolen som institusjon i instrumentell retning med destabilisering som effekt. Dette innebærer en utfordring for identitetsdannelsen. Utvikling av felles praksis drar i stabiliserende retning med muligheter for identitetsdannelsen.

Det narrative aspektets betydning for identitetsdannelse gjenfinnes i ferdighetstreningen i PALS-programmet. Dette gir muligheter for identiteten i følge Ricoeur, Taylor og Løgstrup.

PALS-modellens vektlegging av positiv involvering der språket har en sentral rolle gir også gode muligheter for identitetsutvikling sett på bakgrunn av teori hos Erikson og Taylor. Ros og anerkjennelse forstått som ritualisering styrker mulighetene for identitetsutvikling.

Arbeidet med ferdigheter innen sosial kompetanse kan sammenholdes med Taylors teori om sterke og svake vurderinger. Modellen innebærer et spenningsforhold her ved at det gis muligheter for identitetsdannelse ved sterke vurderinger gjennom ros og anerkjennelse når elevene viser positiv atferd. Samtidig kan belønningssystemet underminere det normative grunnlaget for elevenes handlinger ved at det i seg selv blir grunnlaget for handlingen.

Avslutning

9.1 Oppsummering

Hvilke muligheter gir arbeidet med PALS-programmet for utvikling av identitet?

Hvilke utfordringer støter vi på i programmet når det gjelder identitetsdannelse?

Hovedproblemstillingen slik den er formulert ovenfor har jeg nærmet meg ved å søke etter svar på delproblemstillinger slik det er beskrevet i innledningen²⁰⁵. Den første delproblemstillingen min handlet om hva plandokumentene sier når det gjelder skolens oppdrag i forhold til identitetsdannelse. Skolens formålspragraf uttrykker dannelse som mål for opplæringen²⁰⁶. NOU-innstillingen *Identitet og dialog* forut for KRL-faget, det nåværende faget RLE, Kunnskapsløftets generelle del og de enkelte læreplaner for fagene samt St.meld.31 *Kvalitet i skolen* angir personlig utvikling og identitet som et overordnet mål i opplæringen. Det kan derfor slås fast at utvikling av identitet er et viktig anliggende i skolens møte med elevene. Dette er bakgrunnen for å lete etter hvilke muligheter og utfordringer PALS-programmet gir i dette arbeidet.

For å forstå hva jeg skulle lete etter når det gjaldt muligheter og utfordringer for utvikling av identiteten, var det nødvendig å definere og undersøke selve begrepet identitet. Her fremkom det at identitetens ulike aspekter støter på utfordringer i vårt samfunns pluralistiske virkelighet²⁰⁷. Særlig er identitetsaspektene kontinuitet og koherens utsatt. Gjennom en narrativ tilnærming til identitet kan allikevel disse momentene ivaretas slik Paul Riceour forstår identitetsarbeidet²⁰⁸. Også Charles Taylor som jeg har valgt å støtte meg på, vektlegger den narrative sammenhengen i individets identitetsutvikling²⁰⁹.

I spørsmålet om hvordan individet utvikler identitet valgte jeg å støtte meg på teoriene til Erik H. Erikson og Taylor. Eriksons inndeling i stadier ga meg mulighet til å holde mest fokus på skolealderen, det stadiet som var mest aktuelt for min problemstilling. Gjennom barnets mestringsopplevelse eller opplevelse av nederlag utvikler dette

²⁰⁵ se pkt 1.2

²⁰⁶ se pkt 2.2

²⁰⁷ se pkt 3.4

²⁰⁸ se pkt 3.5

²⁰⁹ se pkt 5.8

stadiet dyktighet og flid versus underlegenhet hos individet. Anerkjennelsen det oppnår i skolen bidrar til den identitetsfølelsen barnet utvikler i dette stadiet²¹⁰.

Taylor ser på individet som et handlende subjekt der han skiller mellom intenderte handlinger og atferd slik den kan observeres i tid og rom²¹¹. Taylor vektlegger det etiske aspektet i skille mellom sterke og svake vurderinger. Han knytter identiteten til sterke vurderinger på normativt grunnlag der verdier som barmhjertighet, mot og ærlighet er sentrale²¹². Individet får del i verdiene skjer gjennom alt språk i sosial dialog. Han anser språket for å være identitetsskapende²¹³. På den måten knyttes identiteten til de sterke vurderingene om hvem vi bør være. En endring av sterke vurderinger innebærer endring av identiteten.

Taylor knytter også tanker til forståelsen av institusjonene. I forhold til min problemstilling gjelder det forståelse av skolen som institusjon. Dersom skolen som institusjon betraktes og forstås instrumentelt, vil det oppstå en krise med konsekvenser for den stabiliserende kraft som lojaliteten utgjør når skolen ikke lenger leverer som forventet²¹⁴. Dette har særlig relevans for identitetsmomentet kontinuitet som utsettes for utfordringer i vårt samfunn. PALS-programmets instrumentelle karakter angir her en utfordring i forhold til identitetsutvikling.

I beskrivelsen og analysen av PALS-programmet kom det fram at den nasjonalt og internasjonalt støtter seg på forskningsmiljøer. Dens praktiske utforming i form av å tilby et standardisert og forhåndsdefinert program som viser seg i stor grad å være i tråd med kravene til evidensbasert praksis²¹⁵. I analysen fremkommer noen problematiske sider ved dette²¹⁶. Både Imsen og Grimen advarer mot evidenstenkningen i skolesammenheng. Grimen advarer mot en overføring av medisinsk fagfelts etablering av kunnskapsbaser i skolesammenheng. Imsen og Laursen ser den som en trussel mot skolen fordi sentralt utarbeidete bruksanvisninger, slik PALS-programmet er et eksempel på, ikke ivaretar det som er karakteristisk for

²¹⁰ se pkt 4.3.4

²¹¹ se pkt 5.3

²¹² se pkt 5.4

²¹³ se pkt 5.5

²¹⁴ se pkt 5.7

²¹⁵ se pkt 6.2

²¹⁶ se pkt 8.2.1

god undervisning. God inspirert dialog med elevene kan ikke styres av manualer. Denne argumentasjonen bruker Imsen og Blichfeldt når de advarer mot bruk av Hatties forskningsresultater i retning av standardiserte undervisningsmetoder²¹⁷. En forståelse av opplæringen i instrumentell retning trekker forståelsen av skolen som institusjon i samme retning med negative konsekvenser for lojalitet til institusjonen som en stabiliserende kraft slik at mulighetene for identitetsutvikling svekkes²¹⁸.

Dette motvirkes gjennom kravet til at et stort flertall av de ansatte, minst 80 %, må støtte valget av PALS som program. Den store kollektive oppslutningen om programmet virker i stabiliserende retning slik at identitetsutvikling gis muligheter i sammenheng med dette. Forskning viser også at skolens grad av felles praksis i møte med uønsket elevatferd virker stabiliserende for organisasjonskulturen²¹⁹. Vi finner altså både utfordringer og muligheter for identitetsdannelsen i forbindelse med det evidensbaserte grunnlaget for PALS- programmet sett opp mot den kollektive tilslutningen programmet får ved den enkelte skole.

I implementeringen av PALS vektlegges øving av ferdigheter. Dette skjer ofte gjennom bruk av rollespill som har en narrativ karakter²²⁰. I vekselvirkningen mellom slike enkeltfortellinger og det allmenne gis individet muligheter for å utvikle identitet. Den narrative betoningen er av særlig betydning for identitetens aspekter koherens og kontinuitet.

Vektleggingen av felles praksis overfor problemhåndtering i skolens personale gir rom for gode relasjoner mellom barn og voksne som igjen påvirker læringsmiljøet og gir muligheter for mestringsopplevelser og utvikling av positiv identitet²²¹. Helt konkret handler arbeidet i personalgruppa om å utvikle ferdigheter hos de voksne i forhold til elevatferd. F.eks knyttes ferdigheter i å gi tydelige og gode beskjeder til ros og anerkjennelse av forventet elevatferd. Dette fremmer prososial atferd. Gjennom arbeidet med ulike kjernekomponenter som grensesetting, regulering av følelser,

²¹⁷ se pkt 8.2.1

²¹⁸ se pkt 8.2.2

²¹⁹ se pkt 8.2.3

²²⁰ se pkt 8.3.1

²²¹ se pkt 8.3.2

problemløsning, kartlegging og vurdering i positiv innvolvering blir den voksne rollemodell for positiv identifikasjon²²².

Taylor anser språket for å være konstituerende for identiteten. Artikulasjon av det gode påvirker identiteten i samme retning²²³. Innen PALS kan artikulasjon av det gode være ensbetydende med tydelige og gode beskjeder etterfulgt av anerkjennende ros. Her gir PALS-arbeidet gode muligheter for identitetsdannelse.

PALS-arbeidet vektlegger noen få grunnleggende verdier, omtalt som regler, i skolens arbeide med forventet atferd. Trening på sosiale ferdigheter hører inn under dette arbeidet. Sentrale stikkord her er *omsorg, ansvar, respekt, empati, samarbeid, selvkontroll, ansvarlighet og selvhevdelse*²²⁴. Disse verdiene kan utgjøre et normativt grunnlag for utøving av sterke vurderinger uttrykt med Taylors terminologi²²⁵. Elevene får gjennom dette mestringsopplevelser som utvikler ferdigheter og kompetanse, skolealderens gevinst i identitetsarbeidet²²⁶. Her vises altså gode muligheter for identitetsutvikling gjennom PALS-arbeidet.

Belønningssystemet som er utviklet i sammenheng med innøvingen av ferdighetene utgjør en spenning i PALS-programmet når det gjelder identitetsutvikling. Belønningssystemet kan i seg selv utgjøre en begrunnelse for handlinger, og ikke sterke vurderinger på normativt grunnlag. PALS-programmet inneholder altså momenter som kan forhindre normative vurderingene. Håndtering av belønningssystemet utgjør en utfordring når det gjelder identitetsdannelse med begrunnelse i Taylors teori.

Bruken av kort i belønningssystemet har en pedagogisk side for den voksne. Kortene utgjør seg en påminning om å se etter og huske på å gi anerkjennelse til positive handlinger. Denne spenningen når det gjelder utfordringer og muligheter for identitetsdannelse er det viktig å være oppmerksom på i arbeidet med PALS-programmet.

²²² se pkt 8.3.7

²²³ se pkt 8.3.4

²²⁴ se pkt 8.3.5

²²⁵ se pkt 8.3.6

²²⁶ se pkt 8.3.6

Gjennom oppsummeringen over fremkommer hvilke muligheter eller styrker PALS-programmet har når det gjelder identitetsutvikling med støttet i teoriene til Taylor og Erikson. Det fremkommer også at programmet har noen utfordringer når det gjelder identitetsutvikling.

9.2 Utblikk

Skolen får seg forelagt mange oppgaver og utfordringer. De siste årene har fokus i stor grad vært på oppnådde skoleresultater. I dette jaget er det lett å glemme individet, det enkelte barn. Det er grunn til å holde fast ved at opplæringens overordnede formål er å gjøre den enkelte i stand til å mestre tilværelsens utfordringer i stort og smått. Her er eksamensresultater underordnet i et større bilde. Hvordan det enkelte barn i skolen gis mulighet for å utvikle seg som menneske, med individuell identitet er av større betydning. Det er derfor viktig at arbeidet som gjøres i skolen også speiler dette perspektivet.

PALS-programmet er av mindre interesse dersom det kun handler om verktøyets mulighet for å fremme ønsket elevatferd og gi støtte for å fremme faglig gode eksamensresultater. Det er verktøyets muligheter for identitetsutvikling som har fanget min interesse. Den teoretiske analysen av verktøyet viser både muligheter og utfordringer for at positiv identitetsutvikling kan skje. Programmets vekt på forståelse som grunnlag for hvilke ferdigheter man bør utvikle som personale, har gitt den enkelte lærer større bakgrunn for å velge en klokere reaksjon i utfordrende møter med elever. På egen skole har jeg i løpet av implementeringsperioden og tiden etterpå fanget opp uttalelser i kollegiet som uttrykker kritikk mot PALS-programmet. Dette er gjerne uttalelser på grunnlag av frustrasjoner i møte med elever. Det er naturlig at det oppstår utfordrende situasjoner i de mange i relasjonene som skolehverdagen byr på. En lærer uttrykte at hun opplevde at "PALS fratar meg mine egne verktøy som jeg har innarbeidet og som fungerer for meg". En annen uttalelse som jeg ofte har støtt på er "Dette gjør vi jo! Det har vi alltid gjort!" og "Dette er bare vanlig folkeskikk!" Slike uttalelser bærer bud om at programmet skaper frustrasjoner i det personale og den elevflokket det utøves i.

På bakgrunn av ovenstående mener jeg det vil være av interesse å undersøke hvordan verktøyet oppleves og praktiseres i forhold til muligheter og utfordringer når det gjelder identitetsutvikling på skoler som har gjennomført implementeringsperioden på tre år. Hvordan oppleves det i den utøvende virkeligheten av det personalet som en gang gikk inn for valg av PALS-programmet? Hvordan opplever det nye personale som skolen tilsetter at PALS-programmet fungerer? Virker PALS rekrutterende eller

motsatt for personale til skolen? Og ikke minst: hvordan opplever elevene at PALS-programmet fungerer i forhold til egen identitet, for seg selv, som en del av en klasse og for skolen som helhet?

Her er det duket for flere studier. Det må være viktig å avdekke hvordan verktøyet fungerer i praksis for brukerne, altså både personalet og elevene. Kunnskap om dette vil kunne være viktig for å korrigere og eventuelt etablere forbedrede utgaver av programmet og forkaste det som i praksis viser seg å ikke svare til forventningene.

LITTERATURLISTE

Afdal, Geir, Haakedal, Elisabeth og Leganger-Krogstad, Heid: *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Universitetsforlaget, 1997

Alvesson, M. & Skjoldberg : *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur, 1994

Arnesen, Anne, Jensen, Kjell og Meek-Hansen, Wilhelm: *Håndbok PALS, Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*. Oslo, Atferdssenteret, 2006

Arnesen, Anne, Ogden, Terje og Sørli, Marianne: *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*, Universitetsforlaget, 2006

Blichfeldt, Jon Frode: *Om gyldig forskning og bruk av forsknings- og testresultater*. Bedre Skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere, nr 4. Utdanningsforbundet, 2011

Brunstad, Paul Otto: *Ungdom og livstolkning*. Tapir forlag, 1998

Dahl, Marit og Midtbø, Ragnhild: *Kampen om kunnskapen*. Bedre Skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere, nr 1. Utdanningsforbundet, 2008

Dale, Erling Lars: *Pedagogikk og samfunnsforandring 2*. Ad Notam Gyldendal A/S, 1992

Erikson, Erik H: *Indsikt og ansvar*. Hans Reitzel, København, 1984

Erikson, Erik H: *Barndommen og samfunnet*. Gyldendal Akademisk, 2000

Erikson, Erik H: *Livsringen sluttet*. Hans Reitzel, København, 1983

Erikson, Erik H.: *Identitet. Ungdom og kriser*. Hans Reitsels Forlag, 1971

Fossland, Jørgen og Grimen, Harald: *Selvforståelse og frihet. En introduksjon til Charles Taylors filosofi*. Universitetsforlaget, 2001

Hagen, Wenche Hustadnes: *Erfaringer med tiltaksprogrammet PALS. Masteroppgave i spesialpedagogikk*. Universitetet i Oslo, 2008

Hellesnes, Jon: *Hermeneutikk og kultur*. Det Norske Samlaget, 1988

Henriksen, Jan-Olav og Krogseth, Otto: *Pluralisme og identitet*. Gyldendal Norsk Forlag, 2001

Hodne, Hans, Syse, Henrik, Kringlebotn Sødal, Helje: *Du og jeg. RLE 6*. Høyskoleforlaget, 2011

Imsen, Gunn: *Elevens verden*. Universitetsforlaget, 2005

Imsen, Gunn: *Hattie-feberen i norsk skolepolitikk*. Bedre Skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere, nr 4. Utdanningsforbundet, 2011

Laursen, Per Fibæk: *Evidensbasert undervisning*. Bedre Skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere, nr 1. Utdanningsforbundet, 2008

Læreplanverket for kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet Tapir Akademiske Forlag, 2006

Løvlie, Birger, Meier Ralph og Redse, Arne: *Danning, identitet og dialog*. Tapir Akademisk Forlag, 2009

Læreplan for grunnskolen, Generell del. Det Kongelige Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996

NOU 9: *Identitet og dialog*, 1995

Ogden, Terje: *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utgave. Gyldendal Akademisk forlag, 2010

St. meld. nr 31 : *Kvalitet i skolen*. Det kongelige Kunnskapsdepartement, 2007 - 2008

Svendsen, Lars Fr. H. og Säätelä : *Det sanne, det gode og det skjønne*. Universitetsforlaget, 2007

Sørli, Mari-Anne og Torsheim, Torbjørn: *Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behavior in school*. School effectiveness and School Improvement, Vol 22, Nr 2, s.175 - 191, 2011

Østrem, Sissel: *Muslim i Norge*. Universitetsforlaget, 2003

Internettlenker:

<http://www.dagbladet.no/nyheter/2004/08/08/404884.html> (21.januar 2012)

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=257616> (21. januar 2012)

<http://www.atferdssenteret.no/aktuelt/pals-ambassadoerene-article1134-119.html> (21. januar 2012)

<http://web.mf.no/studier/?studieprogramkode=MAKRD&inndeling=1&> (21. januar 2012)

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/tidsskrift_nyhetsbrev/forsiden-kd-aktuelt2/kd-aktuelt-nr-1008/grunnopplaring/nye-formalsparagrafer-for-skole-og-barne.html?id=539875 (4. oktober 2011)

<http://www.dagbladet.no/kultur/2008/12/27/559756.html> (5. oktober 2011)

<http://www.dagbladet.no/2010/04/19/kultur/debatt/kronikk/hjernevask/11350126/> (2. sept 2011)

<http://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Nordland/Grunnskole/En-kort-reise-inn-i-vurderings-rike-verden/> (22. nov 2011)

<http://www.dagsavisen.no/innenriks/article378746.ece> (22.nov 2011)