

MASTERGRADSOPPGAVE

Aktiv toleranse

En kvalitativ studie av videregåendeelevers erfaringer

Cecilie Rive Kitterød

**Mastergradstudiet i mangfold og inkludering
Avdeling for lærerutdanning, 2015**



Høgskolen i Østfold



www.hiof.no

Abstract

The topic for this master's thesis is inclusion in the secondary school, with a direct focus on the way in which students experience tolerance. There is little research done on this topic. The main research question is: How to understand the students' experience of tolerance? Subsequently, the following questions are addressed: How do students describe their experiences with tolerance? How can we understand the students' experience of tolerance in practice? And, how can we interpret tolerance as lived experience? The strategy of this research is explorative and inductive, in an attempt to reach a hermeneutical understanding and interpretation of the students' experiences. The informants in this study are from a small school for students with special needs, relating social and emotional challenges. The school uses a method called: "Pedagogic of consequences" in order to teach social competence. Danish philosopher Jens Bay (Bay 2005) has developed the method. The students in the study qualified for participation in the national championship of Youth Enterprise. In the contest these students compete with the best students from all districts in Norway with the same criteria and without any special treatments. I followed and observed the students throughout the national championship, (Fangen 2011). I used a qualitative method, conducting a focus group before and after the championship, and observing them while they participated. The material is analyzed on three levels. First level is a descriptive analysis on how the students act and experience being a part of the school and education. In this first level I use theory from "the pedagogic of consequences" (Bay 2005) and tolerance (Afdal 2006). These theories elucidate how the students may have learnt tolerance, and which educational practice. In the second analysis I seek to understand the students' experiences of tolerance. In the analysis of the data I used Honneth's theory of recognition (Honneth 2007). In the third analysis I have a critical view on tolerance, based on a theory of active toleration (Tønder 2013). The main findings in my study regarding students' experiences with tolerance are dilemmas: 1) Seemingly the students are caught in vicious circle out of which it is difficult to escape. 2) Apparently the students experience infringements within their social environment at school, despite the fact that their structural rights to special education is recognized 3) It seems like there are signs of tolerance and intolerance within the school system and educational structure. The outlook of active tolerance, may open for new perspectives within education research on tolerance and the way in which tolerance is practiced in education.

Sammendrag

Tema for oppgaven er inkludering i den videregående skolen, med fokus på elevenes praktiske erfaringer med toleranse. Begrunnelsen er at det foreligger lite forskning på dette temaet. Problemstillingen som undersøkes er: Hvordan forstå elevenes erfaringer med toleranse? Derav følger tre forskningsspørsmål: Hvordan beskriver elevene sine erfaringer med toleranse? Hvordan tolke disse erfaringene? og Hvordan tenke toleranse som levd erfaring? Forskningsstrategien er eksplorativ og induktiv, der det søkes en hermeneutisk forståelse og tolkning av materialet. Materialet er hentet fra elever i den videregående skolen, fra en liten gruppe elever som går på en spesialavdeling for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Denne avdelingen er fysisk adskilt, og benytter konsekvenspedagogikk for å lære elevene sosial kompetanse. En gruppe elever har kvalifisert seg i distriktmesterskapet, og skal delta i norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter. Norgesmesterskapet gir en fin anledning til å utforske toleranse i praksis, siden her konkurreres det på like premisser. Her møtes de beste elevene fra sine fylker, uten noen form for særbeholdninger og tilrettelegging. Jeg følger elevene med deltagende observasjon (Fangen 2011) i forkant av deltagelsen i norgesmesterskapet, under og i etterkant av norgesmesterskapet. Metoden jeg benytter er kvalitativ metode, med fokusgruppeintervju i forkant og etter deltagelsen i norgesmesterskapet, samt observere på selv norgesmesterskapet. Analysen er delt inn i tre nivåer, der første nivå er beskrivende i forhold til hvordan elevene fremstår og sier de opplever egen skolesituasjon. Teorirammen for dette første analysenivået er konsekvenspedagogikk (Bay 2005) og toleranse (Afdal 2006). Disse teoriene er med på å få frem bakgrunn for hvordan elevene kan ha lært toleranse i skolen og med hvilket pedagogisk ståsted. I andre analysenivå søker jeg en tolkning av elevenes erfarte toleranse. Her analyseres materialet ut i fra anerkjennelsesteori (Honneth 2007). I tredje og siste analysenivå retter jeg et kritisk blikk på denne forståelsen og tolker toleranse ut i fra teorier om en aktiv toleranse (Tønder 2013). Hovedfunnene i forhold til elevenes praktiske erfaringer med toleranse er dilemmaer som; 1) det kan virke som elevene havner i en ond sirkel som er vanskelig å komme ut av, 2) det kan synes som om elevene erfarer krenkelse i det sosiale på skolen, selv om de er anerkjent med sine rettigheter til skoleplass og organisering, og 3) man kan i system og skolestruktur se tegn på levd erfaring med toleranse og intoleranse. Konklusjonen er at et med blikk for aktiv toleranse kan åpne for nye perspektiver i pedagogisk forskning på toleranse og for arbeid med toleranse i skolepraksis.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har først og fremst vært en inspirerende og utviklende læringsprosess. Underveis i arbeidet med materialet, Honneths anerkjennelsesteori og Tønders teori om en aktiv toleranse, har jeg endret både oppgavens problemstilling, mitt syn på toleranse, og mine først antatte konklusjoner opptil flere ganger.

Jeg vil først og fremst takke professor Torill Strand. Både for at hennes undervisning og for at hun har tatt seg tid til å gi god og kritisk veiledning, for ikke å glemme oppmuntrende ord. Uten dine utfordrende innspill ville ikke oppgaven blitt den samme.

Også takk til Geir Afdal for å løse meg og mine medstudenter gjennom flere skriveseminarer, gitt råd og hatt fine diskusjoner. Godt at du fulgte oss ut studiet.

Takk til kollegaer og dere som stilte opp som respondenter.

Takk til Kristoffer, Guro og Milla.

*Cecilie Rive Kitterød
Sarpsborg, mai 2015*

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn og kontekst.....	7
1.2 Tema og problemstilling.....	9
1.3 Avhandlingens videre struktur.....	10
2. Tidligere forskning	12
3. Forskningsdesign og metode	15
3.1 Starte i empiri	17
3.2 Utvalg	17
3.3 Forskningsdesign – observasjon og fokusgruppeintervju	18
3.4 Intervjuguide, observasjon, transkribering og feltnotat.....	19
3.5 Fremgangsmåten i analysen.....	20
3.6 Fortolkning og forståelse	21
3.7 Personvern	22
3.8 Min forskerrolle. Etisk og forskningsmessige dilemma.....	23
4. Toleranse – tre forståelsesrammer	25
4.1 Toleranse og konsekvenspedagogikk	25
4.2 Anerkjennelse og toleranse.....	28
4.3 En teori om aktiv toleranse	31
4.4 Analyse i tre nivåer.....	36
5. Hvem er disse elevene?	39
5.1 «Vanskeligstilte» og toleranse.....	39
5.2 Grunnkompetanseelever og toleranse.....	43
5.3 Sosial læring, konsekvenspedagogikk og toleranse	48
5.4 Distriktmestere og NM- deltagere. Erfart toleranse?.....	51
5.5 Oppsummering: Hvem er disse elevene? Hvordan erfarte de toleranse?.....	54
6. Forventninger, anerkjennelse og toleranse	56
6.1 Selvtillit med hjelp, men kort vei til ydmykelse.....	58
6.2 Å trives i skolen eller klare til arbeidslivet.....	60
6.3 Forventningene og sosiale normer.....	63
6.4 Konkurransen – ingen hensyn	64
6.5 Oppsummering: Forventninger, anerkjennelse og toleranse	66
7. Aktiv toleranse: «Vi er annerledes uansett»	68
7.1 Ydmykelse: Et uttrykk for toleranse, - undertrykke eller diskutere	69
7.2 Fellesskap med vansker gjør oss sterke.....	72

7.3 Sosiale normer i bevegelse	75
7.4 Umulig toleranse?.....	77
7.5 Oppsummering: Aktiv toleranse: «Vi er annerledes uansett»	79
8. Toleransebegrepet – forståelse i teori og praksis.....	81
Referanser	85
Vedlegg.....	88

Tabeller:

Tabell 1: Former for anerkjennelse	31
Tabell 2: Tre analysenivåer.....	36
Tabell 3: Fire faktorer.....	37
Tabell 4: Tre spørsmål om toleranse.....	82
Tabell 5: Oppsummering.....	84

1. Innledning

Denne avhandlingen rapporterer en studie av en gruppe videregående elevers konkrete erfaringer med toleranse. Spørsmålet har vært: Hvordan kan vi best forstå disse elevenes erfaringer med toleranse?

1.1 Bakgrunn og kontekst

Bakgrunn for denne studien er mitt arbeid med tilrettelagt opplæring i videregående skole. Det som er interessant i den forbindelse er å se på forholdet mellom sosial kompetanse og hvordan arbeidet med toleranse i skolen utspiller seg i det levde liv i skolen. Jeg forsker på en elevgruppe som har sosiale og emosjonelle vansker. De er søkt inn i den videregående skolen for å gjennomføre sin utdanning i et mindre skolemiljø med praktisk opplæring. Denne studien lar oss derfor bli kjent med elever som har behov for å være i små miljøer og ha trygge mennesker rundt. Deres stemme blir sjelden hørt i forskning. Jeg ser det derfor som spesielt viktig at mitt forskningsbidrag vil kunne fremme deres inkludering i pedagogisk virksomhet, også i empirisk sammenheng. Siden disse elevene kjenner meg som lærer ser jeg det som spesielt viktig å diskutere etiske og forskningsmessige dilemmaer. Det skjer i kapittel 3.8.

Som pedagog i den videregående skolen, arbeider jeg ved en liten avdeling med tilrettelagt opplæring og tilhørende internat. Målet med opplæringen er å skape muligheter for elevene til å gjennomføre en utdanning som videre gjør det mulig å få en jobb og være forberedt på et selvstendig liv i egen bolig. Vi er en stabil gruppe ansatte, og de fleste har lang erfaring innen arbeidet for ungdom som trenger å klare seg selv – raskt. Noen av ungdommene trenger miljøskifte, andre har mistet sosial omgangskrets og faglig utvikling på grunn av flytting. Felles for de fleste er at de har opplevd ikke å bli sosialt inkludert i skolen. Noen har heller ikke sosialt nettverk på fritiden. Når de starter ved skolen er de ofte avvisende og veldig sjenerte. Noen tar tidlig kontakt, men mest for å utnytte eller ha det gøy på andres bekostning. Som ansatt er man derfor opptatt av elevenes personlige og sosiale væremåte, og er innstilt på å lytte til elevene og gi de råd og veiledning også på det personlige plan.

Ved denne lille avdelingen med internat skjer det raskt store endringer. Etter få uker lærer ungdom å gi blick og smile, for deretter å hilse. De får mot til å gå inn i klasserom for å sette seg rundt et bord med annen ungdom. De kan etter hvert si sin

mening i fellesskapet. På skolen har ungdommen det bra, og de bidrar selv til både utvikling og trivsel. Likevel skjer det alt for ofte at ungdommen ikke er klare for å ordne seg læreplass og bolig når de to årene i skole er slutt. Det er trist, og ansatte konkluderer ofte med å vise til at de har hatt en stor personlig og faglig utvikling. Likevel er det ikke nok med «stor utvikling». For ungdommen fortsetter med sosialtrygd, stort behov for hjelp i hverdagen, og et liv i ensomhet.

Ved denne avdelingen benytter man en spesiell pedagogikk som er utviklet av den danske filosofen Jens Bay (2005). Han utviklet det som kalles:

«Konsekvenspedagogikken» for å lære dansk arbeidsløs ungdom ved arbeidsskolene en sosial kompetanse som kvalifiserte til å delta i et dansk samfunnsliv, - og dermed også i et arbeidsliv. Han etablerte TAMU- skolene i Danmark, og han utdannet pedagoger i hele Norden. Konsekvenspedagogikken er i dag benyttet i alt fra fengsel og arbeidstiltak, til skoler og barnehager, og det er etablert en høgskoleutdanning ved Høgskolen i Østfold. Målet med pedagogikken er å lære sosial kompetanse.

En av de grunnleggende ideene med konsekvenspedagogikken er at alt handler om friheten til å velge sin fremtid og de muligheter og utfordringer de valgene kan føre med seg. Det vil si at det en person gjorde i går ikke nødvendigvis er en ting denne personen vil gjøre i dag og i fremtiden. På den måten frigjøres både elev og pedagog fra fortid og determinering. Men, hvorfor ser vi likevel at de elevene som vokste opp med rus, vold og fattigdom – har en så stor tiltrekning til sin fortid og familie? Hvorfor brytes ikke mønsteret? Elevene får jo en kompetanse som de kan benytte til å bryte dette mønsteret.

Målet med denne studien er å få synliggjort den praksis som noen elever kan oppleve i den videregående skolen, og forsøke å reise noen spørsmål som kan tas med i videre forskning eller ved politiske beslutninger. Det har vært diskusjoner politisk om organisering og struktur i skolen, og det er vurderinger i forhold å tilrettelegge for inkludering i den videregående skolen. Dette fremstår både i form av en inkludering i samme fysiske skolebygning, og inkludering i klassen. Alternativer som blir praktisert i dag er i mindre grad å benytte spesialskoler og spesialavdelinger, men det kan virke som om det er en økende praksis å ta elever ut av sin normale klasseundervisning, og bruk av undervisning i mindre segregerte grupper som blir tatt ut av klassefellesskapet. Det kan være vanskelig å gi noe svar på om denne inkluderingstanken er god, og jeg håper derfor å kunne bidra med noen refleksjoner i forhold til hvordan elevene selv opplever å være inkludert i den pedagogiske virksomheten. Mitt håp er at denne studien

kan belyse elevenes kontrastfylte virkelighet på en måte som kan si noe om hvilke vurderinger som bør gjøres både pedagogisk og politisk for å utvikle og ivareta en likeverdig skole for alle.

1.2 Tema og problemstilling

Med bakgrunn i min praksis som lærer, er jeg spesielt interessert i å forstå sosiale relasjoner mellom elever. Jeg finner det spesielt interessant å finne ut hvordan de påvirker hverandre for å bidra og forhandle i inkluderings- og ekskluderingsprosesser.

Inkludering er et stort og omfattende tema, og et forskningsprosjekt i format av en masteravhandling vil ikke kunne gi svar på mer enn et lite bidrag til en større forståelse av dette temaet. Derfor vil jeg velge ut et sentralt begrep innen inkludering som jeg vil nærme meg teoretisk og empirisk for å forsøke å finne forståelse. Dette begrepet er toleranse.

Kan toleranse forstås som en del av en sosial kompetanse? Legger konsekvenspedagogikken spesielt vekt på å utvikle denne kompetansen hos elevene? I så fall, mangler vi forskningsbasert kunnskap om elevenes erfaringer med å vise toleranse?

I denne studien vil jeg utforske toleranse som sosial erfaring. Dette med bakgrunn i grunnantagelsen om at toleranse må oppleves som gjensidig erfaring (Jones 2010, s. 34). Studiens overordnede problemstilling er som følgende:

Hvordan forstå elevenes erfaringer med toleranse?

For å få frem elevenes praktiske erfaringer, vil det være fokus på empiri i form av intervjuer og observasjon, og derav følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver elevene sine egne erfaringer med toleranse?
- Hvordan tolke elevenes erfaring av toleranse som en praksis?
- Hvordan tenke toleranse som levd erfaring?

Det eksplorerende designet til denne studien vil knytte empiri sammen med teori. Dette for å få frem ulike sider ved elevenes erfaringer. På den måten vil den eksplorerende studien se elevene som; 1) individer, 2) del av en skolestruktur, 3) resultat av sosial læring og 4) i konkurranse og møte med andre skoleungdom.

For å svare på forskningsspørsmålene vil jeg studere elevene sin deltagelse på norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter. Dette vil jeg gjøre ved først å intervju dem i et fokusgruppeintervju innen de deltar på norgesmesterskapet, og i etterkant av deres deltagelse på norgesmesterskapet. I tillegg til de to fokusgruppeintervjuene i forkant og etterkant, vil jeg også observere dem på selve norgesmesterskapet. På den måten ønsker jeg å få frem deres levde erfaringer med toleranse i form av en fremtid, nåtid og ettertid rundt denne hendelsen. Møtet med andre elever vil være fokuset. Elevenes deltakelse på norgesmesterskapet ga en god anledning til å få frem ulike sider ved elevers relasjon til andre elever enn de som de går på skole sammen med til vanlig.

1.3 Avhandlingens videre struktur

Kapittel 2: Tidligere forskning

Denne delen vil jeg skissere området som jeg skal forske innenfor, presenterer annen forskning på feltet og sette mitt bidrag inn i en større vitenskapelig sammenheng.

Kapittel 3: Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet redegjør jeg for en kvalitativ tilnærming, med vekt på en deltagende observasjon med tilhørende fokusgruppeintervjuer. Jeg presenterer og reflekterer mitt strategiske utvalg, bestående av en gruppe elever på videregående skoletrinn. Jeg tar for meg hvilken forskningsmetode jeg har anvendt og hvilke analysemetoder jeg har brukt for å fremstille oppgavens funn.

Kapittel 4: Toleranse – tre forståelsesrammer

Dette kapitlet handler om den forskningen som er gjort innenfor toleranse og konsekvenspedagogikk, toleranse og anerkjennelse, og teori om aktiv toleranse. Disse

tre forståelsesrammene – konsekvenspedagogikkens forståelse av toleranse som sosial kompetanse; teorien om toleranse som anerkjennelse; og perspektivet på aktiv toleranse – brukes i analysen av datamaterialet.

Kapittel 5, 6 og 7: Analysen

I denne delen tegner jeg et bilde av de ulike aspektene ved erfart toleranse. Analysen vil være delt inn i tre deler, der den første delen (kapittel 5) tar for seg hvem disse elevene er og hvordan de selv forklarer sine relasjoner i forhold til seg selv og andre. Fokus er hvordan elevene erfarer toleranse. I del to (kapittel 6) vil analysen ta utgangspunkt i en forståelse av toleranse som anerkjennelse. Fokus er hvilke forventninger, eller anerkjennelsesformer, som knyttes til disse elevene når de erfarer toleranse. Del tre (kapittel 7) er en videre analyse basert på en modell for aktiv toleranse. Her er elevenes erfarte toleranse sentral. Hvordan kan vi best forstå elevenes erfaringer med toleranse? Gir skole og samfunn elevene opplevelse av passiv eller aktiv toleranse?

Kapittel 8: Toleransebegrepet – en forståelse i teori og praksis

Her oppsummerer jeg avhandlingen, og diskuterer elevenes erfaringer. Det åpner seg ulike perspektiver for toleranse som gir grunnlag for en videre diskusjon.

2. Tidligere forskning

Denne studien kan plasseres innen forskningsfeltet «mangfold og inkludering». Jeg vil studere skolepraksis, og da med et spesielt blikk for hvordan skolehverdagen kan være ved en spesialavdeling i den videregående skolen. Det finnes lite forskning som belyser skolehverdagen på spesialavdelinger. Derfor er det særlig interessant å belyse denne praksisen. Forskning som studerer inkludering og spesialpedagogikk beskriver ofte inkludering med utgangspunkt at man ikke skal ha spesialavdelinger, spesialpedagogisk forskning tematiserer oftere i hvilken grad man inkluderer alle elever inn i et vanlig klassemiljø. Kjell- Arne Sollie, Eifred Markussen, Thomas Nordahl og Terje Ogden forsker innen dette feltet. Sollie & Andresen (2012) har sett på praksis innen inkludering i barnehager, og Nordahl & Overland (2015) forsker på inkludering i forhold til skole og barnehage for alle når det gjelder tilrettelegging med spesielt fokus på det strukturelle og organisatoriske i skolen. Jeg vil i denne avhandlingen ikke diskutere om det er positiv eller negativ for inkludering i skolen å ha en egen spesialpedagogisk avdeling. Men man bør kunne ta dette i betraktning når man forholder seg til forskning på dette feltet. Eifred Markussen (2009) og Terje Ogden (1998, 2001, 2015) er forskere som har dominert feltet for generell forskning i den videregående skolen i Norge. De har stor innvirkning på hvordan skolen organiseres og dens fokus med mål om å oppnå gode resultater, for alle elever i den videregående skole.

Ved den avdelingen mine informanter tilhører, er det spesielt at det benyttes konsekvenspedagogikk. Selv om denne avhandlingen ikke vil gå direkte inn å se på den pedagogikken spesielt, er det interessant å se forskningen som er gjort innenfor det feltet. Man finner masteravhandlinger innen spesialpedagogikk eller pedagogikk som har til hensikt å komme nærmere kunnskap om hvordan pedagogikken innvirker og fungerer for elevene. Det er ofte vanskelig å få en nyansert forståelse av den forskningen som foreligger, da den preges av at funn og resultater tar utgangspunkt i det konsekvenspedagogiske perspektivet (Olsen 2004, Ogden 1998, 2001, Dahl 2010, Neumann og Pettersen 2013). For øvrig inngår konsekvenspedagogikk i fengselsforskning og andre adferdsanalyser (Waksvik 2014, Teige 2008), der formålet med forskningen er å se om konsekvenspedagogiske metoder virker for å oppnå en bedre sosial kompetanse. I denne forskningen er også den forventede sosiale

kompetansen definert ut i fra rammen for konsekvenspedagogikk. Denne forskningen blir derfor ikke så nyansert.

I denne avhandlingen vil jeg gå spesielt inn i forskningsfeltet som ser på toleranse. Dette er ikke et vanlig tema innenfor pedagogikk, men er oftere representert innen politikk og filosofi. Forskning på toleranse er gjort innen to felt: Et teoretisk felt og et empirisk felt. Disse har ofte hatt ulike fokus. Det teoretiske feltet har ofte fokuset på hvordan man kan forstå toleranse, mens den empiriske forskningen studerer årsak – virkningsforhold av toleranse. Den teoretiske diskusjonen av toleranse er gjort innen for det politiske og filosofiske feltet. Den empiriske forskningen er i stor grad basert på kvantitativ forskning der toleransebegrepet er definert som en fastsatt faktor, og formålet med forskningen er å finne sammenhenger mellom relasjoner med toleranse i forhold til andre sosiale faktorer. De ti siste årene har forskningen på toleranse likevel gått mer i retning av å forstå toleranse som begrep. Dette spesielt med bakgrunn i at man innen utdanningsfeltet har sett et behov for å undersøke bruken av begrepet toleranse. Vogt (1997) gir et viktig bidrag innen forskning på toleranse og undervisning. Han trekker frem diskusjonen om å undersøke hva som menes med toleranse i praksis. Han stilte spørsmål om hvorfor et tema som toleranse ofte blir nevnt i utdanningen som viktig, men som man likevel ikke helt vet hva er, og dermed ikke blir undervist av lærerne. Dette har blitt fulgt opp i Afdal (2006) «Tolerance and Curriculum». Han gjennomførte en empirisk studie der han gjorde kvalitativ forskning. Afdal (2006) undersøkte hvordan toleransebegrepet ble fremstilt i læreplanene for grunnskolen og forstått og praktisert blant lærer.

Også teoretisk politisk forskning på toleranse har den siste tiden undersøkt nye innganger til å forstå toleransebegrepet. En av disse er Tønder i (2013) «Tolerance - a sensorial orientation to politics», der han tar utgangspunkt i at toleranse skjer i en tosidig relasjon. Han har en klar forståelse for at toleranse menes å tåle, og at forståelsen av toleranse ikke kan læres kognitivt, men må bli levd. Den ene siden er toleransen som skjer fra den som er best stilt i majoritet, men at det også dermed skjer en toleranse av den tolererte, ved å akseptere sin stilling som tolerert. Når Tønder (2013) ser toleranse fra den tolerertes side, åpner han for å undersøke toleranse som en levd erfaring. Innenfor empirien har det vært forsket på hvordan den som tolererer forstår toleranse, med den hensikt å bidra til hvordan man skal lære bort toleranse. Det har manglet forskning i forhold til å se toleranse som en levd erfaring for elevene og de som trenger

aksept for å bli inkludert. Denne studien vil derfor utforske feltet for å forstå hvordan toleranse erfares av elever.

I følge Afdal (2006), er det interessant å se hvordan elever erfarer toleranse, men at det har vært vanskelig for ham å gjennomføre innenfor formatet til en doktoravhandling. Det kan forklare hvor krevende det er å finne innganger til en slik undersøkelse. I mitt tilfelle handlet det om å gripe en empirisk mulighet til å gjennomføre denne typen empiriske studie. Den muligheten oppsto da elevgruppen jeg studerte kvalifiserte seg for deltakelse i norgesmesterskapet. Det var riktig timing. I en normal forskningssituasjon ville det være mer krevende fordi man var avhengig av å benytte mer omfattende design som et eksperiment for å kunne igangsette praktiske erfarte prosesser hos elever.

3. Forskningsdesign og metode

Timingen var som nevnt avgjørende for at mitt forskningsprosjekt kunne undersøke elevenes levde erfaring med toleranse. Det er sjelden man opplever så konkret at elevene ved spesialavdelinger møter andre elever så konkret på like vilkår.

Jeg studerte elever ved en spesialavdeling i den videregående skole med spesielt fokus på sosial læring. Disse elevene vant konkurransen i distriktmesterskapet for ungdomsbedrifter, og skulle dermed delta i norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter. I denne anledning studerte jeg deres forberedelse til deltagelsen på norgesmesterskapet gjennom et fokusgruppeintervju, for deretter å observere dem på selve norgesmesterskapet da de konkurrerte på like vilkår med andre elever fra hele landet. Etter norgesmesterskapet hadde jeg også et fokusgruppeintervju der jeg tok opp en del elementer fra observasjonene og diskuterte mer inngående deres opplevelse av toleranse og temaer omkring dette.

Metoden er kvalitativ metode med spesielt bruk av deltakende observasjoner (Fangen 2011). Det var viktig for meg å velge en metode der jeg kunne delta i miljøene for å få frem elevenes levde erfaringer. Det gir mulighet til ikke bare å kjenne elevenegjennom et intervju, men også i dialog og observasjon. Fangen (2011) gir også fine innganger for å analysere data med formål å forstå levd erfaring. Denne metoden har sin opprinnelse fra modernismen, og var spesielt populær på 60- tallet. Dette er en retning som ofte står som kritikk til kvantitativ metode og et mekanisk samfunnssyn i forskningen

Flere retninger forsøkte å formalisere kvalitativ metode; 1) Symbolsk interaksjonisme, 2) Grounded theory, og 3) Etnometodologi, for å nevne noen. Studiene fokuserer på avvik og sosial kontroll (Fangen 2011, s 22). I kvalitativ metode med feltarbeidsstudie er det ikke tydelig skille mellom gjennomføring av feltarbeid og analyse, fordi analysen av materialet vil foregå fra første stund. Utvikling av forskningsspørsmål, skriving og sortering av feltnotater og utviklingen av analysen skrives under ett (Fangen 2011, s 208). De ulike retningene kan derfor også ses som utviklingsnivåer og faser for analyse av materialet. Innenfor symbolsk interaksjonisme rettes fokus mot elevenes evne til å ta den andres rolle, - som vil si å indentifisere seg med den andre ved å svare på tilnærmelser. Denne retningen vokste ut fra Chicagoskolen, der George Herbert Mead ble regnet som grunnlegger. Målet var å finne ut hvordan de andre ser på verden, - og hvilke roller de inntar. Selvbevisstheten i en slik

retning, oppstår gjennom rollelek, på den måten at man opparbeider seg en interesse for å se ting fra den andre sitt ståsted. Fangen beskriver denne holdningen også som sympati, der man har medfølelse ved i en viss grad å innta holdningen til den en hjelper (Fangen 2011, s 22). Når symbolsk interaksjonisme vektlegger kommunikasjonen i samhandlingen, søker man å se ståstedet (holdningen, «filteret») som den andre opplever verden gjennom. Det blir derfor naturlig å studere mennesker og fenomener i de situasjonene de inngår i, - og ikke som definerte størrelser (jfr. Dingstad 1997, s 319). Begreper bør ikke være fastlåste i størrelser, men være sensitiverende eller beskrivelser av fenomenet, - heller ha form som arbeidshypoteser som kan endres i prosessen med analysearbeidet (Blumer 1969, s 148 – 149). Denne retningen er særlig hensiktsmessig når man studerer menneskers symbolske samhandling i hverdagen. Grounded theory er en utvikling av symbolsk interaksjonisme, og er i større grad fokusert på det metodiske. Innenfor denne tradisjonen forsker man med utgangspunkt i noen rammer fra teori eller modeller, med mål om å søke forståelse som utdypes gjennom å bygge på flere blikk eller å kunne gi forklaring på studier for å gi mening eller forklaring til data. Teoriutvikling og systematisk funn av teori i dataene er viktig (Glaser & Strauss 1967, s 2). I Grounded theory kan man også benytte kvantitative data, - som statistisk analyse, som modell for den kvalitative metoden (Glaser 1992). (Fangen 2011, s 23). På den måten kan forskningen gi en dypere undersøkelse med de kvantitative data som grunnlag. Både teorier eller statistiske modeller blir da avgrensede for den kvalitative undersøkelsen. Etnometodologien fokuserer på menneskers handlinger, og ikke i så stor grad hvordan mennesker oppfatter verden. På den måten ser de mer på hvordan en handling påvirker samhandlingen. Man utelukker da å se på informantenes perspektiv på verden (jfr. Potter & Wetherell 1992). Brudd i samhandlingen er viktig å få frem gjennom at man bevisst gå inn i samhandlingen og skaper en reaksjon som kan studeres. På den måten blir rutiner tydelige, og man får trengt bak den kunnskap som tas for gitt (Fangen 2011, s 24).

Slik disse retningene fremstår som ulike utviklingsnivåer, vil også den videre analysen i denne avhandlingen følge en utvikling. Det vil si at materialet vil først få frem elevenes eget syn på verden som i tradisjon av symbolske interaksjonisme. Dette fremstår som analyse 1 i denne avhandlingen. Videre vil analyse 2 ta utgangspunkt i Honneth (2007) sin teori om anerkjennelse, med mål om å søke forståelse for elevenes erfaring av toleranse. Der vil forståelsen avgrensnes i større grad, slik som tradisjonen for grounded theory. I den siste analyse 3, vil tolkningen av materialet ta mer sikte på å se

på hvordan den praktiske erfaringen av toleranse fremstår som en negativ intoleranse versus en positiv aktiv toleranse, og da med en tilnærming som følger en retning slik som etnometodologien.

Det vil derfor ikke være at tydelig skille mellom gjennomføring av dette feltarbeidet og analysen, der analysen av materialet vil foregå fra første stund. Utvikling av forskningsspørsmål, skriving og sortering av feltnotater og utviklingen av analysen skrives under ett (Fangen 2011). De ulike retningene vil derfor også ses som utviklingsnivåer og faser for analyse av materialet.

3.1 Starte i empiri

Min studie starter i empirien. Å starte i empirien vil si å forske induktivt gjennom å innhente informasjon åpent fra et miljø der målet vil være å finne og definere kategorier underveis i prosessen. Min hensikt var å se etter mønster i de sosiale relasjonene mellom flere ulike kategorier. Underveis i forskningsprosessen ble jeg klar over hvilke kategorier som var interessante å diskutere videre i lys av teori (McCracken, 1988), - nemlig «aktiv toleranse».

3.2 Utvalg

Valg av sted og sosial enhet, var for meg gjort ut i fra den gruppen elever som opptok meg mest i forhold til mitt arbeid som lærer. De problemstillingene og dilemmaene som oppstår når man forsker på egen arbeidsplass, og bruker kjente informanter, diskuterer jeg i kapittel 3.7 og 3.8. Stedet var definert i forhold til elever som var definert vanskeligstilte med sosiale- og emosjonelle vansker. Dette var en skole og avdeling som jeg hadde mulighet til å få innpass hos, og som jeg så muligheten til å kunne få en dypere forståelse for deres skolehverdag.

Valg av informanter var et strategisk utvalg, og ble gjort ut i fra en situasjon som jeg hadde anledning til å gripe. Nemlig dere deltagelse i norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter. Elevene hadde kommet videre fra distrikts-mesterskapet og skulle delta i norgesmesterskap, på lik linje med elever fra andre skoler i Norge. De ville bli stilt ovenfor utfordringer som kunne føre til interessante brudd i hverdagen, i deres møte med, - ikke bare elever uten skolevansker, men også de flinkeste skoleelevene på sitt trinn.

I den kvalitative forskningen vil man ikke være like opptatt av et representativt utvalg, og dette utvalget er på ingen måte heller representativt for annet enn de som de fremstår i seg selv under feltstudien (Fangen 2011).

Det som er viktig er å velge enhet som kan gi den informasjonen som man som forsker er ute etter. Derfor er det også viktig at de personene som deltar som informanter innehar den informasjonen som jeg som forsker søker etter (Fangen 2011). I mitt tilfelle begrenset dette til å bli en enkelt gruppe, der alle kjente hverandre godt. De kjente også meg, men ikke i en forskningssituasjon. Dette var en gruppe elever som ofte hadde blitt intervjuet og vurdert av fagpersonale for å sette diagnoser, vurdert i forhold til omsorgssituasjon og skolegang. Man kan derfor tenke seg at disse elevene tidligere hadde opplevd situasjoner der de ble spurt og testet, og at de kunne ha opplevd at dette hadde fått krenkende følger i etterkant i form av en diagnose eller også flytting fra biologiske foreldre. Trygghet og tillit i forhold til disse elevene kan derfor være helt avgjørende for å få innsikt i deres skolehverdag på et mer utdypende plan. Fangen forklarer at grunnen til at det er så viktig å bygge opp en tillit er fordi man uten tillit ikke kan få tilstrekkelig innpass, og observasjonene blir tilsvarende overfladiske (Fangen 2011).

3.3 Forskningsdesign – observasjon og fokusgruppeintervju

Jeg har benyttet et forskningsdesign som er delt inn i tre deler som fordeler seg over tid. Det sentrale for dette designet er å få informasjon akkurat rundt den spesielle hendelsen som det er at disse elevene som ellers er ganske isolerte på sin skoleavdeling kommer skal komme ut og treffe andre elever med samme formål; å delta på en messe for ungdomsbedrifter. For å få frem bredden i hele deres erfaring fra før, under og etter, ville det være avgjørende å ta det i flere deler. Med kun et intervju i etterkant av erfaringen ville jeg risikere å miste den deltagende rollen som jeg som forsker får ved å ha vært med dem underveis. Uten denne ville jeg ikke kunne tatt opp igjen deres forventninger og tanker, og jeg kunne også miste detaljer som kunne være interessante å ta opp i intervjuet. Forskningsdesignet kan derfor illustreres som følgende modell:



Først vil respondentene, det vil si seks elever med ulike kjønn og erfaringer fra første og andreklasse i alderen 16 til 17 år, bli samlet i en fokusgruppe. Dette vil bli gjort uken i forkant av deres deltagelse på norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter, men de har vært gjennom en kvalifisering som de har vunnet på distrikts-mesterskapet for ungdomsbedrifter.

Jeg vil observere de samme elevene i en avtalt time som de er på messen for ungdomsbedrifter, der jeg står tre til fire meter fra dem og noterer på blokk. Observasjonene vil være når selv messen starter, og en time frem. Jeg vil stå midt blant trafikk av folk og publikum på messen, og må påregne litt uro rundt meg når jeg observerer.

I uken etter deres deltagelse på norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter vil jeg igjen samle elevene til et nytt fokusgruppeintervju. Denne gangen for å gå dypere inn i diskusjonene fra det første fokusgruppeintervjuet, og å ta opp temaer og hendelser som jeg observerte eller de erfarte på selve deltagelsen på norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter.

3.4 Intervjuguide, observasjon, transkribering og feltnotat

Det er gjennomført to fokusgruppeintervjuer med den samme intervjuguiden og de samme deltakerne. Gjennomføringen av det første fokusgruppeintervjuet er innen deres deltagelse i norgesmesterskapet, og det andre fokusgruppeintervjuet er gjennomført i uken etter norgesmesterskapet.

Intervjuguiden er veldig åpen i starten, om hvordan de oppfatter sin skolegang før og nå. Deretter vil den gå mer spesifikt over i tema om at de går for grunnkompetanse, og hvordan de opplever skolen og den hverdagen de gir seg med. Det er også en del som fokuserer spesielt på deres deltagelse i distrikts- og norgesmesterskapet, og da trekkes også inn deres oppfattelse og samspill med andre elever.

Med utgangspunkt i at jeg ønsket tillit i gruppen ville jeg ikke benytte film eller annet type opptak (jfr. Kapittel 3.8). Dermed noterte jeg mens jeg intervjuet. Dette gjorde at detaljer kunne bli utelatt, og at fokuset på skriving og notering ble en del av selve gjennomføringen. Jeg ville også at elevene skulle ha anledning til å mene noe om det som ble notert. Noe transkribering og utfylling av setninger og opplevelser i rommet

måtte gjøres straks etter. Og da hjalp elevene til med å få frem korrekt sitering i mine notater.

Under elevenes deltagelse på norgesmesterskapet observerte jeg en time, der jeg sto noen meter på avstand og noterte på en notisblokk. På samme måte ble jeg tidvis trukket inn i det de gjorde i situasjonen. Det gav et troverdig innblikk i deres situasjon. Opplevelsene fra observasjonen ved norgesmesterskapet ble tatt opp igjen i fokusgruppeintervjuet som ble gjennomført i etterkant av deltagelsen i norgesmesterskapet. Notatene fra observasjonen og de to fokusgruppeintervjuene ble senere brukt som utgangspunkt for min analyse i kapittel 5, 6 og 7.

3.5 Fremgangsmåten i analysen

Siden det er kvalitativ metode som benyttes med et eksplorativt design, vil analysen være delt inn i lag. Dette kalles; «trippel hermeneutikk». Alversson og Skoldberg (1994, s 221) benytter dette begrepet, der man ikke bare fortolker deltakernes fortolkninger, men stiller seg også kritisk til dem, - og leter etter skjulte agendaer. Fangen skriver:

Enkel hermeneutikk handler om deltagernes tolkning av seg selv og sin intersubjektive eller kulturelle virkelighet – Dobbelt hermeneutikk er hva den tolkende samfunnsforskeren engasjerer seg i ved å forsøke å forstå og utvikle kunnskap om denne virkeligheten... Den kritiske teoriens trippelhermeneutikk innbefatter den doble hermeneutikken og et tredje ledd, nemlig dine kritiske tolkninger av de strukturene og prosessene som på ulikt vis påvirker både forskningssubjektene og din egen tilsynelatende frie måte å tolke undersøkelsestemaet på. Kritisk tolkning tar fatt på ubevisste prosesser, ideologier, maktforhold og andre uttrykk for dominans som fører til at visse interesser glemmes på bekostning av andre i forståelsesformene som spontant oppstår (ibid.).

(Fangen 2011, s 222-223)

I denne avhandlingen vil data analyseres først ved å beskrive det informantene sier og gjør, for deretter å fortolke det informantene uttrykker i lys av anerkjennelse, for deretter i det tredje analytiske trinnet å gi et kritisk blikk for hvordan toleranse kan bli erfart i praksis.

3.6 Fortolkning og forståelse

På samme måte som de ulike retningene får frem ulike syn videre i feltstudien, vil også fortolkningen og forståelsen av materialet ha ulike lag. Hermeneutikken som er fortolkning og læren om fortolkning, vil kunne være; 1) Objektiviserende hermeneutikk, 2) Aletisk hermeneutikk, eller 3) Mistankens hermeneutikk.

1) Objektiviserende hermeneutikk

I den objektiviserende hermeneutikken er det som kalles; «Den hermeneutisk sirkel (spiral)» et sentralt element. Man har en teoretisk ramme som utgangspunkt, men vender tilbake med nye forutsetninger og dermed en ny forståelse. Denne forståelsen har sine begrensinger ved at den holder seg innenfor den teoretiske rammen, og dermed forstås i lys av nettopp denne som en helhet. Samtidig kan man tilføre ny forståelse til denne helheten (Hatch 2002, s 181).

2) Aletisk hermeneutikk

Formålet med denne tolkningen er å få frem skjult mening. Her trekker man inn nye forståelser, og erkjenner at den teorirammen som foreligger kan endre form, både på grunn av historisk utvikling og/eller motsetningsfulle oppfatninger. Den teorirammen som er utgangspunktet for tolkning vil fortsette å være en referanseramme, der man skal søke å forklare de spørsmål som reises i form av skjulte meninger (Alvesson & Sköldberg 2010, s 203). Gadamer (1978) er sentral i forhold til utviklingen av den aletiske hermeneutikken med dens endring spesielt i forhold til en forforståelse som blandes og dermed endres. Habermas som etablerte hermeneutikken, og da med objektiviserende hermeneutikk som ståsted, kritiserte denne tolkningen ved at teksten, og dermed det som fremstår som sannhet, blir utgangspunktet for forståelsen.

3) Mistankens hermeneutikk

Her trekkes konteksten inn i fortolkningen. Det vil kunne ligge noen bakenforliggende meninger i materialet som konstitueres gjennom diskursen. Ricoeur er sentral i denne måten å søke forståelse, og har en distansert, skeptisk og kritisk innstilling til teksten. Denne måten å søke forståelse vil kunne åpne for ulike og nye syn som om mulig ikke søker å bli forstått, men heller kunne stille spørsmål

til den etablerte fortolkning og forståelse (Ricoeur 2013). Dette åpner for å trekke analysen enda en gang inn å søke forståelser som ligger utenfor det som kan forklares gjennom mer konkrete teorier og modeller. På den måten kan et nytt perspektiv ved forståelsen gi en refleksjon i forhold til å tilføre ny viten.

Denne studien har et empirisk utgangspunkt, med elevenes praksis og beskrivelser. Forståelsen er derfor ut i fra teorien som er beskrevet i kapittel 4.1 som viser hvordan konsekvenspedagogikken gir noen grunnsyn for elevene om hva som er toleranse i praksis. Det er interessant å få elevenes egne beskrivelser for forståelsen av toleranse, og det er i samtale med elevene man kan få et innblikk i hvordan deres forståelse av hva som kan erfares som toleranse. Ut i fra de nivåene som er skissert for hermeneutikken, er dette en aletisk hermeneutikk som får frem skjult mening og åpne for mulighet til og trekker inn nye forståelser. Ved å trekke inn ytterligere teori for å fortolke elevenes beskrevne toleranse benyttes teori fra kapittel 4.2 om anerkjennelse. På den måten utvides forståelsen. I denne studien vil det trekkes inn en siste hermeneutisk søken etter forståelse, ved å trekke inn mistankens hermeneutikk. Hensikten er å se om denne studien kan åpne for nye perspektiv ved forståelsen av elevenes praktiske erfaringer med toleranse. For å gjøre dette vil Tønder (2013) sine perspektiver på toleranse som er beskrevet i kapittel 4.3 kunne åpne for å trekke analysen enda en gang.

3.7 Personvern

I følge datatilsynet kan det i forskningsprosjekter bli registrert opplysninger om enkeltpersoner. Det er derfor viktig at man behandler opplysningene i tråd med personopplysningsloven når man forsker. Når det gjelder dette forskningsprosjektet sendte jeg inn meldeskjema til NSD, der jeg opplyste om hvem som sto ansvarlig, fremgangsmåte og design for forskningen, samt hvordan personopplysninger skulle anonymiseres og ivaretas med forsiktighet. I tillegg til å sende inn meldeskjema, sendte jeg også inn samtykkeskjema og intervjuguide for godkjenning (vedlegg nr. 1-4). På den måten blir de generelle etiske problemene som kan oppstå i forhold til personvernet redusert noe, og fokuset som forsker blir sett ut i fra etiske hensyn. Det vil likevel være viktig å ivareta det etiske ansvaret gjennom hele prosessen med tanke på en fremtidig publisering og deling av forskningsresultater.

3.8 Min forskerrolle. Etisk og forskningsmessige dilemma

Tillit har vært et tema i forhold til å komme i dybden i intervjuer og ved observasjon. For å oppnå denne tilliten var det viktig å være tydelig på hvilken rolle jeg var i til bestemte tidspunkt.

Et fokusgruppeintervju er ganske formelt i ytre rammer. Stoler rundt et bord, med tydelig markering av start og slutt, med en introduserende diskusjon om samtykke og muligheter for innsyn og å trekke seg. Jeg delte ut intervjuguide til samtlige informanter, slik at de også hadde den foran seg under intervjuet (vedlegg nr.3 og 4).

Det var viktig i rollen som forsker å gjøre det klart for informantene at informasjon som ble gitt utenfor disse fokusgruppeintervjuene og observasjonen ved deres deltakelse på Norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter, ikke ville bli med eller registrert. På den måten forsøkte jeg å lage et klart og sikkert skille mellom lærerrollen og forskerrollen. Det er viktig å gjøre et slikt skille av etiske årsaker for at de som deltar i forskningen ikke skal behøve å ta stilling til om det de sier og gjør vil bli registrert til forskning. Det er også slik at jeg i lærerrollen har helt andre, og flere ansvarsområder i forhold til både hva vi snakker om og hva jeg observerer. Det ville være veldig uheldig om dette ble misforstått og de hadde vært usikre på om jeg kunne opplyse om hva som helst i deres skoletid. Selv med et samtykke på det tidspunktet var greit, er det også viktig å ivareta ungdom slik at det var så tydelig at det også kan huskes litt fremover i tid når deres perspektiver modnes. Tidspunktene som ble valgt for fokusgruppeintervjuer og observasjon var også lagt utenfor min timeplanlagte arbeidstid for ytterligere å understøtte dette. Ved å ha slik tydelighet i rollevalg, ville jeg kanskje miste noe av muligheten for å få med informasjon som kunne være av interesse for forskningen. Likevel valgte jeg å la denne tydeligheten være prioritert fremfor en eventuell mistillit hos mine informanter.

Siden jeg kjente informantene fra en lærerrolle var jeg observant på om de gav annen informasjon enn de ellers ville gitt. I tillegg kan en elev-lærer-relasjon være ustabil i forhold til det at man som lærer har profesjonsmakt ovenfor elev. På den måten kan det oppstå ikke-uttalte forventninger som kan være med på å gi eller ikke gi informasjon på feil grunnlag. Fangen mener at rollebytter ikke nødvendigvis har så stor innvirkning negativt, men at forholdet kan være forskjellig og kan utvikle seg over tid. Det som er viktig er uansett å søke en forståelse for de man forsker på (Fangen 2011). Hun sier også at det kan være greit å ha en annen rolle enn de man forsker på, av den

grunn at det er naturlig at du er spørrende og undrer deg over ting. Et etisk dilemma som kan oppstå for meg, er at denne gruppen kan ha vanskelig for å forsvare sine egne interesser. Dette forsøkte jeg å sikre noe gjennom å få samtykke av foresatte, i tillegg til samtykke fra informantene selv. Det var også et bevisst og for meg viktig valg at informasjonsskrivet ble utdelt av en annen ansatt enn meg. Elevene skulle ikke kjenne seg presset til å delta. Fangen (2011) trekker frem at det er en fordel hvis de som forsker på barn og unge kjenner aldersgruppen, for at de dermed lettere kan tilpasse metode og innhold. Med hensyn til dette var det også viktig at den som formidlet informasjonen og samtykkeskjema var en som kjente dem, og som jeg visste var god til å forklare på deres premisser (Fangen 2011). Rolleklarhet, mener Fangen (2011), kan føre til brudd og forvirrende situasjoner. Men hvis dette blir benyttet til å reflektere, kan det åpne for å tydeliggjøre verdier (Fangen 2011).

Ved observasjonen kunne nok min rolle som lærer og forsker oppfattes som ikke å være så klar. Jeg hadde forberedt elevene godt på mitt besøk for å observere. Men jeg klarte ikke unngå å gå bort til dem for å veilede og hjelpe når jeg merket at det ble veldig unaturlig å stå og se på at de var usikre og kanskje trengte min veiledning og hjelp. Med bakgrunn i dette valgte jeg derfor bevisst å ta opp noen av disse situasjonene i det fokusgruppeintervjuet som jeg gjennomførte i etterkant av mine observasjoner ved norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter. Det å forske på egne elever vil uansett ha en usikkerhet i forhold til forskningen som må vurderes. Det kan gi en enklere tilgang til informasjon fordi det allerede er en etablert tillit, men det blir viktig å få samtykke underveis for å sikre at informasjonen er etisk ivaretatt. Dette gjelder også i den videre utviklingen av forskningsteksten (Fangen 2011).

4. Toleranse – tre forståelsesrammer

Toleranse kan ses i lys av flere perspektiver. Med utgangspunkt i elevene, trenes de for sosial kompetanse i en veldig konkret form gjennom konsekvenspedagogikken.

Toleranse er da noe som kan læres. Hvordan toleranse kan forstås i den forbindelse vil jeg gjøre rede for i første del av dette kapitlet. Videre vil jeg se anerkjennelse i forhold til toleranse og redegjøre for hvordan Honneth (2007) ser krenkelser, anerkjennelse og forhandling som en kamp om anerkjennelse. I andre del av dette kapittel vil dermed anerkjennelseperspektiver gi ramme for forståelse av hvordan toleransen ikke så lett kommer til uttrykk i praksis. I siste kapittel for forståelsesrammen for toleranse vil jeg redegjøre for hvordan Tønder (2013) trekker opp et perspektiv for toleranse som tar utgangspunkt i den undertrykte opplevelse og utøvelse av toleranse. De tre perspektivene brukes i analysen av datamaterialet.

4.1 Toleranse og konsekvenspedagogikk

Konsekvenspedagogikk er det som elevene utsettes for og opplæres i. Ogden (2015) forklarer læring av toleranse og læring av demokratiske prosesser er som sosial læring. Konsekvenspedagogikken blir for disse elevene en konkret og bevisst tilgang for å lære elevene sosial læring. Jeg skal gå nærmere inn på hvordan konsekvenspedagogikken er bygd opp i forhold til å fremme sosial læring. Jeg vil også ha et kritisk blikk på sosial læring (konsekvenspedagogikk og informanter) i forhold til hvordan toleranse benyttes som begrep. Geir Afdal (2006) argumenterer for at det er tre måter toleranse blir benyttet:

Toleranse som:

1. Å tåle andre
2. Et definert toleransebegrep, det rette – dermed et motsetningsforhold der man ikke er ”innenfor” – dermed oppstår intoleranse.
3. Et konfliktfelleskap, der man aksepterer andre og kan utvikle felles løsninger.

Jens Bay (2005) har et uklart begrep om toleranse. Det er benyttet for ”å tåle” andre i noen sammenhenger. Over en tid har Jens Bay blitt mer konkret og utredende i forhold til hvordan han tenker toleranse. Han snakker om å lære den sosiale kompetansen som

dreier seg om å utøve ”respekt”. For å konkretisere dette har han skrevet ned noen eksempler. Dette kan gjøre at toleransebegrepet i følge Afdal (2006) gir en føring for hvordan det vil si å være tolerant – dermed vil det kunne oppstå et motsetningsforhold, der det finnes de som ikke forholder seg tolerante – som i konsekvenspedagogikken vil si å ikke handle innenfor den sosiale kompetansen med å vise respekt.

Hvordan læres toleranse? I følge konsekvenspedagogikken er samarbeidsvilje å få skapt grunnlaget for toleranse, og mener det er en videreføring av det å vise respekt. Bay forklarer det slik:

Konflikt opstod primært, fordi de hadde vanskelig ved at forstå, at forudsætningen for selv at opnå respekt er, at man udviser tilsvarende over for andre. For dem var respekt i højere grad lig med frygt for dem, man frygtede, var dem, man skulle vise respekt. Det fører direkte over i begreberne *samarbejdsevne* og *tolerance*. Det er to grundlæggende betingelser for at kunne indgå i et socialt samspil med andre både i skolelivet, i en uddannelsessammenhæng og senere hen også i arbejdslivet. Det er et spørgsmål om at kunne se sig-selv i en social sammenhæng med andre og ikke kun ud fra en egocentreret sig-selv-nok-holdning. Herunder have en forståelse og en tolerance for dem, der er annerledes, og for de menneskelige forskjelligheder.

(Bay 2005, s 39-40)

Synet er at man velger å arbeide sammen med andre. Det kan være å dele, hjelpe, finne på ting i fritid og på skolen, samt å kunne bytte på hvem man arbeider med.

Konsekvenspedagogikken skiller her på handlingen som kommer til uttrykk, og den følelsen, kulturen og meningen man har inni seg. Det er derfor en forventning at man samarbeider på jobb og i skolen, men man trenger ikke å like noen «privat», selv om man jobber med dem i et arbeidsfellesskap. Det er i mot de sosiale normene om man ikke vil samarbeide med hvem som helst. Når det gjelder følelsen om å like noen, så anser konsekvenspedagogikken at det kan påvirkes utenfra, men pedagogisk kan man ikke ta hensyn til elevens indre tanker og følelser, kun det som kommer til uttrykk i handling. Toleranse blir da til noe man velger i handling. Enten så velger man å samarbeide, og å vise toleranse, eller så har man lav eller ingen kompetanse i forhold til samarbeidsvilje. For å oppnå kompetanse i forhold til samarbeidsvilje, så har ansatte veiledningssamtale med eleven om hva eleven kan gjøre for å vise samarbeidsvilje. For eksempel kan det være å velge ikke å samarbeide i gruppearbeidet. Da synliggjør pedagogen først hva man reagerer på, og søker en forståelse for hva som skjer. Pedagog synliggjør også ofte hvilke konsekvenser det kan få for eleven der

vedkommende ikke vil samarbeide. Det kan for eksempel være at arbeidet ikke blir gjennomført med vedkommende sitt bidrag, eller det kan være at eleven ikke blir kjent med de andre. Toleranse blir da lært ved å være et resultat av en praktisk handling ved å vise samarbeidsvilje.

I denne forståelsen av toleranse er det først og fremst en måte å tåle eller akseptere det å gjøre noe sammen med andre. Om eleven liker den andre eller ikke i forhold til personlighet, kultur og følelser er likegyldig i denne sammenhengen. Det er handlingen å være sammen som gjelder. Som nevnt, viser Afdal (2006) til at det i tillegg til toleranse som å tåle, også er to andre måter toleranse arbeides med i skolen; å definere en ramme for felles forståelse av toleranse, og å søke toleranse gjennom diskusjon. Begge disse tilnærmingene skjer også i konsekvenspedagogisk tilnærming. I konsekvenspedagogikken definerer man en ramme for hva som er akseptert, nettopp for å lære sosial kompetanse eller sosiale normer. Det skjer på den måten at man demokratisk blir enige om hva de sosiale holdningene betyr innenfor vår virksomhet. Man danner da det som kalles en «pædagogisk helhetstænkning» (Bay 2005). Hvis man bryter disse normene skal pedagogen gå inn i veiledning eller konfrontasjoner. I sin ytterste form kan denne konfrontasjonen fremstå som en intoleranse i form av en avvisning eller forventning i praksis. Det er da en intoleranse i forhold til elevens handling, men ikke eleven som person, da konsekvenspedagogikken skiller på personens indre som individ og personens vesen som synlig for omgivelsene. Det er den ansatte sin oppgave som profesjonell pedagog å konfrontere eleven med denne intoleransen. Eleven blir dermed klar over hva som er akseptert av det sosiale fellesskapet, -og hva som ikke er det (Bay 2005).

Den siste måten å forstå lært toleranse er i konfliktfellesskapet og dialog. I konsekvenspedagogikken er det en slik tilgang til lært toleranse gjennom skolens fellesmøte (Bay 2005). Til dette ukentlige møtet deltar alle ansatte og alle elever. Her dannes det grunnlag for konfliktfellesskap. Det er anledning for alle å ta opp saker til diskusjon, uansett om det er små eller store saker. Disse møtene er til nettopp for at holdninger skal diskuteres, og det er åpenhet for at sosiale normer endres og justeres, med en forutsetning om at det er demokratisk og flertallets fornuftige mening om dette. Det skal også være åpenhet for at alle ikke er like, og det skal også være slik at noen trenger å fortelle om sin særbehandling i slike fellesmøter. Alt som noen stiller spørsmål ved kan sies og ingen spørsmål er feil i fellesmøtene. Lederen ved slike møter trekker ofte opp skillet på hvem man er som individ og hvem man er som vesen i forhold til

friheten å gjøre valg. Som et individ er man født fri til å skape retning i sin egen tilværelse. Denne friheten kan begrenses av forutsetninger som vansker av fysisk eller psykisk art. Dette kan man da velge å ta ansvar for ved å besøke lege eller psykolog, eller eventuelt ta ansvar for å være det bevisst selv og informere andre ved nødvendighet. Friheten er dermed et grunnvilkår. Som vesen er friheten at valgene foretas under bestemte vilkår og i ulike situasjoner. Selv om man fortsatt har frihet, er ikke alt tillatt. Friheten er her ment som et valg (Bay 2005). Elevene lærer toleranse både for forskjellighet og for liket i et slikt fellesmøte.

I konsekvenspedagogikken kan det virke som læring av toleranse ikke har noe bevisst fokus, men er et resultat av handlinger som gjenspeiler samarbeidsvilje, respekt og felles diskusjoner. Det kan likevel være et element av læring av intoleranse i møtet med en ansattes konfrontasjon om forventet og akseptert handlingsvalg og tilhørende konsekvens.

4.2 Anerkjennelse og toleranse

For å få frem analyserbart materiale for å få en forståelse for elevenes levde erfaring, vil jeg benytte anerkjennelsesteori, og da Honneths (2007) teorier om anerkjennelse. I sine teorier viser han hvordan mennesket søker andre mennesker; fra fødsel i form av en foreldrerelasjon med kjærlighetsperspektivet, videre i et rettighetsperspektiv som et tilregnelig medlem av et fellesskap, og til slutt i et solidarisk perspektiv der man er i en inkluderende sosial relasjon. I disse perspektivene vil mennesket på ulike måter møte utfordringer og motstand i sin søken etter anerkjennelse. Utfordringene ved søken etter anerkjennelse mener Honneth kan utspille seg til kamper for å bli anerkjent hos den andre. Disse kampene kan utspille seg i synlige samspillmønstre, og i ytterste form vise seg som konflikter.

Honneth ser på personers kjærlighet, rettighet og solidaritet, og om de tre relasjonsmønstrene kan utskilles som anerkjennelsesformer og ses i form av; 1) anerkjennelsens medium, 2) selvforholdets mulighetsbetingelser og 3) det moralske utviklingspotensialet (Honneth 2007, s. 104):

1) Kjærlighet – erfare affektiv hengivelse.

Hegel: «Det å være seg selv i en fremmed», og forholdet mellom selvstendighet og binding (Honneth 2007). Et kjærlighetsforhold kan være mellom foreldre og barn, i vennskap eller i intime relasjoner. Winnicott så spesielt på barnets løsrivingsprosess fra moren, og dens resultat av aggressiv atferd (Honneth 2007). Han hevdet at barnets kreativitet og evne til å fantasere, forutsatte at barnet hadde evnen til å være alene. Det vil si at barnet har en grunnleggende tillit til den elskede personens hengivelse ved for eksempel at barnet har en tillit til at moren vil tåle de aggressive angrepene uten å hevne seg ved å trekke tilbake kjærligheten. Dette gir grunnlag for barnets selvtillit og selvrespekt (Honneth 2007) I følge Honneth er det en persons individuelle uavhengighet som blir anerkjent i kjærligheten. Det vil si at kjærlighetsforholdet er en form for anerkjennelse som dreier seg om å gi kognitiv aksept for den andres selvstendighet, men den forutsetter en dobbel prosess, der det er en gjensidig tillit til at hengivenheten vil vedvare. Han mener forholdet er knyttet til forutsetning om sympati og tiltrekning som individet ikke har kontroll over, og at bindingene som oppstår gjennom gjensidig avgrensing kan skape det den selvtillit som er nødvendig for å delta autonomt i det offentlige liv (Honneth 2007).

2) Rettslig anerkjennelse, en historisk variabel.

I følge Hegel og Mead er sammenhengen mellom rett og anerkjennelse at vi bare kan forstå oss selv som rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har overfor hverandre. (Honneth 2007) Rettigheter kan forstås som anonymiserte tegn på sosial respekt, på samme måte som kjærlighet kan forstås som hengivenhet som også virker over avstand. Selvrespekt har derfor samme betydning for rettsforholdet som selvtillit har for kjærlighetsrelasjonen. Kjærligheten fremskaffer det psykiske grunnlaget i et hvert menneske for å kunne stole på sine egne behovsimpulser, mens selvrespekten skaper en bevissthet i mennesket om at det kan respektere seg selv fordi det fortjener å bli respektert av andre. Den moralske tilregneligheten er grunnlaget for om en person fortjener respekt (Honneth 2007). Subjektet kan gjennom erfaring av den rettslige anerkjennelsen betrakte seg som en person som i likhet med alle andre medlemmer av fellesskapet har de egenskapene som kreves for å delta i en

diskursiv viljedannelse. Muligheten til på denne måten å forholde seg positiv til seg selv kan vi kalle «selvrespekt» (Honneth 2007).

3) Solidaritet.

Hegel og Meads tredje form for gjensidig anerkjennelse er sosial verdsetting. Man kan bare verdsette hverandre som individuelle personer hvis man har en felles orientering mot verdier og mål som signaliserer at deres personsegenskaper har betydning for eller bidrar til den andres liv (Honneth 2007). Den sosiale verdsettingen dreier seg om de spesielle egenskapene som skiller mennesker fra hverandre (Honneth 2007). En persons sosiale anseelse vil måles i forhold til begreper om sosial ære, der personen oppfyller de kollektive atferdsforventningene som er etisk knyttet til personens sosiale status. Ærefull atferd er en ekstra presentasjon som man må utføre for å oppnå den sosiale anseelsen som den kulturelt gitte verdiordenen tillegger standen (Honneth 2007). Begrepet solidaritet brukes ofte om grupperelasjoner som oppstår gjennom felles motstand mot politisk undertrykking, der det er dominerende enighet om det praktiske målet som skaper et verdifelleskap som gjør at man kan anerkjenne betydningen av de andres ferdigheter og egenskaper (Honneth 2007). Individet nyter også respekt i kraft av sine presentasjoner som er direkte rettet mot individet selv. Dette innebærer også en følelsesmessig tiltro til at individet kan frembringe prestasjoner eller ha ferdigheter som anerkjennes som verdifulle av de andre samfunnsmedlemmene.

For Honneth vil de tre formene for anerkjennelse betinge hverandre: Kjærlighet, rettigheter og solidaritet. Disse tre formene for anerkjennelse må innfris, for at vi har et rettferdig samfunn. Vi kan ikke ha et fullendt samfunn som er basert på kun kjærlighet eller rettigheter, men trenger også solidaritet i form av kultur og et verdifelleskap. Honneth mener at for å virkelig forstå hva anerkjennelse er, og hvordan en kan oppnå anerkjennelse må vi ta innover oss hva det vil si å bli krenket. Honneth skriver om tre former for krenkelse: overgrep (voldtekt, blir slått, ydmyket), ekskludering (bli fratatt rettigheter, skjøvet ut av samfunnet) og misaktelse (bli frarøvet status som betydningsfullt for andre). Anerkjennelse er det som skal stabilisere samfunnet. Men hvis den faller vekk, så får vi ulike former for krenkelse og sosial konflikt. Men

mennesker blir ikke utsatt for slike krenkelser uten at de gjør noe med den. Derfor snakker Honneth om en moralsk grammatikk som viser veien ut av krenkelsene. Med Honneth kan man se anerkjennelse som kommunikasjon, som et språk som trenger en grammatikk for å fungere. På samme måte som vi reagerer på grammatisk feil reagerer vi også på krenkelser (Honneth 2007).

De formene anerkjennelse og hvordan de kan fremstå i relasjonsmønstre, vist som oversikt i tabell:

Tabell 1. Former for anerkjennelse (etter Honneth, 2007, s. 139).

Anerkjennelsesformer	Primærrelasjoner (Kjærlighet, vennskap)	Rettsforhold (Rettigheter)	Verdifelleskap (Solidaritet)
Anerkjennelsesmåte	Emosjonell hengivenhet	Kognitiv respekt	Sosial verdsetting
Personlighets dimensjon	Behovs- og affektnatur	Moralsk tilregnlighet	Ferdigheter og egenskaper
Praktisk selvforhold	Selvtillit	Selvrespekt	Selvverdsetting
Utviklingspotensial	Har ikke et potensial for utvikling, må oppstå som en del av livet.	Generalisering, materialisering	Individualisering, egalisering
Former for ringeakt	Mishandling og voldtekt	Rettighetsberøvelse og ekskludering	Nedverdiggelse, krenkelse
Truede personlighetskomponenter	Fysisk integritet	Sosial integritet	"Ære", verdighet

Ved å benytte denne teorien for anerkjennelse og de tilhørende relasjonsmønstre, vil det få frem en forståelse for hvordan relasjonen mellom elever kan forstås i samspill. Å forstå dette samspillet i form av anerkjennelsesformer og forhandlinger som oppstår med grunnlag i disse, vil det kunne gi en ramme for forståelse av hvordan toleransen ikke kommer så lett til uttrykk i praksis. I teorien kan toleranse forstås som en faktor som kan prøves, men i empirien vil den levde erfaringen av toleranse en bevegelig forhandling mellom mennesker, i følge Honneth (2007).

4.3 En teori om aktiv toleranse

For å forstå Tønder (2013) og hans blikk inn mot toleranse, vil jeg redegjøre for min tolkning og dermed den retning som jeg videre vil analysere mine data i avhandlingen. Det som er spesielt er at han viser toleranse, - men ikke fra det dominerende flertallets vinkel. Han ser toleranse fra den siden at de under-dominerte er de som har toleransen.

Han argumenterer med at toleranse har to sider, der 1) den som tolererer finner en side som aksepteres hos et mindretall eller under-dominerte. Og 2) at den under-dominerte eller mindretall også må akseptere at man har noe som må tolereres, her som aksepteres. Det er forklaring 2 som spesielt har fanget Tønders interesse, og det er også denne vinklingen eller dette blikket jeg vil benytte for å analysere hvordan toleranse kan se ut i praksis. På den måten vil toleranse ses som hvordan elevene aksepterer sin under-dominans, svakhet og smerte.

Forklart mer direkte ut i fra Tønder blir de tre teoretiske definisjoner av toleranse som følger (Tønder 2013, s. 2):

1) Passiv toleranse:

I følge Tønder er det slik ny- Kantianerne definerer toleranse, her som en praksis av selvbeherskelse som må bli fulgt, så lenge vår respekt for andre er gjengjeldt av dem som vi tolererer.

Denne forklaringen ser toleranse som en praksis av beherskelse, nødvendig for å ha et rettferdig samfunn (Tønder 2013, s. 2).

2) Gjensidig respekt, men passiv toleranse:

Informasjonssamfunn og globalisering har ført til nyere definisjon: Her er toleranse en begrenset dyd som trosser sann rettferdighet fordi den forutsetter grunnleggende ulikhet mellom den som tolererer (den privilegerte) og den som blir tolerert (den underprivilegerte).

Denne forklaringen ser toleranse som praksis av undertrykkende velvilje som trengs for å forsterke normene som er satt av de med som utgjør makt (Tønder 2013, s. 2).

3) Aktiv toleranse – toleranse som utviklende kraft:

Tønder forklarer en teori om det han kaller en aktiv toleranse. Dette er for å unngå det hat han kaller en passiv toleranse i form av intoleranse. Dette er en teori som tar utgangspunkt i at toleranse er en kontinuerlig prosess i samspillet mellom den som tolererer i form av aksept for sin svakhet, - og de som er den dominerende part. På den måten åpnes det for mulighet til å teoretisere hvordan følelsen av smerte noen ganger kan utpeke en transformasjon, der ens egen identitet er åpnet opp til flere myndige konstellasjoner av selv, andre og verden, og man deltar gjennom å ha et ønske om selv å påvirke og å bli påvirket. Teorien om en aktiv toleranse bestreber seg dermed på å vise

hvordan toleranse igjen kan bli en utviklende kraft, og dermed en aktiv positiv toleranse (Tønder 2013, s. 12-13).

Den aktive toleransen kan forstås slik at svakhetene bør fremmes slik at man får en mulighet til å diskutere hvordan denne eller disse svakhetene skal få utspille seg i praksis. Tønder (2013) argumenterer for at våre måter å tenke toleranse bør følge fire spesifikke vilkår, der alle søker å treffe de forslag som er gitt av en sensorisk orientering til politikk. Det vil styrke diskusjonen om hva toleranse kan og skal bety i en verden med dyp pluralisme:

- 1) Måter å tenke toleranse bør unngå dikotom forklaring av kropps-politikk som deler folk inn i gjensidige eksklusive kategorier med; årsaksforklaring og lidenskap, fred og krig, overveielser og vold, moderasjon og fundamentalisme, toleranse og intoleranse.
- 2) Måter å tenke toleranse bør ikke lenger assosieres med en retning i mot intoleranse (eller vold), da dette gjør at toleranse blir en side av årsaksforklaring og resonnement som blir oppfattet som universelt det samme og uavhengige, og som ikke henger sammen med situasjonsspesifikke måter å oppfatte og påvirke.
- 3) Måter å tenke toleranse bør teoretisere lidelse fra et kritisk perspektiv som ikke tilhører en eneste mening, men heller fokuserer på hva den lidende man møter er avhengig av (så vel som avler) situasjonsspesifikke måter å oppfatte og påvirke, som hver er definer ut i fra variasjon og endring i intensitet, konsekvenser og varighet.
- 4) Måter å tenke toleranse bør ta opp kampen med kroppslige tendenser der de legemliggjøres for å fokusere på den bekreftende rollen som lidelse kan spille i grunnleggende sosiale bånd og politiske forpliktelser.

Disse fire punktene definerer, i følge Tønder (2013, s. 50-51), utgangspunktet for en teori for aktiv toleranse.

Filosofen John Rawls (1999) argumenter om at toleranse som en inkluderende og deliberalisende praksis kan dempe spenningene mellom to motsatte synspunkt, spesielt der man utfordres av globalisering og immigrasjon Tønder fremmer hvordan Rowls' intellektuelle orientering til politikk tenderer til å gjøre toleranse umulig fordi den deler toleranse i praksis inn i to feilaktige og mangelfulle valg. Samfunnet kan stille seg spørsmål om hvorfor de skal være tolerante, når toleransen ikke omhandler den kompliserte rekkevidden av motiv, følelser og tilhørighet som opprettes våre mål om en praksis, tradisjon, tro eller idé? Hvordan være tolerant hvis toleranse er for avhengig av

situasjonen og rammene til faktisk å kunne oppfylle etterspørselen etter årsak? (Tønder, 2013).

Tønder beskriver intoleranse på følgende måte: Min toleranse er umulig å få fordi ditt ønske om å bli tolerert er for vanskelig å forstå eller engasjere på noen som helst meningsfull måte. På den måten går toleranse over til å bli intoleranse. Man holder da noen andre ansvarlige for ens egen lidelse. Tønder (2013) viser også til filosof Bernard Williams (1996) som mener at toleranse vil være umulig å oppnå fordi man er avhengig av aksept av den andres holdninger som da den andre i utgangspunktet synes er dypt uakseptabelt. Han sier likevel at det er mulig å oppnå toleranse hvis det gode ikke er tilstede i handlingen ut i fra denne holdningen, men finnes hos den andres frihet.

Hvis den nåværende måten å undervise toleranse er basert på ideen om at toleranse er annerledes enn vold, og at de som tolererer er definert ut i fra deres forutsetning for å se for seg ut i fra deres egen erfaring av lidelse, er å trekke inn lidelse nok en gang for å bedre kultivere de nødvendige praksiser i form av utholdenhet og å hente seg inn, som igjen gjør befolkningen i stand til å håndtere lidelse og å utvikle seg videre ut over den. Målet er i følge Tønder å få til et språk (diskusjon) som inkluderer lidelsen og det vonde. Det betyr også at man i pedagogisk virksomhet ikke bare bør ta høyde for hva man har felles, men også bør snakke om de vanskelige tingene. Ideen er at skoler bør ta opp diskusjonen om lidelse og utvikle en erkjennelse av hva man kjemper med og hvor vanskelig noen kan ha det fordi det formes ulike oppfattelser av makt og privilegier. Dette bør selvfølgelig heller ikke bare være begrenset til et møte i lunsjen eller ulike temadager, men være en del av skolens holdningsarbeid. Dette gir også et utgangspunkt for elever å lære om mobbing. Et forslag er også at skolen kan både ha en ”toleransedag” – og en ”nulltoleransedag”. På den måten kan man få frem hvordan elever definerer sine grenser for toleranse. I følge Tønder (2013) sier Kant at toleranse er umulig å oppnå uten respekt for den moralske lov som gjør at man har felles bindende holdninger. Han argumenterer også for at et samfunn med folk som skal tolerere er dømt til å feile, fordi de blir bundet til interessen for suverenitet, - som enten ser eller ikke ser religiøs frihet, som den beste måten å utvikle eller å sikre sin makt. Med andre ord kan toleranse true demokratisk tankegang med felles enighet som mål. Kant så toleranse som et eget konsept, - som nøkkelen til hermeneutisk utvikling, eller som et konsept som kan utfordres, - som den sanne meningen med toleranse.

Tønder viser til hvordan Kant sitt møte med lidelsens verdenspotensial, reverserer denne motviljen ved å få oss til å se at toleranse bør reduseres til dominansen

i religion og mangfoldet i det sosiale, men den kan også oppstå bredere i situasjoner man møter lidelse forstyrrer forutinntatte begreper om selvet (individet), de andre eller omverden. Han viser til at Kant (1795) også sier at man kan komme i situasjoner der man ikke holder ut lidelse, og da er toleranse en måte man kan ”kjenne” (føle) livet, og vil kunne ha mulighet til å utvikle seg innen sitt følelsesliv, egen bedømming og måter å se ting på. Slik blir toleranse en vital og livgivende kraft som styrker ens nye måter å møte verden på.

Teorien for aktiv toleranse har derfor i følge Tønder (2013, s. 106) tre perspektiver:

- 1) Den makten som finnes i toleranse er iboende åpen-slutt, og kan bli uttrykt både positivt og negativt.
- 2) Toleranse er mest aktiv når dens makt har en sammenheng med opplevelsene av ”en lidelse som kan nytes” som bekrefter de delte tilstandene med sårbarhet og avhengighet; toleranse er minst aktiv når samme tilstand er oppfattet som ”en plagsom lidelse” som reduserer muligheten til å tenke og handle.
- 3) Den aktive siden av toleranse har sammenheng med et tyngdepunkt i det generelle kraftfeltet til toleranse som både undergraver eksisterende konstellasjoner med bevegelse og hvile og beriker det delte ønsket om å påvirke og å bli påvirket på flere måter.

Toleranse fremstår likevel i dag overveiende passiv, fordi den har manglende evne til handling. I dette mener Tønder at man ikke bør se etter løsning på en konflikt, men heller være innstilt på at begge sider av konflikten kan ha rett. Det er også viktig at man ikke kommer i posisjonen av å være likegyldig til konflikten, med den holdningen at man aksepterer de to sidene som de er, - men heller forsøker å utvide deres interne forskjeller med den hensikt at man forstyrrer de kreftene og ønskene som oppstår mellom dem. Teorien om en aktiv toleranse kan dermed snu fraværet av en universell standard for tanker og handling inn til å være en årsak til å ha en politikk som fremmer fordeling av makt og pluralisering. Å bekrefte toleranse kan derfor bety at toleranse i praksis knyttes til ønsket om å påvirke og å bli påvirket (Tønder 2013, s. 110).

Tønder (2013) peker på at det er viktig å ha fokus på å ramme inn toleranse, fordi det er på dette nivået for levd erfaring dimensjonen av påvirkning i forhold til lidelse enten blir møtt som plagsom eller nytelse. Selv om man holder ut lidelsen i seg

selv som enten som en hindring til eller som en tilstand med diskusjon og overveielser. Den levde erfaring kan da gjøre at de som tolererer kommer nærmere det kreative potensial, fordi den gir nye forutsetninger (rammer) for samfunnets behov for orden og stabilitet. Det er dette som er utgangspunktet for min analyse i kapittel 7.

4.4 Analyse i tre nivåer

Datamaterialet er fra seks elever som deltok i norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter, der jeg gjennomførte et fokusgruppeintervju på skolen i forkant og et i etterkant av deres deltakelse på messen til norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter. I tillegg til disse to fokusgruppeintervjuene observerte jeg dem noen timer når de startet opp på messestand inne på selve arrangementet på Norges Varemesse i Lillestrøm.

Analysen av datamaterialet gjennomføres på tre nivåer. Første nivå beskriver hva elevene sier og hva jeg observerte at de gjorde. I andre analysenivå vil jeg tolke datamaterialet for å søke en dypere forståelse av materialet. Den siste delen av analysen, på tredje analysenivå, vil jeg søke kritisk refleksjon i forhold til toleransebegrepets begrensning i den levde erfaring. Skissert i en tabell kan det se slik ut:

Tabell 2: Tre analysenivåer

	Analysenivå 1 kapittel 5	Analysenivå 2 kapittel 6	Analysenivå 3 kapittel 7
Fokus	Beskrive det informantene sier og det jeg observerer.	Søke en forståelse og fortolkning av det informantene sier og det jeg observerer.	Kristisk blikk og tolkning av det informantene sier og det jeg observerer.
Spørsmål	Elevenes syn på seg selv. Deltagelse på skolen, og i møte med andre ungdommer.	Beviste på sosial kompetanse og deres forventninger til andre.	Toleranse og intoleranse som oppstår i demokratiet på skolen.
Analyse	Fyldig beskrivende og tentativ tolkning.	Hermeneutisk tolkning ut i fra Honnets teori om anerkjennelse og krenkelse, med sammenheng og påvirkning det kan medføre i det rettslige perspektiv.	Mistankens hermeneutisk ut i fra Tønders teori om perspektiver på toleranse som levde erfaring.

Den strukturen jeg velger å ha i oppgaven er også ut i fra disse analysenivåene. Hvert kapittel er delt inn i ulike underkapitler, men i hvert hovedkapittel ser jeg på de samme faktorene; først individet, deretter skolestruktur, så sosial læring, og til slutt konkurransen og møtet med de andre. Dette for å vise en mer detaljert fremstilling av hvordan forståelse kommer frem ved å se på de samme faktorene, i lys av forskjellige

analysenivåer. På den måten vil jeg belyse tre nivåer, og dermed tre ulike forståelser av toleranse. Strukturen for analysen og kapittelinnstillingen er skissert i følgende tabell:

Tabell 3: Fire faktorer

	1. Individet	2. Skolestruktur	3. Sosial læring	4. Konkurrans og møtet med de andre
Analysenivå 1 kapittel 5	Vanskeligstilte	Grunnkopetanselever	Sosial læring og konsekvenspedagogikk	Distriktsmestere og NM-deltagere
Analysenivå 2 kapittel 6	Selvtillit	Å trives i skolen eller klare til arbeidslivet	Forventningene og sosiale normer	Konkurransen- ingen hensyn
Analysenivå 3 kapittel 7	Ydmykelse	Fellesskap med vansker	Sosiale normer i bevegelse	Umulig toleranse?

Først gikk jeg ut induktivt med start i empirien; åpent og bredt, uten å vite eller ha forventninger til eller fordommer til hva elevenes praksis var. Jeg ønsket at elevene skulle snakke til meg, og å se dem i relasjon og samhandling. At de selv i stor grad valgte vinklingen på samtalen var viktig for å få en skildring av deres levde erfaring. Analyse 1 er derfor en analyse som er nødvendig for å få deres levde erfaring i fokus. Denne analysen ble gjennomført først, og er grunnlaget for at analyse 2 og 3 ble slik de fremstår i avhandlingen. For å lese den videre analysen på den måten at elevenes praksis fremstår som den viktigste, og ikke teorien som fortolkende element, er strukturen i denne avhandlingen viktig.

Faktorene som skiller ut elevenes praksiser kommer fra elevenes praksis. Det er disse elementene som elevene er en del av i deres skoleliv: som individer, i en skolestruktur, med sosial læring og konkurrerende deltagelse med andre. Det er denne praksisen; elevenes praksis, som vil være den samme i alle de tre analysedelene.

Analyse 2 er til for å få forståelse for elevenes levde erfaringer. Utgangspunktet for fortolkningen er anerkjennelse med Honneth (2007) som forståelsesramme. Uten en slik mellomanalyse ville toleransen; her i forståelsen av å tåle, bli en analyse som ikke tok hensyn til det menneskelige, levde element. Å tåle hverandre, uten å kunne like hverandre, eller åpne for empati og utvikling i relasjon med andre, ville kunne forsterke uheldige marginaliseringsprosesser. Forskingen har som oppgave å løfte svake, ikke finne sammenhenger mellom elevenes måter å akseptere en tålt tilværelse i skolen. Dette er også grunnlaget for analyse 3 som gir en kritisk inngang til hvordan toleranse

kan erfares forskjellig fordi det erfares som en del av en sosial relasjon med flere involverte og i forskjellige situasjoner (Tønder, 2013).

Beskrivelsen av elevenes uttalte og observerte praksis gir grunnlaget for den videre analysen. For å bli kjent med elevene og deres skolesituasjon, akkurat når de skal delta i norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter, vil de neste kapitlene beskrive hvem disse elevene er.

5. Hvem er disse elevene?

Elevenes praksis er med eller uten en bevissthet i forhold til toleranse. De har en levd erfaring som kommer til uttrykk i forhold til deres bakgrunn, den strukturen de er en del av, og det de erfarer i regi av skolen. Det er ulike måter å forstå toleranse i skolen (Afdal 2006). Disse elevene er opplært i toleranse gjennom konsekvenspedagogikk (Bay 2005). I kapittel 4.1 var forståelsen av toleranse i konsekvenspedagogikk sett i elevenes handling. Toleranse er i den forbindelse å vise samarbeidsvilje, og er en videreføring av det å vise respekt, og da som en praktisk handling. Toleranse kan også komme til uttrykk gjennom felles møter som gjennomføres på skolen, der det diskuteres sosiale normer og holdninger. I konsekvenspedagogikken er det også slik at ansatte arbeider med grunnleggende sosiale normer, for hvordan man skal ha et godt sosialt arbeidsfellesskap.

På dette første analysenivået vil jeg søke å beskrive elevenes eget syn på seg selv som elever og deres deltagelse på skole, vinnere av distriktmesterskap og deltagere i norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter. Mitt materiale viser at elevene beveger seg mellom ulike ytterpunkter av sosiale situasjoner; fra å være vanskeligstilt, til å være vellykkede NM- deltagere. Jeg vil forsøke å få frem hvordan de opplever seg selv i disse situasjonene. Dette vil belyse min problemstilling i forhold til hvordan elevene beskriver sin erfaring med toleranse.

5.1 «Vanskeligstilte» og toleranse

I dette kapitlet vil jeg beskrive det informantene sier og det jeg observerte i forbindelse med norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter, og her med fokus på elevenes syn på seg selv som individer. Er det slik at de beskriver seg selv som «vanskeligstilte», og hva kan det ligge i en slik beskrivelse av sin skolesituasjon i forhold til toleranse? Begrepet «vanskeligstilt» kan beskrives ut i fra to dimensjoner; elevens faktiske situasjon, og elevens muligheter fremover. Når man ser deres faktiske situasjon, vil det si at de mottar hjelp fra barnevern eller annen tjeneste i kommunen, får oppfølging av varende helsetjenester og psykiatri eller har vært i befatning med rus eller kriminalitet. I forhold til deres muligheter fremover er det at man ser et varig behov i fremtiden for videre tiltak av arbeidstrening, helsetiltak og andre sosiale tjenester (Kolstad 2010).

I intervjuene kom det frem at fire av de intervjuede elevene ga eksempel på eller sa de hadde opplevd hendelser i sine liv som førte til at de kom utenfor skolen for en periode. Tiden de hadde uten å være i kontakt med skolen gjorde at det ble enda vanskeligere å komme tilbake igjen i det sosiale på skolen. Ikke bare var de etter med skolearbeid, men de kom tilbake til et skolemiljø som hadde formet seg en tid uten dem inkludert. I tillegg hadde de en hendelse og dermed endring hos seg selv som skulle inn i dette møtet med skolen nok en gang. Det var som å begynne på nytt.

For eksempel var det en som hadde vært mye syk på ungdomsskolen, og dermed fått stort fravær fra skolen. Når eleven skulle komme tilbake var det vanskelig å få venner, og dermed ble det fravær på grunn av liten sosial tilhørighet til skolen. Problematikken gikk deretter over til at elevene følte seg mobbet på grunn av baksnakking. Eleven mistet også faglig utvikling, og dermed opplevde at vanskene ikke var selvforskyldt. Eleven uttrykte følgende i fokusgruppeintervjuet:

Jeg hadde jo allerede vært borte lenge da og det var ikke bare å begynne da. Jeg var mye alene, og det var spesielt..

Flere baksnakket meg om hvorfor jeg hadde vært mye borte, og det var rykter. Rykter fra det som hadde vært trofaste venner. De kunne jo ha spurt meg, men det gjorde dem ikke. Lærerne også hørte bare på ryktene.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

Eleven opplevde ikke å ha vansker fordi sykdomsperioden var avsluttet. Men eleven opplevde å bli stilt i en fremtidig vanskelig situasjon fordi han hadde vært ekskludert fra skolemiljø, og fordi man ikke arbeidet godt nok fra skolens side for å få eleven inkludert i skolemiljøet. Eleven mente selv å ha gjort egne forsøk på å inkludere seg i skolemiljøet ved å ha stilt seg til disposisjon for spørsmål fra skolekamerater.

Kan det være slik at elever som blir ekskludert fra skolemiljøet i en kortere periode også kan oppleve at ekskluderingen forsterkes når de ikke blir inkludert gjennom ytre påvirkning? Er det en ond sirkel som de ikke kommer ut av?

Elevene forklarte at de var tilfreds med å være i små sosiale miljøer. Det er for noen vanskelig å være på steder der det er mange folk. Vanskene de har med å være på steder med mange mennesker forklarer de som en ytre påvirkning fra mobbeepisoder de har opplevd tidligere. Selv har de forsøkt mange ganger, men deres usikkerhet kommer frem på grunn av tidligere negative opplevelser.

Jeg hadde det ganske bra på ungdomsskolen selv om vi var 60 elever, fordi jeg var i gruppe. Det var jeg også; jeg var på en skole som var akkurat som dette her med små klasser på ungdomsskolen også, så jeg hadde det bra på ungdomsskolen.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

De gav tydelig uttrykk for at det å være i mindre grupper var noe de trivdes med også når de var på skolen til daglig i den videregående skolen. De uttrykte det slik:

Lærere ser oss mer, det er mindre grupper. Få elever. Før var jeg sjenert, har fått mer selvtillit. Tør å snakke nå, og kjenner alle på skolen. Er mer akseptert, mindre grupper.. alle har forskjellige problemer her.. i store klasser blir liksom problemene så synlige.

Er det samme om det er linjene for restaurant og matfag eller teknikk og industriell produksjon eller her? Ja det er det samme alle stedene, det er jo små klasser der også (de ler mens de sier det).

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

Mye fravær er et problem de ofte trekker frem, og det blir forklart i fortid. «De har vært mye borte». Det er begrunnet i sykdom. Deres måte å fremstille dette er at andre må ta hensyn til deres fravær. Skolen går for fort videre.

”Jeg hadde jo allerede vært borte lenge da og det var ikke bare å begynne da.”

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

Men hvordan kan det se ut i praksis å være vanskeligstilt? På messen sto de tett sammen på messestand. Det var vanskelig for dem å komme ut og frem for å vise frem produktene sine. Jeg beskrev følgende i mine observasjoner av elevene da messen startet:

De står med permen i hånden, og noen brosjyrer. De er litt usikre. De snakker med hverandre. Står og ser på med usikre uttrykk. De klarer ikke å få kontakt med de som går forbi.

Uttrykk er negativt... Ser med rynket panne og alvorlig blick på de som går forbi, snur seg mot hverandre. Hever skuldrene, rister på hodet.
Folk går forbi...
Vipper med helen på kanten av gulvbelegget.
... Jeg går bort for å spørre hvordan det går

(Observasjon på NM for ungdomsbedrifter 29. April 2014)

Kan det være slik det ser ut når de har det vanskelig? Er det her de uttrykker de vanskene som de viste til i intervjuet i forhold til å være på steder med mange mennesker? De viser sviktende mot til å stå opp og frem, vise hvem de er og hva de kan tilby.

De kjente seg igjen i beskrivelsene av observasjonene på messen, og bekreftet at de hadde hatt vansker med å komme i kontakt med folk på messen i starten. De som sto på utstillingen hadde blitt bedt om å flytte seg slik at andre skulle slippe frem i trengselen.

Når de henvendt seg med åpnings spørsmål for å få kontakt med besøkende, sa de at de opplevde å bli avvist. Uttrykket for avvisningen var at de ble ignorert, og at de ikke brydde seg om dem, og at de bare ikke var interessert.

Denne samtalen med elevene i andre fokusgruppeintervju fikk en vridning mot en ladet dialog dem i mellom, hvor de diskuterte mer hvem disse menneskene på messen var. De trakk frem en episode der det kom noen gutter som bare fniste og lo.

Eleven sa til dem: "Hvis dere ikke er interessert kan dere bare gå!"... De er bare der for å irritere oss.."sossegutter", "klyser"... var typisk Oslo-gutter. Videre uttalte de fordommer som de hadde med andre ungdommer. "Disse er typisk pappagutter som får alt." En elev sa dette i forhold til fordommer: "...Jeg har kun fordommer for bergensere og de fra Sarpsborg... noen idioter bare.. Det er sånn overalt... sosser, joks, overreligiøse..."

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 10. Juni 2014)

Ut ifra disse forklaringene om de andre ungdommene på messen, forklarte de seg selv som ikke perfekte, men det var viktig å ikke vise seg frem for mye. Her trekker de frem at det var viktig å ikke vise frem at man har mye penger, og heller ikke at man har for mye muskler. Elevene trekker en distanse mellom seg selv – og de andre. De identifiserer seg ikke med de som har penger eller trener mye.

Ut i fra det som informantene sier og det jeg observerte i forbindelse med norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter, kan det virke som de forklarer seg selv ut i fra at de har hatt noen vanskelige perioder i livet som har gjort at de får problemer videre. De kan gi uttrykk for en beskrivelse av andre, som sett i forhold til de selv, er ganske fordomsfull. På spørsmålet om de beskriver seg selv som vanskeligstilte, kan det virke som om de ikke selv slipper til i det sosiale spillet som en skolesituasjon med større elevgrupper, eller som her på en større messe, kan kreve. I utgangspunktet forklarer elevene seg selv som «vanskeligstilte». De begrunner dette ut i fra problemer de hadde hatt, og som vedvarte fra tidligere opplevelser. Hvorfor skal det være annerledes for fremtiden? Den lille forbedringen skjer gjennom en forklart tilrettelegging.

De søker en toleranse i forhold til den de selv opplever å være. Toleranse som de uttrykte var å få være «den vanskeligstilte». Observert på messen kunne det se ut som de ikke fikk noen toleranse for den de opplevde å være, og de selv uttrykte intoleranse i forhold til «de vellykkede».

5.2 Grunnkompetanselever og toleranse

Aksepterer elevene sin stilling i forhold til toleranse? Er de innforstått med sin situasjon? Vet de hva det er og hvordan de selv forklarer seg inn i system og skolestruktur?

Disse elevene er alle innenfor et opplegg for sin opplæring i den videregående skolen som følger en planlagt grunnkompetanse. For å forklare hva grunnkompetanse er, bør man se den opp i mot det som kalles en full yrkes og studiekompetanse. Grunnkompetanse er kompetanse på et lavere nivå enn full yrkes- eller studiekompetanse. Grunnkompetansen kan blant annet være en løsning hvis eleven av ulike årsaker ikke oppnår full yrkes- eller studiekompetanse etter videregående opplæring, for eksempel ved at eleven slutter underveis eller stryker i fag, da får eleven utstedt et kompetansebevis som dokumenterer den kompetansen eleven har fått gjennom opplæringen. Grunnkompetanse kan være planlagt eller ikke planlagt. Det vil si at dersom en elev allerede ved starten av videregående skole ser at man ikke klarer å oppnå full yrkes- eller studiekompetanse, eller oppdager dette underveis, kan skolen hjelpe til med å planlegge og tilrettelegge opplæringsløpet. Elevene i denne studien er alle for en planlagt grunnkompetanse. Skolen kan gi videre råd om hvordan eleven senere kan fullføre den opplæringen som er begynt på. Det er også slik at dersom en

elev underveis i opplæringen opplever å mestre mer enn eleven selv trodde da beslutningen om å arbeide mot grunnkompetanse ble avgjort, er det derfor også mulig i etterkant å endre målet for opplæringen til full yrkes- eller studiekompetanse (Vilbli.no, 2014)

Ved den avdelingen som mitt analysemateriale er hentet fra er alle innenfor det som er en planlagt grunnkompetanse. Det vil si at skolen hjelper eleven med å planlegge mot en grunnkompetanse når eleven allerede vet ved oppstart eller underveis vet at det vil være problematisk å oppnå full yrkes- eller studiekompetanse. Ved denne avdelingen er det laget et fellesopplegg som gir lik grunnkompetanse for alle elevene innenfor samme utdanningsprogram.

Avdelingen er organisert i fire utdanningsprogram: Restaurant og matfag, service og samferdsel, teknisk og industriell produksjon, og naturbruk. I tillegg ligger fellesfag som et felles tilbud for elevene ved alle linjene. Fellesfagene de kan velge blant er: Norsk, matematikk, engelsk, kroppsøving, naturfag og samfunnsfag. I programområdene jobbes det praktisk, og teorien er kun formidlet i praksis.

Grunnkompetansen består av både en faglig og en sosial del. Den faglige delen baserer seg på de læreplanmål som man tenker er nødvendig for å kunne fungere i et yrke som for eksempel ved salgsfaget: hjelpearbeider i butikk. Den sosiale delen baserer seg på mål fra den sosiale handlingskompetansen som består av å ha selvbestemmelse, være selvhjulpent, vise ansvarlighet, ha troverdighet, gi respekt, ha samarbeidsvilje og være mottagelig. Man tenker at denne sosiale kompetansen, i tillegg til en faglig kompetanse, er viktig å ha for å ta del av et arbeidsfellesskap.

Når en elev har fullført målene i grunnkompetansen, kan de velge å bygge på med flere fag slik at de kan få en yrkeskompetanse, eller de kan søke seg ut i arbeidspraksis. For de elevene som ikke mestrer grunnkompetansemodellen, får en individuell plan med sikte på å fullføre eget utdanningsløp eller å komme inn i den felles grunnkompetansemodellen igjen etter en tid.

Grunnkompetansemodellen åpner for et planlagt løp i fellesskap for de elevene som har gått bort fra den vanlige læreplanen. De har ofte på grunnskolen vært en del av et klassemiljø der de som eneste elev har tilrettelagt opplæring og eget opplegg med spesialundervisning og følge av assistent. Med grunnkompetanse som planlagt mål, velger elevene å jobbe sammen mot en lavere kompetanse, der pedagogene på forhånd har laget et opplæringsløp som skal fungere som et grunnlag for en yrkeskompetanse, men likevel også en egen fullverdig kompetanse på lavere nivå. Det vil si at når en elev

har fullført målene i grunnkompetansen, kan de velge å bygge på med flere fag slik at de kan få en yrkeskompetanse, eller de kan søke seg ut i arbeidspraksis. For de elevene som ikke mestrer grunnkompetansemodellen, får en individuell plan med sikte på å fullføre eget utdanningsløp eller å komme inn i den felles grunnkompetansemodellen igjen etter en tid. (Udir.no, 2015) Det virket som elevene sin forståelse av grunnkompetanse var samsvarende med beskrivelsen på utdanningsdirektoratet sin hjemmeside.

Ved spørsmål til elevene om de visste hva grunnkompetanse var forklarte de at grunnkompetanse var det samme som annen vanlig kompetanse med fagbrev. Den eneste forskjellen var at de ikke ble helt klare med full kompetanse etter to år med opplæring i videregående skole. Elevene forklarte i intervjuet at grunnkompetansen består av både en faglig og en sosial del. Den faglige delen baserer seg på de læreplanmål som man tenker er nødvendig for å kunne fungere i et yrke som for eksempel ved salgsfaget: hjelpearbeider i butikk. Den sosiale delen baserer seg på mål fra den sosiale handlingskompetansen; selvbestemmelse, selvhjulpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, samarbeidsvilje og mottagelighet. Dette er mål som man tenker er nødvendig for å kunne fungere i et arbeidsfellesskap.

Vet dere hva grunnkompetanse er?

Ja det vet vi, det er jo salgsfaget – og det som står på plakaten på døren der (peker ivrig mot skapet, der det er en plakat med punktvis oversikt over hva de skal kunne og grunnkompetanse som overskrift).

Vet dere om flere typer kompetanser?

Litt avventende stemning... Her oppe er det bare grunnkompetanse tror jeg.. Ja, også er det noe som heter sosial kompetanse.. og faglig kompetanse. (Dette er begreper i forhold til konsekvenspedagogikken – plakater er synlige i lokalet).

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

Elevene selv beskriver grunnkompetansen blant flere kompetanser som man har behov for i næringslivet. De er positive til arbeidslivet, og ser for seg et inkluderende arbeidsliv med behov for alle typer mennesker med kompetanse på ulike nivåer, - også kompetanse på lavere nivå.

Hva med yrkeskompetanse?

Jo, det tror jeg at jeg har hørt om (elev som er på vg 2), tror det er sånn som de snakket om når jeg var på møte om å være lærling.

Er ikke det akkurat det samme som grunnkompetanse, bare med alle fagene?
Jo, det stemmer bekrefter jeg.

En elev til nikker med, og sier.. det stemmer (han er også vg 2). De andre elevene er mer avventende og ser på de andre eller ser vekk.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

Det virker som de er klar over at selve grunnkompetansemodellen er en kompetanse som mangler fag, sammenlignet med full yrkeskompetanse. Likevel forklarer de dem som det samme, men at det er en liten mangel. Jeg er også selv med på å bekrefte dette, men grunnkompetansen er en kompetanse på et lavere nivå, og vil ikke kunne gi de sammen mulighetene som en full yrkeskompetanse. Av den grunn er ikke elevene som intervjues helt informert om den utdanningsmodellen de er en del av.

Grunnkompetansen med reduksjon i yrkesfag er den kompetansen disse elevene selv er en del av, men grunnkompetanse kan også i følge opplæringsloven omfatte en reduksjon i studiespesialiserende fag. Det var derfor interessant å spørre dem om de visste hva studiekompetanse var:

Hva med studiekompetanse, har dere hørt om det?

Tror det er realfag og idrett... Også er det noe som heter dykkerkompetanse også.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

Deres svar på hva studiekompetanse var, fremstår som veldig uvitende. Det virker derfor som det ikke har vært et tema i noen rådgivende samtale og veiledning i forhold til muligheter for opplæringsløp. Grunnkompetansen som en egen kompetanse fremstår dermed som noe de ikke nødvendigvis har vært med på å bestemme fullt ut, sett i forhold til de tilbudene som finnes i den videregående skolen.

Dette argumentet ble ytterligere forsterket på spørsmål om de visste hva en IOP (individuell opplæringsplan) var:

Vet dere hvem som har grunnkompetanse, eventuelt IOP?

”IOP – hva er det? – sier meg ingenting...” Annen elev forklarer: Er ikke det en sånn individuell plan, med mål og sånn? Tredje elev fortsetter: Ja, sånn som lærerne sa at jeg skulle ha når jeg skulle ha logistikk istedenfor.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 10. Juni 2014)

Det virket som de hadde fått med seg at det fantes, men at det variert veldig i forhold til forståelsen av hva en IOP er. Alle elevene hadde en IOP som er det dokumentet som beskriver deres mål for den planlagte grunnkompetansen.

Ved spørsmål om med hvem de hadde noen råd og samtaler om sin utdanning, forklarte de at dette ble gjort privat med venner og kjæreste:

Snakker dere sammen i klassen/utdanningsgruppen, dere her sammen, noen gang om hva dere skal bli, muligheter med utdanningen?
Nei, egentlig ikke...

Snakker dere med noen utenfra om det? Ja, jeg snakker med vennen min på Restaurant og matfag.. Annen elev: Ja, jeg snakker med min venninne på Mekken. Tredje elev: Jeg snakker med kjæresten min om det.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 10. Juni 2014)

Diskusjonen om skole, jobb og fremtid ser de ikke som et felles tema med de som deler deres felles skolehverdag. De søker heller en rådgøring med de som er i en annen skolesituasjon enn deres egen, og som om mulig kanskje kjenner deres opplæring enda dårligere enn dem selv,- fremfor å søke råd hos ekspertisen som er blant lærere, rådgiver og eldre elever.

I det siste fokusgruppeintervjuet trekker en frem noe av den problematikken de kan møte videre i arbeidslivet med en grunnkompetanse:

Vi kan komme til problemer fordi de bedriftene som ansetter lærlinger bare fordi de vil ha elever fra en vanlig skole, med full kompetanse. Jeg har tenkt på de tingene, men har kommet frem til at det eneste jeg ville oppnådd hadde vært å bli sett på som nerd...

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 10. Juni 2014)

Her uttrykkes det et bevisst problem ved å ha en grunnkompetanse når de konkurrerer om læreplassen med de med full kompetanse, men at det ikke var et stort nok problem, sammenlignet med det å bli oppfattet som skoleflink og en som liker skolen.

Elevene aksepterer sin stilling i forhold til å ha reduserte planer og å arbeide mot en grunnkompetanse. De mente å vite hva de hadde valgt for skoleretning, og hadde en toleranse for at de lå litt etter. Det kunne likevel virke som de opplevde mer trygghet med å uttrykke sin bekymring for læreplass en annen plass enn ved skolen. Kunne de

være redde for å ikke få oppleve toleranse for sine drømmer eller bekymringer? Uansett hvilket svar man får på dette spørsmålet, uttrykker de likevel en form for toleranse i form av aksept for skolens tilbud.

5.3 Sosial læring, konsekvenspedagogikk og toleranse

Har de noen tanker om hvordan den sosiale læringen på skolen påvirker deres toleranse? Hva legger de i begrepet, ut i fra deres egen forståelse av hvordan man bør gjøre? Hva er akseptert i følge den konsekvenspedagogiske opplæringen?

Konsekvenspedagogikk er det jeg vil kalle en filosofisk pedagogikk, i det pedagogen søker dialog og anerkjennelse for individets beslutninger. Pedagogikkens grunnlegger er den danske filosofen Jens Bay. Han etablerte og driftet TAMU-opplæring i Danmark (Træningskolens Arbejdsmarkedssuddannelser under Undervisningsministeriet), som var en modell for andre skandinaviske opplæringsarenaer som benytter konsekvenspedagogikk. Pedagogen skal i konsekvenspedagogikk holde fokus på den sosiale læringen, ved å etablere diskusjoner i fellesskap som inneholder faste temaer som kalles den sosiale handlingskompetanse: Selvbestemmelse, selvhjelpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, samarbeidsvilje og mottagelighet. Pedagogen skal også være observant i forhold til om elever viser at de har vansker innenfor et av områdene, og skal da søke dialog med eleven om tema individuelt. Det er konkrete metoder i forhold til hvordan man som pedagog bør gå frem med dialog for at eleven skal lære å reflektere.

Skoledagen har en konkret struktur, der alle ansatte møtes til et morgenmøte. Der diskuterer man alt som skjer i løpet av dagen, pedagogiske utfordringer og tar opp spørsmål og informasjonsutveksling. Pedagogene noterer relevante saker som kan være av interesse for elevene, som de gjennomgår med elevene i deres felles morgenmøte på hver utdanningsgruppe. Hver uke har skolen et fellesmøte, der alle ansatte og elever deltar i fellesskap. Saker tas opp og diskuteres i fellesskap, og det er både ledelse og elevråd som styrer møtene, der det åpnes for, - og ofte etterspørres dialog, argumentasjon og diskusjon i sakene.

Eleven har også et kort introduksjonskurs i konsekvenspedagogikk ved oppstart, slik at de skal være informert om hva pedagogene har fokus på i opplæringen. Den første tiden, første termin, er det: Å kunne møte tidsnok, forholde seg til en leder, vise noe engasjement for arbeidsoppgaver. Det er også fokus på at elevene skal prøve ut

ulike utdanninger, så de oppfordres til å være en uke på annen linje enn de først søkte seg til. De har anledning til å bytte utdanningsområde. Andre del av opplæringen er det et større fokus på fag, men det er også parallelt fokus på sosial læring, og da er skal de jobbe med hele den sosiale handlingskompetansen. Pedagogen har fast samtale og evaluering hver tredje uke, der elevene selv velger hva som skal være det sosiale fokusområde for de neste tre ukene. Dette er den formelle strukturen som skoleavdelingen selv gir ut i sine publikasjoner og på møter. Det er også slik at Jens Bay har vært veldig konkret i sin litteratur når det gjelder å legge føringer for det han kaller en helhetlig systemteori (Bay, 2005).

I fokusgruppeintervjuet forklarer den ene eleven at sosial læring er som en egen type kompetanse:

Vet dere om flere typer kompetanser?

Litt avventende stemning... Her oppe er det bare grunnkompetanse tror jeg.. Ja, også er det noe som heter sosial kompetanse.. og faglig kompetanse.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

De beskriver også kompetansen som noe de vil ha bruk for når de kommer ut i arbeid, på lik linje med annen kompetanse som de skulle trenge for arbeidslivet.

Det er bra å ha fått selvtillit når man skal i jobb, og det har jeg lært meg her. Så må vi bruke tiden for å få fagbrev, men det er bedre for meg (pga grunnkompetanse). Jeg tenker at jeg skal ta fagbrev etter hvert, men det passet ikke nå å ta så mye på en gang. Det er bedre å lære seg å snakke med andre og ikke være sjenert først.. Men vi er ikke noe annerledes enn dem på vanlig skole, sånn at vi kan ta fagbrev etter hvert.. det tar bare lengre tid.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

Dette er en kompetanse de er spesielt bevisste på, fordi de jobber med sosial kompetanse hele tiden. I fokusgruppeintervjuet uttrykker også en av elevene at dette er en av fordelene deres når de skal konkurrere i norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter.

Jeg tenker at vi har fått til mer enn de på den vanlige skolen, så vi er mer verdt fordi vi vant. Vi har jo våre vansker, men... det blir liksom for lett; vi driver jo med sosial kompetanse, og konkurransen var om beste IA. Vi lærer jo sosiale mål. Det er jo bare det vi gjør hver dag som vi vinner med. For lett med IA for

oss, vi jobber jo med sosial kompetanse... har ikke regler men normer. Fordel fordi dette er vi gode på.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

Den sosiale handlingskompetansen som de viser til, er syv punkter på en plakat som henger oppe i opplæringslokalet. Punktene på plakaten er: Selvbestemmelse, selvhjelpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, samarbeidsvilje og mottagelighet.

I intervjuet i forkant av norgesmesterskapet uttrykker en elev at de har sine vansker, men at de på tross av disse er veldig gode på å konkurrere.

Hva tenker dere om å ha vunnet beste HR og beste utstilling, og skal representere deres fylke på NM, tenker dere noe om at dere er annerledes? Jeg tenker at vi har fått til mer enn de på de andre skolene, så vi er mer verdt fordi vi vant. Vi har jo våre vansker, men... det blir liksom for lett; vi driver jo med sosial kompetanse, og konkurransen var om beste IA. Vi lærer jo sosiale mål. Det er jo bare det vi gjør hver dag som vi vinner med.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

Ett av de syv punktene i den sosiale handlingskompetansen er å kunne gi respekt. Dette var også et av noe elevene trekker frem når vi snakket om temaet toleranse i fokusgruppeintervjuet:

Så lenge de respekterer oss, så er det greit. Hvis det er noen som skal tulle og forstyrre oss, eller er stygge i kjeften, da er det ikke greit. Det er viktig at de viser oss respekt, da er det ikke noe problem. Man skal respektere hverandre uansett. Ved distriktmesterskapet i fjor var det noen som drev og tulla, og det var ikke noe greit.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

Den ene eleven viste også til messen han hadde deltatt på i fjor, da de som hadde messestand ved siden av, hadde vært lite hyggelige. Han forklarte hvordan de ved siden av ikke respekterte dem. Dette er noe som kan skape forventninger i forhold til at andre skal respektere dem, men de sier lite om hvordan de skal respektere andre.

Det virket ikke som de så noe annet enn fordeler ved å lære en ekstra kompetanse. De så den nesten som en utvidet-faglig kompetanse. Det virket ikke som den kompetansen påvirket dem annet enn at de fikk egne forventninger til hvordan andre skulle vise dem respekt. I forhold til toleranse i det å ha vilje til å samarbeide, var

det ikke noe de trakk frem som perspektiv selv. Deres uttalelser kunne fremstå en intoleranse til de som ikke respekterte dem. På den måten de la frem samarbeid og det de selv sa de var gode på, virket samarbeidet å være innad i gruppen uten interesse for å samarbeide med andre utenfor gruppen.

5.4 Distriktmestere og NM- deltagere. Erfart toleranse?

I konkurransen møter elevene andre elever under samme vilkår og betingelser. De har selv et eget utgangspunkt og tanker om egen situasjon innen de skal ut og konkurrere. Når man går videre i en konkurranse som vinnere og representanter for eget fylke får det en verdi og et ladet utgangspunkt. Vil det være frykt og fokus på egen ufullkommenhet, eller vil deres gode resultater gjøre at de har en selvtillit innen norgesmesterskapet? Dette kan gi ulike perspektiver i forhold til hvordan de erfarer toleranse i forhold til de andre ungdommene.

Elevene forklarte at de hadde et forsprang ovenfor de andre ungdomsbedriftene som deltok i distriktmesterskapet for ungdomsbedrifter. Konkurransen var egentlig at de vant overlegent over de andre deltagerne fordi de kun hadde beskrevet det som de holder på med til daglig, nemlig sosial kompetanse. De hadde vunnet IA – prisen med best tiltak og gjennomføring av inkluderende arbeidsliv i ungdomsbedriften, og det var her de hadde sin fordel. Egentlig syntes dem litt synd på de andre deltagerne som ikke hadde hatt mulighet til å vinne.

Hva tenker dere om å ha vunnet beste HR og beste utstilling, og skal representere Østfold på NM, tenker dere noe om at dere er annerledes? Jeg tenker at vi har fått til mer enn de på den vanlige skolen, så vi er mer verdt fordi vi vant. Vi har jo våre vansker, men... det blir liksom for lett; vi driver jo med sosial kompetanse, og konkurransen var om beste IA. Vi lærer jo sosiale mål. Det er jo bare det vi gjør hver dag som vi vinner med. For lett med IA for oss, vi jobber jo med sosial kompetanse... har ikke regler men normer. Fordel fordi dette er vi gode på.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

Selvtilliten i forhold til deltagelsen i norgesmesterskapet kom konkret og tydelig frem i siste del av det første fokusgruppeintervjuet når jeg stilte spørsmålet om det kom til å bli noen forskjell fra distriktmesterskapet:

Er dere annerledes når dere skal til NM?

Vi skal vinne, vi er best på dette. Det er HR.. vi er utadvendte og trygge.. har mål mot dette.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

En høyrepolitiker som var juryleder sa ved prisutdelingen at det var overraskende og på en måte en vanskelig avgjørelse, men veldig hyggelig at de hadde vunnet IA- prisen. Deres tolkning av utsagnet var at han sikkert mente at det hadde vært mange flinke og dermed en vanskelig avgjørelse.

Hva tror dere politikeren mente når han sa at det på en måte var en vanskelig avgjørelse, men at alle i juryen stilte seg bak beslutningen om at det var messens beste stand?

Tror han mente at det var mange utstillinger som var bra, men at vår skilte seg litt ut og var den beste. De andre nikker og sier seg enig. Mange fine utstillinger.. hvordan man presenterer.

Tror dere ikke det var fordi dere var fra en spesialavdeling, han kjente dere jo fra tidligere besøk på skolen...

Det kan hende at han tenke at han kanskje syntes at vår var den beste, for han kjente oss jo, men at de andre i juryen også var enige med ham. Han ville sikkert ikke favorisere..

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

Når det gjelder selve gjennomføringen av norgesmesterskapet, så ble det uttrykt at de opplevde knuffing, og at andre ikke tok hensyn til dem. Dette kom frem spesielt i forbindelse med diskusjonen av temaet respekt:

Opplevde dere respekt på NM?

Vi opplevde ingen frekke kommentarer sånn som i fjor (Distriktmesterskapet).

... Det var en stand rett over oss som stjal andre (kunder) fordi dem hadde kamera.

... De viste oss ikke akkurat respekt når de (forbipasserende) knuffet.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 10. Juni 2014)

De var ikke positive til den måten de ble mottatt av arrangørene som deltagere på norgesmesterskapet:

Ble dere respektert av arrangørene, og hvordan ting ble ordnet for dere fra UE? Fikk dårlig plassering av utstilling. Vi burde fått bedre pga at vi hadde bedre planlagt. Vi fikk beskjed om at alle skulle være fine, men det var dem ikke.

Følte dere lurt...? De vi skulle sette veggene på var ikke bra. Fikk ikke skrudd

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 10. Juni 2014)

Selv om de forklarer at de selv var godt forberedt til å delta på norgesmesterskapet, trekker de frem sider ved andre som gjør at de ikke opplever å bli respektert. De trekker ikke frem noen direkte negative ting som stygg ordbruk, men forklarer situasjonen slik at de ikke fikk anledning til å konkurrere under like vilkår. I sitatet vises det til at de andre hadde kamera, og dermed var mer populære, og dermed tiltrakk seg besøkende. De viste til en plassering av utstillingen som gjorde det trangt og at folk knuffet seg forbi. De forklarte også at de ikke fikk korrekt informasjon om tilgjengelig utstyr fra arrangørene.

For øvrig forklarte de i intervjuet at de opplevde å være en del av et fellesskap med de andre elevene som kom fra eget fylke. Dette var også noe som kom frem i spørsmålet om de merket konkurransen:

Merket dere konkurransen?

Ja, alle fra vårt fylke hadde samhold... var et team. Satt sammen på middagen.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 10. Juni 2014)

Forklaringen deres på om de merket konkurransen var ja, men samtidig legger de fokuset på samholdet med de andre ungdomsbedriftene som var dem nærmest geografisk. Siden de viste til middagen for å forklare samholdet, var det interessant å vite om deres samhold var mer enn fellesskapet i forhold til middagen:

Støttet dere dem?

Det tar tid før noen svarer... Ikke direkte, var hyggelige. Kjøpte ikke noe av dem.. Jeg spurte om de trengte trykksaker før NM da vi var på samling, men de trengte ikke. Følte bare sånn at det var vårt fylke mot resten.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 10. Juni 2014)

De beskriver en følelse av samhold, samt at de satt sammen under middagen som en del av et fellesskap. Dette var nok til at de hadde blitt kjent med vinnerne av beste ungdomsbedrift fra distriktmesterskapet. Elevene forklarte på en måte at de opplevde respekt og var del av et fellesskap med de fra samme distrikt.

Deres selvtillit i forkant av norgesmesterskapet var med utgangspunkt i at de var kvalifisert. Dette gav elevene en inngang til messen og deltagelsen med de andre ungdommene et godt utgangspunkt for en toleranse og erfart inkludering. Likevel viser de til at de ikke opplevde å bli respektert i form av at de ikke fikk like vilkår til å konkurrere. Å ta hensyn og ha like premisser for å konkurrere ble nevnt i forbindelse med respekt. Er denne måten å oppleve respekt et uttrykk for å erfare toleranse? Deres samhold med andre fra fylket kunne gi inntrykk av en erfart toleranse, men de var ikke konkurrenter i denne sammenhengen. Spørsmålet er om de kun erfarte toleranse i forhold til de som var i konkurrerende forhold? I den sammenheng er det et paradoks at elevene ikke tok initiativ til å snakke med de andre på messen, selv om det i konsekvenspedagogikken er slik at samarbeid er grunnlaget for toleranse.

5.5 Oppsummering: Hvem er disse elevene? Hvordan erfarte de toleranse?

I dette kapitlet har hensikten vært å vise respondentenes eget syn på skoledagen, og deres møte med andre ungdommer. De hadde det klart for seg at den avdelingen, som de var en del av, var for ungdom med vansker. Deres opplevelse av vanskene ble beskrevet som ytre påvirket. Problemer som de hadde hatt i forhold til skolen, gjorde at de så hindre i forhold til spesielt store klasse miljøer. Toleranse var å få være den vanskeligstilte, og gjerne i et miljø med likestilte. Deres forhold til «de vellykkede» var fordomsfullt, og de uttrykte en form for intoleranse til de som hadde en enklere tilgang til materielle goder.

At elevene hadde en planlagt grunnkompetanse som mål var noe de så som positivt. De aksepterte at de lå etter i forhold til opplæringen i skole, men de antydte også en bekymring for fremtidig læreplass.

De hadde generelt en positiv opplevelse av det opplæringstilbudet de hadde, og så fordeler i det de lærte, - sammenlignet med andre skoler. Denne fordelene ble spesielt fremhevet i forhold til den sosiale handlingskompetansen. Deres bevissthet på sosial handlingskompetanse gjorde at de ble distriktmestere. De begrunnet seieren med at de viste det de gjorde hver dag. Den selvsikkerheten de hadde til sin kompetanse gjorde at de også var selvsikre på hva som var respekt. I forhold til denne sikre definisjonen uttrykte de også hva de forventet av andre i forhold til respekt. Konsekvenspedagogikk kan gi føringer for hva som skal være respekt og samarbeidsvilje. Siden disse lærte

handlingene legger grunnlaget for toleranse, kan de også gi uttrykk for intoleranse. Elevene snakket om samarbeidet innad i gruppen, ellers hadde de lite fokus på toleranse som samarbeidsvilje med andre.

I norgesmesterskapet var de igjen ytre påvirket, og opplevde vansker. De så seg selv som privilegerte som fikk lov å delta på et arrangement med så mange andre ungdommer, og kunne uttrykke en opplevelse av å være inkludert. De opplevde en aksept og toleranse for dem de er, og så sin fordel med å ha lært sosial kompetanse. Under deltagelsen på norgesmesterskapet tok de ikke kontakt med andre ungdommer på eget initiativ, men de erfarte et samhold og en toleranse med de elevene som kom fra samme fylke. De uttrykte fordommer og intoleranse mot ungdommer fra de andre fylkene, og begrunnet det med at de støyet, dyttet dem i trengselen og var for pågående.

Elevenes erfaring med toleranse kunne syntes å være ytre påvirket gjennom hendelser i skole og familieliv som gjorde det vanskelig å gjenoppta en god relasjon til de som var annerledes enn seg selv. Det kunne se ut som de var i en ond sirkel som de ikke kunne komme ut av. Konsekvenspedagogikken gav noen innlærte forventninger til hva som var akseptert sosial handling og ikke, og de uttrykte felles enighet om hva de opplevde som toleranse og intoleranse. Hvis det er slik at forventningene legger premisser for hvordan de anerkjennes og anerkjenner andre, vil det også kunne legge føringer for hvordan toleranse forstås i praksis.

6. Forventninger, anerkjennelse og toleranse

På dette analysenivået vil jeg trekke inn min tolkning med argumentasjon, og søke en forståelse av hva som skjer med elevene. De får skoleplass, ikke bare fordi de har en rett til å konkurrere på like premisser, - men fordi de er ferdige med grunnskolen uten noen form for kvalifikasjoner. Dette betyr at det ikke er kriterier eller opptakskrav for å komme inn på videregående skole. I følge Axel Honneth (2007) vil det si at de er anerkjent rettslig. Spørsmålet er likevel om det finnes krenkelser i det sosiale på skolen, selv om elevene er anerkjent med sine rettigheter til skoleplass og organisering. Finnes det noen forventninger gitt av de ytre rammene som likevel gjør at anerkjennelsen ikke blir gjeldende, og kan det føre til at toleransen kun blir passiv?

I Axel Honneths teorier viser han hvordan mennesket søker andre mennesker; fra fødsel i form av en foreldrerelasjon med kjærlighetsperspektivet, videre i et rettighetsperspektiv som et tilregnelig medlem av et fellesskap, og til slutt i et solidarisk perspektiv der man er i en inkluderende sosial relasjon. I disse perspektivene vil mennesket på ulike måter møte utfordringer og mostand i sin søken om anerkjennelse. Utfordringene ved søken etter anerkjennelse mener Axel Honneth kan utspille seg til kamper for å bli anerkjent hos den andre.

Honneth (2007) ser på personers kjærlighet, rettighet og solidaritet, og om de tre relasjonsmønstrene kan utskilles som anerkjennelsesformer og ses i form av; 1) anerkjennelsens medium, 2) selvforholdets mulighetsbetingelser og 3) det moralske utviklingspotensialet:

1. Kjærlighet – erfare affektiv hengivelse.
2. Rettslig anerkjennelse, en historisk variabel.
3. Solidaritet.

For Honneth vil de tre formene for anerkjennelse; kjærlighet, rettigheter og solidaritet, betinge hverandre. Disse tre formene for anerkjennelse må innfris, for at vi har et rettferdig samfunn. Vi kan ikke ha et fullendt samfunn som er basert på kun kjærlighet eller rettigheter, men trenger også solidaritet i form av kultur og et verdifellesskap.

Honneth mener at for å virkelig forstå hva anerkjennelse er, og hvordan en kan oppnå anerkjennelse må vi ta innover oss hva det vil si å bli krenket. Honneth skriver om tre former for krenkelse: overgrep (voldtekt, blir slått, ydmyket), ekskludering (bli fratatt rettigheter, skjøvet ut av samfunnet) og misaktelse (bli frarøvet status som betydningsfullt for andre). Anerkjennelse er det som skal stabilisere samfunnet. Men hvis den faller vekk, så får vi ulike former for krenkelse og sosial konflikt. Jamfør

Tabell 1:

Tabell 1. Former for anerkjennelse (etter Honneth, 2007, s. 139).

Anerkjennelsesformer	Primærrelasjoner (Kjærlighet, vennskap)	Rettsforhold (Rettigheter)	Verdifelesskap (Solidaritet)
Anerkjennelsesmåte	Emosjonell hengivenhet	Kognitiv respekt	Sosial verdsetting
Personlighets dimensjon	Behovs- og affektnatur	Moralsk tilregnlighet	Ferdigheter og egenskaper
Praktisk selvforhold	Selvtillit	Selvrespekt	Selvverdsetting
Utviklingspotensial	Har ikke et potensial for utvikling, må oppstå som en del av livet.	Generalisering, materialisering	Individualisering, egalisering
Former for ringeakt	Mishandling og voldtekt	Rettighetsberøvelse og ekskludering	Nedverdiggelse, krenkelse
Truede personlighetskomponenter	Fysisk integritet	Sosial integritet	"Ære", verdighet

Men mennesker blir ikke utsatt for slike krenkelser uten at de gjør noe med den. Derfor snakker Honneth om en moralsk grammatikk som viser veien ut av krenkelsene. Med Honneth kan man se anerkjennelse som kommunikasjon, som et språk som trenger en grammatikk for å fungere. På samme måte som vi reagerer på grammatisk feil reagerer vi også på krenkelser (Honneth 2007).

Videre i dette kapitlet fortolkes elevenes opplevde erfaringer ut i fra Axel Honneths perspektiver på anerkjennelse og krenkelse; i det individuelle, strukturelle, sosiale og solidariske skoleliv. På dette andre analysenivået vil jeg søke forståelse for elevenes praktiske erfaring med toleranse ut i fra min fortolkning av de som elever og deres deltagelse på skole, vinnere av distriktmesterskap og deltagere i norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter.

6.1 Selvtillit med hjelp, men kort vei til ydmykelse

Elevene opplever et bra utgangspunkt for å delta på norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter, og fremstår som selvsikre i intervjuet innen de skal delta. Deres begrunnelser for å være trygge og selvsikre viser til at de er gode på sosial læring og at de er trygge i sine små omgivelser på den tilrettelagte avdelingen. Spørsmålet er om dette er et godt grunnlag for dem, eller om det kan vise seg å være en skjult fare for at det ikke holder i forhold til de forventningene de møter på andre sosiale arenaer. Er elevene anerkjent når de får hjelp og tilrettelegging i skolen?

Sett i forhold til de forklaringer som ble belyst på individnivå i kapittel 5.1, der elevenes forklaringer om egen situasjon gav preg av å være en konsekvens av utenforliggende årsaker der fremstår som vanskeligstilt, har de selv ikke noen grunner til at skolen har blitt vanskelig. Deres selvtillit virket dermed ikke svekket i så stor grad. Honneth forklarer selvtillit ut i fra individets uavhengighet, der det er en persons individuelle uavhengighet som blir anerkjent i kjærligheten. Det vil si at kjærlighetsforholdet er en form for anerkjennelse som dreier seg om å gi kognitiv aksept for den andres selvstendighet, men den forutsetter en dobbel prosess, der det er en gjensidig tillit til at hengivenheten vil vedvare. Han mener forholdet er knyttet til forutsetning om sympati og tiltrekning som individet ikke har kontroll over, og at bindingene som oppstår gjennom gjensidig avgrensning kan skape det den selvtillit som er nødvendig for å delta autonomt i det offentlige liv (Honneth 2007, s. 116).

I intervjuene forklarte elevene at de opplevde samhold med de fra samme fylke, og det ut i fra at de satt sammen med dem under middagen. De hadde for øvrig ikke noen annen forklaring til dette samholdet. Ut i fra Honneths argumenter om anerkjennelse, kan man forstå det slik at det skal lite til for at elevene kjenner en anerkjennelse emosjonelt, og definerer et samhold uten å ha så veldig store premisser for å anerkjenne samholdet. Anerkjennelsesformen i primærrelasjonen er følelsesmessig og ofte grunnleggende, så det kan være vanskelig for individet å bevisst regulere denne utviklingen av anerkjennelse (Honneth 2007, s. 103).

På motsatt vis kan man også få et inntrykk av at krenkelsene på individnivå for disse elevene er med like få premisser. Honneth forklarer krenkelse og ringeakt ut i fra at mennesket må erfare anerkjennelse for å kunne være menneske. For å få et greit forhold til seg selv bør man oppleve anerkjennelse for ferdigheter og prestasjoner, hvis den anerkjennelsen uteblir på et bestemt utviklingsnivå, vil det bli et hull i

personligheten som fylles med negative følelsesreaksjoner som skam eller raseri. Erfaringen av krenkelse kan dermed føre til at et menneske ikke mottar sosial anerkjennelse (Honneth 2007). De uttrykte ydmykelse ved deres forklaringer om manglende respekt fra de andre på norgesmesterskapet. Det var ikke slik at de ble krenket i form av spesielle uttalelser eller bemerkninger, men de viste til manglende hensyn og tilrettelegging. De hadde for eksempel fått en dårlig plassering til sin utstilling, og ikke nok informasjon i forkant om graden av tilgjengelig utstyr og hva de selv måtte ta med. I tillegg til dette nevnte de at andre ungdomsbedrifter var påtrengende og tiltrakk seg besøkende, uten å ta hensyn til dem.

Elevene har en selvtillit i forhold til en vilje og tilhørighet til å delta som kommer veldig tydelig frem i forkant av deltagelsen på norgesmesterskapet, der de opplever en sterk selvtillit og dermed anerkjennelse. Selvtillit kan defineres som det motet de opplever å ha som utgangspunkt for å gå inn i det sosiale (samholdet). Elevene opplevde å ha en selvtillit og et (personlig) kollektivt mot til å møte andre sosiale arenaer. Selv om de gav uttrykk for å vite om sin egen vanskeligere skolesituasjon, var de positive til å vise seg frem. De opplevde å være godt forberedt til norgesmesterskapet, og de hadde en fordel i å være den de var. I dette beskrev også en elev at det var en spesiell kompetanse de hadde som gjorde dem til spesielt gode. Det var en god opplevelse de hadde fra distriktmesterskapet, og de så frem til å gjenta jobben. Hva som gir denne selvtilliten er usikkert, men mye positiv tilbakemelding kan være en slik påvirkning som gir selvtillit.

I følge Honneths forståelse av anerkjennelse så må man se det opp i mot de krenkelsene som elevene opplever. Det kan virke som om de har en sterk selvtillit i form av anerkjennelse på individnivå og innad i gruppen, men at den samtidig kan virke veldig usikker i forhold til hvor lett de lar seg ydmykes og dermed oppleve krenkelse. Det virker som denne balansen mellom anerkjennelse og krenkelse for disse elevene kan virke veldig skjør, og dermed raskt skifter fra å oppleve ydmykelser til å oppleve selvtillit. Er ydmykelsen til stede, kan det se ut som om elevene ikke opplever å ha selvtillit.

Elevene får en tett oppfølging på skolen fordi de går på en tilrettelagt avdeling med få elever. På spørsmålet om elevene er anerkjent når de får hjelp og tilrettelegging i skolen, kan det virke som om det gir dem en anerkjennelse i form av selvtillit. Likevel er veien til å oppleve krenkelse i form av ydmykelse veldig kort.

6.2 Å trives i skolen eller klare til arbeidslivet

Å gå på den videregående skolen med et mål om grunnkompetanse, vil si at eleven går for en ikke-ferdig utdanning. Det kan være en ikke-ferdig utdanning for yrkesfag eller for studiespesialisering. For disse elevene er det en ikke-ferdig utdanning innen salgsfaget. Deres mål for utdanningen er å få et opplæringsbevis som viser at de har en kompetanse. I intervjuene forklarte de at deres vansker før videregående var så store at de trengte den tilretteleggingen som et grunnkompetanseløp gir. De forklarte også at det å ha sin skolehverdag i små skolemiljøer gav en trygghet for å trives på skolen. Denne tilpasningen er en rettighet elevene har, når de søkes inn med særskilte grunner til å få spesial undervisning i følge Opplæringsloven § 5-1 Rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). Denne rettigheten er gitt etter en sakkyndig vurdering, der den sakkyndige som ofte er pedagogisk-psykiatrisk tjeneste (PP- tjeneste). De gjør sine vedtak med utgangspunkt i psykologien, og ut i fra medisinske begrunnelser. I arbeidslivet er det ikke de samme rettighetene som man finner i skole og utdanningssektor. Det betyr i praksis at en ungdom som har rettigheter til en tilpasset opplæring, her også i opplæringen som foregår utenfor skolen, ikke har noen rettigheter til å få jobb med sin utdanning på lavere nivå. De har heller ingen tilbud om å utvide kompetansen sin til full kompetanse, etter at de har fullført et tilpasset utdanningsløp. Dermed oppstår det noen forventninger i den ytre rammen i form av arbeidslivet som likevel kan påvirke de rettighetene de har til å få en opplæring i den videregående skolen. Spørsmålet er om elevene blir anerkjent når de trives i skolen, men ikke er klare for arbeidslivet?

Med henvisning til Hegel og Mead peker Honneth (2007) på sammenhengen mellom rett og anerkjennelse. Vi kan bare forstå oss selv som rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har overfor hverandre. Det kan være i et slikt syn på rettigheter at elevene kan mangle den normative forpliktelsen som likevel ligger i det å skulle bli klar for et arbeidsliv. Men på den annen side vil den normative forpliktelsen til å ta ekstra hensyn til elever med sosiale vansker også være med som part i et gjensidig forhold. I det elevene ser seg selv som elever med vansker, vil de også erkjenne sine normative forpliktelser ut i fra det utgangspunktet.

Sett i sammenheng med elevenes utgangspunkt for selvtillit som ble diskutert i forrige kapittel, kan rettigheter forstås som anonymiserte tegn på sosial respekt, på samme måte som kjærlighet kan forstås som hengivenhet som også virker over avstand.

Selvrespekt har derfor samme betydning for rettsforholdet som selvtillit har for kjærlighetsrelasjonen. Kjærligheten fremskaffer det psykiske grunnlaget i et hvert menneske for å kunne stole på sine egne behovsimpulser, mens selvrespekten skaper en bevissthet i mennesket om at det kan respektere seg selv fordi det fortjener å bli respektert av andre. Den moralske tilregneligheten er grunnlaget for om en person fortjener respekt (Honneth 2007). Honneth trekker dermed dette grunnlaget for selvrespekt ganske langt. For spørsmålene blir i denne sammenhengen om deres rettigheter blir ivaretatt fordi de fortjener respekt av andre, for igjen å kunne respektere seg selv? De rettighetene som de får i form av tilretteleggingen kan nok gi den selvrespekten de har behov for som mennesker, og det er dette som kommer til uttrykk så positivt når elevene forklarer deres positive humør og innsatsvilje i intervjuet som ble gjennomført i forkant av norgesmesterskapet for ungdomsbedrifter. Honneth forklarer det slik at subjektet gjennom erfaring av den rettslige anerkjennelsen kan betrakte seg som en person, som i likhet med alle andre medlemmer av fellesskapet, ha de egenskapene som kreves for å delta i en diskursiv viljedannelse. Muligheten til på denne måten å forholde seg positiv til seg selv kan vi kalle «selvrespekt». På samme måte som man snakker om anerkjennelsen i det sosiale, er krenkelsen i det sosiale med på å gjøre forholdet synlig. Denne krenkelsen i det rettslige vil derfor komme til uttrykk i det disse elevene uttrykker en mangel på selvrespekt (Honneth 2007).

Formålet for skolen når det gjelder fokus på nåtid eller fremtid kan diskuteres, og spesielt når det gjelder den videregående skolen. I grunnskolen er man forpliktet til å gå i følge norsk lov, og det gjøres vedtak i forhold til spesialundervisning for de som ikke får utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringsloven, 1998). Den videregående skolen er frivillig, men det er få alternativer for unge voksne, - som gjør at frivillighetsaspektet ikke fremstår som et virkelig alternativ. For de som ikke er motiverte for skole, fordi de ikke har mestret grunnskolen, er en planlagt grunnkompetanse et oppnåelig mål for å kunne delta i og gjennomføre en utdanning i den videregående skolen. Grunnkompetanse vil si at det er en ikke fullført yrkes- eller studiekompetanse. Det virker som om elevene var klar over mulighetene de har for å bygge på sin kompetanse til fullført, men det virker som deres egen mestring av skoledagen, - her og nå, var det viktigste. Elevene forklarte det slik i fokusgruppeintervjuet:

Det er bra å ha fått selvtillit når man skal i jobb, og det har jeg lært meg her. Så må vi bruke tiden for å få fagbrev, men det er bedre for meg (pga grunnkompetanse). Jeg tenker at jeg skal ta fagbrev etter hvert, men det passet ikke nå å ta så mye på en gang. Det er bedre å lære seg å snakke med andre og ikke være sjenert først.. Men vi er ikke noe annerledes enn dem på den vanlige skolen (yrkesfaglig tilbud i skolen, vanlig klassestruktur) sånn at vi kan ta fagbrev etter hvert.. det tar bare lengre tid.

(Mine notater fra fokusgruppeintervju 28. April 2014)

Det kan virke som fremtidens utfordringer er sikret for en hver pris. Spørsmålet er om det egentlig er gjennomførbart å fullføre sin kompetanse? Vi vet av statistikk at læreplasser er vanskelig å få, og at mange opplever frafall i videregående skole på grunn av manglende læreplass (ys.no, 2014). Kravene kommer frem når ikke alle elever kommer inn.

Deres forhold til fremtiden virker derfor ikke reell, - det er tiden, her og nå, som er viktigst for dem når det gjelder skolen. Elevene valgte i tidligere skolegang å skulke eller å bli hjemme. Skole virket som en sosial arena. Der skal de få selvtillit, venner, få personlig utvikling og ha det bra. Jobben kommer til dem eller ikke? Elevene ser ikke konkurransen med andre som skal søke læreplass, og kanskje det ikke blir noen alternativ jobb. Hva er det da som vil skje?

Hva sier deres tilhørende kultur? Hvordan kan skolen og videregående motvirke holdninger som fremstår som determinerende i forhold til en fremtidig konkurranse om læreplass og videre jobb? Det generelle utdanningsnivået i landet stiger, samtidig som arv og sosial bakgrunn fortsatt er en forklaringsvariabel i statistikken for hvorfor unge ikke lykkes på skolen når det gjelder resultater og fullført opplæring (Ekren 2014). Skolen må ta hensyn til forskjeller, tilpasse og tilrettelegge læringsmiljøet slik at alle kan få utbytte innenfor et inkluderende fellesskap (Arnesen 2010). Dette kan være en av skolens største utfordringer, spesielt fordi foreldrenes utdanningsbakgrunn fortsatt er av så stor betydning.

Kan det være forventninger i den ytre rammen i form av arbeidslivet som likevel kan påvirke de rettighetene de har til å få en opplæring i den videregående skolen, og fremstår elevenes umiddelbare anerkjennelse og selvrespekt som midlertidig falsk når den støttes på deres trivsel i skolen, men ikke gjør dem klare for arbeidslivet? Dette vil stå som et åpent spørsmål, men det kommer frem av intervjuet at de snakket om sin bekymring for dette.

6.3 Forventningene og sosiale normer

Elevene virker bevisste på at de jobbet med sosiale normer på skolen, og at de hadde en spesiell type pedagogikk som heter konsekvenspedagogikk. Spørsmålet er om de er så reflekterte i forhold til den pedagogikken de utsettes for, eller om de blir en del av noe som utelukkende kan fremstå som et valg de selv gjør? Er elevene virkelig anerkjent når de sosiale normene ikke tar hensyn til kulturell bakgrunn og tilhørighet?

Konsekvenspedagogikken har som mål å påvirke slik at eleven som individ kan gjøre refleksjoner og deretter ansvarlige valg i forhold til om de ønsker å ta ansvar for konsekvensen av valget. Det som er utgangspunktet for valget er målet for det sosiale, og dets felles normer og holdninger. Disse holdningene endrer seg i forhold til hvem som utgjør samfunnet, for eksempel skolesamfunnet, og det som utgjør felles normer. Alt dette kommer igjen an på hva som er formålet med fellesskapet, her igjen skole og opplæring. Det diskuteres mye på skolen for å få til disse felles holdningene som fremstår som møter der alle elever og ansatte deltar på møte, og man diskuterer temaer som er aktuelle. For eksempel kan det være om det er greit å vise en negativ holdning til skolen. I disse felles møtene blir det diskutert hva som man synes er greit og hva som ikke er greit, og man begrunner også hvorfor det eventuelt bør eller ikke bør være greit. Ansattes rolle er å delta i diskusjon, og få frem ulike argumenter for og i mot. Lederen av møtet er spesielt dyktig til å få frem ulike syn og deretter holde fokuset på at argumentene kan begrunnes i de sosiale normene. Lederen vil derfor hele tiden peke på mulige positive og negative konsekvenser for de ulike. Det er ikke meningen at ansattes argumenter veier tyngre enn elevenes, og det kontrollerer lederen av felles møter. Den felles holdning i det sosiale fellesskapet eller samfunnet er det som hele tiden har fokus (Bay 2005, s 13).

I et slikt felles møte vil elevene oppleve å ha retten til å delta og si sin mening. De vil nok også i forhold til Honneth være anerkjent i den solidariske sfære gjennom å delta i dialog og kunne gi sine syn og argumenter om ulike sider av felles holdninger. Gjennom det som Honneth kaller et moralsk utviklingspotensial i den solidariske sfære kan man si at elevene kan oppleve å utvikle sin moral i diskusjonen med sine medelever, lærere og øvrige ansatte ved skolen. Det som kanskje ikke kommer så godt frem er at det bygges opp en felles demokratisk holdning ut i fra disse syv normene. Et demokratisk fellesskap er i utgangspunktet ryddig og fint, og alle får sagt sin mening inn i fellesskapet og ansattes profesjonalitet forholder seg også til denne felles

enigheten. Problemet er at dette er de forventningene som settes som premisser for de felles holdningene som man skal ha til hverandre på skolen, og at noen ikke retter seg etter disse forventningene. Dette er også kjernen i det som konsekvenspedagogikken viser til, nemlig individets forhold til sine omgivelser. Her er omgivelsene egentlig regulert i forhold til de felles holdninger som er bestemt i det demokratiske fellesskapet på skolen. Målet for individet, her eleven, blir da å passe inn i de felles forventninger. Jens Bay forklarer det slik:

Flere og flere børn og unge kan ikke finde socialt fofæste indenfor rammene af den sociale frisætning. De setter lighetstegn mellem frihed og retten til at gøre, som de har lyst til i situationer, hvor de føler sig presset af omgivelserne. Men her tager de fejl, for den individuelle frisætning betyder ikke, at man har frihed til hvad som helst. Derfor oplever de også, at andre vender ryggen til dem, og hvad værre er, at der heller ikke er brug for dem.

(Bay 2005, s. 69)

I dette sitatet forklarer Bay at rammen for det sosiale er satt, og at flere unge ikke klarer å forholde seg til reglene. Det er liten refleksjon i forhold til hvordan man kan påvirke denne rammen, som kanskje i følge Honneth kan ses fra flere syn. Det kan ses i forhold til den familiære kjærligheten, de rettslige mulighetene, samt ut i fra de rammer som settes sosialt.

Elevene følger de sosiale normene som er definert i konsekvenspedagogikken. I forhold til den virksomheten som de er en del av, da kulturen og det sosiale fellesskap. Det er syv sosiale normer som konsekvenspedagogikken tar utgangspunkt i: 1) selvbestemmelse, 2) selvhjulpenhet, 3) ansvarlighet, 4) troverdighet, 5) respekt, 6) samarbeidsvilje og 7) mottagelighet. Disse sosiale normene skal svare til syv måter man er et deltagende menneske i et sosialt fellesskap. Når man har et fokus på disse normene, vil det også skape forventninger. Disse forventningene er mellom elevene, og fra lærer til elev, -og motsatt. Hele pedagogikken sirkler rundt dette, og elevene uttrykker at de er gode på nettopp dette, -fordi de jobber med dette til daglig.

6.4 Konkurransen – ingen hensyn

Er elevene anerkjent i kampene som utspiller seg i konkurransen? I en konkurransesituasjon blir ønsket både for den enkelte og i fellesskap å prestere sitt beste. For elevene var innstilt på å gjøre en innsats. De øvde på det de var gode på. De

snakket om hvordan de hadde vunnet tidligere kvalifisering, og fremhevet det som de kunne. I denne fremhevingen hadde de noen lave forventninger til sine konkurrenter i forhold til seg selv. De var best på dette, og de fremhevet sine fordeler.

Axel Honneth (2007) mener det er en tredje anerkjennelsesdimensjon som bør være tilstede for at et menneske skal oppleve å være anerkjent, og det er den solidariske anerkjennelsesdimensjonen. I konkurransen kan det være vanskelig å oppnå solidaritet. Honneth beskriver en tredje form for gjensidig anerkjennelse som er sosial verdsetting. Man kan bare verdsette hverandre som individuelle personer hvis man har en felles orientering mot verdier og mål som signaliserer at deres personsegenskaper har betydning for eller bidrar til den andres liv. Den sosiale verdsettingen dreier seg om de spesielle egenskapene som skiller mennesker fra hverandre. En persons sosiale anseelse vil måles i forhold til begreper om sosial ære, der personen oppfyller de kollektive atferdsforventningene som er etisk knyttet til personens sosiale status. Ærefull atferd er en ekstra presentasjon som man må utføre for å oppnå den sosiale anseelsen som den kulturelt gitte verdiordenen tillegger standen. Begrepet solidaritet brukes ofte om grupperelasjoner som oppstår gjennom felles motstand mot politisk undertrykking, der det er dominerende enighet om det praktiske målet som skaper et verdifelleskap som gjør at man kan anerkjenne betydningen av de andres ferdigheter og egenskaper. Individet nyter også respekt i kraft av sine presentasjoner som er direkte rettet mot individet selv. Dette innebærer også en følelsesmessig tiltro til at individet kan frembringe prestasjoner eller ha ferdigheter som anerkjennes som verdifulle av de andre samfunnsmedlemmene.

Ved selve konkurransen i norgesmesterskapet ble de møtt av elever som gikk aktivt ut med salg. De opplevde å bli presset inn i sin egen utstilling, og klarte ikke å komme ut og fortelle om sin bedrift. De ble passive og snakket med hverandre istedenfor å gå ut og fortelle om deres fordeler og hva de var gode på. Sammenlignet med deres sterke optimisme i forkant av norgesmesterskapet, så ble de straks veldig negative og trakk sammen. De tittet på de som gikk forbi, og hadde blikk hvor de himlet med øynene, - tydelig at de ikke syntes at de som gikk forbi tok nok hensyn til dem. De virket hjelpeløse når de sto på utstillingen sin, og det virket som de hadde glemt alt de hadde forberedt i forkant. Etter en påminnelse, valgte de å se hvordan de andre gjorde ved å gå rundt. De tok opp konkurransen.

En annen strategi som de fortalte om i intervjuet i etterkant av norgesmesterskapet var at de valgte å ta for seg de eldre besøkende på messen. På dette

stadiet hadde de veldig negativt syn på sine konkurrenter og publikum på messen. De opplevde dem som at de ikke tok hensyn, at de tråkket på dem og dyttet. Elevene gjorde seg mindre på en måte, og henvende seg til de som de regnet med at tok hensyn til dem. Observasjonene var at kun de ungdommene som var spesielt interesserte tok kontakt med dem. Dette kunne man observere ved at deres t-skjorter hadde logo med samme bransje, for eksempel medier og kommunikasjon, reklame eller trykk og print.

De hadde fordommer i forhold til konkurrentene. I intervjuene hadde de en tendens til å gå over i samtalen til å trekke frem disse andre ungdomsbedriftene som pappa-jenter og pappa-gutter. De beskrev med en ganske detaljert måte, hva de hadde av ord og assosiasjoner til disse. De beskrev nesten en egen kultur som de distanserte seg fra.

De trakk frem assosiasjoner fra tidligere erfaringer fra skolen, - og trakk dette inn i deres erfaringer fra norgesmesterskapet. Det virket derfor som ikke heller de tok medmenneskelige hensyn til de andre ungdommene som deltok.

6.5 Oppsummering: Forventninger, anerkjennelse og toleranse

Å ha klare forventninger til hvordan både nåtid og fremtid er kan virke trygt. De har forventninger fordi de har det trygt. De får den hjelpen de trenger, og det er positivt for det motet de trenger for å gå ut i konkurranse, - eller som her; å møte andre elever på andre sosiale arenaer. De vet at konkurransen er der fremme, men de forventer at de selv er i stand til å møte konkurrentene. Selv om de har en selvtillit gjennom hjelp og tilrettelegging i skolen, gir elevene også uttrykk for å bli lett krenket i form av ydmykelse. Det kan derfor virke som denne ydmykelsen gjør at de får en tendens til å uttrykke intoleranse ovenfor de som ikke omgås dem sosialt.

Når det gjelder arbeidsliv, og det elevene uttrykker om sin fremtid, så er de positive. Deres forventninger er at de vil få tiden som de trenger. De sier at de opplever å trenge tid. Deres fokus er å holde på det positive, og slik sier de at de opplever å ha det nå. De sier at de frykter at det kan gå galt. Disse forventningene i den ytre rammen i form av arbeidslivet som har høye krav, kan komme til å bli vanskelig å møte. Den anerkjennelsen elevene erfarer med sine rettigheter til videregående opplæring kan derfor bli en midlertidig falsk anerkjennelse, sett i forhold til å være forberedt til å kunne møte konkurransen om innpass i arbeidslivet.

De sosiale normene som er klare i konsekvenspedagogikken gir dem kanskje klare og tydelige forventninger, som igjen gjør de klare for å holde motet oppe når de skal ut på andre sosiale arenaer enn det de er i sin daglige avskjermede skolehverdag. Problemene kommer kanskje til uttrykk når de på norgesmesterskapet opplever at disse klare normene ikke er gjenspeilet hos de andre deltakerne. Det er da fordømmene kommer frem, - og så hos disse ungdommene ved at de trekker frem negative trekk ved de konkurrerende ungdommene. Forventningene i konsekvenspedagogikkens sosiale normer setter premisser for hvordan man skal ha det i fellesskap. Ut i fra dette som elevene har lært, kunne denne tydeligheten for hva disse elevene kunne forvente av andre ungdom også uttrykkes tydelig. Elevene viste liten refleksjon i forhold til hvordan de kan påvirke denne rammen for at man kan ha det annerledes, og hva som kan oppfattes som ydmykelse eller anerkjennelse. Blir dermed toleransen passiv, og dermed gir grunnlag for intoleranse?

I forhold til at elevene henvendte seg til de som de regnet med tok hensyn til dem, så kan det kanskje være slik at de utøver en mer aktiv toleranse ovenfor disse menneskene. Det kunne også virke som deres forutsetninger for å være mer passive ovenfor andre elever baserte seg på tidligere erfaringer med jevnaldrende, der de kanskje hadde opplevd ekskludering og intoleranse. Hvis det er slik vil forventningene til om man vil oppleve anerkjennelse eller krenkelse gi grunnlag for om man vil innta en aktiv eller passiv inngang til toleranse, innen man går i dialog og samarbeid.

7. Aktiv toleranse: «Vi er annerledes uansett»

I andre fokusgruppeintervju ble elevene og jeg sittende tilbake med en håpløs følelse av at ingenting hjelper, og at det er ingen vei utenom. «De merker det på oss», - det var da spørsmålet kom opp i forhold til om det faktisk er noe sanselig. Noe av det mest abstrakte man kan møte av utfordringer. Hva ligger nå i dette sanselige, sensoriske?

Tønder (2013) skiller på den passive toleransen, der den som skal passe inn, erkjenner sin annerledeshet som en toleranse til flertallet for å passe inn. Her finner man seg i å være en som er annerledes eller en med svakhet i forhold til flertallet. Ved å stoppe toleransebegrepet der i et samfunn vil man oppnå en form for toleranse, men den vil naturlig stoppe opp i det passive der opp i det passive den som er annerledes eller har svakhet kun aksepterer dette for å passe inn,- samtidig som de som utgjør majoriteten har en aksept for de som er annerledes. På den måten mener Tønder at toleransen fremstår som ufruktbar og det er en stor mulighet for at dette annerledesforholdet og dermed en aksept for å tåle den andre kun vil føre til en intoleranse. I denne intoleransen undertrykkes annerledesheten og svakheten. Toleransen er også å akseptere dette, tåle svakheten og likevel følge majoritetens dialektikk. For å bryte dette mønsteret og å få til en aktiv toleranse bør det som er annerledes komme frem i forhold til flertallet.

Det jeg ønsker å sette fokus på i denne siste delen av analysen er hvordan elevene erfarer toleranse ut i fra Tønders blikk for det umulige med toleranse, gjennom den erfarte aksepten av de utenfor sin smerte av å komme for kort til å delta i debatt.

Honneth (2007) vil benytte begrepet krenkelse i det man ikke er anerkjent av den andre. Her går det to veier: Fra majoritet som skal anerkjenne, samt i fra de svakes blikk – lar de seg selv krenke i det de aksepterer andres nedsettende syn. I følge Tønder (2013) bør det aktiveres en egen-aksept og aktiv toleranse, der de faktiske annerledesheter diskuteres som en eksistensiell virkelighet i samfunnet.

Disse elevene tok med seg noen negative erfaringer i norgesmesterskapet som de koblet naturlig sammen med situasjoner der de var blitt ydmyket i forhold til blant annet økonomisk situasjon. Et eksempel på dette var at de snakket om pappajenter (de jentene som fikk alt) og juks (de med store muskler). I forhold til disse kan de oppleve å være annenrangs eller krenket. De har opplevelser av å være ekskludert i andre situasjoner av disse personene. I denne diskusjonen viser de en intoleranse i form av at de ikke egentlig aksepterer disse personene, men at de tåler dem i form av å være tolerante. – Hvis de ikke lager bråk og respekterer dem.

I forhold til den aktive toleransen vil anerkjennelsen i det å bli hørt for sin annerledeshet være viktig for å kunne bli med i det sosiale fellesskapet, selv om det er med sin smerte eller svakhet. Det er likevel en toleranse til stede i relasjonen fordi annerledesheten aksepterer sin situasjon eller stilling i det sosiale fellesskapet. Toleransen blir kanskje her en nødvendighet for å hindre eller redusere den kampen om anerkjennelse som Honneth kan mene at oppstår i det sosiale fellesskapet. I den grad elevene opplevde at pappajenter og juks var med på å krenke dem i det sosiale fellesskapet ville dermed konflikter oppstå i det de eventuelt vil møtes i konfrontasjoner og spørsmål om deres posisjon i det sosiale fellesskapet.

I disse elevenes tilfelle var det ingen anledning til å få frem sin annerledeshet, da de konkurrerte med like premisser i konkurransene for ungdomsbedrifter. Ut i fra de premissene måtte også elevene erfare toleranse gjennom å tåle, og akseptere egen utilstrekkelighet. Man kan kanskje si at de sanset seg frem i sin erfarte toleranse gjennom å henvende seg til ”de eldre”, slik de forklarte i intervjuet. De sa at de opplevde å bli sett, og de eldre hadde liksom bedre tid.

De videre kapitlene vil se nærmere på toleranse som levd erfaring gjennom å fokusere på det praktiske perspektivet for en aktiv toleranse, fremfor å se toleranse som en teoretisk målsetting i skolen. Å erfare toleranse vil i den sammenheng være å ha blikket mot elevenes opplevelser med toleranse og empati for deres situasjon.

7.1 Ydmykelse: Et uttrykk for toleranse, - undertrykke eller diskutere

Elevene uttrykte at de hadde hatt vansker i sin tidligere skolegang, og at de derfor gikk på en spesialavdeling. De hadde en innstilling om at det ikke bare var negativt å gå på en slik spesialavdeling, for da hadde de en fordel i forhold til sosial kompetanse. I fokusgruppeintervjuet etter norgesmesterskapet, forklarte de hvordan de opplevde ikke å bli tatt hensyn til i forhold til plassering av utstilling og at de ble dyttet. De hadde en tendens til å ha et negativt syn på de andre ungdommene som konkurrerte, og lot seg ydmyke i forhold til at de andres initiativ. Kan det være slik at den ydmykelsen elevene gav uttrykk for, kan være et uttrykk for toleranse; undertrykt eller diskutert? Den aktive toleransen er avhengig av at ydmykelsen blir tålt, og i tillegg diskutert. Hvis ikke blir ydmykelsen en toleranse fra den undertrykte en aksept for egen situasjon, som tåles av majoritet, uten at toleransen fra den undertrykte blir anerkjent som en del av fellesskap og diskusjon. Toleransen vil dermed danne grunnlag for en intoleranse (Tønder 2013).

I forhold til skolesituasjonen og møte med andre ungdommer kan derfor en diskusjon om ydmykelsene og hvordan de oppstår gi et perspektiv på hvordan man aktivt går inn for å forstå andre, og dermed åpne for toleranse. For å forholde seg til at andre dytter og at tildelt utstilling ikke er den beste, vil et personlig mot og en selvsikkerhet kanskje kunne hjelpe elevene å uttrykke toleranse og motvirke intoleranse. Tidligere negative erfaringer vil kunne legge hindringer i forhold til deres mot til å uttrykke toleranse, eller om dem velger å frastøte seg andre og uttrykke intoleranse.

Fordommene er noe som er i oss, og de kommer til uttrykk på alt fra verbale til ikke- verbale, mer romlige og sanselige uttrykk, - det kan være hvordan man plasserer seg i rom, uttrykk i form av utseende , kroppsspråk, og andre uttrykksformer som lyder, lukt og kulde. Elevene sa de hadde opplevd at andre ungdommer med mye penger, pappa-jenter og juks, som noen de hadde fordommer til. Gjennom å vise til slike fordommer for andre, kan de også gi uttrykk for et grunnlag for en intoleranse for dem. I det man uttrykker kulturelt gir man også et uttrykk for hvem som er innenfor det settet med etiske normer som er uttrykt. Det er ikke slik at man har til hensikt å markere noe som er innenfor gitte normer, men det kan bli uttrykt en prosess for dette. Mange kulturer kan derfor i følge Tønder (2013) få et fokus på lidelsen, - og det å lide med. Også makten for de som ser den «fattige» som et medmenneske. I følge Tønder er kristen historie med på å markere den fattige og lidende for å komme nærmere egen tilfredshet, men kan egentlig føre til en forskjell i makt. Å få egen velvære ved å lide litt selv, mener Tønder er for å markere hvordan man sympatiserer med det menneskelige. I forhold til disse elevene kan man anta at disse elevene også har vært del av en kristen kultur med fokus på å lide med. Av den grunn kan deres forventninger til toleranse bli at andre deler med seg, -ikke hevder seg eller overser dem.

Det kan virke som to forhold blir satt opp i mot hverandre for elevenes individuelle erfaring av toleranse. På den ene siden får de en selvtillit og tro på sin evne til å møte det sosiale samfunnet med tilrettelegging og hjelp, på den annen side gir de uttrykk for en erfart ydmykelse i møtet med jevnaldrende. Ved å se dette i form av toleranse vil kanskje den erfarte toleransen med hjelp og tilrettelegging være å legge et falsk lokk over den virkeligheten som elevene lever i. De ansatte og andre skoleadministrative rundt eleven kan ha en toleranse og aksept i form av anerkjennelse gjennom å åpne for diskusjoner og rettslig medbestemmelse. Det er liten tvil om at elevene gir uttrykk for at de erfarer denne mottatte toleransen som god. De får være isolert i små grupper og de får være åpne og deltagende med sine vansker. I tillegg til

dette erfarer de å få en opplæring til en sosial kompetanse. Denne sosiale kompetansen er så konkret, at de med en selvfølgelighet kan nevne hva som menes med respekt. Likevel nevner de også litt kritisk hvordan de ikke ville gi respekt,- ved at: ”Hvis de ikke respekterer oss, da respekterer ikke jeg dem”. Dermed kan man stille spørsmål om den erfarte toleransen her ikke kommer lenger enn å være ensidig? Det er en tendens til at den erfarte toleransen ikke kommer lenger enn aksept og godkjenning av å tåle den andre.

Skolestruktur og lærere aksepterer elevenes utilstrekkelighet, men aksepterer elevene selv at de har vansker? Dette må i følge Tønder til for å få en toleranse som oppleves aktiv og fruktbar. Konsekvenspedagogikken åpner på et vis for en inngang til å tåle og bli tolerert. Det gjøres blant annet ved å skille mellom å bevisstgjøre elevens frihet ved å være, gjennom holdninger og sin indre vilje til å ville noe, sett opp i mot elevens muligheter og begrensinger i friheten eleven har i de sosiale normene. Toleransen er der en del av den sosiale normen å kunne gi andre respekt, mens viljen som styres av holdningen kan være svekket gjennom å mangle en toleranse for egen evne (Bay 2005). Her ”ryddes det opp” hos eleven i forhold til inngangen til det pedagogiske. Man må for eksempel ha evne til å reflektere, og være mottakelig for veiledning. I tillegg må det ligge et humanistisk menneskesyn til grunn, for at man skal se at det er en sammenheng mellom de valgene man gjør og de konsekvensene som følger av disse. Det er for eksempel lite heldig om det trekkes inn Guds vilje, skjebnen eller andre determinerende og forhåndsuttalte utfall.

I tillegg til denne ”sorteringen” blir også konsekvenspedagogikken styrt eller målet for opplæringen. Det er stor forskjell på formålet for en barnehage, sammenlignet med en videregående skole eller arbeid i fengsel. Den sosiale avgrensingen her, vil i utgangspunktet sette rammen for de sosiale betingelsene, holdninger og normer. Når menneskesynet er satt, og rammen for sosialt fellesskap er avgrenset, kommer den tredje måten som konsekvenspedagogikken arbeider med toleranse. Dette er en metodisk tilnærming, der man åpner for å forstå hva eleven tenkte i det han eller hun handlet på tvers av de sosiale normene. Dette kalles i konsekvenspedagogikken for en konsekvensorientering, og blir blant annet benyttet for å bli kjent med eleven og dens tanker. Et eksempel kan være en elev som gjentagende ganger går i fra fellesbussen fordi noe er glemt. En konsekvensorientering vil da kunne fremstå som: ”Når du går fra bussen er du da klar over at vi må vente på deg? Hva tenker du når du gjør det?”

På en måte kan denne ydmykelsen forsvinne i rammen som konsekvenspedagogikken setter, men samtidig vil individet på denne måten ha en aksept og erfare toleranse for at man gjør noe fellesskapet reagerer på. Denne ydmykelsen de da uttrykker vil ikke nødvendigvis bli diskutert i fellesskap. Den er personlig, taushetsbelagt og undertrykt. Dermed kan det også bli en form for intoleranse og ekskludering. Spørsmålet blir derfor om disse vanskene er for ydmykende til at skolen kan løfte de opp i diskusjon? I følge Tønder (2013) er vanskene allerede der, og man aksepterer dette selv ved å ta i mot en toleranse fra fellesskapet. Hvorfor er det så vanskelig å erfare toleransen den andre veien, der disse vanskene anerkjennes for å eksistere i den form de er?

Med et fokus på lidelse vil man kanskje mangle et fokus på hva som er å ha det bra? For hvordan kommer det gode i en menneskelig relasjon til uttrykk med et slikt fokus? I skolen vil dette kunne komme til uttrykk gjennom at elever skal bli enige om en felles skolekultur. I denne kulturen og i et mangfold av ulike elever vil det kunne tenkes at man må forhandle disse normene. I sympati kan nok som Tønder (2013) trekker frem, fordommer om innvandrere, særskiltelever, kriminelle og andre lidende grupper, få et fokus gjennom at elevene enten trekker seg vekk fra relasjon og konflikt ved å velge, - kulturelt sett, utdanningslinjer hvor en viss type elever velger å gå, - eller de kan trekke frem trekk som sympatiserer med de elevene som ikke får til skolen, faglig eller sosialt. Dette oppleves ikke nødvendigvis i ord og handling, men kan synes for eksempel i stil, andre ikke-verbale uttrykk, som eksempel. Det kan være fint å forberede elevene til å ha mot og selvsikkerheten for å kunne uttrykke toleranse og motvirke intoleranse i forhold til andre, og grunnlaget for å forberede dem er i følge elevene i et trygt lite skolemiljø der de kjenner alle.

7.2 Fellesskap med vansker gjør oss sterke

Elevene gikk for en planlagt grunnkompetanse, fordi de allerede ved innsøkingen til den videregående skolen lå langt etter i opplæringen fra grunnskolen. De uttrykte likevel at de var tilfredse med å ha det bra under opplæringen i sin tid i skolen, selv om det kunne bli vanskeligere for dem å få innpass i arbeidslivet seinere med lav kompetanse. De opplevde en gjensidig toleranse i det skolemiljøet de var en del av.

Å være i fellesskap med vansker gjør dem kanskje sterke? Sett i lys av Tønders modell for aktiv toleranse kan det være enklere å uttrykke sine vansker når de er flere

som opplever å være i fellesskap med disse vanskene. Når man er flere kan også det kanskje forsterke selvtillit og mot til å uttrykke toleranse i forhold til egen begrensing i forhold til å ha faglige vansker på skolen. Med en enklere tilgang til informasjon om vansker og muligheter gjennom internett, kan man også oppsøke foreninger eller finne nettverk via sosiale medier.

Kan erfart toleranse styrke fellesskapet i skolen? Handler dette om å lære seg å tåle seg selv og andre? Det kan være en risiko for disse elevene å komme ut i arbeidslivet med en ikke- full kompetanse, grunnkompetanse. Hvert individ må også som nevnt i forrige kapittel tåle ydmykelsen ved å ha vansker likevel uttrykker de at de på skolen er villige til å erfare denne toleransen for egen situasjon, - i risiko for at de ikke vil møte et arbeidsliv med slik toleranse.

For å se dette i elevens perspektiv kan Honneths (2007) anerkjennelsesnivåer synliggjøre deres erfaringer i ulike nivåer. Se Tabell 1, side 31. Elevene har en familiær oppvekst og kjærlighetssfære, der de mest sannsynlig har opplevd å få vansker som er grunnleggende for deres opplevde ydmykelser. Å leve med felles ydmykelse i familien som dårlig økonomi, dårlig helse, konflikter og mye flytting, kan kanskje føre til en erfart toleranse for disse smertene og ydmykelsene, allerede fra en veldig tidlig alder. I den rettslige sfæren vil elevene erfare en felles ydmykelse gjennom å ha ekstralærer, egen individuell opplæringsplan, hjelp fra NAV og barnevern. Lege og helseapparat har også vist sin toleranse for vansker i praksis gjennom oppfølging. I den solidariske sfæren kan det være at de søker andre mennesker med tilsvarende vansker. I det nye nettverkssamfunnet er denne oppsøkingen enda mer tilgjengelig via internett og sosiale medier med grupper gir tydelige tegn og uttrykk for vansker. Musikkartister, filmer og andre medieuttrykk kan få frem sine vansker og fremme et samhold globalt, der ydmykelser og smerter kommer til uttrykk. Ved å adoptere disse uttrykkene vil det også være lettere å finne andre utenom familie og rettslige perspektiv som kan uttrykke en erfart toleranse for sin opplevde vanske. I slike fellesskap for vansker, kan det nok oppstå en kamp om å få anerkjennelse og toleranse for sine vansker.

På messen møtte elevene ungdommer fra andre miljøer. De delte dem ikke inn verken i forhold til distrikt de kom fra, utdanningslinje eller alder. De satt dem i grupper navngitt etter sosial status. Her var det kanskje et grunnlag for en intoleranse, og uopplarte erfaringer av toleranse?

Som skole må man forholde seg til mennesker i sosial endring, og når det sosiale kan utløse intoleranse bør det arbeides med og bevisstgjøres i skolen. Hvis fellesskap med

vansker gjør grupper sterkere, vil det være enda viktigere å arbeide aktivt med de toleranseblikkene man omgås i praksis. Hvilken toleranse utøver de med vansker og som fremstår svake, og hvilken toleranse utøver de som fremstår som sterke? – og kan de sterke tåle å høre om og forholde seg til vanskene, og er det en egentoleranse for de med vanskene for å ha vansker? Som elevene uttrykte, så merker de det uansett, så hvorfor ikke la skolen ta det opp og frem, for så å diskutere.

I utsagnet til eleven om at; ”vi er annerledes uansett”, er det et samlende ”vi”. I denne sammenhengen vil nok ”vi” være den samlingen av elever som befinner seg på den avdelingen, men det er likevel bare en antagelse jeg har ut i fra den situasjonen de befant seg i når selve fokusgruppeintervjuet ble gjennomført. Men hva ligger i dette visamholdet? Og er det en egen kultur som er annerledes? Det som er helt sikkert er at når elevene samles får de et fellesskap. De forklarte likevel at de var annerledes uansett, men her, - og da i betydning av på spesialavdelingen, var de ikke annerledes.

Tønder (2013) vil ikke se toleranse som individ eller samfunn, men disse elevene er i et system og veldig klart menneskesyn i konsekvenspedagogikken som bygger på Kants pliktetik. Toleranse ses her som en plikt i form av individets handling. På skolen skal holdningene gjenspeile samfunnet, men da med fokus på arbeidslivet. Det at elevene går for en lavere kompetanse, som egentlig vil si en kompetanse som ikke er helt ferdig. I utgangspunktet er det en aksept i individet for at det er greit. Men, er samfunnet med på den dannelsesformen? Er det med andre ord, anerkjent i samfunnet å ha en halvveis kompetanse?

Ut i fra mediebildet og politiske føringer ser man at heller det motsatte er det som kommer frem. Det er for få læreplasser. – For få som fullfører og består videregående opplæring (ys.no 2015). Allerede her har disse elevene tapt, - det vil si at de har tapt allerede før de har begynt. Det er elevenes utsagn at de er annerledes, men har forventningene blitt etablerte så sterkt at det kan oppleves som et system? Å være flere med grunnkompetanse eller under lavere nivå, kan kanskje oppleves som en egen kultur når de samles.

Men har elevene anledning til å få en full kompetanse underveis i sine år i skole selv om de er søkt inn med grunnkompetanse som mål? Svaret er at det er mulig, men at det begrenser seg til skolens struktur med fastlagte bestemmelser for oppfylte timetall i fag, og fastlagte tider for eksamen og sluttvurdering. Å gi like muligheter for å oppnå full kompetanse, vil bety at den videregående skolen ikke bare kan ha inkluderingstiltak som å ha gratis skolebøker og tilgang til materiell, men bør også åpne for å klare fag

uten å ha oppnådd timetall, og heller åpne for å gi flere antall forsøk til å bestå eksamen uten at det skal være som privatist. På den måten vil skolen kanskje løse opp i de vanskene som gir et felles grunnlag for ikke å klare å fullføre full kompetanse, men at det dermed blir en mer individuell tilgang til også å kunne lykkes inn mot arbeidslivet.

7.3 Sosiale normer i bevegelse

Elvenes praktisering av sosiale normer skjer i hovedsak i den avdelingen de er en del av i den videregående skolen. I de sosiale normene som tydeliggjøres og arbeides med gjennom konsekvenspedagogikken gis det forventninger i forhold til hvordan elevene praktiserer, blant annet toleranse. Men i følge Tønder (2013) gjør toleranse at arbeidet med sosiale normer kan komme til kort fordi man vil etterstrebe en forståelse av den andre. I denne forståelsen kan man miste muligheten for å slippe til de vanskene som noen kan ha, fordi den lidende viser toleranse gjennom kun å akseptere sin posisjon som utenfor i det sosiale fellesskapet. Å ha toleranse kan derfor være å utfordre de sosiale normene.

Spørsmålet blir da om sosiale normer kan endres når toleranse erfares ulikt? Forventningene i de sosiale normene som blant annet benyttes i konsekvenspedagogikken vil kunne variere i forhold til den tid man lever i. Sosial læring vil her kunne være et mål om å lære å tåle både seg selv og andre. Å åpne for denne sosiale læringen kan være en selvstendig åttende norm i konsekvenspedagogikken. I den sosiale sfære er det en dialektikk om hva som anerkjennes og det kan oppstå kamper på bakgrunn av undertrykking. Det kan derfor være vanskelig å arbeide med slike normer hvis opplæringen skjer isolert fra andre grupper av ungdommer. For å kunne utfordre normene bør det skje en endring som blir uttalt og språkliggjort, og det skjer ofte der det er et mangfold med ulike bakgrunner, erfaringer og dermed meninger. I det sosiale fellesskapet kan avvikene og dermed toleransen bli fremtredende. Diskusjon kan være nødvendig for å unngå ekskludering og intoleranse.

De syv sosiale normene som er utgangspunktet for den sosiale handlingskompetansen som konsekvenspedagogikken viser til, er en viktig del av den læringen og skolepraksis som disse elevene utsettes for. Det jobbes kontinuerlig og målrettet fra skolens side med å få elever til å få en egenrefleksjon i individet, ved hjelp av å konfronteres med ansatte i forhold til disse sosiale normene. Hensikten er at

elevene skal ta reflekterte valg i forhold til hvordan de skal handle for enten å bli en del av det sosiale fellesskapet eller å velge å handle i mot de sosiale normene, og dermed ikke tilpasse seg det sosiale fellesskap.

På den måten som det sosiale fellesskapet fremstår som nevnt ovenfor, blir spørsmålet: Hva er toleranse når det blir etablert konkurranse mellom andre sosiale samfunn? I denne oppgaven kan man få et lite innblikk i akkurat en slik verden, der man har en liten avdeling med klare sosiale normer for fellesskap som skal ut å konkurrere i et annet sosialt fellesskap, - hvis det kan kalles et fellesskap for de som konkurrerer? For i en slik betydning vil skoleelever møte mange konkurrerende forhold. Kanskje først og fremst i forhold til å få gode karakterer. Selv om det ikke lenger er en kamp om de beste karakterene som normalfordeling og tanken om karakterfordeling etter en Gauss-kurve, er det en konkurranse for å komme inn på ulike utdanninger. Det kan også etableres en udefinert konkurranse mellom elever innad i en klasse, bare fordi det er gøy å måle seg opp i mot hverandre. I forlengelse av dette kan man også se for seg at det kan konkurreres mellom elever også når det gjelder andre områder som økonomisk og kulturell kapital, skjønnhet, kroppslig fysikk og ekstrovert fremtreden.

I konkurranseteori (Kotler 2004) er fokuset at man skal fjerne sine svakheter og forsterke sine fordeler. Teoriene bygger spesielt på modeller for å fokusere på de tingene som virker og som andre (her i form av et marked) vil ha. Svakheter skal ha minst mulig oppmerksomhet gjennom å snakke de over til et annet tema eller fjernes. De eldste konkurransestrategiene kommer fra militæret, og bærer preg av å handle om kamper i strid. Modellene bygger på hvordan man skal angripe konkurrentene, enten å sette inn penger og makt mot der konkurrenten er sterkest som et frontalangrep, finner en svakhet hos konkurrenten slik at man kan sette inn et flankangrep, eller sette ut konkurrenten fra det markedet den har makt, eventuelt også få splittelse i deres kunde grupper, eller komme ubemerket men med planlagt «geriljaangrep» (Kotler 2004, s. 215). Det er viktig å merke seg at også markedsøkonomiske teorier har i den seinere tiden endret perspektivet på konkurranse, og i større grad sett verdien i samarbeid og bærekraft, der man viser samfunnsansvar. Konkurransen ses dermed ikke lenger som et isolert tema, men mer i retning av å være akseptert hvis det utøves et samfunnsengasjement. Mangel på retningslinjer for samfunnsengasjement kan ses på som negativt for likeverdig konkurranse.

I forhold til Tønder (2013) vil teori om konkurranse bli en utfordring, fordi de sosiale normene som definerer en politikk som bygger på demokratiske prosesser,

enighet og medbestemmelse, ikke i samme grad tar hensyn til konkurrerende relasjoner. Sett i forhold til samfunnsengasjementet i den konkurrerende teorien, vil en aktiv toleranse også kunne være med på å styrke konkurransekraften. Spørsmålet er dermed om de utfordringene som kan føre til diskusjonene om hvordan vi erfarer toleranse, gjør at intoleransen og den passive inngangen blir forsterket eller begrenset?

7.4 Umulig toleranse?

I utgangspunktet skulle elevene møte annen ungdom i norgesmesterskapet med samme vilkår for å konkurrere. Følelsen av komme inn i en forsamling og være annerledes har nok alle kjent på. Det kan for eksempel sammenlignes med å komme ikke helt pyntet til et selskap der andre går med kjole og hvitt. Eller omvendt at man kommer i galla antrekk der andre er hverdagskledd. Følelsen av ikke å passe inn kan gi en erfaring i forhold til toleranse. I dette tilfellet passet elevene inn, for de skulle konkurrere under de samme vilkår som annen ungdom. Det var ingen ting som skulle tilsi hvem som var bedre stilt enn andre.

Konkurranse bygger i utgangspunktet opp til et angrep og forsvar. Det kan også være slik at konkurransen har fokus på felles vekst, men i utgangspunktet er det naturlig at man ser en konkurrent som noen man skal vinne over. I konkurransens natur ligger det en toleranse for at man er forskjellig, men fokuset blir å hevde seg selv. Det å skille seg ut og være annerledes blir derfor ofte sett på som en fordel, men det er fordi man legger vekt på de sterke sidene ved seg selv. I forhold til toleranse blir det derfor talentet eller vinneren som skiller seg ut, og dermed blir utenfor flertallet, som da blir taperne av konkurransen.

Møtene med de andre ungdommene som deltar i konkurransen skjer ved sosiale sammenkomster som middagen, der det også er prisutdeling. Selv om noen ungdommer blir kåret til vinnere, blir alle som deltar hedret og verdsatt som unge entreprenører og representanter for fremtidens næringsliv. Kjente og profilerte representanter fra politikk, næringsliv og kulturliv er på scenen under middagen for å fremme entreprenørskap, innovasjon og næringsliv blant ungdom. Disse møtene er samlende for elevene, og de nevner spesielt samholdet med de andre ungdommene fra samme fylke. I forhold til ungdommene fra de andre fylkene er de i et mer konkurrerende forhold. Under messen er forholdene små, og de føler seg presset inn i sin egen utstilling på grunn av all

pågangen av andre ungdommer. De konkurrerer med å få oppmerksomheten rettet mot seg, og elevene kommer ikke ut og frem i den konkurransen.

I denne konkurrerende sammenhengen blir de som erfarer mindreverd skjøvet bort så de sanser sin tilkortkommenhet. Det er derfor vanskelig å oversette sin opplevelse til ord og handling, og de forblir i en passiv tilstand. Denne tilstanden kan være et resultat av blick de har fått av andre ungdommer, eller blick og vennlighet som ikke har blitt besvart gjensidig. Det kan opplevelsen av å bli dytting og trengsel inn i egen utstilling, eller støy og bråk som begrenser deres mulighet til å kommunisere verbalt. Elevenes evne til å utfordre med muskler, klær og skjønnhet begrenser dem i sin uttrykksform sammenlignet med andre ungdommer som fremstår som vinnere i konkurransen. På samme måte som de ikke har den samme muligheten til å vise fordeler gjennom virkemidler som å ha lukrative produkter eller utstilling. Noen ungdommer har enklere tilgang til å vise at de har kapital enn andre.

Det umulige med toleranse i en konkurrerende relasjon, vil være at de vellykkede ikke kan ha noen toleranse for de som taper hvis de skal anerkjenne dem som likeverdige. På den annen side vil heller ikke taperne kunne ha en toleranse for vinnerne, uten at de aksepterer dem som bedre enn seg. Dermed er dette forholdet problematisk i det man skal konkurrere i et likeverdig forhold. Samtidig kan det være slik at det å delta i slike konkurransesituasjoner vil kunne bidra til en diskusjon i forhold til hvordan man stiller seg i posisjon til hverandre, og at man holder seg til de aktivitetene man konkurrerer innen. Toleransen blir satt på prøve.

Hva gjør at elevene uttrykker i fokusgruppeintervjuet at de er annerledes uansett? Blir toleranse umulig i praksis? Tønder mener at hvis man ikke går inn i de vanskelige synene og faktisk diskuterer og blir kjent med de ulike bakgrunner, ønsker og det som plager,- vil det være umulig å oppnå en toleranse. Det er derfor måter man mener at et arbeid med toleranse kan være av god og viktig hensikt. Men da må man ta opp de ulike smertene, og snakke og diskutere de ulike synene. I dette tilfellet vil det si at noen må få frem at de er annerledes og at det er vondt for noen. Man vil nok kunne oppleve at det ikke er en gjensidig forståelse eller aksept, men det er heller ikke hensikten for å få til en aktiv toleranse. Tønder (2013) viser til tre perspektiver for aktiv toleranse:

- 1) Den makten som finnes i toleranse er iboende åpen-slutt, og kan bli uttrykt både positivt og negativt.

- 2) Toleranse er mest aktiv når dens makt har en sammenheng med opplevelsene av ”en lidelse som kan nytes” som bekrefter de delte tilstandene med sårbarhet og avhengighet; toleranse er minst aktiv når samme tilstand er oppfattet som ”en plagsom lidelse” som reduserer muligheten til å tenke og handle.
- 3) Den aktive siden av toleranse har sammenheng med et tyngdepunkt i det generelle kraftfeltet til toleranse som både undergraver eksisterende konstellasjoner med bevegelse og hvile og beriker det delte ønsket om å påvirke og å bli påvirket på flere måter.

I forhold til de tre perspektivene for en aktiv toleranse, kan den praktiske erfarte aktive toleransen handle om å ha en positiv innstilling, fremfor en negativ. I forhold til elevenes møte med de andre ungdommene i konkurransen kan det bety at de ser de andre som en ressurs for egen utvikling og ha et ønske om å være som dem. Denne sårbarheten og avhengigheten vil kunne være en ressurs og drivkraft til å være deltagende og tolererende. På den måten vil de kunne utvikle seg gjennom å ønske å påvirke og bli påvirket i form av en utvikling fra å oppleve de andre ungdommene.

Det kan virke som om det å opprettholde en aktiv toleranse ikke har noen konkret løsning, men handler om innstillingen til å gå inn i en praktisk erfaring med toleranse. I skolen vil disse erfaringene i praksis være en del av en opplevelse av hvordan man møter ulike situasjoner og relasjoner. Dette er ikke noe som en lærer kan lære bort kognitivt gjennom å gå på et kurs med en klar metodikk for hvordan toleranse læres. Det er gjennom en sterk empati av levd erfaring som læreren innehar sin kompetanse for toleranse i praksis. Som lærer bør man kanskje med fordel være kjent med sin egen side ved å være ydmyket og kjenne på sin smerte. Hvordan skal man ellers få til møtene i utøvelsen av en aktiv toleranse? For å hente tilbake de innledende eksemplene på hvordan man føler at man er på feil sted: Vil man ha motet til å ha en positiv innstilling til å diskutere hvorfor man går kledd slik man gjør for eksempel ved å gå feil kledd i en festlig sammenkomst? Å oppleve disse situasjonene, huske dem og trekke de frem i diskusjoner vil kanskje gjøre at innstillingen til toleranse blir at det kan være mulig.

7.5 Oppsummering: Aktiv toleranse: «Vi er annerledes uansett»

Toleranse er ikke noe enkel løsning som man bare kan finne årsaken til og dermed fikse opp. Toleranse er i følge Tønder (2013) komplisert, spesielt når man ser den i praksis. Det er noen smerter som må opp og frem, og man kan ikke forvente enighet. Spørsmålet er om det er rom for disse diskusjonene, og om struktur og organisering tillater og gir rom for dette? Det er ikke enkelt å se hvordan relasjonene og fellesskapene henger sammen. Med disse elevene kan man ikke nødvendigvis si at de har en felles kultur, men samtidig så forklarer de måter som skiller vi – og dem. Hvordan kan vi finne slike ulike sosiale grupper, når de fremstår som så komplekse? Dessuten bør man stille seg spørsmålet om det har noen hensikt å finne grupper som skal identifiseres for dermed i annen rekke å finne ut hvordan de skal vise hverandre toleranse? Det kan se ut som det er viktigere å opparbeide seg mot og trygghet i et godt sosialt fellesskap på skolen, for å kunne diskutere og uttrykke toleranse. De kan vel bare ha det bra, og holde fokuset på det.. For å få til dette vil man ikke nødvendigvis heller lykkes, fordi man alltid vil komme i konkurrerende situasjoner. Dette er vanskelig å unngå, da livet på mange måter består av en kamp om penger og ressurser, og i forlengelse også en kamp om anerkjennelse og makt. Dette er store ord, men de kan også ses i praksis ved skole. Nettopp med den begrunnelse bør skolen se nærmere på om det finnes hindre for inkludering i form av toleranse, blant annet i forhold til å gi likeverdige muligheter i for å utjevne elevenes ulike tilganger tid og penger som kreves for å fullføre en full kompetanse. Man bør kunne tenke seg at et fokus på å lære konkurranse og dynamikk også vil kunne åpne for diskusjoner om toleranse. Samtidig vil det være et pedagogisk og politisk ansvar å gi elevene muligheten til å ta del i fellesskap. Strukturen i skolen er med på å bestemme om noen er inkluderte i utgangspunktet, og ved å ha en egen avdeling er de per definisjon ikke inkludert strukturelt, de er fysisk ekskludert. Dermed vil toleransen ovenfor de andre ikke være med i diskusjonen, men heller på avstand av den. I det man trekkes inn i diskusjonen, som ved et besøk eller ved å delta på NM, vil toleranse i form av smerte oppleves. Men vil den bli diskutert? Neppe. Fordommene vil dermed bli bekreftet, og man er nok annerledes uansett. Toleranse er vanskelig å finne noen løsning på, men må erfares gjennom praksis og læres gjennom utøvelse av empati og å søke andres meninger. Utfordringene som skolen står ovenfor er å legge til rette for at diskusjoner og meninger tas opp som del av en erfart skolepraksis, slik at elevene kan bli bevisste på sin deltagelse i en aktiv toleranse.

8. Toleransebegrepet – forståelse i teori og praksis

Denne studien har søkt å svare på problemstillingen: «Hvordan forstå elevenes erfaring med toleranse»? Men å forstå toleranse er ikke enkelt. I teorien kan toleranse forstås på ulike måter, alt ut i fra hvilket blick man bruker og hva man velger å ha fokus på. Er fokuset individet, samfunn, struktur eller kulturell bakgrunn? Det finnes også svært ulike syn på hvordan man skal begrepsfeste toleranse. De mange ulike inngangene kan vanskelig brukes sammen eller fungere samlende:

I skolen kan toleranse oppfattes som en lært form. Som i første del av denne avhandlingen, der toleranse ble forstått ut fra konsekvenspedagogikken (Bay 2005). Å lære toleranse innebærer å lære å tåle noen i handling. Toleranse skapes gjennom en opplæring i å følge bestemte normer, eller i et diskusjonsfellesskap (Afdal 2006, 2010).

Et annet begrep om toleranse vil kunne forstås gjennom å fortolke relasjoner og samspill i lys av anerkjennelsesformer, og da med et blick for et gjensidig ønske om å finne sin plass i den sosiale strukturen (Honneth 2007).

Et tredje blick på toleranse er toleranse som en sanselig, levd erfaring av å tåle annerledeshet. Denne måten å se toleranse på gir et blick på begge sider av relasjonen; både den som tolererer og den som blir tolerert (Tønder 2013).

I forhold til det å samle mennesker finner man alltid ekskluderende motsetninger. Det er nettopp disse som i følge Tønder (2013) gis for lite fokus når man utforsker toleranse i teori og praksis. Toleranse er ikke noe problem før det oppstår en motsetning eller det skjer en eksklusjon. Så lenge holdningen er at man skal akseptere, vil det i grunnen legges lokk over det som skal tolereres. Og da er det vel egentlig ingen toleranse? Spørsmålet blir forbigått uten å finne ut hvorfor det er motsetninger, også hvorfor man går til en praktisk handling i forhold til motsetninger. I liten grad kan vi se toleranse – i form av levd erfaring med å tåle annerledeshet – komme til uttrykk i verbale diskusjoner og visuelle provokasjoner. Men i vold og fysisk konflikt kommer det til uttrykk at motsetninger er mer vanskelig å akseptere, og dermed vanskeligere å diskutere. Det står en vinner igjen etter konkurransen. Og noen har gjerne tapt. Spørsmålet er om man ikke skal ha fokuset rettet mot det å forstå vansker og toleransebegrepet i praksis, nettopp fordi en toleranse i utgangspunktet forutsetter en forståelse for levd erfaring. I praksis blir dermed toleranse uttrykt på en ganske annerledes måte enn i teorien.

I de tre ulike analysekapitlene – kapittel 5, 6 og 7- har jeg sett på tre hovedspørsmål: «Hvordan beskriver elevene sine egne erfaringer med toleranse?» «Hvordan tolke disse erfaringene?» og «Hvordan tenke toleranse som levd erfaring?» Dette kan fremstilles i følgende spørsmål:

Tabell 4: Tre spørsmål om toleranse

Analysenivå 1	<i>Hvordan beskriver elevene sin erfaring med toleranse?</i>
Analysenivå 2	<i>Hvordan forstå elevenes erfaring av toleranse som en praksis?</i>
Analysenivå 3	<i>Hvordan tolke toleranse som levd erfaring?</i>

Som jeg viste i første analysedel, kan det oppstå en ond sirkel av handlinger og opplevelser. Dette kan oppstå ganske tidlig i skolen, og har ikke alltid sitt utgangspunkt der. Dermed kan det være vanskelig å fange opp problematikk i skolen. Å bryte denne sirkelen, vil være å ta tak i de vonde tingene, og det som oppleves som vanskelig og problematisk for eleven. Det kan være vanskelig å finne løsninger, men det vil være enda mer ødeleggende for eleven om ikke skolen tar del i denne utfordringen. Skolen kan ikke akseptere at noen elever ikke får bli med, men må ta også vanskene med i det levde skoleliv. I verste utfall kan en elev med uttalte vansker bli segregert fordi de ønsker gode resultater for klassens, skolens og kommunens resultater på sammenligningstester nasjonalt. Dette er heller ingen diskusjon som kommer opp for ofte, kanskje fordi eleven og foresatte er glad for å slippe presset med prøver. Det er dette spennet mellom elevenes uttrykk for å ha det bra når de blir akseptert for de hindre de har, opp i mot de forventningene som egentlig er definert i demokratiet for å være en godkjent elev, som blir problematisk i skolen. Det er denne sirkelen som kan være så vanskelig å komme ut av.

Forventningene er til stede, og de kommer til uttrykk forskjellig i forhold til hvem man forholder seg til. I andre analysedel gjorde jeg rede for hvordan

forventingene er en ting man har selv, og som gir en selvtillit – eller i motsatt tilfelle kan gi negative fordømmer. Og forvente toleranse kan være som å forvente respekt, men respekt er også praktisk ulikt når man vanskelig kan finne ut hva som er plagen for den andre. Det er som nevnt tidligere mer behagelig å støtte seg til de som ikke har så høye forventinger, og som har en taus enighet. I skolen er det viktig at man erkjenner de forventingene som finnes og akseptere ulikhet. Hvis det oppstår en flertallsholdning om hva som er det rette, kommer man straks inn i dilemmaer når det gjelder toleranse, fordi det vanskelige ikke blir diskutert i den bekvemme enighet. Ut i fra denne enigheten kan man deretter sette krav ut i fra hva som er forventet av fellesskapet. Et nyere dilemma i denne sammenhengen er at den globale verden i dag åpner for å enklere finne differensierte grupper der man kan finne en tilknytning for å heller søke mot det bekvemme. Internett åpner for rask kommunikasjon ut av det lokale skolesamfunn. Å søke støtte i et slike sosiale nettverk, vil gjøre toleranse enda vanskeligere i praksis fordi smertene ikke blir diskutert i det lokale der alle bør være inkludert, - også de synene som er annerledes. Å bryte denne strukturen og ytre rammene i skolen, vil gi rom for å være annerledes, - fremfor likhet. Men målet og forventningene bør likevel være å lykkes og ha det bra i skolen, noen virkemidler må da finnes. Det å tørre å bytte liv for en dag, kunne by på noen reelle utfordringer. Det komiske ved å se russ bytter kjønn for en dag er en klassiker ved noen videregående skoler, men det er absolutt noe som viser at annerledes er gøy.

Det er nettopp dette som Lars Tønder (2013) setter fokuset på når han mener at det politiske utgangspunktet for toleranse ikke bør være i form av en løsningsorientert oppgave, fordi det ikke favner alle. Vi kan ikke godta vold, mobbing og trakassering verken den ene eller den andre veien. Det er ingen toleranse i det. En sensorisk fremgangsmåte til toleranse, som var fra analyse del 3, er en måte å føle de signalene som oppstår blant mennesker, og dermed sette fokus på endringer og vansker som oppleves av de ulike. Løsningene kan man ikke forvente av de ulike motsetninger, fordi toleranse kan bli låst i systemet av forventinger. En konklusjon vil derfor være at toleranse er ingen enkel løsning når det kommer til praksis.

I denne avhandlingen har jeg utforsket problemstillingen: *Hvordan forstå elevenes erfaringer med toleranse?* Dette ble vist gjennom å ha fokus på empiri i form av intervjuer og observasjon, og tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver elevene sine erfaringer med toleranse?
- Hvordan tolke elevenes erfaring av toleranse som en praksis?
- Hvordan tenke toleranse som levd erfaring?

Oppsummert i en tabell vil mine funn komme frem som følger:

Tabell 5: Oppsummering

	Analysenivå 1 kapittel 5	Analysenivå 2 kapittel 6	Analysenivå 3 kapittel 7
Fokus	Beskrive det informantene sier og det jeg observerer.	Søke en forståelse og fortolkning av det informantene sier og det jeg observerer.	Kristisk blikk og tolkning av det informantene sier og det jeg observerer.
Spørsmål	Elevenes syn på seg selv. Deltagelse på skolen, og i møte med andre ungdommer.	Bevisste på sosial kompetanse og deres forventninger til andre.	Toleranse og intoleranse som oppstår i demokratiet på skolen.
Analyse	Fyldig beskrivende og tentativ tolkning.	Hermeneutisk tolkning ut i fra Honnets teori om anerkjennelse og krenkelse, med sammenheng og påvirkning det kan medføre i det rettslige perspektiv.	Mistankens hermeneutisk ut i fra Tønders teori om perspektiver på toleranse som levd erfaring.
Funn	Det kan virke som at elevene havner i en slags ond sirkel som er vanskelig å komme ut av.	Det kan synes som om elevene erfarer krenkelse i det sosiale på skolen, selv om de er anerkjent med sine rettigheter til skoleplass og organisering.	Man kan i system og skolestruktur se tegn på levd erfaring med toleranse og intoleranse.

Ut i fra Analysenivå 1 (kapittel 5) kan det virke som elevene havner i en slags ond sirkel som er vanskelig å komme ut av. Dette er elevenes uttrykk for at de erfarer toleranse i ut i fra det de lærer på skolen i form av konsekvenspedagogikk.

I Analyse 2 (kapittel 6) kan det synes som elevene erfarer krenkelse i det sosiale på skolen, selv om de er anerkjent med sine rettigheter til skoleplass og organisering. Dette er ut i fra forståelsen om at toleranse og intoleranse erfares gjennom anerkjennelsesprosesser og kamper om disse, ut i fra Honneths (2007) perspektiver på anerkjennelse.

Den kritiske inngangen til analyse 3 (kapittel 7) viser tendens til at man kan se tegn på levd erfaring med toleranse og intoleranse i system og skolestruktur. Ved å se på en aktiv toleranse, ut i fra elevenes perspektiv for å akseptere at de blir akseptert, kan man ha en mulighet til å se elevenes praktiske erfaring med toleranse. Det er nok ikke slik at intoleranse blant elever kan fjernes ved å lære dem toleranse. Men, det kan gi innganger og perspektiv på å kunne se erfart toleranse, og ved at det fremstår, kan man undersøke det.

Referanser

- Afdal, Geir (2010): The maze of tolerance, i Kath Engebretson (red.): *International handbook of inter-religious education* (side 597-615). Dordrecht: Springer.
- Afdal, Geir (2010): Toleranse som filosofisk og diskursivt grenseobjekt, i Henriksen og Søvik (red.): *Livstolkning i skole, kultur og kirke* (side 21-32). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Afdal, Geir (2006): *Tolerance and Curriculum: Conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school*. Publisert i serien: Religious diversity and education in Europe; vol. 2. Münster: Waxmann
- Alvesson & Sköldbberg (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur (Del 3. Hermeneutikk)
- Alvesson & Sköldbberg (2010). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur (Del 3. Hermeneutikk)
- Arnesen, Anne-Lise (2010). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Bay, Jens (2005). *Konsekvenspedagogik: En pedagogik om eksistens og social handlingskompetence*, Copenhagen: Borgens Forlag.
- Blumer, Herbert (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Dahl, Ann-Rose (2010) *Vurdering er ikke bare for spesielt interesserte. En fenomenologisk studie av hvordan lærere opplever skoleleders rolle i arbeidet med vurdering for læring*. Masteroppgave: NTNU, Masterstudiet for skoleledelse.
- Dingstad, Pål (1997). Symbolsk interaksjonisme i: Korsnes, Olav, Heine Andersen og Thomas Brante (red.): *Sosiologisk leksikon*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekren, Rachel (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet*, (5), 20 – 24.
- Fangen, Katrine (2011). *Deltagende observasjon*, 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Gadamer, H. G. (1978). *Truth and Method*. London: Sheed & Wards.
- Glaser, Barney G. (1992). *Basics of Grounded Theory Research*, Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. og Anselm L. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, New York: Aldine de Gruyter.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Educational Settings*. New York: State University of New York Press.

- Honneth, Axel (2007). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes sosiale grammatikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Jones, Peter Nigel (2010). Tolerantion and Recognition: What should we teach? I Mitja Sardoc (red.): *Tolerantion, respect and recognition in education* (s. 33 – s. 51). West Sussex: Wiley- Blackwell.
- Kant, I. (1795). Perpetual Peace. Hentet april 2015 fra <https://librivox.org/perpetual-peace-by-immanuel-kant/> Press
- Kolstad, Anne-Elisabeth Frøyseth (2010). *En kvalitativ studie av relasjon mellom vanskeligstilt ungdom og miljøarbeidere*. Masteroppgave: Høgskolen i Telemark, masterprogram for flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge.
- Kotler, Philip (2004). *Markedsføringsledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth og Jens B. Grøgaard (2009). *Inkludert eller segregert? - om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.
- McCracken, Grant (1988). *The Long Interview: Qualitative research methods*, volume 13. California: Sage Publications Inc.
- Neumann, Cecilie Basberg og Karen-Sofie Pettersen (2013). *Tilbakeføringsgarantien i praksis. Evaluering av prosjektet TAFU – Tilbakeføring gjennom arbeid, fritid og utdanning*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet, AFI-rapport 2013:11.
- Nordahl, Thomas og Terje Overland (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, Terje (1998). Elevatferd og læringsmiljø. *Rapport 98*, Oslo: KUF-dep.
- Ogden, Terje (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, Terje (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, Hanne Baakind (2004). *Utagerende jenter i alternativ ungdomsskole : hvordan fungerer jenter med utagerende atferd på en alternativ ungdomsskole hvor det benyttes konsekvenspedagogikk?* Masteroppgave: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3?q=oppl%C3%A6ringsloven+spesialundervisning#KAPITTEL_3

Potter, Jonathan og Margaret Wetherell (1992). *Mapping the Language of Racism – Discourse and the Legitimation of Exploitation*, Hertfordshire: Harvesters Wheatsheaf.

Rawls (1999). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press

Ricoeur, P. (2013). *Hermeneutics*. Cambridge: Polity Press.

Solli, Kjell-Arne og Ragnhild Andresen (2009). "Alle skal bli sett og hørt": barnehagepersonalets synspunkter på inkludering i Anne-Lise Arnesen (red.); *Inkludering: Perspektiver på barnehagefaglige praksiser* (side 170-190). Oslo: Universitetsforlaget.

Teige, Roar (2008). "Ble vekket av han andre som sa eg ikkje måtte sove på jobb" - en etnografisk undersøkelse om læring av sosiale normer i skole og bedrift i lys av Mesterlære og Konsekvenspedagogikk. Masteroppgave: The University of Bergen, Department for Education and Health Promotion.

Tønner, Lars (2013). *Tolerance: a sensorial orientation to politics*. Oxford: Oxford University Press

Udir.no

(<http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2013/1-Fakta-om-grunnskole-og-videregaende-opplaring/115-Spesialundervisning-i-videregaende-opplaring/?read=1> Hentet 31.3.2015 udir.no – Utdanningsdirektoratet sin hjemmeside)

Vilbli.no (<http://www.vilbli.no/?Artikkel=019861> Hentet 5.1.2015 vilbli.no – Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring)

Vogt, Paul W. (1997). *Tolerance & Education. Learning to Live With Diversity and Difference*. California: SAGE Publications, Inc.

Waksvik, Guri (2014). Fra fengsel til jobb. *Rus & Samfunn, 2014*, Vol.(03), side 9-12.

Willimas, B. (1996): *Toleration: An Elusive Virtue*. Princeton: Princeton University Press

YS.no([http://www.ys.no/kunder/ys/cms.nsf/\(\\$All\)/3F50B4A3911BE4B7C1257CDD002C9B5B?OpenDocument](http://www.ys.no/kunder/ys/cms.nsf/($All)/3F50B4A3911BE4B7C1257CDD002C9B5B?OpenDocument) Hentet 12.4.2015 ys.no - Løft lærlingene ordentlig. Publisert 19.5.2014 av Genevieve Prebensen, leder YS Ung)

Vedlegg

1. Melding til NSD, personvernombudet
2. Kvittering NSD personvernombudet
3. Infoskriv og samtykke
4. Intervjuguide

Vedlegg 1: Melding til NSD, personvernombudet

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjekttittel		
Tittel	Grunnkompetanse i et mangfold- og inkluderingsperspektiv	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskolen i Østfold	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Avdeling for lærerutdanning	
Institutt		
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Torill	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Strand	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan tilsveiler eller tagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Professor	
Arbeidssted	Høgskolen i Østfold	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Adresse (arb.sted)	Postboks 700	
Postnr./sted (arb.sted)	1757 Halden	
Telefon/mobil (arb.sted)	69215034 / 97005359	
E-post	torill.strand@hiof.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Cecilie Rive	
Etternavn	Kitterød	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Furutoppen 28	
Postnr./sted (privatadresse)	1739 Borgehaugen	
Telefon/mobil	69148744 / 99578389	
E-post	ceckit@ostfoldfk.no	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	Prosjektets formål er å gjennomføre gruppeobservasjoner og fokusgruppeintervju med elever i videregående skole som har et felles mål om en grunnkompetanse, -som er et alternativ til å følge individuell opplæringsplan individuelt der eleven får begrenset opplæring i forhold til de andre i klassen. Målsætningen med datainnsamlingen er å få frem gruppepåvirkning og hvordan de opplever å være anerkjent og inkludert i skolen, og hvilke verdier de får frem i det sosiale. Problemstillingen for prosjektet er: Hvordan opplever elever med planlagt grunnkompetanse opplæringen i skolen ut i fra et mangfold og inkluderingsperspektiv?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forsknings spørsmål e.l. Maks 750 tegn
6. Prosjektomfang		
Veig omfang	<input checked="" type="radio"/> Enkel institusjon <input type="radio"/> Nasjonalt samarbeidsprosjekt <input type="radio"/> Internasjonalt samarbeidsprosjekt	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som

Oppgi øvrige institusjoner		har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	Skoleelever og lærlinger som følger grunnkompetansemodellen i videregående skole	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F. eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Fra skole og fylkeskommunens opplæringskontor	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregistret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Kontakten opprettes personlig av Cecilie Kitterød (studenten) som skal gjennomføre prosjektet	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om dette på våre temasider.
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	10 - 15	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begynn		Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar		
9. Datamaterialets innhold		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Observasjonsbeskrivelse og notater fra intervju-/temaguide	Spørreskjema, intervju-temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet. NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er
Spesifiser hvilke		NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger innhentes/registreres i forbindelse med prosjektet.

Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsglass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc. Kryss også av dersom ip-adresse registreres.
Hvis ja, hvilke?		
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?	Lærer eller andre utdanningspersonale for elever kan bli nevnt, men ikke direkte identifisert.	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NBI Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg. Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Last ned vår veiledende mal til informasjonsskriv
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Har du kryssset av for ja under punkt 9? Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøgkelen og hvem har tilgang til den?		NBI Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		

Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	<p>Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil.</p> <p>Les mer om behandling av lyd og bilde.</p>
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Brukernavn og passord på datamaskin, Lagringsenhet, notater og utskrifter oppbevares i låsbart skap.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbare datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke		NBI Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes
Kommentar		Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk

Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registrerer om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart:01.04.2014 Prosjektslutt:01.07.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektslutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Data skal bearbejdes slik at det ikke opplysninger kan føres tilbake til enkeltpersoner	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?		
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	2	

Vedlegg 2: Kvittering NSD, personvernombudet

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Ulund 1 (Kilønes gate 29)
N 5007 Bergen
Norway
tel: +47 55 58 21 17
fax: +47 55 58 96 90
ou@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 171 888

Torill Strand
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 24.03.2014

Vår ref: 38208 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

38208	<i>Grunnkompetanse i et mangfold- og inkluderingsperspektiv</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Torill Strand</i>
Student	<i>Cecilie Rive Kitterød</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Cecilie Rive Kitterød ceckit@ostfoldfk.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingsansvarlig / Distrikt O/U/AS

OSD/ NSD - Universitetet i Oslo, Postboks 105 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 85 52 11. osd@uio.no
INSTRUKS til NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2011 Innstilling tlf: +47 22 51 11 07. ipno@ntnu.no
JURIDISKE NSD - SUI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tlf: +47 77 61 43 36. nsd@uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 38208

Utvalget er elever i videregående skole, alle er 16 år eller eldre.

Det opplyses at prosjektleder oppretter førstegangskontakt med utvalget. Personvernombudet forutsetter imidlertid at førstegangskontakten opprettes av skole og/eller fylkeskommunens opplæringskontor. Skole/fylkeskommunens opplæringskontor må formidle den skriftlige henvendelse på egne av prosjektleder.

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- det må fremgå navn og kontaktinformasjon til veileder professor Torill Strand
- setningen "For å ivareta informantenes personvern vil det ikke benyttes film eller lydopptak, kun notater som oppbevares manuelt" fjernes

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Det vil ikke bli samlet inn opplysninger om tredjepersoner, men lærer eller andre utdanningspersonale for elever kan bli nevnt, men ikke på en slik måte at de kan identifiseres.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel) og slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn).

Vedlegg 3: Infoskriv og samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Grunnkompetanse i et mangfold og inkluderingsperspektiv”

Bakgrunn og formål

Prosjektets formål er å gjennomføre gruppeobservasjoner og fokusgruppeintervju med elever i videregående skole som har et felles mål om en grunnkompetanse, -som er et alternativ til å følge individuell opplæringsplan individuelt der eleven får begrenset opplæring i forhold til de andre i klassen. Målsettingen med datainnsamlingen er å få frem gruppepåvirkning og hvordan de opplever å være anerkjent og inkludert i skolen, og hvilke verdier de får frem i det sosiale. Problemstillingen for prosjektet er: Hvordan opplever elever med planlagt grunnkompetanse opplæringen i skolen, ut i fra et mangfold og inkluderingsperspektiv?

Forskningen er en del av en masteroppgave, og er den avsluttende delen av masterstudiet i mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet ved Høgskolen i Østfold.

Personer som forespørres om deltagelse er elever som går videregående skole med et planlagt og målrettet opplæringsløp som fører frem til en grunnkompetanse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Prosjektet vil gjennomføre observasjoner av en gruppe elever over en begrenset periode; 1. april til 31. mai 2014, der de er deltakende som gruppe på NM for ungdomsbedrifter, og avslutte med samtaler i et fokusgruppeintervju i etterkant av NM.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Som gruppe vil de kunne identifiseres, og det vil derfor benyttes anonymiseringsprosess av datamateriale.

Prosjektet (masteroppgaven) avsluttes 1. juli 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:
Cecilie Rive Kitterød, telefon: 995 78 389, e-post: cecilie.r.kitterod@hiof.no

Ansvarlig veileder for studiet:
Professor Torill Strand, Høgskolen i Østfold, 1757 Halden, telefon: 970 05 359, e-post:
torill.strand@hiof.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i observasjon og intervju

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide/temaliste:

Kort presentasjon av informantene, utdanning og år utdanningsforløp. Min rolle som lærer...

INFO OM TEMA: GRUNNKOMPETANSE – bakgrunn for deltakelse

Hvordan oppleves utdanningen nå?

Hvordan var utdanningen før (grunnskolen)?

Konflikter i skolen

Samhold i skolen

Skoler er forskjellig...

Lærere gjør forskjellig...

Elevgrupper/ skoleår er forskjellig...

OPPLEVELSE AV INKLUDERING – Her TOLERANSE

... kan noen elever føle seg utenfor, ikke har det bra i skolen?

Hvem har innvirkning, hvordan?

Betydning, generelt: Familie (hjem), tilbud om tilrettelegging, venner (del av klassemiljø)

TANKER OM FREMTIDEN... jobb og skole

Avsluttende generell diskusjon om grunnkompetanse og inkludering

KONKRET: TOLERANSE OG Ungdomsbedrift, NM og HR

Arrangør UE: Om det er spesielle hensyn ved denne gruppen...

Premieutdeler, politiker: På en måte var dette en vanskelig avgjørelse, men alle i juryen stilte seg bak denne beslutningen om at det var messens beste stand.

Er dere annerledes? Gruppe/individ påvirkes...

TOLERANSE (Tåle, Intolerant, Aksept forskjeller)

HR prisen - NM