

Bevisstgjøring av oppdragelsesintensjoner

*En litteraturstudie om refleksjon og språkets bevisstgjørende
egenskaper med tanke på foreldreveiledning*

Birte Marie Orheim Skaarer



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2008

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

BEVISSTGJØRING AV
OPPDRADELSESINTENSJONER

- En teoristudie om refleksjon og språkets bevisstgjørende egenskaper med tanke på foreldreveiledning.

AV:

SKAARER, Birte Marie Orheim

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning

SEMESTER:

Våren 2008

STIKKORD:

Familiepedagogikk, oppdragelsesteori, språkutvikling, foreldreveiledning

Problemområde/problemstilling

Temaet i denne oppgaven går innunder fagområdet familiepedagogikk, med forbedring av oppdragelsespraksis i hjem og samfunn som sitt endelige siktepunkt. Familiepedagogisk forskning forutsetter at det ligger mer eller mindre bevisste tanker og ønsker bak foreldrenes oppdragelseshandlinger. Familiepedagogikken går ut i fra at slike oppdragelsesteorier/intensjoner kan bli mer bevisstgjort, men det streves likevel med å finne ut hvordan denne bevisstheten lar seg utvikle. Med utgangspunkt i at familiepedagogikken også finner det sannsynlig at en slik bevissthet, er en viktig forutsetning for å kunne forbedre praksis, har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan foreldrenes oppdragelsesintensjoner bli mer bevisstgjort?

For å antyde oppgavens praksisbetydning, har flere undersøkelser vist sammenhenger mellom foreldrenes teorier og barns kommunikative og sosiale utvikling. Man finner dessuten sammenhenger mellom oppdragelsesteorier og utvikling av barnets realistiske selvoppfatning (Applegate m.fl.1992; McGillicuddy-DeLissi 1992; Rubin & Mills 1992; Martin & Johnsen 1992). Det kan tyde på at oppdragelsesteoriene spiller en vesentlig rolle, ikke bare for oppdragelsen og hvordan barna utvikler seg, men også for hvordan foreldre og barn etablerer og utvikler samspillet seg i mellom (Sigel m fl.1992; Goodnow & Collins 1990).

Metode

Denne oppgaven er en litteraturstudie. Med utgangspunkt i bevissthetens nære sammenheng med refleksjon (jf. for eksempel Weniger 1964), skal jeg redegjøre for oppdragelsesbevissthet og gi eksempler på refleksjon i oppdragelsessammenheng. Med tanke på å utvikle foreldrenes refleksjonsevne, ønsker jeg å se nærmere på hva selve refleksjonsevnen kan være avhengig av. Fordi Vygotsky setter refleksjonsevnen i sammenheng med språket, finner jeg det svært interessant å fordype meg i hans teorier på dette området. I denne sammenhengen ønsker jeg også å synliggjøre at Vygotskys teorier om

språk og den menneskelige bevissthet, kan bidra innen familiepedagogikk og foreldreveiledning.

Kilder

Jeg bruker Vygotsky som hovedkilde. Han var i ti år spesielt opptatt av den menneskelige bevissthet og bevissthetens sammenheng med språket vårt. Innen familiepedagogikken finner jeg Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen som sentrale. Med tanke på hva det egentlig innebærer å ha bevissthet rundt oppdragelsesintensjoner, har jeg tatt utgangspunkt i Hirsjärvis analyse av oppdragelsesbevissthet. For å gi eksempler på hvordan foreldre kan reflektere, tar jeg for meg Stephen Brookfield. Og for å se nærmere på hvordan man kan tilrettelegge for refleksjon, benytter jeg Erling Lars Dale som kilde. Dessuten benytter jeg meg av Jesper Juuls eksempel på grunnleggende oppdragelsesverdier, og Kari Killén finner jeg sentral for å påpeke viktigheten av forebyggende arbeid. Til å understøtte og drøfte, viser jeg også til flere empiriske undersøkelser.

Resultater og konklusjoner

I denne oppgaven har jeg fremhevet refleksjon og begrepsutvikling som forslag til hvordan oppdragelsesintensjoner kan bevisstgjøres. Med utgangspunkt i refleksjonens sentrale rolle for bevisstgjøringsprosessen, finner jeg det sannsynlig at foreldre med mindre bevisste oppdragelsesintensjoner, kan trenge hjelp til selve refleksjonsprosessen. Jeg gir med dette et eksempel på at man gjennom språklig stimulering kan utvikle et fornyet utgangspunkt for refleksjon. Dette utgangspunktet har jeg betegnet som *refleksjonsgrunnlag*. Tanken er at det kan virke bevisstgjørende å tilegne seg dette grunnlaget, og at det dessuten kan skape grunnlag for en videre utvikling av oppdragelsesintensjoner.

I følge Vygotsky tenker og reflekterer vi gjennom grunnformer, som for eksempel begreper. Grunnformer er det man oppfatter og tenker på omgivelsene ut i fra. På denne måten kan en utvikling av tenkningens grunnform, påvirke virkelighetsoppfatningen vår, og dermed virke

bevisstgjørende. Foreldrenes syn på oppdragelse og oppdragelsesintensjoner, er på denne måten også avhengig av foreldrenes virkelighetsoppfatning. Ved å utvikle forståelse rundt abstrakte begreper, er det *overgangene* til mer avanserte tankestrukturer/generaliseringsstrukturer som utvikler tenkningens grunnform, og på denne måten virker disse overgangene bevisstgjørende. Når man for eksempel har lært ordet demokrati, og kan tenke ut fra dette abstrakte begrepet, ser jeg for meg at det kan skape grunnlag for ny forståelse på flere felt. Abstrakte begreper kan på denne måten systematisere og bevisstgjøre mindre abstrakte begreper, som for eksempel foreldrenes mer spontane begreper rundt oppdragelsesintensjoner. Ut fra dette har jeg også antydnet en mulig sammenheng mellom foreldrenes begreper og bevisstheten rundt oppdragelsesintensjonene.

Med tanke på at voksne langt fra alltid tenker i begreper, som er den mest utviklede formen for tenkning, finner jeg det sannsynlig at de voksnes språk også kan utvikles innen for eksempel oppdragelsesområdet. Som eksempel på abstrakte, systematiserende og bevisstgjørende begreper som dessuten kan danne refleksjonsgrunnlag, har jeg fremhevet *oppdragelsesverdier* som for eksempel likeverd, integritet, autentisitet og ansvarlighet. Men for å utvikle bevissthet er det avgjørende at begrepene blir tatt i bruk, så jeg vil foreslå at man innen foreldreveiledning tilrettelegger for en slik språklig systematisering, der foreldrene er mest mulig deltakende i prosessen.

FORORD

Siden Vygotsky har vært hovedkilden i denne masteroppgaven, tillater jeg meg allerede å ta med en liten ”smakebit”. Han skilte nemlig mellom ordets mening (*smysl*) og ordets betydning (*znatsjenije*). Det får meg til å tenke på at når jeg nå skriver de siste *ordene* i denne oppgaven har jobben med de rundt 187 000 tegnene, også stort sett vært preget av *mening*. Og det gode støtteapparatet mitt, har virkelig hatt stor *betydning*.

Først og fremst vil jeg takke veileder Finn Hjordemaal. Du har i løpet av hele prosessen gitt meg konstruktive og kunnskapsrike tilbakemeldinger på en munter måte.

Med tanke på skriveprosessen, vil jeg blant annet huske tilbake på en lengre periode der jeg med en stadig voksende Eskil-Magnus-mage, jobbet med oppgaven midt oppe i et stort byggeprosjekt. Det jeg vil huske best, er helt klart at vi i løpet av denne tiden fikk gitt vår kjære Bror Sveinung en fantastisk lillebror. Jeg vil dessuten huske at vi hadde en flott kollokkviegruppe på Blindern, som gav meg mye glede og kunnskap. En stor hilsen rettes herved til Aase-Marie, Trine-Lise, Inger og Bjørn Sigurd! Senere tilbake i tid, husker jeg også at mamma og pappa inspirerte meg til å bli en ”sjette-generasjons-pedagog.” Det er jeg glad for!

Og kjære Anne: Tusen takk for at du har lest korrektur! Men det er ingenting mot det du har gitt meg av glede, støtte og energi under skriveprosessen og så lenge jeg har kjent deg. Og til alle mine venner: Beklager at jeg har vært så oppslukt av denne oppgaven, men nå er jeg straks tilbake. Jeg setter umåtelig pris på dere alle sammen!

Jeg vil selvfølgelig også takke min store tilrettelegger og kjære mann, OLA. Jeg kunne ha skrevet flere sider om hva du betyr både for meg, guttene og denne oppgaven. Men nå er jeg fullstendig sikker på at du setter mest pris på at jeg setter punktum!

Hamar 25. mai 2008

Birte Marie Orheim Skaarer

INNHold

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK	3
FORORD	7
INNHold	9
1. INNLEDNING	13
1.1. Fagområde og bakgrunn for problemstillingen.....	13
1.1.1. Familiepedagogikkens forskningsområde.....	14
1.2. Presisering av problemstillingen	15
1.2.1. Intensjonsbegrepet	17
1.2.2. Wenigers differensiering av teoribegrepet.....	17
1.3. Valg av teoretisk innfallsvinkel og hovedkilde.....	18
1.4. Fra oppskrifter til prinsipper i foreldreopplysningstradisjonen	19
1.4.1. Trenger vi foreldreopplysning?.....	20
1.4.2. Sosial kontroll eller bevisstgjøring?.....	20
1.5. Oppgavens oppbygning.....	22
1.6. Oppsummering	24
2. OPPDRAGELSESBEVISSTHET	25
2.1. Samfunnsvitenskapenes bruk av bevissthetsbegrepet.....	25
2.2. Hirsjärvis analyse av bevissthetsbegrepet	26
2.2.1. Virkelighetsoppfatning.....	26
2.2.2. Oppdragerbevissthetens struktur	28
2.3. Hirsjärvi sett i sammenheng med Weniger	28
2.4. Oppdragelsesbegrepet	29
2.4.1. Ulike menneskesyn	30
2.4.2. Den pedagogiske trekant.....	31
2.5. Oppsummering	31
3. REFLEKSJON I BARNEOPPDRAGELSEN	33
3.1. Eksempel på refleksjon	33

3.2. Hvordan kan man tilrettelegge for refleksjon?.....	35
3.2.1. Dales kompetansmodell.....	36
3.2.2. Handlingstidsrommet.....	37
3.2.3. Handlingsrefleksjon	37
3.2.4. Det hermeneutiske prinsippet	38
3.3. Betingelser for handlingsrefleksjon	39
3.3.1. Referanserammen og språket.....	39
3.5. Oppsummering	41
4. SPRÅKETS BEVISSTGJØRENDE EGENSKAPER	43
4.1. Fra lavere former for bevissthet til høyere kultiverte former.....	44
4.1.1. Enhetsperspektivet	44
4.1.2. Den kulturhistoriske skolen.....	45
4.2. Den psykologiske utviklingen.....	46
4.3. Vitenskaplige og dagligdagse begreper.....	49
4.4. Bevissthetens utvikling.....	50
4.4.1. Språklig tenkning i synkretiske bilder	50
4.4.2. Språklig tenkning i komplekser	51
4.4.3. Språklig tenkning i begreper	52
4.5. Ordets avgjørende rolle	53
4.5.1. Utvikling av bevissthet gjennom egenaktivitet	55
4.5.2. Den indre talen.....	55
4.6. Oppsummering	56
5. REFLEKSJONSGRUNNLAG.....	58
5.1. Språklig systematisering.....	58
5.1.1. Oppdragerbevissthetens innhold	59
5.2. Oppdragelsesverdier som refleksjonsgrunnlag	61
5.2.1. Likeverd.....	62
5.2.2. Integritet.....	63
5.2.3. Autentisitet	64
5.2.4. Ansvarlighet	65

5.3. Bearbeiding av familiepedagogisk arv	66
5.4. Oppsummering	67
6. HVORDAN KAN OPPDRAGELSESINTENSJONER	
BEVISSTGJØRES?	68
6.1. Kriterier for oppdragelsesbevissthet.....	68
6.2. Refleksjon i barneoppdragelsen	71
6.2.1. Refleksjon rundt ulike menneskesyn	72
6.3. Refleksjonsprosessen.....	73
6.3.1. Hvordan kan man tilrettelegge for refleksjon?	75
6.3.2. Hva er refleksjonsevnen avhengig av?	77
6.4. Språkets bevisstgjørende egenskaper	79
6.4.1. Den indre talens betydning	80
6.4.2. Overgangen til begrepstenkning virker bevisstgjørende.....	82
6.4.3. Oppdragelsesbevissthet og begreper.....	83
6.5. Refleksjonsgrunnlag	85
6.5.1. Bevisste begreper er en del av et system.....	85
6.5.2. Oppdragelsesverdier som grunnmur i refleksjonsgrunnlaget	86
6.5.3. Begrensende faktorer for bevisstgjøring	88
7. OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER.....	91
LITTERATUR.....	98

1. INNLEDNING

Temaet i denne oppgaven går inn under fagområdet familiepedagogikk.

Familiepedagogikken tar for seg en rekke sentrale og grunnleggende oppdragelsesteoretiske spørsmål. Som bakgrunn for problemstillingen min, om hvordan foreldrenes oppdragelsesintensjoner kan bli mer bevisstgjort, skal jeg starte med å gi en kort presentasjon av familiepedagogikken som fag- og forskningsområde.

1.1. Fagområde og bakgrunn for problemstillingen

Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen brukte betegnelsen *familiepedagogikk* i en teorirapport i 1975. I denne rapporten drøftet de noen prinsipielle synspunkter vedrørende oppdragelse i familien som pedagogisk problemområde. Termen *familiepedagogikk* har blitt lansert og brukt innenfor norsk fagpedagogikk om den pedagogiske virksomhet som foregår i familien (Evenshaug & Hallen 1975). Slik har også begrepet blitt tatt i bruk i den offentlige debatt, som for eksempel i utredningen "Familie og oppdragelse" (1986). Denne utredningen var for øvrig et resultat av at Kirke- og undervisningsdepartementet i 1984 nedsatte et utvalg med tanke på å utrede behovet for familiepedagogisk opplysning og støtte. Dersom jeg ikke oppgir annen referanse når jeg videre i oppgaven omtaler familiepedagogikken, støtter jeg meg til Evenshaug og Hallen (2002).

Familiepedagogikk er en oppdragelsesteori som omfatter *hele* oppdragelsen. Denne oppdragelsesteorien går under betegnelsen familiepedagogikk nettopp fordi den tar utgangspunkt i oppdragelsen i familien, og dessuten har forbedring av oppdragelsespraksis i hjem og samfunn som sitt endelige siktepunkt. Man vektlegger at variasjonene i foreldrenes oppdragelsessyn henger tett sammen med en rekke faktorer både ved barnet, foreldrene selv og ved det sosiale og kulturelle miljøet. Den pedagogiske arven kommer i tillegg til disse faktorene. Det vil si foreldrenes erfaringer fra egen oppdragelse.

1.1.1. Familiepedagogikkens forskningsområde

I familiepedagogisk forskning blir foreldrenes tanker, ønsker og meninger om oppdragelsen av egne barn satt i fokus. Disse tankene om oppdragelsen blir gjerne beskrevet som *oppdragelsesteorier*. Evenshaug og Hallen omtaler oppdragelsesteoriene som foreldrenes *oppdragelsesintensjoner*. Siden det viser seg at foreldrenes oppdragelsesteorier eller intensjoner vanligvis ikke er eksplisitt uttrykt og ofte heller ikke er bevisstgjort, brukes også uttrykket foreldrenes *implisitte teorier* (Goodnow 1988; Goodnow & Collins 1990; Sigel m.fl. 1992, min utheving).

Forutsetningen for denne tilnæringsmåten er at alle foreldre har slike teorier av mer eller mindre bevisst karakter, men at disse teoriene kan bli mer bevisste og formulerbare. Familiepedagogikken vektlegger at oppdragelsesteoriene henger sammen med foreldrenes fortolkninger av barns atferd og utvikling, samt en vurdering av foreldrerollen. Man finner det også sannsynlig at bevissthet rundt foreldrenes oppdragelsesteori, er en viktig forutsetning for å kunne forbedre praksis. Likevel skriver familiepedagogikken relativt lite om hvordan denne bevisstgjøringen kan foregå. Dette området finner jeg imidlertid spesielt interessant.

Som eksempel på familiepedagogisk forskning står SOFU-prosjektet sentralt. Et av hovedsiktemålene til dette prosjektet var å bidra til utviklingen av den enkelte oppdragers selvbevissthet. Rapporten la i tillegg grunnlaget for et forskningsengasjement som startet med "Småbarns oppdragelsesmiljø. En familiepedagogisk undersøkelse" (SOFU). Resultatene fra dette prosjektet ble videre fulgt opp av "Småbarnsforeldrenes oppdragelsesintensjoner. En familiepedagogisk undersøkelse" (SOFU 2). (Jf. Evenshaug & Hallen 1989b.)

Familiepedagogikken vektlegger videre at familiepedagogen kan iverksette familiepedagogiske støttetiltak, men at foreldrene selv må utføre oppdragelsesoppgaven. Hva menes egentlig med familiepedagogiske støttetiltak? Familiepedagogiske støttetiltak er tiltak som direkte eller indirekte kan støtte og hjelpe foreldrene (eller de som har foreldreansvaret) til å ivareta oppdragelsesoppgaven i familien på en best mulig måte (Evenshaug og Hallen 1989a: 45). Dette kan virke som et relativt uoversiktlig område, men i 1985 ble det ved

Pedagogisk forskningsinstitutt i Oslo foretatt en strukturering av familiepedagogikk som studieområde. Her ble det kunnskapsmessige innholdet strukturert etter følgende fire hovedområder:

1. Grunnlagsproblemer innenfor familie- og småbarnspedagogikk.
2. Samspillet innenfor familiesituasjonen.
3. Samspillet mellom familien og andre sosialisering- og oppdragelsesfaktorer.
4. Familie- og småbarnspedagogikk i samfunnsmessig perspektiv. Dette området omfatter blant annet familie- og småbarnspedagogiske hjelpe- og støttetiltak, med hovedvekt på foreldreopplysning.

Familiepedagogikkens fagområde er som vi har sett relativt stort. Jeg har valgt å avgrense området i denne oppgaven til *Familiepedagogisk opplysnings- og veiledningsvirksomhet*. Som vi nettopp har sett, inngår dette under det fjerde hovedområdet i inndelingen over familiepedagogikkens studieområder. Før jeg kommer tilbake med en oppsummering av foreldreopplysningstradisjonen og samtidig drøfter noen sentrale prinsipper for foreldreopplysning, skal jeg gå nærmere inn på oppgavens problemstilling og metodevalg.

1.2. Presisering av problemstillingen

Familiepedagogikken tar utgangspunkt i at foreldrenes mer eller mindre bevisste teorier kan bli mer bevisstgjort. Men er det egentlig så vesentlig med denne bevisstgjøringen? Det er nettopp viktigheten av dette som gir grobunn for problemstillingen min, og dette skal jeg nå gå grundigere inn på. Familiepedagogikken vektlegger at foreldrenes oppdragelsesteorier har en indirekte betydning for barns atferd og utvikling. Dette skjer via foreldrenes oppdragerpraksis. I tillegg kan teoriene også påvirke barna direkte. Flere undersøkelser har vist sammenhenger mellom foreldrenes teorier og barnas kommunikative og sosiale utvikling. Man finner dessuten sammenhenger mellom oppdragelsesteorier og utvikling av barnets realistiske selvoppfatning (Applegate m.fl. 1992 ; McGillicuddy-DeLissi 1992; Rubin & Mills 1992; Martin & Johnsen 1992). Dette kan tyde på en stor oppslutning rundt viktigheten av foreldrenes tanker og teorier. Teoriene spiller en vesentlig rolle, ikke bare for hvordan foreldrene oppdrar og hvordan barna utvikler seg, men også for hvordan foreldre og

barn etablerer og utvikler samspillet seg i mellom (Sigel m fl.1992; Goodnow & Collins 1990).

Familiepedagogikken tar blant annet utgangspunkt i den daglige livsverden, som er et grunnleggende trekk ved fenomenologisk forskning. Et sentralt fenomenologisk synspunkt i denne sammenheng, er at den daglige livsverden er konstituert av den menneskelige forståelse (Evenshaug & Hallen 1989a). Det vil si at man tolker opplevelser ut fra egen forståelse (ibid). Med tanke på oppdragelsesteorier, er familiepedagogikken opptatt av på hvilken måte man kan hjelpe foreldre til å bevisstgjøre seg sin egen forståelse, men det streves likevel med å finne noe direkte svar på dette. Familiepedagogikken ser dessuten denne bevisstheten som en forutsetning for å kunne forbedre praksis. Med bakgrunn i nettopp dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan foreldrenes oppdragelsesintensjoner bli mer bevisstgjort?

I tilknytning til denne problemstillingen, finner jeg det først og fremst vesentlig å ha klart for seg hva som menes med oppdragelsesintensjoner. Hva er det egentlig som skal bevisstgjøres og hva vil det si å ha bevissthet rundt sine oppdragelsesintensjoner? Siden oppdragelse er et vidt begrep, ser jeg det dessuten som relevant å ta for meg hva som menes med oppdragelse i denne sammenheng.

For ordens skyld ønsker jeg å kommentere at når jeg i denne oppgaven benytter foreldrebegrepet, mener jeg ikke nødvendigvis biologiske foreldre, men de som har foreldreansvaret. Med tanke på problemstillingen, finner jeg det også ryddig å avklare familiepedagogikkens syn på forholdet mellom intensjoner og bevissthet. Jeg skal derfor starte med å se nærmere på intensjonsbegrepet. Jeg har tidligere brukt intensjonsbegrepet i sammenheng med foreldrenes oppdragelsesteorier, men betegner oppdragelsesintensjoner og oppdragelsesteorier egentlig det samme?

1.2.1. Intensjonsbegrepet

Jeg har alt vært inne på at oppdragelsesintensjoner er foreldrenes mer eller mindre bevisste tanker, ønsker og meninger som ligger bak deres oppdragelseshandlinger. Jeg forstår det som om det rett og slett handler om foreldrenes egen forståelse i oppdragelsessammenheng. Det var i sine intervjuundersøkelser, for å utforske foreldrenes teori om oppdragelsesvirksomhet, at Evenshaug og Hallen valgte å bruke intensjonsbegrepet. Dette var med bakgrunn i for eksempel Franz Brentano (1874) som hevdet at den menneskelige bevissthet alltid er bevissthet om noe. Bevisstheten er intensjonal. I Brentano sin handlingspsykologi vektla han det den enkelte *prøver å gjøre* mer enn det den enkelte *gjør*. Allport (1966) videreutviklet intensjonsbegrepet ved å tilføre at intensjon som psykologisk begrep, inneholder både personens ønsker og begrunnelser. Det vil si at begrepet inneholder både emosjonelle og kognitive prosesser. Som foreldre må man stadig ta valg på barnets vegne, og det er mer spesifikt intensjonene bak disse valgene som blir kalt foreldrenes oppdragelsesintensjoner (Evenshaug & Hallen 2002:226).

Jeg velger også å benytte meg av betegnelsen *oppdragelsesintensjoner*, og tar som familiepedagogikken dessuten utgangspunkt i at intensjoner står i sammenheng med menneskets generelle bevissthetsaktivitet. Med bakgrunn i dette blir oppdragelsesbevisstheten behandlet som en spesifikk del av den generelle bevisstheten. Selve bevissthetsbegrepet kommer jeg tilbake til. Men siden familiepedagogikken også bygger på Erik Wenigers differensiering av teoribegrepet, der Weniger setter bevisstgjøring i sammenheng med refleksjon, skal jeg i korte trekk gjengi denne differensieringen.

1.2.2. Wenigers differensiering av teoribegrepet

Weniger (1964, her referert fra Evenshaug & Hallen 1989a:123) behandlet teori-praksis-problemet i oppdragelsen gjennom en tredelt differensiering av teoribegrepet. Han skiller mellom teorier på tre ulike plan gjennom det han kaller første-, andre- og tredjegradsteorier. Teori av førstegrad er den ubevisste, uttalte teori som ligger til grunn for oppdragelsen hos praktiserende pedagoger. Teori av andregrad blir karakterisert

som den praktiserende pedagogs bevisste og uttalte teori. Den forståelsen man har av seg selv og sin virksomhet. Med andre ord kan man betegne disse andre gradsteoriene som oppdragerens *refleksjon* over egen virksomhet og dens relasjon til pedagogisk teori (Myhre 2000:233, min utheving).

Teori av tredje grad er et resultat av teoretikerens systematiske analyse av teorier av annen grad. Det er denne metateoretiske analysen som bidrar til å klargjøre karakteristiske trekk ved teorier av annen grad, og som dermed kan sammenlignes og vurderes med tanke på å forbedre praksis. Weniger forutsetter en indre sammenheng mellom teori og praksis ved alle tre gradene. Utgangspunktet er praksis med den skjulte teori, og målet er forbedret praksis gjennom teoretisk besinnelse.

Selv om Weniger har oppdragelsen i skolen som utgangspunkt, og er opptatt av at lærere som oppdragere ofte mangler bevissthet om sin teori, finner familiepedagogikken likevel grunn til å regne med at Wenigers beskrivelse også kan gjøres gjeldene for foreldrenes oppdragelsespraksis. Man antar dessuten at den manglende teoretiske bevissthet gjelder i enda høyere grad for foreldre enn for lærere.

1.3. Valg av teoretisk innfallsvinkel og hovedkilde

Med tanke på problemstillingen min, ser jeg det absolutt som aktuelt å skrive en empirisk oppgave. Men denne gangen fristet det mest å få muligheten til å kunne fordype seg i interessant litteratur gjennom en litteraturstudie. Ut fra det jeg har presisert om problemstillingens relevans, har jeg ønske om å gi et teoretisk grunnlag man kan jobbe ut i fra i foreldreveiledningssammenheng. Med utgangspunkt i bevissthetens sammenheng med refleksjon, fikk jeg ideen til oppgavens disposisjon ved å tenke på hvordan man best kan stimulere til refleksjon. Her fant jeg Dales kunnskapsmodell interessant. Den skal jeg for øvrig presentere i kapittel tre. Jeg spurte dessuten Dale om han så for seg at man kunne tenke ut fra denne modellen i en familiepedagogisk sammenheng, og det inspirerte meg veldig at han samtykket. Med tanke på å utvikle foreldrenes refleksjonsevne, ønsker jeg å se nærmere på hva selve refleksjonsevnen kan være avhengig av og hvordan man kan tilrettelegge for refleksjon i barneoppdragelsen. Fordi Vygotsky setter refleksjonsevnen i sammenheng med

språket, finner jeg det svært interessant å fordype meg i hans teorier på dette området. Med bakgrunn i dette, har jeg valgt Vygotsky som hovedkilde. I denne sammenhengen ønsker jeg også å synliggjøre at Vygotskys teorier om språk og den menneskelige bevissthet, kan bidra innen familiepedagogikk og foreldreveiledning.

Vygotsky har dessuten inspirert meg i mange sammenhenger med for eksempel hans banebrytende ideer om den nærmeste utviklingssone, som jeg for øvrig finner høyst aktuell i foreldreveiledningssammenheng. Hans syn på språklig bevisstgjøring og refleksjon er trolig mindre kjent, men etter min mening også svært aktuelt. Målet er likevel ikke å slå fast at språklig stimulering er den eneste vegen å gå for å bevisstgjøre oppdragelsesintensjoner, men jeg ønsker å gi et utfyllende eksempel på en språklig innfallsvinkel. Oppgaven er på denne måten først og fremst skrevet med tanke på å kunne hjelpe foreldre og til bruk innen foreldreveiledning. Men jeg finner dessuten temaet som relevant for alle som driver pedagogisk virksomhet innen for eksempel barnehage, skole, SFO og helsesektoren, og ikke minst i utdanningssammenheng, for studenter som skal ha med barn og foreldre å gjøre.

1.4. Fra oppskrifter til prinsipper i foreldreopplysningstradisjonen

I norsk voksenpedagogisk tradisjon har man benyttet både termene *opplysningsvirksomhet* og *foreldreopplysning*. Dessuten har *foreldreveiledning* også blitt vanlig å bruke. Disse begrepene blir ofte brukt litt om hverandre. Evenshaug og Hallen skiller heller ikke mellom opplysnings- og veiledningsbegrepet. De kommenterer likevel at begrepet veiledning generelt dekker tiltak som er mer rettet mot individuelle familiepedagogiske problemer, mens i praksis vil all god foreldreopplysning være veiledende. Dette på samme måte som all god foreldreveiledning vil inkludere opplysning. Jeg kommer heller ikke til å skille mellom disse begrepene videre i oppgaven.

1.4.1. Trenger vi foreldreopplysning?

Både blant foreldre, fagfolk og i samfunnet generelt finnes det mange ulike meninger om oppdragelse. Det er heldigvis mange måter å oppdra barn på, men kommer egentlig godt foreldreskap av seg selv? Mennesker som mener å ha innsikt i oppdragelsesspørsmål har helt tilbake i antikken formidlet både informasjon, råd og veiledning om oppdragelse. Nettopp ut i fra tanken om at godt foreldreskap *ikke* nødvendigvis er noe som kommer av seg selv. Et omdiskutert spørsmål i denne sammenheng, er om denne opplysningsvirksomheten strengt tatt er nødvendig. Får man ikke tilstrekkelig foreldreopplæring gjennom modeller og erfaringer fra egen oppvekstfamilie? Som svar på dette sier for eksempel Caldwell (1986) at livets skole ikke forhindrer at alle kan ha noe å lære også gjennom mer systematiske tilrettelagte pedagogiske tiltak. Selv de mest velutdannede og veltilpassede foreldre kan trenge med foreldreoppgaven. Evenshaug og Hallen fremhever også at uten at man postulerer at den gode barneoppdragelse står og faller med opplysning og veiledning er tankegangen, som på alle andre områder i livet, at opplysning og veiledning kan være til hjelp for en bedre praksis.

I grove trekk har jeg nå vært inne på hensikten med foreldreopplysning, som generelt sett er å påvirke foreldrene slik at de kan utøve sin omsorgs- og oppdragelsesfunksjon på en bedre måte, men hva innebærer egentlig dette? Ut fra ulike ideologiske og faglige grunnsyn blir denne målsettingen tolket på forskjellige måter. Jeg vil derfor i korte trekk gå nærmere inn på noe av denne filosofien.

1.4.2. Sosial kontroll eller bevisstgjøring?

Utover det 20. århundre var den barnepsykologiske forskningen i stadig framvekst, og det kunne virke som om foreldrenes oppdragelsesatferd skulle kontrolleres og eventuelt forandres etter ekspertenes opplysningsvirksomhet. Den gode oppdragelsen ble gjerne sett på som et spørsmål om å anvende den behavioristiske psykologiens forskningsresultater. Spesielt i USA fikk foreldreopplysning en stor fremvekst på dette grunnlaget. I korte trekk gikk denne psykologisk-vitenskaplige oppdragelsesteorien ut på at ved bruk av

vanedannende teknikker kunne foreldrene produsere sosialt veltilpassede barn med en sunn og integrert personlighet (Schlossman 1976). Denne teknikkbaserte ekspertveiledningen har hatt en viss suksess i Norge, men blitt møtt med atskillig større skepsis enn for eksempel i USA (Evenshaug og Hallen 2002).

Opplysnings- og veiledningstiltak har gjerne blitt omtalt som "parent education" i engelskspråklig fagterminologi. Dette er et meget vidt begrep og omfatter ulike tiltak både når det gjelder metodiske tilnæringsmåter og innhold. Den mest leste foreldreopplysningsbok både i Norge, USA og en rekke andre land er Benjamin Spocks "The Common Sense Book of Baby and Child Care". Denne verdensberømte boken er oversatt til 30 språk. (Jf. Spock 1957.) Andre mediebaserte tiltak er mer atferdsorienterte, som for eksempel Thomas Gordons "Parent Effectiveness Training" (P.E.T.). Dette opplegget har også blitt mye brukt i Norge. (Jf. Gordon 1977.) De atferdsorienterte tilnærmingene har generelt som mål å lære foreldrene spesielle teknikker og ferdigheter ut i fra mer eller mindre begrunnende teorier om "effektiv" oppdragelse. Utgangspunktet blir gjerne at foreldrenes oppdragelsesatferd skal forandres som et resultat av ekspertenes veiledning, råd og treningsopplegg.

Innen mer omfattende politiske støttetiltak, finner man mer spesifikke opplysnings- og veiledningstiltak. I motsetning til de atferdsorienterte tilnærmingene søker man her å inkludere barna og familien som helhet i tiltakene. Foreldreopplysningen og veiledningen skjer i større grad på foreldrenes egne premisser. Et eksempel på dette er Head Startprogrammet som ble satt i gang i 1965 som en del av den amerikanske regjeringens "war of poverty" blant USA's underprivilegerede familier. Her fikk pedagogiske tiltak en fremtredende plass, og slike tiltak har vedvart i ulike varianter helt fram til i dag (Zigler & Valentine 1979; Zigler & Freedman 1987).

På tross av de politiske støttetiltakene, har amerikansk foreldreopplysning gjerne vært preget av "oppskrift og effektivitetstenkning" fra de mediebaserte tiltakene, hevder Evenshaug og Hallen. De er svært skeptiske til mye av denne tenkningen. Men ønsker ikke foreldre gjerne konkrete råd og løsningsforslag? Hvorfor er for eksempel Evenshaug og Hallen så skeptiske til dette? De er prinsipielt skeptiske til opplegg som mer eller mindre gir seg ut for å garantere suksess i barneoppdragelsen bare man tilegner seg oppskriften og følger denne. De

vil likevel ikke avvise ethvert tiltak som tar sikte på konkret ferdighetslæring hos foreldrene, men hevder at opplæring i konkrete teknikker og ferdigheter ikke bør være det sentrale innhold i foreldreopplysningen. (Jf. Evenshaug og Hallen 1989:49.)

Den familiepedagogiske opplysningsvirksomheten bygger på synet om at innholdet i foreldreopplysningen bør baseres på prinsipper i stedet for oppskrifter. (Jf. Pugh & De`Ath 1984:44.) Synet bygger igjen på den prinsipielle oppfatning at det ikke finnes en bestemt måte å oppdra barn på som er den eneste riktige. Foreldrenes evne til å ivareta oppdragelsesoppgaven er dessuten avhengig av at de har tillit til seg selv, og sin egen verdi som oppdragere. Oppgaven består videre i å hjelpe foreldrene til å forstå både seg selv og sine barn bedre, og dessuten styrke foreldre/barn relasjonen (Evenshaug og Hallen 2002:298).

1.5. Oppgavens oppbygning

I innledningskapittelet presenterte jeg familiepedagogikken som fagområde, bakgrunnen for problemstillingen min og metodevalget. Før jeg presiserte problemstillingen, ga jeg også en kortfattet oppsummering av foreldreopplysningstradisjonen og drøftet noen sentrale prinsipper for foreldreopplysning. I tilknytning til problemstillingen, så jeg på intensjonsbegrepet og Erik Wenigers differensiering av teoribegrepet. Som en avrundning av kapittelet begrunnet jeg valget av teoretisk innfallsvinkel.

Kapittel to handler om *oppdragelsesbevissthet*. Ved hjelp av Skirbekk ønsker jeg å påpeke at det er flere måter å forholde seg til den menneskelige bevissthet innen samfunnsvitenskapen, og at problemstillingen min er aktuell innen alle retninger som åpner for en reflekterende holdning til bevisstheten. Deretter ser jeg nærmere på hva det egentlig kan innebære og ha bevissthet rundt oppdragelsesintensjoner. Ved hjelp av Sirkka Hirsjärvis analyse av oppdragelsesbevissthet, danner jeg meg et lite kriteriegrunnlag. Jeg fremhever også at Hirsjärvi setter oppdragelsesbevissthet i sammenheng med refleksjonsevnen.

Dessuten tar jeg for meg hva som menes med oppdragelse i denne oppgavens sammenheng. Det tredje kapittelet går under overskriften ”*Refleksjon i barneoppdragelsen*”. Med utgangspunkt i oppdragelsesbevissthetens sammenheng med refleksjonsevnen, tar jeg for

meg hva det kan innebære å reflektere. Stephen Brookfields kategorisering vil bli brukt som eksempel på hvordan foreldre kan reflektere. Hvordan man kan tilrettelegge for refleksjon i barneoppdragelsen og hva refleksjonsevnen kan være avhengig av, vil jeg også redegjøre for. Her vil Erling Lars Dale bli brukt som kilde.

I kapittel fire fremhever jeg *språkets bevisstgjørende egenskaper* ved å fordype meg i Lev Semjonvitsj Vygotskys teorier om språklig bevisstgjøring. Ved hjelp av Vygotsky tar jeg for meg hvordan bevisstheten utvikles, og hva språket har med refleksjon å gjøre. Jeg ser dessuten på hvilken måte foreldrenes begreper kan ha betydning for deres oppdragelsesintensjoner.

Det femte kapitlet omhandler det jeg har betegnet som *refleksjonsgrunnlag*. Her fortsetter jeg å ta tak i Vygotsky og hans syn om at bevisstgjøring står i sammenheng med generalisering, og at bevisste begreper er en del av et system. Jeg benytter Jesper Juuls utvalgte oppdragelsesverdier som eksempel på overordnede, vitenskaplige begreper som igjen kan sette oppdragerbevissthetens innhold inn i et generelt relasjonssystem. Ut fra tanken om at foreldre med lite bevisste oppdragelsesintensjoner kunne trenge et fyldigere refleksjonsgrunnlag, forsøker jeg å synliggjøre at oppdragelsesverdier kan utgjøre en form for grunnmur i dette refleksjonsgrunnlaget. Jeg tar dessuten for meg et par eksempel på forhold som kan virke hemmende for bevisstgjøringsprosessen.

I kapittel seks forsøker jeg å binde de ulike kapitlene sammen til en helhet, samtidig som jeg drøfter sentrale momenter. Noe av teoristoffet finner jeg for øvrig naturlig å drøfte undervegs i oppgaven og i oppsummeringene etter hvert kapittel. En ulempe med dette er faren for stadige gjentakelser, men tanken er at stoffet skal få en best mulig sammenheng.

Siden det sjettede kapitlet er ment å være oppsummerende i seg selv, er tanken at det siste kapitlet kun skal oppsummere hovedessensen i oppgaven. Jeg har satt fokus på språket, og tillater meg derfor å ta med noen eksempler på hvordan de utvalgte oppdragelsesverdiene nettopp kommer til uttrykk gjennom språket. Med tanke på om språklig stimulering egentlig kan fungere som et familiepedagogisk støttetiltak, gjør jeg meg noen refleksjoner rundt en mulig gjennomførbarhet og trekker fram noen eksempler på utfordringer. Helt til slutt tillater jeg meg også å fremme et forslag til videre forskning innen dette området.

1.6. Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at familiepedagogikken blir omtalt som den pedagogiske virksomheten som foregår i familien. For å oppsummere familiepedagogikken opplysningsvirksomhet, finner jeg betegnelsen *fasiliterende* som dekkende. En fasiliterende tilnærming vil si at man forsøker å understøtte og utvikle de positive mulighetene som allerede er tilstede (Hundeide 1991:5). I motsetning til en samfunnsmessig kontrollvirksomhet, der omsorgsgivere kan bli oppfordret til å handle etter de samme teknikkbaserte metodene, er det hovedsaklig snakk om en bevisstgjøringsprosess.

Jeg har prøvd å fremheve at familiepedagogisk forskning forutsetter at det ligger visse tanker eller ideer bak foreldrenes oppdragelseshandlinger. Slike tanker, ønsker og meninger om oppdragelsen blir gjerne omtalt som foreldrenes oppdragelsesteori eller oppdragelsesintensjoner. Man går ut i fra at denne mer eller mindre bevisste teorien kan bli mer bevisstgjort, og at teorien henger sammen med foreldrenes fortolkninger av barns atferd og utvikling, samt en vurdering av foreldrerollen.

Familiepedagogikken vil gjerne hjelpe foreldre til å gjøre sin ubevisste og uttalte teori (jf. Wenigers 1.grads teori) til noe bevisst og eksplisitt. Dette innebærer refleksjon over egen virksomhet (2.grad). Dermed kan teoriene beskrives og analyseres (3.grad). Men selv om vi nettopp har sett at Weniger setter bevisstgjøring i sammenheng med refleksjon, mangler man svar på hvordan foreldre kan få hjelp til selve bevisstgjøringen. Dette har derfor blitt utgangspunktet for problemstillingen min, om hvordan oppdragelsesintensjoner kan bli mer bevisstgjort.

Jeg har valgt å bruke intensjonsbegrepet med tanke på foreldrenes teori om oppdragelsesvirksomhet. Intensjonsbegrepet inneholder både personens ønsker og begrunnelser. Som foreldre må man stadig ta valg på barnets vegne, og det er altså intensjonene bak disse valgene som blir kalt foreldrenes oppdragelsesintensjoner. Selve bevissthetsbegrepet er likevel omdiskutert. Det samme kan man trygt si om oppdragelsesbegrepet. Jeg lar derfor begge disse sentrale begrepene få mer plass i neste kapittel.

2. OPPDRAGELSESBEVISSTHET

Før jeg kommer nærmere inn på oppdragelsesbevissthet, skal jeg i korte trekk se på samfunnsvitenskapenes bruk av bevissthetsbegrepet. For å vise at det er flere ulike måter å forholde seg til den menneskelige bevissthet, finner jeg Skirbekks inndeling av holdninger til den menneskelige bevissthet som nyttig. I denne presentasjonen vil jeg støtte meg til Skirbekk (1971).

2.1. Samfunnsvitenskapenes bruk av bevissthetsbegrepet

Skirbekk deler typer av holdninger til menneskelig bevissthet inn i fire kategorier. Den første typen blir omtalt som de *mekanistiske skoler* som i prinsippet ser bort fra all type bevissthet, slik som i den klassiske behaviorismen. Her blir mennesket nærmest sett på som en maskin som er styrt av objektive arv og miljøfaktorer.

Den andre retningen kalles *vanlig positivisme*. Selve betegnelsen, finner jeg noe uklar, men her blir bevisstheten betraktet som en faktor på lik linje med andre faktorer. Når man for eksempel skal forklare den menneskelige aktivitet, kan bevisstheten med dette utgangspunktet bli sett på som en bakgrunnsfaktor.

Psykoanalytiske og andre beslektede skoler blir betraktet som en tredje retning og betegnes som *opplevelsesnaturalister*. På tross av synet om at den subjektive opplevelsen må tas i betraktning i den teoretiske forklaringen av mennesket, blir psykoanalytikerne likevel sett på som naturalister. Dette fordi de betrakter objektiverte kategorier som basisforklaringer. De bevisste forestillingene vurderes kun i forhold til basisforklaringene.

I den fjerde og siste inndelingen finner vi alle retninger som står *utenfor naturalismen*. Dette blir i følge Skirbekk alle teoriene som ikke bygger på objektiverte kategorier som basisforklaringer av mennesket. Her blir bevisstheten betraktet som en transcendentall størrelse og menneskelig atferd som intensjonal. Det vil si at den menneskelige bevissthet alltid er bevissthet om noe. Ut fra denne inndelingen blir det kun disse retningene som

virkelig åpner for en reflekterende holdning til bevisstheten. Problemstillingen min er derfor aktuell innen alle retninger som åpner for en reflekterende holdning til bevisstheten.

2.2. Hirsjärvis analyse av bevissthetsbegrepet

For å klargjøre bruken av bevissthetsbegrepet i oppdragelsessammenheng, finner jeg det hensiktsmessig å ta for meg den finske forskeren Sirkka Hirsjärvi sin analyse av bevissthetsbegrepet. Her vil jeg videre støtte meg til Hirsjärvi (1981). Hirsjärvi befinner seg innenfor fenomenologisk orienterte tradisjoner, og hun har arbeidet mye med barneoppdragelse og oppdragelsesbevissthet. Hirsjärvi fremhever at det er spesielt vanskelig å gi en fullt ut dekkende definisjon av bevissthetsbegrepet. Etter flere ulike innfallsvinkler til definisjonsproblemet, endte hun opp med å beskrive bevisstheten som *en for mennesket spesifikk, høyere form for mental aktivitet* (ibid:24). Denne aktiviteten kjennetegnes for eksempel ved evnen til å inducere generelle lover fra observerte fenomen, frivillig kontroll og evne til selvrefleksjon. Dette skjer ved at selve bevisstheten kan gjøres til gjenstand for vurderinger hos den bevisste person (ibid).

2.2.1. Virkelighetsoppfatning

Som utgangspunkt for en videre analyse av bevissthetsbegrepet benytter Hirsjärvi uttrykket ”virkelighetsoppfatning” (world view). Virkelighetsoppfatningen ser hun på som en relativt statisk, passiv del av den menneskelige bevissthet. Gjennom å studere både strukturelle og innholdsmessige sider ved den menneskelige virkelighetsforståelse, vil man i følge Hirsjärvi også få dypere kjennskap til bevisstheten vår. Siden Hirsjärvi ser menneskets virkelighetsoppfatning som en del av bevisstheten vår, kan hun ved å studere virkelighetsforståelsen, også finne ut mer om bevisstheten. På denne måten skiller Hirsjärvi ut to bevissthetsområder, bevissthetsens struktur og innhold. Men hva menes egentlig med virkelighetsoppfatningens eller bevissthetsområdets struktur og innhold?

Med tanke på virkelighetsoppfatningens *struktur*, vektlegger Hirsjärvi to typer forestillinger. For det første er oppfatningene våre bygd opp av ontologiske forestillinger eller forutsetninger (presuppositions). Disse forutsetningene bygger på subjektive antagelser og lar seg ikke vitenskaplig bekrefte eller avkrefte. Synspunkter på om mennesket er godt eller ondt og meningen med livet, er eksempel på slike forestillinger. De er dessuten relativt stabile, og forandres de likevel, medfører det gjerne store personlige konsekvenser.

Den andre gruppen av forestillinger er grunnlaget for empiriske generaliseringer. Slike forestillinger har bakgrunn i gradvis tilegnede personlige erfaringer, og består i større eller mindre grad av samtidens vitenskaplige synspunkter. Jeg ser for meg at om man som foreldre vektlegger for eksempel empatiske egenskaper ved barna, har man gjerne dannet seg erfaringer om at empati er viktig. I tillegg samsvarer dette synspunktet med samtidens pedagogikk.

Virkelighetsoppfatningens *innhold* består av verdier og menneskesyn, og Hirsjärvi bemerker at verdiene reflekterer de ideelle oppfatninger omkring mennesket. De fleste mennesker har et menneskesyn av ontologisk karakter, som altså ikke lar seg etterprøve som riktig eller galt. Men hvordan setter Hirsjärvi disse bevissthetsområdene i relasjon til oppdragerbevisstheten? Hun vektlegger at alle forhold som knytter seg til bevisstheten, også vil finnes innenfor oppdragelsesbevisstheten. Jeg finner det for øvrig som noe bastant å hevde at *alle* forhold som knytter seg til bevisstheten, også vil finnes innenfor oppdragelsesbevisstheten. Men at man finner igjen mange av de samme forholdene, høres sannsynlig ut.

Videre deler hun oppdragelsesbevisstheten i ulike nivå. Nivåbegrepet beskriver både i hvilken grad oppdrageren er seg bevisst konsekvensene av det han/hun sier eller gjør, og betegner i tillegg den rolle generelle prinsipper spiller i barneoppdragelsen. Generelle prinsipper kan for eksempel være verdier eller livsfilosofi. I en gitt oppdragelsessituasjon kan man blant annet se tendenser til at oppdrageren ikke har internalisert generelle prinsipper for hvordan man bør takle ulike situasjoner, fordi han/hun handler spontant og usikkert.

2.2.2. Oppdragerbevissthetens struktur

Jeg skal komme tilbake til bevissthetens *innhold*, men når det gjelder oppdragerbevissthetens *struktur*, deles den inn i to hovednivå. Det ene hovednivået består av relativt *velintegreerte forestillinger* som reflekterer en moden grad av forståelse for selve oppdragelsesprosessen. Det andre hovednivået består derimot av *enkelstående forestillinger* (singular conceptions) som videre deles inn i to undergrupper: Enkelstående oppdragelsesprinsipper og situasjonsavhengige, enkelstående oppdragelsestanker (situation-bound, singular educational thoughts).

Den første undergruppen, enkelstående oppdragelsesprinsipper, kjennetegnes ved at oppdrageren har visse enkelstående oppdragelsesprinsipper som han støtter seg til, uten at man er i stand til å se dem i en større sammenheng. Som eksempel på dette viser Hirsjärvi til oppdragere som benytter fysisk avstraffelse som en reaksjonsform overfor barnet. I den andre undergruppen, enkelstående oppdragelsestanker, er det altså ikke prinsipper som blir omtalt, men enkelstående tanker som er vage og uklare i formen. Disse tankene bærer preg av dårlig evne til å samtale og reflektere rundt oppdragelsesprosessen. Man kan for eksempel ha problemer med å gi forklaringer på uttrykkene man bruker. Her benytter Hirsjärvi et eksempel med at oppdrageren sier at det er viktig å være snill mot barna, uten å være i stand til å si hva man mener med uttrykket snill, eller hvorfor man tror at det er viktig. Men hva er denne nivåinndelingen over bevissthetens struktur egentlig sett i forhold til? Hirsjärvi setter oppdragerbevissthetens i sammenheng med refleksjonsevnen. Hun tar altså utgangspunkt i at ulike oppfatninger av oppdragelsesvirksomheten, har sammenheng med hvor reflektert forhold oppdrageren har til oppdragelsesprosessen.

2.3. Hirsjärvi sett i sammenheng med Weniger

Hjardemaal (1985) har sammenlignet nivåinndelingen til Hirsjärvi med Wenigers differensiering av teoribegrepet. Selv om Weniger som nevnt har oppdragere i skolen som utgangspunkt, forstår jeg det som at hans tredeling også mer generelt kan gradere en praktikers refleksjonsevne. Som tidligere presentert i oppgaven, skiller Weniger mellom

teorier på tre ulike plan. De uuttalte og ubevisste teoriene til enhver praktiker, som kjennetegner teorier av første grad, blir sett i sammenheng med de situasjonsavhengige, enkeltstående oppdragelsestankene i Hirsjärvis nivåinndeling. Mens teorier av andre grad, som omfatter praktikerens bevisste og eksplisitte teori, blir sett i sammenheng med både de enkeltstående oppdragelsesprinsippene og de velintegrerte forestillingene som Hirsjärvi beskriver. De velintegrerte forestillingene sidestilles her med andregrads teorier, i den grad oppdrageren er i stand til å se de ulike oppdragelsesprinsippene i sammenheng med hverandre. Teorier av tredje grad blir et resultat av en systematisk refleksjon av andregrad teoriene, med tanke på å forbedre oppdragelsespraksis. Men det finnes nok utallige meninger om synet på oppdragelse, så med tanke på hva som egentlig skal bevisstgjøres og reflekteres rundt, skal jeg nå ta for meg familiepedagogikkens syn på oppdragelsesprosessen.

2.4. Oppdragelsesbegrepet

Familiepedagogikken bygger på at uansett hvordan man beskriver oppdragelse vil resultatet være avhengig av virkelighetsoppfatning og menneskesyn. På denne måten bygger alle oppdragelsesbegreper på visse premisser. Det familiepedagogiske utgangspunktet er videre at selv om barnet blir kjennetegnet for sitt store lærings og utviklingspotensial, er det ikke i stand til å ta vare på seg selv og utvikle seg mot voksen modenhet, selvstendighet og ansvar uten hjelp fra omverdenen. Barnet trenger i det hele både omsorg, støtte og oppdragelse for å kunne utvikle sine muligheter som menneske. Dette oppdragelsesbegrepet bygger altså på at barnets utvikling lar seg påvirke, og at denne utviklingshjelpen er en nødvendighet. Hva slags hjelp barnet trenger er avhengig av vår grunnleggende forståelse av mennesket. Dette blir gjerne omtalt som menneskesyn. Med andre ord er synet på hva oppdragelse er eller bør være, avhengig av hvordan man forstår barnets mulighet for utvikling. Dette samsvarer for øvrig med at oppdragelsesintensjoner, som jeg tidligere har påpekt, henger sammen med foreldrenes fortolkninger av barns atferd og utvikling. Siden synet på oppdragelsen blir sett i sammenheng med menneskesyn, og man gjerne skiller mellom et personalistisk og et naturalistisk syn på mennesket, skal jeg nå ta for meg hva dette skillet går ut på (jf. for eksempel Myhre 2000).

2.4.1. Ulike menneskesyn

I familiepedagogikken beskrives oppdragelse som en personal interaksjonsprosess, som igjen bygger på et personalistisk menneskesyn. Det vil si at mennesket kjenner seg selv og derfor har medansvar for eget liv og utvikling. Men hva innebærer egentlig dette? Det vil igjen si at individet selv er i stand til å medvirke og gripe inn i sitt eget liv og utforming. Dette innebærer videre at mennesket ikke bare blir betraktet som et produkt av samspillet mellom arv og miljø, men at vi selv påvirker vår egen utvikling. Et naturalistisk menneskesyn bygger i sin ytterste konsekvens på at det ikke er noen kvalitative forskjeller på mennesket og andre levende vesen (Evenshaug & Hallen 2002:37).

Begge de velbrukte metaforene om å beskrive oppdragelsen som en formings eller en vekstprosess, bygger på et naturalistisk menneskesyn. Og med tanke på formingsmodellen i sin ytterste konsekvens, innebærer den at barnet nærmest blir oppfattet som en gjenstand man kan forme til nærmest hva som helst. John B. Watson og hans behavioristiske pedagogikk er et ekstremt eksempel på en psykologisk orientert formings- eller påvirkningspedagogikk. Watson (1952) mente som kjent at ved å anvende sine læringspsykologiske metoder kunne han forme et barn til hva han måtte ønske, uavhengig av barnets talenter, evner og arvemessig bakgrunn. Watson representerte med dette et *mekanistisk-naturalistisk* menneskesyn, fordi mennesket primært blir forstått i henhold til fysikkens og mekanikkens begreper og kategorier, nærmest som en maskin.

Vekstmetaforen innebærer i sin ytterste konsekvens at barnet blir oppfattet som en selvregulerende organisme, der den kulturelle og moralske påvirkningen får en sterkt underordnet verdi. Ut fra dette kan menneskesynet bli karakterisert som *biologisk-naturalistisk*, fordi mennesket blir redusert til bare et biologisk vesen på lik linje med andre levende vesen. Rousseau (1948) fremhevet vekstsynspunktet, og han mente at den beste oppdragelsen var å la barnet få utfolde seg fritt, mest mulig isolert fra samfunn og kultur. Men vil det ikke alltid være et element av både forming og vekst i oppdragelsen? Nå har jeg pekt på to ytterkanter ved formings- og vekstmodellen. Familiepedagogikken understreker at begge modellene får fram vesentlige sider ved oppdragelsen. Formingsmodellen fremhever påvirkningsfaktoren i oppdragelsen, at oppdragelse nødvendigvis innebærer at vi påvirker barna i en eller annen retning. Vekstmodellen på sin side, understreker barnets behov,

viktigheten av utviklingspsykologien og barnets krav om et tilpasset oppvekstmiljø. Familiepedagogikken ser i det hele på oppdragelse som en dobbeltsidig prosess. Man vil også unngå en ensidig vekt på både tilpasningskrav og individuell selvtfoldelse, men ønsker at barnet likevel får utvikle seg gjennom et møte med og i samspill med kulturelle og sosiale impulser. Oppdrageren blir med andre ord både en representant for samfunnet og kulturen, og får dessuten en viktig ”advokatrolle” for barnet, fordi han/hun skal ivareta barnets behov og rettigheter (Evenshaug og Hallen 2002:46).

2.4.2. Den pedagogiske trekant

Men hva med barnet selv, kan ikke barnet bidra med sin egen utvikling? Barnepsykologien vektlegger at barnet ikke er et passivt vesen som lar seg forme uten egen innvirkning. Siden barnet også selv søker stimulering, og selv påvirker sine omgivelser gjennom sin egenart og reaksjonsmåte, former det også sitt eget miljø og sin egen utvikling. Ut fra dette legger familiepedagogikken til grunn at det i oppdragelsessituasjonen i prinsippet inngår tre instanser, som er avhengig av hverandre. Det vil med andre ord si at instansene står i et interaksjonsforhold til hverandre. Disse instansene blir gjerne fremstilt gjennom den pedagogiske trekant og består av *innhold*, *barn* og *oppdrager*. *Innholdet* blir da det kulturelle og sosiale innholdet som barnet er avhengig av å møte for å utvikle sine medfødte muligheter. På denne måten blir oppdragerens oppgave på ulike vis å sørge for at dette møtet skjer (ibid:35-36).

2.5. Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett at Hirsjärvi definerer bevissthet som *en for mennesket spesifikk, høyere form for mental aktivitet*, og hun setter bevisstheten i sammenheng med menneskets virkelighetsoppfatning. Hun vektlegger at forhold som knytter seg til bevisstheten, også vil finnes innenfor oppdragelsesbevisstheten. Og vi har sett at hun igjen deler oppdragelsesbevisstheten inn i struktur og innhold.

Jeg har også satt Hirsjärvi i sammenheng med Weniger, og bruk begge som eksempel på forskere som setter oppdragelsesbevisstheten i sammenheng med refleksjonsevnen. For å bevisstgjøre seg sine førstegrads teorier (jf. Weniger) eller enkeltstående oppdragelsesforestillinger (jf. Hirsjärvi), må man kunne reflektere over egen virksomhet.

Familiepedagogikkens syn på oppdragelse, har jeg nettopp beskrevet som en personal interaksjonsprosess. Oppdragelsessituasjonen blir sett på som en formidlingsprosess mellom det sosiale og kulturelle *innholdet*, *opdrager* og *barnet*, hvor alle parter står i et interaksjonsforhold til hverandre. Ut fra dette ser jeg for meg at bevisstgjøring av oppdragelsesintensjonene bør dreie seg om en form for bevisstgjøring gjennom refleksjon rundt hele dette interaksjonsforholdet. Men hva innebærer egentlig dette? I neste kapittel skal jeg se nærmere på selve refleksjonsprosessen.

3. REFLEKSJON I BARNEOPPDRAGELSEN

Refleksjon kan defineres som *saksrettet tenkning som brukes i forbindelse med et tema som blir gjenstand for inngående ettertanke* (Bø & Helle 2002:209). Bø og Helle tilføyer at tanken oppholder seg i lengre tid ved dette temaet og hensikten er å få en bedre og dypere forståelse. Refleksiv tenkning definerer de som *tenkning som man benytter seg av i situasjoner der man ikke umiddelbart kan oppnå et ønsket mål* (ibid:210). Her tilføyes det at man analyserer de alternativene som foreligger i en gitt situasjon.

Når det gjelder barneoppdragelse, vil jeg påstå at dette er et egnet tema for inngående ettertanke. Jeg drister meg dessuten til å påstå at man i oppdragelsessammenheng også kommer i situasjoner der man ikke umiddelbart kan oppnå et ønsket mål. Med tanke på å øke foreldrenes refleksjonsevne, skal jeg prøve å ta tak i selve refleksjonsprosessen. Jeg har ut fra dette stilt meg følgende spørsmål: Hvordan kan man reflektere, hvordan kan man tilrettelegge for refleksjon i barneoppdragelsen og hva kan refleksjonsevnen være avhengig av? Med tanke på det første spørsmålet, velger jeg å støtte meg til Brookfield (1995).

3.1. Eksempel på refleksjon

Stephen Brookfields definisjon av refleksjonsbegrepet finner jeg noe mer konkret enn det vi nettopp har sett. Han beskriver refleksjon som *problematisering av antagelser* "hunting assumptions" (Brookfield 1995:9). Brookfield tar utgangspunkt i at vi handler ut i fra en rekke antagelser om virkeligheten. Han forklarer nærmere at han ser på refleksjonen som en bestemt form for tenkning der man spør seg selv om noe kunne vært annerledes. Dette trenger også en nærmere forklaring, men jeg finner denne problematiseringen av antagelser interessant med tanke på bevisstgjøring av oppdragelsesintensjoner. I denne delen ønsker jeg derfor å bruke Brookfield som et eksempel på hvordan foreldre kan reflektere, eller på det jeg vil betegne som "knagger" å reflektere ut i fra. Brookfield skiller mellom tre grunnformer for antagelser: de paradigmatisk, de preskriptive og de kausale.

De paradigmatisk antagelsene er de mest grunnleggende og omhandler hvordan verden *bør* være, og er det vi subjektivt oppfatter som riktig. De har derfor et normativt innhold som kun

indirekte lar seg falsifisere. Disse minner for øvrig om de ontologiske forestillingene til Hirsjärvi i inndelingen av virkelighetsoppfatningens struktur, fordi disse består av subjektive forestillinger, som heller ikke lar seg vitenskaplig bekrefte eller avkrefte. (Jf. 2.2.1.)

De kausale antagelsene handler om sammenhenger i verden og er de som lettest lar seg problematisere og endre. De handler om hvordan verden er og hvordan verden fungerer, og er derfor prinsipielt empirisk etterprøvbare. Disse kan minne om den andre gruppen av forestillinger i Hirsjärvis inndeling av virkelighetsoppfatningens *struktur*, som jo nettopp gir grunnlaget for empiriske generaliseringer. (Jf. 2.2.1.)

Preskriptive antagelser bygger både på de paradigmatisk og kausale antagelsene.

De handler om hvordan ting bør være i en konkret situasjon, og blir derfor en slags mal for handlingene våre, samt at de foreskriver hva man skal gjøre for å oppnå våre mål. Disse antagelsene om hvordan ting bør være, kan igjen minne om det Hirsjärvi beskriver som virkelighetens *innhold*, som består av verdier og menneskesyn. Her har vi sett at verdiene reflekterer de ideelle oppfatninger omkring mennesket.

Siden både de paradigmatisk og de kausale antagelsene er bestemmende for innholdet i de preskriptive, er det altså en innbyrdes sammenheng mellom disse tre formene for antagelser. Brookfield gir eksempel på refleksjon ved at man ved "nærmere ettertanke" (refleksjon) blir bevisst at (noen) dagligdagse oppfattelser ikke er så innlysende eller velbegrunnet, som de umiddelbart ser ut til å være. Dette ser jeg i sammenheng med foreldrenes mer eller mindre bevisstgjorte/integrerte oppdragsintensjoner. De preskriptive antagelsene, som vi nettopp så ble betegnet som en slags mal for handlingene våre, virker altså som rettesnor for handlingene. De foreskriver hva man skal gjøre for å oppnå målene våre.

Ut fra at intensjonene våre, inneholder både ønsker og begrunnelser, kan betegnelsen mål eller ønskemål også passe for intensjoner. Ved å reflektere på denne måten skulle man trolig få en mulighet til samtidig å få tydeliggjort sine mål og begrunnelser for dem. Eller med andre ord bli mer bevisst på sine oppdragsintensjoner. Man får i hvert fall et påskudd til å starte en bevisstgjøringsprosess. Men hvordan skal man gå mer konkret fram? Brookfield beskriver flere forhold med tanke på det han omtaler som kritisk refleksjon. Det jeg finner mest fruktbart med tanke på foreldreveiledning, er at vi kan analysere de antagelser vi

handler på grunnlag av. Dette for å undersøke om antagelsene våre rett og slett holder. Vi skal altså undersøke om vi kan og vil akseptere handlingsgrunnlaget vårt. Da kan vi også tenke over om det vi gjør, egentlig er i overensstemmelse med de langsiktige interessene våre.

Brookfields modell, kan på denne måten fungere som noe systematiserende å reflektere ut i fra, eller som et utgangspunkt for en refleksjonsøkt. Med tanke på betegnelsen ”refleksjonsknagger”, vil jeg understreke at modellen blir tatt med som et hjelpemiddel, ikke som en oppskrift. Men når skal man som travle omsorgsgivere få mulighet til å reflektere? Erling Lars Dale ser refleksjon i forhold til *handlingstvang* og Schöns begrep om *handlingstidsrommet*. I tilknytning til sin kompetansemodell over tre kompetansenivåer/praksisnivåer, kommer Dale nærmere inn på disse begrepene. Dette ønsker jeg nå å se i sammenheng med foreldrenes oppdragelsessituasjon. Her vil jeg hovedsakelig støtte meg til Dale (1999).

3.2. Hvordan kan man tilrettelegge for refleksjon?

Dale påpeker at lærere kan lære å undervise bedre ved å lære av sine egne og andres erfaringer. Han vektlegger at å gjennomføre en undervisning krever i seg selv så mye oppmerksomhet og energi, at det er vanskelig å observere seg selv. Undervisningen er preget av hurtighet og ensomhet, og derfor også hukommelsestap. Dale mener at lærere trenger en anledning til å trekke seg tilbake fra den umiddelbare undervisningssituasjonen for å reflektere over dens hensikt og mening.

Kunne også foreldre ha nytte og glede av å reflektere over oppdragelsespraksis? For å sammenligne ønsker og handlinger (jf. Brookfield), må man nødvendigvis også tenke gjennom oppdragelsespraksis. Trolig kunne nok de fleste omsorgsgivere til tider ønske seg en anledning til å trekke seg tilbake fra den umiddelbare oppdragelsessituasjonen for å reflektere over dens hensikt og mening, men er det mulighet til dette? Dale har mange tanker om lærernes refleksjonsmuligheter. Og med tanke på å bruke Dale i en familiepedagogisk sammenheng, skal jeg kort presentere modellen hans.

3.2.1. Dales kompetansemodell

Dales modell over tre kompetansenivåer/praksisnivåer skal virke som et felles kriteriegrunnlag for at skolen skal kunne utvikle seg til en profesjonell institusjon, og systematisk refleksjon skal være en forutsetning. Han vektlegger også viktigheten av å sette seg mål og vurdere om man når dem. Det første kompetansenivået, K1, inneholder gjennomføringen av undervisningen, selve handlingen. Siden man gjerne må ta avgjørelser i løpet av relativt kort tid, kjennetegner Dale dette nivået med det han kaller for størst *handlingstvang*. Her er refleksjonsmulighetene svært avgrenset, rett og slett fordi man har liten tid til å overveie ulike handlinger. Refleksjonsevnen øker derfor med svekket handlingstvang.

På det andre nivået, K2, dreier det seg om planlegging og vurdering av undervisningen. Dette foregår i for- eller etterkant av selve undervisningssituasjonen, så her er handlingstvangen mindre og refleksjonsmulighetene større enn på K1. Men selv om man ikke er midt oppe i selve undervisningssekvensen, er man fortsatt under en viss handlingstvang. Man må for eksempel følge læreplanen ved planleggingsarbeid, men handlingstvangen er likevel svekket i betydelig grad i forhold til K1, og dermed øker refleksjonsevnen.

Det tredje nivået, K3, innebærer at man skal kunne kommunisere i og selv utvikle didaktisk teori. På dette nivået er man helt fri fra handlingstvangen, og mulighetene for refleksjon er derfor optimale. Som forsker eller under etterutdanning, uteblir kravet om å planlegge eller vurdere ut i fra en gitt kontekst. For sammenhengens skyld tar jeg med at Dale også knytter skillet mellom en svekket handlingstvang på K2-nivået, og frihet fra handlingstvangen på K3-nivået, til et skille mellom handlingsrefleksjon og refleksiv forskning. Men med tanke på problemstillingen min, finner jeg ikke dette som relevant å gå nærmere inn på. Jeg skal heller se nærmere på begrepet *handlingstidsrommet*.

3.2.2. Handlingstidsrommet

Dale ser som nevnt refleksjon i forhold til handlingstvang og handlingstidsrommet. Begrepet *handlingstidsrommet* (the action-present) omfatter den tidssonen man som praktiker har til å overveie ulike handlinger (Dale 1999:218). Refleksjonsevnen øker med svekket handlingstvang, siden handlingstidsrommet rett og slett blir større. Dale ønsker at lærere skulle hatt mer avsatt tid til å reflektere systematisk over elevenes læringserfaringer både på egenhånd og sammen med kollegaer. Å øke handlingstidsrommet betyr altså at man svekker handlingstvungen, men har man som foreldre mulighet til å svekke handlingstvungen? Det er i krisesituasjoner at handlingstvungen er sterkest, men en undervisningssituasjon er også preget av handlingstvang siden man som nevnt stadig må ta avgjørelser i løpet av relativt kort tid. Dette kan man nok trygt si om mange oppdragelsessituasjoner i hjemmet også. Dale omtaler Schön sitt begrep "reflection in action" som *handlingsrefleksjon* og setter det i direkte samspill til de to første kompetansenivåene (ibid:220). Dale fremhever også at kvaliteten i lærerens didaktiske praksis, avgjøres av kvaliteten i hans eller hennes handlingsrefleksjon, men hva betyr egentlig handlingsrefleksjon? Kan man i det hele reflektere på K1-nivået under selve handlingen?

3.2.3. Handlingsrefleksjon

For å se nærmere på det mest karakteristiske ved handlingsrefleksjon støtter jeg meg til Schön (2001). Denne refleksjonsformen får innflytelse på selve handlingen, og ofte blir handlingen styrt i en annen retning enn før refleksjonen. Mange av de handlingene som man utfører blir foretatt på bakgrunn av kunnskap vi har fra konkrete handlinger. Denne kunnskapen betegner Schön for "know how" kunnskap. Begrepet bygger på et nært samspill mellom tenking og handling.

Det er nok lite tvil om at erfarne foreldre sitter inne med mye kunnskaper fra konkrete handlinger. Men hva har egentlig dette med refleksjon å gjøre? Gjennom "reflection in action" justerer man "know how" kunnskapen. Schön benytter også begrepet "den reflekterende praktiker", og mener at man som praktiker kan reflektere over hva som helst

som har med ens egne handlinger å gjøre. Når praksisen derimot i enkelte tilfeller blir stereotyp og preget av rutinemessige gjentakelser, kaller Schön praksisen for overinnlæring av hva man skal gjøre. Slike handlinger blir mer og mer automatiske.

Dale fremhever at i undervisningssituasjoner, der handlingstidsrommet for refleksjon ofte er svært begrenset, er muligheten for en stereotyp praksis til stede. Ved for eksempel en brann kan det også være avgjørende at man opptrer med slike overinnlærte reaksjoner, bemerker Dale, men i undervisningshverdagen oppfordrer han til å tenke over egen atferd. Men lite handlingstidsrom, sterk handlingstvang og manglende handlingsrefleksjon samsvarer med hverandre (Dale:1999:226). Hvordan kan man så tilrettelegge for handlingsrefleksjon når handlingstvangen er relativt sterk, og handlingstidsrommet derfor blir begrenset?

I følge Schön oppstår *handlingsrefleksjonen* når man er misfornøyd med det man gjør. Når våre umiddelbare, spontane handlinger resulterer i det vi forventer, er vi tilbøyelige til ikke å tenke på det vi gjør. Om derimot noe overraskende skulle inntre i handlingssituasjonen, er det motsatte tilfelle. Dette minner for øvrig om Bø og Helles definisjon av *refleksiv tenkning*, som vi har sett var en tenkning som man benytter seg av i situasjoner der man ikke umiddelbart kan oppnå et ønsket mål. Schön hevder at man gjennom refleksjon kan trene seg opp til å tenke over egen atferd. Han påpeker for øvrig at selvfornyelsen inntre når det å finne ut av et problem, ikke blir anledninger til selvforsvar. Med tanke på å øke lærernes refleksjonskompetanse, har Dale tatt i bruk det hermeneutiske prinsippet.

3.2.4. Det hermeneutiske prinsippet

Siden forskning nettopp forutsetter evnen til å spørre, og at man kreativt bryter opp tidligere og utbredte måter å tenke på, sammenligner Dale (1992) elevens erkjennelsesprosess med forskerens. Lærerens undervisning blir dessuten sammenlignet med å fremstille forskningen. I dette ligger det en kreativ utfordring i forskerens persepsjonskvalitet, at man rett og slett ser hva som er verdt å spørre etter. Kanskje kan denne evnen til å bryte opp tidligere og utbredte tenkemåter også være vesentlig med tanke på foreldrenes bevisstgjøringsprosess? Foreldre som forskere på egen praksis? Hvordan kan man i så fall tilegne seg denne evnen? Det hermeneutiske prinsippet om å være åpen til å gjøre nye erfaringer, blir her et viktig

utgangspunkt. En hermeneutisk erfaring innebærer nettopp at man setter sine egne overbevisninger på spill. Å gjøre en erfaring kan dermed forandre forholdet til de saksforhold man gjør erfaringer med, slik at også den tidligere forståelsen forandres. Dette er et karakteristisk trekk ved en dialektisk erkjennelse slik den er beskrevet i den filosofiske hermeneutikken (Gadamer 1960, her referert fra Dale 1992).

Har man en aktiv evne til å være mottakelig, lærer man å bli spørrende, også til seg selv, hevder Dale videre. Dette innebærer med andre ord at en viss grad av usikkerhet kan være et nødvendig utgangspunkt for å gjøre en dialektisk erfaring. Som foreldre trenger man ut fra dette ikke fortvile over at man tviler! Vi har nettopp sett at handlingsrefleksjon også oppstår når man er misfornøyd med det man gjør. Men med tanke på å bevisstgjøre oppdragelsesintensjoner gjennom refleksjon, ønsker jeg nå å se nærmere på hva som kan være forutsetninger for selve refleksjonen.

3.3. Betingelser for handlingsrefleksjon

Jeg har vært inne på sammenhengen mellom lite handlingstidsrom, sterk handlingstvang og manglende handlingsrefleksjon. Men selv om handlingstvangen er svekket og handlingstidsrommet er utvidet, hevder Dale(1999) at lærernes refleksjonskompetanse likevel kan være lav. I denne sammenhengen påpeker han at læreren trenger hjelp gjennom den teoretiske innvielsen i pedagogikkutdannelsen. Med tanke på foreldreveiledning, er jeg spent på hva Dale fremhever som betingelser til handlingsrefleksjon.

3.3.1. Referanserammen og språket

Å danne en *referanseramme* opphøyer Dale som selve hensikten med pedagogikkutdannelsen. Som han sier, har overraskelser og problemer som praktikerne ønsker å løse alltid en bakgrunn. Et problem trer alltid fram innenfor en ramme med begreper, verdier og teoretiske perspektiver. En referanseramme blir på denne måten som en forståelseshorisont som danner bakgrunnen for å definere den situasjonen man befinner seg i.

Her er det vesentlig at læreren virkelig innser denne sammenhengen mellom referanseramme og problemløsning, og at endring av referanseramme kan medføre at nye problemer blir identifisert og analysert, fremhever Dale (1999:225).

Dale beskriver videre hvordan *språket* strukturer praktikerens/lærerens forståelseshorisont. Han forklarer at selve undervisningskonteksten presenterer seg for læreren gjennom ideer og *forestillinger*, det vil igjen si gjennom pedagogens begreper. Dette samsvarer for øvrig med Hirsjärvis betegnelse av oppdragelsesbevissthetens struktur, som et mer eller mindre velintegrert system av *oppdragelsesforestillinger*. Når begrepene forandres, forandres observasjonene våre og dermed også våre beskrivelser. Lærerens iakttakende tenkning er i det hele språklig bestemt, sier Dale og bruker Vygotsky som kilde. Han forklarer hvordan man reflekterer, ved at man i bevisstheten fastholder erfaringer i språklige tegn og symboler. Ved hjelp av språket vårt kan vi derfor sammenligne nåtiden med tidligere handlinger. Dermed kan man ved å utvide egen forståelseshorisont få et bedre grunnlag for handlingsrefleksjon.

Helt avgjørende for handlingsrefleksjonens kvalitet er om man tenker i begreper eller komplekser. Dette forklarer Dale (1999) med at når yrkesutøveren har kompetanse til å tenke i begreper i og om sin egen praksis, kan det utvikles en ny type indre bevissthet. Det har oppstått en form for refleksiv bevissthet. Dale sammenligner tenkning i komplekser med innledningsfasene i et forskningsarbeid. I denne startfasen mangler gjerne ordene hierarkiske forbindelser, slik at forbindelsene mellom ordene blir diffuse og ubestemte. Dette ønsker jeg å vite mer om. Det Dale betegner som bevissthetens oppdragelse, forklarer han som strukturforandringer av bevisstheten. Men hva betyr egentlig dette? Dette skal jeg også utdype. Videre skal jeg hovedsakelig bruke Vygotsky som primærlitteratur, men først en oppsummering.

3.5. Oppsummering

Brookfield tar utgangspunkt i at vi handler på bakgrunn av en rekke antagelser om virkeligheten. Han systematiserer antagelsene ut fra tre kategorier. Selve refleksjonen beskriver han som en problematisering av antagelser. Man kan for eksempel reflektere ut i fra følgende spørsmål: Hva vil jeg oppnå med handlingene mine? Hvordan handler jeg? På hvilket grunnlag handler jeg? Vil jeg akseptere handlingsgrunnlaget mitt? Og endelig; Fører handlingene mine til det jeg ønsker å oppnå både i et kortsiktig og langsiktig perspektiv? På denne måten kan man også sammenligne foreldrenes ønsker og handlinger.

Ved hjelp av Dale har vi sett at refleksjonsevnen øker med svekket handlingstvang. Jeg har tidligere pekt på likheter mellom Wenigers og Hirsjärvis nivåinndelinger, og jeg synes også Dales nivåinndeling har likhetstrekk med både Weniger og Hirsjärvi. Slik jeg ser det har alle tre inndelinger der refleksjonsevnen varierer. Dales første og andre kunnskapsnivå, som er preget av en mer eller mindre grad av handlingstvang, har mye til felles med første og andregrads teoriene til Weniger som preges av økende grad av bevissthet. K1- nivået og Wenigers førstegradsteorier, kan igjen tilsvare Hirsjärvis situasjonsavhengige og enkeltstående oppdragelsestanker. Og tilsvarende, ser jeg også fellestrekk ved både K2- nivået og andregradsteoriene til Weniger, og med Hirsjärvis enkeltstående oppdragelsesprinsipper og dessuten de velintegrerte oppdragelsesforestillingene. Som tidligere påpekt, bærer særlig de velintegrerte forestillingene preg av å ha et reflektert forhold til oppdragelsesprosessen. Velintegrerte forestillinger, ser jeg dessuten som vesentlig for både K3-nivået til Dale og tredjegradsteoriene til Weniger.

På K3-nivået skal man være fri fra kravet om å planlegge eller vurdere ut i fra en gitt kontekst, men konteksten som småbarnsforeldre vil jo alltid være tilstede. Jeg finner det mest vesentlig at foreldrene får mulighet til å bli klar over eget ståsted i oppdragelsessammenheng. Vi har sett at for å utføre refleksjon, er det gunstig at man befinner seg i en situasjon der handlingstvangen er mest mulig svekket. Selv om man som småbarnsforeldre har omsorgsrollen og ansvaret for barnet med seg hele tiden, vil jeg påstå at ikke alle situasjoner i like stor grad er preget av handlingstvang. Når for eksempel barna sover, trenger de fortsatt tilsyn, men handlingstvangen er svekket i form av mindre aktivitet. Man trenger ikke være i beredskap på samme måte som når vi for eksempel er ute med barn på en trafikkert veg. Men

i hvilken grad man opplever handlingstvungen, er trolig også svært personavhengig. Noen foreldre vil nok kunne samle tankene og ha gode refleksjonssamtaler ved siden av et lekende barn, mens andre må ha barnevakt for å ha utbytte av dette.

Vi har også sett at både Dale og Hirsjärvi påpekte at vi ser verden gjennom *forestillingene* våre. Brookfield brukte betegnelsen *antagelser*. Dale påpekte videre at forestillingene igjen er avhengig av begrepene våre. Om man har kompetanse til å tenke i begreper i og om sin egen praksis, kan det utvikles en ny type indre bevissthet. Vi har dessuten sett at Dale fremhever språket som ny betingelse for handlingsrefleksjon. Dette fordi språket strukturer praktikerens forståelseshorisont. Men på hvilken måte skjer egentlig denne struktureringen? Språkets betydning finner jeg spesielt interessant med tanke på foreldreveiledning. Siden Dale som nevnt bruker Vygotsky som kilde, skal jeg nå se nærmere på hva denne hvitrusiske vitenskapsmannen mente med tanke på språkets bevisstgjørende egenskaper.

4. SPRÅKETS BEVISSTGJØRENDE EGENSKAPER

Lev Semjonvitsj Vygotsky (1896-1934) engasjerte seg på mange områder, men de siste ti årene av sitt korte liv var han spesielt opptatt av den menneskelige bevissthet. Når jeg videre i oppgaven omtaler Vygotsky og hans teorier, støtter jeg meg hovedsakelig til Vygotsky (2001), dersom jeg ikke har oppgitt en annen publikasjon. I denne norske utgaven av ”Tenkning og tale” har Arne Skodvin skrevet innledningen, og Alex Kozulin har skrevet det siste kapittelet, så jeg henviser også til Skodvin og Kozulin.

Vygotsky (2001:153) brukte bevissthetstermen for å betegne oppmerksomheten om sinnets virksomhet, bevisstheten om å være bevisst. Han beskrev blant annet at ikke-bevisste funksjoner ble bevisste. Vygotsky understreket for øvrig at hans betegnelser skiller seg vesentlig fra den freudianske bruken av begrepet ubevisst, som er et resultat av fortrenning. Det ikke-bevisste for Vygotsky er verken noe delvis bevisst eller delvis ubevisst. Det er altså ikke en grad av bevissthet, men en annen orientering av bevissthetshandlingene.

Bevissthetshandlingene kan for eksempel belyse bare noen få sider av en tanke eller en handling. Hva mente han egentlig med dette? Vygotsky illustrerte med at selv om han knøt en knute og gjort det bevisst, så kunne han ikke forklare hvordan han gjorde det. Det var nemlig fordi han konsentrerte oppmerksomheten om knuten og ikke om egne bevegelser. Han konsentrerte seg ikke om handlingens *hvordan*: ”Når den har blitt gjenstand for min oppmerksomhet, er jeg blitt fullt bevisst” (ibid).

Ut i fra dette forstår jeg det som at Vygotsky åpner for en reflekterende holdning til bevisstheten, og dermed er velkommen i den fjerde kategorien til Skirbekk. (Jf. kap.2.) Når det gjelder handlingens *hvordan*, har vi sett at også Brookfield anbefalte å reflektere ut i fra *hvordan* man handler. Men er oppdragelsesintensjonene bevisste når de har blitt gjenstand for foreldrenes oppmerksomhet? Jeg ser for meg at et godt fokus mot intensjonene blir vesentlig, men *hvordan* man retter dette fokuset finner jeg også som sentralt. Og ut fra at intensjonene både består av ønsker og begrunnelser, finner jeg dessuten handlingens *hvorfor* som vesentlig.

4.1. Fra lavere former for bevissthet til høyere kultiverte former

Vygotsky (ibid:7) forklarte bevissthetens utvikling fra det han kalte lavere til høyere psykiske prosesser. De lave psykiske prosessene var de enkle og biologisk gitte former for bevissthet, som for eksempel det han kalte naturlig oppmerksomhet. Disse lave formene for bevissthet omdannes til høyere psykiske prosesser, som han beskrev som kultiverte former for bevissthet. Dette kunne for eksempel være viljestyrt oppmerksomhet. Med dette opprettet Vygotsky et prinsipielt skille mellom "lavere" naturlige mentale funksjoner og de "høyere" eller kulturelle funksjoner. Han poengterte at de lave funksjonene ikke forsvinner i en moden psyke. De struktureres derimot, og organiseres i samsvar med for eksempel sosiale mål (Ibid:232). Men hvordan skjer egentlig denne struktureringen? Med tanke på hvordan bevissthet utvikles, fremhevet han at både språkbruk og begrepsdannelse spiller svært viktige roller. Men før jeg kommer nærmere inn på dette, finner jeg det oppklarende i korte trekk å bemerke Vygotskys metodiske og kulturhistoriske syn.

4.1.1. Enhetsperspektivet

I følge Skodvin (2001:9) har Vygotsky på flere steder i forfatterskapet sitt kommentert sin misnøye over at den psykologiske forskningen delte seg i to leire. Den ene siden bestod av de som bare studerte ytre observerbar atferd, som for eksempel behavioristene i USA og pavlovianerene i Russland. Den andre siden var derimot kun opptatt av indre mentale representasjoner, som blant annet kognitivistene i Tyskland. Vygotsky fant dette skillet som fullstendig malplassert. Han gikk ut fra sin banebrytende ide om at tenkning og språkbruk utgjorde en og samme enhet, og at det dessuten var et resultat av menneskelig utvikling. Men hva gjorde egentlig Vygotsky for å bekjempe denne dualismen mellom det ytre og det indre? Han prøvde å finne røtter til private kognitive funksjoner i sosial kommunikasjon, og han gjorde dessuten internalisering til et sentralt begrep. Ironisk nok har han likevel blitt kritisert for at han nettopp gjennom internaliseringsbegrepet forsterket det samme skille mellom det ytre og det indre (ibid:16).

Vygotsky (2001) tok dessuten sterk avstand fra Watson sitt syn om at tenkningens og språkets utvikling er to genetisk parallelle prosesser som utvikles samtidig. Forholdet mellom tenkning og språk var for øvrig et omstridt teoretisk spørsmål. (Jf. for eksempel Bühler og Würzburger-skolens psykologer, 1927.) Ut i fra det overordnede enhetsperspektivet, stod det helt klart for Vygotsky at språkbruk og tenkning bare kunne studeres samtidig som språklig tenkning. Språkbruk uttrykker tenkning og tenkning foregår ved hjelp av språkbruk.

Vygotsky vektla at uansett hvordan man vil løse dette spørsmålet, måtte man forholde seg til den indre tales betydning for tenkningens utvikling. Men hvordan fungerer egentlig den indre talen hos voksne? Vygotsky (1982:114) beskrev forholdet mellom de voksnes tenkning og språk med to sirkler som skjærer hverandre. Med dette fikk han fram at det kun var visse deler av tanke- og taleprosessene som faller sammen i språklig tenkning. Han hevdet at det ikke var psykologisk grunnlag for å relatere alle former for språklig aktivitet hos mennesket til tenkning, som for eksempel å gjenta et verbalt utsagn (ibid).

4.1.2. Den kulturhistoriske skolen

Vygotsky og kollegaene hans kritiserte også behavioristene for å studere en aktivitet isolert sett, og de jobbet for en ny retning innenfor psykologien. Denne tilnærmingen ble kalt den kulturhistoriske skolen og hadde røtter i marxistisk og vestlig psykologi. For kulturhistorikerne var det grunnleggende at en aktivitet måtte studeres slik den var nedfelt i en historisk samfunnsformasjon. Dette skulle skje innenfor rammer av menneskelig samhandling og gjennom bruk av kulturelle verktøy. I denne sammenhengen ble *mediert* aktivitet, eller formidlet aktivitet, et sentralt begrep. En aktivitet kan medieres både ved hjelp av et redskap, som er utviklet for å utføre aktiviteten, og ved hjelp av tegn mellom deltakerne i en felles aktivitet. Språket, gester og tegnsystemer er eksempel på slike formidlende redskaper eller psykologiske verktøy, som de også ble kalt. Vygotsky så derfor på høyere mentale funksjoner, som for eksempel bevissthet, som produkter av formidlet aktivitet. Og som formidlende redskaper for å bygge opp bevisstheten utpekte han særlig språket (ibid:231).

For ordens skyld tar jeg med at selv om Vygotsky har skrevet mye om emosjoner, har han i også blitt kritisert for å vektlegge de kognitive sidene ved kommunikasjon og samhandling.

Kritikken har dessuten gått på om ikke meningsfull kommunikasjon kan gå forut for språklig samhandling. Nyere spedbarnsforskning har vist at nettopp dette faktisk er mulig. Når spedbarnet søker emosjonell informasjon fra omsorgspersonen og bruker denne informasjonen i sin videre atferd, er spedbarnet allerede et kunnskapssøkende subjekt. Spedbarnet kan derfor ikke betraktes som et vesen som kun får overført kultur og kunnskaper fra andre (Skodvin 2001:16). (Jf. også Bråten 1999; Smith og Ulvund 1999.)

Dale(1992) omtalte som nevnt bevissthetens utvikling som bevissthetens oppdragelse. Denne oppdragelsen innebærer strukturforandringer av bevisstheten. Jeg skal nå se nærmere på hva som egentlig menes med disse strukturforandringene av bevisstheten. Vygotsky hevdet nemlig at det skjer et strukturskille mellom en overgang fra å tenke i kompleks til å tenke i begreper. Mestrer man dette strukturskillet virket det bevisstgjørende, fordi det skjer en generalisering av ens egne psykiske prosesser. Men hva betyr dette? Er det de språklige bestemmelsene som utgjør selve bevissthetsprosessen, og hvordan utvikles egentlig språket? For å forsøke å finne svar på disse spørsmålene, skal jeg nå ta for meg den psykologiske utviklingen i regi av Vygotsky (2001).

4.2. Den psykologiske utviklingen

Som vi har sett forklarte Vygotsky utviklingen fra det han kalte lavere til høyere psykiske prosesser. Vygotsky hevdet at språket utvikler seg på samme måte som andre psykologiske operasjoner med støtte i tegnbruk. Han nevner for eksempel regneoperasjoner der man til tider støtter seg til fingertelling. Denne psykologiske utviklingen karakteriserte han i fire fundamentale stadier. Man beveger seg fra intuitive prosesser, naivt og ubevisst, til man gradvis blir i stand til å organisere seg ved hjelp av ytre uttrykk, bevisst tenkning og refleksjonsprosesser. Det skjer med dette en overgang fra psykiske primærprosesser til refleksjonsprosesser, som er avhengig av at man kan tenke i begreper. Dette er igjen avhengig av at vi behersker språket. Språk og tenkning har i det hele en spesiell plass i det psykologiske systemet til Vygotsky. Men det kan virke noe forvirrende at språk og tenkning spiller en dobbelt rolle. De er både psykologiske verktøy som bidrar til å forme andre mentale funksjoner, og i tillegg er de selv en av disse mentale funksjonene (ibid:235).

Det første stadiet i den psykologiske utviklingen blir gjerne kalt ”Det naturlige stadiet”. Her viser de intellektuelle operasjonene seg i sin naturlige eller opprinnelige form. Dette er det primitive og primære, altså de lavere mentale funksjoner. Når det gjelder bevissthet har vi tidligere sett at det er snakk om enkle og biologisk gitte former, som for eksempel naturlig oppmerksomhet og hukommelse.

Det andre stadiet har fått navnet ”Det naive og intuitive stadiet”. Dette handler om praktisk fornuft. Som eksempel på en naiv eller intuitiv erfaring, beskriver Vygotsky hvordan barnet for første gang bruker et verktøy (1982:112). Som ved de første praktiske handlinger, viser ofte den naive erfaringen seg som utilstrekkelig eller naiv i ordets rette forstand. Denne utviklingen iakttok Vygotsky gjennom hele det språklige utviklingsforløpet. Han så det blant annet ved at barn behersket grammatiske språkformer som ”fordi” og ”hvis”, før de behersker den bevisste logiske bruken, i for eksempel årsak og tidsrelasjoner. Noe jeg finner interessant er at Dale (1992:143) forbinder slike naive handlinger med ubevisste, dagligdagse og vanebestemte handlinger som hverdagen vår er fylt av. Ut fra dette tenker jeg at oppdragelsesintensjonene, kan nok i mange tilfeller befinne seg på dette nivået.

Det tredje stadiet kalles ”Det ytre tegns nivå”, og kjennetegnes ved at ytre operasjoner blir brukt til å løse en indre psykologisk oppgave. Det er for eksempel på dette stadiet at man i den aritmetiske utviklingen teller på fingrene. Når det gjelder språket, utvikles det egosentriske språket på dette stadiet. Selv om barnet snakker høyt, rettes talen til barnet selv. Denne talen har derfor ikke noen funksjon som kommunikasjon, men hjelper barnet til å tenke gjennom situasjonen og til å finne løsninger på eventuelle problemer. Barnet kan derfor begynne å planlegge handlingene sine og blir i det hele i stand til å organisere omverden gjennom bevisst tenkning.

Det fjerde og siste stadiet kalles gjerne for ”Det internaliserte stadiet”. Dette blir også omtalt som ”innvokningsstadiet”, fordi den ytre operasjonen må vike for den indre ved at den ytre blir til den indre. Her blir for eksempel fingertellingen til stum aritmetikk og språket tilsvarende det indre språket uten lyd. Vygotsky vektlegger at det likevel ikke er noen skarp metafysisk grense mellom det ytre og det indre. Det ene glir lett over i det andre, eller utvikles under påvirkning fra hverandre. Ut fra dette forstår jeg heller ikke denne overgangen som en engangsprosess i barns utvikling, eller at når dette stadiet er nådd, er tenkningen internalisert

på alle områder. Jeg forstår det som en situasjonsavhengighet, og at man i flere situasjoner, også som voksen, veksler mellom for eksempel det tredje og fjerde stadiet.

Ut fra denne generelle psykiske utviklingen, og ved hjelp av flere undersøkelser, kunne Vygotsky (1982:110) forklare hvorfor det ytre språket blir til et indre språk, fordi språket rett og slett skifter funksjon. Vygotsky kritiserte Watson som hevdet at barna tenker høyt fordi miljøet ikke stiller krav om en rask språklig forvandling til skjult tale. Watsons forklaring på hvisking som overgangsform mellom ytre og indre tale ble også sterkt motsagt. Vygotsky hevdet at det var det egosentriske språket som fungerer som dette bindeleddet. Det skjer en overgang fra en interpsykisk funksjon til en intrapsykisk funksjon ved at tenkningen skifter strukturer (ibid). Slike strukturendringer er som vi har sett et utviklingsmønster som er felles for alle høyere psykologiske funksjoner. Ut fra dette forklarte Vygotsky (ibid:121) det indre språkets utvikling som forgreininger fra barnets ytre språk sammen med sosiale erfaringer. Når strukturene i tenkning forandres, forandres også funksjonen til selve tankeaktiviteten. Tenkningens funksjon blir på denne måten avhengig av hvordan tenkningen er bygd opp.

Kort oppsummert forstår jeg det som at den intellektuelle utvikling er avhengig av både språket og sosiale og kulturelle erfaringer. Gjennom vår psykiske utvikling, forandrer en relativt ubevisst og naiv atferd til en gradvis mer bevisst atferd. Dette skjer ved at språkstrukturene utvikler seg. Når språket skifter funksjon ved overgangen til det internaliserte stadiet, skifter også tenkningens psykiske strukturer. Etter hvert blir man altså i stand til å organisere omverden gjennom bevisst tenkning, og blir dermed i stand til å reflektere. Disse strukturendringene legger med andre ord forholdene til rette for bevisst tenkning og refleksjon.

4.3. Vitenskaplige og dagligdagse begreper

Med tanke på hvordan man kan legge til rette for språklig bevisstgjøring, har jeg funnet følgende sitat: “Reflective conciousness comes to the child through the portals of scientific concepts” (Vygotsky 1986:171). Den refleksive bevisstheten blir med dette satt i sammenheng med vitenskaplige begreper, men hva menes egentlig med vitenskaplige begreper? Vitenskaplige begreper blir ofte definert teoretisk ved hjelp av andre ord. I motsetning til dagligdagse begreper, som barn tilegner seg spontant gjennom å delta i språklig samhandling med andre mennesker, tilegnes de vitenskaplige begrepene gjennom en systematisk tilrettelegging av læring (Vygotsky 2001:13). Skodvin (2001:17) har for øvrig kommentert at oversettelsen til vitenskaplige begreper (scientific concept) fra den russiske betegnelsen (nautsjnoe ponjatie), ikke er helt dekkende. *Nautsjnoe* betyr nemlig ikke bare vitenskaplig, men kan betegne alt som har med opplæring å gjøre. Derfor mener Skodvin at dette uttrykket like gjerne kunne vært oversatt med ”skolebegreper”. Han velger likevel å bruke ”vitenskaplig” på norsk siden ”scientific concept” er etablert som fagterm på engelsk.

Vitenskaplige og dagligdagse begreper har ulike sider av en helhetlig begrepstilegnelse, og kan påvirke hverandre gjensidig. De dagligdagse begrepene kan være vanskelige å abstrahere fra, og de vitenskaplige kan virke løsrevet fra virkeligheten. Men de dagligdagse begrepene kan formidle de vitenskaplige tilbake til virkelighetens verden, og de vitenskaplige begrepene kan også virke bevisstgjørende på de hverdagslige begrepene. Som et eksempel på bevisstgjøring kan det dagligdagse begrepet *hund* inngå i et hierarki av vitenskaplige begreper som for eksempel *pattedyr*, *virveldyr* og *dyr*. På denne måten blir barnet bevisst på hvordan fenomen kan ha ulike trekk på ett nivå og på samme tid ha fellestrekk på et overliggende nivå. Det har i det hele oppstått en mer kompleks organisering av ordmeninger, som driver hele den språklige tenkningen opp på et høyere plan (ibid:13). De vitenskaplige og dagligdagse begrepene er altså gjensidig avhengig av hverandre. Med andre ord har de et dialektisk forhold til hverandre. Jeg tar utgangspunkt i at man også som voksen kan videreutvikle reflektiv bevissthet, og med tanke på foreldreveiledning finner jeg det nå hensiktsmessig å ta for meg selve tenkningens eller bevissthetens utvikling.

4.4. Bevissthetens utvikling

Jeg har tidligere pekt på at Vygotsky ser utviklingen av bevissthet i sammenheng med begrepsutvikling. Begrepsutviklingen deler han videre inn i tre hovedfaser etter følgende generaliseringsstrukturer: Språklig tenkning i synkretismer, språklig tenkning i komplekser og språklig tenkning i begreper, som har den mest avanserte generaliseringsstrukturen. Som enhet i språklig tenkning fremhevet Vygotsky ordets *betydning*. Selve betydningen er et kriterium på et ord. Et ord uten betydning er kun en tom lyd, hevdet Vygotsky. Han påpekte at fra en psykologisk synsvinkel, er ethvert ords betydning en generalisering eller et begrep.

Gjennom ulike eksperimentelle undersøkelser kom Vygotsky frem til at ordbetydningen både kunne være et tankefenomen og et talefenomen. Det er i det hele et fenomen innenfor språklig tenkning eller meningsfylt tale, en forening av ord og tanke. Han kom også frem til tesen om at ordbetydninger endrer seg. Denne tesen ble for øvrig regnet som det viktigste resultatet av alle de eksperimentelle undersøkelsene, fordi innsikten kunne erstatte postulatet om at ordbetydningene var uforanderlige (Vygotsky:2001:186). Vygotsky hevdet for øvrig at datidens språkforskere, som støttet seg til assosiasjonsteorien, ikke forstod at selve betydningsstrukturen også forandrer seg under den historiske utviklingen av språket. Siden Vygotsky mente at den språklige tenkningen hever seg fra primitive generaliseringsstrukturer, og opp til de mest abstrakte begreper, poengterte han at det ikke bare er et ords innhold som forandrer seg. Måten virkeligheten generaliseres og gjenspeiles på i et ord endrer seg også (Ibid). Denne oppfattelsen av at ord og ordmening endrer seg, er altså et viktig grunnlag for Vygotskys teorier. Et ord er en generalisering, men man foretar altså generaliseringer på ulike måter slik at ordets mening utvikler seg. Jeg skal nå ta for meg denne begrepsutviklingen.

4.4.1. Språklig tenkning i synkretiske bilder

Den første fasen starter i spedbarnsalderen hvor ordene er totalt ubestemt. Her danner barnet uformede og uordnede mengder som kalles synkretiske bilder. Ordbetydningene er her en uformet synkretisk sammenkjedning av enkeltgjenstander. Siden disse synkretismene spiller

den avgjørende rolle ved dannelsen av barnets bilder, blir bildene både diffuse og labile. Barnet foretar en slags sammenkobling av ulike gjenstander når det står overfor en oppgave der man senere finner løsningen ved å danne et nytt begrep. Mangel på objektive forbindelser erstattes med et overskudd av subjektive forbindelser. Men hvordan kan barnet etter hvert kommunisere med voksne ved hjelp av enkelte ord som har felles betydning? Dette forklarte Vygotsky ved at delbetydninger i barnets ord ofte faller sammen med ordbetydninger i de voksnes språk. Ordets betydning i sin begynnende utvikling faller dermed sammen med et ords betydning i sin avsluttende utvikling. Dette er særlig tilfelle når det er snakk om konkrete gjenstander i barnets verden.

Denne første fasen i begrepsutviklingen deler Vygotsky for øvrig opp i tre etapper, men med tanke på problemstillingen min, finner jeg det ikke relevant å gå nærmere inn på denne inndelingen. Det jeg derimot vil presisere, er at den første fasen er en svært viktig faktor for tenkningens videre utvikling. Overproduksjonen av disse subjektive forbindelsene er nemlig fundamental for de senere valg av forbindelser (Vygotsky 1982:141). Kanskje kan det ut fra dette være mange subjektive forbindelser i de mindre integrerte oppdragelsesforestillingerne?

4.4.2. Språklig tenkning i komplekser

Den andre fasen i begrepsutviklingen karakteriseres ved oppbygging av komplekser. Den funksjonelle betydningen er den samme som ved de synkretiske bildene, men her har barnet oppdaget objektive forbindelser mellom gjenstandene. Det vil si at barnet grupperer gjenstandene ut fra generelle faktiske karakteristika, som barnet selv har skilt ut. Den tidligere egosentrisiteten, der barnet subjektivt antar forbindelsene mellom ulike gjenstander, er herved overvunnet. Som det beste eksempelet til å belyse oppbyggingen av et tankekompleks fremhevet Vygotsky slektsnavnet/etternavnet. Hvordan kan man så forestille seg at man tenker i etternavn? Dette forklarer Vygotsky med at barnet tenker ved at det forener og organiserer en verden av enkeltgjenstander. På denne måten kan ordenes betydning nærmest defineres som slektsnavn på forente eller grupperte gjenstander. Selve grunnlaget for oppbygging av komplekset er verken abstrakt eller logisk, men består av konkrete og faktiske forbindelser mellom enkelte elementer.

Ut fra Vygotskys undersøkelser utkrystalliserte det seg fem grunnformer for det komplekse tankesystem. Her finner jeg det mest relevant å se nærmere på den femte grunnformen. Dette er overgangsformen til tenkning i begreper og ble kalt for pseudobegrepstenkning. Forklaringen på navnet ligger i at generaliseringsresultatet i det ytre minner om et begrep, men pseudobegrepet noe helt annet. Genetisk sett fungerer pseudobegrepene altså som et bindeledd mellom kompleks tenkning og tenkning i begreper. Samtidig er pseudobegrepene selve kimen for etableringen av fremtidige ekte begreper. Språklig kommunikasjon med voksne er her en viktig fremdriftsfaktor, og det er i det hele svært viktig i begrepsutviklingen. Noe jeg finner spesielt interessant i denne sammenhengen, er at selve overgangen fra kompleksstenkning til begrepstenkning forløper umerkelig for barnet. Dette forklarte Vygotsky med at overgangen i praksis er karakterisert av sammenfallet mellom pseudobegreper og ekte begreper. På denne måten begynner barn å anvende begreper i praksis uten at de har blitt bevisst på begrepene. Barn utvikler begreper ”i seg selv” og ”for andre” tidligere enn begreper ”for seg selv”. Ut fra dette kan man karakterisere innholdet i pseudobegrepet som ”i seg selv” og ”for andre”.

4.4.3. Språklig tenkning i begreper

Vygotsky vektla at begrepsdannelsen foregår i en prosess. Det er gjerne som et resultat av et forsøk på å løse en oppgave at begrepet oppstår. Ut fra eksperimenter med unge i pubertetsalderen fant Vygotsky (1982:177) og hans kollegaer at begrepet ikke oppstår ved en enkel logisk bearbeiding av erfaringselementer. Barnet har heller ikke på forhånd tenkt seg ut sine begreper, og det er først i etterkant at begrepene blir bevisste og kan brukes som gjenstand for logisk tenkning. Utgangspunktet for språklig bevisstgjøring blir på denne måten begrepsdannelse og språklig tenkning i begreper. Men selv om både kompleks tenkning og begrepstenkning er en objektiv og sammenhengende form for tenkning, har verken sammenhengen eller objektiviteten i kompleks tenkning nådd den utviklingsgrad som gjør den sammenlignbar med tenkning i begreper. Hva blir egentlig forskjellen? Kompleksene bygges rett og slett opp av andre regler eller lover for tenkning enn begrepene etableres etter. Barnet skaper ikke sitt eget språk, men tilegner seg de voksnes ferdige språk ved å omgås de voksne. Barnet mottar et produkt som er lik de voksnes produkt, men produktet er altså fremstilt på to helt ulike måter. Det er barnets produkt man kaller et

pseudobegrep. Ut fra dette forstår jeg det som at hovedforskjellen mellom begrepstenkning og kompleksstenkning er at man rett og slett bruker ordet ulikt. De ulike måtene å generalisere på blir altså et resultat av ulike anvendelser av ett og samme ord.

Når man tenker i kompleks er det helt tilfeldig hvilken forbindelse som tilfører et nytt element til komplekset. Det skjer gjerne en sammensmeltning av det allmenne og det enkelte. Her finner vi altså svaret på hvorfor komplekset får en ubestemt og rett og slett utflytende karakter. Vygotsky mente for øvrig at det er den samme sammenflytningen og bildeforskyvningen som viser seg i drømmene våre. Forbindelsene i komplekset mangler altså hierarkisk forbindelse og relasjon. Ved begrepstenkning er bakgrunnen derimot forbindelser av en og samme type. Forbindelsene består stort sett av en relasjon mellom det allmenne og særegne, og mellom det særegne og det allmenne. Men tenker de voksne alltid i begreper?

Vygotsky (1982:169) hevdet at de voksnes språk også er fylt med rester fra kompleks tenkning, og at man som voksen langt fra alltid tenker i begreper. Han presiserte at generaliseringen i de voksnes tenkning slett ikke alltid foregår i den mest utviklede form. Voksne støtter seg både til kompleks tenkning og til tider til enda mer primitive former (Ibid:176). Selv om man behersker begrepstenkning forlater man altså ikke de mer elementære formene for tenkning. I hverdagen generelt hever ofte ikke begrepene seg over pseudobegrepers nivå på en rekke erfaringsområder. Med tanke på for eksempel holdninger til innvandrere, har jeg forestilt meg at det til og med er en del synkretiske bilder ute og går i storsamfunnet. Med tanke på å tilrettelegge for begrepstenkning, skal jeg nå gå nærmere inn på hva som skal til for å mestre overgangen mellom kompleks- og begrepstenkning. I denne forbindelse skal vi se at ordet har en avgjørende rolle.

4.5. Ordets avgjørende rolle

Den funksjonelle bruken av ordet spiller en avgjørende rolle i danning av ekte begreper. Gjennom ordet kan man rette oppmerksomheten mot ekte karakteristika, som man igjen kan syntetisere ved hjelp av ordet. Denne relateringen av et ord til et bestemt karakteristikum,

mente Vygotsky at man også kunne se i ulike hverdagssituasjoner ved at noe som blir persipert først isoleres og syntetiseres, og dermed får mening. Dette med ekte karakteristika, finner jeg litt uklart, men jeg forstår det som objektive forbindelser mellom gjenstander som på logisk vis hører sammen. Samtidig med meningen, oppstår også ordbetydningen og etter hvert begrepet. Begrepet utstrekker funksjonsområdet sitt og overføres til andre konkrete situasjoner, og blir til slutt endelig bevisst (ibid:175). Selv om det samme ordet både symboliserer abstrakte begrep og komplekser, brukes altså ordet helt forskjellig. Ordet er rett og slett et tegn som kan brukes på ulike måter. Og et begrep er, som tidligere nevnt, en generalisering av ordbetydningen.

Vygotsky (2001:241) var også opptatt av den personlige forståelsen av et ord. Her skilte han mellom ordets mening (*smysl*) og ordets betydning (*znatsjenije*). Ordets *mening* er avhengig av språkets kontekst, og er rett og slett summen av alle de psykologiske handlingene som ordet vekker til live i menneskets bevissthet. Ordets mening avhenger med andre ord av sammenhengen som det dukker opp i, slik at det i ulike sammenhenger kan forandre mening. Ordets *betydning* derimot, gjenspeiler et generalisert begrep og er kun en av meningssonene, men det er også den mest stabile og presise av dem.

I følge Vygotsky står ordets betydning for et sosialisert resonnement, mens meningen er en mellomfase mellom ens individuelle tenkning og språklig tenkning. Den individuelle tenkningen kan ikke meddeles andre fordi den er individuell, men den språklige tenkningen er derimot forståelig for andre. Den språklige tenkningen oppstår når barnet for alvor begynner å ta i bruk de voksnes ord. Den språklige tenkningen oppstår med dette som en ny bevissthetsform i barnet. Menneskelig bevissthet utvikles altså først i fellesskap mellom mennesker, og deretter som en egenskap innen det enkelte menneske. Den språklige tenkningen har på denne måten flere fremtredelsesformer. Den etableres først som ytre tale i barnets sosiale samspill med andre mennesker, før den differensieres i dialogtale og monologtale. Til slutt differensieres den språklige tenkningen videre til indre tale. Den indre talen skal jeg se nærmere på, men først litt om hvordan nye begreper læres.

4.5.1. Utvikling av bevissthet gjennom egenaktivitet

Når det gjelder begrepsinnlæring er Vygotsky veldig tydelig. Her er det nemlig ikke mulig å overføre et begrep direkte fra "et hode til et annet" kun ved hjelp av andre ord. Resultatet av en slik direkte begrepsinnlæring, beskrev Vygotsky som tom ordtilegnelse (ibid:165). Siden dannelsen av nye begreper som nevnt er en komplisert indre psykisk prosess, er det vesentlig at man selv er aktiv i begrepsinnlæringen. En måte vi kan være aktive på er gjennom skriftspråket.

Vygotsky (Ibid:168-170) betegner skrevet tale som den mest utførlige formen for tale. Her må man bruke mange flere ord og bruke dem mer nøyaktig enn i muntlig tale. Dette fordi kommunikasjonen bare oppnås gjennom ord og ordkombinasjoner. Her kan verken dra nytte av stemmen eller mottakers kunnskaper om temaet. Til tider kan man vel vite noe om mottakers forkunnskaper, vil jeg bemerke, men vi mister i hvert fall bruken av både stemmen og kroppsspråket. Mens en dialog gjerne forutsetter en viss hastighet, der det kan bli lite eller ingen tid til verken overveielser eller valg, har man ved monolog bedre tid til både det språklige og til en bevisst utforming. Når man omgjør tanker til språklig form, både skriftlig som muntlig, skal vi se at den indre talen spiller en vesentlig rolle.

4.5.2. Den indre talen

Vygotsky vektla at den indre talen ikke er et indre aspekt av å snakke, men at den er en funksjon i seg selv. Den er likevel en form for språkbruk fordi den inneholder tanker som er forbundet med ord. I følge Kozulin (2001:241) ligger forskjellen i at mens tanken er kledd i ord i ytre tale, må ordene i indre tale derimot sublimeres for å bære frem en tanke. To viktige prosesser er med dette sydd sammen i den indre talen. Den ene viser overgangen fra ytre kommunikasjon til indre dialog, mens den andre står for omgjøringen av ens innerste tanker til språklig form, slik at de kan formidles til andre. Den indre talen blir på denne måten som en psykologisk mellomfase mellom kulturelt godtatte symbolsystemer og privat "språk" og billedbruk (Ibid). Her blir altså talen *for en selv* til gjennom differensiering fra talen *for andre*

ved at den ytre talen omgjøres til tanker. På denne måten er den indre tale en tale for en selv, som bidrar til mental orientering og bevisst forståelse (ibid:198).

Vygotsky (2001:215) betegnet den indre talen som en *mental kladd*, fordi det er en form for planlegging av både det vi skal si eller skrive. Han sammenlignet også tanken med en sky som inneholder et regnskyll av ord. Dessuten konkretiserte han det med at en som taler ofte bruker flere minutter for å forklare en eneste tanke. Selv om hele tanken er til stede øyeblikkelig i hodet, må den i talen altså utvikles gradvis. Han forklarte at nettopp fordi tenkningen ikke har et automatisk motstykke i ord, må overgangen gå fra tanke til ord via betydningen. Når vi snakker er det i det hele alltid en skjult tanke bak og dermed en underliggende mening, hevdet Vygotsky videre. Og når man ikke greier å uttrykke seg i ord, er gjerne problemet at tanken formidles av tegn utad, men at den også formidles innad av ordbetydninger. Direkte kommunikasjon mellom bevisstheter er derfor ikke mulig, ikke bare fysisk, men også psykologisk. Kommunikasjonen må derfor gå gjennom en omveg som består av ordbetydninger. På denne måten går tenkningen først gjennom betydninger og deretter gjennom ord.

4.6. Oppsummering

Jeg har i denne delen pekt på at Vygotsky forbinder tenkningens utvikling med begrepsdannelsen, og at begrepsdannelsen igjen er avhengig av at man mestrer egne psykiske prosesser. Videre er det nettopp gjennom språket at man lærer å mestre psykiske prosesser. Vi har sett at begrepet er en generalisering av et ords betydning. Her er det vesentlig at ordets betydning endrer seg fordi betydningsstrukturene endrer seg. Det er ikke bare et ords innhold som forandrer seg, men også måten virkeligheten generaliseres og gjenspeiles på i et ord.

Siden tenkningens eller bevissthetens utvikling foregår i form av begrepsutvikling, forstår jeg dette som at etter hvert som begrepene utvikles, blir også tenkningen mer og mer bevisst. Og siden vi har sett at de språklige strukturene blir strukturer for barnets tenkning etter hvert som barnet tilegner seg dem, er det etter min oppfatning disse *overgangene* til mer avanserte tankestrukturer som virker bevisstgjørende. Tankestrukturene våre blir på denne måten sett på som generaliseringsstrukturer, og bevissthetsgraden blir avhengig av

generaliseringsstrukturene til ordene man benytter. Jeg har dessuten prøvd å fremheve at de voksne langt fra alltid tenker i begreper. Pseudobegrepstenkning er selve bindeleddet mellom komplekstenkning og begrepstenkning. Her har vi sett at språklig kommunikasjon er en viktig fremdriftsfaktor for begrepsutviklingen.

Vi har også sett at i motsetning til dagligdagse begreper, som man tilegner seg spontant gjennom å delta i språklig samhandling med andre mennesker, tilegnes vitenskaplige begrepene gjennom en systematisk tilrettelegging av læring. Den konkrete og praktiske tenkningen oppstår derimot lenge før begrepsdannelsen, og selve begrepene er en langvarig og komplisert utviklingsprosess i tenkningen vår. Begrepet har vi også sett at har en spesiell struktur som oppstår ved å generalisere gjennom synkretiske bilder og kompleks tenkning. Alt dette på basis av ord som hjelp til begrepsdannelsen. Hovedforskjellen mellom begrepstenkning og komplekstenkning er at man rett og slett bruker ordet ulikt.

Som jeg har forstått Vygotsky, er det når vi mester begrepstenkning at vi er mest bevisst på ordenes betydning. Dette på grunn av at ordenes mening og betydning utvikler seg via mer og mer kompliserte generaliseringsstrukturer, og som vi har sett befinner begrepstenkningen seg på det høyeste generaliseringsnivået. Den indre talen omgjør tankene til ord via ordbetydninger. Den indre talen sørger også for overgangen fra ytre kommunikasjon til indre tale. Og det er nettopp dette som bidrar til mental orientering og bevisst forståelse. I neste kapittel ønsker jeg å gi eksempel på det jeg har betegnet som refleksjonsgrunnlag.

5. REFLEKSJONSGRUNNLAG

Vygotsky (2001) og hans medarbeidere fant det innlysende at et begrep bare kan bli bevisst når det er en del av et system. Mangelen på bevissthet er heller et produkt av spontane begrepers mangel på systematikk, poengterte Vygotsky. Dette forklarte han med at dersom bevisstgjøring betyr generalisering, betyr generalisering på sin side dannelse av et overordnet begrep som omfatter det bestemte begrepet som et særtilfelle. Et overordnet begrep forutsetter også at det finnes en rekke underordnede begreper, og det igjen forutsetter et hierarki av begreper på ulike generaliseringsnivåer. På denne måten settes det gitte begrepet inn i et generelt relasjonssystem. Men et system og bevisstheten om det forutsetter at det allerede finnes en rik og relativt utviklet begrepsverden. Dette begrunnet Vygotsky med at uten denne begrepsverdenen ville barnet heller ikke ha noe å systematisere. Med tanke på å danne et grunnlag for refleksjon, vil jeg ut i fra dette fremheve *systematisering* som et vesentlig stikkord.

5.1. Språklig systematisering

Vygotsky påpekte at de systematiserende vitenskaplige begreper ville være unødvendige dersom de kun gjenspeilte objekter i deres ytre fremtoning, slik tilfellet er med de spontane begrepene. Ut fra dette forstår jeg de vitenskaplige begrepene som abstrakte begreper. Som eksempel på hva slags abstrakte begreper som kan virke systematiserende å ta for seg med tanke på foreldreveiledning, vil jeg kort trekke fram undersøkelsen til Hjordemaal (1985) om småbarnsmødres oppdragelsesverdier. Her kom det nemlig fram ulike syn på hva *selvstendighetsbegrepet* innebar. Flere av mødrene gav mer eller mindre eksplisitt uttrykk for at de var redd for å indoktrinere barna sine om de vektla verdiområder som samfunnspolitikk og livssyn. De begrunnet det ut fra at de ønsket at barna selv skulle få bestemme hvordan de ville forholde seg til disse verdiområdene. I denne sammenhengen blir det antydnet at mødrene ikke tok stilling til om man for å ta selvstendige valg kanskje kunne trenge et grunnlag å ta valgene ut i fra. Kanskje disse mødrene nettopp kunne ha nytte av et fyldigere relasjonssystem rundt selvstendighetsbegrepet?

5.1.1. Oppdragerbevissthetens innhold

Hirsjärvi setter som tidligere nevnt oppdragerbevissthetens innhold i sammenheng med virkelighetsoppfatningens *innhold* som består av verdier og menneskesyn. Jeg har tidligere sett på Hirsjärvis inndeling av oppdragerbevissthetens *struktur*. Med tanke på å finne fram til noen flere abstrakte begreper som kan systematisere foreldrenes spontane begreper innen oppdragelsesområdet, skal jeg nå se nærmere på Hirsjärvis inndeling av oppdragerbevissthetens *innhold*.

Oppdragerbevissthetens innhold deler hun igjen inn i fire sentrale elementer (Hirsjärvi 1981:72). Det første kaller hun for *oppdragelsesmål* (child rearing aims), det andre er *grunnleggende synspunkter på barnet* (the general view of the child). Det tredje elementet er synspunkter i tilknytning til *hvordan oppdrageren opplever seg selv som oppdrager* (the general view of the self as an educator), og det fjerde og siste går på oppfatninger omkring betydningen av *kvaliteten på interaksjonen mellom oppdrager og barn* (the significance of the quality of educational interaction). Disse elementene samsvarer for øvrig med de tre instansene i oppdragelsessituasjonen som vi har sett at den pedagogiske trekanten tar for seg: *Innholdet, oppdrageren og barnet*. Som eksempel på bruk av Hirsjärvis fire elementer i veiledningssammenheng, har jeg valgt ut oppdragelsesmål og synet på barnet.

For å konkretisere oppdragelsens oppgave og mål har familiepedagogikken skilt mellom åtte oppdragelsesområder som belyser ulike verdiområder. Disse områdene er følgende: Fysisk oppdragelse, intellektuell oppdragelse, emosjonell oppdragelse, sosial oppdragelse, samfunnspolitisk oppdragelse, estetisk oppdragelse, moralsk oppdragelse, religiøs og livssynsmessig oppdragelse (Evenshaug & hallen 2002:83-106). Dette ser jeg også på som verdiområder som kan danne mer detaljerte relasjonssystem rundt foreldrenes begreper. Her kan man for eksempel se på selvstendighetsbegrepet i forhold til alle disse verdiområdene. Men med tanke på oppdragerbevissthetens innhold er altså oppdragelsesmålet kun ett av de fire elementene. Ut fra dette holder det derfor ikke å være seg bevisst sitt oppdragelsesmål, ved at man for eksempel har gjort seg refleksjoner rundt at man ønsker å prioritere intellektuell oppdragelse fram for livssynsmessig oppdragelse. Og med tanke på problemstillingen min om bevisstgjøring av oppdragelsesintensjoner, har jeg jo tatt utgangspunkt i at intensjoner både består av ønsker og begrunnelser. Om vi lar ønskene

sidestilles med mål eller ønskemål, trenger vi likevel en begrunnelse for oppdragelsesmålene. Kanskje kan de andre elementene til Hirsjärvi danne grunnlaget for disse begrunnelsene?

Hirsjärvi (1981) finner det rimelig å anta sammenhenger mellom synet på barnet og prioritering av oppdragelsesmål. For å konkretisere dette benytter hun fem ulike måter for å tydeliggjøre sine synspunkter på barnet. Man kan for det første spørre seg om man oppfatter barnet som grunnleggende *godt* i forhold til å se på barnet som *ondt*. Er barnet for det andre kvalitativt forskjellig fra voksne, og ser man for det tredje på barnet som grunnleggende *passivt* eller *aktivt*. Som et fjerde punkt peker Hirsjärvi på om barnet oppfattes som et modifiserbart barn eller ei, og det siste punktet dreier seg om hvor universell den menneskelige natur egentlig er. Jeg finner disse eksemplene som nyttige å tenke ut fra for en foreldreveileder, men med tanke på å fremme foreldrenes syn på barnet finner jeg det Hundeide betegner som ”empatisk identifikasjon” som mer dekkende.

Hundeide er sentral innen ICDP (International Child Development Programmes) som er en stiftelse med et internasjonalt nettverk av eksperter. De arbeider med psykososiale omsorgs og opplæringsprogrammer for barn i nød, men målsettingen i programmene er først og fremst og virke forebyggende. En vesentlig del av ICDP består nettopp i å kartlegge omsorgsgivers oppfatning av barnet. De bygger dessuten på Vygotskys prinsipper. Man forsøker å finne ”sonen for mulig utvikling” i omsorgsgivers oppfatning av barnet. Et av hovedtiltakene er å fremme omsorgsgivers opplevelse av barnet som person og medmenneske, slik at omsorgsgiveren kan bruke sine innlevelsesevner til å forstå barnets holdninger og handlinger ”innenfra” (Hundeide 2001). Hundeide (ibid:43) kaller dette for ”empatisk identifikasjon” med barnet. Her bygger han blant annet på attribusjonsteori om at hvordan barnet blir oppfattet eller definert, også er medbestemmende for omsorgen barnet får (Jf. Kelly 1955).

For å gå tilbake til Hirsjärvi, har vi sett at hun i tillegg til menneskesynet, fremhever *verdier* som virkelighetsoppfatningens innhold. Jeg har over lengre tid vært på utkikk etter noen få grunnleggende oppdragelsesverdier, som kan appellere til refleksjon. I denne sammenheng har jeg latt meg inspirere av verdiene *likeverd, integritet, autenticitet* og *ansvarlighet*. Familieterapeut og forfatter Jesper Juul har i boken, ”Livet i familien”, tatt for seg disse fire verdiene. Ut fra Vygotsky har jeg tenkt at det kan virke systematiserende å lære seg disse abstrakte begrepene, og at man dessuten kan ta stilling til dem som verdier. De bygger

dessuten på et menneskesyn som man kan ta stilling til om man er fortrolig med eller ei. På denne måten har jeg tro på at verdiene kan utvikle grunnlag for refleksjon. Med et fyldigere refleksjonsgrunnlag, er tanken at det skal bli lettere å reflektere rundt oppdragelsessituasjonen, for eksempel ut fra Hirsjärvis fire elementer.

5.2. Oppdragelsesverdier som refleksjonsgrunnlag

Juul (2004) presiserer at verdiene han tar opp ikke er hans i den forstand at han har funnet dem opp, men at han har funnet dem hos mange kilder. Men hvorfor oppgir han ikke kildene sine? Dette mener jeg er en stor svakhet hos Juul, men jeg velger likevel og støtte meg til han i denne sammenhengen. Juul vektlegger dessuten at forslagene hans ikke skal bli oppfattet som absolutte sannheter rett og slett fordi han mener at livet ikke handler om å finne det perfekte eller riktige, men om å finne mening. I stedet for å lete etter fasitsvar, oppfordrer Juul foreldre til å reflektere over sentrale oppdragelsesverdier, og selv ta stilling til hva man kan stå inne for i oppdragersammenheng (Ibid:19). Og nettopp dette vil jeg påstå at har mye med bevisstgjøring av oppdragelsesintensjoner å gjøre.

Juul har ut fra sitt møte med familier fra mange ulike land og kulturer, erfart at disse fire verdiene er grunnleggende og transkulturelle. Og når det gjelder verdienes generelle funksjoner, samsvarer synet hans med for eksempel Rescher (1969:20-21). Jeg kommer for øvrig tilbake til Rescher i neste kapittel. Juul har tatt for seg disse fire verdier både med tanke på samliv og barneoppdragelse, men han har begrenset seg til de verdiene han mener er til hjelp for å oppnå god psykisk og sosial helse. Han definerer verdier som følgende:

”Verdier er de tanker og ideer som vi tillegger verdi og som kan få verdi for vårt eget liv når de får ramme inn og prege våre egne daglige handlinger og refleksjoner” (Juul 2004:15). Jeg skal nå ta for meg de fire utvalgte verdiene. Jeg fortsetter derfor å støtte meg til Juul (2004).

5.2.1. Likeverd

Juul forstår likeverd som *det å ha samme verdi som menneske* (ibid:22). At et forhold er likeverdig forklarer han med at begge parter ønsker, meninger og behov behandles med samme alvor av fellesskapet og ikke avvises eller bagatelliseres med henvisning til den andres kjønn, alder eller funksjonshemming. Ut fra dette henviser Juul begrepet likeverd til alle menneskers grunnleggende behov for å bli sett, hørt og tatt alvorlig som individer. På denne måten hevder Juul at likeverd er det eneste reelle alternativet til gamle dagers patriarkalske familiemønster med den klare rangordningen der far stod øverst foran mor, og så kom barna.

Juul understreker imidlertid at selv om familiemedlemmene har likeverdige relasjoner til hverandre, betyr ikke det at makten skal fordeles til barna. I en familie skal derfor de voksne både ha den økonomiske, sosiale og psykologiske makten. Den psykologiske makten vil si ansvaret for og makten over tonen, atmosfæren og stemningen. Dersom barna får dette ansvaret trives alle parter dårlig. Dette samsvarer for øvrig med det familiepedagogikken betegner som et asymmetrisk subjektsforhold (Evenshaug & Hallen:2002:38). Spørsmålet er i det hele ikke om de voksne har makten, men hvordan de bruker den.

Det å føle seg likeverdig behandlet blir sett på som det motsatte av å bli behandlet nedlatende, bli belært, definert eller latterliggjort (Juul:2004:23). En likeverdig samtale karakteriserer han videre som en samtale der begge parter uttrykker seg selv, sine egne tanker, verdier, følelser, drømmer og mål, istedenfor å teoretisere eller snakke til eller om den andre. Som eksempel trekker han frem en dialog mellom mor og en sønn på tre år. Når sønnen sier at han er sulten, overkjører mor barnet med å svare: ”Tøys. Det er jo bare en time siden frokost, du er ikke sulten allerede?” Juul fremhever flere alternative svar som gjør samtalen likeverdig. Ett av dem er: ”Uff da! Det var synd, for jeg har ikke tid til å lage mat til deg akkurat nå. Du får vente litt, til jeg er ferdig med å brette sammen dette tøyet.”

Med tanke på Hirsjärvis elementer, har jeg sett for meg at man ut fra å lære seg begrepet *likeverd* for eksempel kan ta stilling til om man ser på barnet som en person med behov for å bli sett, hørt og tatt alvorlig, og om man opplever at man selv som oppdrager tar hensyn til dette. Videre kan man gjøre seg noen tanker rundt hvilken betydning dette kan ha for

forholdet mellom seg selv og barnet. Kanskje kan nettopp dette at barnet skal bli sett, hørt og tatt alvorlig, og samtidig lære seg å forholde seg til andre på den samme likeverdige måten, være et oppdragelsesmål i seg selv?

5.2.2. Integritet

Personlig integritet definerer Juul (2004:48) som *den enkeltes aktuelle sum av følelser, verdier og tanker*. Han forklarer at vi kan se tilbake på en lang historisk periode der man ikke tok hensyn til barns personlige integritet. Som et ledd i den oppdragelsen, som ble sett på som riktig og nødvendig, ble barns fysiske og psykiske grenser og behov systematisk krenket. I denne sammenhengen forbereder Juul oss på at det kan være vanskelig å skille mellom det viktige og uviktige, men vektlegger at det er viktig for helheten at den enkelte lærer å spørre seg selv: ”Er det nå virkelig mine sentrale behov og mine personlige grenser som står på spill, eller dreier det seg bare om en tilfeldig lyst, en gammel vane, en fiks idé eller en forstokket mening?”(ibid:44).

Som et av flere eksempel på dette siterer jeg igjen Juul (ibid): ”Barna mine vil gjerne spise lørdagsmiddag på Mc Donalds. Det har lyst til dette, og det er en måte å oppfylle behovet for mat på. Men jeg krenker ikke deres integritet ved å si nei, jeg frustrerer bare lysten deres.” Den vanligste måten voksne krenker barn på skjer derimot gjennom utskjelling, hevder Juul videre. Han forteller om den eldgamle tradisjonen når voksne gjennom utskjelling krenker barns integritet med det mål å gjøre barna til skikkelige, veloppdragne og ordentlige mennesker.

I denne sammenheng viser Juul til den danske barneforskeren Erik Sigsgaard (2003) og hans medarbeidere som gjennom sin danske undersøkelse oppdaget at 80% av barna i alderen tre til seks år opplevde at de ble skjelt ut av de voksne i 90% av den tiden de var sammen. De voksne i undersøkelsen som var både pedagoger og foreldre syntes ikke at de brukte kjeft i mer enn 20% av tiden. Dette var når de var sinte eller irriterte, og da hevet de stemmen. Juul oppsummerer med at de voksne ofte bruker språket på en måte som får barn til å føle seg dumme og klønete, og som gjør dem lei seg. Det beste alternativet til utskjelling hjemme i

familien er *autentiske tilbakemeldinger*, understreker Juul. Autentisitet er også den neste verdien jeg skal ta for meg.

5.2.3. Autentisitet

Autentisitet betyr i følge Juul egentlig ”*ekthet*”, altså *evnen til å uttrykke seg troverdig*. Når vi uttrykker oss autentisk bruker vi akkurat de ordene og følelsene som er sanne for oss. Juul trekker frem tre vesentlige faktorer i samspillet i en familie som autentisitet er en forutsetning for. Den første er nær, varm kontakt mellom voksne og mellom voksne og barn. Her påpeker han at det finnes to typer varme, både solvarme(harmoni) og friksjonsvarme(konflikt). Det konfliktløse fellesskapet mellom likeverdige parter blir betegnet som en illusjon. Det vesentlige er at begge formene for varme krever nærvær, åpenhet og troverdighet.

Den andre faktoren er utviklingen av personlig autoritet, og dermed muligheten for å vinne gjennomslag for sine behov, grenser og verdier. Her vektlegges det at vi er ansvarlige for oss selv, og at det er først når vi mestrer dette ansvaret sånn noenlunde at vi er i stand til å gå aktivt inn for å gi omsorg til andre mennesker. I barneoppdragelsen er dette det eneste likeverdige alternativet til bruk av vold, trusler, løfter og nedverdiggende manipulering, hevder Juul.

Den tredje faktoren er bearbeiding og eventuell løsning av konflikter og problemer i forholdet mellom familiens medlemmer. Her er det vesentlig at alle i en familie får muligheten til å uttrykke seg så autentisk som mulig om et problem eller en konflikt. Det kan for eksempel være å si noe om den måten problemet eller konflikten påvirker oss på, og om mulighetene våre for å medvirke til en løsning.

Juul beskriver en autentisk relasjon som et forhold mellom to mennesker som anstrenger seg for og av og til lykkes med å være autentiske. Dette mener han er det moderne alternativet til det han betegner som den tidligere generasjoners rollespill, der foreldrene ”spilte” sin foreldrerolle ut fra tidens moralske holdninger om hvordan man oppførte seg riktig og ordentlig. Han synes fortsatt det virker som at mange foreldre føler seg forpliktet til å ”spille”

foreldre. Ut fra det han betegner som den ”klassiske foreldrerollen”, gjør man seg stor, spiller ansvarlig og bedrevitende, og legger dessuten gjerne skylden på barnet.

Juul forteller videre at han gjennom mange år har møtt noen tusen foreldre som var frustrerte fordi resultatet av oppdragergjerningen ikke var som forventet. Hans hjelp har da ofte bestått i å kunne lede den ene eller begge foreldrene fram til mer autentisk kontakt med det barnet de har hatt flest konflikter med. Det har gang på gang overrasket Juul hvor raskt konfliktene forsvinner når foreldrene får tatt tak i seg selv og lærer å uttrykke seg så personlig og autentisk de kan. I letingen etter autenticitet må man hele tiden kartlegge og undersøke våre egne grenser. Hva slags grenser det er snakk om skal jeg ta for meg under den fjerde og siste verdien i denne sammenheng.

5.2.4. Ansvarlighet

Det personlige ansvaret dreier seg om å ha *ansvar for vår personlige integritet*. Om man ikke tar ansvaret for seg selv som foreldre, påstår Juul at barna tar på seg dette ansvaret og opplever det som *skyld* (Ibid:75). Det motsatte av en ansvarlig beslutning, er en defensiv beslutning. Defensive beslutninger blir gjerne tatt for å unngå noe annet, men i følge Juul vil konsekvensen alltid bli at vi på sikt får mer av det vi forsøker å unngå. For å forklare forskjellen på en på ansvarlige og defensive handlinger benytter Juul et eksempel med en mor og datter på tre år i et stort kjøpesenter. Mor er tydelig sliten og bærer på tre handleposer da treåringen uttrykker at hun ikke orker å gå mer og vil bæres. Det hjelper lite at mor forsøker å motivere datteren til å gå selv, og etter hvert greier hun så vidt å bære både posene og datteren ut i bilen. Her mener Juul at moren tar en defensiv beslutning, enten for å avverge en støyende konflikt eller fordi hun ikke ser noen annen løsning. Uansett ville det ha vært bedre for både mor og datter og kvaliteten på deres innbyrdes forhold dersom moren hadde handlet ansvarlig, hevder Juul. Han har flere alternativer til en ansvarlig handling. Den ene går på at mor forteller datteren at de begge er veldig slitne, og at de får sette seg ned litt ved veggen til de orker å gå videre.

Det vesentlige i dette eksempelet er at ikke moren bør ”ofre seg” på bekostning av seg selv. En slik mangel på egenansvarlighet må datteren på lengre sikt betale for i form av

skyldfølelse. Juul vektlegger at det derimot ville være noe helt annet om mor på en dag med mye overskudd, med største velvilje hadde bestemt seg for å bære både datteren og posene. Det viktige her er at moren i denne situasjonen bestemte seg ut fra eget overskudd, og da ville heller ikke datteren bli konfrontert med morens resignasjon og motvilje. Dessuten vektlegger Juul at det er stor forskjell på å inngå et kompromiss og å gå på akkord med seg selv. Det som er viktig, er at vi hver for oss og fra sak til sak undersøker hvor grensene går. Det er heller ikke noe galt i å gi avkall på egne behov, lyster eller følelser, så lenge man er innstilt på å ta ansvar for egen beslutning, og ikke gir andre skylden. Tilsvarende er det heller ikke noe i veien for å imøtekomme andres behov, ønsker og lyster dersom man gjør det ansvarlig. I denne sammenhengen oppfordrer han voksne til å si ja, når vi mener ja, og nei når vi mener nei. Når vi så er i tvil, bør vi skaffe oss en tenkepause. Det er ikke meningen at vi alltid skal ha et svar klart. Jeg forstår det som en oppfordring til å finne ut av hva man som foreldre vil og mener, men dette skal vi se at kan være komplisert nok i seg selv.

5.3. Bearbeiding av familiepedagogisk arv

Som eksempel på forhold som kan komplisere refleksjonsprosessen, vil jeg fremheve den familiepedagogiske arven. Som nevnt innledningsvis blir foreldrenes erfaringer fra oppdragelsen de tidligere har hatt i barndommen, betegnet som familiepedagogisk arv (jf. s.). Den pedagogiske arven kan overføres fra generasjon til generasjon ved at man som barn identifiserer seg med sine egne foreldre, tar opp i seg deres holdninger og verdier og gjør dem til sine egne. Denne prosessen er ikke alltid bevisst, og kan derfor ubevisst overføres til neste generasjon. Men den kan også bli vekket til bevissthet, for eksempel når man selv blir foreldre (Evenshaug & Hallen 2002:234). Erfaringene fra egen barndom kan gjøre seg gjeldene både på godt og vondt. Særlig uheldig er det når foreldre mishandler barna sine. Her er tendensen helt klar. Disse foreldrene har gjerne fått dårlig behandling av sine egne foreldre. Når det for eksempel gjelder barn som vokser opp med mye fysisk straff, viser det seg dessverre at disse barna har en tendens til å overta det samme oppdragelsesmønsteret når de selv vokser opp og får barn (Killén Heap 1988). Med tanke på å danne refleksjonsgrunnlag, vil jeg ut fra dette understreke viktigheten av en bearbeiding av den familiepedagogiske arven. I neste kapittel vil jeg også gi eksempel på hvordan Killén har jobbet med dette.

5.4. Oppsummering

Ut fra Vygotsky har vi nå sett at et begrep bare kan bli bevisst og vilkårlig når det er en del av et system. Mangelen på bevissthet blir sett på som et produkt av dagligdagse, spontane begrepers mangel på systematikk. Men de vitenskaplige, abstrakte begrepene kan bevisstgjøre de spontane ved å systematisere dem. Jeg har derfor gitt flere eksempler på abstrakte begreper i oppdragelsessammenheng. En innfallsvinkel til bevisstgjøring av oppdragelsesintensjoner, er å la Hirsjärvis fire sentrale elementer være eksempler på slike abstrakte vitenskaplige begreper som igjen kan virke bevisstgjørende på foreldrenes spontane begreper.

Som andre eksempler på overordnede begreper, som igjen kan sette oppdragerbevissthetens innhold inn i et generelt relasjonssystem, har jeg fremhevet oppdragelsesverdiene *likeverd*, *integritet*, *autentisitet* og *ansvarlighet*. På denne måten kan også verdiene være utgangspunkt for en systematisering av foreldrenes oppdragelsesbegreper. Tanken er også at foreldrene ut fra dette kan få et bedre utgangspunkt for refleksjon. Dette nye utgangspunktet har jeg for øvrig betegnet som *refleksjonsgrunnlag*. Og jeg har nettopp påpekt viktigheten av at en bearbeidet pedagogisk arv inngår i dette grunnlaget. I det neste kapittelet skal jeg forsøke å binde de ulike kapitlene sammen til en helhet. Jeg finner det også oppklarende å drøfte noen sentrale momenter.

6. HVORDAN KAN OPPDRAGELSESINTENSJONER BEVISSTGJØRES?

Problemstillingen min er, som beskrevet i de foregående kapitlene, inspirert av at man i familiepedagogikken er opptatt av på hvilken måte man kan hjelpe foreldre til å bli bevisst på sine oppdragelsesintensjoner. Sentrale spørsmål i oppgaven har vært hva det egentlig innebærer å ha bevissthet rundt sine oppdragelsesintensjoner, og hva det for eksempel vil si å ha lite bevisstgjorte oppdragelsesintensjoner? Hva skal man for øvrig ha som mål når det gjelder bevisstgjøringsprosessen? Hva skal man i veiledningssammenheng egentlig jobbe mot for å gjøre oppdragelsesintensjonene mest mulig bevisste? For å kunne vise til en eventuell framgang, finner jeg det nyttig med noen kategorier til hjelp i kartleggingssammenheng. Ut fra dette finner jeg det også relevant med noen kriterier på ulike nivå av oppdragelsesbevissthet. Men hva har man egentlig tatt utgangspunkt i på dette området innen familiepedagogisk forskning?

6.1. Kriterier på oppdragelsesbevissthet

Familiepedagogikken har som et sentralt mål å hjelpe til med å få intensjonene frem i lyset, først og fremst ved å sette ord på dem. Ideen er at intensjonene med dette kan gjøres til gjenstand for refleksjon og vurdering, og eventuelt bli korrigert og supplert av det en mer systematisk pedagogisk teori og forskning kan gjøre (Evenshaug & Hallen 2002:18). Ut fra dette forstår jeg at man i familiepedagogikken ser mulige sammenhenger mellom bevisstgjøring og formulering av oppdragelsesintensjoner. Men hva er egentlig bakgrunnen for denne sammenhengen? Greier ikke foreldre å sette ord på intensjonene sine? Hva skal i så fall til for at intensjonene kan bli mer formulerbare?

Evenshaug og Hallen (1989b) sine intervjuundersøkelser blant norske småbarnsforeldre, gir generelt inntrykk av store variasjoner både med tanke på oppdragelsesintensjonenes form og innhold. Senere tilbakemeldinger forskerne har fått fra en del av foreldrene, kan tyde på at intervjusituasjonen i seg selv fungerte bevisstgjørende. Flere av foreldrene hadde nemlig gitt uttrykk for at de gjerne skulle tatt intervjuet på nytt og gitt langt "bedre" svar. Kan dette tyde

på at disse foreldrene ikke hadde reflektert noe særlig over slike spørsmål før intervjuet ble utført? Kanskje det ikke nødvendigvis skal så mye til for at oppdragelsesintensjoner kan bli mer bevisste? I følge Vygotskys definisjon av bevissthet, har vi også sett at det dreier det seg om hvor man retter oppmerksomheten.

Det kan også virke som om Sundt (1982) sin undersøkelse om pedagogisk arv kan vise noe av den samme tendensen. I flere tilfeller viste det seg i hvert fall at det ikke var samsvar mellom første spontane uttrykket mødrene svarte med, og den meningen som kom fram når man tok resten av svaret på et åpent spørsmål i betraktning. Spørsmålet var som følger: "Opplever mødre at de overfører egen oppdragelse til sine barn?" Her kan det, som Sundt skriver, være mange forklaringer på inkonsistensen i svarene. En mulig forklaring kan også være at mødrene resonnerer seg fram til et svar, noe som støtter opp om at intervjusituasjonen i seg selv kan virke bevisstgjørende. Hva kan det i så fall være som virker bevisstgjørende med denne resonneringen?

Med tanke på kriteriegrunnlag, tok jeg utgangspunkt i Hirsjärvis analyse av oppdragelsesbevissthet. Som beskrevet tidligere, setter Hirsjärvi bevisstheten i sammenheng med menneskets virkelighetsforståelse. Med bakgrunn i at Hirsjärvis vektlegger at forhold som knytter seg til bevisstheten, også vil finnes innenfor oppdragelsesbevisstheten, skiller hun mellom oppdragelsesbevissthetens *velintegre* forestillinger og *enkelstående* forestillinger.

Vi har sett at de enkeltstående oppdragelsesprinsipper, kjennetegnes ved at oppdrageren har visse oppdragelsesprinsipper å støtte seg til, men at man ikke er i stand til å se dem i en større sammenheng. De enkeltstående tankene er både vage og uklare i formen. De bærer også preg av dårlig evne til å samtale og reflektere rundt oppdragelsesprosessen. Men kan man nærmest kartlegge oppdragelsesintensjonen som lite bevisstgjort etter som om foreldrene er flinke til å snakke om oppdragelsesprosessen, og hvordan skal man i så fall bedømme dette? Kan ikke foreldre ha integrerte oppdragelsesforestillinger selv om de retoriske evnene skranter? Både ut fra Hirsjärvi og Weniger har vi sett at refleksjonsevnen blir satt i sammenheng med bevissthetsnivået. Hirsjärvi bruker som eksempel at selv om man har enkeltstående oppdragelsestanker, kan man allikevel ha problemer med å gi forklaringer på uttrykkene man bruker. Med denne bakgrunnen finner jeg det mest sannsynlig at det ikke er snakk om

retoriske evner, men at foreldrenes tanker rundt oppdragelsesprosessen er tydeligst om oppdragelsesforestillingene er mest mulig integrerte.

Men er ikke denne inndelingen litt for bastant? Kan man som oppdrager kun ha for eksempel velintegrerte oppdragelsesforestillinger? Her er det vesentlig å ta med at Hirsjärvi understreker at beskrivelsene av oppdragelsesbevisstheten skal knyttes til den enkelte oppdrager. Selv om man har et velintegrert system av oppdragelsesforestillinger, kan man også ha både enkeltstående prinsipper og situasjonsbundne tanker. Det er heller ikke nødvendigvis sikkert at de sistnevnte prinsippene eller tankene, passer sammen med de mer sentrale velintegrerte oppdragelsesforestillingene man har. Trolig finner man altså ikke en person med fullt ut konsekvente oppfatninger om oppdragelsesvirksomheten. Men jeg finner det sannsynlig at man i mange tilfeller kan jobbe med å få oppfatningene til å bli *mer* konsekvente.

Jeg vil ut fra dette bruke de velintegrerte oppdragelsesforestillingene som eksempel på oppdragelsesintensjoner med høy grad av bevissthet. Disse forestillingene reflekterer en moden grad av forståelse for selve oppdragelsesprosessen, mens enkeltstående forestillinger kan brukes som eksempel på oppdragelsesintensjoner som bærer preg av mindre bevissthet. Siden vi har sett at de enkeltstående forestillinger igjen deles inn i *oppdragelsesprinsipper* og *situasjonsavhengige oppdragelsestanker*, er mitt forslag at man for eksempel i kartleggingssammenheng kan systematisere oppdragelsesintensjoner etter disse inndelingene.

Dette kriteriegrunnlaget er for øvrig ment som et utgangspunkt, og må utvikles videre når det for eksempel gjelder hvor skillet går mellom oppdragelsesprinsipper og situasjonsavhengige oppdragelsestanker. Nå kan man ha som hovedmål at foreldre skal få hjelp til å danne seg mest mulig velintegrerte oppdragelsesforestillinger, som reflekterer en moden grad av forståelse for selve oppdragelsesprosessen. Men hvordan kan man egentlig vise at man reflekterer en moden grad av forståelse for oppdragelsesprosessen? Jeg vil tro at det finnes mange måter å vise god refleksjonsevne, for eksempel at man kan formulere oppdragelsesintensjoner på egenhånd. Men hva om man bare har gode formuleringsevner, uten at man egentlig er bevisst på ordenes betydning? Om man som veileder har mistanke om dette, vil jeg foreslå at man undersøker mer utførlig ved for eksempel å oppmuntre til å forklare hva man legger i ulike ord.

Dersom foreldre viser *liten* evne til å reflektere rundt oppdragelsesprosessen, kan man i følge Hirsjärvi få en pekepinn på dette ved at de nettopp har problemer med å gi forklaringer på uttrykkene de selv bruker. Dette kan igjen tyde på at oppdragelsesintensjonene består av enkeltstående tanker som både er vage og uklare i formen. Det vil med andre ord si at når man har liten grad av bevissthet rundt oppdragelsesintensjonene sine, innebærer dette at man kan ha enkeltstående forestillinger rundt oppdragelsesprosessen. Og dette kan bli en utfordring i veiledningssammenheng, for disse enkeltstående forestillingene har vi i følge Hirsjärvi sett at kan være vanskelig å formulere. Så spørsmålet blir videre: Hvordan kan man egentlig hjelpe foreldre, med slike enkeltstående oppdagelsestanker, på veien mot mer integrerte oppdagelsesforestillinger?

6.2. Refleksjon i barneoppdragelsen

Jeg har som nevnt tatt utgangspunkt i at refleksjon kan bevisstgjøre oppdagelsesintensjoner, men hva skal man egentlig oppfordres til å reflektere rundt? Vi må ha klart for oss at oppdagelsesintensjoner rett og slett dreier seg om foreldrenes tanker bak oppdagelseshandlingene sine. Disse tankene har vi sett at henger sammen med foreldrenes fortolkninger av barns atferd og utvikling, samt en vurdering av forelderrollen. I konkrete situasjoner vil disse fortolkningene igjen være avhengig av en rekke faktorer. Familiepedagogikken fremhever foreldrenes generelle syn på barn, barns utvikling og foreldrenes oppgave. Dette er tilsynelatende et stort område som egner seg for refleksjon, men i det store og det hele dreier det seg om å reflektere rundt sitt syn på oppdragelse. Ut fra å se oppdragelsen som en personlig interaksjonsprosess og den pedagogiske trekanten, finner jeg det relevant at foreldrene får anledning til å reflektere både rundt *barnets*, *oppdragerens* og *innholdets rolle* i prosessen. Et nytt spørsmål blir hva det kan være hensiktsmessig å starte med?

6.2.1. Refleksjon rundt ulike menneskesyn

Som vi har sett bygger familiepedagogikken på at hvordan man enn beskriver oppdragelse, vil resultatet være avhengig av virkelighetsoppfatning og menneskesyn. Men å få kartlagt foreldrenes virkelighetsoppfatning, høres ut som en svært omfattende prosess. Kanskje menneskesynet er mindre diffust å ta utgangspunkt i? Jeg har beskrevet et personalistisk og et naturalistisk menneskesyn. Men er denne inndelingen egentlig egnet for å få klarhet i menneskesynet? Det er trolig få i dag som fullt ut deler Watsons mekanistisk-naturalistiske menneskesyn, eller for eksempel Rousseaus biologiske-naturalistiske menneskesyn. Og har vi ut fra dette kommet noe lengre i bevisstgjøringsprosessen? Jeg ser for meg at å snakke om ulike menneskesyn i for eksempel en diskusjonsgruppe, kan være en innfallsvinkel som kan samle tankene til videre refleksjon om synet på barnet og oppdragelsen generelt. Mest sannsynlig vil nok de fleste også erklære seg enig i et oppdragelsessyn som bygger på at barnet trenger en form for utviklingshjelp. Men når det gjelder hva slags hjelp barnet trenger, finner jeg det ut fra Hirsjärvi, rimelig at det kan være vanskelig å formulere dette for foreldre med enkeltstående oppdragelsestanker. Spørsmålet blir nok en gang: Hvordan skal man da kunne hjelpe denne behovsgruppen videre med bevisstgjøringsprosessen?

Evenshaug og Hallen (1989b:27) har i sine intervjuundersøkelser, med tanke på å få fram synet på oppdragelsesoppgaven generelt, gode erfaringer med å benytte de tidligere omtalte modellene om å se oppdragelsen som en formings- eller vekstprosess. (Jf. 2.4.1.) Selv om begge modellene i sin ytterste konsekvens bygger på et naturalistisk menneskesyn, ble det likevel erfart at modellene fikk fram vesentlige sider ved oppdragelsen. Man ble også bedt om å begrunne standpunktet sitt. Begrunnelsene viste at begge de to måtene å tenke oppdragelse på, fremkalte vesentlige trekk i foreldrenes implisitte teorier om barneoppdragelse. En innfallsvinkel til en videre bevisstgjøringsprosess kunne derfor være at man nettopp la til rette for refleksjon rundt oppdragelsesprosessen ved å ta utgangspunkt i disse modellene. Men hva om foreldre med lite integrerte oppdragelsesforestillinger ikke greier å begrunne standpunktet sitt? Med tanke på det vi nettopp har sett om den bevisstgjørende betydningen av begrunnelser, kan det kanskje være til hjelp om man i forkant diskuterte fordeler og ulemper med begge synene, og eventuelt resonnererte seg frem til ulike konsekvenser med å praktisere disse to ytterkantene.

Intervjumaterialet om foreldrenes oppdragelsesintensjoner viser i det hele at svarene varierer fra de helt enkle til de mer komplekse og sammensatte. Det forekommer også noen svar som egentlig ikke er noen begrunnelse i det hele tatt. Men det blir likevel hevdet at hos de fleste foreldre vil det være grunnlag for å komme videre i tenkningen om oppdragelse, forutsatt at de får nødvendig hjelp og støtte (Ibid). (Jf. også Hjordemaal 1996.) Men hvilken videre hjelp er det som kan være fruktbar i denne sammenheng? Hvordan kan foreldre med lite integrerte oppdragelsesforestillinger få hjelp til å begrunne sitt oppdragessyn? Kan det være at denne behovsgruppen rett og slett trenger hjelp til å reflektere? Jeg foreslår at man innen foreldreveiledning fokuserer på selve refleksjonsprosessen.

6.3. Refleksjonsprosessen

Med tanke på å øke foreldrenes refleksjonsevne, har jeg altså prøvd å ta tak i selve refleksjonsprosessen og stilt meg følgende spørsmål: Hvordan kan man reflektere, hvordan kan man tilrettelegge for refleksjon i barneoppdragelsen og hva kan refleksjonsevnen være avhengig av? Som tidligere nevnt bygger Brookfield på at vi handler ut fra en rekke antagelser om virkeligheten. Dette samsvarer også med at synet på oppdragelse er avhengig av den enkeltes virkelighetsoppfatningen. Jeg finner det rimelig at hvordan man oppfatter virkeligheten, igjen er avhengig av våre antagelser om virkeligheten, eller at dette egentlig går ut på det samme. Når det gjelder tankene bak våre oppdragelseshandlinger, har vi sett at disse rett og slett er avhengig av hvordan vi oppfatter oppdragelsen. Med tanke på refleksjon i oppdragelsessammenheng gjelder det ut i fra Brookfields oversetter, å kunne *problematisere* rundt sitt syn på oppdragelse. Men ordet *problematisering* får en negativ assosiasjon i mine ører. Skal vi ta utgangspunkt i å lage problemer? Brookfields egne ord som "hunting assumptions", finner jeg mer dekkende og motiverende.

Jeg forstår det som om Brookfield oppfordrer til en slags kartlegging og systematisering av antagelsene våre. I veiledningssammenheng ser jeg det som aktuelt å kartlegge foreldrenes tanker bak oppdragelseshandlinene, nettopp ved å ta utgangspunkt i at tankene igjen bærer preg av ulike antagelser om oppdragelsen. Jeg forstår det som at dersom man for eksempel ser på oppdragelsen som en entydig vekstprosess, kan man se nærmere på hvilke antagelser dette synet bygger på. Men hvilken antagelse ligger egentlig til grunn om man for eksempel

antyder at barn bør få utvikle seg mest mulig fritt? Dette er en subjektiv oppfatning som er vanskelig å falsifisere på grunn av sitt normative innhold, og den kan dermed eksemplifisere en paradigmatiske antagelse. En følgende kausal antagelse kan da være at dersom barna får utvikle seg mest mulig fritt, blir de selvstendige individer. En preskriptiv antagelse, som igjen bygger på de før omtalte, kan være at en god oppdragelse for å få selvstendige barn, består av at man som foreldre ikke skal påvirke barna sine. (Jf. 3.1.) Men kan foreldre med enkeltstående oppdragelsesforestillinger greie å utføre denne kategoriseringen? Jeg ser det som mest sannsynlig at det er veileder som kan dra nytte av denne inndelingen, ved å finne igangsettende spørsmål for bevisstgjørende refleksjon. Dersom man for eksempel erklærer seg helt enig i vekstmodellen, men har problemer med å begrunne dette synet, kan man som veileder prøve å stille flere oppfølgingsspørsmål som kan klargjøre hvilke antagelser synet bygger på.

Etter en slik kategorisering oppfordrer Brookfield til en vurdering av om man virkelig vil akseptere handlingsgrunnlaget, og om dette egentlig er i overensstemmelse med langsiktige interesser. De paradigmatiske antagelsene vil alltid i prinsippet kunne diskuteres, selv om de til ulike tider og i ulike samfunn kan ha stor oppslutning rundt seg, hevder Brookfield. I mitt eksempel kan man muligens komme frem til at man også har et langsiktig ønske om at barnet skal klare seg best mulig i samfunnet. Da gjør man seg kanskje tanker rundt om man også bør prøve å påvirke barna. Da blir hensikten å gi barna kunnskaper og holdninger som er viktige i samfunnet man vokser opp i. Brookfield er, som vi har sett, opptatt av å sammenligne ønsker og handlinger for å finne ut om handlingsgrunnlaget rett og slett holder. Her vil jeg også sette handlingsgrunnlaget i sammenheng med oppdragelsesintensjoner. Er det samsvar mellom det vi ønsker å oppnå, hvordan vi handler og våre begrunnelser både i et kortsiktig og langsiktig perspektiv, kan dette trolig være en indikasjon på relativt integrerte oppdragelsesforestillinger, eller bevisste intensjoner. Dette varierer nok veldig fra situasjon til situasjon, men jeg forestiller meg at denne sammenligningen kan brukes som en innfallsvinkel for å se nærmere på hvilke situasjoner samsvaret kan bli bedre.

6.3.1. Hvordan kan man tilrettelegge for refleksjon?

For å finne ut hvordan man best kan tilrettelegge for refleksjon i barneoppdragelsen og i veiledningssammenheng, har jeg sett på Dales kompetansemodell. Men kan Dales tanker, om utdanning med pedagogisk profesjonalitet, i det hele sammenlignes med foreldreopplysning og familiepedagogikk? Med tanke på det jeg tidligere har poengtert om foreldreveiledning ut i fra foreldrenes egne premisser, kan Dales krav om et felles kriteriegrunnlag for å vurdere kvalitet virke noe malplassert. Jeg ønsker *ikke* en profesjonalisering av foreldrerollen i form av at fasitsvar eller at oppskrifter pålegges foreldrene. Men med bakgrunn i at bevissthetsnivået blir sett i sammenheng med refleksjonsevnen, finner jeg Dales bruk av begrepene *handlingsrefleksjon* og *handlingstidsrommet* som interessant.

Dales modell bygger på at refleksjonsevnen øker med svekket handlingstvang. Her har vi sett at situasjoner med stor handlingstvang er preget av at man gjerne må ta avgjørelser i løpet av relativt kort tid. Refleksjonsmulighetene blir dermed dårligere, fordi man rett og slett har liten tid til å overveie ulike handlinger. Om man derimot får større handlingstidsrom, som betegner den tidssonen man som praktiker har til å overveie ulike handlinger, øker refleksjonsevnen. Dale bygger i det hele på at man blir bedre praktiker av å lære av egne og andres erfaringer, og at man gjennom refleksjon kan lære å kritisere sin egen forståelse. Når det gjelder oppdragelsesintensjoner, har jeg gjentatte ganger pekt på at disse nettopp er avhengig av oppdragerens egen forståelse. Om man i oppdragelsessammenheng lærer å bli kritisk til egen forståelse, finner jeg det derfor rimelig at man får et godt utgangspunkt for å bli bevisstgjort sine oppdragelsesintensjoner.

Men hva med viktigheten av foreldrenes selvtillit, som familiepedagogikken fremhever? Skapes det egentlig selvtillit om man til stadighet er kritisk til egen forståelse? Det er usikkerheten man skal lære å mestre, hevder Dale (1999:204) med tanke på lærere. Han oppfordrer til å se på seg selv som en forsker på egen praksis, og da bør man nettopp være engasjert i å finne ut av noe man ennå ikke vet. Da må man også kunne sette sin egen selvforståelse i et kritisk perspektiv, tilføyer Dale. Om dette uteblir svekkes den umiddelbare opplevelsen av å ha lyktes som aktør. Som vi har sett vektlegger også Brookfield betydningen av å sette seg mål og vurdere om man når dem. Viktigheten av å sette seg mål, ser jeg som en parallell til viktigheten av å tydeliggjøre sine oppdragelsesintensjoner, men

hva om man stadig opplever at man ikke når målene sine? Øker da faren for en følelse av nederlag? Jeg vil i utgangspunktet tro at om man greier å sette seg realistiske og målbare mål, kan det nettopp skape ekstra selvtillit å nå målene sine. Selv om oppdragelse kan virke som en nærmest evigrullende prosess, ser jeg det som nyttig å ha flere små og store realistiske mål undervegs i prosessen. Jeg skriver *realistiske* mål med tanke på at man etter min oppfatning bør ha et romslig syn på hva det innebærer å lykkes som oppdrager. Dette fordi vi har sett at oppdragelsesprosessen er avhengig av flere ledd. Jeg vil påstå at man ikke mislykkes som oppdrager selv om man ikke lykkes i *alle* sammenhenger.

Jeg finner det for øvrig interessant at Wahlgren & Aarkrog (2004) fremhever en viss sammenheng mellom de to tilsynelatende ulike begrepene *intuisjon* og *rutine*. De karakteriserer begge handlinger som blir gjennomført på bakgrunn av erfaringer, og hvordan man til vanlig handler i konkrete situasjoner. Dessuten er begge sparsomlige med bruk av refleksjon. En vesentlig forskjell er at mens intuisjonen styres av fornemmelser for hva som er riktig, styres rutinen av hva man pleier å gjøre. Likheten mellom intuisjon og rutine er med andre ord at refleksjonen uteblir. Men i for eksempel oppdragelsessammenheng, kan vel intuisjonene bygge på en magefølelse som igjen bygger på våre oppdragelsesintensjoner? Jeg oppfatter poenget som at både rutinen eller intuisjonen ofte er lite gjennomtenkt. Så om man er bevisst på sine oppdragelsesintensjoner, vil jeg tro at man står bedre rustet til å begrunne både sine rutiner og intuisjoner. Og om man kan begrunne sitt oppdragelsessyn ut fra noe man selv har tro på, finner jeg det sannsynlig at det også kan skapes en god følelse av kompetanse og selvtillit. Om man på denne måten har reflektert over hva man ønsker i oppdragelsessammenheng, finner jeg det også som sannsynlig at det å innse at man bør endre handlingsmønster, ikke nødvendigvis føles som et nederlag.

Med tanke på at refleksjonsevnen øker med svekket handlingstvang, er det gunstig å benytte seg av tiden med minst mulig handlingstvang. Denne tiden er nok "kostbar" for de fleste omsorgsgivere. Men jeg finner det sannsynlig at ved å legge til rette for refleksjonstid, kan man til gjengjeld "få bonus" med å bli flinkere til å reflektere i sterkere handlingstvang. Og siden mange situasjoner i familiehverdagen er preget av handlingstvang, finner jeg det også hensiktsmessig at man lærer å utføre refleksjon under selve handlingen. Her får refleksjonen innflytelse på handlingen. Men hvordan kan man egentlig lære handlingsrefleksjon?

Handlingsrefleksjonen har vi sett oppstår lettest når man er misfornøyd med det man gjør, eller om noe overraskende skulle inntre. Man kan også trene seg opp til å tenke over egne handlinger ved å innta en spørrende holdning til seg selv. Men er det virkelig så enkelt at om foreldre med lite integrerte oppdragelsesforestillinger ordner seg barnevakt i en ønsket periode, slik at både handlingstvungen blir mindre og handlingstidsrommet øker, så økes også refleksjonsevnen? Nei, selv om Dale oppfordrer til å tilrettelegge for refleksjon på denne måten, hevder han samtidig at selv om handlingstvungen er svekket og handlingstidsrommet utvidet, kan refleksjonskompetansen likevel være lav. Jeg har derfor tatt for meg selve betingelsene for handlingsrefleksjon.

6.3.2. Hva er refleksjonsevnen avhengig av?

Vi har sett at både referanseramme og språket blir fremhevet som betingelser for handlingsrefleksjon. Men Dale skriver at hensikten i pedagogikkutdannelsen er, gjennom den teoretiske innvielsen, å *danne* en referanseramme. Har man ikke en form for referanseramme også før man starter å utdanne seg? Slik jeg forstår Dale, omtaler han ikke lærerstudentens tidligere bakgrunn med begrepet referanseramme. Han skriver også at kunnskapen lærerne bringer med seg både kan forhindre og utvide omfanget av refleksjon (Dale 1999:225). I denne sammenhengen forstår jeg det som at den pedagogiske teorien har stor betydning for referanserammen. Vi har også ut fra Dale sett at lærernes kompetanse til refleksjon øker om de blir seg bevisst at de faktisk har en referanseramme, og blir i stand til å vurdere den.

Med tanke på refleksjonsevnen, tolker jeg dette som at vi gjennom utdanning skaffer oss refleksjonsgrunnlag gjennom teoretisk lærdom. Dette fordi teorien bygger ut referanserammen vår. Men for å kunne øke refleksjonsevnen må man som praktiker også være seg bevisst på referanserammen, at vi med andre ord er klar over handlingsgrunnlaget vårt. (Jf. Brookfield.) Dessuten må man for å være praktikerer med god refleksjonsevne, også være i stand til å *vurdere* handlingsgrunnlaget/referanserammen. Jeg ser det derfor som sentralt at man blir bevisstgjort sitt eget ståsted og vurderingsgrunnlag, og her ser jeg igjen paralleller til foreldrenes oppdragelsesintensjoner.

Det viser seg for øvrig at det er vanskelig å påvise sammenheng mellom teoretisk kunnskap og foreldreatferd. En survey-undersøkelse blant mødre i Chicago viste at selv om mødre leste foreldreopplysningslitteratur, hadde de verken før eller etter lesningen, planer om å endre sin oppdragelsesatferd (Clarke-Stewart 1978). Siden Dale fremhever referanserammen som en av betingelse for handlingsrefleksjon, mener han nok heller ikke at det er den teoretiske kunnskapen alene som automatisk danner referanseramme. Det er trolig også vesentlig om man bokstavelig talt kan bruke denne kunnskapen som en referanse. Ut fra dette forstår jeg at man har utviklet en referanseramme når man er i stand til å nytte kunnskap ut fra sin egen forståelseshorisont, som en referanse eller vurderingsgrunnlag. Jeg har derfor forestilt meg at foreldrenes oppdragelsesintensjoner kan brukes som referanseramme når intensjonene er så bevisste at man er i stand til å vurdere dem. En referanseramme vil derfor variere mye fra person til person, men hvorfor kan man i noen tilfeller ikke bruke kunnskapen som referanse?

Dale vektlegger at refleksjonsevnen øker når man erfarer muligheten til å velge mellom ulike perspektiver. Likevel påpeker han at ulike alternative perspektiver, verdier og tilnæringsmåter en lærerstudent tradisjonelt sett hører om under utdanning, ofte blir en utvendig kunnskap som ikke øker refleksjonsevnen. Når dette skjer har rett og slett ikke kunnskapen i utdanningen og ens egen forståelseshorisont blitt integrert (Dale 1997:226). I en slik situasjon forstår jeg det som om man heller ikke kan nytte kunnskapen som en referanseramme.

Med tanke på metodikken i veiledningssammenheng, har jeg videre lurt på hvordan man egentlig kan tilrettelegge for en sammensmelting, eller integrering av teoretisk kunnskap og egen forståelseshorisont? Dette skjer først om man i praksis *braker* ulike grunnbegreper og perspektiver, slik at man får en følelse av deres betydning, påpeker Dale. Han oppfordrer til å skape en situasjon der man forfølger et problem, og ser konsekvensene i ulike begreper og perspektiver. Man blir på denne måten dyktigere til å se nye problemer eller utfordringer, og øker dermed evnen til handlingsrefleksjon (ibid).

For å øke refleksjonsevnen må man altså være seg bevisst sin referanseramme.

Utgangspunktet mitt for å lære handlingsrefleksjon er som kjent å bevisstgjøre oppdragelsesintensjoner. Og nå har vi sett at oppdragelsesintensjoner minner mye om en

referanseramme, som altså er en forutsetning for å lære handlingsrefleksjon. Så nå står vi vel ganske fastlåst? Om man har mindre bevisste intensjoner, kan man da glemme å lære seg handlingsrefleksjon? Med tanke på at Dale også vektlegger språklig dyktighet som betingelse for handlingsrefleksjonen, har jeg ut fra Vygotsky sett nærmere på hva språket egentlig kan ha med refleksjon å gjøre.

6.4. Språkets bevisstgjørende egenskaper

Som tidligere beskrevet i oppgaven, satte Vygotsky utviklingen av bevissthet i sammenheng med både tenkning, språk og begrepsutvikling. Han så på bevisstheten som en psykisk prosess, som utvikler seg fra en "lavere" naturlig mental funksjon til en "høyere" eller kulturell funksjon. Ut fra at de lave funksjonene ikke forsvinner i moden psyke, men omdannes ved hjelp av strukturering og organisering, ser jeg for meg at også foreldrenes mindre integrerte oppdragelsesforestillinger kan bli mer integrert, og dermed også mer bevisst. Dette kan skje gjennom strukturering og organisering. Men hvordan kan man legge til rette for dette innen foreldreveiledning?

Vi har også sett hvordan Vygotsky ser utviklingslinjene fra det sosiale til det private, og fra det ytre til det indre. På samme måte ser han at bevissthet utvikles først i fellesskap mellom mennesker, og deretter som en egenskap innen det enkelte menneske. Språklig tenkning etableres først som ytre tale i barnets sosiale samspill med andre mennesker, før den differensieres i dialogtale og monologtale. Til slutt differensieres den videre til indre tale. Det vil si at den indre tales utviklingsløp går fra opprinnelig å være sosial til i moden form å være et redskap for individuell tenkning. Kan man ut fra dette også videreutvikle bevissthet gjennom for eksempel samtalegrupper i foreldreveiledningssammenheng? Man bør ha i bakhodet at Vygotskys teorier står i kontrast til utviklingsteorier med individualistisk forankring, men flere teoretikere som for eksempel Georg Herbert Mead støtter Vygotskys syn.

Mead (1934:142) sier for eksempel: "I know of no other form of behaviour than the linguistic in which the individual is an object to himself, and, so far as I can see, the individual is not a self in the reflexive sense unless he is an object to himself." På denne måten fremmer språket

både selvbevissthet og selvrefleksjon. Mead bruker også begrepet “mind”, som jeg forstår som bevissthet. Under overskriften ”Mind as the individual importation of the social process”, tar Mead (Ibid:186) for seg den sosiale situasjonens betydning for utvikling av bevissthet. Sosiale erfaringer blir ut fra dette svært sentralt for språkutviklingen, og dermed også for tenkningens og bevissthetens utvikling. Med tanke på foreldreveiledning, finner jeg det rimelig at for eksempel samtalegrupper kan virke bevisstgjørende for mange foreldre. Jeg vil imidlertid anta at utbyttet fra samtalegrupper også kan være avhengig av flere faktorer, som for eksempel på hvilken måte man som veileder ”legger opp løpet” slik at ingen blir passive.

6.4.1. Den indre talens betydning

Vygotsky betegnet den indre talen som en *mental kladd*, fordi det er en form for planlegging av både det vi skal si eller skrive. En tanke har altså ikke et automatisk motstykke i ord, og kommunikasjonen må gå via en omveg av ordbetydninger. Jeg oppfatter den indre talen som en slags omgjøringsstasjon, der tankene omgjøres til ord via ordbetydninger slik at de kan bli forståelige for andre som ytre tale. Dette er den ene av den indre tales to hovedfunksjoner. Den andre er som vi har sett overgangen fra ytre kommunikasjon til indre tale. Her blir talen *for en selv* til gjennom differensiering fra talen *for andre*. Dette skjer ved at den ytre talen omgjøres til tanker. På denne måten har vi sett at den indre talen bidrar til mental orientering og bevisst forståelse. Men hva betyr egentlig dette i veiledningssammenheng? Siden tenkningen på denne måten går først gjennom betydninger og deretter gjennom ord, vil jeg fremheve viktigheten av ordenes betydning med tanke på bevisstgjøringsprosessen.

Ut fra dette teorigrunnlaget finner jeg det sannsynlig at den indre talen spiller en vesentlig rolle under refleksjonsprosesser, og at det derfor kan være relevant å fokusere på den indre tale med tanke på foreldreveiledning og bevisstgjøringsprosessen. Når Vygotsky ser den indre talen som en mental kladd for det vi skal si eller skrive, vil jeg anta at omgjøringsfunksjonen fra indre til ytre tale blir mest tatt i bruk. Man setter altså ord på sine innerste tanker, slik at det ytre språket skal bli forståelig for andre. Mens når vi revurderer eller problematiserer rundt antagelsene våre, vil jeg tro at omgjøringsfunksjonen fra ytre til indre tale er mest fremtredende.

Dette finner jeg for øvrig også som relevant å benytte som et teoretisk grunnlag for at familiepedagogikken oppfordrer til å formulere oppdragelsesintensjonene. Men jeg forstår det som at familiepedagogikkens utgangspunkt, er at ved først å sette ord på oppdragelsesintensjonene, kan intensjonene deretter gjøres til gjenstand for refleksjon for å bli mer bevisste (jf. Evenshaug & Hallen 2002:18). Jeg har derimot fremhevet at foreldre med lite integrerte oppdragelsesforestillinger, nettopp kan ha problemer med å formulere intensjonene. Jeg har derfor snudd litt på rekkefølgen ved å oppfordre til at man innen foreldreveiledningen først tar tak i selve refleksjonsprosessen. Men med tanke på bevisstgjøringsprosessen, har jeg ut fra Vygotsky likevel begrunnet viktigheten av å formulere intensjonene. Ved først å øke oppdragerens refleksjonsevne gjennom språklig stimulering, er tanken at intensjonene kan bli både mer formulerbare og bevisste.

Men er det strengt talt nødvendig å formulere intensjonene, slik at tankene forstås av andre, når man skal bevisstgjøre seg selv? Her er det etter min oppfatning selve omgjøringen som er bevisstgjørende. Vi trenger ikke nødvendigvis å omgjøre tankene våre til ord ved å snakke høyt, for som vi har sett blir også skiving trukket frem som en bevisstgjørende prosess. (Jf. s. .) Dette forklarer for øvrig at om man av ulike grunner har problemer med selve taleevnen, spiller ikke det noen rolle i denne sammenheng. Og med tanke på Vygotskys eksempel med en som forbereder seg til en tale, vil jeg anta at om vi mentalt forberedte oss på at vi fikk spørsmål om for eksempel oppdragelsesintensjonene våre, ville denne forberedelsesprosessen i seg selv virke bevisstgjørende. Dette samsvarer for øvrig med at noen foreldre resonerte seg fram til et bevisst svar i Sundt sin undersøkelse, og at intervjusituasjonen i seg selv kan virke bevisstgjørende. (Jf. 6.1.) Her får jeg dessuten assosiasjoner til en svært kunnskapsrik og samfunnsengasjert kamerat. Når han for eksempel venter på bussen eller kjeder seg, forbereder han seg gjerne på ulike spørsmål, som han muligens kan komme til få om han skulle blitt intervjuet. Dette er spørsmål av typen: "Hva mener du om... Hva er din holdning til..." osv. Ut fra Vygotsky, vil disse forberedelsene også gjøre han mer bevisst på sitt eget ståsted. Men hva er det egentlig som virker bevisstgjørende under denne mentale omgjøringen?

6.4.2. Overgangen til begrepstenkning virker bevisstgjørende

Om man i veiledningssammenheng blir oppmuntret til å formulere oppdragelsesintensjonene sine, finner jeg det vesentlig for bevisstgjøringens kvalitet at man ikke tar i bruk ord som man egentlig ikke har lært å tenke i. Dette er fordi betydningen av disse ordene er uklar. Men jo flere begreper vi har til rådighet, ved at vi har lært å tenke i dem, jo tydeligere får vi fremstilt tankene våre. Dette er fordi vi har sett at et ord er en generalisering, og at ordmeningen og selve ordbetydningen utvikler seg ved hjelp av mer og mer kompliserte generaliseringsstrukturer. Når man tenker i begreper og tar i bruk de mest kompliserte generaliseringsstrukturene, blir disse generaliseringene mer dekkende og tydelige, og dermed også mer bevisste enn når vi for eksempel tenker i mer vage komplekser. **Bevissthetsgraden blir på denne måten avhengig av generaliseringsstrukturene til ordene man benytter.**

På grunnlag av dette forstår jeg det som at foreldre med lite bevisste intensjoner sliter med å formulere intensjonene sine, nettopp fordi de mangler de "riktige" ordene. Jeg ser det som at foreldrene med få bevisste oppdragelsesintensjoner, kunne trenge flere bevisste ord å tenke ut i fra. Da finner jeg det sannsynlig at jo flere ord man vet betydningen av, jo mindre vanskelig blir det å uttrykke seg, og jo mer bevisst er man på det man forsøker å formidle. Men hva om man leter etter ord, selv om man egentlig er bevisst på hva man skal si? Når man som vi gjerne sier "har det på tunga". Dette forstår jeg som et helt annet fenomen. Da er man klar over tankens mening, men leter etter passende ord som kan uttrykke denne spesielle meningen. Da leter man altså etter ord som kan frembringe mening.

Blir bevissthetsgraden rett og slett avhengig av hvor godt ordforråd vi har? Om vi skal kunne antyde dette blir det i så fall vesentlig at et *godt ordforråd* innebærer at vi virkelig vet betydningen av ordene i ordforrådet vårt. Det vil si at vi har lært å tenke i begrepene, og ikke som Vygotsky frykter, at vi kun har tilegnet oss en mengde tomme ord uten mening og ordkunnskap. Kan vi ut fra dette antyde at en bevisstgjøring av oppdragelsesintensjoner kan ha sammenheng med omsorgsgivers grad av begrepstenkning på dette området?

Jeg har nettopp understreket at bevisstheten er avhengig av generaliseringsstrukturene til ordene man benytter. Dette forstår jeg igjen ut fra at vi gjennom vår psykiske utvikling

forandrer en relativt ubevisst og naiv atferd til en gradvis mer bevisst atferd. Ved hjelp av mediert/formidlet aktivitet utvikler språkstrukturene seg. Når språket skifter funksjon ved overgangen til det internaliserte stadiet, skifter også tenkningen psykiske strukturer. Etter hvert blir man i stand til å organisere omverden gjennom bevisst tenkning, og man blir også i stand til å reflektere. Disse strukturendringene legger altså forholdene til rette for bevisst tenkning og refleksjon. Det er med andre ord *overgangene* til mer avanserte tankestrukturer/generaliseringsstrukturer som virker bevisstgjørende.

6.4.3. Oppdragelsesbevissthet og begreper

Med tanke på foreldreveiledning har jeg fremhevet at de voksne langt fra alltid tenker i begreper. Selv om man benytter seg av de samme ordene, kan ett og samme ord ha helt ulik betydning for den enkelte. Det avgjørende er hvordan man generaliserer. Selve begrepet har vi sett at blir definert som en generalisering av et ords betydning. Ordets betydning endrer seg, rett og slett fordi betydningsstrukturene endrer seg fra primitive generaliseringsstrukturer opp til de mest abstrakte begrep. Ut fra dette er det ikke bare ett ords innhold som endrer seg, men også måten virkeligheten generaliseres og gjenspeiles på i et ord. Vygotsky forklarer dette med at selve tenkningens grunnform utvikles. Grunnformen har vi sett at er det man oppfatter og tenker på våre omgivelser ut i fra.

Ut fra dette forstår jeg også sammenhengen Dale påpekte mellom begrepene og forestillingene våre, eller hvordan man rett og slett tolker verden. Nettopp med bakgrunn i at ordbetydninger utvikler seg, forstår jeg at språket strukturer praktikerens forståelseshorisont, som Dale også fremhevet ut fra Vygotsky. Vi reflekterer gjennom begreper, og når begrepene utvikles, forandres også observasjonene våre og hvordan vi oppfatter verden. Og ut fra dette vil jeg oppfordre til at man i veiledningssammenheng stimulerer til utvikling av foreldrenes begreper rundt oppdragelsesprosessen. Når begrepene rundt oppdragelsesprosessen endres, slik at de får mer avanserte generaliseringsstrukturer, vil også oppdragelsesforestillingene forandres. Oppdragelsestankene/intensjonene kan på denne måten bli mer bevisste. Jeg vil derfor antyde en mulig sammenheng mellom oppdragerens begreper oppdragelsesintensjonenes bevissthet.

Som vi har sett, påpekte også Dale at det er helt avgjørende for handlingsrefleksjonens kvalitet om man tenker i begreper eller komplekser. Med tanke på foreldreveiledning, har jeg derfor prøvd å utdype hva som egentlig er forskjellen mellom å tenke i komplekser og begrepstenkning. Jeg ser den diffuse komplekstenkningen i sammenheng med Hirsjärvis enkeltstående oppdragelsestanker, og de integrerte oppdragelsesforestillinger ser jeg i sammenheng med begrepstenkningen. Med tanke på hvordan man kan tilrettelegge for den bevisstgjørende overgangen til mer avanserte tankestrukturer/generaliseringsstrukturer, har jeg sett nærmere på pseudobegrepstenkning. Dette er selve bindeleddet mellom komplekstenkning og begrepstenkning. Her har vi også sett at språklig kommunikasjon er en viktig fremdriftsfaktor for begrepsutviklingen.

Vi har dessuten sett at i hverdagen generelt, hever ofte ikke begrepene våre seg over pseudobegreper nivå. Når det gjelder problemstillingen min, skulle jeg ut fra dette anta at foredrenes oppdragelsesintensjoner er et område med stor variasjon på utviklingstrinnene innen den språklige tenkningen. Oppdragelsessituasjoner blir med dette et godt eksempel på erfaringsområder der den språklige tenkningen varierer både med tanke på person og situasjon. Men ut fra Vygotskys allmenne utviklingslov, har vi sett at bevissthet og bevisst kontroll først opptrer på et meget avansert nivå i utvikling av de intellektuelle funksjonene. Dette skjer først etter at begrepene har blitt brukt og praktisert ubevisst og spontant. Når det gjelder foreldreveiledning, finner jeg det ut fra dette vesentlig at foreldre tar i bruk begreper som knytter seg til oppdragelsessammenheng. Men hva slags begreper kan det kan være hensiktsmessig å ta i bruk?

6.5. Refleksjonsgrunnlag

Tidligere i oppgaven har jeg sitert Vygotsky (1986:171), som sier: “Reflective consciousness comes to the child through the portals of scientific concepts.” Hva refleksiv bevissthet egentlig er, finner jeg noe uklart. Men jeg har satt det i sammenheng med det internaliserte stadiet i den psykologiske utviklingen, der begrepstenkningen åpner for refleksjonsprosesser og bevisst tenkning. (Jf. 4.2.) Jeg forstår det som at bevisst refleksjon krever at man lærer systematiserte vitenskaplige begreper, eller at man ut fra dette får et bedre utgangspunkt for bevisst refleksjon. Dette utgangspunktet har jeg valgt å betegne som *refleksjonsgrunnlag*.

6.5.1. Bevisste begreper er en del av et system

Siden de vitenskaplige begrepene kan bevisstgjøre de spontane ved å systematisere dem, har jeg kommentert at dette også gir god sammenheng med utsagnet om at mangelen på bevissthet er et produkt av spontane begrepers mangel på systematikk. I denne sammenhengen er det vesentlig at de vitenskaplige begrepene kan virke bevisstgjørende på de hverdagslige begrepene ved at de danner refleksive strukturer. De hverdagslige begrepene kan derimot gjøre de vitenskaplige begrepene mindre abstrakte for oss. Men hva betyr egentlig dette? Her ser jeg for meg at det hjelper lite å kaste anker i form av hverdagslige begreper, om man ikke har festet ankeret til båten sin med vitenskaplige begreper. For å unngå at de vitenskaplige begrepene ”seiler sin egen sjø”, trenger de også en fortøyning eller tilknytning til de hverdagslige begrepene. Ut fra dette finner jeg det hensiktsmessig at man i veiledningssammenheng oppfordrer foreldre til å lære og dessuten benytte noen vitenskaplige, abstrakte begreper som kan systematisere foreldrenes spontane begreper innen oppdragelsesområdet.

Jeg har tenkt meg Hirsjärvis fire elementer som et utgangspunkt for en systematisering av foreldrenes begreper innen barneoppdragelse. Jeg finner det altså som sannsynlig at om man som oppdrager både har reflektert med tanke på å ta stilling til oppdragelsesmål, sitt grunnleggende syn på barnet, hvordan man opplever seg selv som oppdrager og rundt betydningen av interaksjonen mellom seg selv og barnet (Hirsjärvis fire elementer), har man

gode muligheter for å bevisstgjøre seg sine oppdragelsesintensjoner. Men som vi har sett består oppdragelsesbevissthetens struktur av *mer* eller *mindre* integrerte forestillinger om oppdragelse. Hvor integrerte forestillingene er, er igjen avhengig av i hvilken grad man er i stand til å reflektere. Har Hirsjärvis fire elementer egentlig noen innvirkning på oppdragerbevisstheten om man finner selve refleksjonsprosessen som vanskelig? Og skaper det nok systematikk å tenke gjennom Hirsjärvis fire elementer? Dette varierer trolig fra person til person, avhengig av for eksempel hvilke begreper man har lært seg å tenke i fra før.

Vi har også sett at et system og bevisstheten om det, forutsetter at det allerede finnes en rik og relativt utviklet begrepsverden. Dette fordi vi rett og slett trenger noe å systematisere ut i fra. Ut fra dette har jeg funnet det vesentlig at særlig foreldre med lite integrerte oppdragelsesforestillinger kunne trenge hjelp til selve refleksjonsprosessen. Men hva slags hjelp? Kanskje en del foreldre kunne behøve noe mer grunnleggende å systematisere ut i fra. Jeg vil rett og slett anta at denne behovsgruppen kunne trenge et mer *utfyllende* refleksjonsgrunnlag.

6.5.2. Oppdragelsesverdier som grunnmur i refleksjonsgrunnlaget

Vi har tidligere i oppgaven sett at Hirsjärvi, fremhever *verdier* og *menneskesyn* som virkelighetsoppfatningens innhold. Med tanke på å gjøre refleksjonsgrunnlaget mer utfyllende, har jeg valgt å vektlegge Juuls forslag til grunnleggende *oppdragelsesverdier*: *likeverd*, *integritet*, *autentisitet* og *ansvarlighet*. Verdiene kan også fungere som eksempler på flere systematiserende vitenskaplige begreper. Tanken min er at det kan virke systematiserende å lære seg disse abstrakte begrepene, og at man dessuten kan få støtte av dem som verdier. Dessuten reflekterer de et *menneskesyn* som man kan ta stilling til om man er fortrolig med eller ei. På denne måten har jeg sett for meg at ved å lære seg disse verdiene, har refleksjonsgrunnlaget blitt fyldigere ved at man har tilegnet seg en bredere bakgrunn å reflektere ut i fra. Og på denne måten kan man få større utbytte av å reflektere rundt oppdragelsesprosessen, for eksempel ut fra Hirsjärvis fire elementer.

Med tanke på oppdragerbevissthetens innhold, vil jeg tro at Juuls utvalgte verdier kan åpne for spørsmål som både kan tydeliggjøre synet på barnet og oppfattelsen av oss selv som

oppdrager. Dette kan for eksempel være om vi ser på barnet som et menneske med personlig integritet, og om vi oppfatter oss som en oppdrager som har omsorg for barnets personlige integritet, samtidig som vi tar ansvar for vår egen integritet. Handler vi egentlig ut i fra at vi har samme verdi som mennesker? Har vi et autentisk forhold til det vi sier og gjør? Er vi oss selv eller ”spiller” vi foreldre? Og med tanke på det fjerde elementet, angående betydningen av kvaliteten på interaksjonen mellom oppdrager og barn, vektlegger Juul at alle de fire verdiene angår det særs viktige vekselspillet mellom barn og voksne. Det burde derfor være grunnlag til at de fire verdiene kan belyse oppdragerbevissthetens innhold. Men med tanke på oppdragelsesmål, vil jeg bemerke at Juul skiller mellom mål og verdier fordi verdiene er her hele tiden, mens vi stadig finner nye mål. På denne måten kan også verdiene fungere som rettesnorer for handlingene på veien mot stadig nye mål.

Ut fra Vygotsky sitt teorigrunnlag om at refleksjonsevnen er avhengig av begrepene våre, vil jeg våge å antyde at disse verdiene i seg selv kan åpne for en bevisstgjøringsprosess innen barneoppdragelse. Som vi har sett, setter Vygotsky bevisstgjøring i sammenheng med generalisering. Generalisering forklares igjen med dannelse av et overordnet begrep. Her har jeg sett for meg at oppdragelsesverdier, som for eksempel *likeverd*, *integritet*, *autentisitet* og *ansvarlighet*, kan fungere som overordnede begreper som igjen kan sette oppdragerbevissthetens *innhold* inn i et generelt relasjonssystem. På denne måten har jeg tenkt meg at oppdragelsesbevissthetens *struktur*, som vi har sett består av mer eller mindre integrerte forestillinger og som også inkluderer oppdragelsesintensjonene, kan ha mulighet for å bli mer sammensatte/integrerte og dermed også mer bevisst. Tanken er altså at det både kan virke bevisstgjørende å tilegne seg det omtalte refleksjonsgrunnlaget, og at det dessuten kan skape grunnlag for en videre utvikling av oppdragelsesintensjoner.

Juul (2004) oppfordrer for øvrig til refleksjon rundt oppdragelsesverdier, fordi han er opptatt av at vi i dagens samfunn ikke uten videre kan overta tidligere generasjoners normer for samliv og barneoppdragelse. Han fremhever at for bare en generasjon siden levde man etter en hovedsakelig moralbasert felles forståelse, eller konsensus, for hva man gjør og ikke gjør. I dag har foreldrene ingen felles konsensus og støtte seg til, og til og med de såkalte ”ekspertene” strides. (Jf. også Frønes 2003.)

Jeg har likevel kritisert Juul for at han ikke oppgir kildene sine, men når det gjelder verdienes generelle funksjoner, har jeg trekt fram Rescher som eksempel på en forsker med tilsvarende syn. Rescher (1969:20-21) hevder at verdier særlig gjør seg gjeldene på to måter. De vil for det første gjøre seg gjeldene som ledetråder når man skal foreta valg mellom ulike handlingsalternativ. For det andre vil verdiene på denne måten kunne forklare hvorfor man handler slik man gjør. Med tanke på bevisstgjøringsprosessen, vil det ut fra dette også være hensiktsmessig at foreldre fant ut hvilke verdier deres oppdragelsesintensjoner står nærmest. I denne sammenhengen kan man dessuten reflektere ut fra Brookfield, rundt hva slag antagelser grunnlaget bygger på, og vurdere om man i det hele vil akseptere dette handlings- eller verdigrunnlaget.

Jeg vil på denne måten oppfordre til å ta i bruk ulike bevisstgjørende grunnbegreper i form av for eksempel oppdragelsesverdier. Oppdragelsesverdiene blir altså brukt som overordnede vitenskaplige begreper, som kan virke systematiserende og dermed bevisstgjørende på foreldrenes dagligdagse begreper innen oppdragelsesområdet. Dersom man som oppdrager på denne måten får øket sin refleksjonsevne, og om man riktignok bruker denne evnen, har jeg virkelig tro på at oppdrageren kan få økt sin bevissthet rundt oppdragelsesintensjonene. Men jeg har også fått inntrykk av at bevisstgjøringsprosessen er komplisert og sammensatt. Som eksempel på dette, ønsker jeg å trekke frem noen begrensende faktorer for bevisstgjøring.

6.5.3. Begrensende faktorer for bevisstgjøring

Med tanke på at et overordnet begrep også forutsetter at det finnes en rekke underordnede begreper, ser jeg Hirsjärvis fire elementer som eksempler på noen av de underordnede begrepene. Men siden de underordnede begrepene igjen forutsetter et hierarki av begreper på ulike generaliseringsnivåer, forutsetter et system og bevisstheten om det, at det allerede finnes en rik og relativt utviklet begrepsverden. Foreldrenes begrepsverden, eller mangel på begreper man har lært å tenke i, har jeg derfor sett i sammenheng med foreldrenes ordforråd. Jeg forstår det som at det jeg vil kalle en "knirkende" begrepsverden, eller et dårlig utviklet ordforråd, kan være en begrensning for i hvor stor grad av bevissthet man kan utvikle rundt sine oppdragelsesintensjoner.

Men siden de vitenskaplige begrepene som nevnt kan bevisstgjøre de spontane ved å systematisere dem, vil jeg fremheve foreldreveiledning som en god mulighet til fokusere på systematiserte vitenskaplige begreper gjennom for eksempel oppdragelsesverdier. Uansett om man har få spontane begreper å systematisere, finner jeg det rimelig at oppdragelsesbevisstheten kan øke noe ved å systematisere det man har av spontane begreper på dette området. Med tanke på egenaktivitet, vil jeg foreslå at man oppfordrer foreldrene til å forklare hva de legger i begrepene de bruker. Jeg har dessuten tro på at et fokus på begrepets motsetning, også kan medvirke til å klargjøre begrepets relasjonssystem.

Vi har sett at sterk handlingstvang kan være til hinder for bevisstgjørende refleksjon. Men da har vi også sett at kan det være hensiktsmessig å utvide handlingstidsrommet for at handlingstvungen skal bli mindre, slik den er på K2- eller K3-nivået i Dales modell. Jeg ser for meg at dette kan oppnås gjennom for eksempel kurs eller utdanningssammenheng, eller rett og slett gjennom å ordne seg en uforstyrret refleksjonsøkt. Gjennom dette kan man dessuten få en viss avstand til eventuelt problemfylte konkrete situasjoner. Med tanke på formuleringens betydning, kan det være hensiktsmessig å skrive ned noen tanker, og/eller reflektere sammen med andre foreldre. Vi har også sett at det er mulig å reflektere under selve handlingen. Men om man føler at oppdragelsesintensjonene har blitt mer bevisste, har dette da skjedd en gang for alle? Etter min mening må man nok både ta i bruk og utvikle refleksjonsevnen til stadighet, ikke minst fordi man med størst sannsynlighet støter på nye utfordringer.

Som eksempel på andre begrensende faktorer for bevisstgjøring, har jeg fremhevet den familiepedagogiske arven. (Jf. 5.3.) Juul påpeker også at dette ikke er en arv som vi uten videre kan løsrive oss fra, men at den beste motgiften er personlig ansvarlighet. Det er som vi har sett vår evne og vilje til å reflektere over våre handlinger, og sortere dem i forhold til hva vi kan stå inne for. Men hva hjelper det om man både har evne og vilje til å reflektere, om dette er et ubevisst område? Kan man gjøre noe for at denne arven, på uheldige områder, ikke ubevisst føres videre til neste generasjon? Kari Killén omtaler foreldrenes egne erfaringer fra barndommen som *indre arbeidsmodeller* (Killén:2000:68). Hun viser til at tilknytningsteori har bekreftet betydningen av å gjennomgå vår egen oppvekst og oppdragelseshistorie. Denne gjennomgangen kan frigjøre oss noe, og gi muligheter for både å ta vare på og utvikle andre

måter å gi omsorg og oppdra barn på. Som hun skriver, er det ikke sikkert at de indre arbeidsmodellene lar seg modifisere, men foreldrene kan bli mer oppmerksom på dem og få mer kontroll over dem.

Killén (2000:160) har gode erfaringer med å stille foreldrene spørsmål om hvordan ulike forhold var da de var barn. Dette har gjennom både individuelle samtaler og gruppesamtaler, utløst en bevisstgjørings- og refleksjonsprosess, som har hjulpet mange foreldre til å frigjøre seg noe fra sine egne erfaringer. Evenshaug og Hallen (2002:235) er for øvrig inne på mye av det samme, når de skriver om at virkningene av en problematisk barndom med tanke på hvordan man blir som foreldre selv, ser ut til å være sterkt avhengig av anledninger til å bearbeide dårlige relasjonserfaringer. Det gjelder å ha alternative modeller til rådighet. Ved å bearbeide relasjonsproblemer sammen med et støttende medmenneske, trenger ikke disse problemene å bli belastende for egne barn. Ut fra dette vil jeg understreke viktigheten av å inkludere en bearbeiding av den pedagogiske arven i bevisstgjøringsprosessen rundt oppdragelsesintensjonene.

Men har jeg egentlig holdt meg innenfor familiepedagogikkens veiledningssyn om å fremme prinsipper fremfor oppskrifter? Jeg har ved hjelp av både Vygotsky, Rescher og Juul forklart hvorfor jeg finner det rimelig at for eksempel oppdragelsesverdier kan åpne for bevisstgjøring. Verdiene er abstrakte begreper slik at de kort sagt kan påvirke virkelighetsoppfatningen vår (jf Vygotsky), og de kan som verdier forklare hvorfor man handler som man gjør (jf.Rescher). Juul har dessuten tatt for seg disse verdiene med den hensikt at verdiene skal kunne brukes som peilmakere til hjelp for å finne individuelle løsninger. Ut fra dette mener jeg at det ikke er lagt opp til noen teknikkbasert ekspertveiledning, men en fremming av selve bevisstgjøringsprosessen.

7. OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER

I denne oppgaven har jeg fremhevet refleksjon og begrepsutvikling som forslag til hvordan oppdragelsesintensjoner kan bevisstgjøres. Jeg har benyttet Vygotsky som hovedkilde for å vise hvorfor jeg finner det rimelig at man ved hjelp av for eksempel oppdragelsesverdier kan åpne for språklig bevisstgjøring. Jeg håper å ha synliggjort at Vygotskys genuine interesse for språk og den menneskelige bevissthet, kan bidra innen foreldreveiledning og familiepedagogikk. Med utgangspunkt i refleksjonens sentrale rolle for bevisstgjøringsprosessen, finner jeg det sannsynlig at foreldre med lite integrerte oppdragelsesintensjoner kan trenge hjelp til selve refleksjonsprosessen. Jeg gir med dette et eksempel på hvordan foreldre kan utvikle et fornyet utgangspunkt for refleksjon. Dette utgangspunktet har jeg valgt å betegne som *refleksjonsgrunnlag*.

Jeg har altså fokusert på språkets bevisstgjørende egenskaper, og lagt vekt på språkets betydning for refleksjonsevnen. I denne sammenhengen har jeg sett nærmere på hvordan man reflekterer gjennom grunnformer, som for eksempel begreper og komplekser. Selv om vi har sett at begrepstenkingen er den mest utviklede formen for tenkning, tenker man som voksen heller ikke alltid ut fra begreper. Jeg finner det sannsynlig at de voksnes språk kan utvikles på ulike områder, som for eksempel når det gjelder synet på barneoppdragelse. Når vi lærer oss nye abstrakte begreper, utvikler vi tenkningens grunnform. Denne grunnformen er rett og slett det man oppfatter og tenker på omgivelsene ut i fra. På denne måten kan en utvikling av tenkningens grunnform, påvirke virkelighetsoppfatningen vår og virke bevisstgjørende. Foreldrenes syn på barneoppdragelse, ser jeg derfor som avhengig av den enkeltes virkelighetsoppfatning.

I veiledningssammenheng ser jeg for meg en form for ”språklig systematisering”. Jeg har forstått det som om det er overgangene til mer avanserte tankestrukturer/generaliseringsstrukturer som utvikler tenkningens grunnform, og som dermed virker bevisstgjørende. Abstrakte begreper systematiserer og bevisstgjør mindre abstrakte begreper, som vi bruker mer spontant. Dersom begrepene også systematiseres i oppdragelsessammenheng, finner jeg det sannsynlig at oppdragelsesforestillingene vil kunne bli mer integrerte. Ut fra dette ser jeg det som sannsynlig at oppdragelsesintensjonene også

kan bli mer bevisste. Ut fra dette har jeg påpekt en mulig sammenheng mellom oppdragerens begreper og bevisstheten av oppdragelsesintensjoner.

Jeg har tro på at verdiområder generelt kan danne mer detaljerte og bevisstgjørende relasjonssystem rundt foreldrenes begreper. Jeg har dessuten fremhevet *oppdragelsesverdier* som eksempel på abstrakte begreper med bevisstgjørende egenskaper. Ved å ta stilling til verdier som *likeverd*, *integritet*, *autentisitet* og *ansvarlighet*, finner jeg det rimelig at man kan utvikle et fyldigere refleksjonsgrunnlag. Verdier kan dessuten begrunne hvorfor man handler som man gjør. Tanken er ut fra dette at både kan virke bevisstgjørende å tilegne seg dette refleksjonsgrunnlaget, og at det dessuten kan skape grunnlag for en videre utvikling av oppdragelsesintensjoner.

Ved å benytte dette forslaget til refleksjonsgrunnlag, har jeg også satt fokus på språket i familien. Jeg har derfor tillatt meg å ta med noen eksempel på hvordan oppdragelsesverdiene kommer til uttrykk nettopp gjennom språket. Med tanke på familiepedagogikkens mål om å gi foreldre hjelp til selvhjelp, for både å forstå *seg selv*, *sine barn* og dessuten styrke *foreldre/barn relasjonen*, har jeg tro på at oppmerksomhet til hvordan man språklig forholder seg til hverandre i familien kan være av betydning. Jeg har rett og slett tro på at det jeg kaller en ”språklig opprydning” i hjemmet, også kan bidra til å forbedre oppdragelsespraksis. Det er for øvrig viktig at eksemplene jeg bruker blir sett i en helhetlig sammenheng. Det er vesentlig at språket blir sett i sammenheng med kommunikasjon generelt, der for eksempel kroppsspråk og tonefall kan spille en viktig rolle. Dessuten har jeg inntrykk av at barn i stor grad legger merke til hvordan vi voksne snakker til hverandre, så her har vi nok et område hvor vi kan være gode forbilder. Men til felles med at en liten opprydning gjerne gjør det trivelig rundt oss, har jeg tro på at en ”språklig opprydning” også kan komme hele familien til gode.

Ved å rydde rikelig med plass til *likeverdige samtaler*, slipper man å bli snakket nedlatende til eller holdt for narr. Man får også mulighet til å uttrykke seg selv, og sine egne tanker, uten å bli ”overkjørt.” Jeg vil gjerne understreke at *likeverdige relasjoner* ikke handler om at makten skal fordeles til barna, men *hvordan* de voksne bruker makten. Den måten foreldre utøver makten sin på, kan rett og slett være avgjørende for om barn får mulighet til å utnytte sitt personlige og sosiale potensial fullt ut (Juul:2004:23). Når det gjelder den psykologiske

makten, makten over tonen, atmosfæren og stemningen, har vi sett at formuleringene våre kan få stor betydning. I eksempelet der sønnen sier at han er sulten og moren bedømmer utsagnet som tøys og nærmest gjør narr av at han er sulten, så vi at ved hjelp av en annen formulering får sønnen et likeverdig svar. Sønnen må likevel vente litt før han får mat. Det vesentlige er at når mor endrer uttryksmåte, til blant annet å si at han må vente til hun har gjort seg ferdig med det hun holder på med, blir han spart for en nedlatende og uvesentlig kommentar.

I den danske undersøkelsen så vi at de voksne ofte bruker språket på en måte som får barna til å føle seg dumme og klønete, og som gjør dem lei seg. Jeg finner det oppsiktsvekkende at 80% av barna i denne undersøkelsen opplevde at de ble skjelt ut av de voksne, over fire ganger så mye som de voksne opplevde at de var sinte. (Jf s. .) Jeg vil tilføye at det å føle seg utskjelt eller å skjelle ut andre, nok er en svært subjektiv opplevelse, men det kan likevel være at barna følte seg utskjelt selv om de voksne mente de ikke kjefte.

For å unngå at man krenker hverandres *personlige integritet* (den enkeltes sum av følelser, verdier og tanker) gjennom utskjelling, kan vi også rydde rikelig med plass til å gi *autentiske tilbakemeldinger*. Det vil rett og slett si å uttrykke seg troverdig. Som vi har sett fremhever Juul *autentisitet* som en forutsetning for nær varm kontakt mellom voksne og barn, men han understreker at denne kontakten også består av konflikter. Det jeg derfor vil foreslå at vi rydder bort, er formuleringer der vi langt fra autentisk uttrykker oss på en nedlatende og bedrevitende måte. Juul fremhever skyld og skam som de mest selvdestruktive følelsene vi kjenner. Han er også redd for at om man til stadighet legger skylden på barnet, kan barnet forbinde læring med skyld, slik at det rett og slett kan bli vanskelig å lære fordi barnet føler seg dumt og klønete. I slike forhold mellom foreldre og barn, finner jeg det ikke oppsiktsvekkende om barna lærer å se opp til sine allvitende foreldre og ned på seg selv.

Men i en litt stresset situasjon, skulle jeg tro at det er relativt mange foreldre som kunne ha formulert seg på samme måten som en far jeg hørte rope til sin tenåringsdatter: "Er det virkelig så vanskelig å forstå at denne forferdelige musikken er altfor høy!" Dersom vi ser kritisk på dette utsagnet, har faren på bare noen få sekunder, fordømt både lydstyrken, musikkvalget og dessuten fremstilt datteren som dum. Dette fordi hun ikke kan forstå det han har fortalt så mange ganger. Om far i dette eksempelet formulerer seg på en annen måte, kan

han ta hensyn til datterens personlige integritet. Jeg har forstått det som at ”trikset” kan være å tenke ut fra seg selv. Dersom far tenker ut fra hvordan dette musikkproblemet påvirker *han*, har jeg tenkt meg at han for eksempel kan si: ”Som du vet liker jeg også å skru opp lyden når jeg lytter til musikk, men nå greier jeg ikke å konsentrere meg på grunn av musikken du spiller, så du må enten skru ned volumet, eller skru helt av.”

Ut fra verdien *ansvarlighet*, har vi også sett viktigheten av at vi som foreldre rydder plass til vår egen *personlige integritet*. Dette kan vi gjøre ved å uttrykke oss ansvarlig. Vi har sett at ved mangel på egenansvarlighet er det ikke bare foreldrene det går ut over, men barna som på sikt må betale i form av skyldfølelse. Dersom vi tenker oss at far i eksempelet mitt vil unngå konflikt og godtar musikken, som han finner direkte plagsom, har han tatt en defensiv beslutning. Han går rett og slett på akkord med seg selv. Som vi har sett er det ikke noe galt i å gi avkall på egne behov. Men da blir utfordringen både å unngå å legge skylden på andre, og dessuten være innstilt på å ta ansvar for egen beslutning. Som eksempel på hvor raskt man kan komme til å uttrykke seg uansvarlig, kan vi tenke oss at far i den siste situasjonen der han opptrer defensivt, likevel kommer til å antyde overfor datteren at han har fått dundrende hodepine på grunn av den høye musikken. På denne måten tar far heller ikke ansvar for sin defensive beslutning, og uttrykker seg dessuten på en måte som lett kan gi datteren skyldfølelse. Datteren har heller ikke fått mulighet til å hindre dette.

I konfliktsituasjoner vil jeg oppfordre til å rydde plass til at begge parter får mulighet til å forklare seg, men vi har sett at vi ikke nødvendigvis skal gjemme bort konfliktene i seg selv. En konflikt kan rett og slett defineres som en situasjon der to mennesker vil forskjellige ting (Juul:2004:88). Det vesentlige er at man får mulighet til å uttrykke seg så ekte eller autentisk som mulig. Jeg vil foreslå at man går inn for å rydde bort, helst kaster, nedlatende og anklagende kommentarer i retning av: ”Du er umulig!” ”Du er håpløs!” ” Nå har du ødelagt alt!” ”Hadde det ikke vært for deg, hadde dette aldri hendt!” Og at vi prøver å legge vekk den type fraser som kun ramser opp ”feil” ved den andre. Jeg vil likevel understreke at poenget ikke ligger i at vi skal gå rundt å være redd for å snakke ”feil”. Vi har også sett at Juul beskriver en *autentisk relasjon* som et forhold mellom to mennesker som anstrenger seg for av og til og lykkes med å være autentiske. Det vesentlige er at selv om vi er dypt uenige, kan vi likevel bli sett, hørt og tatt alvorlig.

Jeg glemmer for øvrig aldri en kvinne som jeg hørte skrek til to barn på en parkeringsplass: ”Hvordan går det an å bli så jævla dumme?!” Barna var etter min vurdering rundt fire og to år gamle, og hadde tydeligvis blitt tiltrukket av en sølepytt. Det gjorde så vondt å høre denne nedlatende utskjellingen, og at den voksne, som trolig var moren, ikke skilte mellom person og oppførsel. Her ser vi altså hvor uheldig utfallet kan bli når man sier at barna *er* dumme i stedet for å si at barna *gjorde* noe dumt. Skal tro om den voksne hadde valgt andre ord om hun hadde fått hjelp til å bli mer bevisst på språket sitt?

Med tanke på om språklig stimulering egentlig kan fungere som et familiepedagogisk støttetiltak, har jeg også gjort meg noen refleksjoner rundt en mulig gjennomførbarhet og trekt fram noen eksempler på utfordringer. Kan det være at jeg fremmer en for ensidig vektlegging av språket? Her er det viktig for meg å understreke at dette er et forslag på én mulig innfallsvinkel til bevisstgjøringsprosessen. Man kan gjerne kombinere med andre innfallsvinkler alt etter behov og situasjon. Vi har sett at noen av Vygotskys synspunkter, faglig sett ikke er like aktuelle i dag. Men i følge Skodvin (2001:16) pågår det fortsatt Vygotskyinspirerte forskningsprosjekter og utviklingsarbeid over hele verden.

I oppgavens innledning så vi at familiepedagogikken vektlegger at variasjonene i foreldrenes oppdragelsessyn henger tett sammen med en rekke faktorer både ved barnet, foreldrene selv og ved det sosiale og kulturelle miljøet. Den pedagogiske arven kommer dessuten i tillegg til disse faktorene. Her er det altså mange ulike faktorer som spiller inn for at bevisstgjøringsprosessen skal bli mest mulig vellykket. En utfordring som jeg ser for meg når det gjelder foreldrene, er at de først og fremst bør være villige til å forbedre seg. Jeg har pekt på familiepedagogikkens syn om at familiepedagogen kan iverksette familiepedagogiske støttetiltak, men at foreldrene selv må utføre oppdragelsesoppgaven. Men siden jeg har avgrenset fagområdet til veiledningssammenheng, har jeg sett for meg foreldre i en form for veiledningssituasjon. Foreldrenes motivasjon vil jeg likevel anta at kan variere veldig, slik at veileders evne til å motivere for bevisstgjøringsprosessen kan bli svært sentral. Andre egenskaper hos veileder som for eksempel å vise innlevelse og sensitivitet, ser jeg forøvrig på som en forutsetning.

Det kan også bli en utfordring for veileder hvordan man best mulig skal få penset inn på oppdragelsesverdier og språklig bevisstgjøring. Mange foreldre kan være utålmodige og har

kanskje sett for seg raske og konkrete svar på ulike problemer. Men selv om man som veileder kan møte mange ulike situasjoner og problemstillinger, tror jeg også man kan lykkes med å forklare at det sjelden finnes fasitsvar. (Jf. 1.4.) Med tanke på å veilede ut fra prinsipper fremfor oppskrifter, kan man for eksempel være behjelpelig med å få mer klarhet i ulike situasjoner. En mulig innfallsvinkel kan da være at man i godt samarbeid, for eksempel ved hjelp av Brookfield, prøver å få fram foreldrenes egne ønsker om forbedring. Jeg ser for meg at dersom foreldrene i utgangspunktet får god mulighet til å beskrive eventuelle problemområder, kan man som veileder også stille supplerende spørsmål med tanke på oppdragelsesintensjonene. I tillegg kan man fokusere på hvordan foreldrene forklarer seg, og kanskje få en pekepinn på hvor integrerte oppdragelsesforestillingerene deres synes å være. Kanskje noen foreldre i denne sammenhengen nettopp erfarer at de trenger hjelp til å ordlegge seg. Da kan dette være en naturlig innfallsvinkel til å jobbe videre med refleksjonsprosessen. Med tanke på selve utbyttet av prosessen, vil jeg også fremme muligheter for senere oppfølging som en sentral faktor.

De best egnede situasjoner for å jobbe mest omfattende med oppdragelsesverdier, vil jeg tro er i forebyggende sammenhenger. Jeg tenker da hovedsakelig på sammenhenger uten at foreldrene har oppsøkt veileder med fokus på å få løst et konkret problem. Her vil jeg gjerne vise til Kari Killéns erfaring etter 40 års arbeid som kliniker, pedagog, konsulent og forsker. Killén (2000:16) fremhever nemlig at man gjerne kommer for seint inn med hjelp til mange familier. Viktigheten av forebyggende arbeid kan også understrekes ved at man erkjenner at både omfanget og kompleksiteten av omsorgssvikt, og de følger dette kan få av psykiske problemer hos både voksne og barn, har blitt større (ibid).

Jeg ser for meg at det kan utøves forebyggende arbeid gjennom for eksempel samtalegrupper på helsestasjonen og på foreldremøter i barnehage- og skolesammenheng. Jeg ser også for meg at vordende foreldre kunne være motiverte for kurs. Dette kunne for eksempel vært i sammenheng med fødselsforberedende kurs i god tid før termin. Jeg har for øvrig inntrykk av at de foreldrene som kunne trenge mest hjelp, gjerne ikke oppsøker hjelpen selv. Men man kan likevel jobbe mest mulig forebyggende i tilgjengelige situasjoner.

Jeg har virkelig tro på at å bevilge ressurser på fødeklubben til dette formålet kan bety mye. Om sykepleier eller barnepleier for eksempel vektlegger å være gode eksempler ved å

synliggjøre ”empatisk identifikasjon” med barnet under veiledning i barnestell og bleieskift, kunne dette i seg selv bli en konkretisering av flere sentrale oppdragelsesverdier. Dessuten kan man i denne sammenhengen igangsette samtaler rundt oppdragelsesverdier og for eksempel rundt Hirsjärvis fire elementer. Dette kan gi muligheter til at den viktige bevissthetsprosessen settes i gang rundt både fortolkninger av barns atferd og en vurdering av foreldrerollen. Under sykehusoppholdet i etterkant av en fødsel, er gjerne fedrene også mye til stede, så jeg mener det kunne vært gunstig med samtaler som i små drypp igangsatte bevisstgjøringsprosessen allerede på dette tidspunktet. Selv om mødrene gjerne er i ”ammeståka”, kan man på sykehuset få hjelp til barnestellet slik at handlingstvungen på denne måten blir mindre enn når man kommer hjem. Ut fra dette ligger situasjonen også godt til rette for refleksjon.

Med tanke på at foreldrenes oppdragelsesteorier har betydning både for kommunikativ og sosial utvikling, samt utvikling av barnets realistiske selvoppfatning, bør man etter mitt syn helt klart kunne prioritere å utvide ressursbruken på dette området. Man regner dessuten med at 10-20 prosent av alle barn har psykiske plager med betydning for hvordan de fungerer i hverdagen (Sosial og helsedepartementet 2000). Tenk om helsepersonell, og andre som møter barn og voksne på et tidlig tidspunkt, fikk bevilget mer avsett tid til å arbeide med oppdragelsesintensjoner! Jeg har for øvrig inntrykk av at både helsesøster og sykehustilsatte stadig får flere oppgaver, så hva med en tilgjengelig pedagog både på fødeklinikken og helsestasjonen?

Helt til slutt vil jeg gjerne fremme et forslag til videre forskning innen dette området. Det hadde vært veldig spennende om denne oppgaven kunne brukes som en del av et teoretisk bakgrunnsmateriale for en empirisk undersøkelse. Ut fra teoriene i oppgaven har jeg blitt inspirert til å utarbeide et konkret kursprogram. Dette med tanke på foreldreveiledning gjennom en systematisk språklig stimulering. Om man nettopp hadde lagt til rette for å utvikle refleksjonsgrunnlag gjennom å jobbe ut fra forslagene jeg har fremmet på abstrakte systematiserende begreper, finner jeg det ekstra spennende om man kunne vise til en eventuell bevissthetsutvikling. Man kunne for eksempel lagt opp til å intervju foreldre om deres oppdragelsesintensjoner før og etter dette kurset.

LITTERATUR

- Allport, G. W. (1966a): *Personligheten-hvordan formes den?* Oslo: Dreyer.
- Applegate, J. L., B. R. Burlison & J. G. Delia (1992): Reflection –enhancing parenting as an antecedent to children´s social-cognitive and communicative development. I: I. E. Siegel, A. V. McGillicuddy-Delisi, & J. J. Goodnow, (eds.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Second edition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brentano, F. (1874): *Psychologie vom empirischen Standpunkte*, I-II. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Brookfield, S. (1995): *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Bråten, S. (1999): *Kommunikasjon og Samspill*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bühler, Ch., H. Hetzer og B. Tudor-Hart (1927): *Sociologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr*. Jena: Fischer.
- Bø, I. & L. Helle (2002): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi, og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Caldwell, B. (1986): Education of families for parenting. I: M. W. Yougman & T. B. Brazelton (eds.). *In support of families*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cataldo, C. Z. (1987): *Parental Education for Early Childhood*. New York: Teachers College Press.
- Clarke-Steward, K. A. (1978): Popular primers for parents. *American Psychologist*, 33,359-369.
- Dale, Erling L.(1992): *Pedagogikk og samfunnsforandring 2. Om betingelser for en frigjørende pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, Erling L.(1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Evenshaug, Oddbjørn & Dag Hallen (1975): *Familie og oppdragelse. Noen prinsipielle synspunkter*. Sofu-rapport nr.1. Stensilert. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Evenshaug, Oddbjørn & Dag Hallen (1989a): *Småbarnsforeldres oppdragsintensjoner. En familiepedagogisk undersøkelse. Teoriutvikling*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, universitetet i Oslo.

- Evenshaug, Oddbjørn & Dag Hallen (1989b): *Småbarnsforeldres oppdragelsesintensjoner. En familiepedagogisk undersøkelse: Opplegg og metode*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, universitetet i Oslo.
- Evenshaug, Oddbjørn & Dag Hallen (2002): *Familiepedagogikk. Oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor*. Oslo: Gyldendal.
- Familie og oppdragelse. Hva kan gjøres for å støtte foreldrene i oppdragelsesarbeidet?* (1986) Utredning fra familiepedagogisk utvalg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foreldreveiledning* (1995). Rundskriv Q-5/95. 30.03.95. Barne- og familiedepartementet. Sosial og helsedepartementet.
- Frønes, Ivar (2003): *Moderne barndom*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Gadamer, H.-G. (1960): *Truth and Method*. London: Sheed & Ward.
- Goodnow, J.J. (1988): Change and variation in ideas about childhood and parenting I. I. E. Sigel (ed.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodnow, J. J. & W. A. Collins (1990): *Development according to parents. The nature sources and consequences of parents ideas*. London: Lawrence Erlbaum.
- Gordon, T. (1977): *Bli en bedre foreldre*. Oslo: Dreyers Forlag. (Norsk oversettelse av *Parents Effectiveness Training*. Fra 4. oppl. (1982) ny tittel: *Skal vi snakke om det?*)
- Hirsjärvi, S. (1981): *Aspects of consciousness in child rearing*. Jyväskylä studies in ed, psych and soc. Research.
- Hjardemaal, F. (1985): *Oppdragelsesverdier. En undersøkelse av småbarnsmødres forhold til utviklings- og oppdragelsesområder*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Hjardemaal, F. (1996): *Verdiforiming i familien. En undersøkelse basert på Eduard Sprangers kultur- og oppdragelsesteori*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Hundeide, K. (2001): *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. Nesbru: Vett & Viten AS.
- Juul, J. (2004): *Livet i familien*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Killen, K. (2000): *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Killen Heap, K (1988): *Omsorgssvikt og barnemishandling. En kasusstudie og etterundersøkelse av barn i omsorgssituasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Martin, C. A. & J. E. Johnson (1992): Children's self-perception and mother's beliefs about development and competence. I: I. E. Siegel, A. V. McGillicuddy-Delisi, & J. J. Goodnow, (eds.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Second edition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mead, G. H. (1934): *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Myhre, R. (2000): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- McGillicuddy-Delisi, A. V. (1992): *Parent's beliefs and children's personal- social development*. I: I. E. Siegel, A. V. McGillicuddy-Delisi, & J. J. Goodnow, (eds.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Second edition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pugh, G. & E. De`Ath, (1984): *The needs of parents. Practice and policy in parent education*. London: MacMillan.
- Rescher, K. (1969): *Introduction to value theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Rousseau, J. J. (1948): *Emile*. London: Everyman`s Library.
- Rubin, K. H. & R. S. L. Mills (1992): Parents` thoughts about children's socially adaptive and maladaptive behaviours: stability, change and individual differences. I: I. E. Siegel, A. V. McGillicuddy-Delisi, & J. J. Goodnow, (eds.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Second edition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schlossman, S. (1976): *Before Home Start: Notes towards a history of parent education in America, 1897-1929*. Harvard Educational Review, 46, 436-467.
- Schön, D. A. (2001): *Den reflekterende praktiker*. Århus: Klim.
- Siegel, I.E., A.V. McGillicuddy-Delisi & J. J. Goodnow (eds.). (1992): *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. (Second edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sigsgaard E. (2003): *KJEFT-Et oppgjør med kjeftpedagogikken*. Oslo: Pedagogisk forum
- Skirbekk, S. (1971): *Den samfunnsvitenskaplige tenkemåte*. Oslo: Gyldendal.
- Smith, L. og S. E. Ulvund (1999): *Spedbarnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosial og helsedepartementet (2000): *Fagrappport om årsaker til psykiske plager og lidelser*.
- Spock, B. (1957): *Baby and child care*. New York: Pocket Books.
- Sund, E. (1982): *Pedagogisk arv. Mødrenes oppdragelsesintensjoner, sett i forhold til egen oppdragelse*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

- Vygotsky, Lev (1976): *Tænkning og sprog*. Bd. 1. København: Hans Reitzel
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev (1982): *Om barnets psykiske udvikling*. København: Nytt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Vygotsky, Lev (1986): *Thought and Language*. Cambridge, Mass: The M.I.T. Press.
- Vygotskiy, Lev (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wahlgren, B. & V. Aarkrog (2004): *Teori i praksis*. København: Hans Reitzels forlag.
- Watson, J. B. (1952): *Behaviorism*. New York: Norton.
- Weniger, E. (1964): *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. 3. Aufl. Weinheim: Julius Beltz.
- Zigler, E. & J. Valentine (Eds.) (1979): *Project Head Start: A Legacy of the War on Poverty*. New York: The Free Press.
- Zigler, E.F. & J. Freedman (1987): *Head Start: A Pioneer of Family Support*. I. Kagan, S.L. Weissbourd, B. & Zigler, E. F. (Eds.): *America`s Family Support Programs. Perspectives and Prospects*. New Haven: Yale University Press, 57-76.