

KAPITTEL 6

Perezhivanie og elevens subjektive opplevelse av læringsmiljø

Thor-André Skrefsrud Høgskolen i Innlandet

Abstract: In 2017, the Norwegian Parliament made amendments with respect to school environment to section 9A of the Education Act. In so doing, the Parliament placed greater emphasis on the student's subjective experience, allowing the student to assess and define a good and safe learning environment for himself/herself. In this chapter, I ask how Vygotsky's concept of *perezhivanie*, understood as "emotional experiences", can shed light on the subjective turn in the Education Act. This chapter shows how the child's subjective experience is acknowledged in the concept of *perezhivanie*, while also allowing for several interpretations of the same reality. In addition, attention is drawn to the interaction between the subject and the situation, which challenges an understanding where the situation defines the child.

Keywords: Vygotsky, *perezhivanie*, subjectivity, section 9A of the Education Act

Innledning

I dette kapitlet ser jeg nærmere på den konseptuelle rammen til å tenke om barns subjektive erfaringer som Vygotsky utvikler gjennom ideen om *perezhivanie*. Mer bestemt spør jeg hvordan Vygotskys begrep *perezhivanie* kan hjelpe oss å forstå ideen om elevens subjektive definisjonsmakt, slik den kommer til uttrykk i Stortingets endringer i opplæringsloven kapittel 9A om elevenes skolemiljø. Kapitlet viser hvordan Vygotskys tenkning på dette området anerkjenner barnets subjektive opplevelse, samtidig som det åpnes for at flere tolkninger av den samme virkeligheten er mulig. Videre viser kapitlet hvordan Vygotsky retter oppmerksomheten mot subjektet og situasjonen på samme tid. Slik rettes blikket mot interaksjonen mellom eleven og omgivelsene og ikke utelukkende mot læringsmiljøet eller elevens opplevelse. Kapitlet understreker at Vygotskys begrep ikke løser utfordringene knyttet til opplæringslovens vekt på elevens subjektive opplevelse som definerende for læringsmiljøet. Imidlertid tilby Vygotsky en konseptuell ramme for å tenke videre rundt elevens subjektivitet, og rundt betydningen som elevenes opplevelse og erfaringer har for utviklingen av skolemiljø.

Materialet til denne diskusjonen henter jeg i «The problem of the environment» (Vygotsky, 1994), som er en nøkkelt tekst for å forstå Vygotsky sin bruk av begrepet. Teksten er basert på en forelesning som Vygotsky holdt ved Herzen State Pedagogical Institute i daværende Leningrad, og den ble opprinnelig publisert i 1935. Til tross for at Vygotsky brukte begrepet i flere av sine arbeider, er denne teksten det eneste stedet der han foretar en bredere utredning og innholdsbestemmelse av hva han legger i begrepet *perezhivanie*. Begrepet var veletablert i russisk litteratur og kultur da Vygotsky tok det i bruk. Med teksten plasserte han begrepet inn i en vitenskapelig sammenheng og knyttet det spesifikt til forståelsen av barns og unges utvikling. Slik bidro Vygotsky til en modifisering og vitenskapelig-gjøring av begrepet, men uten at det utvikles i like stor grad som andre av hans sentrale begreper og konsepter.

Perezhivanie oversettes ofte med «følelsesmessige erfaringer», eller på engelsk; «emotional experience», «personality» eller «understanding». Ifølge Blunden (2016) gir imidlertid oversettelsene få indikasjoner på hva Vygotsky la i begrepet, og de kan derfor bidra til å tilsløre meningen med det. Det har gjort at flere forfattere bruker *perezhivanie* uten oversettelse, men uten at det i særlig grad har bidratt til å kaste lys over innholdet i begrepet (Veresov, 2017). Slik sett er det verdt å se nærmere på forståelsen

som Vygotsky knyttet til begrepet, og å reflektere videre over betydningen det kan ha for den økte oppmerksomheten på subjektivitet i arbeidet med skolemiljø.

Opplæringsloven kapittel 9A om elevens subjektive definisjonsmakt

I 2017 gjorde Stortinget endringer i opplæringsloven kapittel 9A om elevenes skolemiljø. Hensikten var å sikre et mer effektivt regelverk mot mobbing og å klargjøre skolens håndheving av reglene. Endringene innførte et lovfestet krav om nulltoleranse for mobbing, diskriminering, trakassering og vold og skulle sikre den enkelte eleven retten til et godt og trygt læringsmiljø. I tillegg innførte loven en tydeligere aktivitetsplikt for skolen, med tydelige krav om hva som skal gjøres ved mistanke om krenkelsers. Skolen har plikt til å være oppmerksom, undersøke, gripe inn, varsle og sette inn tiltak, noe som gjelder alle ansatte. Slik foreskriver endringene en skjerpet plikt for hele skolen, jamfør § 9A-5.

En viktig del av endringen dreier seg om elevenes egen opplevelse av skolemiljøet. I henhold til opplæringsloven er det et hovedprinsipp at eleven selv vurderer hva som er et godt og trygt læringsmiljø. Det er eleven selv som definerer hvordan læringsmiljøet virker inn på helse, trivsel og læring. Det innebærer at elevens rett etter opplæringsloven er oppfylt basert på elevens subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet.

Endringen i opplæringsloven pålegger også skolen å undersøke om det finner sted en krenkelse dersom eleven opplever det slik, og i tillegg skal skolen lage en skriftlig handlingsplan for hvordan elevens negative opplevelser av læringsmiljøet kan endres, for deretter å utarbeide skriftlig dokumentasjon på status i saken. Dette har fått flere til å ta til orde for at loven setter lærernes og skolens profesjonelle skjønn til side (Roland, 2020; Røynesdal, 2021). Et eksempel på dette er Røynesdal (2021, s. 3), som fra sin rolle som rektor i skolen skriver: «Men sjølv om ingen observasjonar og undersøkingar finn at det skjer krenking, skal vi altså lage en handlingsplan med tiltak på bakgrunn av funna, sjølv om det ikkje er dokumentert nokre funn.» Dermed hevdes det at elevens subjektive oppfatning opphøyes som objektiv sannhet «uavhengig av kva lærar, rektor, pedagogisk-psykologiske teneste eller andre relevante fagaktørar måtte meine om saka» (Røynesdal, 2021, s. 3).

Selv om disse endringene innførte noen nye momenter, må de forstås som en videreføring og presisering av det etablerte rammeverket for skolen. I opplæringslovens formålsparagraf heter det at alle former for diskriminering skal motarbeides, og at opplæringen skal gi skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkeltes overbevisning (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Fagfornyelsen og innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) viderefører også grunntanker fra tidligere læreplanreformer ved å påpeke at «respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Videre skal skolen «gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Vektleggingen av elevens subjektive opplevelse er også veletablert i skolen og er solid forankret i et humanistisk elevsyn og i prinsippene om en erfaringsnær pedagogikk.

Likevel innebærer endringene en tydeligere rettsliggjøring av elevens stemme og perspektiv når det gjelder dennes definisjon av sin egen opplæringssituasjon, noe som skjerper kravet til skolen. Med elevens definisjonsmakt over sin egen opplæringssituasjon utfordres lærere til å lytte til elevens stemme, og til å sørge for at eleven kommer til orde i skolens arbeid med et trygt og godt læringsmiljø. Slik vi ser det hos Røynesdal (2021), reiser samtidig oppmerksomheten på elevens subjektive opplevelse flere spørsmål, blant annet om i hvilken grad elevens subjektive opplevelse skal ha gyldighet når det foreligger ulike opplevelser av den samme situasjonen, eller om hvordan lærerskjønnet skal avstemmes med elevens definisjonsmakt.

Videre vender jeg meg til Vygotskys tenkning omkring *perezhivanie*-begrepet, og spør hvilket bidrag Vygotsky kan gi til en fortolkningsramme omkring elevens subjektive definisjonsmakt slik den har blitt formulert i endringene i opplæringsloven.

Bakgrunnen for *perezhivanie*

Etymologisk skriver *perezhivanie* seg fra det russiske verbet *perezhivat*, der *zhivat* betyr «å leve» og *pere* betyr «å komme seg gjennom en livskrise eller et personlig traume» (Blunden, 2016, s. 276). *Perezhivat* henviser dermed til det å overleve etter en katastrofe, det vil si å gjennomleve sorg og smerte og å ha evne til å håndtere tilstanden på en måte som gjør at personen kommer styrket ut på den andre siden. Slik sett har *perezhivat* nære bånd til verbale

uttrykksformer som å gjøre seg erfaringer og å utvise resiliens, forstått som psykologisk motstandskraft der personen viser og beholder en psykisk styrke og helse til tross for stress og påkjenninger. Formen *perezhivanie* utgjør et verbalsubstantiv (eller handlingssubstantiv) og beskriver selve erfaringen med å gjennomleve traumet (Veresov, 2017). En *perezhivanie*, eller flere *perezhivaniya*, henviser dermed til opplevelsen av å ha gjennomlevd en krise, og av å ha mestret de belastningene man har blitt utsatt for.

Forstått på denne måten henviser begrepet til en slags renselse – en katarsis. I det greske teatret innebar katarsis en empatisk innlevelse med skuespillernes tragiske skjebner i handlingen, som på den måten renses tilhørernes sorger og vonde følelser gjennom identifikasjonen med andre personers tragiske liv (Mok, 2017). I Freuds psykoanalyse videreføres forståelsen av katarsis som prosessen med å komme seg gjennom og bearbeide en krise. Psykoanalysens renselse innebærer å oppdage og bringe det underliggende konfliktstoffet opp fra ubevisstheden til det bevisste planet, der det kan bearbeides rasjonelt. I en parallell til psykoanalysens renselse beskriver *perezhivanie*-begrepet prosessen med å bearbeide vonde opplevelser og følelser, for eksempel sorg og tap ved dødsfall eller andre personlige katastrofer (se f.eks. Vasilyuk, 1991; Veresov, 2017). I Vasilyuks (1991) bruk av begrepet ser vi et eksempel på denne forståelsen. I sin anerkjente studie av prosessen med å leve seg gjennom en psykologisk krise viser Vasilyuk (1991, s. 221) til fire ulike stadier av prosessen med å bearbeide traumet: sjokk og raseri, fortvilelse og lidelse, omorganisering og fullføring. Hos Vasilyuk (1991) innbefatter begrepet dermed både den traumatiske erfaringen og selve renselsen. Gjennom å akseptere og fortolke situasjonen kan den traumatiserte personen arbeide seg gjennom og over krisen. Forstått på denne måten finner *perezhivanie* sted i interaksjon. Innenfor Vasilyuk (1991) sin forståelse interagerer ikke subjektet bare med selve situasjonen, men også med andre som kan hjelpe personen gjennom krisen. For å oppnå det Vasilyuk omtaler som en vellykket *perezhivanie*, blir vedkommende avhengig av en terapeut, en psykolog eller andre som kan veilede personen til å avfinne seg med og håndtere situasjonen på en måte som ikke ødelegger helse og liv.

Perezhivanie hos Vygotsky

Vygotskys bruk av begrepet følger delvis denne allmennpsykologiske forståelsen. Imidlertid foretar Vygotsky en modifisering av begrepet og bruker

det mer målrettet for å forstå barns og unges utvikling. I Vygotsky sin forståelse av begrepet ser vi en tydeligere markering av den sosiale kontekstens betydning for utviklingen, som må forstås på bakgrunn av den spesifikke sammenhengen som Vygotsky skrev innenfor. Vygotsky utviklet sine teorier i kontrast til en behavioristisk modell og senere til en kognitivistisk modell som tok for gitt at barn og unge er abstrakte individer med allerede eksisterende kognitive ferdigheter (Faldet & Skrefsrud, 2020). I Vygotskys tenkning foregår ikke barnets utvikling og læring isolert. Han aksepterte heller ikke den marxistiske tanken om at individet først og fremst er et produkt av historien og av kulturelle og sosiale forhold. I stedet er det gjennom sosial interaksjon med andre – «the more knowledgeable other» – barns sosiale og kognitive utvikling skjer (Vygotsky, 1962, 1980).

I «The problem of the environment» (Vygotsky, 1994) blir en slik sosiokulturell orientering synlig i måten han bruker og innholdsbestemmer *perezhivanie*-begrepet på. Her knytter han forståelsen av begrepet til fortellingen om tre søsken fra samme familie, som alle har den samme erfaringen av en livskrise, men som på svært ulike måter fortolker og forholder seg til situasjonen. De tre barna ble brakt til klinikken som Vygotsky drev i Moskva, og alle var sterkt traumatisert. Mens faren var fraværende og hadde lite kontakt med familien, hadde moren store problemer med rusmidler og var voldelig mot barna. Dette skapte store utfordringer for utviklingen til barna, som var sterkt preget av den dramatiske situasjonen.

Søsknene reagerte på svært forskjellige måter. Den yngste av barna var paralyisert av det som hadde skjedd, og viste en fullstendig hjelpeløshet i møte med situasjonen. «He is simply overwhelmed by the horror of what is happening to him», sier Vygotsky (1994, s. 340) i forelesningen. Som resultat hadde barnet utviklet sterke nevrotiske trekk som fullstendig dominerte atferden hans: «[H]e develops attacks of terror, enuresis and he develops a stammer, sometimes being unable to speak at all as he loses his voice» (Vygotsky, 1994, s. 340). For den yngste av søsknene var dermed opplevelsen av situasjonen preget av en total mangel på trygghet, der barnet reagerte med sjokk og traume.

Den mellomste av søsknene hadde en annen opplevelse av situasjonen. Også dette barnet var sterkt traumatisert av mangelen på omsorg og erfaringen av vold i familien. Men i motsetning til det yngste barnet opplevde han ikke den voldelige moren som ensidig negativ. I stedet signaliserte barnet en dyp indre følelsesmessig konflikt – det Vygotsky omtaler som «a mother-witch complex», en samtidig kjærlighet til og sterk hatfølelse

overfor moren. Han skriver: «The second child was brought to us with this kind of deeply pronounced conflict and a sharply colliding internal contradiction expressed in a simultaneously positive and negative attitude towards the mother» (Vygotsky, 1994, s. 340). Barnet viste altså en selvmotsigende atferd. På den ene siden representerte moren selve kilden til de traumatiske opplevelsene og var årsaken til de vonde opplevelsene og den vanskelige oppveksten for søsknene. På den andre siden var hun i dette barnets øyne selv et offer for de forferdelige omstendighetene og var traumatisert på linje med søsknene. Barnet viste «a terrible attachment to her and an equally terrible hate for her», skriver Vygotsky (1994, s. 340). Dette kom til uttrykk på en paradoksal måte, ifølge Vygotsky. I en frustrerende og konfliktfull parallell ytret barnet ønske om å bli sendt hjem fra klinikken umiddelbart, men viste angst og stor bekymring da spørsmålet om hjemsendelse ble tatt opp.

Den eldste av søsknene hadde den mest overraskende opplevelsen av situasjonen. Barnet hadde i utgangspunktet en utviklingshemming, men var likevel den av søsknene som utviste størst modenhet, både gjennom forståelse av situasjonen og sympati med morens alkoholmisbruk som en sykdomstilstand og som megler i konflikter og farsfigur i familien. Han så at de yngre søsknene var i fare når moren drakk. Derfor inntok han den voksne rollen med å roe ned moren og beskytte småsøsknene. Slik forsøkte han å kontrollere og modifisere situasjonen, basert på sin opplevelse av virkningen den hadde på resten av familien. Opplevelsen av den traumatiske situasjonen og hans egen respons i form av rollen som megler hadde imidlertid i stor grad preget utviklingen hans på en negativ måte:

This was not a lively child with normal, lively, simple interests, appropriate to his age and exhibiting a lively level of activity. It was a child whose course of normal development was severely disrupted, a different type of child. (Vygotsky, 1994, s. 341)

Spørsmålet Vygotsky stiller seg etter erfaringen med de tre søsknenes ulike opplevelser, er: «How can one explain why exactly the same environmental conditions exert three different types of influence on these three different children?» (Vygotsky, 1994, s. 341)

Stilt overfor den samme forferdelige og traumatiserende situasjonen hadde hver av dem sin særegne *perezhivanie* – sin egne subjektive og følelsesmessige opplevelse av situasjonen, skriver Vygotsky. På bakgrunn av disse erfaringene utvikler han ideen om individenes subjektive

fortolkninger av situasjonen, som til sammen danner et bilde av konteksten. Et viktig poeng hos Vygotsky er dermed at *perezhivanie* beskriver både individet og konteksten i tillegg til å rette oppmerksomheten mot samspillet mellom individet og konteksten. Han skriver:

An emotional experience [*perezhivanie*] is a unit where, on the one hand, in an indivisible state, the environment is represented, i.e. that which is being experienced – an emotional experience [*perezhivanie*] is always related to something which is found outside the person – and on the other hand, what is represented is how I, myself, am experiencing this, i.e., all the personal characteristics and all the environmental characteristics are represented in an emotional experience [*perezhivanie*]; everything selected from the environment and all the factors which are related to our personality and are selected from the personality, all the features of its character, its constitutional elements, which are related to the event in question. So, in an emotional experience [*perezhivanie*] we are always dealing with an indivisible unity of personal characteristics and situational characteristics, which are represented in the emotional experience [*perezhivanie*]. (Vygotsky, 1994, s. 339)

Som vi ser av sitatet, knyttes forståelsen av *perezhivanie*-begrepet til miljøet eller konteksten utenfor personen og samtidig til personens respons på omgivelsene, som til sammen danner personens erfarte og følelsesmessige opplevelse. Ifølge Vygotsky er det altså forskjell på det man i utgangspunktet skulle tro var tilnærmet like situasjoner. For barnet betyr ikke en ruset og mentalt syk mor nødvendigvis det samme som en ruset far eller nabo, selv om situasjonen i utgangspunktet er den samme. Samtidig vil den enkelte reagerer på sin egen måte, noen ganger ulikt de andre personene som befinner seg i samme situasjon, noe Vygotsky illustrerer i fortellingen om de tre søsknene. De reagerer alle ulikt og har sin egen versjon av hva som har skjedd, og av hva som er det faktiske hendelsesforløpet. Poenget til Vygotsky er at barnets subjektive opplevelse gir et samlet uttrykk for sentrale karakteristikk ved barnets personlighet og ved situasjonen. De tre søsknene har hver sin subjektive opplevelse av situasjonen, som hver enkelt håndterer på sin høyst personlige måte. Samtidig bidrar den samlede opplevelsen til å si noe om selve situasjonen, det vil si at barnas opplevelser er med på å definere omgivelsene samtidig som omgivelsene er med på å definere opplevelsene. Dette skjer i en samtidighet der både den subjektive opplevelsen og den faktiske situasjonen nyanseres.

En forutsetning for denne måten å tenke på er at virkeligheten ikke ligger fast som en gitt bakgrunn individet spiller seg selv i og

responderer på. Som eksemplet med de tre søsknene illustrerer, har alle tre opplevd det som tilsynelatende er den samme situasjonen, med en alkoholisert og voldelig omsorgsperson. Samtidig ser situasjonen svært ulik ut fra hvert av de tre søsknenes perspektiv. Slik sett skapes en versjon av situasjonen gjennom individets subjektive erfaringer og bearbeidningen av dem. Forståelsen av *perezhivanie* handler hos Vygotsky altså ikke bare om hva som har skjedd med deg som person, men om hva du gjør med disse erfaringene, om hvordan de former deg som menneske, og om hvordan du gir dem mening gjennom din fortolkning av situasjonen. De felles betingelsene som søsknene levde under, blir fortolket gjennom hvert enkelt barns subjektive erfaring og håndtering av situasjonen. Slik sett bidrar hver av de tre søsknene til å skape sin egen legitime versjon av virkeligheten gjennom måten de hver for seg tolker og gjennomlever krisen på.

Vygotsky formulerer innsikten i denne vekslingen mellom subjektet og omgivelsene som at «the environment determines the development of the child through experience of the environment» (Vygotsky, 1998, s. 294). Dette innebærer at det ikke er noen umiddelbar sammenheng mellom situasjon og reaksjon som lar seg forhåndsbestemme og forutsi. Med et slikt standpunkt tok Vygotsky avstand fra den samtidige marxistiske tanken om at personen først og fremst er et produkt av historien og av sine kulturelle og sosiale omgivelser. Samtidig tar han avstand fra en behavioristisk modell og senere til en kognitivistisk modell der barns og unges utvikling i stor grad er frakoblet den sosiale konteksten og skjer ut fra fastlagte mønstre der barnets utvikling følger forhåndsbestemte faser og stadier (Kozulin, 2004). I stedet preger situasjonen barnets utvikling – og utviklingen preger forståelsen av situasjonen – i en gjensidig prosess.

Med denne tankegangen synliggjøres en nær sammenheng mellom forståelsen av *perezhivanie*-begrepet og andre teorier hos Vygotsky. Et eksempel ser vi i den velkjente ideen om den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1980), som også viser paralleller til andre deler av hans teori, blant annet forståelsen av indre tale og utviklingen av høyere mentale funksjoner. Hos Vygotsky illustrerer ideen om utviklingssonen hvordan interaksjon og dialog har betydning for individets kognitive utvikling og læring. Gjennom samarbeidet med eksempelvis en lærer vil barnet greie mer og forstå mer enn hva det greier på egen hånd. I interaksjonen med den voksne engasjeres barnet i en indre tale der den voksne innspill, korreksjoner og forklaringer integreres i barnets egne forståelser

og konsepter (Vygotsky, 1962, s. 149). Slik skjer utviklingen både som en prosess i individet og i en sosial relasjon der omgivelsene tolkes og inkorporeres i barnets tenkning, samtidig som læringsprosessen er med på å forme barnets forståelse av omgivelsene. I en parallell til tenkningen han utvikler med *perezhivanie*-begrepet, viser Vygotsky betydningen av den sosiale konteksten for barns og unges utvikling samtidig som han understreker at omgivelsene blir forstått ulikt og har ulik betydning for den enkelte. Slik tilkjenner han subjektet en grunnleggende definisjonsmakt av situasjonen. Den enkelte er ikke underlagt en ferdig fortolket og fastlagt virkelighet, men bidrar selv til å skape den virkeligheten vedkommende er en del av.

***Perezhivanie* som tolkningsramme**

Hvordan kan Vygotskys tenkning omkring *perezhivanie*-begrepet hjelpe oss å fortolke betydningen av den subjektive vendingen i opplæringsloven? Det første vi legger merke til, er at Vygotskys utvikling av begrepet, forstått som en følelsesmessig, subjektiv opplevelse, tar på alvor barnets opplevelse av situasjonen. Barnets beskrivelser av hendelser og erfaringer anses å være reelle, i den forstand at de beskriver virkeligheten slik den faktisk framstår for barnet. Sett på denne måten åpner Vygotsky for å tilkjenne elevens subjektive opplevelse status som definerende for situasjonen, i denne sammenhengen opplevelsen av skolemiljøet. I opplæringsloven angis retten til et trygt og godt skolemiljø som en individuell rettighet, der det er elevens subjektive oppfatning som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt. Forstått i lys av Vygotskys tenkning blir altså elevens subjektive opplevelse tatt på alvor.

På denne måten skriver den subjektive vendingen i opplæringsloven seg inn i et paradigmeskifte i barne- og ungdomsforskningen, der barn og unge ikke lenger blir sett på som passive mottakere av voksnes innspill, men som aktører som er i stand til å konstruere sin egen subjektivitet (Hallett & Prout, 2004; Soto & Swadener, 2005). I tråd med humanistiske idealer og en rekke sentrale FN-konvensjoner, blant annet barnekonvensjonen, understreker opplæringsloven verdien av å gi alle elever mulighet til å delta fullt og helt – og i like stor grad – i læringsfellesskapet. Slik kan endringene i opplæringsloven sies å reflektere Stortingets syn på barndom (Roland, 2020), et syn som insisterer på at elevens stemme betyr noe i samfunnsfellesskapet, og at den skal lyttes til.

Samtidig ser vi at Vygotsky anerkjenner flere parallelle opplevelser av situasjonen som reelle. Der den ene eleven opplever situasjonen på én bestemt måte, vil andre elevers opplevelse være like definerende. Det samme gjelder lærerens opplevelse. For eksempel vil én elev kunne oppleve læringsmiljøet som trygt fordi denne kjenner undervisningsformen til læreren og har blitt gjort kjent med bruken av digitale plattformer til lekser, faglige presentasjoner og annet læringsarbeid. For en annen elev vil den samme situasjonen kunne oppleves som utrygg ved at forutsigbarheten i leksesystemet og tidspunkter for innleveringer og faglige presentasjoner ikke er kjent. Hos Vygotsky framstilles ikke barnas ulike opplevelser som selvmotsigelser, eller som konkurrerende syn på den samme virkeligheten. Situasjonen vil ha ulik innvirkning og betydning for ulike elever og vil bli forstått på ulike måter. Men til sammen definerer de ulike opplevelsene situasjonen. De ulike fortolkningene er like sanne, til tross for sine ulikheter.

Videre minner Vygotsky oss om å ta situasjonen eller konteksten på alvor. Når Vygotsky poengterer at enhver situasjon har en særegen karakter og ikke umiddelbart kan sammenlignes med andre tilsvarende situasjoner, tar han til orde for å unngå forsøk på lovmessige beskrivelser av sammenhengen mellom situasjon og reaksjon (Vygotsky, 1994). Ifølge Vygotsky kan man altså ikke ta for gitt at bestemte situasjoner genererer en bestemt atferd. Derimot ligger det en oppfordring hos Vygotsky til å gjøre konkrete vurderinger av den enkelte situasjonen. Som i eksemplet til Vygotsky om de tre voldsutsatte søsknene vil det være forskjell på om det er en far eller en mor – eller en annen i nærmeste familie – som er den voldelige i familien, selv om disse situasjonene umiddelbart kunne kategoriseres som tilsvarende situasjoner.

I en parallell kan det være grunnleggende forskjell på et skolemiljø preget av mobbing, alt etter som mobbingen skyldes barn eller voksne, eller om mobbingen rammer elever eller lærere. Som Roland (2020) påpeker, vil mobbing mellom elever også kunne føre til konflikter mellom voksne. De foresatte til den som utsettes for mobbing, vil kunne miste tilliten til læreren, og samtidig vil de foresatte til den som plager, kunne ha vanskeligheter med å akseptere lærerens versjon av situasjonen. Det er heller ikke uvanlig at forholdet mellom de foresatte på begge sider av konflikten påvirkes negativt. I tilfeller der den voksne oppleves som en mobber, vil konfliktlinjene være annerledes, noe som også er tilfellet når elever mobber lærere. Denne forståelsen av kontekst innebærer ikke det samme som at enhver

mobberelatert situasjon er unik og ikke kan sammenlignes med andre tilsvarende situasjoner. Men ifølge Vygotsky vil den enkelte situasjonen ha sin bestemte karakter, som igjen har innvirkning på individets opplevelse av situasjonen.

Denne beskrivelsen bringer oss over til det siste og nærliggende poenget ved Vygotsky sin idé om *perezhivanie*, nemlig interaksjonen mellom situasjon og individ. Ifølge Vygotsky vil individets opplevelse av situasjonen ikke bare være en del av sannheten om læringsmiljøet, men vil også si noe substansielt om personens utvikling og respons på omgivelsene. Møtet mellom person og situasjon preger og skaper både konteksten og individet. Som vist gir Vygotsky barnets opplevelse av situasjonen status som en erfart sannhet. Men den er ikke hele sannheten, og det vil alltid være ulike perspektiver på det som tilsynelatende kan oppleves som den samme situasjonen. Med *perezhivanie* som tolkningsramme blir ikke virkeligheten noe foreliggende som erfares direkte av individet. Men individet skaper virkeligheten, altså en epistemologisk og ontologisk posisjon der virkeligheten ikke er «der ute» og avdekkes gradvis av individets kunnskap, men reflekterer det Berger og Luckmann (1966) tretti år senere beskrev som «the social construction of reality». Barnets opplevelse blir dermed én av flere stemmer som til sammen gir kunnskap om den felles virkeligheten. At skolen pålegges å utarbeide skriftlige tiltaksplaner og dokumentasjon, trenger dermed ikke å bety at eleven tilkjennes den ene rette fortolkningen av situasjonen. Men gjennom en slik prosess vil skolen kunne få en større forståelse for elevens respons i møte med sine omgivelser.

Det innebærer at elevens subjektive opplevelse av skolemiljøet blir en inngang for lærere og andre relevante fagaktører til å drøfte elevens opplevelse og til å komme med tiltak. Forstått i lys av Vygotskys forståelse vil imidlertid ikke eleven ha noen vetorett eller endegyldig tilgang til å definere situasjonen. Men barnets opplevelse tas på alvor, uten at en voksen forklarer den vekk ved for eksempel å si at det som barnet kan oppleve som mobbing, er en type sosialisering og samhandling med andre som hører med til livets naturlige motstand.

På denne bakgrunnen løser ikke Vygotskys tenkning rundt *perezhivanie*-begrepet utfordringene knyttet til elevens subjektivitet i opplæringsloven. Men Vygotsky kan hjelpe oss til å tenke videre over hva elevens subjektive opplevelse kan innebære, og hvordan en slik vending i opplæringsloven kan fortolkes, noe som i høyeste grad er nødvendig, sett i lys av

de mange uklarhetene loven kan reise med sin knappe ordlyd og mangel på drøfting og utdypninger.

Avslutning

Med endringene i opplæringsloven kapittel 9A om elevene sitt skolemiljø understrekes betydningen av at elevene opplever et godt og trygt læringsmiljø. Samtidig gir myndighetene tydelige signaler om at skolen fortsatt er en samfunnsarena der barn og unge opplever seg utrygge, der mobbing forekommer, og der fordommer og fiendtlige ytringer kommer til uttrykk. Slik skriver den subjektive vendingen i opplæringsloven seg inn i de siste årenes politiske oppmerksomhet på et inkluderende fellesskap i opplæringen (Meld. St. 6 (2019–2020)) og lanseringen av flere nasjonale handlingsplaner mot mobbing, diskriminering og opplevelse av utenforskap (Kulturdepartementet, 2020; Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2021). Spørsmålet vil imidlertid alltid være hvordan skolen kan møte en slik utfordring og arbeide for at elevers opplevelse av læringsmiljøet blir tatt på alvor, og for at elevens stemme faktisk blir hørt og får betydning for gjeldende praksis.

Å gi gode svar på et slikt spørsmål krever faglige refleksjoner som inkluderer en rekke perspektiver. Særlig viktig blir en dypere forståelse for kompleksiteten som kjennetegner bakgrunnen til mange av elevene i dagens skole, og å unngå praksiser som kategoriserer og definerer elever, og som dermed unnlater å ta elevenes subjektive opplevelse av skolemiljøet på alvor. Med sin tenkning omkring *perezhivanie*-begrepet minner Vygotsky om at elevenes ulike erfaringer ikke er en statisk bakgrunnshorisont. Vygotsky reiser bevisstheten om at den tilsynelatende samme erfaringen vil kunne oppleves ulikt av ulike elever. Det som for noen er et traume, er ikke nødvendigvis et traume for andre. For lærere innebærer denne innsikten å ikke la bestemte hendelser eller bakgrunnserfaringer være definerende for hvem eleven er eller kan bli i læringsfellesskapet, men å være klar over at barn og unge har ulike måter å håndtere situasjoner på. I henhold til Vygotsky kan altså ikke situasjonen defineres som entydig formende på subjektet. Slik flytter Vygotskys konseptualisering definisjonsmakten til eleven. Samtidig lar han ikke anerkjennelsen av elevens subjektive opplevelse erstatte lærerens profesjonelle skjønn. Denne samtidigheten gjør Vygotskys *perezhivanie*-begrep til en aktuell og konstruktiv fortolkningsramme for endringene i opplæringsloven.

Forfatterbiografi

Thor-André Skrefsrud er professor i pedagogikk og religion, livssyn og etikk ved Høgskolen i Innlandet. Fagområdene hans er flerkulturell pedagogikk, lærerutdanning og interkulturell forståelse. For tiden er Skrefsrud involvert i to forskningsprosjekter finansiert av Norges forskningsråd, som begge utforsker alternative læringsrom (trosopplæring og museer) og betydningen slike arenaer kan ha for skole og lærerutdanning. De siste årene har Skrefsrud publisert på temaer knyttet til Vygotsky sin sosio-kulturelle læringsteori i tidsskrifter som *Digital Culture and Education* og *Educational Forum*.

Litteratur

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Press.
- Blunden, A. (2016). Translating Perekhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 274–283. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186193>
- Faldet, A.-C. & Skrefsrud, T.-A. (2020). The reception of Vygotsky in pedagogical literature for Norwegian teacher education. *Forum Oświatowe*, 32(2), 11–27. <https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.0>
- Hallett, C. & Prout, A. (2004). *Hearing the voices of children: Social policy for a new century*. Routledge.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2021). *Handlingsplan mot antisemittisme 2021–2023 – en videreføring*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-antisemittisme/id2830165/>
- Kozulin, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 3–7. <https://doi.org/10.1007/BF03173233>
- Kulturdepartementet. (2020). *Handlingsplan mot diskriminering av og hat mot muslimer 2020–2023*. Kulturdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Mok, N. (2017). On the concept of perekhivanie: A quest for a critical review. I M. Fleer, F. G. Rey & N. Veresov (Red.), *Perekhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (s. 19–45). Springer.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven: Opplæringslovens kapittel 9A og god praksis*. Fagbokforlaget.
- Røyneidal, C. (2021, 4. mars). Kapittel 9a i opplæringslova avskiltar læreren som profesjonell yrkesutøver. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/clauss-roynesdal-laereryrket-opplæringslovens-9a/kapittel-9a-i-opplæringslova-avskiltar-laereren-som-profesjonell-yrkesutovar/275994>
- Soto, L. D. & Swadener, B. B. (2005). *Power and voice in research with children*. Peter Lang.

- Vasilyuk, F. (1991). *The psychology of experiencing: The resolution of life's critical situations*. Harvester Wheatsheaf.
- Veresov, N. (2017). The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: Content and contexts. I M. Flear, F. G. Rey & N. Veresov (Red.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (s. 47–70). Springer.
- Vygotsky, L. S. & Rieber, R. W. (Red.). (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky, vol. 5: Child psychology*. Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. I R. van der Veer & J. Valsiner (Red.), *The Vygotsky reader* (s. 338–354). Blackwell.