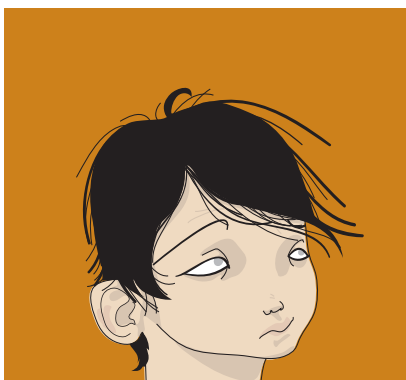




En snakker gjerne om spesielle evner, begavelse eller gode læringsforutsetninger når man har 130 eller mer i IQ.

artikkel side 4



Er det snakk om en tilpasning *for* eleven eller er det snakk om en tilpasning *av* eleven ...?

artikkel side 12



- 04 Evnerike barn: en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring
Jørgen Smedsrud
- 12 Kunnskapsløftet – egnet løft i en skole for «alle og enhver»?
Marit Mjøs
- 17 Skoleledere om PALS.
En brukerundersøkelse om erfaringer med og vurderinger av en skoleomfattende tiltaksmodell for positiv læringsstøtte
Mari-Anne Sørli, Terje Ogden, Anne Arnesen, Asgeir Røyrrhus Olseth og Wilhelm Meek-Hansen

- 30 Er det ART dei treng? - tiltak i skulen for å hjelpe elevar med utfordrande åtferd»
Anne Hilde Lystad
- 38 Ungdoms opplevelse av spesialskele og overgang til vidaregående utdanning
Marie-Lisbet Amundsen
- 48 Tanker om å slutte på vidaregående skole. Er ensomhet en viktig faktor?
Fagfellevurdert artikkel
Per Egil Mjaavatn og Per Frostad
- 56 Bokmelding Hanne Sellæg
- 55 Annonser

Evnerike barn

– en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring

Det foreligger mye forskning om evnerike barn internasjonalt. Flere land har utviklet egne opplæringsmodeller og lærerplaner for evnerike barn. I Norge foreligger det lite forskning på gruppen. Forfatteren av denne artikkelen mener det er helt nødvendig at man også i Norge gir evnerike barn mer oppmerksomhet både i læreplaner og i pedagogiske og spesialpedagogiske utdanningsløp.



Jørgen Smedsrud arbeider som PP-rådgiver ved Veiledningssenteret Romerike.

De undersøkelsene som er gjennomført av Hagenes (2009), Skogen (2010) og Smedsrud (2012, a), viser at gruppen evnerike barn, på ingen måte blir bra nok ivaretatt i norsk skole. De mangler både undervisning på sine premisser, sosial og psykososial forståelse, og de føler seg ofte misforstått og tilsidesatt i skolen. Med bakgrunn i dette kan elevene blant annet utvikle uheldige læringsstrategier, oppfattes som problematiske, bli underyttere og/eller anonymisert i et skolesystem som ikke evner å ivareta elevenes ressurs og potensial. Gruppen er meget kompleks, og det er viktig at vi også i Norge utvikler strategier for undervisning av de evnerike barna.

Spesialpedagogikken i Norge skal være for barn som av en eller annen grunn faller utenfor flertallet, har behov for ekstra stimulering eller møter funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse (Tangen, 2008). Det viser seg at norsk skole i dag ofte kan fremstå som en barriere for de evnerike barna. Det kan være mange årsaker til dette. Skogen (2010) beskriver blant annet hvordan foreldre til andre elever og lærere ofte ikke ønsker eller har forståelse for tiltak rettet mot elever som er over gjennomsnittet utviklet. Skogen & Idsøe (2011) setter dette i sammenheng med en tanke om «*uheldig elitisme*», og mange

misforståelser rundt hvem disse elevene er. Manglende tiltak og tilrettelegging for evnerike barn har sammenheng med kunnskap, forståelse og kompetanse på området, ikke nødvendigvis viljen hos lærerne og skoleledelsen. Like fullt ser vi at evnerike barn som ikke får tilstrekkelige utfordringer eller forståelse for sin person, står i fare for å utvikle psykososiale utfordringer, underprestere i skolen eller i ytterste konsekvens droppe ut. På den andre siden eksisterer den misoppfattelsen sentralt i Norge, at evnerike barn klarer seg selv og at det ikke er noe problem å være smartere enn andre. Dette reflekteres både i læreplan, opplæringslov, undervisning og pedagogiske utdannelse.

Jeg vil først kort definere gruppen før jeg presenterer noen undervisningsprinsipper for evnerike barn. Jeg ønsker i denne artikkelen å presentere noen tanker rundt hvordan en kan tilrettelegge for disse barna, samt drøfte om det foreligger belegg i opplæringsloven for å gi evnerike barn spesialundervisning via § 5–1.

Definisjoner på begavelse

Det benyttes ulike begreper og forståelsesmodeller for å forklare evnerike barn internasjonalt. De mest brukte betegnelsene i Norge er evnerike barn og/eller barn med særskilte evner og forutsetninger. Definisjonene varierer noe mellom fagbøker og land. På den ene siden har man forskere som er mest opptatt av en sosiokulturell definisjon, som inneholder faktorer knyttet til det spesifikke samfunnet evnene opptrer i. For eksempel ser man da evner som prestasjoner innenfor de spesifikke domene som det spesifikke sam-



En snakker gjerne om spesielle evner, begavelse eller gode læringsforutsetninger når man har 130 eller mer i IQ.

funnet verdsetter (Mönks & Ypenburg 2006; George, 1992). Denne definisjonen er ikke brukbar om man ønsker å beskrive elevene i nærmere detalj. Den vanligste definisjonen av evnerike barn er det man kan beskrive som grunnleggende kjennetegn. Det innebærer barn som har høyere kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende. En snakker gjerne om spesielle evner, begavelse eller gode læringsforutsetninger når man har 130 eller mer i IQ (Skogen & Idsøe, 2011; Mönks & Ypenburg, 2006; Winner, 2000). Dette dreier seg om mellom 2–5 % av alle årskull også i Norge. Begrepet evnerik har forandret seg og tilpasset seg nyere pedagogisk tenkning. Dette kan beskrives på følgende måte:

Frem til 1980 ble begrepet evnerik betraktet som et personlighetstrekk eller som en medfødt egenskap. Ny forskning viser imidlertid en dreining bort fra denne tradisjonelle betraktningssmåten. En multidimensjonal og mer fleksibel forståelse av begrepet er i dag det som dominerer innenfor det pedagogiske feltet som beskjeftiger seg med opplæring av evnerike barn (Skogen & Idsøe, 2011, s. 86).

Denne beskrivelsen av evner er på mange måter mer tilpasset den norske skolen og samfunnet. Begrepet er på lik linje med «normale evner» et beskrivende begrep, og kan komme til uttrykk gjennom kunstneriske, sosiale, motoriske, eller høye intellektuelle ferdigheter (Mönks & Ypenburg, 2006). Det er særlig sistnevnte kategori som vil fokuseres i denne artikkelen. De høye intellektuelle evnene medfører ofte at barna ser verden gjennom andre briller, har behov for en annen inngang til læringsmateriale, og de er ekstremt kreative og innovative i hvordan de arbeider og tenker på skolen. De kan ha en stor rettferdighetssans og har høy evne til å se logiske sammenhenger. Samtidig har mange mye energi, kan være krevende og har behov for å møte andre likesinnede elever

som de kan omgås med på sine premisser. Enkelte evnerike barn kan oppfattes som rigide og vanskelige i undervisningssituasjonen noe som igjen kan bunne i manglende stimulering og tilpasset undervisning på deres premisser.

Spesialpedagogikkens rolle

Spesialpedagogikk er i utgangspunktet pedagogikken for det «spesielle» eller de som ikke faller inn under allmennpedagogikken. Andre skandinaviske land beskriver og underviser om begavede barn innenfor en spesialpedagogisk ramme. Danmark og Sverige har spesialpedagogiske programmer hvor begavede barn er en del av studiet. I USA, Australia og Tyskland har man egne utdanninger og opplæringsmodeller for denne elevgruppen.

Det er etter min mening liten tvil om at emnet må inkluderes som en sentral del av den spesialpedagogiske utdanningen generelt, samt innenfor mer spesialiserte masterprogrammer. Ifølge Tangen (2008) er spesialpedagogikkens overordnede mål å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter, eller er i betydelig risiko for å møte, funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse. Videre påpeker hun at de funksjonshemmede forholdene handler om i hvilken grad mennesker får sin lærings- og utviklingsbetingelse, samt sin livsutfoldelse redusert med hensyn til hva som hadde vært mulig under gunstigere forhold (ibid.). Den forskning og teori som foreligger om evnerike barn i Norge, viser at forholdene ikke er gunstige for deres utvikling. Dessuten bør spesialpedagogikken ha som formål å utvikle spesialkompetanse på områder som ikke inngår i den ordinære lærerutdannelsen, slik at en kan fungere som rådgivning og veiledningspersoner overfor lærere og skole.

.... barna blir ikke tilstrekkelig ivaretatt, og mye av årsaken til dette ligger i manglende tilrettelegging og forståelse for elevgruppen.

Barna er ikke beskrevet på pensum i lærerutdanning eller spesialpedagogiske utdannelser.

Evnerike barn i norsk skole

Historisk sett er evnerike barn ofte blitt forsømt i Norge. Det foreligger lite forskning på hvordan disse elevene klarer seg i norsk skole. De undersøkelsene som foreligger, konkluderer med at barna ikke blir tilstrekkelig ivaretatt og at mye av årsaken til dette ligger i manglende tilrettelegging og forståelse for elevgruppen (Smedsrud, 2012 a.; Skogen & Idsøe, 2011; Skogen, 2010). Storbritannia var eksempelvis mye tidligere ute med å anerkjenne at disse barna hadde behov for en egen opplæringsmodell og annerledes undervisning (Robinson & Campbell, 2010).

I USA har *gifted education* lenge vært en sentral del av opplæringsmodellen. En utfordring med det amerikanske skolesystemet kan være at de har et noe snevert syn på hvem de evnerike barna er, og de tenderer mot å følge opp de evnerike barna som presterer, mens evnerike barn som ikke presterer, ikke blir tilstrekkelig ivaretatt og/eller identifisert. En antagelse som står sterkt i Norge, er at evnerike barn klarer seg selv (Skogen & Idsøe, 2011). Det er via tidligere internasjonale undersøkelser blant annet av Winner (2000), påvist at motivasjon er en viktig faktor for å lære nye ting. Så selv om evnene er høye på ett eller flere områder, betyr ikke det at evnerike barn som ikke er motiverte, kan tilegne seg masser av kunnskap. Poenget blir at selv om evnerike barn i utgangspunktet er godt rustet til å prestere bra i skolen, skjer ikke dette uten at de har tilgang til riktig materiale, forståelse fra læreren og utfordringer på sitt nivå og på sine premisser.

Det som på mange måter er hovedpoenget og mest skremmende, er at når vi konsulterer norsk litteratur, får vi inntrykk av at denne elevgruppen ikke finnes. Barna er ikke beskrevet på pensum i lærerutdanning eller spesialpedagogiske utdannelser. Et poeng som Boreland (2005) presiserer, er at evnerike, talentfulle, begavede barn og *gifted children* er en logisk konsekvens av at enkelte barn også er under gjennomsnittet utviklet. Anerkjenner man lavere intellektuelle evner, vil en logisk slutning være at andre barn kan være høyere utviklet og ha høyere intellektuelle evner enn andre barn. Den samme slutningen kan en trekke når det gjelder intellektuelle utfordringer. Om enkelte barn har behov for mindre utfordringer, vil også noen barn trenge mer. Et viktig moment er derfor å sikre bedre og bredere kompetanse på området, og å inkludere litteratur om disse barna i sentrale

utdannelser som spesialpedagogikk og pedagogikk generelt. Ifølge Moon & Rosselli (2000) er grunnen til den manglende satsingen på akademiske talenter i *vestlige egalitære* samfunn (som Norge), at en har en utdanningsfilosofi som legger til grunn at man skal utjevne individuelle forskjeller. Motsetningen til denne utdanningsfilosofien er å vektlegge individuelle behov. I førstnevnte er akademisk talent lite fokusert, mens sistnevnte i utgangspunktet vil satse på individuelle talenter så lenge det er ressurser tilgjengelig. Det paradoksale blir at egalitære samfunn ofte er flinke både til å støtte og frembringe idrettstalenter (ibid.), mens de verken er støttende eller skeptiske til evnerike barn. Likevel tenderer de til en manglende forståelse og oppfølging av elever som har et høyt evnenivå målt med standardiserte evnetester.

Pedagogiske tiltak for evnerike barn

Ifølge Eyre (1997) er det stor sammenheng mellom det hun beskriver som *ability* og *opportunity*. Dette kan kort beskrives som sammenhengen mellom hvilke muligheter som foreligger i skolen og i hvilken grad evner og talent fremtrer. Desto flere muligheter (opportunities) for å utvikle evner og talent i skolen, desto flere evner og talent vil vise seg (abilities). Norsk skole er i liten grad, sammenlignet med andre vestlige land, gode til å tilrettelegge for at disse mulighetene skal eksistere. På den andre siden er vi bedre på antatt svakere elever, noe som betyr bred kartlegging av behov, kunnskap og utviklingsmuligheter.

Mangelen på muligheter for barn som er kognitivt sterke i skolen, kan også forklare hvorfor elevgruppen på mange måter også er usynlig. Elevgruppen anonymiseres tidlig i skolesystemet gjennom få muligheter til å utvikle seg på sine premisser og dårlig tilpasning i klasserommet. For å unngå at elevgruppen blir anonymisert, føler seg utenfor fellesskapet eller utvikler psykososiale vansker, er det viktig at skolen og lærere har gode verktøy for å ivareta elevgruppen. Videre påpeker Eyre hvor viktig det er at skolen innehar denne kompetansen slik at de opplever tilretteleggingen og kartleggingen av eleven som meningsfylt. Kartleggingen bør skje på skolen for at det skal ha verdi og oppleves troverdig for lærerne, og for å innvirke på klasserom- og skolepraksisen. Grunnen til dette er at det fort kan føre til en «lite troverdig» følelse om for eksempel PPT har identifisert høye

evner som lærerne ikke gjenkjenner i klasserommet. Kanskje benytter PPT en test skolen ikke har kjennskap til, noe som ofte er situasjonen for denne elevgruppen, særlig ved sen identifikasjon (ibid., s. 11). Videre er det viktig at kartleggingsprosessen er systematisk, nøyaktig og at en har gode tilretteleggingsmuligheter i etterkant. Noe eller en halvveis kartlegging kan faktisk være mer skadelig enn ingen kartlegging, fordi dette kan føre til at barna blir aktivt ekskludert i stedet for passivt ignorert. Med dette menes det at lærere, spesialpedagoger og skoleledelsen har god kunnskap om barna og deres behov, men velger bevisst å ikke anerkjenne dem. Passiv ignorering fører til at det blir lite kunnskap og forståelse for elevgruppen. Det bør derfor være kompetente spesialpedagoger i skolen som har øye for enkelteleven og viljen til å gjenkjenne elevgruppen. Vi skal videre se på hvordan skolen kan tilrettelegge for evnerike barn.

Berikelse av den ordinære undervisningen

Enrichment eller «berikelse av den ordinære undervisningen», er et tiltak som lar seg gjennomføre innenfor rammene i klasserommet (Mönks & Ypenburg, 2006). Det handler i korte trekk om utvidelse eller utdyping av læringsstoffet. I et berikelsesperspektiv er det viktig at fordypningen knyttes opp mot det ordinære læringsstoffet. En fordypning i læringsstoffet innenfor enkelte eller flere fag vil gagne evnerike barn, særlig med bakgrunn i deres høye evne til å bearbeide pensum og kunnskap. Innenfor historie kan dette for eksempel være å fordype seg og bli en ekspert innenfor temaet andre verdenskrig. En kan også legge opp undervisningen slik at elevene som har fordypet seg, kan holde foredrag eller undervise i deler av pensum for klassen. I en skole som verdsetter elevenes kunnskap, vil det bare være fantasien som setter begrensninger for undervisning med utgangspunkt i et berikelsesperspektiv.

En barriere for å berike ordinærundervisningen kan imidlertid være en for snever forståelse av § 1–3 opplæringsloven, *lov om tilpasset opplæring* (lovdata.no), eller en skole hvor ledelsen er mest opptatt av en stram og statisk opplæringsform. En undervisningsform der lærer mener å tilpasse undervisningen når han/hun veksler mellom høytlesning og tavleundervisning, vil trolig ha dårlig effekt for alle elever. Det er ingen motsetning mellom berikelse, evnerike elever,

ordinære og/eller svakerestilte elever. I et berikelsesperspektiv vil en til og med kunne åpne mulighetene for en aktiv utnyttelse av elevressursene, hvor enkelte elever kan ha prosjektkoordinerende roller og hjelpe andre som har større vansker i faget. Dette kan bidra til å dyrke kreativitet og føre til mer samarbeid mellom elever. En kan utforme åpne oppgaver hvor målet er en utforskende læring og mer dyptgående studier på enkeltområder. De ovennevnte mulighetene vil trolig være til fordel for alle elever i skolen. Det vil kunne fremme alle elevenes kreativitet og interesser. I tillegg vil god bruk av tilpasset opplæring via berikelse ivareta at eleven går sammen med barn fra samme aldersgruppe, i motsetning til tiltaket nevnt nedenfor.

Tempoforfølgelse «akselerasjon»

«Med tempoforfølgelse forstår man tidlig indskoling, tidlig overgang til gymnasium eller anden højere skole og senere universitet samt overspringelse af et eller flere klassetrin» (Mönks og Ypenburg, 2006, s. 68). Tiltak som gir rom for økt akselerasjon av hele skoleløpet har erfaringsmessig møtt mer motstand i skolen, samtidig som akselerasjon til et høyere klassetrinn i ett eller flere fag er det tiltaket som oftest sees gjennomført i skolen. Dette kan være forholdsvis lett å gjennomføre innenfor grunnskolen, men noe mer utfordrende om en grunnskoleelev trenger faglige utfordringer på videregående skoles nivå.

En elev som egentlig kunne tatt universitetsfag, får sjelden eller aldri dette tilbudet gjennom skolen. Det må også påpekes at det ofte er en lang prosess frem mot en gjennomføring, og at foreldrene må kjempe mot en skole som sjelden ønsker å gjennomføre tiltaket. Noe av motstanden springer ut ifra en antagelse om at evnerike barn gjerne kan ligge flere klassetrinn over i skolefag, men at den sosiale utviklingen er lik med jevnaldrende. En vil derfor ikke avbryte den sosialiseringsprosessen som elevene får gjennom samspill med barn i sin aldersgruppe (ibid.).

Antagelsen om sosial utvikling og stimulering er i flere tilfeller feil. Faktisk kan evnerike barn også være sosialt overutviklet i forhold til sine jevnaldrende. De kan ha større utbytte av å omgås med faglig kompetente personer som kan stimulere deres intellektuelle utvikling. Samtidig er kalenderen en uøyaktig målestokk for barns utviklingsnivå. Særlig i

grunnskolen skal alle barn lære samme læringsmateriale til samme tid, uavhengig av bakgrunn, evner, motivasjon og kapasitet. Utfordringen ligger i at en allerede i grunnskolen ødelegger motivasjonen til enkelte evnerike barn. Et rigid skolesystem med lite tilpasningsmuligheter utover kalenderåret og klassetrinnet vil for mange evnerike barn oppleves som uutholdelig. En bør heller være opptatt av barnets sosiale, kreative og intellektuelle nivå.

Det er typisk for en skandinavisk skolemodell å vektlegge negative aspekter ved tempoforfølgelse, fremfor å vektlegge det positive. Særlig skal den norske skolen være en sosial utviklingsarena, og til tider kan dette gå ut over faglig fremgang. Ved for eksempel problematferd setter ofte spesialpedagogen inn tiltak rettet mot atferden, og faget kommer i andre rekke. Trolig vil opplevelsen faglig mestring og stimulering, samtidig som elevene blir sett for sine forskjelligheter og behov, øke positiv atferd (Smedsrud, 2012 a).

Flere undersøkelser fra USA viser at evnerike barn får det bedre både sosialt, emosjonelt og viser mindre problematisk atferd ved tidlig skolestart og/eller når de hopper over klassetrinn (Colangelog & Assouline, 2009). Dette kan sees i sammenheng med følelsen av å bli sett og verdsatt for sin person. Fokus på enkelteleven, tilpasset læringsmateriale og undervisningsform, samt å gi positive tilbakemeldinger er velkjent innenfor en spesialpedagogisk tankegang. Det er ingen grunn til å tenke at evnerike barn ikke har behov for dette. Det skal påpekes at det ikke foreligger noen undersøkelse på dette i Norge, og en kan således ikke direkte overføre verdien av resultatene fra USA til en norsk modell.

Felles for begge de ovennevnte tiltakene er at de krever en fleksibel skole og undervisningsform, en må ha rikelig tilgang til undervisningsmateriale, også utenfor pensum, og ikke minst en motivert lærerstab og spesialpedagog som ser enkelteleven og ønsker å tilrettelegge, til tider også utenfor sitt mandat.

Evnerike barn og spesialundervisning

Opplæringslova § 5–1 *Lov om rett til spesialundervisning* er en sikringsbestemmelse overfor 1–3 *Tilpasset opplæring* (lovdata.no). Formålet med spesialundervisning er å sikre at elever som ikke har et forsvarlig utbytte av den ordinære undervisningen, skal motta undervisning som ivaretar

elevens behov og sikrer et tilfredsstillende skoleforløp. Det skal foreligge en sakkyndig vurdering og en IOP med en målrettet plan og innhold for spesialundervisningen.

Den ordinære undervisningen blir ikke tilpasset de ressurssterke på en tilfredsstillende måte (Skogen, 2010; Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud, 2012 a). En kan i utgangspunktet tenke at evnerike barn da faller inn under spesialundervisningsparaplyen, om de ikke mottar adekvat tilpasset undervisning. Samtidig foreligger følgende tilleggsopplysning i henhold til paragrafen: *«Særlig evnerike elever har allerede utbytte av opplæringen. For elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, vil prinsippet om tilpasset opplæring, jf. Opplæringsloven § 1–3 gjelde. Søknader om spesialundervisning fra elever som fordi de er særlig evnerike og derfor ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, kan ikke innvilges»* (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 30).

Det er uheldig at man aktivt ekskluderer en gruppe som kan ha behov for spesialundervisning i opplæringsloven. Som tidligere nevnt kan aktiv ekskludering faktisk være mer skadelig for elevgruppen enn passiv ignorering. Via denne formuleringen er det dette vi gjør. Det betyr at vi i den norske skolen, hvor hovedformålet er å inkludere, utjevne forskjeller og gi like muligheter, aktivt ekskluderer en gruppe elever via opplæringsloven. Den ovennevnte formuleringen fremtrer som noe tvilsom og er i seg selv uheldig. Formuleringen underbygger ifølge Skogen (2012) mistanke om at det i Norge hersker en slags ideologisk motvilje mot å tilrettelegge for de evnerike barna, både politisk og lokalt. En kan sette spørsmålsteget ved hvilke elever dette egentlig er ment å treffe. Samtidig vitner dette om en snever forståelse for gruppen.

For det første kan en ikke bare forstå eleven med utgangspunkt i en nåtidig opplevelse av elevens utbytte av undervisningen; en bør se eleven i et livslangt perspektiv. Evnerike barn som ikke mottar tilfredsstillende utbytte av undervisningen, står i fare for å bli underyttere, de kan miste motivasjonen og skolen blir et uutholdelig sted hvor allerede ervervet kunnskap repeteres, særlig tidlig i grunnskolen. Dette gir igjen utslag i uheldige læringsstrategier og i ytterste konsekvens at eleven dropper ut og ikke får utløp for potensialet sitt. Evnerike barn som kjeder seg, kan utvikle atferd som oppleves som problematisk. De blir uoppmerksomme,

kan forstyrre andre og retter ressursene sine mot andre lite konstruktive ting, som for eksempel å være en beskytter for andre elever og/eller kverulere på lærerens kunnskapsformidling. I enkelte tilfeller kan de også bli brukt som en assistent i klassen. Som resultat av denne atferden kan de bli henvist til PPT med mistanke om AD/HD eller andre atferdsproblemer. I USA viser undersøkelser at en overvekt av evnerike barn som kjeder seg og er urolige, blir feildiagnostisert med AD/HD (Edwards, 2009). Er eleven heldig, blir evnene da avdekt og de mottar noe mer forståelse for sin atferd. I motsatt fall risikerer man at det iverksettes tiltak rettet mot atferdsproblemer hos en elev som egentlig er meget ressurssterk, og avviksfølelsen hos den aktuelle eleven vil trolig øke.

For det andre fraskriver man seg med denne formuleringen i opplæringsloven bevisst ansvaret overfor en utsatt gruppe elever, både faglig på skolen, men også for kunnskapsutvikling og kompetanse på området. Evnerike barn er ikke inkludert som en del av lærerutdannelsen. Siden evnerike barn ikke har rett til spesialundervisning, fraskriver en seg også et ansvar innenfor spesialpedagogiske utdanninger som i hovedsak rettes mot svakere elever eller elever som har behov for en annen form for faglig, emosjonell eller psykososial støtte. Således havner evnerike barn i et forsknings-, kunnskaps- og inkluderingsvakuum. Når internasjonal forskning på området viser at disse elevene uten tilrettelegging står i faresonen for å utvikle psykososiale vansker, emosjonelle utfordringer og/eller atferdsvansker, kan en ikke akseptere manglende tilrettelegging i skolen.

Likeverd og forsvarlig utbytte av opplæringen

En skal i henhold til opplæringsloven se på om eleven har et forsvarlig utbytte av undervisningen, sammenlignet med det utbyttet andre elever har. Eleven skal så langt det er mulig få et likeverdig tilbud. «*Kravet til likeverdig opplæring er ikke et krav om at tilbudet skal være likt. Det er snarere tvert imot. Spesialundervisning vil avvike fra den ordinære opplæringen for at eleven skal få et høyere læringsutbytte enn han/hun ellers ville ha fått*» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 35).

Videre hevdes det at det er vanskelig å avgjøre hva som ligger i begrepet *forsvarlig* og at hver enkelt skoleeier må

foreta en skjønnsmessig vurdering av dette. I prinsippet om likeverd ligger det også en tanke om elevens opplevelse av likeverd i opplæringen, og flere evnerike barn opplever ikke skolen som meningsfylt. Likeverd er som nevnt ovenfor å behandle barn ulikt etter evner og forutsetninger. Flere evnerike barn har ikke et forsvarlig utbytte av opplæringen og står i fare for å utvikle funksjonshemmende vansker eller atferd, som er til hinder for deres læringsutbytte. Som nevnt innledningsvis er spesialpedagogikkens oppgave å ivareta elever som står i fare for å utvikle slike utfordringer. For flere evnerike barn er det faktisk skolen som er den funksjonshemmende barrieren med bakgrunn i manglende forståelse og tilrettelegging (Smedsrud, 2012 b).

Prinsippene om likeverd og forsvarlig utbytte av undervisningen må sees i sammenheng. Evnerike barn som ikke har et forsvarlig utbytte av opplæringen som gis i skolen, vil miste følelsen av likeverd som igjen kan føre til en følelse av å ikke passe inn, underytelse og utvikling av problematferd. Det er derfor viktig at identifisering av og tiltak for evnerike barn skjer tidlig i skoleforløpet (ibid.). En elev som står i fare for å møte funksjonshemmede barrierer i skoleforløpet og dermed ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinærundervisningen, skal og bør motta spesialundervisning uavhengig av evnenivå, fordi dette kan føre til en økt opplevelse av likeverd.

I opplæringsloven står det videre at følgende vurdering skal ligge til grunn i henhold til om spesialundervisning skal tildeles:

«I vurdering av hva som er realistiske mål for opplæringen, er det viktig å trekke inn elevens utviklingsmuligheter og utforme mål som gir eleven noe å strekke seg etter. Det er når eleven har fått fastsatt individuelle opplæringsmål, at det kan vurderes om det opplæringstilbudet han får, er forsvarlig. Gir dette tilbudet samlet sett opplæring som kan regnes som likeverdig med det andre elever får?» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 36).

En bør i denne sammenheng spørre seg hva som er realistiske mål for evnerike barn. Er det for eksempel realistisk for et barn som begynte å lese og skrive før barneskolen å bruke de tre-fire første årene på skolen til å lære alfabetet? Er det realistisk for en elev på ungdomsskolen som kan forstå

matematikk på siste videregående-nivå og i enkelte tilfeller universitetsnivå å lære algebra og førstegrads ligninger? Om en da skal tilrettelegge for å videreutvikle denne kunnskapen på ungdomsskolen, har læreren mulighet og nok kjennskap til faget for å tilrettelegge innenfor rammene av tilpasset opplæring? Er svaret nei på de ovennevnte spørsmålene, bør en ha muligheten til å benytte seg av spesialundervisning. Bakgrunnen for dette er ikke at en skal dyrke vidunderbarn. Det handler om å se alle individer i skolen, også de som har spesielt gode evner. En bør tilrettelegge for å minke faren for at disse elevene utvikler psykososiale vansker, problematferd og underytelse. Det fremkommer gjennom opplæringsloven at § 5–1 skal fungere som en sikringsbestemmelse for at barn opplever en meningsfylt skolegang. Det er viktig at man da lager rom for dette for alle typer elever.

Oppsummering

I norsk skole er vi dårligere enn de andre skandinaviske landene når det kommer til evnerike barn. Vi ser at disse barna ofte har behov for en noe annen undervisningsform og har et stort behov for tilrettelegging. Både *enrichment*-tankegangen og det å *øke progresjonen* gjennom skoleforløpet, kan være med på å hjelpe disse barna. Opplæringsloven, og særlig § 5–1, tilsidesetter og ekskluderer denne elevgruppen aktivt, noe som i seg selv er skremmende. Dette er ikke godt nok for en skole og opplæringslov som har til formål å inkludere alle elever, uansett kapasitet og læringsforutsetninger. Vi bør derfor vurdere å redefinere hvilke elever paragrafen skal gjelde for. Vi ser at opplæringsloven bærer noe preg av selvmotsetninger og liten forståelse for elevgruppen det her er snakk om. Det er således viktig at vi gir lærere, skoleledelse og spesialpedagoger et verktøy i form av kompetanse på området, slik at vi også kan gi de evnerike elevene et tilfredsstillende utbytte av skolen.

REFERANSER

- BORELAND, H.J.** (2005). Gifted Education without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. I: R.J. Sternberg & J.E. Davidson, (reds.). *Conceptions of Giftedness*, (s. 1–20). New York: Cambridge University press.
- COLANGELO, N. & ASSOULINE, S.** (2000). Acceleration: Meeting the Academic and Social Needs of Students. I: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (reds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*, (s. 1085–1098). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- EDWARDS, K.** (2009). *Misdiagnoses, the recent trend in thinking about Children with ADHD*. APEX, 15(4), s. 29–44.
- EYRE, D.** (1997). *Able Children in Ordinary Schools*. London: David Fulton Publisher.
- GEORGE, D.** (1992). *The Challenge of the Able Child*. London: David Fulton Publisher.
- HAGENES, T.** (2009). *Begavede barn i norsk grunnskole – hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?* Masteroppgave i sosiologi. Universitetet i Oslo.
- MOON, D.M. & ROSSELI, H.C.** (2000). Developing Gifted Programs. I: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (reds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*, (s. 485–499). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- MÖNKS, F.J. & YPENBURG, I.H.** (2006). *Vores barn er højt begavet: En vejledning for forældre og lærere*. Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- OPPLÆRINGSLOVA** (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring* m.v. av 1 august 2008 nr. 621. Hentet fra: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>
- OPPLÆRINGSLOVA.** (2005). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring* m.v. av 17 juni 2005 nr. 660. Hentet fra: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>
- NISSEN, P., BALTZER, K., KYED, O. & SKOGEN, K.** (2012). *Talent i skolen; Identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- ROBINSON, W. & CAMPBELL, J.** (2010). *Effective Teaching in Gifted Education – Using a Whole School Approach*. London: Routledge.
- SKOGEN, K. & IDSØE, E.C.** (2011). *Våre evnerike barn, En utfordring for skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- SKOGEN, K.** (2010). Evnerike barn i den norske skolen. *Skolepsykologi*, nr. 2, s. 5–12.
- SMEDSRUD, J.** (2012). Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn. *Psykologi i kommunen*, nr. 5, s. 5–13.
- SMEDSRUD, J.** (2012). Evnerike barn i skolen – de glemte elevene. *Psykologi i kommunen*, nr. 4, s. 11–19.
- TANGEN, R.** (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikken – en introduksjon. I: E. Befring & R. Tangen, (reds.). *Spesialpedagogikk*. (s. 17–42). Oslo: Cappelen Damm.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- WINNER, E.** (2000). The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist*, 55(1), s. 159–169.

Kunnskapsløftet – *egnet løft i en skole for «alle og enhver»?*

Det synes å være enighet om at vi har for mye spesialundervisning i skolen og at økningen i omfanget er bekymringsfullt. Samtidig synes det etter hvert å bli klart at dette styres av et sett av mekanismer med komplekse sammenhenger. Det er derfor på tide at vi fokuserer på flere forhold enn det som til nå har vært det primære, nemlig lærernes og skolenes mangelfulle praksis. Her er flere aktører som må se og ta sitt ansvar. I denne sammenheng bringer Rune Hausstätter i *Spesialpedagogikk* 6/2013 til torgs et betimelig og interessant fokus, som det er nødvendig å forfølge.



Marit Mjøs arbeider som FoU-ansvarlig i direktørens stab i Statped Vest.

Rune Hausstätter lanserer i en artikkel i *Spesialpedagogikk* 6/2013 et alternativt fokus på den kjente problemstillingen i dagens norske skole knyttet til omfanget av spesialundervisning. Gjennomgangsmelodien har vært at vi har altfor mye spesialundervisning i Norge (NOU 2009), og kommuner landet over har iverksatt utviklingsprosjekt med sikte på reduksjon. Både nasjonale myndigheter og KS har initiert forskning for om mulig å forstå hvorfor omfanget av spesialundervisning de siste årene har økt, stikk i strid med både visjoner, mål og tiltak. (Fylling & Rønning, 2007; Mathiesen & Vedøy, 2012).¹

Hausstätter (2013) snur det hele nærmest på hodet ved å hevde at vi snarere burde tilby spesialundervisning til langt

flere elever. Dette gjør han ved å sammenligne statistikk på tvers av landegrenser og relatert til ulike læreplaner i vårt eget land. At Finland benytter ulike former for spesialundervisningstiltak for mer enn 20 prosent av elevene, burde være et tankekors, all den tid vi i Norge nærmest valfarter til Finland på jakt etter nøkkelen til de gode skoleresultatene (Mjøs, 2010). Samtidig peker Hausstätter på at omfanget av spesialundervisning synes å samvariere med de siste læreplanendringene i Norge, på den måten at omfanget ble redusert etter innføringen av L97 og lå relativt lavt og stabilt de første seks årene i vårt årtusen for så å øke dramatisk fra 2006 til 2011. Dette sammenfaller i tid med innføringen av Kunnskapsløftet (L06), en læreplan som er målstyrt på en helt annen måte enn tidligere læreplaner og inneholder både ambisiøse og konkrete resultatmål for den enkelte elevs læring (Sivesind & Bachmann, 2008). Der L97 presiserte mål om hva *skolen skulle styrke elevene i*, fastslår L06 kompetansemål innen alle fag på ulike årstrinn formulert som hva *elevene skal kunne*. Og de samme kompe-

tansemålene gjelder for alle elever – med mindre det fattes vedtak om spesialundervisning. For disse kan det fastsettes andre mål i elevens individuelle opplæringsplan (IOP). Innføringen av en slik læreplan kan tyde på en viss ansvarsforflytning, på den måten at det er elevene sitt ansvar å innfri kompetansemålene vel så mye som skolens ansvar å tilby relevant undervisning. Betyr dette at den norske skolen har rykket tilbake til start?

En skole «for alle og enhver»

I Norge ble skolen for *alle og enhver* innført allerede i 1739 (Askildt & Johnsen, 2012), men folkeskolelovene 150 år senere slo likevel fast at *alle* ikke kunne forstås som *riktig alle*. De barn som på grunn av *åndelige eller legemlige mangler* ikke kunne følge med i undervisningen, sto utenfor (Simonsen, 2000). Folkeskolen var med andre ord bare for de elevene som kunne nyttiggjøre seg det tilbudet som ble gitt, mens de andre ble tatt hånd om i spesialskolene – hvis de var funnet opplæringsdyktige. På denne måten kunne folkeskolens undervisningsmønster leve uforandret, samtidig som spesialskolene overlevde på folkeskolens manglende evne til tilpasning (Haug, 1999).

Vi har nå hatt en felles skolelov og i prinsippet *en skole for alle* i nærmere 40 år. Men noen vil hevde at de tidligere atskilte utdanningsløpene bare er flyttet inn under samme tak, der de fremdeles lever sine separate liv i form av en uendret og lite variert ordinær undervisning på den ene siden, og spesialundervisning som segregert skreddersøm på den andre siden. Slik framstår ordinær undervisning som en gitt størrelse, stikk i strid med dagens krav om at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven.» (Opplæringslova §1-3), og at «Tilpassa opplæring innanfor

fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen. Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve glede ved å mestre og å nå måla sine.» (L06, Prinsipp for opplæringa).

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har vært en forutsetning og et grunnleggende prinsipp for opplæringen både under L97 og nå under L06, men betydningen har uten tvil endret seg i takt med nasjonale og internasjonale strømninger. Mens L97 først og fremst framholdt tilpasning innenfor et læringsfellesskap, og la like stor vekt på læringsprosessen som læringsresultatene, synes L06 å ha fokus på tilpasning med konkurransedyktige resultater på individ-, skole-, kommune- og nasjonalt nivå som mål. Tilsynelatende er det slik at det som for nærmere to hundre år siden startet som et likeverdsprosjekt med internasjonal oppmerksomhet basert på et *frigjørings- og utjevningssmotiv* (Solstad, 2004), i vårt årtusen kom til uttrykk i L97 som et *utviklingsmotiv* i god Vygotsky-ånd, nå framstår som et likeverdsprosjekt temmelig ensidig i lys av et *effektivitets- og konkurransemotiv* (Mjøs, 2010).

Vi nærmer oss svenske tilstander, der hver elev har sin individuelle opplæringsplan, og der elever kan stryke i den obligatoriske skolen (Persson, 2010), og skoler og kommuner henges ut i tidens «gapestokk» i form av rankinglister i avisene basert på nasjonale prøver og eksamensresultater. Dette gir grunn til å spørre hvordan man i dag skal forstå prinsippet om tilpasset opplæring. Er det snakk om en tilpasning *for* eleven eller er det snakk om en tilpasning *av* eleven, med sikte på å leve opp til læreplanens mål og politikernes forventninger om resultater? Hvem sitt ærend skal i så fall lærere og skoleledere løpe; elevens eller systemets?

Er det snakk om en tilpasning for eleven eller er det snakk om en tilpasning av eleven?

Det framstår som temmelig paradoksalt at man i en skole for alle og enhver skal være nødt til å bruke unntaksbestemmelser for hver femte elev.

Den problematiske spesialundervisningen – skolens gjøkunge?

En klar konsekvens av disse faglige og etiske utfordringene er i alle fall at skoler og lærere står i et krysspress mellom motstridende hensyn. Handlingsrommet deres ligger innenfor opplæringslov, forskriftsfestede læreplaner og et nasjonalt testregime. Samtidig kan det se ut som det er lærerne og skolen som primært stilles til ansvar for den uønskede økningen i spesialundervisning som har funnet sted under L06. KS har riktignok ved hjelp av oppdragsforskning nyansert bildet noe, ved å holde fram et knippe faktorer som fungerer som sannsynlige drivere av spesialundervisningen (Mathiesen & Vedøy, 2012), og mange av disse driverne ligger åpenbart langt utenfor lærerens og skolens handlingsrom. Allikevel er det skolens praksis som er i fokus for kommunale utviklingsprosjekt basert på politiske vedtak om reduksjon av spesialundervisningen (Mjøs, 2011). Man iverksetter utviklingsarbeid for å øke kvaliteten i den ordinære undervisningen med sikte på å redusere behovet for spesialundervisning. Dette er selvsagt ikke irrelevant, all den tid behovet er relativt og relatert til utbyttet av den ordinære undervisningen, og det samtidig er et faktum at omfanget av spesialundervisning varierer enormt fra skole til skole, også innenfor en og samme kommune. Da er det vanskelig å forstå at disse forskjellene bare kan forklares ut fra variasjoner i elevgrunnlaget, og det er nærliggende å stille spørsmål om holdninger og praksis både når det gjelder ordinær undervisning og spesialundervisning. Samtidig er det naturlig at politikerne setter spørsmålsteget ved ressursbruken når en uforholdsmessig stor andel av budsjettet bindes opp til spesialundervisning. Dersom spesialundervisningen øker samtidig som budsjettene krymper – noe som er velkjente mekanismer – er det sannsynlig at hele systemet til slutt vil kollapse. I denne situasjonen opplever ofte lærerne at det er de som alene stilles til ansvar, og at det er de som forventes å løse problemet.

Den problematiske spesialundervisningen – hvem eier problemet?

Samtidig er vedtak om spesialundervisning den eneste muligheten som finnes dersom det er behov for avvik i forhold til kompetansemålene i L06, og det er blant annet

på dette grunnlag jeg oppfatter at Hausstätter tar til orde for en «20%-regel». Hans argumentasjon har mange sider. Utgangspunktet synes å være at det statistisk sett er naturlig at hver femte elev ikke kan forventes å nå de ambisiøse kompetansemålene i L06. Bare det i seg selv er etter min mening et tankekors. Dersom det er så stort sprik mellom den kompetansen vi ønsker å få ut av elevmassen og det vi med anstendighet kan tillate oss å kreve, kan det jo hende at det er kompetansekravene og ikke elevene det er noe galt med. Det er i hvert fall kompetansekravene vi har størst mulighet for å gjøre noe med.

Hausstätter peker også på to andre positive faktorer knyttet til spesialundervisningens potensiale. For det første handler det om kompetanse. Han peker på at bruken av spesialpedagogisk kompetanse – som burde være selvsagt i forbindelse med spesialundervisning – gjør det mulig å tilpasse undervisningen på en god måte til den enkelte. Nødvendig kompetanse kan etter min mening i alle fall bidra til å redusere de kritiske spørsmålene knyttet til kvaliteten og resultatene i spesialundervisningen (Markussen et al., 2007; Knudsmoen et al., 2011; Dalen, 2013). Samtidig kan man like gjerne tenke seg at spesialpedagogisk kompetanse ikke forbeholdes spesialundervisningen, men brukes slik at den kommer hele elevmangfoldet til gode (Befring, 2012). Det vil trolig bidra til heving av opplæringskvaliteten totalt sett, og muligens i sin tur til redusert behov for spesialundervisning.

I tillegg peker Hausstätter på at spesialundervisning åpner for skjerming av ressurser. Når det gjelder elever med særskilte behov, er det et poeng at *noen trenger mer for å få like mye*. Dette er dessuten noe politikerne ikke kan distansere seg fra, ettersom ressurser til spesialundervisning ikke er noen rasjonert ytelse. Men dersom hver femte elev skal ha spesialundervisning, slik Hausstätter tar til orde for, kan dette likevel bli problematisk. Da er det en fare for at man i enda større grad benytter assistenter framfor spesialpedagogisk kompetanse. Ifølge Dalen (2013) er det nettopp valg av slike billige løsninger som gjør at kvaliteten i mye av spesialundervisningen er tvilsom. Det kan derfor hende at man heller burde bestrebe seg på å få politikere til å se betydningen av å sikre de totale ressursene til skolen på et akseptabelt nivå, uavhengig av antall enkeltvedtak om spe-

Slik det er nå vil en stor andel av elevene ikke oppleve at Kunnskapsløftet for dem representerer et nødvendig løft.

sialundervisning. Det vil vel dessuten være mer i samsvar med lover og forskrifter.

Kunnskapsløftet – et løft for hvem?

Det er et faktum at omfanget av spesialundervisning på landsbasis har økt sterkt etter innføringen av L06. Både politisk, økonomisk, ideologisk, faglig og etisk blir dette vurdert som bekymringsfullt i en skole med likeverd, inkludering og tilpasset opplæring som grunnleggende prinsipper. Man har gjennom forskning forsøkt å finne forklaringer (Mathiesen & Vedøy, 2012; Aasen et al., 2010) og gjennom utviklingsarbeid å bidra til endring (Fylling & Rønning, 2007; Mjøs, 2011). Utviklingsarbeidet har i stor grad tatt utgangspunkt i de store forskjellene mellom skoler og kommuner, og tiltakene har hatt fokus på å øke tilpasningen innenfor rammen av ordinær undervisning med sikte på at det skulle føre til redusert behov for spesialundervisning. Dette har vist seg vanskelig, særlig når det har falt sammen i tid med reduserte skolebudsjetter (Mjøs, 2011). Samtidig har forskere satt spørsmålsteget ved om det er noen klar sammenheng mellom kvaliteten i ordinær undervisning og omfanget av spesialundervisning. Selv KS har innsett at dette er mer komplekst enn som så. De peker på at forskningsrapporten om drivere og dilemma i spesialundervisningen (Mathiesen & Vedøy, 2012) bare har «skrappt litt i overflaten» av de mange sammenhenger som synes å være til stede. I lys av dette representerer Hausstätters artikkel et nytt perspektiv og utdyper en av de sentrale driverne på en måte som klart får fram at vi her snakker om et etisk dilemma.

L06 som skolereform springer ut fra en bekymring for at Norge ikke hevder seg godt nok i den internasjonale kunnskapsøkonomiske konkurransen. Med sikte på å få mest mulig kompetanse ut av befolkningen er læreplanen både ambisiøs og konkret når det gjelder kompetansemål. Men samtidig skal den norske skolen være *en skole for alle og enhver*. Da framstår det som ganske innlysende at en viss prosent av elevmassen må komme til kort i forhold til måloppnåelse, slik Hausstätter redegjør grundig for. Det betyr at mange barn og unge henvises til en obligatorisk skole der de ikke har muligheter for å lykkes, og det i en skole der alle elever har rett på et læringsmiljø som *«fremjar*

helse, trivsel og læring» (Opplæringslova § 9A). Dette må forstås som et alvorlig inngrep i et ungt menneskes liv og et stort etisk dilemma (Persson, 2010). Et nødvendig spørsmål vil være hvem som er ansvarlig for dette, og hvem som er i posisjon til å løse problemet. I Norge er både opplæringslov og nasjonale læreplaner et politisk ansvar, og opplæringsloven fastslår i denne forbindelse at med *«bøter eller fengsel i inntil 3 måneder eller begge delar blir den straffa som forsettleg eller aktlaust bryt krava i dette kapitlet»*. Spissformulert ser det derfor ut som man politisk har innført en læreplan som kolliderer med opplæringsloven på en slik måte at de samme politikerne står i fare for strafferettslig forfølgning. I alle fall er dette spørsmål som definitivt ligger utenfor skolens og lærerens handlingsrom.

På bakgrunn av dette vil jeg hevde at selv om det selvsagt er både klokt og nødvendig å utfordre lærere, skoler og PP-tjeneste til praksisutvikling med sikte på bedre inkludering og tilpasning, så er dette utilstrekkelig. Hausstätters artikkel tydeliggjør etter min mening behovet for å vurdere om Kunnskapsløftet i sin nåværende form er en egnet læreplan i en fellesskole med likeverd, inkludering og tilpasset opplæring som førende prinsipper. Jeg stiller meg likevel skeptisk til hans konklusjon om at svaret ligger i en dramatisk økning i spesialundervisningen. Det framstår som temmelig paradoksalt at man i en skole for alle og enhver skal være nødt til å bruke unntaksbestemmelser for hver femte elev. Men Hausstätter har belyst en alvorlig inkonsistens i rammevilkårene for den norske skolen, som jeg mener man på politisk nivå må vurdere om man kan leve med. Slik det er nå vil en stor andel av elevene ikke oppleve at Kunnskapsløftet for dem representerer et nødvendig løft. ■

NOTE

- 1 Andelen elever med spesialundervisning på landsbasis ligger riktignok på samme nivå (8,6 %) i 2012/2013 som i 2011/2012 (Utdanningsspillet 2013), men det er vel for tidlig å si noe om dette betyr at trenden har snudd.

REFERANSER

ASKILD, A. & JOHNSEN B. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I: E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen Damm AS. (s. 59-75).

BEFRING, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsopp-gaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I: E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen Damm AS. (s. 33-58).

DALEN, M. (2013). *Spesialundervisning til elevens beste? «Det kommer så an på» Rettigheter – Kompetanse – Kvalitet*. Oslo, Gyldendal Akademisk.

FYLLING, I. & RØNNING, W. (2007). *Modellutvikling eller idédugnad? En studie av Modell prosjektet «Tilpasset opplæring og spesialundervisning»*. Bodø, Nordlandsforskning.

HAUG, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen*. Grunnlag, utvikling og innhald. Oslo, abstrakt forlag as.

HAUSSTÄTTER, R.S. (2013). «20-prosentregelen» – Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk nr. 6*, s. 4–12.

KNUDSMOEN, H., LØKEN, G., NORDAHL, T. & OVERLAND, T. (2011). «Tilfeldighetenes spill». En kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. uke. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

L06 / Kunnskapsløftet (2006). Utdanningsdirektoratet.

L97. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

MATHIESEN, I.H. & VEDØY, G. (2012). *Spesialundervisning - drivere og dilemma*. Stavanger, IRIS. International Research Institute of Stavanger.

MARKUSSEN, E., STRØMSTAD, M., CARLSTEN, T.C. & HAUSSTÄTTER, R.S. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisningen. Evaluering av Kunnskapsløftet. Oslo/Hamar, NIFU STEP/Høgskolen i Hedmark.

MJØS, M. (2010). En skole for alle - hvorfor det? I: E. Hjelmervik, G. Hartveit & W. Olsen (red.). *Utfordringer og undringer. En samling spesialpedagogiske artikler fra Statped Vest*. (s. 133–142).

MJØS, M. (2011). Det handler om opplæringskvalitet. *Spesialpedagogikk nr. 3*, 18–21.

OPPLÆRINGSLOVA (1998). Lovdata.

PERSSON, B. (2010). Rättvisa eller rättighet? Konsekvenser av utbildningspolitiska värdeförskjutningar för barn och unga med skolsvårigheter. I: S.M. Reindal & R.S. Hausstätter (red.). *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS (s. 150-162)

SIMONSEN, E. (2000). *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881–1963*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Unipub forlag.

SIVESIND, K. & BACHMANN, K.E. (2008). Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner. I: G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Fagernes: Cappelen Damm AS (s. 62–93).

SOLSTAD, K.J. (2004). Einskapskolen – likeverd og mangfold under same tak? I: K.J. Solstad & T.O. Engen (Red.). *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS (s. 9–28). *Utdanningsspeilet 2013. Tall og analyser av barnehagen og grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

AASEN, A.M., KOSTØL, A., NORDAHL, T. & WILSON, D. (2010). «Onger er rare». *Evaluering av spesialundervisningen i Østre Toten kommune*. 4/2010. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Skoleledere om PALS

Denne artikkelen bygger på en spørreskjemaundersøkelse artikkelforfatterne har gjennomført overfor 149 rektorer med inntil ni års erfaring fra arbeid med den skoleomfattende PALS-modellen (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen). Rektorene svarte på hvilken nytte skolen deres har hatt av PALS og tok stilling til fremsatt kritikk av modellen.

Mari-Anne Sørli, Terje Ogden, Anne Arnesen, Asgeir Røyrrhus Olseth og Wilhelm Meek-Hansen er alle ansatt på Atferdssenteret – UNIRAND.

Problematferd i skolen, ved både alvorlige former som mobbing og vold og mindre dramatiske former som bråk og uro i klasserommet, har gjentakende over år og i mange sammenhenger blitt framhevet som skolens kanskje største uløste utfordring. Det synes å være stor enighet om de overordnede målene for norsk grunnskole, blant annet at den skal være inkluderende og romme mangfoldet av elever, at læringsmiljøet skal være trygt og stimulerende og at elevene ut fra sine forutsetninger skal kunne utvikle seg så vel faglig som personlig, sosialt og atferdsmessig. Uenigheten melder seg først når det blir spørsmål om hvordan en skal nå målene og løse utfordringene. Noen mener at enhver skole skal utvikle sine egne tiltak og kvaliteter basert på personalets erfaringer, elevenes behov og med minst mulig innblanding utenfra. Andre tar til orde for at skolens arbeid for å nå de overordnede målene og utfordringene knyttet til problematferd og et godt læringsmiljø for alle, må ha et bredere kunnskapsgrunnlag og at en særlig bør utnytte forskningskunnskap på en forpliktende, om enn fleksibel og skoletilpasset måte. Her tenker en seg at skoler i langt større grad

enn i dag bør bygge sin pedagogiske praksis på fagkunnskap som er utviklet gjennom forskning og systematiserte praksiserfaringer. Den skoleomfattende tiltaksmodellen PALS (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) er et eksempel på den siste tilnærmingen.

PALS er ikke ett program, men en sammensatt tiltaksmodell som gir skolene et strukturert rammeverk for å organisere og gjennomføre en skoleomfattende innsats for å forebygge og redusere atferdsproblemer, kombinert med en rekke tiltak for å fremme et godt læringsmiljø der elevenes skolefaglige mestring og sosiale kompetanse er i fokus. Hovedideen bak PALS handler om å erstatte en gjennomgående reaktiv og straffende praksis i skolen med grunnleggende proaktive strategier og en felles kommunikasjonskultur med særlig vekt på et støttende og inkluderende læringsmiljø preget av raus og positiv støtte til prososial og mestringsorientert elevatferd (Arnesen & Meek-Hansen, 2011; Arnesen, Ogden & Sørli, 2006; Ogden, Sørli, Arnesen & Meek-Hansen, 2012). Som et supplement til en pågående evaluering av PALS ved 65 skoler ønsket Atferdssenteret, som er faglig ansvarlig for gjennomføring av forskningsstudien, å foreta en brukerundersøkelse i alle skoler med PALS-erfaring. Derest var det i forbindelse med Atferdssenterets pågående arbeid med å forbedre

Totalt kom det svar fra 143 av rektorene, noe som ga en tilfredsstillende høy svarprosent på 76.

og videreutvikle modellen et ønske om å få sentrale brukeres synspunkter og erfaringer med modellen i sin skole. Undersøkelsen ble gjennomført sommeren 2012 blant rektorer i alle norske skoler med minst ett års erfaring med PALS. Den hadde fokus på spørsmål, temaer og områder som har vært sentrale, men omdiskuterte i forbindelse med PALS-modellen (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, Olseth & Sørli, 2012). Spørsmålene ble blant annet utformet på bakgrunn av kritiske påstander som har blitt fremsatt i media, i ulike fagmiljøer og av skolepolitiske myndigheter (se eksempler på omtaler i Arnesen, 2011; Arnesen, Meek-Hansen & Ogden, 2011; Arnesen, Meek-Hansen, Hendis & Kjelsrud, 2011; Arnesen, Meek-Hansen, Ogden & Sørli, 2011; NIFU, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2012a,b; NIFU, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2012a, b).

Undersøkelsens problemstillinger var:

- **Fokus:** Egner PALS-modellen seg best for skoler med betydelig atferdsproblemer, eller har den også relevans for skoler som mer generelt arbeider for å fremme elevenes sosiale læring og læringsmiljøet i klassen og skolen som helhet?
- **Fleksibilitet:** Er PALS-modellen fleksibel i forhold til den enkelte skoles utfordringer og kontekstuelle forhold, og til elevenes og lærernes forutsetning og behov?
- **Eierforhold:** Har skolens ledelse, ansatte og elever et eierforhold til arbeidet med modellen; støtter de at skolen tar i bruk modellen, og deltar de i planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeidet?
- **Måloppnåelse:** Bidrar PALS til at skolen når sine faglige mål, at skolen utvikler et godt psykososialt miljø, og til redusert problematferd, deriblant mobbing? Bidrar PALS til faglig videreutvikling for skolens ansatte og til at skolen utviklet seg som en lærende organisasjon?

- **Negative virkninger:** Kan modellen med forhånds-definerte prinsipper og tiltakskomponenter beskrevet i en håndbok og bevisst bruk av motivasjonsfremmende tiltak virke uheldig på relasjonen mellom lærere og elever? Har PALS et for sterkt fokus på enkeltelever i forhold til resten av elevene, reduserer den lærernes faglige autonomi og hindrer eller bremser den utviklingsarbeidet ved skolen?

Metode, deltakere og gjennomføring

De første fire skolene som implementerte PALS, startet i 2002, og en evalueringsstudie viste lovende resultater (Ogden, Sørli & Hagen, 2007; Sørli & Ogden 2007). Siden har PALS blitt implementert i 218 av i alt 2997 grunnskoler i Norge (7,7 %), hovedsakelig på barnetrinnet. En omfattende evaluering av PALS er under arbeid for å kunne vurdere resultatene av modellen på elev-, personal- og skolenivå (Ogden mfl., 2012).

Valget av skoleledere (rektorer) som informanter i den nettbaserte supplerende brukerundersøkelsen som det fokuseres på i denne artikkelen, knytter an til den sentrale rollen og ansvaret de har i gjennomføringen av utviklingsarbeid ved egen skole (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Ansvaret omfatter blant annet a) å lede og prioritere utviklingsarbeidet på egen skole, b) gi støtte og oppmuntring til kollegiet i utviklingsarbeidet, c) markere milepæler i arbeidet for lærerkollegiet, d) ivareta gjennomføring av aktivitetene i implementeringsplanen og sikre justering ved behov, e) legge til rette for å utnytte tilgjengelig støtte- og veiledningsmaterieell, f) ivareta gode arenaer for kompetansedeling og erfaringsdeling på egen skole og mellom skoler i samarbeid med skoleeier og g) delta i lokale nettverk for skoleledere for å dele erfaring og øke egen kompetanse. Hensikten med undersøkelsen var å få «hands-on»-kunnskap om skoleledernes erfaringer og vurderinger, siden de som regel har god oversikt over hva som foregår ved skolen.

Totalt kom det svar fra 143 av rektorene, noe som ga en tilfredsstillende høy svarprosent på 76. Spørreskjemaet besto i alt av 30 spørsmål og tok cirka 10-15 minutter å fylle ut. Utsagnene og spørsmålene var vekselvis positivt og negativt formulerte for å unngå systematiske svartendenser (response-set). Rektorene ble bedt om å ta stilling til hver påstand ved å krysse av i den av fem svarverdier som de syntes stemte best med deres meninger og erfaringer (1 = helt uenig/ikke i det hele tatt, 2 = delvis uenig/i liten grad, 3 = verken enig eller uenig/i noen grad, 4 = delvis enig/i stor grad, 5 = helt enig/i svært stor grad). For å forenkle presentasjonen ble de fem svarverdiene omkodet til tre verdier (1 = helt/delvis enig el. ikke i det hele tatt/i liten grad, 2 = verken enig eller uenig el. i noen grad, 3 = helt/delvis uenig el. i stor grad/i svært stor grad). I teksten har vi også forenklet slik at de som har svart «i stor eller svært stor grad» blir presentert som enige, og de som har svart «i liten grad eller ingen grad» blir presentert som uenige. I tillegg ble respondentene oppfordret til å gi utfyllende kommentarer i egne svarfelt. Spørreskjemaene ble sendt via e-post, men returnert anonymt etter utfylling (QuestBack).

Resultater

I det følgende gjengis rektorenes svar i oppsummert form sammen med utvalgte kommentarer. Svarene er samlet under de aktuelle problemstillingene.

PALS-modellens fokus

Den primære målsettingen for den skoleomfattende PALS-modellen er å forebygge og redusere omfanget av problematferd blant elevene, og omfatter tiltak for alle elever (universelle tiltak) og tiltak for elever som trenger mer omfattende og intensive tiltak (selekterte og indikerte tiltak). I tillegg til intervensjoner som tilpasses elevenes lærings- og utviklingsbehov, inneholder modellen ulike systematiske kartleggingsformer for løpende vurdering av elevenes behov og utbytte av intervensjonene. For noen har dette skapt inntrykk av at modellen kun egner seg for skoler som sliter med mye uro og problematferd, og at den i liten grad bidrar til elevenes sosiale læring og forbedring av læringsmiljøet. Som tabell 1 viser, var hele 9 av 10 rektorer helt eller delvis uenige i de fremsatte påstandene.

I kommentarene fra rektorene framgår det at basismodellen mange steder har blitt supplert med tiltak rettet mot sosial ferdighetsopplæring, mobbeforebyggende innsats og tiltak for å fremme elevenes leseferdigheter.

«PALS-modellen alene løser ikke alt, men sammen med Steg for steg (tiltaksprogram for sosial ferdighetstrening, forfatternes tilføyelse) – og nå MF PALS (mobbeforebyggende, tilleggsmodul fra 2011, forfatternes tilføyelse) – har vi en total pakke som er svært god for læringsmiljø og sosial utvikling.»

Tabell 1: Fokus i PALS. Svarfordeling i prosent med antall i parentes

VARIABEL	HELT/DELVIS ENIG	VERKEN ENIG ELLER UENIG	HELT/DELVIS UENIG
PALS-modellen er ikke for det allmenne læringsmiljø, men kun for skoler som sliter med mye uro og atferdsproblemer	2,1 % (3)	3,5 % (5)	94,4 % (135)
PALS-modellen retter seg i liten grad mot elevens sosiale læring	3,5 % (5)	3,5 % (5)	92,9 % (131)
I PALS-modellen arbeider man mer med enkeltelevers problematferd enn med læringsmiljøet i klassen og på skolen som helhet	1,4 % (2)	2,8 % (4)	95,8 % (137)
PALS-modellen er for dominert av et behavioristisk perspektiv	12,7 % (18)	23,2 % (33)	64,1 % (91)



*Undersøkelsen ble gjennomført
sommeren 2012 blant rektorer
i alle norske skoler med minst
ett års erfaring med PALS.*

«PALS er et skoleomfattende program som gjør vår skole til en bedre skole. Samtidig med at det jobbes godt med PALS har skolen utviklet en leseopplæringsplan i nettverk med andre skoler. Nå er vi i ferd med å lage en plan for regning. Etter 5 år med PALS har vi hatt en intern spørreundersøkelse om hva personalet synes om PALS nå. Det er 100 % oppslutning om programmet. Vi har hatt besøk fra BUP (barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste, forfatterens tilføyelse) som har sendt tilbakemelding i etterkant og spurt hvorfor det ikke er flere PALS-skoler. Skoleåret 2011–2012 var skolen for første gang en praksisskole. Studentene trives godt med å ha praksis på en PALS-skole.»

PALS-modellen har et multiteoretisk fundament som bl.a. inkluderer sosial læringsteori, sosioøkologisk teori, utviklingspsykologisk teori og atferdsanalytiske prinsipper (Arnesen mfl., 2006; Ogden mfl., 2012). Det legges stor vekt på å kartlegge, beskrive og positivt påvirke elevenes atferd, utvikling og mestring i skolen, noe som har fått enkelte til å kritisere modellen for å være snevert «behavioristisk» og for å legge for liten vekt på holdninger og verdier. Som en kunne forvente, svarte da også en del rektorer at det behavioristiske perspektivet med vekt på atferd er sentralt (12,7%), mens drøyt 64 prosent, ikke synes at dette perspektivet er for dominerende. At PALS-modellen også fokuserer på skolens grunnleggende verdier og normer viste seg i flere av rektorsvarene. Her er noen eksempler:

«Arbeidet med PALS-modellens verdigrunnlag og skoleomfattende føringer har vært positivt for vår skole.»

«Det er måten man innfører PALS på som er helt avgjørende. Vi har lagt stor vekt på verdiene PALS bygger på, verdibasert ledelse og vært svært opptatt av at vi ikke skal bli instrumentalistiske.»

«PALS har gitt oss attende den gode pedagogiske refleksjonssamtalen som vi mista i ein travel kvardag med mykje uro og åtferdsproblematikk.»

«PALS frigjør tid og energi til læringsarbeidet. Etter over 30 år i skolen er det godt med et prosjekt som blir «livslangt» og vedvarende.»

PALS-modellens fleksibilitet

Skoler varierer både med hensyn til elevtilfang, problembelastning, faglig kompetanse og kultur, og PALS er en omfattende og arbeidskrevende modell. PALS kan også beskrives som en forhåndsstrukturert innsatsmodell, fordi den legger føringer på hvordan utviklingsarbeidet skal gjennomføres. Modellen inneholder noen viktige innholdskomponenter og sentrale prinsipper som er beskrevet i en håndbok, og som skolene arbeider etter for å nå sine mål. Det handler blant annet om at utviklingsarbeidet skal ledes av et representativt team ved skolen, at skolen skal lage en liste over hemmende og fremmende faktorer for utvikling av læringsmiljøet, at skolen basert på denne vurderingen skal utforme forbedringsmål, definere og lære alle elever positiv forventet atferd samt ha et bredt spekter av motivasjonsfremmende tiltak for positiv læringsstøtte. Komponentene og prinsippene som omtales i håndboken er både teori- og forskningsbaserte. Det er imidlertid en viktig og spesifiserte føring at disse fleksibelt skal tilpasses den enkelte skoles gjeldende behov og utfordringer.

På spørsmål om i hvilken grad PALS lar seg praktisk innpasse i en travel skolehverdag, og i forhold til den enkelte skoles kultur og endringsbehov, så er de fleste rektorene positive. Mer enn 85 prosent mente at modellen lar seg tilpasse skolens miljø (Tabell 2). En av rektorene tilføyde i denne sammenheng:

«Tenker man og bruker hodet samtidig med PALS, kan PALS brukes på en fleksibel måte, tilpasses spesielle forhold. Jeg oppfatter PALS som en grunnmur, så bygger vi selv oppå etter egenart og behov. De på skolen som bruker PALS mest gjennomført og grundig, bruker faktisk minst tid på det og det går ikke på bekostning av fag.»

En annen hadde følgende kommentar:

«Jeg er veldig positiv til PALS. Dette er motiverende både for lærere, elever og skoleledelse», mens en tredje tilføyde: «Vi opplever at de fleste som kritiserer PALS bare i svært liten grad vet noe om PALS selv. De har bare hørt av andre.»

Videre ga vel 84 prosent uttrykk for at PALS lar seg tilpasse

Tabell 2: PALS-modellens fleksibilitet. Svarfordeling i prosent med antall i parentes

VARIABEL	HELT/DELVIS ENIG	VERKEN ENIG ELLER UENIG	HELT/DELVIS UENIG
PALS-modellens arbeidsform tar ikke kontekstuelle forhold ved skolen i betraktning	12,8 % (18)	19,9 % (28)	67,4 % (95)
PALS-modellen tilpasser seg ikke skolens, elevenes og lærernes forutsetninger og behov på grunn av manglende fleksibilitet	7,1 % (10)	7,8 % (11)	85,1 % (120)
PALS-modellen er lite tilpasset utfordringene som din skole står overfor	5,6 % (8)	9,8 % (14)	84,6 % (121)

de daglige utfordringene som skolen og elevene står overfor. Motsatt var det 13 prosent av rektorene som mente at modellen ikke tok tilstrekkelig hensyn til kontekstuelle forhold, og 7 prosent mente at modellen ikke tilpasser seg skolens, elevenes og lærernes forutsetninger og behov. Enkelte kommentarer fremhevet for øvrig at tilpasning av modellen krever både faglig kløkt, god ledelse og systematisk jobbing:

«På skolen vår har vi hatt en kjempefin skolestart med PALS. Elevene er positive og veldig motiverte. Vi synes at PALS-modellen i høyeste grad har rom for å tilpasses den enkelte skole.»

«Det er mulig med tilpasning til egen skole. For rigid gjennomføring av systemet kan føre til uheldige situasjoner.»

«Utfordringen i implementeringen har vært å få alle ansatte til å vurdere egen atferd/praksis når en elev eller klasse ikke fungerer optimalt. Dette har tatt mye fokus, og vært krevende. Det er lett å skylde på utenforliggende faktorer istedenfor å se innover. Videre å bruke PALS-teamet for det det er verdt for å få støtte.»

Eierforhold og involvering

PALS er en innsatsmodell som forutsetter «hele skolen med» både i planlegging og systematisk innsats over flere år. For at skoler skal få starte opp med PALS og få tilgang til nødvendig opplæring og veiledning, er det derfor nødvendig med minimum 80 prosent oppslutning fra de ansatte (Arnesen

mfl., 2006; 2010). Det har blitt reist spørsmål om det er mulig å oppnå høy oppslutning og eierforhold til en modell som i stor grad er forhåndsdefinert og skriftliggjort. Det kan være en fare for at PALS oppfattes som ovenfra-styrt (top-down) og det har blitt hevdet at PALS fører til at lærernes autonomi innskrenkes og hindrer at skolens ansatte og elever får et eierforhold til utviklingsarbeidet. Gitt at dette stemmer, kan det i neste omgang skape motstand og manglende engasjement for å iverksette eller implementere modellen på en forpliktende måte (Sørli & Ogden, 2007; Sørli, Ogden, Solholm & Olseth, 2011). Et diskusjonspunkt har i denne sammenheng vært om, og på hvilken måte elevene skal involveres i planlegging, beslutninger og gjennomføring av tiltak. I PALS blir det ikke gitt eksplisitte føringer om hvordan skolene bør engasjere elevene i endringsarbeidet. For å få en nærmere avklaring på spørsmålene, ble derfor rektorene spurt om deres egen, personalets og elevenes grad av involvering og eierforhold til arbeidet. Svarfordelingen framgår av tabell 3.

Ni av ti rektorer bekreftet ut fra egne erfaringer at deres rolle og ansvar er en avgjørende faktor for å lykkes med gjennomføringen av PALS. Ingen vurderte sin egen rolle som lite betydningsfull, mens 11 prosent mente at deres ansvar og innsats i noen grad spilte inn. En av rektorene tilføyde:

«Det gjeld å få tak i grunnholdningen i PALS. Som skoleleder har jeg hatt et godt verktøy for utvikling av min skole. God hjelp til videreutvikling fordi vi startet med PALS.»

Tabell 3: Involvering i og eierforhold til PALS. Svarfordeling i prosent med antall i parentes

VARIABEL	HELT/ DELVIS ENIG	VERKEN ENIG ELLER UENIG	HELT/ DELVIS UENIG
Skolen selv (alle ansatte og ledelse) ble involvert i vurderingen av behovet for å starte med PALS-modellen	78,6 % (110)	10 % (14)	11,4 % (16)
Rektor spiller en avgjørende rolle i arbeidet med PALS på skolen	88,7 % (125)	11,3 % (16)	0 %
Lærerne og andre ansatte involveres i planleggingen av endrings- og utviklingsarbeidet på skolen	90,8 % (129)	9,2 % (13)	0 %
Elevene tas med i planleggingen av endrings- og utviklingsarbeidet på skolen	13,4 % (19)	59,2 % (84)	27,5 % (39)
De ansatte ved skolen opplever at de har et eierforhold til arbeidet med PALS-modellen	69 % (98)	28,9 % (41)	2,1 % (3)
Elevene ved skolen opplever at de har et eierforhold til arbeidet med PALS-modellen	51,8 % (73)	39,7 % (56)	8,5 % (12)

Videre svarte åtte av ti at ledelsen så vel som de ansatte ble involvert i beslutningen om å starte opp med PALS. De få som ga uttrykk for liten grad av egen involvering i beslutningen, kan ha erfart at kommunen som skolen ligger i, tok beslutningen om at skolen skulle implementere PALS, det vil si uten å la skolene uttale seg. En annen forklaring relaterer seg til at noen av skolene har byttet rektor underveis i implementeringen, og disse rektorene deltok følgelig ikke i beslutningsfasen. Ni av ti rektorer svarte også at personalet ble involvert i arbeidet med planlegging og gjennomføring. Når det gjaldt spørsmålet om i hvilken grad elevene ble involverte i planleggingen, var det som ventet mer variasjon i svarene. Nærmere seks av ti rektorer mente at elevene i noen grad blir involvert, mens ca. 13 prosent oppga høy grad og 28 prosent liten grad av elevinvolvering. Én av rektorene utdypet sine svar på denne måten:

«Personalet ved skolen vår er blitt mer tydelige voksne etter PALS. Elever fra elevrådet presenterer PALS for Skolemiljøutvalget. De sier at vår skole er bra fordi vi har PALS. De ønsker PALS også på ungdomsskolen.»

På spørsmål om eierforhold svarte om lag 70 prosent at de ansatte og elevene hadde et eierforhold til PALS. Bare 2 prosent vurderte personalets eierforhold og 9 prosent elevenes eierforhold som lavt.

Positivt utbytte av PALS

Det var naturlig å knytte rektorenes vurderinger av utbyttet til viktige målsettinger for utviklingsarbeid i skolen. Disse omfatter skolefaglige målsettinger (jf. Kunnskapsløftet), målsettinger om å bedre det psykososiale skolemiljøet, redusere mobbing og fremme personalets og skolens utvikling. Disse målene favner videre enn det opprinnelige hovedfokuset i PALS som er forebygging og reduksjon av problematferd. En kan imidlertid ikke se bort fra at modellen også kan ha hatt positive ringvirkninger på andre sider ved skolens miljø og virksomhet.

På direkte spørsmål svarte to tredjedeler av rektorene at arbeidet med PALS hadde bidratt til å nå oppsatte skolefaglige målsettinger (30 % svarte i noen grad og vel 2 prosent i liten grad). Som forventet svarte en enda større andel, 85 prosent, at det psykososiale miljøet ved skolen hadde blitt bedre. Noen rektorer utdypet sine meninger om PALS på følgende måte:

Tabell 4: Positive effekter av PALS. Svarfordeling i prosent med antall i parentes

VARIABEL	I STOR/ SVÆRT STOR GRAD	I NOEN GRAD	I LITEN/ INGEN GRAD
Arbeidet med PALS bidrar positivt til å nå de skolefaglige målsettingene ved skolen	66,4 % (93)	30,1 % (43)	2,4 % (4)
Arbeidet med PALS bidrar positivt i forhold til å skape et godt psykososialt miljø ved skolen.	85 % (119)	15 % (21)	0 %
Arbeidet med PALS bidrar til å redusere omfanget av mobbing ved skolen.	64 % (89)	32,4 % (45)	3,6 % (5)
Arbeidet med PALS bidrar positivt til at skolen når målene i Kunnskapsløftet.	51,4 % (71)	40,6 % (56)	8 % (11)
Arbeidet med PALS bidrar til faglig videreutvikling for skolens ansatte.	54 % (75)	37,4 % (52)	8,6 % (12)
Arbeidet med PALS bidrar til at skolen utvikler seg til en lærende organisasjon.	62,1 % (87)	32,1 % (45)	5,7 % (8)

«Gjennom et langt skoleliv har jeg aldri møtt noe bedre enn PALS. Jeg har ikke lært noe nytt, men fått repetert og satt i system det jeg visste fra før. Utviklingsarbeidet ved vår skole har fått god hjelp til videreutvikling fordi vi startet med PALS.»

«Me har vore PALS-skule i tre år, og elevar, foreldre og personale er av same meining: PALS er tidkrevande, men ein flott metode som gir positivitet til heile skulen, betre læringsmiljø og betre faglege resultat.»

Kanskje noe mer overraskende for enkelte var det at mer enn seks av ti rektorer mente at PALS i stor/svært stor grad hadde bidratt til å redusere omfanget av mobbing på sin skole og to av rektorene tilføyde i denne sammenheng:

«Jeg er glad for at jeg er rektor ved en PALS-skole. Dette er et verktøy som gir god klasseledelse, støtte til å arbeide med barn med særlige behov, dokumenterer, forebygger mobbing og gir god struktur.»

«Regelmatriksen sier hvordan vi skal være ovenfor hverandre, og gir eleven god innføring i disse verdiene. Vi har likevel satt i gang ytterligere informasjonsinnhenting om hvem som mobber og blir mobbet for å få satt inn gode tiltak. Elevsynet til de som skal kartlegge og iverksette er avgjørende for å lykkes. Dette har vært en del av det grunnleggende PALS-arbeidet.»

Drøyt halvparten svarte videre at PALS i stor eller svært stor grad har bidratt positivt til å nå målene i Kunnskapsløftet og til de ansattes faglige utvikling. Det hører også med i bildet at cirka 8 prosent ikke syntes at arbeidet med PALS hadde hatt noen særlig betydning for å nå målene i Kunnskapsløftet, men seks av ti svarte at PALS hadde bidratt til at skolen hadde utviklet seg som en lærende organisasjon.

Negative ringvirkninger

En viktig del av all evaluering er å undersøke om intervensjoner har utilsiktede negative konsekvenser. Fra kritisk hold har det blitt antydnet at PALS har negative effekter og derfor ikke bør ytterligere implementeres i norske grunnskoler. Det var derfor naturlig å la rektorene i PALS-skolene ta stilling til noen av disse kritiske påstandene. Som det framgår av tabell 5 var det en kompakt meningsmotstand mot kritikken idet gjennomgående ni av ti rektorer var uenig i påstandene.

Først ga 96 prosent uttrykk for at de var uenige i påstanden om at arbeidet med PALS kan virke uheldig på relasjonene mellom elever og lærere. Nesten like mange, 80 prosent, mente at de motivasjonsfremmende tiltakene som konkret anerkjennelse og bekreftelse (f.eks. «brakort») ikke hadde noen uheldige virkninger på elev-lærerrelasjonene. En av rektorene sa det slik på vegne av sin skole:

Tabell 5: Negative ringvirkninger av PALS. Svarfordeling i prosent med antall i parentes

VARIABEL	HELT/DELVIS ENIG	VERKEN ENIG ELLER UENIG	HELT/ DELVIS UENIG
Arbeidet med PALS-modellen kan virke uheldig på relasjonene mellom elev og lærer	2,9 % (4)	1,5 % (2)	95,6 % (131)
Bruken av de motivasjonsfremmende tiltakene som konkret anerkjennelse og belønning (for eksempel "Brakort") i PALS-modellen virker uheldig på relasjonene mellom elever og lærere	7,0 % (10)	12,7 % (18)	80,3 % (114)
PALS har mest fokus på enkeltelevers problematferd og arbeidet kan derfor gå på bekostning av andre viktige oppgaver i skolen	4,2 % (6)	7 prosent (10)	88,7 % (126)
Arbeidet med PALS-modellen hindrer eller bremser utviklingsarbeidet ved skolen	6,3 % (9)	7,0 % (10)	86,6 % (123)
PALS reduserer lærernes faglige autonomi	5,6 % (8)	6,3 % (9)	88,1 % (126)

«Vi er så takknemlige for at vi har blitt en PALS-skole. PALS har bidratt til å gjøre hverdagen vår mye mer positiv. Lærerne er så positive over å kunne gi BRA-kort til de som ofte før ble oversett. Veldig bra å få fokuset bort fra det negative og over på det positive. Bedre hverdag for både store og små.»

Nesten ni av ti rektorer mente at PALS ikke går på bekostning av andre viktige oppgaver eller hindret eller bremset utviklingsarbeidet ved skolen. Rektorene var også langt på vei samstemte i at modellen ikke er noen trussel mot personalets faglige selvstendighet, 88 prosent benektet at PALS truet lærernes faglige autonomi. Sett på bakgrunn av kritikken som har blitt reist mot forhåndsstrukturerte programmer og tiltak (Kjøbli, 2010; Ogden, 2010), var det noe overraskende at nesten alle rektorer formidlet at dette ikke var noen hindring eller et problem for skolen.

Et sentralt verktøy i PALS er kartleggings- og informasjonssystem for registrering av negativ elevatferd, kalt SWIS (School-Wide Information System). SWIS krever egen opplæring, og det er kun rektor og tre andre ansatte i skolens implementeringsteam som har tilgang til å legge inn og hente ut spesifikk informasjon fra skolens passordbeskyttede område i databasen. Dette verktøyet brukes for systematisk kartlegging og oversikt over omfanget av problematferd i den enkelte skole over tid og som grunnlag

for iverksetting av nødvendige tiltak for å fremme positiv atferd og et godt læringsmiljø i samsvar med opplæringslovens § 9-a. Skolene legger løpende inn informasjon om negative hendelser av mer og mindre alvorlig karakter. Informasjonen omhandler hva slags problematferd som har medført rapporteringen, tidspunkt og hvor i skolemiljøet hendelsene har inntruffet samt deres foranledning og hva som ble gjort der og da. Dataene som vurderes månedlig i implementeringsteamet, danner grunnlag for tilbakemeldinger til resten av personalet og for tiltaksbeslutning. Informasjonen oppsummeres grafisk, og på den måten får skolen raskt og løpende oversikt over egen situasjon. Informasjonen i SWIS brukes også til å evaluere om innsatsen har hjulpet eller ikke (for nærmere beskrivelse, se Arnesen & Ogden, 2006; www.swis.no). Så selv om kartleggingen fokuserer på problematferd ved skolen, er hensikten å iverksette endringstiltak med en positiv målsetting. En så grundig kartlegging, registrering og analyse av problematferd er et nytt innslag i skolen, noe som har fått enkelte til å reagere. De har stilt seg negative til systematisk registrering av problematferd generelt og til SWIS spesielt. I denne sammenhengen var det interessant å få rektorenes vurdering av SWIS, og spørsmål om dette ble stilt til de 85 rektorene som hadde konkret erfaringer med verktøyet. Cirka åtte av ti var uenige i påstanden om at kartleg-

Tabell 6: Sumskalaer (resultatvariabler). Gjennomsnitt, standardavvik, maksimumskåre og antall svar

SUMSKALA	MAX SKÅRE	GJ.SNITT	ST.AVVIK	N
PALS-modellens fleksibilitet	15	12,72	2,56	140
PALS-modellens fokus	20	14,09	1,65	141
Involvering og eierforhold til PALS	30	22,73	2,89	138
Positivt utbytte PALS	30	22,68	3,82	137
Negative ringvirkninger av PALS	25	7,52	3,15	136

gingsverktøyet ga et for negativt fokus, mens to av ti enten ikke hadde en klar oppfatning om dette eller sa seg enige i påstanden. For øvrig ga 80 prosent klart uttrykk for at registrering av problematferd og bruk av SWIS bør inngå som et fast system ved skolen.

Sammenhenger mellom hovedområdene i undersøkelsen

Rektorenes svar lot seg, som presentasjonen avspeiler, tematisk og statistisk organisere i fem hovedtemaer (sumskalaer, Tabell 6); 1) PALS-modellens fokus (3 ledd, $\alpha = .78$), 2) PALS-modellens fleksibilitet (4 ledd, $\alpha = .81$), 3) Involvering og eierforhold til PALS (6 ledd, $\alpha = .63$), 4)

Positivt utbytte av PALS (6 ledd, $\alpha = .90$) og 5) Negative ringvirkninger av PALS (5 ledd, $\alpha = .80$), i tillegg til 6 enkeltledd. For å lette tolkningen av sumskårene ble negativt formulerte ledd vendt i komponeringen slik at høye gjennomsnittsskårer er de mest positive. Av tabell 6 fremgår det at det at det var relativt liten spredning i svarene (små standardavvik), noe som indikerer betydelig samsvar i rektorenes svar. Som det også framgår av de foregående avsnittene, viser tabellen at rektorenes svar ofte lå i nærheten av maksimumskårene, slik at det var tendenser til såkalt takeffekt.

Rektorenes svar på de ulike områdene samvarierte for øvrig både klart, systematisk og i forventet retning (Tabell 7).

Tabell 7: Bivariate korrelasjoner mellom sumskalaer (resultatvariabler)

SUMSKALAER	1	2	3	4	5
1. PALS-modellens fokus	—	.64**	.51**	.56**	-.72**
2. PALS-modellens fleksibilitet		—	.63**	.54**	-.69**
3. Involvering og eierforhold til PALS			—	.66**	-.60**
4. Positivt utbytte av PALS				—	-.61**
5. Negative sider ved PALS					—

*: $p < .05$, **: $p < .01$, $N = 136-141$

Rektorene som syntes at PALS-modellen har stor grad av fleksibilitet når det gjelder skolens behov og kontekst anså også modellens fokus som høyst relevant i forhold til de elevutfordringer og oppgaver skolen står overfor – og vise versa. For det andre viser korrelasjonstabellen at de som ga positive vurderinger av modellens fleksibilitet, fokus og involvering/eierforhold til PALS, ofte også ga positive tilbakemeldinger om opplevd utbytte, mens de langt sjeldnere ga tilbakemeldinger om negative erfaringer fra implementeringen av den skoleomfattende tiltaksmodellen. For det tredje indikerer den relativt sterke negative, om enn ikke perfekte sammenhengen mellom positive og negative erfaringer at selv om mange rektorer formidler at arbeidet med PALS oppleves som utbytterikt, så er det ikke nødvendigvis verken uproblematisk eller har gått helt «knirkefritt» for seg.

Forskjeller mellom skoler med stort og mindre utbytte av PALS

Selv om det var en klar overvekt av positive tilbakemeldinger fra rektorene om skolenes utbytte av PALS, så var de likevel ikke helt samstemte. For å undersøke nærmere forskjellene mellom skoler med positive og mer reserverte eller negative tilbakemeldinger, sammenlignet vi to kontrastgrupper; 1) de som ga uttrykk for størst utbytte av PALS (skåre 1 SD over gjennomsnitt, $n = 8$) og 2) de som rapporterte om minst utbytte (1 SD under gjennomsnitt, $n = 9$). Tabell 8 viser forskjeller og likheter i gruppenes vurderinger og størrelsene på disse. Eta squared (η^2 , siste kolonne) er et relevant effektmål i variansanalyser, og en verdi på .01 indikerer liten effekt (dvs. liten gruppeforskjell), .06 indikerer medium effekt, mens .14 indikerer stor effekt (dvs. stor gruppeforskjell).

Tabell 8: Forskjeller og likheter mellom skoler med størst opplevd utbytte ($N = 8$) og minst utbytte av PALS ($N = 9$)

VARIABEL	STØRST UTBYTTE GJ.SNITT (SD)	MINST UTBYTTE GJ.SNITT (SD)	F	p	η^2
PALS-modellens fleksibilitet	13,71 (2,98)	7,44 (2,40)	21,75	.000	.61
PALS-modellens fokus	15,00 (0,00)	10,22 (2,49)	25,39	.000	.65
Involvering og eierforhold til PALS	28,86 (2,42)	18,11 (1,45)	66,29	.000	.82
Negative sider ved PALS	5,83 (14,44)	14,44 (3,75)	26,08	.000	.67
Det er ingen hindring for skolen at PALS-modellen gir føringer for arbeidet gjennom bruk av håndbok (manual)	4,57 (0,79)	3,33 (0,87)	8,70	.011	.38
PALS-modellen er for dominert av et behavioristisk perspektiv	1,38 (0,74)	3,89 (1,05)	31,46	.000	.68
Tatt i bruk det skoleomfattende kartleggingsverktøyet SWIS?	1,25 (0,46)	1,78 (0,44)	5,79	.029	.28
Registrering av elevenes problematferd og bruk av SWIS-data bør inngå som et fast system ved skolen	4,67 (0,82)	4,50 (0,71)	0,65	.807	.01
Bruken av kartleggingsverktøyet SWIS gir ikke et for negativt fokus	4,67 (0,82)	2,50 (0,71)	11,02	.016	.65

Nesten alle rektorene mente at modellen egnet seg for alle skoler, uavhengig av problembelastning

De to kontrastgruppene vurderinger var med ett unntak signifikant forskjellige på alle områder de ble sammenlignet på (jf. 4. kolonne). Ikke uventet uttrykte gruppen med høyest opplevd utbytte klart mer positive vurderinger av PALS også på de øvrige områdene enn gruppen som opplevde minst utbytte. På spørsmålet om problematferd og bruk av SWIS-data bør inngå som et fast system ved skolen, var det ingen signifikant gruppeforskjell. Uenigheten var minst når det gjaldt bruk av SWIS ($\eta^2 = .28$) og håndbok ($\eta^2 = .38$) og størst når det gjaldt grad av involvering og eierforhold til PALS ($\eta^2 = .82$). For øvrig var gruppeforskjellene moderate (η^2 var .61 – .68).

Diskusjon

Ifølge rektorenes erfaringer med og vurderinger av PALS så kan denne skoleomfattende tiltaksmodellen anvendes overfor et bredt spekter av skoler og problematferd og med en stor grad av fleksibilitet med hensyn til skolens egenart og behov. Nesten alle rektorene mente at modellen egnet seg for alle skoler, uavhengig av problembelastning, og at modellen har et tydelig og funksjonelt fokus både på læringsmiljøet som helhet og på elevenes sosiale læring. Selv om nesten like mange fant modellen fleksibel nok med hensyn til utfordringene ved sin skole, var noen flere nøytrale i spørsmålet om det tas nok hensyn til skolens kontekstuelle forhold. Etter rektorenes vurdering hadde de selv og personalet et avgjørende ord med i spørsmålet om å starte opp med PALS og i planleggingen av endringsarbeidet ved skolen. De mente også at de selv og deres personale utviklet et positivt eierforhold til modellen. Resultatene fra undersøkelsen avspeiler videre at PALS-modellen gradvis har utviklet seg fra å vektlegge forebygging og reduksjon av generell problematferd til et bredere fokus på temaer som mobbe-forebygging, sosiale ferdigheter, språk og leseferdigheter. Dette illustrerer at PALS er en dynamisk og fleksibel grunnmodell som kan suppleres med forskningsbaserte komponenter etter hvert som nye problemer og temaer settes på dagordenen.

Når det gjaldt spørsmålet om hvor mye elevene involveres og medvirker i gjennomføringen av PALS, var det større variasjon i rektorenes svar. PALS-modellen bygger på at det største ansvaret for å etablere gode rammer og innhold i

arbeidet utvilsomt hviler på ledelsen, og personalet involveres og engasjeres i planlegging og gjennomføring av tiltakene. Hvis ikke elevene forstår hensikten med arbeidet, og om de ikke aksepterer nye rutiner og praksis, er det liten grunn til å tro at gjennomføringen vil lykkes. Hvis elevenes interesser motarbeides, må en forvente negative utslag på elevenes faglige prestasjoner, trivsel og atferd. Samtidig må det tas hensyn til elevenes alder og modenhet samt det aktuelle problemområdets krav til faglig kompetanse og voksnes ansvar og avgjørelser.

På resultatsiden rapporterte rektorene om positive endringer både når det gjaldt problematferd inkludert mobbing og med hensyn til sosiale ferdigheter og leseprestasjoner. Først og fremst er målsettingen at PALS skal bidra til et bedre læringsmiljø ved at omfanget av problematferd går ned sammenlignet med utviklingen ved tilsvarende sammenligningsskoler. Positive ringvirkninger på elevenes sosiale ferdigheter og faglige prestasjoner er også ønskelig. Resultatene fra denne brukerundersøkelsen indikerer imidlertid at implementering av PALS-modellen ikke bare oppleves å resultere i mindre bråk, uro og mobbing, men også oppleves å kunne bidra til at skolene når andre viktige mål for undervisning og læringsmiljø, og at den har få negative ringvirkninger.

Selv om en stor majoritet av rektorene ga sterk støtte til PALS-modellens fokus, fleksibilitet, tilpasningsevne og effektivitet, så var det et lite mindretall som ga uttrykk for mindre tilfredshet. Resultatene viser at de som var mindre fornøyde, ikke trakk fram bestemte sider ved modellen, men ga gjennomgående mindre positive vurderinger på alle spørsmålene. Dette kan tyde på at modellen ikke fungerer som forutsatt i enkelte skoler. Dårligere intervensjonsutbytte er ofte forbundet med lav implementeringskvalitet (dårlig planlegging, gjennomføring og oppfølging, Sørli & Ogden, 2007; Sørli mfl., 2010), men det kan være grunn til å gjøre kasusstudier av de aktuelle skolene for å finne nærmere ut hva som har gått galt.

I evalueringer av utviklingsarbeid i skolen er det både aktuelt og relevant å trekke inn brukerperspektivet, her representert ved lederne i PALS-skolene. I denne undersøkelsen var hensikten å fange opp deres vurdering av kritikken mot PALS, men også deres evaluering av skolens

utbytte av den skoleomfattende innsatsmodellen. Den store variasjonen i rektorenes erfaringsgrunnlag, fra ett til ni år, tyder på at nyhetseffekten ikke alene kan forklare de alt overveiende positive vurderingene. Selv om brukerundersøkelsen alene ikke kan gi utfyllende og tilstrekkelig valide svar på hvor virksom PALS-modellen er, så utgjør rektorenes vurderinger og erfaringer definitivt en viktig del evaluerings- og kunnskapsgrunnlaget. Rektorene står sentralt i arbeidet med å implementere modellen og har bred kontakt både med skoleeier, de ansatte, elevene og deres foresatte. Når de gir en så entydig positiv tilbakemelding som i denne undersøkelsen, bør det tillegges vekt. Før en gjør seg meninger om ulike intervensjonsmodellers effekter, relevans og anvendelighet i norske skoler, bør en ha et tilstrekkelig kunnskapsunderlag som både inkluderer resultater fra solide evalueringsstudier og brukerundersøkelser. I tilfellet PALS viser rektorenes svar med all tydelighet at de er uenige i mye av den kritikken som har blitt fremmet mot denne måten å drive utviklingsarbeid på i skolen.

REFERANSER

- ARNESEN, A.** (2011). Innsats mot mobbing i skolen: Virker – virker ikke? Kronikk. *Forebygging.no*.
- ARNESEN, A. & MEEK-HANSEN, W.** (2010). PALS. *Håndbok – modul 1. Skoleomfattende tiltaksnivå*. Oslo: Atferdssenteret.
- ARNESEN, A., & MEEK-HANSEN, W.** (2011). En integrert skoleomfattende tiltaksmodell for å fremme god leseutvikling og sosiale ferdigheter. *Spesialpedagogikk*, 8.s. 4–14.
- ARNESEN, A., MEEK-HANSEN, W., HENDIS, M. & KJELSRUD, S.** (2011). Myten om PALS og BRA-kort. Kronikk. *Oppland Arbeiderblad* (oktober).
- ARNESEN, A., MEEK-HANSEN, W. & OGDEN, T.** (2011). Konklusjoner på tynt grunnlag. Kronikk. *Dagsavisen* (mars).
- ARNESEN, A., MEEK-HANSEN, W., OGDEN, T. & SØRLIE, M.-A.** (2011). Det snikforskes ikke på skolebarna. Kronikk. *Bergens Tidende* (oktober).
- ARNESEN, A., MEEK-HANSEN, W., OGDEN, T., OLSETH, A.R. & SØRLIE, M.-A.** (2012). *Rektorundersøkelsen 2012*. Rapport. Oslo: Atferdssenteret.
- ARNESEN, A. & OGDEN, T.** (2006). Skoleomfattende kartlegging av elevatferd. *Spesialpedagogikk*, 2, 18–29.
- ARNESEN, A., OGDEN, T., & SØRLIE, M.-A.** (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KJØBLI, J.** (2010). Nødvendigheten av evidens når vi skal hjelpe barn med atferdsvansker. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 2, 102–108.
- NIFU** (2010). «Hvis noen forteller om mobbing». *Utdypende undersøkelse av funn fra Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering*. Rapport 48 v.
- LØDDING, B. & VIBE, N.** Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Nedlastet 07.01.13 fra <http://www.nifu.no/Norway/Publications/2010/NIFU%20Rapport%2048-2010.pdf>
- OGDEN, T.** (2010). Kunnskapsdrevet praksis i arbeidet med atferdsproblemer blant barn og unge. I: E. Befring, I. Frønes, & M-A Sørli (red.). *Sårbare barn og unge. Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 246–259). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OGDEN, T., SØRLIE, M.-A., ARNESEN, A., & MEEK-HANSEN, W.** (2012). The PALS school-wide positive behaviour support model in Norwegian primary schools. Implementation and evaluation. I: J. Visser, H. Daniels, & T. Cole (red). *Transforming troubled lives. Strategies and interventions for children with social, emotional and behavioural difficulties. International Perspectives on Inclusive Education*, vol. 2 (s. 39–55). Bingley (UK), Emerald Group Publishing Ltd.
- OGDEN, T., SØRLIE, M.-A., & AMLUND-HAGEN, K.** (2007). Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study. *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*, 12, s. 105–117.
- SØRLIE, M.-A., & OGDEN, T.** (2007). Immediate impacts of PALS: A school-wide multilevel programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, s. 471–492.
- SØRLIE, M.-A., OGDEN, T., SOLHOLM, R., & OLSETH, A.R.** (2010). Implementeringskvalitet – om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 447, s. 315–321.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2012a). *Skoleledere – implementering*. Nedlastet 20.11.12 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Modell-for-praktisk-utviklingsarbeid/Skoleleder---Implementering/?idkeep=True>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2012b). *Støtte til læringsmiljøer og anti-mobbeprogram*. Nedlastet 07.01.13 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Arbeid-mot-mobbing/Stotte-til-laringsmiljo--og-antimobbeprogrammer/>

Er det ART dei treng?

– tiltak i skulen for å hjelpe elevar med utfordrande åtferd

Forfattaren av denne artikkelen er barnevernspedagog og har jobba mange år med ulike tiltak overfor elevar med utfordrande åtferd. Her deler ho erfaringar med bruk av ulike metodar og verktøy, blant anna metoden Aggression Replacement Training (ART). Artikkelforfattaren er spesielt opptatt av det arbeidet som må gjerast for å endre årsakene til at eleven viser ufordrande åtferd, før ein eventuelt forsøker å trene eleven til å fungere annleis.



Anne Hilde Lystad arbeider som miljøterapeut i Ressursteamet i Ålesund kommune.

Rett tiltak/metode kan hjelpe elevar til ein betre kvardag. Den same metoden/tiltaket kan diverre også ha uønska effektar. Denne artikkelen har fokus på dei elevane som innimellom misser kontrollen over seg sjølve og som då gjer ting som for andre kan oppfattast som uforståeleg, uhensiktsmessig og provoserande. Dette er ei av dei elevgruppene eg har jobba mest med i snart åtte år som miljøterapeut i eit ambulerande team i grunnskule, Ressursteamet, i Ålesund kommune. Eg har fått høve til å prøve mange ulike tilnærmingar, tiltak og metodar. Hensikta med denne artikkelen er å dele erfaringar, faglege refleksjonar og perspektiv på arbeidet med desse elevane.

Erfaringar med ART

Eg fekk mi ART-opplæring i 2006. ART (Aggression Replacement Training) hadde då fått stempel som «program med dokumenterte resultat» (beste kategori tiltak) for å førebygge problemåtferd og utvikle sosial kompetanse i skule (Knudsmoen mfl., 2006). Eg har gjennomført fleire fullstendige ART-kurs på ulike skular, med elevar frå 6. til 9. klassetrinn. Eg har også brukt delar av ART-metodikken mykje i heile klasser, med enkeltelevar og i mindre grupper. Dette har gitt meg mange gode erfaringar med ART, men eg har også sett at ART som tiltak gitt med god intensjon frå oss vaksne rundt barnet, stundom har påført eleven smerte og blitt ei negativ påkjenning for sjølvbiletet deira.

Det å bli «plukka ut» for å få vere med i ART-gruppe blir for enkelte elevar opplevd som eit tydeleg signal om at dei ikkje er «gode nok» som dei er, uansett kor godt vi vaksne prøvar å skjule utveljinga i pedagogiske vendingar. Dersom dei i tillegg ikkje oppnår å greie å endre seg, slik at omgjev-



*Aggresjon i skulen kan ofte vere ein heilt forståeleg
reaksjon på oppleving av avmakt for eleven.*



nadene framleis gjev den same responsen på at dei ikkje meistrar det sosiale samspelet etter at kurset er ferdig, er det lett for eleven å misse trua på seg sjølv enda meir.

At eit program har vist god måloppnåing i ein del samanhengar betyr ikkje at det passar til alle, eller til ei kvar tid. Mi viktigaste erfaring med desse elevane er at deira veremåte, åtferd og emosjonelle reaksjonar alltid er eit uttrykk for *korleis dei har det*. Når ein elev utagerer i sinne på skulen, må vi difor forsøke å endre det som fører til sinnereaksjonar før vi gir eleven ansvaret for å «trene på å kontrollere sinnet sitt». For mange elevar vil det vere heilt urimeleg å forvente at dei skal kunne endre eigen åtferd utan at *omgjevnadene* er gode nok og moglegheitene til å fungere positivt er til stades. Når vi ber eleven trene ART utan at dette er på plass, vil eleven ikkje kunne oppnå gode resultat av treninga, og faren er då stor for at eleven legg forklaringa av dette på sin eigen udugelegheit. Vi risikerer å leggje ned stor innsats for å fjerne eit symptom utan å eigentleg gjere eleven sitt liv noko betre.

ART er i utgangspunktet eit godt verktøy for å hjelpe born og unge med sinnevanskar og sosiale utfordringar til å mestre ulike situasjonar i livet på ein betre måte (Goldstein mfl., 1998). Dei tre modulane sosial ferdigheitstrening, moralsk resonnering og sinnekontroll påverkar eleven på ulike måtar og aukar sjansen for at eleven kan velje ønska åtferd og ta gode val i ulike situasjonar. Deltakarane trener i grupper og skal påverke kvarandre. Det er lystprega, artig og positivt. Eg har mange erfaringar med elevar som har vist svært positiv endring etter å ha trent ART. Det underlege er at dette ofte gjeld elevane som har fått vere med i gruppa av heilt andre årsaker enn sinne. Ikkje minst gjeld dette jenter og litt stillare elevar. ART har styrka dei i sjølvhevdning og gjort dei meir medvitne på eigne kjensler i kroppen.

Eg har få dømer på å ha lukkast med ART som hovudtiltak for dei elevane som «treng det mest» – altså dei med uta-gerande åtferd og sinneproblematikk. Dette stemmer godt med resultat Pettersvold & Østrem refererer til i boka *Mestrer – mestrer ikke* (2012). I denne boka stiller dei seg kritiske til bruk av ART og HeilART (ART-metodikk brukt på heil skule eller barnehage) og peiker på at ART opprinneleg er laga for å hjelpe innsette i amerikanske fengsel, og at det slett ikkje er ei sjølvfølge at det er bra for alle barn å delta i dette programmet i skule eller barnehage, sjølv om det er tilpassa forhold og aldersgruppe. Dei kritiserer den forskinga som er brukt som legitimering av ART i skule, og ser ikkje at denne gir grunnlag for å seie at ART verkar for elevar med åtferds-utfordringar (ibid).

Sjølv vil eg seie at eg har hatt stor nytte av teknikkar frå ART og øvingar frå ART i arbeidet med elevar, klasser og vaksne i skulen. Men det er ikkje slik at eit ART-kurs åleine er vidundermedisin som endrar åtferda til elevar. Metoden må brukast riktig, til riktig behov og i rett samanheng. Det som skjer i ART-timane, må henge saman med det som skjer elles i kvardagen, og vaksne rundt må følge opp og la nyopptrente ferdigheiter lønne seg å bruke. I teamet vårt jobbar vi slik at skulane ved rektor sender henvisning til oss når dei ynskjer hjelp. I desse «bestillingane» låg tidlegare ofte eit ynskje om at eleven skulle få trene ART for å endre åtferd. No tilbyr vi ikkje lenger ART som einaste tiltak for elevar. Erfaring viste at ein kunne få eleven sin utfordrande åtferd til å forsvinne ved å endre ulike faktorar rundt eleven i staden.

Fokus på årsaker eller symptom?

Aggresjon i skulen kan ofte vere ein heilt forståeleg reaksjon på oppleving av avmakt for eleven (Lillevik & Øien, 2012; Isdal mfl., 2003). I tillegg har nokon gongar åtferda eta-

Det å bli «plukka ut» for å få vere med i ART-gruppe blir for enkelte elevar opplevd som eit tydeleg signal om at dei ikkje er «gode nok» som dei er.

blert seg som eit effektivt kjensleuttrykk der barnet oppnår eller unngår noko vesentleg. Sinnereaksjonar er aldri utan meining, dei er synlege symptom på at eleven ikkje har det greitt. Når ein elev uttrykker så mykje sinne at det vert eit problem for eleven sjølv og for omgjevnadene, er det alltid mogleg å finne noko å endre rundt eleven som vil kunne lette situasjonen eleven reagerer på. ART fokuserer på dei kroppslege signala eleven kjenner, korleis han kan dempe desse, og tenkje og planleggje gode løysingar for å meistre ulike situasjonar betre. ART stiller ingen krav til å undersøkje tilhøva rundt eleven, og kva som er årsakene til at eleven har sinnesymptoma sine. Ved å nytte ART som tiltak åleine, risikerer vi difor at eleven og omgjevnadene legg årsaksforklaringa i barnet sjølv i og med at eleven sjølv på eit vis får ansvaret for å handle og meistre annleis gjennom ART.

Eg meiner vi er etisk forplikta til å jobbe systemretta rundt born og unge *før* vi satsar på individretta forklaringar og tiltak. Vi skal ikkje berre dempe symptom før vi har forsøkt å gjere noko med årsaka til at dei er der.

Jacobsen & Svendsen viser dette på ein glimrande måte i boka *Emosjonsregulering og oppmerksomhet* (2010). Gjennom ulike kasushistorier får vi innblikk i korleis born med ulike vanskar, som ein vanlegvis lett ville freista å symptombehandle, fekk hjelp til å rette opp grunnleggjande årsaker til at symptoma oppstod gjennom terapi, og gjennom samtaler med foreldra. Dei viser til at faren ved å trene barnet til å fjerne uønska atferd som symptom, og erstatte dette med meir sosialt aksepterte måtar å regulere uro på, er at barnet framleis lir under dei grunnleggjande vanskane sine, sjølv om det ikkje lenger er eit problem for omverda. Ein kan altså oppnå at barnet ikkje lenger har utageringsepisodar på skulen og heime, sjølv om barnet framleis har ei sterk indre uro med uregulerte emosjonar. Desse kan komme til uttrykk på eit seinare tidspunkt, og dei kan heile tida vere eit hinder for læring og god utvikling (ibid). Det hyppigaste problemet med å velje symptomdempande tiltak er nok likevel at dei ofte ikkje har endrings-effekt. Ein bruker tid og ressursar på noko som ikkje verkar. I tillegg vert eleven utsett for (nok eit) tiltak der ein håpte på endring, og der eleven og dei vaksne rundt opplever at det ikkje nyttar, og difor får bekrefta kjensla av at eleven er «håplaus».

Tiltak for å endre forholda rundt eleven

Vi veit i dag at stress kan påvirke elevane si læringsevne (Størksen 2013). Stress er ein reaksjon på at vi blir utsette for ekstra store fysiske, emosjonelle eller intellektuelle krav og påkjenningar. Ylva Ellneby viser at mykje av den aggressive og utfordrande åtferda elevar viser på skulen, kan forklarast med stress (Ellneby, 2000). Dette passar godt med mine erfaringar. Ved å få på plass gode støttetiltak som gir eleven betre ro, forutsigbarheit og tryggleik gjennom skuledagen, eller ved å få i gang endringar i heimesituasjon eller i samspel med jamaldringar, har vi minska stressfaktorane for eleven slik at eleven ikkje lenger er aggressiv og frustrert. Ein god visuell dagsplan som gjer skuledagen forutsigbar, og kanskje legg inn moglegheiter for kortare arbeidsøktar, tettare oppfølging frå vaksne, små pausar og positive tilbakemeldingar, er nok eit av dei tiltaka som oftast har gitt store resultat på åtferda til enkeltelevar eg har jobba med. Heller ikkje dette tiltaket har stått aleine. God klasseleiing og trygt læringsmiljø gjer nesten alltid underverk for enkeltelevar si åtferd. Det same gjeld godt samarbeid mellom skule og heim. På grunn av desse erfaringane jobbar eg no mykje meir med veiledning av skule og heim enn tidlegare. Ved å endre haldningar om eleven som slit, og dyktiggjere dei vaksne rundt eleven til å vere tydeleg autoritative, med god kommunikasjon og positiv forventning til eleven si åtferd, har mange elevar fått ein betre sjanse til å greie å meistre kvardagen.

Fordi desse barna ofte har gode grunnar til å vere sinte og ustabile, er det først når vi som fagpersonar kjenner oss trygge på at den verda vaksne representerer rundt barnet er «bra nok», at det kan forsvarast å trene med barnet for at det skal endre sin eigen åtferd gjennom t.d. ART. Eg jobbar også etter eit anna manualbasert, evidensbasert program: TIBIR, Atferdssenteret sitt program for Tidlig Innsats for Barn I Risiko. I dette programmet er det sterkt vektlagt at vaksne alltid har hovudansvaret for at born skal kunne fungere godt. Her er det ulike kurs ein kan gi til eleven sine nære vaksne (PMTO-foreldrerådgivning eller PMTO-terapi til foresatte, PMTO-konsultasjon til lærarar eller tilsette i barnehagen). Først når ein har sikra at dei vaksne har forstått og tatt i bruk dei positive verkemidla for å fremje samarbeid og god utvikling for barnet, kan barnet sjølv eventuelt få tilbod om å trene sosiale ferdigheiter og sinnekontroll (kalla

SNAP – Stop Now And Plan) i TIBIR. Ofte er dette ikkje lenger naudsynt, då eleven allereie fungerer godt. Det same ser vi i programmet «De utrolige årene» (Webster Stratton, 2005). Arbeidet byrjar hos dei vaksne, og kan eventuelt fortsette med barnet dersom behovet framleis er til stades.

Læraren si tøffe oppgåve

Å vere lærar i ei klasse der ein elev uttrykker mykje sinne, negativ åtferd, opposisjon og frustrasjon, er utan tvil svært krevjande. Eg observerer mykje i skular, og har sett fantastisk mange flotte, flinke, smarte og tolmelige lærarar som greier å avlede, ignorere, eller på ulike måtar «ta luven av» eleven sine negative utspel på ein måte som ivaretek eleven sin eigenverdi og integritet. Eg beundrar slike lærarar! Dette er trygge vaksne som er gode på klasseleiing og framstår autoritativt med perfekt blanding av kontroll og varme (Rørnes, mfl., 2006).

Eg har også fleire gongar vore vitne til lærarar som ikkje greier dette. Lærarar som «heller bensin på bålet» og ikkje greier å bidra til å regulere eleven sine utspel. Nokon gongar kan vi oppleve at elevar nærast blir ekspertar på å få lærarane sine til «å sprekke». Mange elevar driv med ein slags negativ sjølvprogrammering der dei nettopp forsøker å få oss vaksne til å reagere på dei ved å sende oss negative kommentarar og signal. Dette er barn som har negative forventningar til seg sjølve og oss vaksne, barn som av ulike grunnar inviterer til eit negativt samspel med oss. For desse vert det avgjerande at vi reagerer annleis enn det dei «ber om». I TIBIR kallast dette for coercive eller tvingande samspillsmønster etter Pattersons teori (1982), eit omgrep som seier noko om at begge partar kan vere med på å forverre situasjonen, og at ingen av partane eigentleg har kontroll. Dette gjer vondt, både for lærar og elev. Læraren kan kjenne at ein ikkje likar sine egne reaksjonar, og det er ofte publikum til episodane der lærar ikkje meistarar. Episodane pregar det psykososiale læringsmiljøet i klassa, og lærarane kan kjenne seg makteslause til å få snudd situasjonen så lenge eleven er til stades i rommet. Ofte kjem det også eit press frå foreldre til medelevar om å få gjort noko med situasjonen då det går ut over trivsel og læring for mange. For å forstå kva som skjer i desse situasjonane kan det vere nyttig å kike inn i ei verd som ikkje er ofte nok opna opp for i skuleverket: nevrobiologien. Nevrobiologi er langt frå uvesentleg

når det gjeld utvikling av gode tiltak i skule. Kva som faktisk skjer i hjernen vår, til dømes under episodar med sinne, er ganske vesentleg for korleis vi forsøker å forhalde oss til utfordringane «anfalla» medfører.

Nevrobiologi

Mitt første møte med nevrobiologi som relevant fagkunnskap for skule hadde eg i 2009 på eit foredrag med psykolog Trygve Børve. I 2013 har eg fått gleder av å delta på kurs med han i *Nevrobiologisk perspektiv på forståelse av omsorgsvikt, overgrep og traumer hos barn og unge* to gongar til. Nevrobiologi som fagfelt handlar om korleis det biologiske grunnlaget til barnet vert påverka og forma av oppvekstmiljø og erfaringar. Barn har ulikt genetisk grunnlag, og miljøet påverkar difor barn ulikt. I nevrobiologien legg ein vekt på at barnet si hjerne utviklast og formast i samspel med oppvekstmiljøet. For stor emosjonell belastning i form av traumer og omsorgsvikt verkar inn på utviklinga av nervesystemet til barnet, noko som igjen påverkar evne til konsentrasjon, merksemd, læringsevne og evna til å regulere kjensler.

Eg har nytta desse perspektiva mykje i arbeidet mitt med elevar og deira vaksne i skulen. Når vaksne i skule skal forklare og forstå åtferda til elevar, vert det ofte rom for alt for mykje «synsing» og moralsk prega forståingsmodellar. Eg har diverre ofte opplevd lærarar forklare elevar si åtferd med at dei er manipulerande, late, vondskapsfulle eller at dei «vel» å gjere negative ting. Dette er måtar å tenke om elevar på som er problematiske fordi det er feil, og fordi dei som forklaringar ikkje er gode nok til å etablere ei felles konstruktiv forståing som gjev grunnlag for å hjelpe barnet til meir eigenkontroll og hensiktsmessige reaksjonsmåtar. Eg brukar å seie at eg aldri har møtt eit barn som ville valt å vere ein negativ variant av seg sjølv dersom han eller ho kunne ha valt noko anna. I nevrobiologien er det som Børve omtalar som den «brukaravhengige hjernen» ei forklaring på at barnet sitt nervesystem vert endra utifrå dei livsvilkåra dei har rundt seg (sjå også Hart, 2011). Korleis barnet har det i relasjon til sine næraste vaksne, har altså enormt mykje å seie for korleis dei vert i stand til å fungere både fagleg og sosialt. Når barn går på skulen og ikkje «greier å ta gode val», er det vår jobb som vaksne å tilretteleggje best mogleg for at dei skal greie det og å sikre at dei får hjelp til å utvikle seg positivt.



Kva skjer inni hjernen vår under eit sinneanfall?

Ein nevrobiologisk forklaring på kva som skjer i hjernen vår under eit sinneanfall, inkluderer eg *alltid* når eg jobbar med sinnekontrolltrening for barn og vaksne. Dette fordi konsekvensen av denne forklaringa er at det blir så logisk kva vi må gjere med det. Til ungane forklarar eg det omtrent slik:

«Hjernen vår er delt i to på midten slik (peiker og viser på eget hovud) – ein høgre og ein venstre del. Desse to delane har ulike oppgåver og funksjonar, dei styrer ulike delar av oss. Til vanleg, slik som no, samarbeider dei tett, og har opne vegar mellom seg for at vi skal greie oss bra med alt vi skal. Når vi blir veldig sinte, skjer det noko rart. Har du av og til blitt så sint at det kjennest ut som du misser all kontroll over kva du seier og gjer? Plutsleg roper du masse stygt, eller slår eller sparkar eller gjer andre dumme ting utan at du eigentleg vil det? Og det er nesten umulig å stoppe? (Her bruker både vaksne og barn å nikke.) Veit du, da er det berre den høgre sida av hjernen vår som er «på». Vegen mellom dei to delane av hjernen har på ein måte blitt stengt, slik at nesten berre den høgre får bestemme. Dette merkar vi godt fordi på den høgra sida der har vi dei negative følelsane våre, og nesten ingen kontroll over korleis vi uttrykker dei. Den sida bruker banning og sterke ord, og det kan bli ganske stygt å høre på! Venstre side har positive følelsar, og kan planleggje og gjere fornuftige val, snakke på ein smart måte og kunne lytte positivt til det andre seier til oss, men den høgre sida kan ikkje det. Den blir berre enda sintare så lenge nokon svarer oss tilbake. I alle fall om dei også er sinte eller strenge! (lita pause). Veit du, dei har funne ut at den beste måten å få den venstre delen til å virke godt saman med høgre igjen, er å komme bort frå den vanskelege situasjonen. Derfor er det best om vaksne aldri kjefter på eit sint barn, det verkar ikkje i det heile tatt! Først må ein få bli roleg, så kan ein heller seinare snakke om kva ein kan gjere for at dette ikkje så lett skal skje igjen».

Dette er det som skjer når vi «klikkar» eller «det svartnar». Om den vaksne også vert sint, så tenkjer heller ikkje den så klårt som vanleg. Difor er det så viktig at alle vaksne som arbeider med barn kan dette, og greier å huske å dempe belastninga på eleven, og gjerne trekk seg unna sjølv også, for å sikre naudsynt rom til å halde seg roleg.

Gode forklaringsmodellar gjev moglegheit for gode løysingar

Når eit barn ikkje forstår kvifor dei reagerer som dei gjer, lagar dei sine egne forklaringsmodellar. Desse er feil, og mykje verre å leve med enn sanninga. Feil forklaringsmodellar gjev også feil løysingar. Eg har altfor ofte hørt barn seie om seg sjølv at dei er dumme, slemme, onde og liknande. Eg har til og med hørt born som ikkje har kontakt med far sin seie ting som «eg er akkurat slik som faren min eg, og han er ein voldelig psykopat». Trygve Børve seier at noko av det viktigaste vi fagfolk kan gjere for å hjelpe born som slit i kvardagen, er å gje dei gode forklaringar på kvifor dei strever som dei gjer. Desse forklaringane motiverer også barnet til å kunne trene og oppnå endring. Ved hjelp av nevrobiologi kan vi teikne og vise og gjere det forståeleg for både barn og vaksne kva som skjer når barnet ikkje kan «velje å gjere rett». For elevar som misser kontrollen over seg sjølve på skulen, ikkje greier å konsentrere seg og gjer ting dei eigentleg ikkje vil, er det svært viktig for sjølvbiletet deira å forstå kva som gjer det, og såleis kva som kan medvirke til at det blir betre. For å få til dette er vi avhengig av at vaksne som arbeider med desse elevane, har grunnleggjande kunnskap om dette. Vi må kunne å gi forklaringar, bekrefte kjensler, skape samanhengar og forsterke ressursar. Dette er kunnskap det er mogleg for alle vaksne i skulen å tileigne seg, anten gjennom kurs eller litteratur. Nevrobiologi bør ikkje vere forbeholdt teoretikarar. Borna treng at vi som møter dei i kvardagen, også kan dette, for då kan vi betre leggje til rette for at dei skal fungere godt!

Avsluttande refleksjonar

Det er svært mange faktorar som spelar inn og fører til episodar der born (og vaksne) misser kontrollen og synleggjer frustrasjonen sin på skulen. Ingen av oss greier alltid å gjere alt riktig, og skulen vil aldri blir frustrasjons- og konfliktfri. Derimot trur eg at vi kan greie å hjelpe dei som ofte hamnar i desse situasjonane ved å gi grundig nok hjelp. Det nyttar ikkje å berre ty til symptomdempande tiltak, vi må endre dei grunnleggjande faktorane som fører til at symptoma dukkar

opp. Når born og vaksne i skulen står fast og treng hjelp, må vi ta oss tid til å kartleggje breitt kva som opprettheld van-skane før vi vel tiltak.

LP-analyse (<http://lpmodellen.wordpress.com>) kan vere eit av mange moglege hjelpemiddel for å få til det. Her invol-verer vi alle med relevant kunnskap om situasjonen og tenker ope saman om kva som kan føre til at t.d. ein elev stadig blir så sint i timar eller friminutt. Vi må alltid vurdere lærings-miljøet eleven er ein del av. Korleis er det eigentleg for denne eleven å lære under desse føresetnadene? Kva kan vi even-tuelt gjere med det? Vurder relasjonane mellom aktuell elev, dei vaksne og dei andre borna. Kva lurt kan vi finne på for å betre desse relasjonane? Får eleven nok positive tilbakemel-dingar? Eller har ein blitt låst i ein vond sirkel der dei vaksne heile tida hamnar på etterskot og må korrigere i staden for å greie å vere proaktive og løfte eleven sitt sjølvbilete. Jobbar heim og skule på same lag? Eller står eleven i ei lojalitets-konflikt mellom heim og skule, kanskje i tillegg til å vere i same posisjon mellom sine to ulike heimar?

Det er så mykje vi kan finne ut av og gjere noko med først! – *før* vi ber eleven om å delta i eit ART-kurs for å lære seg å kontrollere sine eigne reaksjonar på belastningane i livet. Det krev gjerne at der er vaksne tilgjengeleg for eller på skulen som kan faget, og har kompetanse, tid og ressurs til å sette i verk det som trengst. Eg har tidlegare skrive ein artikkel der eg anbefalar alle skular å tilsette miljøterapeutar (Lystad, 2009), samt vore med å skrive brosjyret tekst for FO og Utdanningsforbundet om korleis dette kan gjerast i praksis (Utdanningsforbundet og FO, 2012). Mange skular har gode spesialpedagogiske og sosialpedagogiske team som kan vere med i eit slikt arbeid der det trengst eit nytt blikk på utfordringar med elevar og klasser. Det viktigaste arbeidet skjer likevel i klasseromma med kvar enkelt lærar og even-tuelt assistent. Dei fleste lærarane eg jobbar med, er svært interesserte i å lære meir om korleis dei sjølve kan kommu-nisere og leggje til rette for at alle elevar skal kunne fungere godt. Desse elevane tek allereie mykje tid, og då er det betre å bruke tida i forkant for å hindre at ting oppstår, enn å bruke tida på å rydde opp i etterkant.

Eg håper at eg med denne artikkelen har vore med å sette fokus på at dei elevane som utfordrar oss med åtferd og sin-neanfall i skule, ikkje er i stand til å endre denne åtferda

berre ved å lære ønska åtferd og trene på å kontrollere sinne. Dei er ikkje i ein reell valsituasjon. Vi som jobbar med desse elevane, er nøydte til å endre faktorane som fører til åtferda først. Vi må gi elevane gode forklaringar på kvifor dei hamnar i dei situasjonane som dei gjer og sette inn gode støtte-tiltak for å unngå at stress og belastningar vert for store. Om åtferda ikkje endrar seg sjølv om omgjevnadene har blitt gode nok, kan vi heller trene på dette til slutt.

REFERANSAR

- ELLNEBY, Y.** (2000). *Om barn og stress og hva vi kan gjøre med det*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- GOLDSTEIN, A.P., GLICK, B. & GIBBS, J.** (1998). *Aggression Replacement Training*. Champaign, IL: Research Press.
- HART, S.** (2011). *Den følsomme hjernen*. Gyldendal Norsk Forlag.
- ISDAL, P., NATVIG ANDREASSEN, S.M. & THILESEN, R.** (2003). *Vold i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget
- JACOBSEN, K. & SVENDSEN, B.** (2010) *Emosjonsregulering og oppmerksomhet – grunnfenomener i terapi med barn og unge*. Fagbokforlaget.
- KNUDSMOEN, H., HOLTH, P., NISSEN, P., SCHULTZ, J.H., TVEIT, A., TORSHEIM T.** (2006). *Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse i Forebyggende innsatser i skolen*. Utdanningsdirektoratet
- KNUDSMOEN, H., HOLTH, P., NISSEN, P., SCHULTZ, J.H., TVEIT, A. & TORSHEIM, T.** (2006). *Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse*. I: Nordahl, T., Gravkrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. & Rørnes, K. (red.) *Forebyggende innsatser i skolen*. Utdanningsdirektoratet.
- LILLEVIK, O.G. & ØIEN, L.** (2012). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- LYSTAD, A.H.** (2009). *Miljøterapeut i skulen*. *Utdanning nr. 4*.
- PATTERSON, G.R.** (1982). *A social learning approach: Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- PETTERSVOLD, M. & ØSTREM, S.** (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- RØRNES, K., OVERLAND, T., ROLAND, E. & TVEITEREID, K.** (2006). *Læreren som leder i Forebyggende innsatser i skolen*. Utdanningsdirektoratet.
- STØRKSEN, I.** (2013). *Relasjoner, trygghet og læring*. Trygge relasjoner er helt avgjørende for de minste, men også for større barn: <http://www.aften-bladet.no/kommentar/Relasjoner-trygghet-og-laring-3167262.html>
- UTDANNINGSFORBUNDET & FELLESORGANISASJONEN** (2012). *Tverrfagleg samarbeid i skulen – god og trygg skulevardag for alle elevar*: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Brosjyrer/Turi_Tverrfaglig%20samarbeid%20i%20skulenNETT.pdf
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal Akademisk.

Ungdoms opplevelse av spesialskole og overgang til videregående utdanning

Denne artikkelen omhandler en studie basert på intervju med 20 ungdommer som har fullført 10. klasse i spesialskole. Hensikten med studien var å se nærmere på hvordan ungdommene trivdes faglig og sosialt på spesialskolen, og hvorvidt de opplever undervisningstilbudet som relevant for de krav og forventninger de har møtt i videregående skole. En av konklusjonene i studien er at ungdommene etterlyser tettere oppfølging også i videregående skole tilsvarende det de fikk på ungdomstrinnet.



Marie-Lisbeth Amundsen arbeider som dosent i pedagogikk, ved Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap, Høgskolen i Vestfold.

I perioden 1975 til 1990 ble flere spesialskoler i Norge nedlagt fordi det var ønsket at flest mulig skulle få opplæring i ordinær skole, en rett som alle ble sikret i 1987. Dette var ment som et forsøk på å utjevne klaseskiller i norsk skole, men førte samtidig også til færre valgalternativ for elever med behov for alternative opplæringsmetoder. Kunnskapsløftet ble innført i 2006, og en av intensjonene med denne reformen var å styrke tilbudet om tilpasset opplæring for alle.

Retten til spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring er fastsatt i opplæringslovens § 5-1, første ledd, der det presiseres at elever som ikke har, eller ikke kan

få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. De fleste som i dag får tilbud om spesialundervisning, får tilbudet lagt til hjemmeskolen. Likevel er det mer enn 5000 elever som av ulike årsaker får sitt undervisningstilbud i spesialskole. I artikkelen ønsker jeg å se nærmere på hvordan elever med tilpassningsvansker opplever undervisningstilbudet de får på ungdomstrinnet i en spesialskole, og hvordan det har gått med dem når de begynte på videregående skole.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i elever som har gått ut tiende klasse på Bakkeåsen ungdomsskole. Målsettingen er å se nærmere på hva elevene mener om undervisningstilbudet de fikk her, og hvorvidt de opplever dette som relevant i forhold til krav og forventninger de har møtt i videregående utdanning. Utgangspunktet for studien er derfor følgende problemstilling; Hvordan opplever ungdom med tilpassningsvansker skoletilbudet i en spesialskole, og hva mener de om overgangen til videregående skole?



*Noen hadde ingen venner på den gamle ungdomsskolen
og følte seg utenfor fordi de kom til kort sosialt og faglig.*

Ungdommene sier det ble satt grenser på en måte de forsto, og som derfor som regel ikke provoserte til ytterligere aggresjon.

Bakkeåsen skole er en interkommunal spesialskole for ungdomstrinnet som ble etablert i 1974. Tilbudet omfatter elever fra tre kommuner i Vestfold. Dette er et tilbud for ungdomstrinnet, og det legges vekt på at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette gjøres ved å organisere skoletilbudet slik at man kan undervise i mindre grupper, og veksle mellom teoretisk og praktisk undervisning. Skolen har seks ansatte; rektor, fire lærere og en assistent. Målsettingen er at dette skal være et tilbud med faste rammer og stor grad av struktur og forutsigbarhet. Skolen legger også vekt på tilbud om yrkesveiledning, og i denne forbindelse står det på skolens hjemmesider at det legges vekt på å finne fram til det tilbudet som etter evner og interesser bør ligge best til rette for hver enkelt elev.

Metode og metodekritikk

Fordi jeg også ønsket å se nærmere på hvordan ungdommene opplever overgangen til videregående skole, valgte jeg å ikke intervju elever som går på Bakkeåsen ungdomsskole i dag, men å konsentrere meg om elever som hadde fullført skoletilbudet. Utgangspunkt for studien er derfor tre av seks kull som har tatt avsluttende eksamen ved Bakkeåsen ungdomsskole de siste årene. Disse ble tilfeldig valgt ut, og rektor sendte brev til elevene med spørsmål om de ville delta på studien. Av til sammen 26 elever var det to elever skolen ikke fant adresse til. 24 ungdommer ble derfor spurt om å delta, og av disse svarte 20 positivt (svarprosent 83).

Jeg valgte å bruke halvstrukturert intervju. Dette betyr at jeg utarbeidet en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for samtalen, men at spørsmål, tema og rekkefølge varierte. Christoffersen og Johannesen (2012) viser til at delvis strukturerte intervjuer kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet, noe jeg også ønsket.

Da jeg skulle avtale møter med de første elevene, foreslo disse at vi gjennomførte intervjuene på telefon. Studien ble derfor gjennomført som telefonintervju. Det ble satt av halvannen time til første intervju, men jeg informerte ungdommene om at dersom de syntes dette var for lenge, kunne vi bruke kortere tid. Ungdommene hadde ikke ønske om å kutte ned på tiden, snarere tvert imot, flere var motiverte for lengre samtaler, noe det ble satt av tid til.

Jeg var først skeptisk til å bruke telefonintervju, fordi jeg

var redd jeg ikke ville få god nok kontakt med informantene, eller at samtalerne kunne bli for upersonlige. Samtidig var jeg i tvil om informantene ville være like åpne i en telefon-samtale som det de ville være dersom jeg traff dem ansikt til ansikt. Imidlertid viste det seg at ungdommene var svært åpne og imøtekommende. Posthold og Jacobsen (2011:70) viser til at unge mennesker kan være mer villige til å åpne seg og fortelle om vanskelige tema når intervjuene gjennomføres på telefon enn når det skjer «ansikt til ansikt». Ungdommenes engasjement imponerte meg, kanskje spesielt fordi flere ga uttrykk for at de ved å delta håpet å kunne bidra til å gjøre skoletilbudet bedre for andre elever.

Det er en svakhet ved studien at den bare omfatter en spesialskole, og derfor ikke kan relateres til spesialskoler i Norge rent generelt. Funnene sier likevel noe om hvordan elever med tilpasningsvansker kan oppleve det å gjennomføre ungdomstrinnet i spesialskole, og hvordan disse opplever møtet med videregående skole.

Med tanke på å sikre anonymitet har jeg valgt ikke å oppgi hvilke årskull som har deltatt i studien. Av samme årsak har jeg valgt å gjøre dialekt om til bokmål, samt sløyfe ord og uttrykk som kunne ha bidratt til å avsløre informantens identitet.

Resultater

Tidligere erfaring Uten at jeg spør om det, kommer samtlige av ungdommene inn på årsaken til at de begynte på Bakkeåsen ungdomsskole. De fleste begrunner dette med at de slet med sosiale og emosjonelle vansker og lærevansker. Noen har fått diagnosen AD/HD, mens andre sier de slet med depresjon, angst og skolevegring.

Ingen av de som har gått på en annen ungdomsskole før de begynte på Bakkeåsen, hadde gode erfaringer herfra. Flere forteller at de ble sosialt utestengt, og noen opplevde sågar at de ble mobbet av lærerne, fordi de ikke mestret det teoretiske arbeidet, eller fordi de var for urolige i klassen. Disse forteller at lærerne på den gamle skolen hadde kommentert overfor klassen at de ikke mestret det faglige arbeidet, og en sier følgende om dette:

Jeg gjorde ikke lekser, for jeg fikk ikke til noe av det jeg skulle gjøre. Det var for vanskelig. Jeg vet at noen har foreldre som

kan hjelpe dem med sånt, men det har ikke jeg. De slet også på skolen da de gikk der. Fikk ikke kjeft av dem for at jeg ikke greide lekser og alt det andre. Men læreren kjeftet så hele klassen hørte det, og så at jeg heller ikke kunne lese og skrive ordentlig enda jeg gikk i ungdomsskolen. Hun sa hun lurte på hvorfor jeg var der. Det gjorde jeg også. Hadde jo ikke noe der å gjøre.

Noen av informantene ble så provoserte at de endte opp med å fike til en lærer, noe som så igjen ble brukt som argument for utvisning. Disse informantene opplevde at skoleledelsen ikke var interessert i å komme til bunns i det som hadde skjedd. I stedet ble de utvist grunnet voldelig atferd og fikk således ingen mulighet til å forklare seg. En av ungdommene forteller følgende:

Når læreren sa høyt i klassen at jeg var lat og at jeg ikke kunne lese en gang, kjente jeg det knyttet seg inne i meg. Han skulle visst hvor lenge jeg hadde sittet med leksene hjemme. Forresten er det bra han ikke visste det. En dag han dro meg i kraven, så jeg rødt og fikte til ham. Etter dette ble jeg utvist.

Flere begrunner det at de måtte begynne på spesialskole med at de var «dumme» eller ikke mestret det faglige arbeidet. Noen hadde ingen venner på den gamle ungdomsskolen, og følte seg utenfor fordi de kom til kort sosialt og faglig. De sier de kompenserte for dette ved å late som de ikke brydde seg, eller ikke ønsket å delta i undervisningen. I stedet ble de bråkmakere, eller de valgte å skulke skolen. Desto lengre tidsperiode de hadde vært hjemme fra skolen, desto vanskeligere opplevde de at det var å komme tilbake. En som slet med sosial angst, sier følgende om dette:

Jeg slet med angst, og når jeg var hjemme over lengre perioder ble jeg hengende etter faglig. Ingen hjalp meg når jeg kom tilbake, og jeg ble så utafør. Ingen ville være sammen med meg i friminuttene heller. Jeg lot som jeg syntes det var helt OK, men det var jo ikke det-

PP-tjenesten Det er PP-tjenesten i hjemkommunen som har det koordinerende ansvar ved overføring til spesialskole. I opplæringsloven § 5-4 står det at tilbud om spesialunder-

visning skal så langt råd er, formes ut i samarbeid med eleven og de foresatte, og det skal legges stor vekt på deres syn. Til tross for dette var det bare én av informantene som opplevde at PP-tjenesten tok henne med på råd før hun begynte på Bakkeåsen ungdomsskole. Men heller ikke denne informanten ble spurt om hva hun mente om innholdet i det spesialpedagogiske tilbudet før hun begynte på Bakkeåsen.

Bare én av ungdommene fikk oppfølging fra PP-tjenesten i barneskolen, men fikk ikke noe ut av det som ble sagt. Informanten begrunner dette på følgende måte:

Jeg snakket med en mann over en tid, men følte ikke at jeg hadde noe igjen for det. Jeg var så ung og så bare på disse timene som en mulighet til å få fri fra skolen. I dag hadde det vært fint med et lignende tilbud, men det får jeg ikke.

Selv om det er PP-tjenesten i hjemkommunen som skal anbefale og søke om inntak i spesialskole, er ingen av ungdommene kjent med dette. Ingen har heller hatt god kontakt med en fagperson i PP-tjenesten. Noen forteller likevel at foreldrene har hatt møter med PP-tjenesten helt fra de gikk i barneskolen. En av informantene var med på noen av disse møtene med PP-tjenesten, og beskriver dette på følgende måte:

Foreldrene mine hadde møter, og jeg var med noen ganger. Tror ikke de heller fikk noe særlig ut av disse møtene. Jeg sa ikke noe særlig, og ingen spurte. Det var nye folk ofte, og jeg kjente ingen av dem. De voksne bestemte, jeg satt bare der.

Møte med Bakkeåsen ungdomsskole Det var ikke bare lett å begynne på spesialskole. Noen sier de fleipet med dette overfor familie og venner, men at det egentlig var både sårt og vanskelig. På Bakkeåsen ungdomsskole sier de at de fikk tro på at de kunne lære når undervisningen ble tilrettelagt for dette, og en sier følgende:

Vi lærer på forskjellig måte, og vennene mine lærer på samme måte som meg. Vi lærer best av å se og gjøre ting. Å sitte stille og bare høre på det som blir sagt, blir så vanskelig og kjedelig at man lett bare drømmer seg bort. På den måten lærer vi jo ingenting. Vi er kanskje ikke så skarpe i teori, men vi er

skarpe på andre måter. Vi kan lære likevel. På Bakkeåsen ungdomsskole lærte vi mens vi var på fisketur, eller klatret, eller dro på turer. Da er man oppi det og forstår sammenhenger på en annen måte.

Samtlige av ungdommene trivdes på Bakkeåsen ungdomsskole, og de beskriver de ansatte her svært positivt. Alle viser til egenskaper som engasjement og humor når de beskriver lærerne. Ungdommene opplevde at de her ble møtt med respekt og anerkjennelse, og en sier følgende:

Har AD/HD og er nok veldig urolig. Sier ofte ting jeg ikke burde sagt. På den gamle skolen passet jeg ikke inn. Det gikk gærent hver eneste dag, og jeg var ganske deppa. Det tror jeg lærerne var også. Ville ikke begynne på spesialskole, men da jeg fikk høre at jeg aldri ville klare ungdomsskolen der jeg var, hadde jeg ikke noe valg. På Bakkeåsen ungdomsskole trivdes jeg etter hvert, men ikke med en gang. I begynnelsen var jeg sint fordi jeg trodde de så på meg som dum. Men det skjønte jeg etter hvert at de ikke gjorde. De skrøt av meg for det jeg klarte, og de sa ikke noe om alt det jeg ikke klarte.

En annen sier følgende om skolehverdagen på Bakkeåsen ungdomsskole:

Vi hadde kortere timer, og friminutt mellom hver time, og det gjorde dagen lettere å komme igjennom. Det hjalp meg veldig, for på skolen ellers er det altfor lenge å sitte stille. Lærerne var kule og brydde seg liksom om oss på ordentlig. Om morgenen kunne vi sitte på lærerværelset sammen med dem, og det var en hyggelig start på dagen. Vi ble møtt med respekt og anerkjennelse, og de hadde alltid tid til å snakke med oss. Så fikk vi kaffe eller te og kunne prate om alt mulig rart.

Alle er enige i at det var et godt sosialt miljø på Bakkeåsen ungdomsskole. Hvis noen falt utenfor, var det alltid andre som prøvde å være hyggelige. Om dette sier en av jentene følgende:

Guttene var tøffe noen ganger, og det ble litt for mye knuffing og uro, men lærerne var bestemte, og det hjalp. Noen ganger kunne jeg ha ønsket mer ro i timene, men slik blir det vel

med flere urolige samlet. Det er jo alltid noen som kan falle utenfor, men hvis en ble hakket på, var det alltid andre som prøvde å hjelpe den det gjaldt.

Ungdommene sier det ble satt grenser på en måte de forstod, og som derfor som regel ikke provoserte til ytterligere aggresjon. Det er verdt å merke seg at dette mener også de som ikke hadde problemer med utagerende atferd, og som av og til syntes det kunne bli vel mye uro. En av disse sier at lærerne godt kunne vært strengere. En som tidligere var blitt utvist fra sin gamle skole, forteller følgende:

På Bakkeåsen ungdomsskole gikk det ikke så bra den første tiden. Det var flere som var frekke, og jeg kjente noen fra før. Vi kranglet og var frekke mot hverandre. Men etter hvert likte jeg meg bra, og vi ble en fin gjeng. Lærerne kjeftet ikke på oss, men hvis vi bråkte, måtte vi gå inn på et annet rom. Der kunne vi spille data eller play-station. På en måte ikke en straff, men konsekvens av at jeg bråkte så mye at jeg forstyrret for de andre. Det var greit når jeg fikk mulighet til å gjøre noe annet.

En annen kommer også inn på hvordan lærerne satte grenser når det ble for mye uro i klasserommet, og sier følgende:

En av lærerne kom alltid med dårlige vitser. Det likte vi. Ellers var lærerne positive og engasjerte, og vi følte at de virkelig brydde seg om oss. Selv om vi visste at vi alle var litt utenfor i forhold til den sosiale biten, fikk vi være oss sjæl. De sa ting på den rette måten. Vi visste vi måtte forandre oss noe, men de snakket til oss så vi forstod at de mente det godt. Vi lærte å kjenne oss selv bedre. Jeg hadde dårlig selvtillit, men denne ble bedre når jeg så at jeg klarte ganske mye. Ble liksom litt stolt av meg selv, og det tror jeg de andre også ble.

Noen som har diagnosen AD/HD og som sier de sliter med et vanskelig temperament, har tidligere fått tilbud om sinne-mestringskurs, men viser til at de ikke fikk så mye ut av dette i barneskolen. De mener de var for umodne til å skjønne hva som var intensjonen med opplegget. I senere tid opplevde de situasjonen annerledes, og de sier det var en støtte for dem at de hadde gjennomgått kurset tidligere. Det ble ikke

Overgangen var stor, og selv om de kom inn på de yrkesrettede linjene de hadde ønsket, opplever de at de teoretiske kravene her er for høye.

så truende, og de var nå mer bevisste på at de hadde problemer med sinnekontroll. En av disse sier følgende:

ART synes jeg var bra. Det var en kul måte å lære på, og vi hadde møter en gang i måneden. Det er veldig positivt, men man må ha en god instruktør. Jeg fikk ikke så mye ut av programmet i barneskolen, men i ungdomsskolen hadde vi en god instruktør, og da fikk jeg mer ut av innholdet. Det hjalp meg faktisk da.

Møte med videregående skole Informantene sier de trodde de skulle klare å fullføre videregående skole da de begynte her, men de var ikke forberedt på at de ville få så lite støtte. Overgangen var stor, og selv om de kom inn på de yrkesrettede linjene de hadde ønsket, opplever de at de teoretiske kravene her er for høye. En sier følgende om dette:

Hadde jeg visst det skulle være så vanskelig, hadde jeg ikke begynt. Jeg trodde det skulle være mer praktisk rettet når jeg valgte denne linjen. Men det er flere enn jeg som sliter med teorien - Vi lærer mye jeg ikke tror vi vil få bruk for når vi begynner i arbeid. Skulle ønske det var litt lettere enn dette.

Samtlige har hatt kontakt med lærere fra Bakkeåsen ungdomsskole etter at de begynte i videregående skole, og dette er noe de tydeligvis setter stor pris på. Flere sier dette viser at lærerne virkelig bryr seg om hvordan det går med dem, noe som oppleves trygt og godt. En av ungdommene sier følgende:

Veldig koselig å få telefon etterpå. Det var så godt samhold på skolen, og det savner jeg faktisk veldig. Fantastisk støtte de lærerne ga oss! De er ikke hvem som helst; det er helt spesielt engasjerte lærere som jobber der.

En av informantene sier at han tror at selvtilliten han fikk på Bakkeåsen ungdomsskole bidrar til at han ikke gir opp så lett, men våger å prøve seg på utfordringer han aldri ville tort før han begynte her. Han har erfart at det føles godt å oppleve mestring, og sier følgende om dette:

Noen av lærerne har vært på besøk på praksisplassen, og det betyr utrolig mye for meg. De har ikke glemt meg og er interessert i hvordan jeg har det. Det føles utrolig bra! De spurte en gang om jeg kunne hjelpe dem. Da var jeg der og hjalp dem, og det var fint å kunne bidra inn på den måten. Det føles godt at man kan bidra med noe, og være til nytte for folk en liker.

Informantene opplever at de fikk god støtte fra lærerne på Bakkeåsen ungdomsskole når de skulle begynne på videregående utdanning. Om overgangen til videregående skole sier en jente følgende:

Lærerne ved Bakkeåsen forberedte meg på hvordan det var på videregående skole, og det betydde mye for meg. Fantastisk god støtte! Jeg og en annen jente som også gikk der, fikk også besøk av lærerne en gang. Sånt betyr utrolig mye.

Noen har håp om å få arbeid uten å måtte fullføre videregående utdanning, mens andre har fått delkompetanse og tar andre året som lærling. En av disse sier følgende:

Jeg ble spurt om jeg trodde jeg greide alle fag i videregående, men det visste jeg at jeg ikke ville greie. Slapp matte, norsk og engelsk, og fikk grunnkompetanse, men for å få fagbrev må jeg ta opp disse fagene. Det blir ikke lett. Nå er jeg lærling, men får ikke fagbrevet før jeg har tatt opp fagene. Det er ikke kult å gå på skole igjen etter at man har jobbet to år. Jeg må gå opp som privatist. Håper jeg klarer det.

Ungdommene viser til at dersom de hadde fått tilbud om å gjennomføre videregående skole i en spesialskole tilsvarende Bakkeåsen ungdomsskole, ville de takket ja, og en sier følgende:

Hadde vi sluppet noe av teorien, hadde det vært lettere. Eller i hvert fall fått hjelp til å forstå. Noen har foreldre som har samme yrke, og de får lærlingplass hos dem. Når man kjenner noen, er man ikke så utålmodig, tror jeg. Når jeg jobber sent eller lur på noe, merker jeg ofte at de andre på arbeidsplassen blir irriterte. I hvert fall hvis jeg har spurt om det samme før. Og hvis jeg ikke spør og gjør feil, blir de sinte. Det

er ikke så lett. Hadde undervisningen i videregående skole vært lagt opp på samme måte som på Bakkeåsen ungdomsskole, hadde det vært enklere for oss som sliter med teori. Vi er ikke dumme, men vi trenger mer tid.

Det er verdt å merke seg at ungdommene etterlyser tettere oppfølging også i lærlingperioden, og at de opplever at arbeidsoppgavene i det virkelige liv ikke står i sammenheng med det de har lært på videregående skole. Noen få har fått lærlingplass hos en de er i familie med, og disse blir tydeligvis møtt med større grad av forståelse for at de trenger tid til å automatisere praktiske ferdigheter. De andre klager på mangel på forståelse for at de ofte må spørre om hjelp flere ganger.

Drøfting av funn

Ungdomstrinnet i spesialskole Det er til ettertanke at alle informantene som hadde gått på ungdomsskole i sitt nærmiljø før de begynte på Bakkeåsen, opplevde at det teoretiske arbeidet der var for vanskelig. På Bakkeåsen ungdomsskole opplevde de imidlertid at undervisningstilbudet ble tilrettelagt, noe de selv sier førte til at det ble mer meningsfullt å gå på skolen.

I St. meld. nr. 30 (2003–2004) vises det til at omfanget av uro og problematferd synes å være høyere på ungdomstrinnet enn ellers i opplæringsløpet, noe som begrunnes med at opplæringen i liten grad er knyttet opp mot elevenes egne erfaringer og livssituasjon. I denne forbindelse er det interessant å se at informantene selv kobler frustrasjon og avmakt over ikke å mestre opp mot egen problematferd. Når gapet mellom forventninger og egen mestringsevne ble for stort, sier ungdommene at de reagerte med tilbaketrekning eller utagering.

Informantene er selv bevisste på at de profiterer på høy grad av fysisk aktivitet og praktiske innfallsvinkler. De sier det var positivt at det ble stilt spørsmål ved hvordan opplegget skulle legges til rette for at de skulle lære på best mulig måte. De opplevde at når lærerne trodde på dem, og det ble tilrettelagt for gode mestringsopplevelser, våget de å prøve seg på oppgaver de på forhånd ikke var sikre på at de ville mestre. Flere sier at dette hadde de ikke våget tidligere, for da var de så redde for å mislykkes i større grad enn det de allerede gjorde.

Csikszentmihalyi (1990) omtaler den naturlige balansen mellom utfordringer og ferdigheter som flow. Flow, eller flytsone, er en betegnelse på et forhold mellom utfordringer og kompetanse. Når forholdet mellom utfordringer og kompetanse er i balanse, er muligheten for læring maksimalt til stede. Når noe nytt skal læres, skapes det en form for kaos. Motivasjonen for å få orden på dette kaoset er grunnlag for læring. For mye kaos, som oppstår når forventningene er for høye, kan føre til angst. Flere av informantene viser også til at de opplevde angst når de ikke mestret de faglige og sosiale utfordringene på ungdomsskolen de gikk på før de begynte på Bakkeåsen ungdomsskole. Ungdommene viser selv til at frustrasjon over ikke å mestre førte til aggresjon eller skolevegning. Noen som skulket skolen før de begynte på Bakkeåsen ungdomsskole, sier de hadde problemer med å fylle hverdagen fordi de ikke hadde noe tilbud utenfor skolen. De ønsket å gjøre noe meningsfullt, men dette var vanskelig, for skolen var det eneste alternativ de hadde. Noen søkte seg til andre utstøtte grupperinger, og kom på denne måten også i kontakt med rusmiljøer.

I opplæringslovens § 5-1, «Rett til spesialundervisning» vises det til at elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. I vurderingen av hvilket opplæringstilbud som skal tilbys, skal det legges vekt på elevens utviklingsmuligheter. Opplæringstilbudet skal ha et slikt innhold at det samlede tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen på lik linje med andre elever, samtidig som opplæringsmålene må være realistiske for eleven. At informantene ikke hadde noen fast kontaktperson i PP-tjenesten før de begynte på Bakkeåsen ungdomsskole, er til ettertanke spesielt fordi PP-tjenesten er sakkyndig instans for alle elever som har rett til spesialundervisning.

Prosjektarbeid er tydeligvis en arbeidsmetode mange ungdomsskoler i dag ikke håndterer på en god nok måte. Ungdommer med lærevansker opplever at dette bidrar til å synliggjøre hvem som faglig og sosialt kommer til kort. Flere beskriver prosjektarbeid før de begynte på Bakkeåsen ungdomsskole som sårt og vanskelig, fordi de opplevde at det ble tydelig for alle at de bidro til at medelever fikk dårligere karakterer enn de ville gjort dersom de hadde en faglig sterkere elev i gruppen. Det var vanskelig å måtte stå fram som den

som ikke kunne bidra med noe inn i fellesskapet, og flere sier de derfor valgte å skulke skolen når det var gruppearbeid.

Når ungdommen opplever at det er stigmatiserende å måtte begynne på spesialskole, er det viktig å ta dette på alvor. Så lenge spesialskolen framstår som et skoletilbud for de som ikke tilpasser seg i den ordinære ungdomsskolen, vil dette lett framstå som et annenrangs tilbud. Stigmatiserende prosesser starter ofte med det den dominerende kulturen betrakter som avvik. Goffmann (1963) viser hvordan stigmatisering legger grobunn for utstøtingsmekanismer fra omgivelsene. For å unngå at skolen for elever med tilpasningsvansker skal framstå som en ekskluderende oppvekstarena, bør det tilrettelegges for flere varierte undervisningstilbud. Skolene må anses som likeverdige tilbud, og kan for eksempel omtales som «praktisk orienterte skoler» og «teoretisk orienterte skoler».

Møte med videregående skole

Bakgrunnen for at man i 1998 fikk en felles opplæringslov, lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, var blant annet et ønske om å sikre større sammenheng i opplæringen. I Reform 94 ble det bestemt at alle har rett til tre års videregående opplæring, og elever som har rett til spesialundervisning, har rett til opplæring i inntil to år ekstra når eleven har behov for dette for å nå opplæringsmålene. Reform 94 åpnet samtidig for at opplæringen kunne føre fram til grunnkompetanse, også omtalt som delkompetanse, og ikke bare full studie- eller yrkeskompetanse.

Ingen av informantene opplever at deres individuelle forutsetninger legges til grunn for de faglige målene i videregående utdanning, men snarere arbeidslivets krav og forventninger. Flere viser til at de får bruke flere år på studiet, men selv ikke de som er i ferd med å gi opp, vet at de kan få tilbud om dokumentert grunnkompetanse.

I Meld. St. 20 (2012–2013:89) presiseres det at opplæringslovens §5-1 om rett til spesialundervisning også gjelder videregående opplæring, herunder lærekandidater, men ikke lærlinger. Det er i denne forbindelse verdt å merke seg at ungdommene etterlyser tettere oppfølging når de begynner som lærlinger. Siden lærlingperioden er en del av grunnutdanningen, er det til ettertanke at de som har behov for tettere oppfølging, ikke får tilbud om dette.

I Reform 94 ble det presisert at det var naturlig at ungdomstrinnet i sterkere grad orienterte seg mot videre utdanning. Samtidig blir det vist til at opplæringen skal være tilpasset elevenes forutsetninger og behov og gi kyndighet til å møte de krav som stilles til ungdom i det videre livsløpet. Opplæringen skulle ivareta behovet for praktiske innslag, faglig fordypning og sammenheng i lærestoffet. Til tross for dette etterlyser ungdommene sammenheng mellom undervisningen på videregående skole og arbeidsoppgavene de møter ute som lærlinger. De foreslår også at dersom man gjennomfører ungdomsskolen ved en spesialskole, bør det legges til rette for at man også kan få mulighet til å fullføre videregående utdanning i spesialskole. På denne måten vil det også kunne bli lettere å legge til rette for at undervisningstilbudet på ungdomstrinnet i større grad kan orientere seg mot videregående utdanning.

I NOU 2003:16, *I første rekke*, vises det også til at ungdomsskolen må anses som et overgangstrinn og bindeledd i en samlet grunnopplæring. Samtidig presiseres det at det er behov for en gjennomgang av innhold og arbeidsformer, og at det skal legges til rette for at ungdomstrinnet skal bli knyttet sterkere til videregående opplæring. En studie om bortvalg i de videregående skolene i Akershus fylkeskommune (Markussen & Seland 2012) indikerer at lav motivasjon forsterkes ved at eleven har gjort et feilvalg, og av moderate eller større psykiske utfordringer eleven plages av i hverdagen. De fant også at eleven selv og rådgivere ofte knyttet vanskene opp mot psykiske problemer eller en AD/HD-diagnose.

Når informantene som har tatt ungdomstrinnet i spesialskole, sliter med å fullføre videregående utdanning, begrunnes dette med at det teoretiske arbeidet her er for vanskelig, og at de ikke får tett nok oppfølging. Til tross for at flere også oppgir at de sliter med psykisk helse, og/eller har oppmerksomhetsproblemer knyttet til en AD/HD-diagnose, har de jo likevel erfart at de kan mestre når forholdene legges til rette for dette.

Det må derfor anses som positivt at informantene legger ansvaret på skolen, og ikke på seg selv, når de forklarer hvorfor det er vanskelig å gjennomføre studiet. Informantene har rett i at det er skolens ansvar å legge til rette for at flere kan gjennomføre.

Avslutning

Man kan ikke trekke noen konklusjoner om spesialskoler i Norge basert på funnene i denne studien. Fordi spesialskoler er forskjellige, vil det være behov for mer omfattende studier. Funnene indikerer imidlertid at ungdom med tilpassningsvansker i den ordinære ungdomsskolen kan finne seg til rette og bli motiverte for læring dersom de får engasjerte lærere og det legges til rette for gode mestringsopplevelser. I St. meld. nr. 62 (1982–83) vises det til at det i norsk skole ikke skal foretas noen utvelgelse for å få elever til å tilpasse seg skolen, men at det er skolen som skal tilpasse seg elevene. Skal denne målsettingen kunne bli mer enn en visjon, må det etableres flere alternative skoletilbud. Ungdom utgjør ingen homogen gruppe og bør ikke behandles som om dette var situasjonen. Dersom det etableres flere alternative, men likestilte skoletilbud, «praktisk orienterte skoler» og «teoretisk orienterte skoler», vil dette kunne bidra til å redusere faren for stigmatisering.

Elevene trivdes på Bakkeåsen ungdomsskole, noe som begrunnes med at de opplevde sosial og faglig mestring. Dette førte til ny tro på egne evner og ressurser, noe de selv også knytter opp mot identitet og selvfølelse. Shavelson og medarbeidere (1976) viser til at selvoppfatning er konsekvens av de erfaringer mennesker gjør, og hvordan disse tolkes. Dette er til ettertanke når informantene viser til at overgangen til videregående skole ble for tøff, fordi undervisningsopplegget her er for dårlig tilrettelagt.

Også som læringer etterlyser de bedre oppfølging. Flere viser til at muligheten for å gjennomføre i stor grad er avhengig av fagfolkene de er i kontakt med ute i praksisfeltet. De viser til at mens noen av disse er forståelsesfulle og tålmodige, kan andre lett bli irritable og utålmodige når de spør om samme ting flere ganger. Tidligere var mester-lære håndverkerlaugenes læringsform, og det samme gjaldt andre retninger innen håndverksfag. En som for eksempel skulle bli smed, var med smeden i bygda, og lærte ved hjelp av hans erfaringsbaserte kunnskap og praktisk utøvelse av faget. Det er til ettertanke at dette er en form for læring som informantene sier de hadde utbytte av på Bakkeåsen ungdomsskole, men som de i altfor liten grad har møtt i videregående utdanning.

Selv om informantene er positive til at de fikk gjennomføre ungdomstrinnet i spesialskole, og begrunner dette

med at de her fikk større tro på egne evner og ressurser, er studietilbudet de møter i videregående utdanning for dårlig tilrettelagt. Reform 94 åpnet for mulighet for at videregående utdanning også skal kunne føre til delkompetanse og ikke bare full yrkeskompetanse. Vi vet at informantene er kommet inn på den studieretningen de hadde som førstevalg, fordi de har rett til dette i henhold til sakkyndig vurdering. I en slik situasjon burde de være sikret et opplæringstilbud som har et slikt innhold at det samlede tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til andre elever, og i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven. Det er derfor alvorlig at det ikke legges bedre til rette for informantene i videregående skole.

Det er i dag uten tvil stort behov for en bredere gjennomgang av innhold og arbeidsformer i videregående skole, og da spesielt når det gjelder spesialundervisningen. Det sterkeste kjede vil som kjent alltid være avhengig av det svakeste ledd.

REFERANSER

- CHRISTOFFERSEN, L. & JOHANNESEN, A.** (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.** (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row Publishers, Inc.
- GOFFMAN, E.** (1963). The nature of deference and demeanor. *American Anthropologist*, 58, s. 473–507.
- MARKUSSEN, E. & SELAND, I.** (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010–2011*. NIFU, Rapport 6/2012.
- MELD. ST. 13** (2011–2012). Utdanning for velferd. Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. 20** (2012–2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. 22** (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
- NIELSEN, K. & KVALE, S.** (red.) (2009). *Mesterlære*. Gyldendal forlag.
- NOU** (2003:16). I første rekke. Kunnskapsdepartementet.
- POSTHOLM, M.B. & JACOBSEN, D. I.** (2011). *Læreren med forskerblikk*. Høyskoleforslaget.
- SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J. & STANTON, G.C.** (1976). Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, s. 407–441.
- ST.MELD. 23** (1997–98). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 62** (1982–83). *Om grunnskolen*. Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 30** (2003–2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.



Forskningsdel

Forskningsdelen inneholder artikler som er et supplement til de vanlige fagartiklene i Spesialpedagogikk. Disse artiklene er vurdert av fagfeller (blind review) og underlagt strengere formkrav enn øvrige artikler.

Tanker om å slutte på videregående skole

Er ensomhet en viktig faktor?

Sammendrag

Det å slutte på skolen før en er ferdig, er som oftest siste ledd i en prosess der en i en tid har gått rundt med tanker om å slutte. Denne artikkelen bygger på data fra et prosjekt som omfatter 1880 elever i første klasse i videregående skole i Sør-Trøndelag. Hvilke tanker har disse elevene om å slutte på skolen, og hvilke faktorer kan være med på å prege disse tankene? Det ble gjennomført en hierarkisk regresjon i 3 trinn med tanker om å slutte som avhengig variabel. De uavhengige variablene omfattet bakgrunnsfaktorer og elevenes akademiske og sosiale opplevelse av skolen og forklarte totalt 46,3 % av variansen i den avhengige variabelen. Ensomhet var den faktoren som hadde klart størst forklaringsverdi.

Summary

Dropout in secondary school is often described as the last step in a process in which for various reasons students lose interest in what school offers them. In this project we examine a number of predictors related to the intention to leave school early in a sample of 1880 students aged 16. Data is analyzed with a hierarchical regression in three steps using intention to leave as a dependent variable. In total our independent variables explained 46,3 % of the variance in the dependent variable. The students' feeling of loneliness in school was by far the strongest predictor.

Nøkkelord

VIDEREGÅENDE SKOLE
DROP-OUT
ENSOMHET
SOSIAL STØTTE

Per Egil Mjaavatn, førsteamanuensis, Pedagogisk institutt, NTNU

Per Frostad, professor, Pedagogisk institutt, NTNU

De fleste unge som går ut av ungdomsskolen i dag, begynner i videregående skole, der mange slutter uten å fullføre. På enkelte linjer er frafallet over 40 % (Hernes, 2010). Hver tredje elev som begynner i videregående skole i Norge, har ikke fullført skolen etter fem år (Falch, Johannesen & Strøm, 2009; Markussen, Frøseth & Sandberg, 2011). En del elever tar pause i utdanningen og kommer tilbake til skolen for å fullføre. Men sjansen for at eleven fullfører, synker dramatisk dersom eleven er borte fra skolen i mer enn ett år (Raaum, Rogstad, Røed & Westlie, 2009). Det vekker betydelig bekymring hos våre politikere at så mange unge søker ut i arbeidsmarkedet uten tilstrekkelig utdanning. Mange ender i arbeidsløshet, risikerer å bli avhengig av offentlig støtte i mange år og koster samfunnet enorme beløp i form av tapte inntekter og økte trygdeutbetalinger (Falch mfl., 2009).

En har forsøkt ulike tiltak for å få flere unge gjennom videregående skole. Et eksempel er «Ny GIV: Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring». Her satser en på bred front gjennom ekstra oppfølging av elever med svake karakterer i tiende klasse, ved innføring av arbeidslivsfag på ungdomstrinnet og bedre kartlegging og oppfølging av faglig svake elever på videregående trinn. Oppfølgingen av faglig svake elever på ungdomstrinnet ble evaluert i 2011 (Bakken, Sletten & Haakestad, 2011). En konkluderer her med at det har vært stor oppslutning om prosjektet, men at det ikke har ført til noen stor resultatforbedring hos de elevene som deltar. Det er for tidlig å si noe om eventuelle konsekvenser for gjennomstrømningen i videregående skole.

Det er flere mulige faktorer som bidrar til at elever slutter i videregående skole. En indikator kan være at mange elever har med seg for lite kunnskap fra ungdomsskolen (dårlige karakterer) (Byrhagen, Falch & Strøm, 2006; Wollscheid, 2010) og at de faglige krav i videregående skole oppleves for store og til dels irrelevante (Hickman, Bartholomew, Mathwig & Heinrich, 2008; Markussen, Frøseth & Sandberg, 2011). Det er særlig satt søkelys på de teoretiske fag på yrkesforberedende linjer der frafallet er størst. Lavt utdanningsnivå hos foreldrene er også brukt som en forklaring. (Markussen

mfl., 2011). Kjønn ser ut til å ha betydning, langt flere jenter enn gutter lykkes i å fullføre videregående skole (Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001; Markussen mfl., 2011). I tråd med Markussen mfl. (2008) er det ofte faktorer knyttet til ungdommen selv som brukes som forklaring, sjeldnere faktorer knyttet til skolen og utdanningssystemet som helhet, slik det også påpekes i St. meld nr. 18, 2010–2011. (Se også Werblow & Duesbery, 2009; Eriksen, 2011).

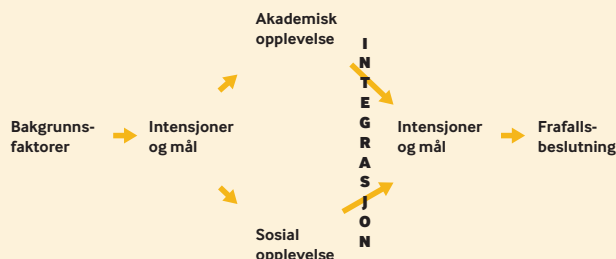
Det er en forventning om at elever skal tilpasse seg skolens krav, forventninger og organisering. Når en elev slutter fordi han ikke finner seg til rette faglig og sosialt, omtales det tradisjonelt som «drop out» eller bortvalg. Årsaken ligger primært hos eleven. Dersom en vender fokus mot skolen og dens manglende evne til å følge opp og inkludere elevene, er kanskje «push out» eller skoleutstøting et mer dekkende begrep (Machingambi, 2012; Minde og Mæhle, 2011).

Organiseringen av skolen, skolens ledelse og lærere er av stor betydning for elevenes trivsel og motivasjon. Flere har pekt på manglende støtte fra lærere som en viktig forklaring på at elever slutter i videregående skole (Chambers, Dunn & Rabren, 2004; Strom & Boster, 2007). En viser også til at et godt sosialt miljø ved skolen, og det at elevene føler seg inkludert i fellesskapet og føler tilhørighet, ser ut til å være faktorer som bidrar til at elever fullfører skolen (Anderman, 2003; Christle, Jolivet & Nelson, 2007). Et støttende sosialt nettverk er særlig viktig for ungdom (Burlinson & Mac George, 2002), og det at ungdom føler seg akseptert av jevnaldrende er positivt for deres evne til å stå på og fullføre skolegangen (Farmer mfl., 2003). Det gjelder også for elever som er svake i teorifag.

Allerede i 1989 dokumenterte Finn at mange elever i videregående skole rapporterte om sosial isolasjon og manglende tilhørighet på skolen før de kuttet skolen (Finn, 1989). Han viser til to ulike modeller. Den ene kaller han «Frustration-Self-Esteem Model» den andre «Participation-Identification Model». Den første modellen tar utgangspunkt i at mange elever får svekket sitt selvverd i møte med en skole de ikke mestrer. Det kan være grunnet generelt lavt evnenivå, men like ofte fordi gjentatte dårlige resultater på tester, som ikke er tilstrekkelig tilpasset, gir dårlige mestringsforventninger.

Den andre modellen viser til at aktiv deltakelse i skolens sosiale liv fører til at elevene i større grad identifiserer seg med skolen. En slik aktiv deltakelse innebærer at elevene også er med på utenomfaglige aktiviteter på skolen. Dette fører til at elevene har nære sosiale relasjoner til medelever og at mange finner sine beste venner på skolen. Finn viser til at «Frustration- Self-Estem Model» lenge har vært et viktig utgangspunkt i arbeidet med å forstå drop out i videregående skole uten at en har kommet mye lenger i det forebyggende arbeidet. Faktorer knyttet til «Participation-Idenfication Model» har fått mindre oppmerksomhet. Selv om denne modellen langt fra forklarer alle forhold som fører til at en ungdom slutter på skolen, griper den tak i den sosiale interaksjon lærer-elev og elev-elev som for mange unge kan være vel så viktig som gode prestasjoner i skolefag. Tinto (1993) utviklet en modell som i større grad vektlegger den sosiale og faglige integrasjon som skjer på lærestedet. Han studerte drop out ved amerikanske college. Tinto argumenterer for at elevenes møte med skolen kan ha større betydning for valget mellom å slutte eller fullføre enn de bakgrunnsfaktorene elevene har med seg inn i skolen.

Figur 1. Tintos modell (Tinto, 1993)



Tinto viser at elevenes innstilling til skolen fra starten er preget av deres familiebakgrunn og erfaringer fra tidligere skolegang, men at elevenes intensjoner og mål i sterkere grad påvirkes og endres av det som skjer på skolen faglig og sosialt. Det er først og fremst elevenes opplevelser på skolen som fører til en beslutning om å slutte eller fullføre.

Bakgrunnsfaktorene i modellen er blant annet kjønn, familiens sosiale status og tidligere skoleprestasjoner. Med akademisk opplevelse mener Tinto hvordan elevene opplever de faglige utfordringene på skolen. Med sosial opplevelse mener han hvordan elevene opplever samværet med lærere og medelever på skolen.

Felles for de fleste elever som slutter på videregående skole, er at dette er siste fase i en lengre prosess der beslutningen om å slutte langsomt modnes. Mange går nok også lenge med tanker om å slutte uten å gjøre alvor av det. I en studie av elever i videregående skole i Irland konkluderer Freeny & O'Connell (2011) med at det er sterk sammenheng mellom det å tenke på å slutte skolen og det å faktisk gjøre det. Rumberger (1987) skriver i en tidlig reviewartikkel om drop out at «dropping out itself might better be viewed as a process of disengagement from school, perhaps for either social or academic reasons» (s. 111). Dette kan knyttes opp mot teorier om rasjonelle valg (Ajzen & Fishbein, 1980) som går ut på at en ønsker å nå sine mål på en best mulig måte, og at målene skal gi størst mulig personlig tilfredsstillelse. Eleven vurderer sine valgmuligheter: vil jeg få det bedre om jeg slutter på skolen? Ajzen videreførte sin teori i «Theory of Planned Behaviour» (Ajzen, 1991) der han viser hvordan menneskenes valg er avhengig av deres vurdering av hva de er best tjent med og hva signifikante andre i deres nærhet vil støtte. De fleste undersøkelser av frafall i videregående skole ser på karakteristika ved de elevene som faktisk har sluttet på skolen. Vi mener det er viktig å gripe tak i elevene på et tidligere tidspunkt. Hva er det som gjør at mange elever går rundt med tanker om å slutte? Kanskje en med en slik kunnskap kan forhindre at færre gjør alvor av sine tanker.

Vi har i vårt prosjekt tatt utgangspunkt i Tintos modell (Tinto, 1993) og har følgende forskningsspørsmål: Hvilken betydning har elevenes bakgrunn og deres opplevelse av det faglige og sosiale læringsmiljøet for deres tanker om å slutte i videregående skole?

Metode

Design

Den ideelle studien av årsaker til bortvalg av videregående skole vil være å følge et stort antall elever over 5 år, som er det som i Norge i offentlig statistikk er det vanlige mål for

fullført videregående skole. En slik longitudinell design med målinger av mange variabler er tid- og ressurskrevende. Et alternativ er en tverrsnittsundersøkelse av faktorer på skolen som kan ligge bak en elevs beslutning om å slutte på skolen. Dette kan gi oss kunnskap som kan brukes proaktivt i skolen for å forsøke å hindre at tanker om å slutte blir omgjort til handling.

Vår undersøkelse er en tverrsnittsundersøkelse der elevene selv rapporterer om faktorer som kan ligge bak deres tanker om å slutte i videregående skole. Delvis basert på funn fra tidligere undersøkelser, inngikk en rekke variabler i undersøkelsen: Kjønn, fars utdanningsnivå, karakterer i basisfagene fra ungdomsskoleeksamen, indre motivasjon for skolen, opplevd mestring på skolen, opplevd sosial støtte fra lærere og følelsen av ensomhet på skolen.

Utvalg

Dette prosjektet er gjennomført i videregående skole i Sør-Trøndelag i samarbeid med Sør-Trøndelag fylkeskommune. Datainnsamling ble foretatt i første klasse i videregående skole høsten 2009. I utgangspunktet omfattet studien 3652 elever fra alle skoler i fylket. To skoler valgte å ikke delta, og av de gjenværende 3109 elevene deltok 66 prosent – totalt 2045. Av disse var det 1880 elever (60,5 prosent) som besvarte alle spørsmål som vedrører denne studien. I henhold til McQueen & Knussen (2006) kan utvalget betegnes som et bekvemmelighetsutvalg. Gjennomsnittsalderen var 16 år. Elevenes foreldre ble informert om undersøkelsen, og elevene selv fikk på forhånd beskjed om at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg underveis. Prosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Datainnsamlingen ble administrert fra den enkelte skole og foregikk som en nettbasert elektronisk undersøkelse tidlig på vinteren da elevene gikk i første klasse. En lærer ved hver skole var ansvarlig for å gi elevene nødvendig informasjon. Hver elev ble gitt et nummer slik at ingen navn ble oppgitt i tråd med retningslinjer fra NSD.

Instrumenter

Vi har valgt instrumenter i tråd med Tintos modell (Tinto, 1993). Som bakgrunnsfaktorer har vi valgt kjønn, karakterer fra ungdomsskolen og fars utdanningsnivå. Karakterer

fra ungdomsskolen var ifølge elevenes egne opplysninger. Janosz mfl., (2008) hevder dette gir pålitelig informasjon om elevenes nivå. I tråd med PISA-spørreskjemaet ble fars utdanningsnivå målt i forhold til en 5-delt skala (OECD, 2009). Her er laveste nivå bare grunnskole, høyeste nivå er universitets/høgskoleutdanning ut over 3 år. Vi har også informasjon om mors utdanningsnivå, men dette ga ikke andre utslag i analysen.

Våre instrumenter er satt sammen av spørsmål fra ulike undersøkelser og inneholder bare delvis tidligere validerte skalaer. Akademisk opplevelse er målt ved hjelp av mål på indre motivasjon og elevenes opplevelse av mestring. Indre motivasjon ble målt ved hjelp av elevenes vurderinger av utsagn hentet fra Deci & Ryan (1985) og fra Vallerand mfl. (1992). Eksempler på utsagn er «Jeg liker å holde på med skolearbeid», «Fagene vi har på skolen interesserer meg». Elevene skulle svare i henhold til en 6-delt Likert-skala som gikk fra «helt usant» til «helt sant». Opplevd mestring ble målt ved elevenes vurderinger av 6 utsagn hentet fra Tafarodi & Swann (1995), Deci & Ryan (1985) og PISA-undersøkelsene (OECD, 2009). Eksempler på utsagn er «Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen» og «Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste».

Sosial opplevelse av skolen ble målt ved to variabler: Opplevd sosial støtte fra lærer og opplevelse av ensomhet på skolen. Lærerstøtte ble målt med en variabel satt sammen av totalt 6 utsagn basert på Malecki & Demary (2002), Baard, Deci & Ryan (2000) og PISA spørreskjemaet (OECD, 2009). Eksempler på utsagn er: «Jeg føler at lærerne mine aksepterer meg» og «Lærerne mine får meg til å føle det er greit å stille spørsmål». Elevene ble også her bedt om å svare i henhold til en 6 punkts Likert-skala der 1 betydde «helt usant» og 6 betydde «helt sant».

Ensomhet ble målt med en norsk versjon av The Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire (Asher & Wheeler, 1985; Valås, 1999). Elevene ble bedt om å ta stilling til totalt 6 utsagn som: «Jeg har ingen å snakke med i klassen» og «Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene».

Som avhengig variabel i vår analyse brukte vi variabelen «Tanker om å slutte på skolen». Den bygger på 9 utsagn basert på Valås (2001), Vallerand mfl. (1992) og egne påstander. Eksempler på slike utsagn er «Jeg vurderer å

slutte på skolen fordi det er altfor mye teori», «Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på denne skolen». Også her ble elevene bedt om å svare i henhold til en 6 punkts skala fra «helt usant» til «helt sant».

Analyse

Det ble først gjort faktoranalyser for å klargjøre variablene tanker om å slutte på skolen, indre motivasjon, opplevd mestring, opplevd lærerstøtte og ensomhet. Det ble så gjort en deskriptiv analyse av korrelasjoner mellom de ulike variablene. Avslutningsvis er det kjørt en hierarkisk regresjon (Wampold & Freund, 1987). Dette er en form for regresjon der en legger de uavhengige variablene inn trinnvis ut fra en vurdering av hvilke faktorer som hører sammen (Howitt & Cramer, 2011). Vi kjørte regresjonen i tre trinn der vi i tråd med Tinto (1993) i trinn 1 la inn bakgrunnsfaktorer, i trinn 2 faktorer knyttet til akademisk opplevelse av skolen og i trinn 3 sosial opplevelse av skolen. Som avhengig variabel hadde vi tanker om å slutte på skolen.

Resultater

En faktoranalyse med alle elementer knyttet til indre motivasjon og opplevd mestring viste en klar to-faktor struktur med høye faktorladninger. Begge variablene hadde god reliabilitet, Chronbachs $\alpha = .83$ for begge. Tilsvarende fant vi at alle påstander knyttet til sosial opplevelse av skolen fordelte seg på to faktorer: Opplevd lærerstøtte og ensomhet. Også disse variablene hadde god reliabilitet, Chronbachs $\alpha = .88$ for begge. Faktoranalysen viste at alle 9 utsagn knyttet til tanker om å slutte på skolen tilhører samme faktor med god reliabilitet (Chronbachs $\alpha = .89$).

Vi gjennomførte en analyse av korrelasjoner mellom de ulike variablene for i tråd med Grewal, Cote og Baumgartner (2004) å utelukke variabler med høy interkorrelasjon ($>.75$) da disse vil kunne være mål på den samme latente variabelen.

Tabell 1 gir en oversikt over interkorrelasjoner mellom uavhengige variabler som potensielt kunne ha betydning for den avhengige variabelen tanker om å slutte. Det gjelder kjønn, karakterer, fars utdanning, indre motivasjon, opplevd mestring på skolen, opplevd lærerstøtte, og følelse av ensomhet. Høyest korrelasjon finner vi som forventet

mellom indre motivasjon og opplevd mestring ($r=.51$). Vi finner en signifikant sammenheng mellom alle de uavhengige variablene og den avhengige variabelen tanker om å slutte, høyest korrelasjon ved variabelen ensomhet ($r=.59$)

Vi ønsket å se på hvilke faktorer som hadde størst betydning for elevenes tanker om å slutte. Dette ble gjort ved hjelp av en hierarkisk regresjon der den avhengige variabelen «Tanker om å slutte» er forsøkt forklart i 3 trinn i tråd med Tintos modell (Tinto 1993). I trinn 1 la vi inn bakgrunnsvariablene kjønn, karakterer fra ungdomsskolen og fars utdanningsnivå. Av tabell 2 fremgår det at vi da oppnådde å forklare 8,3 prosent av variansen i den avhengige variabelen. I trinn 2 la vi inn det som Tinto omtaler som akademisk opplevelse med bakgrunnsvariablene indre motivasjon og opplevd mestring på skolen. Ved dette økte forklaringsverdien med 8,7 prosent. Kjønn er kodet ved å gi jenter verdien 1 og gutter verdien 2. Variabelen får en lav, men

positiv ladning ($b=.06$), noe som indikerer at gutter bare i litt større grad enn jenter vurderer å slutte på skolen. De øvrige uavhengige variablene på trinn 1 og 2 gir en negativ b . Gode karakterer fra ungdomsskolen predikerer at elevene i mindre grad tenker på å slutte på skolen ($b=-.12^{**}$). Det gjør også god indre motivasjon og god mestringsopplevelse. Høyt utdanningsnivå hos far har i vår studie mindre betydning ($b=-.06^{**}$). I trinn 3 av regresjonen la vi inn det Tinto omtaler som sosial opplevelse av skolen. Det gjelder opplevd sosial støtte fra lærer og opplevelse av ensomhet. Dette øker forklaringsverdien for den avhengige variabelen med hele 29,2 prosent til totalt 46,3 prosent. Manglende sosial støtte fra lærer fører til at tanken om å slutte på skolen er sterkere. Men den i særklasse sterkeste forklaringsverdien fant vi ved variabelen ensomhet ($b=.52$). Jo større ensomhetsfølelse en elev hadde på skolen, jo sterkere tanker om å slutte.

Tabell 1: Gjennomsnitt, standardavvik og korrelasjoner mellom avhengig og uavhengige variabler

VARIABLER	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
Tanker om å slutte	8,83	4,66	.11**	-.28**	-.12**	-.24**	-.34**	-.34**	.59**
Uavhengige variabler:									
1. Kjønn	-	-	-	-.14**	.01	.04	.13**	.03	.12**
2. Karakterer fra ungdomsskolen	7,75	1,96		-	.30**	.14**	.32**	.11**	-.14**
3. Fars utdanningsnivå	3,18	1,21			-	.01	.14**	.02	-.05*
4. Indre motivasjon	18,87	5,12				-	.51**	.44**	.00
5. Opplevd mestring	24,13	4,01					-	.43**	-.16**
6. Sosial støtte fra lærer	23,16	4,35						-	-.15**
7. Ensomhet	7,97	4,71							-

Kjønn ble kodet jenter = 1, gutter = 2. Høye skår betyr at det er sterke tanker om å slutte på skolen. Høye skår betyr også høye verdier på variablene karakterer fra ungdomsskolen, fars utdanningsnivå, indre motivasjon, opplevd mestring, sosial støtte fra lærer og opplevd ensomhet. $n=1880$

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tabell 2: Hierarkisk regresjon med den avhengige variabelen «elevenes tanker om å slutte på skolen» forklart ved bakgrunnsvariablene kjønn, karakterer fra ungdomsskolen, og fars utdanningsnivå (trinn 1); akademisk opplevelse ved variablene indre motivasjon og mestringsopplevelse (trinn 2); og opplevelse av sosial miljø ved variablene sosial støtte fra lærer og ensomhet (trinn 3).

TRINN OG UAVHENGIGE VARIABLER	R2	ΔR2	β
Trinn 1	.083**		
Kjønn			.06**
Karakterer ungdomsskolen			-.12**
Fars utdanningsnivå			-.04*
Trinn 2	.171**	.087**	
Indre motivasjon			-.10**
Mestringsopplevelse			-.10**
Trinn 3	.463**	.292**	
Sosial støtte fra lærer			-.17**
Ensomhet			.52**

*p<.05 **p<.01 n=1880

Diskusjon

Vår undersøkelse av 1880 elever i videregående skole i Sør-Trøndelag tyder på at fars utdanningsnivå har liten betydning og at den faglige bakgrunn elevene tar med seg inn i videregående skole, i mindre grad enn i andre studier forklarer at mange elever går med tanker om å slutte på skolen. Byrhagen mfl. (2006) og Markussen mfl. (2011) peker på at dette er viktige faktorer i forhold til om elever faktisk slutter. Alexander mfl. (2001) og Markussen mfl. (2011) peker også på at gutter i langt større grad enn jenter slutter i videregående skole.

Dette kan godt være det endelige resultatet i den elevgruppen vi studerte. Vi finner imidlertid at kjønn ikke spiller noen stor rolle i forhold til elevenes tanker om å slutte. Det kan være at jenter i tråd med teorien om rasjonelle valg (Fishbein & Ajzen, 1980) i større grad enn gutter ser seg tjent med å fullføre skoleløpet på tross av at de gjerne kunne tenke seg å slutte. Dette er mulig de finner støtte for en slik

beslutning i sine sosiale omgivelser, mens guttene ser seg best tjent med å slutte på skolen før tiden. Mange elever som slutter på skolen, vil ha gått med tanker om å slutte før de gjør alvor av det. Mange vil nok også tenke på å slutte uten å gjøre det. Likeledes vil det være en del elever som trives godt på skolen og som ikke tenker på å slutte, men som ikke fullfører fordi de ikke består eksamener underveis i skoleløpet. Vi kjenner ikke den endelige sammenhengen mellom det å ha tanker om å slutte og det at en elev faktisk gjør det.

Motivasjon er en nøkkel til atferd og innsats. Mange fremhever indre motivasjon som en svært viktig drivkraft i alle læringsprosesser (Deci & Ryan, 1985, Skaalvik & Skaalvik, 1996). Vi finner at manglende indre motivasjon for skolen og manglende mestringsopplevelse på skolen bare i liten grad er med på å forklare at mange elever går med tanker om å slutte på videregående skole. I vår undersøkelse er elevenes opplevelse av det sosiale miljøet den faktoren som slår klart sterkest ut. Chambers mfl. (2004) og Strom & Boster (2007) peker på de mulighetene læreren har til gjennom oppmerksomhet og omsorg å gi elevene sosial tilhørighet på skolen og derigjennom hindre at elever slutter. Det er viktig at elevene føler at læreren er til stede for dem. Mange lærere har nok denne evnen i kraft av sin personlighet. Til dels kan nok et slikt lærer-elev-forhold også læres gjennom utdanning og erfaring. Men i mange tilfelle er nok lærernes hverdag så hektisk at de ikke makter å se alle elevers sosiale behov like godt. Dermed vil en del elever føle seg oversett og kunne få manglende tilhørighetsfølelse.

Sosialt sett vet vi imidlertid at for ungdom er det aller viktigst å bli sett av jevnaldrende (Frønes, 1995). Ungdom uten omfattende sosial kontakt med annen ungdom vil ofte føle seg utenfor. Mange unge kan ha sin primære sosiale tilhørighet i miljøer utenfor skolen. Ellenbogen og Chamberland (1997) fant i en studie at mange elever som ikke fullførte skolen, hadde sine venner utenfor skolen. Ønsket om et sterkt sosialt fellesskap kan der og da være viktigere enn et vitnemål fra avsluttende eksamen.

Finn (1989) peker på at elevenes identifikasjon med og tilknytning til skolen er avhengig av sosial integrasjon i så vel undervisning som i skolegården og andre utenomfaglige aktiviteter. Vi finner at elever som opplever ensomhet på skolen i større grad enn andre går med tanker om å slutte

på videregående skole før tiden og at av de faktorer vi har undersøkt inspirert av Tintos modell (Tinto, 1993), er dette den variabelen med klart størst forklaringsverdi. Det er i norsk skole utviklet flere modeller for å utvikle elevene sterkere faglig slik at de kan bli bedre faglig integrert og gjøre dem i stand til å møte skolens krav. Ny Giv er et eksempel på dette. En bør også legge vekt på å utvikle bedre modeller for å styrke elevenes sosiale integrasjon i timer og friminutt og slik styrke deres opplevelse av tilhørighet til skolen. Dette kan være med på å stoppe prosessen fra å ha tanker om å slutte til faktisk å forlate skolepulten før fullført skoleløp.

REFERANSER

- AJZEN, I.** (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, s. 179–211.
- AJZEN, I. & FISHBEIN, M.** (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- ALEXANDER, K.L., ENTWISLE, D.R., & KABBANI, N.S.** (2001). The drop-out process in life course perspective: Early risk factors at home and at school. *Teachers College Record*, 103, 760–823.
- ANDERMAN, L.H.** (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72, s. 5–22.
- ASHER, S.R., & WHEELER, V.A.** (1985). Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, s. 500–505.
- BAKKEN, A., SLETTEN, M.A. & HAAKESTAD, H.** (2011). *Ny start med Ny GIV?* Kartlegging av intensivopplæringen i regi av Ny Giv-prosjektet skoleåret 2010/2011. NOVA Rapport 23/11.
- BAARD, P.P., DECI, E.L. & RYAN, R.M.** (2000). *Intrinsic need satisfaction as a motivational basis of performance and well-being at work*. Fordham University.
- BURLESON, B.R., MACGEORGE, E.L.** (2002). Supportive communication. I: M.L. Knapp, & A.L. Vangelisti (eds.). *Handbook of interpersonal communication* (3. utgave s. s. 374–424). Thousand Oaks, CA: Sage
- BYRHAGEN, K.N., FALCH, T. & STRØM, B.** (2006). Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke. *SØF-Rapport nr. 08/06*
- CHAMBERS, D., DUNN, C. & RABREN, K.** (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education*, 25, s. 323–341.
- ELLENBOGEN, S. & CHAMBERLAND, C.** (1997). The peer relations of dropouts: a comparative study of at-risk and not at-risk youths. *Journal of Adolescence*, 20(4), s. 355–367.
- CHRISTLE, C.A., JOLIVETTE, K. & NELSON, M.** (2007). School Characteristics related to High School Drop-out Rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), s. 325–339.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M.** (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- ERIKSEN, E.M.** (2011). Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv. *Spesialpedagogikk nr. 9* s. 4–10.
- FALCH, T., JOHANNESSEN, A.B., STRØM, B.** (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Rapport. Senter for økonomisk forskning, 2009.
- FARMER T.W., ESTELL, D.B., LEUNG M-C., TROTT, H., BISHOP J. & CAIRNS B.D.** (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: an examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology*, 41(3), 217–232.
- FINN, J.D.** (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), s. 117–142.
- FREENEY, Y. & O'CONNELL, M.** (2011). The predictors of the intention to leave school early among a representative sample of Irish second-level students. *British Educational Research Journal*, 38(4), s. 557–574.
- FRØNES, I.** (1995). *Among Peers. On the Meaning of Peers in the Process of Socialization*. Oslo, Scandinavian University Press.
- GREWAL, R., COTE, J.A. & BAUMGARTNER, H.** (2004). Multicollinearity and measurement error in structural equation models: implications for theory testing. *Marketing Science*, 23(4), 519–529.
- HERNES, G.** (2010). *Gull av gråstein*. Oslo: Fafo rapport.
- HICKMAN, G.P., BARTHOLOMEW, M., MATHWIG, J. & HEINRICH, R.S.** (2008). Differential developmental pathways of high school drop-outs and graduates. *The Journal of Educational Research*, 102(1), s. 3–14.
- HOWITT, D. & CRAMER, D.** (2011). *Introduction to Statistics in Psychology*. 5. utgave. Harlow: Pearson Education Limited.
- JANOSZ, M., ARCHAMBAULT, I., MORIZOT, J., PAGANI, L.S.** (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), s. 21–40.
- MACHINGAMBI, S.** (2012). How do Schools Push Students Out of school? A case Study of Two Rural Secondary Schools in Masvingo District of Zimbabwe. *Journal of Social Science*, 30(1) s. 55–63.
- MALECKI, C.K. & DEMARY, M.C.** (2002) Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASS). *Psychology in the Schools*, 39(1), s. 1–18.
- MARKUSSEN, E., WIGUM FRØSETH, M., LØDDING, B., OG SANDBERG, N.** (2008). Bortvalg og kompetanse. (*Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*). Rapport 13/2008. NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- MARKUSSEN, E., FRØSETH, M.W. & SANDBERG, N.** (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), s. 225–253.

- MCQUEEN, R.A. & KNUSSEN, C.** (2006). *Introduction to research methods and statistics in psychology*. Harlow: Pearson.
- MINDE, G.T. & MÆHLE, S.** (2011). Skolevegring eller skoleutstøting – eller begge deler? *Spesialpedagogikk*, nr. 9, s. 11–18.
- OECD** (2009). *OECD Programme for International Student Assessment, Students questionnaire* (Paris, OECD).
- RAAUM, O., ROGSTAD, K. & WESTLIE, L.** (2009). Young and out: An application of a prospect-based concept of social inclusion. *The Journal of Socio-Economics*, 38(1), s. 173–187.
- RUMBERGER, R.W.** (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, s. 101–121.
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S.** (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.
- STROM, R.E. & BOSTER, F.J.** (2007). Dropping out of highschool: a meta-analysis assessing the effect of messages in the home and in school. *Communication Education*, 56(4), s. 433–452.
- TAFARODI, R.W. & SWANN JR. W.B.** (1995). Self-Liking and Self-Competence as dimensions of Global Self-Esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65(2), s. 322–342.
- TINTO, V.** (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2. utgave. Chicago: University of Chicago Press.
- VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., BLAIS, M.R., BRIERE, N.M., SENECA, C. & VALLIERES, E.F.** (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, s. 1003–1017.
- VALAS, H.** (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3, s. 173–192.
- VALÅS, H.** (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: effects of age, gender, and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, s. 71–90.
- WAMPOLD, B.E. & FREUND, R.D.** (1987). Use of multiple regression in counseling psychology: A flexible data-analytic strategy. *Journal of Counselling Psychology*, 34(4), s. 372–382.
- WERBLOW, J. & DUESBERY, L.** (2009). The impact of high school size on math achievement and dropout rate. *The High School Journal*, 92(3), s. 14–23.
- WOLLSCHIED, S.** (2010). Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt. *NOVA-rapport 12/2010*.

Helse Møre og Romsdal HF er eit helseføretak under Helse MidtNorge RHF og har ansvaret for den offentlege spesialisthelsetenesta i Møre og Romsdal. Verksemda omfattar sjukehusa i Volda, Ålesund, Molde og Kristiansund samt fleire omliggjande institusjonar. Helseføretaket har omlag 4200 årsverk fordelt på 6500 tilsette, og gir eit differensiert tilbod innan dei fleste fagfelt i somatikk og psykisk helsevern. Vår visjon er å vere «På lag med deg for helsa di». Les meir om oss på www.helse-mr.no

Ålesund sjukehus

Klinikk for barn og unge

Arbeidsstad f.t. Poliklinikken i Ålesund (BUP)

Klinisk pedagog/ spesialpedagog

St. nr. 2013/3456.

Lyst til å jobbe saman med oss for ein betre kvardag for barn og unge? Vi har ledig fast stilling for klinisk pedagog/spesialpedagog ved Poliklinikken i Ålesund (BUP) frå 01.03.2014

Søknadsfrist: 21. februar 2014

Søknad blir sendt elektronisk via www.helse-mr.no - der du òg finn fullstendig utlysningstekst.

Kopi av attestar og vitnemål vil bli etterspurt ved intervju. *Vi ønskjer ikkje kontakt med annonseselarar.*



spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2014

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	7. januar	7. februar
2	11. februar	14. mars
3	1. april	9. mai
4	13. mai	13. juni
5	12. august	12. september
6	16. september	17. oktober
7	28. oktober	21. november
8	25. november	19. desember



Skolestartboka: Nyttige råd og tips

Informasjonshåndbok for ansatte i barnehage og skole, og for foreldre som har barn med en sjelden diagnose i skoleklar alder. Skolestartboka fås gratis ved å kontakte vårt senter på telefon 23 07 53 40 eller lastes ned fra vår nettside.

Skolestartkurs våren 2014

For skoler som får elever med sjeldne diagnoser. Ta kontakt med Senter for sjeldne diagnoser for mer informasjon.

Senter for sjeldne diagnoser

Vi tilbyr informasjon, rådgivning og kurs om et utvalg sjeldne diagnoser til brukere, pårørende og fagpersoner i hele landet.

www.sjeldnediagnoser.no



SPESIALPEDAGOGIKK

Det er stort behov for spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen, skuleverket og PP-tenesta. Studia gir brei kunnskap om det spesialpedagogiske feltet.

Masterstudium i undervisning og læring - Spesialisering i spesialpedagogikk 120 stp, heiltid/deltid
(Tidlegare Masterstudium i spesialpedagogikk)

Vidareutdanning i spesialpedagogikk (60 stp, heiltid/deltid)

Kontakt:

Fagansvarleg: Peder Haug | T: 70 07 52 80 | ph@hivolda.no
Adm. ansvarleg: Ivar Hagen | T: 70 07 52 63 | ivarh@hivolda.no
Sjervisorget | 70 07 50 18 | sok@hivolda.no



HØGSKULEN
I VOLDA

Sjå meir på www.hivolda.no

Det vanskelige kjærlighetslivet

AV HANNE SELLÆG

Boken *Sex, kjærlighet og Aspergers syndrom* av Inger Jalakas er utgitt av SPISS forlag og kom på markedet i vår. Boken omhandler – naturlig nok i henhold til tittelen – problematikken knyttet til kjærlighetsspillet når man har Aspergers syndrom (AS).

Boken har tre hoveddeler; forfatterens omtale av omtrent alle tenkelige tema knyttet til seksualitet og relasjoner, intervjuer med flere personer med AS og til sist en kjærlighetsskole for personer med AS.

De to første delene er flettet i hverandre og kommer litt hulter i bulter, noe som kan oppleves forvirrende. De som intervjues, er gitt god plass, og de forteller sine historier uredigert. Dette gir et rikt og nyansert bilde av hvordan mennesker med AS sliter, ikke bare med samlivsrelasjoner, men med alle fasetter av sosialt samspill. Historiene som fortelles, er sterke og gjør alene boken verd å lese.

Forfatteren har valgt å belyse hovedtemaet gjennom en bredt spekter av innfallsvinkler og tar for seg et mangfold av temaer, blant annet sjekking på nett, depresjoner, asexualitet, ensomhet, onanering og hygiene og temaer som kjønnsforvirring og transseksualitet. Det siste vies stor plass, noe som kan gi et inntrykk av at transseksualitet er mer utbredt blant personer med AS enn blant befolkningen for øvrig. Hun nevner da også dette som en mulighet, klokt nok uten å konkludere.

For meg som leser er det gjennom

hele boken litt uklart hvem forfatteren henvender seg til. Bokens vaskeseddel og forlagets omtale gir ingen pekepinn på hvem som er målgruppen (selvfølgelig med unntak av kjærlighetsskolen, som henvender seg direkte til personer med AS som ønsker å lykkes med å finne seg en partner og «leve lykkelig alle sine dager»). Da jeg begynte å lese boken, hadde jeg klare forventninger om at jeg som fagperson (spesialpedagog med elever med AS) skulle få en faglig innføring og konkrete tips til min undervisning. Disse forventningene ble ikke innfridd, men mitt fokus ble raskt endret til å dukke inn i personer med AS sin verden, og deres kamp for å lykkes i det hypersosiale kjærlighetsspillet. Derfor er det kanskje litt urettferdig at jeg som NT (nevro-typisk) skal vurdere hvor relevant enkelte av temaene er og hvor nyttig informasjonen knyttet til dem blir.

Jakalas er forfatter og ikke fagperson, men har også tidligere skrevet om personer med AS i boken «Nördsyndromet – alt du behøver veta om Aspergers syndrom».

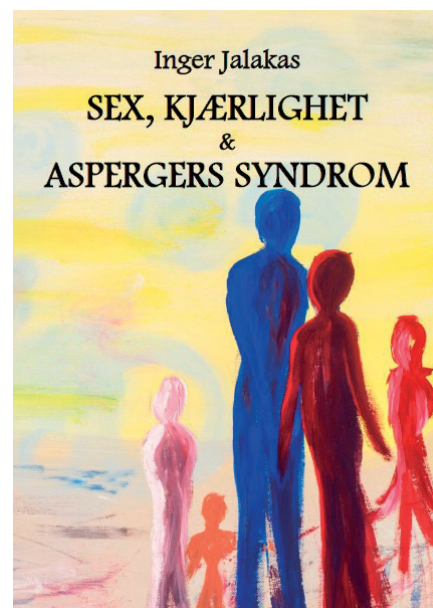
Som fagperson tilfører boken lite nytt. Riktignok gir den en nyttig innføring i nyere forskning, og gjennom intervjuene forteller den flere selvopplevde historier, noe som alltid tilfører vår kunnskap nye dimensjoner. Dette er uten tvil verdifullt.

Dersom vi tar som utgangspunkt at personer med AS er målgruppen, vurderer jeg at den gir en svært nyttig

innføring i hvilke situasjoner du kan komme i, og hvordan du kan komme deg ut av dem når du ønsker å trosse ensomheten (også grundig omtalt) og gi deg i kast med jakten på en partner. Jeg skal unngå å falle for fristelsen til å hevde at rådene kunne være nyttige for alle, spesielt kanskje menn – særlig med en formulering fra boken om at NT menn og AS kvinner tenker relativt likt friskt i minne. Denne påstanden var i rettferdighetens navn ikke forfatterens, men en forklaring fra noen personer med AS knyttet til et forskningsprosjekt.

Boka er grundig. Ikke minst er kjærlighetsskolen tydelig og konkret når den gir råd. Rådene omfatter alt fra hygiene, hvordan takle depresjoner (her må jeg innvende at jeg syntes antidepressive medisiner omtales som en noe lettvinnet løsning), kunsten å flørte osv. Nettdating omtales også positivt, og påpekes som en ypperlig mulighet for personer som sliter med sosiale koder IRL (in real life).

Til tross for dette mener jeg at boken gir litt rotete inntrykk. Noen ganger er forfatterens egne oppfatninger innskutt som bisetning i omtale av forskningsresultater, andre ganger tenderer rådene hun gir til å virke lett moraliserende. I noen avsnitt hevder hun også at noe absolutt ikke er lov, i betydningen ikke sosialt akseptert. Andre ganger henviser hun korrekt nok til lovverk, for eksempel i omtale



av barneporno og incest. Hun har et avsnitt som omtaler bokstavelig oppfattelse av språk, noe som er grundig kjent for oss som jobber innen feltet. Likevel går hun flere ganger i fellen og bruker billedlige ord og uttrykk, sannsynligvis i likhet med alle oss som arbeider i fagfeltet. Tilgjengelig for så vidt, men burde vært oppdaget i korrekturen og omskrevet.

Konklusjon: Har du AS, lever sammen med en som har AS eller for den saks skyld er forelsket i en som har AS, er boken uunnværlig. Er du derimot fagperson, gir den i beste fall en ny innfallsvinkel til kjent stoff, samt oppdatering på forskning om temaet personer med AS og relasjoner.

■

INGER JAKALAS
Sex, kjærlighet og Aspergers syndrom

Oversatt av: Toril Fjæran-Granum

SPISS forlag, 2013

ISBN: 978-82-8234-013-7



Utdanningsetaten (UDE) i Oslo er Norges største kommunale etat med 83 100 elever og lærlinger og ca. 13 000 ansatte. Årlig brutto driftsbudsjett er ca 11,5 mrd. kroner. Utdanningsetaten har det faglige, økonomiske og administrative ansvar for skolene, Aktivitetsskolen, Oslo musikk- og kulturskole, PPT, fag- og voksenopplæringen i Oslo.

Arbeidsplassene i Oslo kommune skal preges av mangfold, og våre ansatte skal gjenspeile byens befolkning. Vi oppfordrer alle som er kvalifisert til å søke jobb hos oss uansett alder, funksjonsevne, kjønn, seksuell orientering, religion eller etnisk bakgrunn. Oslo kommune legger vekt på å tilrettelegge arbeidsforholdene dersom du har behov for det.

Vi gjør oppmerksom på at søkere kan føres opp på offentlig søkerliste selv om søkeren har bedt om anonymitet, men dette vil du i så tilfelle få varsel om.

Les mer om Osloskolen på www.ude.oslo.kommune.no

UNDERVISNINGSTILLINGER - NORDRE AKER SKOLE

Nordre Aker skole gir opplæring til barn og ungdom/elever med psykiske vansker. Skolen gir opplæring til pasienter i helseinstitusjoner - Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA) ved Oslo universitetssykehus og inngår i Utdanningsetatens Kompetanseenhet for elevatferd og læringsmiljø som skal bistå nærskolene med å tilrettelegge opplæringen for elever med psykiske vansker/lidelser.

Skolen har et barnetrinn og et ungdomstrinn. Barnetrinnet er lokalisert i Nydalen og ungdomstrinnet er lokalisert på Sogn.

Barnetrinnet betjener Barneseksjonen med 2 enheter inklusiv et FRONT-team som gir akutt-tjenester til barn.

Kompetanseenheten for elevatferd og læringsmiljø ligger administrativt under barneavdelingen og er lokalisert på samme adresse som barnetrinnet.

Ungdomstrinnet betjener en akuttavdeling for ungdom, en intermedieavdeling og en familie- og nettverksenhet.

Ved Nordre Aker skole er det ledig 2 faste stillinger i 100 % for allmennlærer med tilleggstudanning i spesialpedagogikk. Det er ønskelig med 120 studiepoeng spesialpedagogikk, men andre oppfordres også til å søke.

Søknadsfrist: 14.02.2014. **Søk på stillingene:** www.ledigestillinger.oslo.kommune.no

Kontaktinfo: Rektor Kari Beck, tlf 23 49 21 90

Arbeidsoppgaver

- Arbeidsområdet for alle stillingene er opplæring, kartlegging og veiledning i henhold til gjeldende læreplan for grunnskolen.
- Kontaktlæreroppgaver
- Veiledningsoppgaver generelt og veiledning av nærskolers spesielt.
- Tverrfaglig samarbeid med behandlingsavdelinger - Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA) ved Oslo universitetssykehus, Ullevål.
- Tverrfaglig samarbeid Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP).

Kvalifikasjoner

- Personlig egnethet vektlegges

Personlige egenskaper

- Utadvent
- Målbevisst
- Strukturert
- Samarbeidsorientert
- Selvstendig
- Tilpasningsdyktig

Arbeidssted

- Sognsvannsveien 67, 0372 Oslo
- Gjerdrums vei 21, 0484 Oslo
- Utdanningsetaten

Utdanningsretning

- Lærerutdanning og utdanninger i pedagogikk

Utdanningsnivå

- Høyskole/Universitet
- Tilleggsutdanning

Vi tilbyr

- Gode forsikrings- og pensjonsordninger
- Et trivelig arbeidsmiljø og gode utviklingsmuligheter
- Lønnplassering i lønsspenn i Oslo kommunes regulativ, avhengig av erfaring og kompetanse

Andre opplysninger

- Stillingsbrøk: 100%
- Fast
- Antall stillinger: 2