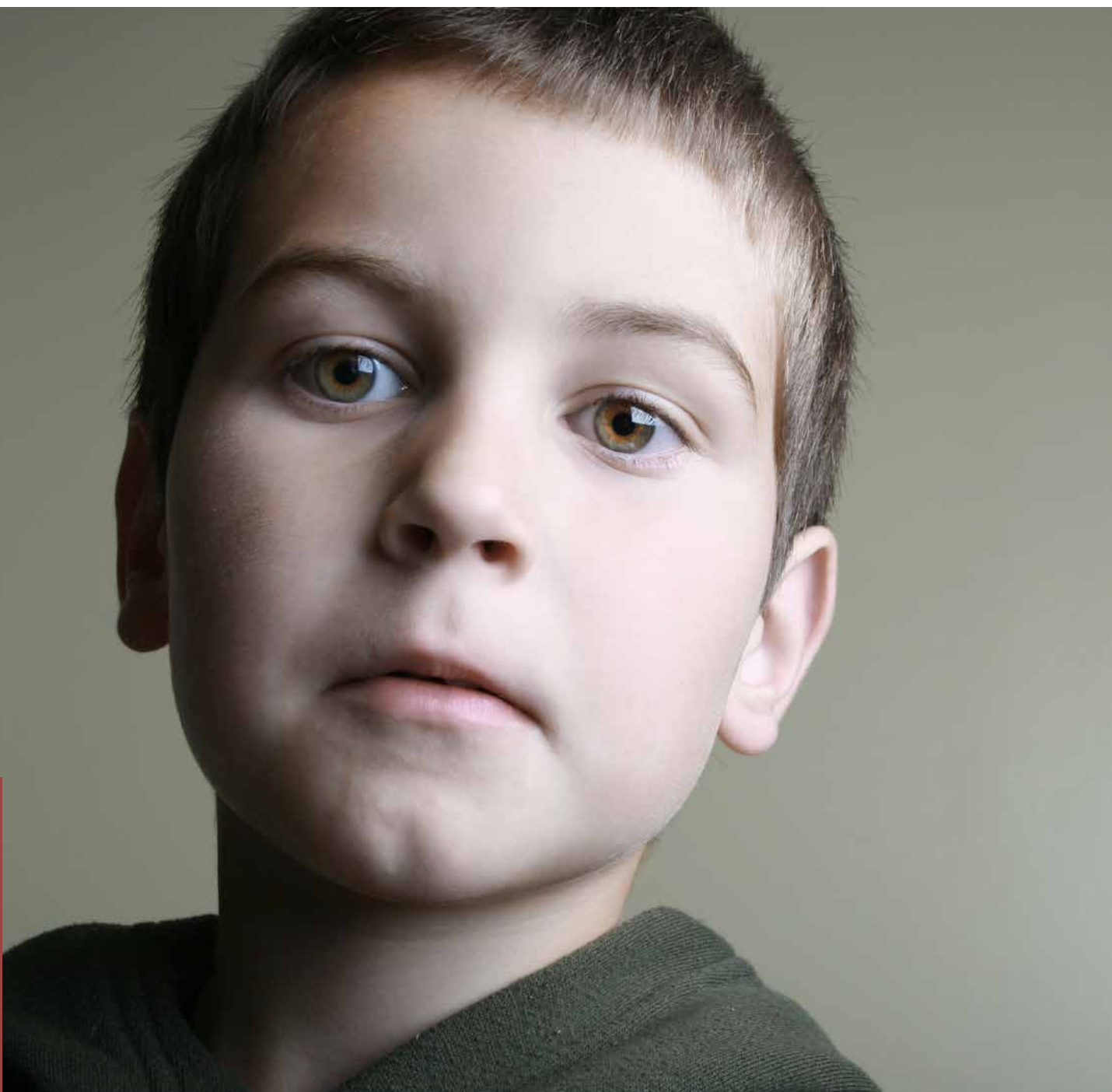


03 spesialpedagogikk

2013

årsabonnement kr 450,-

04 Med hjerte i halsen 20 Trening av foreldre i atferdsendring av egne barn 28 Implementering av *De utrolige årenes skole- og barnehageprogram* Brukes programmet to år etter deltagelse?



«Barn med atferdsvansker»



Ellen B. Ruud

Overskriften her står med vilje i anførselstegn, fordi denne betegnelsen lett kan oppfattes som misvisende. Grunnen er at den lett kan tolkes som at det er barnet det er noe feil med, mens det i virkeligheten ofte kan være barnets miljø som er det problematiske.

Flere av artiklene i dette nummeret av Spesialpedagogikk handler om barn som på ulike måter kan oppfattes som krevende av omgivelsene. Dette kan være barn som har vært utsatt for traumer, f.eks. vold i nære relasjoner som i Brit Gordings artikkel og Kirsten Flatens reportasje. Det kan også dreie seg om barn med ulike utviklingsmessige eller nevrologiske vansker som f.eks. ADHD, som Stig Bjørnar Karlsens reportasje om foreldre- og lærerkurs handler om.

For å hjelpe barn som strever i sine relasjoner til andre, finnes det ulike tilnæringsmåter og programmer. Ulike faggrupper kan til dels være svært uenige i hvilke metoder som er de mest riktige og virkningsfulle. Dels kan dette komme av ulike fagetske ståsteder, men det kan også være fordi barnas vansker kan ha svært ulike årsaker. Hvis hovedproblemet ligger i barnets miljø (foresatte, skole, andre barn) vil framgangsmåten gjerne være annerledes enn hvis barnet har en nevrologisk lidelse eller er utviklingshemmet. Likevel er det alltid i relasjonene mellom barnet og miljøet (barn og voksne) problemene oppstår. Som Stamnes og Moe skriver i sin artikkel kan «atferdsproblemer ikke ses som isolert og atskilt fra den konteksten barnet befinner seg i og samhandler med».

To av artiklene i dette nummeret handler om gjennomføringen av program som er utviklet av Carolyn Webster-Stratton, en amerikansk, klinisk psykolog og professor i klinisk barne- og familiearbeid. Disse programmene bygger på atferdsterapeutiske metoder for mestring av atferdsproblemer og oppmerksomhetsforstyrrelser (f.eks. ADHD) hos barn i alderen 2 til 10 år. Selv om disse og lignende program er mye benyttet, også her i Norge, blir de også utsatt for kritikk. Noe av kritikken går på at programmene forholder seg svært teknisk til verden og at de ofte er mer opptatt av å behandle symptomer (dvs. den observerbare atferden) enn å gjøre noe med årsaken til problemene.

Likevel, det ene trenger jo ikke å utelukke det andre. Hvis barnet i tillegg til disse metodene blir møtt med faglig kunnskap, raushet og varme av foreldre, lærere og terapeuter bør man kanskje være åpen for at barnet kan få en bedre hverdag ved hjelp av ulike metoder og tilnæringsmåter. Likevel er det vanskelig å få til en varig bedring hvis man ikke oppnår å få barnets fortrolighet, og da må man undersøke hele barnets opplevelsesverden, både ytre og indre faktorer.

Ellen Birgitte Ruud

Rettelse: Vi i Spesialpedagogikk beklager at vi i siste nummer (nr. 2) skrev feil navn. Bokmeldingen av boken «Mammas svik» ble skrevet av Vigdis Hegg (ikke Kirsten Flaten).

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Hilde Aalborg
Telefon 24 14 23 53
ha@utdanningsnytt.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 23 53
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.)

Utgivelse

8 nr pr år

Gj.sn. opplag 7135 eks.

Copyright: Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighets-havernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: iStockphoto
Årgang 78
ISSN 0332-8457





Vold i familien snakker foreldre sjelden med læreren om. Den er fortiet og tabubelagt (Leira, 2003).

artikkel side 4



Med økt kunnskap blir man hjelpsom. Uten kunnskap blir det ofte mer konflikt, sier barnepsykiater Olav Eldøen.

Reportasje side 18

- | | |
|--|--|
| <p>4 Med hjerte i halsen
Brit Gording</p> <p>16 Monsterbarn finnes ikke
Kirsten Flaten</p> <p>18 ADHD-kurs for foreldre og lærere
Stig Bjørnar Karlsen</p> <p>20 Trening av foreldre i atferdsendring av egne barn. Webster-Strattons familieprogram
John H. Stamnes og Arne Bjørnseth Moe</p> | <p>28 Implementering av De utrolige årenes skole- og barnehageprogram. Brukes programmet to år etter deltagelse i treningen?
Anne Merete Heggland og Sturla Fossum</p> <p>39 Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter?
Sven Nilsen og Halvor Bjørnsrud</p> <p>54 Kunngjøringer/stillingsannonser</p> |
|--|--|



Med hjerte i halsen

Posttraumatisk stresslidelse og elevers skolefungering

Barn kan bli traumatisert av ulike opplevelser. Vold i nære relasjoner kan også være traumatiserende. Denne artikkelen handler om hvilke reaksjoner og vansker traumatiserte elever kan få og hvordan dette kan påvirke kognitiv fungering og skoleatferd. Den tar også for seg hvordan lærere kan forstå og ivareta traumatiserte elever best mulig.



Brit Gording arbeider som lektor og spesialpedagog ved Møllehagen skolesenter i Stavanger.

I mitt arbeid med utredning av elever og veiledning av lærere får jeg ofte beskrevet elevers ytre observerbare atferd. Ikke sjelden omtales elever med mange utrivelige beskrivelser, forenklet sagt u foran alt som er bra; u-konsentrert, u-tålmodig, u-rolig osv. Årsaker og grunner til elevers atferd er gjerne mindre åpenbar. Det kan være vanskelig å vite hva årsaken til barns atferd er, men barn er ikke triste, redde, aggressive eller sinte uten grunn (Idsøe & Idsøe, 2011). Flere forskere har vært opptatt av dette. Ogden viser til at barn med vansker som skolen beskriver som atferdsvansker, ofte har en oppveksthistorie som skiller seg fra jevnaldrende (Ogden, 2010).

De siste årene har vi i media fulgt «Christoffer-saken» og «Alvdal-saken». Begge sakene handlet om grov vold mot barn. Volden var utført i barnas hjem. I begge sakene kom det i retten frem at skolene stilte seg uvitende til volden barna hadde vært utsatt for. De var imidlertid godt kjent

med vanskene og atferden barna hadde hatt, og de hadde satt inn pedagogiske tiltak med hensyn til dette.

Barn som er traumatisert og har utviklet diagnosen posttraumatisk stresslidelse (PTSD), kan ha vansker som forhindrer god skolefungering. Det er kjent at barn kan bli traumatisert av krig. Hva med den krigen noen barn opplever i eget hjem?

Vold i familien snakker foreldre sjelden med læreren om. Den er fortiet og tabubelagt (Leira, 2003). Vold i nære relasjoner er et omfattende samfunnsproblem, og omfanget av barn som utsettes for vold er betydelig større enn det som avdekkes (Dyb & Mossige, 2009; Leira, 2003; Stefansen & Mossige, 2007; Storberget, 2007).

Verdens helseorganisasjon (WHO) har definert dette som et omfattende folkehelseproblem (Krug & World Health, 2002). I 2002 publiserte Felitti en medisinsk artikkel han kalte «Å forvandle gull til bly». Den omhandlet Adverse Childhood Experience Study (ACE-studien) (Foege, 1998), hvor en på bakgrunn av informasjon fra over 17 000 voksne i USA fant en klar sammenheng mellom barndomsbelastninger og risiko for senere helseplager. ACE-studien viste at barndomsbelastningene som ofte var fortiet og uoppdaget i barndommen, var blitt til somatiske sykdommer

hos barnet som voksen (Finkelhor, 2008; Kirkengen, 2009).

I Norge publiserte Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) i 2007 en rapport, hvor 7033 ungdommer ble intervjuet. I undersøkelsen oppga to prosent av ungdommene at de hadde vært utsatt for grov vold fra sine foreldre. Disse to prosentene utgjør fem hele skoleklasser! Videre viste undersøkelsen at to prosent hadde vært vitne til grov partnervold mot mor (Stefansen & Mossige, 2007). Disse elevene finnes i skolen, men elevene sitter ikke samlet, de er spredt utover i ordinære klasser over det ganske land. To prosent av alle elever i Norge utgjør langt flere enn fem skoleklasser. Dette sier noe om omfanget av elever som utsettes for vold i hjemmet. Disse enkeltelevne fortjener at lærere i skolen fanger dem opp, slik at de blir forstått og kan få det vernet og den hjelpen de trenger. Kirkengen går så langt at hun sier det som er vanlig i voksenmedisinen, er et resultat av det som ikke ble sett i barndommen (Kirkengen, 2009). Når konsekvensene er så store, for enkeltmennesket og for hele samfunnet, har vi mye å vinne på å fange opp barn tidlig og endre deres livsvilkår.

En mulig måte å hjelpe barna på er å skaffe mer kunnskap om hvilke symptomer barn kan få av det å leve under stressbelastning i potensielt traumatiserende forhold. Barn kan som nevnt innledningsvis traumatiseres av ulike hendelser. Når jeg i denne artikkelen hovedsakelig velger å fokusere på vold i familien, er det fordi foreldre til barn som utsettes for andre alvorlige og potensielt traumatiserende hendelser, eksempelvis ulykker eller sykdom, sannsynligvis vil orientere skolen om dette. Denne informasjonen uteblir ofte når det handler om vold innad i familien.

Jeg vil innledningsvis også understreke at ikke alle barn som vokser opp med vold, blir traumatisert, mange vil klare seg godt – på tross av belastningene de har vært utsatt for.

Med hjerte i halsen

I masterstudien «Med hjerte i halsen» undersøkte jeg læreres kunnskap om traumatisering og diagnosen PTSD. Studien var kvalitativ og baserte seg på semistrukturerte intervju med seks informanter; tre kvinner og tre menn, alle lærere i grunnskolen. Tre var ansatt i Osloskolen og tre arbeidet i Rogaland. Innsamlet data ble analysert, og det

ble benyttet en hermeneutisk meningsfortolkning (Kvale, 2009). I tillegg til traumeteori og forskning på vold i nære relasjoner, brukte jeg Raundalen og Schultz' krisepedagogiske modell (2006) som teoretisk ramme.

Resultatene fra studien viste at lærerne manglet kunnskap om diagnosen PTSD. To hadde hørt om diagnosen, men ingen av lærerne hadde spesifikk kunnskap om den. Med tanke på at traumatiserte barn kan ha vansker som påvirker skolefungering, er det viktig at lærere har kunnskap om traume og diagnosen PTSD.

Jeg spurte også lærerne om de tok opp elevenes atferd med elevene selv i den lovpålagte elevsamtalen. Fem av lærerne pleide å gjøre det. To lærere beskrev at det var nyttig å høre elevens forklaring og at dette også hadde påvirket hvilke hjelpetiltak som ble satt inn. Til spørsmålet om lærerne i elevsamtalen pleide å spørre elever om det var noe de var bekymret eller redde for, delte lærernes besvarer seg; to lærere gjorde det, to lærere mente det var på grensen av hva en lærer burde spørre om, og to oppfattet dette spørsmålet som utenfor skolens ansvarsområde.

Gjennom å stille et slikt spørsmål kan lærere bekrefte at voksne i skolen er opptatt av hvordan barn/elever har det, og gjennom å spørre elevene kan en også åpne for at det finnes omstendigheter læreren ikke kjenner til. En viktig avklaring er om spørsmålet er innenfor skolens oppgave? I FNs Barnekonvensjon artikkel nr. 19 pålegges medlemslandene «å fatte lovgivningsmessige, administrative, sosiale og undervisningsmessige tiltak for å beskytte barn mot alle former for vold og vanskjøtsel». Elevsamtalen er et slikt undervisningsmessig tiltak. For barn som lever med vold i nære relasjoner, kan det å spørre elever om de er bekymret eller redde for noe, gjøre at noen barn våger å fortelle. De som ikke våger å fortelle, kan få bekreftelse på at lærere er opptatt av barns vilkår – og elevene kan vite at nye elevsamtaler gir nye muligheter til å fortelle. Slik sett kan elevsamtalen bli et voldsforebyggende tiltak i skolen og i samfunnet.

Krisepedagogikken vektlegger å snakke med barn om traumatiserende hendelser. Lærerne fikk høsten 2011 i oppgave å snakke med og følge opp elevene etter 22. juli-terroren. I studien valgte jeg derfor å spørre lærerne om hvordan de håndterte denne hendelsen. Resultatene fra

... barn er ikke triste, redde, aggressive eller sinte uten grunn.

studien viste at alle lærerne på ulike måter hadde markert, bearbeidet og snakket med elevene om 22. juli. Når lærerne ble spurt, kom det frem at fire av seks lærere ikke følte seg kompetente til å håndtere denne oppgaven. En lærer sa det slik: «Jeg hadde mer enn nok med mine egne tanker om det egentlig». Halvparten av lærere fortalte om personlige belastninger knyttet til det å merke hvordan mange elever strevde etter 22. juli. Uro, tristhet, engstelse og søvnvansker var symptom lærerne rapporterte om hos elevene.

Traumatiserende hendelser og kriterier for diagnosen PTSD

Å ha vært utsatt for en potensielt traumatiserende hendelse inngår som et kriterium i diagnosen PTSD. Det innebærer at personen må ha opplevd, vært vitne til eller blitt konfrontert med en eller flere hendelser som innebærer livsfare eller trussel om død, alvorlig skade, eller trussel mot egen eller andres fysiske integritet. I tillegg må personens umiddelbare reaksjon ha vært preget av intens angst, hjelpeløshet eller skrekk (American Psychiatric, 2000).

Eksempel på en potensielt traumatiserende hendelse kan være naturkatastrofer, vold, trusler eller alvorlige ulykker. Hendelsen kan skyldes menneskelig svikt eller uaktsomhet, som når tilsynet med små barn «glipper» og barnet skader seg alvorlig. Hendelsen kan være utført med hensikt, slik som ran, vold og terror. Det at noen med vilje utførte handlingen, har størst risiko for å virke traumatiserende på den som utsettes. Risikoen er ytterligere forsterket dersom den som utøver handlingen og den som utsettes for handlingen, er knyttet til hverandre eller avhengige av hverandre (Van der Kolk, McFarlane & Weisæth, 1996). Barn utsatt for vold i eget hjem vil derfor ha økt risiko for slik traumatisering.

Alle som opplever en potensielt traumatiserende hendelse vil kjenne på sterk redsel og stressbelastning. Dette er en normal overlevelsesatferd som får oss til å mobilisere ressurser når vi er i fare (Dyregrov, 2010).

I hvilken grad en hendelse virker traumatiserende, vil avhenge av følgende tre forhold:

- belastningens intensitet
- individets tolkning av belastningen
- individets motstandskraft (Weisæth, 1995)

På den måten vil to personer kunne reagere ulikt på samme hendelse, fordi enkeltmenneskets motstandskraft og fortolkning av opplevelsen kan være ulik. Slik kan tilsynelatende like belastninger oppleves helt forskjellig.

Opplevelsen av støtte og omsorg, eller mangel på støtte, er avgjørende for hvordan en person takler en traumatisk hendelse (Anstorp, Benum, & Jakobsen, 2006).

Nordanger (2007) skiller traume i to kategorier:

1. Type I traume er reaksjoner på enkelthendelser som en ulykke eller en naturkatastrofe.
2. Type II traume er gjentatte traumebelastninger over tid, som det å leve i krig – eller med vold i nære relasjoner.
Type II traume påfører menneske størst skadeomfang.

Et kriterie for å få diagnosen PTSD er at personen må ha vært utsatt for en utløsende hendelse og at symptomene nevnt i fire kriterier nedenfor, må ha vedvart i over fire uker etter den utløsende hendelsen og ha ført til nedsatt funksjonsevne i dagliglivets aktiviteter (Skogstad, mfl., 2011). Den nedsatte funksjonsevnen vil blant annet kunne vise seg på skolen, i elevens skolefungering.

1. *Stresser.* Personen må ha opplevd eller vært eksponert for en hendelse som innebar alvorlig fare for eget eller andres liv, alvorlig krenkelse eller skade.
2. *Gjenopplevelse.* Personen gjenopplever den traumatiske hendelsen gjennom tilbakevendende minner, tanker, drømmer eller flashbacks.
3. *Unngåelsesatferd og endret følelsesliv.* Personen unngår stimuli som tanker, følelser, samtaler, aktiviteter, situasjoner og steder som kan minne om hendelsen.
4. *Økt fysiologisk beredskap.* Personen er i alarmberedskap og har økt vaksomhet, kan få problemer med søvn, være lett skremt, kjenne på sterk indre uro, anspenthet og irritabilitet.

Diagnosen PTSD kan føre til nedsatt konsentrasjonsevne, redusert hukommelse og gi atferdsendringer som fører til høyere konfliktnivå, sosial tilbaketrekning og/eller fremmedgjøring. Traumatiserte barn som sliter med minner og gjenopplevelse, kan vise dette gjennom økt indre og ytre uro, fordi kroppen deres er i beredskap. Disse symptomene kan i skolen blir vurdert som atferdsvansker (Ogden, 2010). Diagnosen PTSD kan gi en rekke symptom og plager. De mest kjente er koblet til vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon og det å være i økt beredskap, ha en indre og ytre uro, irritabilitet og søvnvansker.

Barn som har denne diagnosen, eller barn som har en udiagnostisert PTSD-diagnose, kan streve med symptom som forstyrrer og forhindrer god skolefungering. Symptomer kan bli feiltolket, og barn som får beskjed om å roe seg ned, uten å ha fysiologiske forutsetninger for å klare dette, kan føle at de selv er ansvarlig for sin manglende fungering. PTSD-diagnosen er en svært sammensatt tilstand, og konsekvensene kan bli store og påvirke barns utviklingsmuligheter, dersom en kun ser barns symptomer som angst, depresjon eller atferdsvansker (Jensen, 2008b).

Barn som opplever traumatiserende hendelser igjen og igjen, som det å eksponeres for vold i familien og oppleve at denne volden skjer gjentatte ganger, kan utvikle «kompleks PTSD». Traumatisering i nære relasjoner innebærer et tilknytningstraume. Det å ha kjent på total hjelpeløshet, sterk frykt og mangel på kontroll og oppleve dette gjentatte ganger i barndom og oppvekst, griper inn i hele mennesket. Dette kan prege menneskets måte å tenke, oppfatte og forholde seg til andre mennesker og seg selv på (Anstorp, mfl., 2006; Kirkengen, 2009).

Distanse og flukt fra virkeligheten

Barn som lever med pågående vold i hjemmet, kan forsøke å unnsnippe det smertefulle ved å koble seg fra, flykte og forsvinne ved å gjøre seg mentalt utilgjengelige når krenkelsene og det smertefulle skjer (Anstorp, mfl., 2006; Van der Hart, Nijenhuis, & Steele, 2006). Gjennom en slik mental frakopling kan barnet få en distanse til virkeligheten, slik at det opplever seg som mindre rammet og berørt av det som skjer. Det smertefulle tones ned, fordi barnet ikke er helt mentalt til stede i virkeligheten (Anstorp, mfl., 2006).

Under traumatiske hendelser vil mennesket forsøke å unnsnippe, flykte eller komme seg vekk. Cannon (2010) sammenligner menneskets forsøk på å unnsnippe traumatiserende hendelser med byttedyret som prøver å unnsnippe et rovdyr. Dyret som blir jaget og jaktet på, går fra «fight-or-flight» til «freeze» respons. Det samme kan skje med mennesker (Harvard, 1932). Om barn opplever traumatiske hendelser vil de forsøke å komme seg unna, først ved å flykte, så kjempe, før barnet overgir seg eller går inn i en «freeze-tilstand» (Anstorp, mfl., 2006).

Gjennom å dissosiere, dvs. unngå å være til stede mentalt i egen kropp, kan den psykiske og fysiske smerten kjennes mindre (Anstorp, mfl., 2006). Men frykten og uroen barnet har, er der, og denne uroen kan medføre at barnet også som voksen kan streve med å kjenne på trygghet (Kirkengen, 2009). Traume innvirker på psykisk helse og nervesystemet (Sønstebo, 2007). Hjernen er erfaringsavhengig og tilpasser seg de omgivelsene den skal fungere i. Bruken av hjernen kan sammenlignes med å trene opp muskler, hvor musklene som trenes styrkes, og muskler som ikke trenes svekkes – hjernen er bruksavhengig (Perry, 2007). De deler av hjernen som ikke stimuleres, utvikles ikke, men det innebærer også at deler av hjernen som overstimuleres, kan føre til uhensiktsmessig atferd og reaksjoner (Perry, 2007). Eksempel på dette kan være at vaktomheten er så økt at personen ikke klarer å slappe av og sove.

Traumatiserende hendelser kan være så overveldende at barn ikke klarer å sortere og håndtere følelsene sine uten hjelp (Raundalen & Schultz, 2006). Barn som ikke får slik støtte til å bearbeide det de har erfart, kan mestre situasjonen ved å unngå å lagre minne om hendelsen som en helhet. Hendelsen spaltes da opp i kroppslige, sanselige og ulike følelser (Anstorp, mfl., 2006), barnet dissosierer. Når barnet videre i livet blir påminnet om noe som ligner disse spaltende minnene, vil det aktivere traumet. Kroppslige og psykiske reaksjoner som angstanfall, mareritt, panikkanfall, visuelle bilder i flashback eller grubling og utagering, er vanlige reaksjonsmønstre (Anstorp, mfl., 2006). For mange barn vil en slik overlevelsestrategi i barndommen medføre at de som voksne har få erindringer om egen barndom, naturlig nok – siden de selv ikke var fullt ut til stede i den (Anstorp, mfl., 2006). Dette perspektivet er

av betydning for lærere å ha kjennskap til for å forstå barns atferd. De kan være voksne som kan utgjøre en forskjell og hjelpe barn som lever under traumatiserende forhold.

To hukommelsessystemer Brewin har i sin forskning vist hvordan hukommelsen hos traumatiserte etter traumet deles i to systemer (Brewin, 2003). Det ene kaller han «Verbally Accessible Memory» eller VAM-systemet, det ordinære minnet. Fra VAM kan vi hente frem informasjon som gjør at vi kan løse oppgaver og utfordringer i det daglige. VAM bruker vi når vi beskriver det som har skjedd oss. Minnene er integrert i vårt selvbiografiske minne både når det gjelder fortid, nåtid og fremtid. Minnene her overføres til langtidshukommelsen, og vi kan hente minne tilbake når vi vil. Det kan sees som en modning hvor vi tilegner oss ny kunnskap, setter den sammen med det vi alt vet, og slik kan løse oppgaver og utfordringer vi møter (Anstorp, mfl., 2006).

Under en traumatiserende hendelse vil det fysiologiske nervesystemet reagere med høyaktivering, «arousal», noe som påvirker og begrenser informasjonen vi registrerer under hendelsen. Vi fokuserer på det som umiddelbart er farligst for oss, det vi må redde oss unna, og disse minnene lagres i det andre hukommelsessystemet som Brewin kaller situasjonstilgjengelig minne eller situationally accessible memory – SAM (Brewin, 2003).

SAM inneholder sanseminner, som lukt, syn og berøring, og det husker kroppens reaksjon på hendelsen, for eksempel smerte eller hjertebank. Disse opplevelsene er det vanskelig å kode om og beskrive med ord, og minnet blir lagret parallelt og utenfor det selvbiografiske minnet.

I hjernen ligger hippocampus, og dennes oppgave er å samordne hendelser og opplevelser vi har, og sende informasjonen videre til langtidshukommelsen slik at vi kan lære av det som skjer oss. I SAM-systemet er minnet isolert og oppdelt, og når minnet er fragmentert har hippocampus problemer med å videreføre relevant informasjon. SAM-minner blir ikke helhetlig lagret i langtidshukommelsen, men kobles isteden direkte til hjernens alarmsystem, amygdala (Brewin, 2003). Den traumatiserende hendelsen blir lagret som fragmenterte og isolerte bilder av opplevelsen, lukter, lyder osv. De deles opp og huskes, men

mangler kontekst – de er dissosiert (Brewin, 2003). Minnene som er lagret i SAM, kan vekkes til live gjennom trigger som påminner om noe i den traumatiserende hendelsen. Det kan være ytre ting som minner om hendelsen, men også indre følelser som lignet de personen hadde under hendelsen. Dette gjør at minnene i SAM ikke kan kontrolleres på samme måten som minnene i VAM (Anstorp, mfl., 2006).

Fordi barn har erfart at verden er farlig, kan de lage seg strategier hvor de prøver å kontrollere dette gjennom ulike tvangsmessige tanker knyttet til «sikkerhetsatferd» som skal forhindre at noe fryktelig skjer igjen (Raundalen & Schultz, 2011). Disse uhensiktsmessige handlings- og tankestrategiene er etterreaksjonene etter traume, og barn kan trenge hjelp for å komme ut av dem. Raundalen forklarer det med at følelseshjernen husker det verste og språkhjernen husker lite av dette, den trenger å bli oppdatert på hva følelseshjernen har av minner. Om det ikke skjer, vil følelseshjernen uroe hele hjernen og mennesket, fordi traumet lever sitt eget liv – utenfor kognitiv kontroll. Barn kan trenge hjelp til å sortere, få oversikt og samle hendelsen og overføre minne til det ordinære VAM-minnet slik at det blir håndterbart (Raundalen & Schultz, 2011).

For barn kan det å tegne, illustrere eller skrive dikt, gi hendelsen et uttrykk – som det ordinære VAM-minnet kan forholde seg til. Det kan være god hjelp i å skrive ned hva som skjedde og hva en følte, for på den måten å gi hendelsen ord. Skolen trenger å kjenne til at traume kan lagres i disse to hukommelsessystemene, og vite om viktigheten av å integrere minnet i SAM til VAM-minnet, slik at minnene blir samlet i en kontekst som kan håndteres (Anstorp, mfl., 2006).

I skolen møter lærere alle barn, både barn som ikke er traumatisert, barn som er traumatiserte og barn som er sårbare for retraumatisering. Det å snakke med barn om alvorlige hendelser de eksponeres for i media, kan virke forebyggende, fordi barn da kan få hjelp med å overføre SAM-minnet til VAM-minnesystemet. Hjernemassen tredobles i de første fem leveår. Frem til åtteårsalderen er hjernen maksimalt plastisk, og det gjør at barn i denne alderen er maksimalt sårbare (Perry, 2007). Å utsettes for negative erfaringer (vold) eller manglende stimulering (omsorgssvikt) i barneårene, kan påvirke nevrologiske sys-

temer i hjernen. For skolen er dette viktig kunnskap på flere måter, også når noen på skolen er bekymret for en elevs hjemmesituasjon og velger «å se tiden an».

Oppvekstvilkår påvirker hjernens utvikling. For barn som har erfart vold i hjemmet, vil det å kunne forutse volden være et lært og viktig fokus. Gjennom erfaring har barnet trent opp evnen til å sanse og tolke truende stimuli, og de vil være hypersensitive for aggressive stimuli (Van der Hart, mfl., 2006; Perry, 2007). Det som var til hjelp for barnet i en truende situasjon, kan i ufarlige situasjoner distrahere og forstyrre barnet. Evnen til å fange opp aggressive stimuli er så opptrent at den overstyrer barnets andre gjøremål, som å konsentrere seg om skolearbeidet (Van der Kolk, mfl., 1996).

Vold i familien rammer og preger alle i hjemmet, samhandlingen internt i familien blir forstyrret og utrygg (Finkelhor, 2008; Gerhardt, 2004; Straus, Steinmetz, & Gelles, 2006). Selv i rolige, «ikke-voldelige perioder» vil familiemønsteret og familiemedlemmene være preget (Killén, 2007). Volden kan oppleves styrende for hele familiens dagligliv, men er likevel det tema ingen i familien snakker om. Tausheten, eller at barn opplever at foreldre bortforklarer voldsskader eller bagatelliser voldshendelsen i etterkant, kan gjøre barn forvirret fordi de ikke blir møtt i sin forståelse av virkeligheten.

Barn velger ikke familie og oppvekstvilkår, men er prisgitt de vilkår de får. Biologisk er vi skapt med en medfødt evne til å søke tilknytning (Bowlby, 1988). Tilknytning er livsviktig for det nyfødte barnet, slik at primærbehov for mat, stell og omsorg blir ivaretatt. En trygg tilknytning der omsorgspersonen ivaretar barnets behov og regulerer barnets emosjonelle tilstander, er viktig for at barnet senere skal klare å regulere følelser og behov på egen hånd (Killén, 2007). En trygg og god tilknytning, hvor barnet lærer å regulere affekter, for eksempel roe seg ned og ikke la sinne eller fortvilelse overta, fremmer stressmestring. Det hjelper også barnet til å søke andres nærhet, når de opplever belastninger eller trenger hjelp (Anstorp, mfl., 2006).

Barn som vokser opp med vold i familien, kan oppleve kronisk utrygghet, og det kan føre til at hele barnets tilknytningssystem blir traumatisert (Anstorp, mfl., 2006). Fordi

barnets behov for tilknytning hele tiden må avveies mot barnets behov for å beskytte seg, kan barn som har erfart at omsorgsperson ikke er trygg og pålitelig, møte omverden med mistillit, mistenksomhet eller sosial isolasjon. Det å involvere seg med andre mennesker og se andre som gode allierte, blir komplisert fordi barnet har erfart at mennesker ikke er til å stole på (Anstorp, mfl., 2006). I tillegg kan det å forstå andres følelsesmessige behov eller ta andres perspektiv, være vanskelig, fordi barnet selv ikke ble møtt og ivaretatt på disse områdene (Anstorp, mfl., 2006; Bandura, 1973, 1986; Killén, 2007).

Det å leve med vold i nære relasjoner er et uløselig dilemma for barnet fordi omsorgspersonen som skulle være den barnet kunne søke trygghet og nærhet hos, også er den som påfører barnet frykt og smerte (Anstorp, mfl., 2006). Denne konfliktfylte situasjonen kan påføre barn traumer. Traumer som påvirker barnets sosiale, psykiske og kognitive fungering; altså hele barnet skolefungering.

Kan ligne på andre diagnoser

PTSD kan ligne på andre diagnoser og tilstander, fordi symptombildet på PTSD kan forveksles med symptom knyttet til andre diagnoser. Symptomene kan stemme overens med tegn på angst, depresjon eller hyperaktivitet (Jensen, 2008b). Diagnoser som depresjon, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Oppositional Defiant Disorder (ODD), atferdsvansker, angstlidelser eller reaktiv tilknytningsforstyrrelse går igjen hos mange barn som har erfart overgrep og omsorgssvikt. Det at en ikke ser helheten i barnets situasjon, kan ha store konsekvenser fordi bare enkelte symptomer og tilstander blir fokusert på, mens helhetsbildet mangler (Anstorp, mfl., 2006; Brewin, 2003; Van der Hart, mfl., 2006).

Traumatiserte barn har ofte vansker knyttet til oppmerksomhet, hukommelse, persepsjon og fortolkning (Anstorp, mfl., 2006; Perry, 2007), men disse symptomene kobles også til andre diagnoser. Uro og konsentrasjonsvansker er vanlig for barn med diagnosen ADHD. McLeer fant i en studie at ADHD var den diagnosen som var hyppigst stilt på barn som hadde vært utsatt for seksuelt misbruk (Dwivedi & Harper, 2004). I en annen studie forsket Rucklidge på voksne med diagnosen ADHD og fant



*Barn som vokser opp med vold i familien,
kan oppleve kronisk utrygghet ...*

at 56,4 % av kvinnene og 56,3 % av mennene hadde levd med moderat til alvorlig omsorgssvikt under oppveksten (Kornstein & Clayton, 2010).

Det er relevant å undre seg over om feildiagnostisering og fokus på følgetilstandene av traume, også skjer i norsk skole. Og det er et tankekors at barn og unge kanskje selv ville ha bidratt med opplysninger, om vi hadde spurt dem – i så måte kan elevsamtalen i skolen være et egnet tiltak for å avdekke pågående vold og overgrep mot barn.

Når det gjelder læring, er det velkjent for lærere at elevers evne til konsentrasjon og læring henger sammen med elevens allmenntilstand. En elev som har slått seg, er lite tilgjengelig for læring før såret er plastret. I dagens helsesystem henvises vi ofte til hjelp ut fra hvilken kroppsdel som er rammet; øyeavdeling, psykiatrisk avdeling eller avdelingen for hjertemedisin/kardiologi. For mennesket selv, som er alle sine kroppsdelene i en helhet, vil smerten uansett ramme hele mennesket. Det samme perspektivet trekker Raundalen og Schultz frem i skolens behov for krisepedagogikk. Barn kommer på skolen med hele seg (Raundalen & Schultz, 2006).

Krisepedagogikk handler om hvordan lærere og skolen kan støtte og tilrettelegge for barn som er i krise, og hvordan lærere kan hjelpe elever til i å bearbeide kriser og traumatiske hendelser de er eksponert for blant annet i media. Et viktig perspektiv er at skolens krisehåndtering kan lære barna en strategi de kan ta i bruk ved eventuelle senere livskriser (Raundalen & Schultz, 2003, 2006). Skolen og lærere skal ikke drive terapi, men kan legge til rette for en positiv og konstruktiv opplærings situasjon, slik at også elever i krise får den opplæring og tilpasning de etter opplæringsloven har krav på. Det innebærer tro på at elever som er i krise eller eksponeres for traumatiske hendelser i sitt vanlige miljø på skolen, kan få støtte til å mestre og bearbeide hendelser de har vært eksponert for.

Krisepedagogisk modell

Raundalen og Schultz (2006) har i boken *Krisepedagogikk – hjelp til barn og ungdom i krise* beskrevet en fire-faset krisepedagogisk modell til bruk i skolen.

– *Fase 1. Uttrykksfasen.* I denne fasen skal elevene få

mulighet til å snakke og uttrykke følelser. Læreren skal vektlegge et godt samtaleklima og tilrettelegge for at alle elever kan kjenne seg komfortable. Det er viktig at det er satt av nok tid, slik at alle elever som ønsker det, får mulighet til å uttrykke seg.

– *Fase 2. Faktafasen.* I denne fasen presenteres faktakunnskap. Sant kan sorteres fra usant, ved at rykter sammenholdes med opplysninger om det som faktisk har skjedd. Målet er å gjøre det som har skjedd mer oversiktlig, gjennom å gi elevene hjelp til å sortere og rydde i opplysninger og inntrykk. Gjennom å vite hvordan noe skjedde, kan hendelsen bli mer håndterlig for elevene. I denne fasen kan elevene spørre, og lærer svarer så godt som mulig med alderstilpassede fakta.

– *Fase 3. Handlingsfasen.* Denne fasen har fokus på videre bearbeiding, her får elevene oppgaver og mulighet til å vise konstruktivt engasjement. Gjennom å gi elevene oppgaver med konstruktivt innhold, kan skolen gi håp og motvirke at elever får tanker om at «ingenting nytter». Slik kan elever erfare at hendelser utenfor vår kontroll kan skje, men det er likevel handlinger og kunnskap som kan være til nytte og hjelp hvis det skjer.

Gjennom disse tre fasene hjelpes elevene til å oppleve hendelsen i en sammenheng. Målet er å styrke barnets kontinuitetsfølelse, slik at fortid, nåtid og fremtid er bundet sammen og gir mening. Dette knytter den krisepedagogiske modell til «A Sense Of Coherence» eller «opplevelse av sammenheng», som Antonovsky er opptatt av i det salutogene perspektiv. Antonovsky deler opplevelse av sammenheng opp i begripelig, håndterbart og opplevelse av mening. Det begripelige blir den kognitive komponenten, håndterbart den subjektive opplevelsen av å ha kapasitet til å håndtere dette, og det meningsfulle er den motivasjonsskapende komponenten som danner mentale forestillinger om hva personen kan klare (Antonovsky, 2012). I tillegg til slektskap med Antonovskys tre helsefremmende komponenter, vektlegger den krisepedagogiske modellen en fjerde fase;

– *Fase 4. Oppfølgingsfasen.* I denne fasen er det viktig at lærere følger opp elevene i etterkant av den traumatiske hendelsen og etter at de tre første punktene er gjennomført. Her kommer viktigheten av at pedagogen tilegner seg henvisningskompetanse slik at lærer klarer å fange opp elever som synes å trenge profesjonell hjelp i etterkant av en traumatisk hendelse. Det er her viktig at læreren vet hva en skal se etter og reagere på med hensyn til elevers atferd og fungering for å kunne skille mellom hva som er normalt og hva som bør vekke vår bekymring.

Henvisningskompetanse Henvisningskompetanse innebærer samarbeid mellom ulike etater slik at barn får den hjelp de trenger. Rett hjelp til rett tid betyr at lærere må kunne henvise barn videre til den rette hjelperen.

Når det gjelder traume og PTSD, er det enighet om at det finnes signaler knyttet til atferd og reaksjoner som en bør være særlig oppmerksom på (Retterstøl & Weisæth, 1995). I forbindelse med tsunamien i 2004, utarbeidet Raundalen og Dyregrov en beskrivelse av «varslingssignal» som kunne indikere at barn burde få faglig hjelp. Ut fra Raundalen og Schultz' (2006) beskrivelse av varslingssignalene i boka *Krisepedagogikk*, har jeg satt opp denne listen;

Varslingssignal

- unngåelsesatferd, strategier for å unngå eller ikke ville snakke/høre om hendelsen
- konsentrasjonsvansker, i tillegg til fjernhet eller «faller ut»
- søvnproblemer, vansker med å få sove, urolig søvn, oppvåkingsproblematikk
- endringer i stemningsleie
- påtrengende minner, bilder, sanseinntrykk fra det som skjedde
- angst for å være borte fra de nærmeste, eller hyppig ønske å sjekke ut hvordan de har.
Generell angst som forstyrrer gjenopptakelsen av vanlig fungering
- spesifikk angst (fobi)
- sterke kroppslige symptomer, vondt i magen, hjertebank, svetting, svimmelhet
- sinne og irritabilitet

- selvbekreidelse og skyldfølelse
- tristhet og grubling

Alle reaksjonene nevnt på lista vil være normale reaksjoner på unormale hendelser. Det er styrken, varigheten i tid og intensiteten i atferden som er avgjørende, og som lærer må følge med på (Raundalen & Schultz, 2006).

Reetablere trygghet og håp

Det å reetablere trygghet og håp er svært viktig etter en traumatisk hendelse. Det er også derfor det i norsk skole ble lagt vekt på at skolene ved skolestart høsten 2011 skulle bruke tid på å bearbeide elevers følelser og reaksjoner på 22. juli-terroren.

Traumebearbeiding gjennom sosialkognitive prosesser, hvor tro på fremtiden, mening i hverdagen og følelsen av egenverdi er i fokus, kan bidra til å motivere elever til å mestre fremtiden. Forventninger om egen mestring, som Bandura kaller «self-efficacy», viser hvordan våre forventninger til oss selv, om hva vi kommer til å mestre eller ikke klare, i stor grad preger utfallet av våre handlinger (Bandura, 1997).

For elever vil et positivt læringsmiljø med god relasjon til lærer, opplevelse av trygghet, oppmuntring og mestring ha betydning. Kliniske erfaringer tilsier at det å erfare vennlighet har stor verdi, fordi barn etter sterke påkjennelser kan være ekstremt sårbare for uvennlige bemerkninger eller holdninger (Raundalen & Schultz, 2006). Roland sier det samme; det å ha empati for eleven, gjennom å ta elevens perspektiv og samtidig vise omsorg er avgjørende for elevers læringsmiljø (Roland, 1995). Når det gjelder elever som har problemer med konsentrasjon, irritabilitet eller har atferd lite forenlig med god skolefungering, er dette særlig viktig. Utfordringen ligger i å erkjenne at de fleste lærere selv kjenner på stress, irritasjon eller oppgitthet over elever som forstyrrer eller mister konsentrasjonen i undervisningen. Det å vise empati for samme elev, kan være særlig utfordrende. Det å reflektere over at elever ikke er ukonsentrerte, triste, redde eller aggressive uten grunn (Idsøe & Idsøe, 2011), kan være et skritt i riktig retning, både for elev og lærer. Gjennom å våge å se bakfor atferden, kan lærere og skolen bli bedre til å ivareta

traumatiserte elever og fange opp flere elever som lever under traumatiserende livsvilkår, som eksempelvis vold og omsorgssvikt. Det har vi alle og samfunnet vårt mye å vinne på.

REFERANSER

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION** (2000). *Diagnostic criteria from DSM-IV-TR*. Washington D.C.
- ANSTORP, T., BENUM, K. & JAKOBSEN, M.** (2006). *Dissosiasjon og relasjonstraumer: integrering av det splittede jeg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ANTONOVSKY, A.** (2012). *Helsens mysterium*. Oslo: Gyldendal forlag.
- BANDURA, A.** (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- BFD** (1993). *Barn har rett: Norges første rapport til FN om konvensjonen om barnets rettigheter*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- BOWLBY, J.** (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. New York: BasicBooks.
- BREWING, C.R.** (2003). *Posttraumatic stress disorder: malady or myth?* New Haven, Conn.: Yale University Press.
- CANNON, W.B.** (2010). *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*. Nabu Press.
- DWIVEDI, K.N. & HARPER, P.B.** (2004). *Promoting the emotional well-being of children and adolescents and preventing their mental ill health: A handbook*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- DYB, G. & MOSSIGE, S.** (2009). *Voldsutsatte barn og unge i Oslo forekomst og innsatsområder for forebygging*. Oslo: NOVA.
- DYREGROV, A.** (2010). *Barn og traumer: en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- FINKELHOR, D.** (2008). *Childhood victimization: violence, crime, and abuse in the lives of young people*. New York: Oxford University Press.
- FOEGE, W.H.** (1998). The Adverse Childhood Experiences(ACE) Study. A public health perspective (editorial). *American Journal of Preventive Medicine*.
- GERHARDT, S.** (2004). *Why love matters: how affection shapes a baby's brain*. Hove, East Sussex: Brunner-Routledge.
- HARVARD UNIVERSITY** (1932). *Walter Bradford Cannon*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- IDSØE, T., & IDSØE, E. C.** (2011). *Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes? Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- JENSEN, T.K.** (2008). Når katastrofen aldri tar slutt. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45(12) s. 1486–1487.
- KILLÉN, K.** (2007). *Barndommen varer i generasjoner: forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.
- KIRKENGEM, A.L.** (2009). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KORNSTEIN, S.G. & CLAYTON, A.H.** (2010). *Women's mental health*. Philadelphia, Pa.: Saunders.
- KRUG, E.G. MFL.** (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- KVALE, S., BRINKMANN, S., ANDERSSSEN, T.M. & RYGGE, J.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- LEIRA, H. K.** (2003). *Det gode nærvær: kulturens psykologiske betydning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NORDANGER, D.** (2007). *Forbi PTSD: Utviklingstrender i fagfeltet traumepsykologi*. Impuls.
- OGDEN, T.** (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- PERRY, B.D.** (2007). *Maltreated children: Experience, brain development and the next generation*. New York: W.W. Norton & co.
- PINHEIRO P.S.** (2006). *The United Nations Study on Violence against Children. United Nations Secretary-General's Study on Violence Against Children*. United Nations.
- RAUNDALEN, M., & SCHULTZ, J.-H.** (2003). *Når jeg blir stor – hvis jeg blir stor: om betydningen av at lærere hjelper elevene til å forstå krisepregede nyheter*. Oslo: Læringssenteret.
- RAUNDALEN, M., & SCHULTZ, J.-H.** (2006). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RAUNDALEN, M., & SCHULTZ, J.-H.** (2011). *Barn av virkeligheten: læring for livet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RETTERSTØL, N., & WEISÆTH, L.** (1995). *Katastrofer og kriser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ROLAND, E.** (1995). *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forlag.
- SKOGSTAD, M., SKORSTAD, M., LIE, A., CONRADI, H. S., LAU, B., HEIR, T., & WEISÆTH, L.** (2011). *Posttraumatisk stresslidelse (PTSD) og arbeidslivet*. Oslo: Statens arbeidsmiljøinstitutt, Nasjonalt kunnskaps-senter om vold og traumatisk stress. STAMI-rapport 3/2011.
- STEFANSEN, K. & MOSSIGE, S.** (2007). *Vold og overgrep mot barn og unge: en selvrapporteringsstudie blant avgangselever i videregående skole*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 20/07.
- STORBERGET, K.** (2007). *Bjørnen sover: om vold i familien*. Oslo: Aschehoug.
- STRAUS, M.A., STEINMETZ, S.K. & GELLES, R.J.** (2006). *Behind closed doors: violence in the American family*. New Brunswick, NJ.: Transaction Publishers.

SØNSTEBØ, I. (2007). *Komplekse traumer – komplekse løsninger: et kritisk perspektiv på diagnostisering og behandling av barn utsatt for relasjonstraumer. Hovedoppgave i psykologi.* Universitetet i Oslo.

VAN DER HART, O., NIJENHUIS, E. R. S., & STEELE, K. (2006). *The haunted self: Structural dissociation and the treatment of chronic traumatization.* New York/London: W.W. Norton & Co.

VAN DER KOLK, B.A., MCFARLANE, A.C., & WEISÆTH, L. (1996). *Traumatic stress: the effects of overwhelming experience on mind, body and society.* New York: Guilford Press.

WEISÆTH, L. (1995). *Traumer og PTSD – spørsmål og svar.* NKVTS.



Erfaringsbasert masterprogram i pedagogisk psykologisk rådgiving

Deltidsstudium (90 studiepoeng) for ansatte i PPT.

Masterprogrammet er utviklet i nært samarbeid med praksisfeltet gjennom prosjektet Faglig løft for PPT, og laget for deg som ikke har profesjons-, hovedfags- eller mastergrad fra tidligere.

Kurs som kan inngå:

- Forvaltning og sakkyndighet
- Rådgiving for PPT
- Klasseledelse og læringsmiljø
- Matematikkvansker
- Språkvansker
- Samtale med barn
- Flerkulturell forståelse
- Lese og skrivevansker

Kursene kan også tas enkeltvis.

Ytterligere informasjon

[www.ntnu.no/ videre/ppt](http://www.ntnu.no/videre/ppt)

Telefon 73 59 19 65 / 73 59 53 44

E-post arne.tveit@svt.ntnu.no



NTNU VIDERE

Hent ny kunnskap der den skapes

NTNU
Det skapende universitet

Monsterbarn finnes ikke

Denne reportasjen er fra et studiebesøk i London der studenter i psykososialt arbeid med barn og unge og masterstudenter i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane deltok. Her fikk studentene blant annet møte Richard Rose, sosionom og associate professor, som jobber med terapi og veiledning for terapeuter i Storbritannia, Australia, Portugal og Japan. Det er utdrag fra denne samtalen som gjengis her.

TEKST OG FOTO KIRSTEN FLATEN

Egne barndomserfaringer

Målgruppen til Rose er barn fra tre år og oppover som har svært utfordrende atferd. Dette er barna som flytter fra fosterhjem til fosterhjem fordi det blir for krevende å ha den daglige omsorgen for dem. Rose forklarer at i England er det vanlig at et fosterhjem består av en eller to voksne som bor sammen med en gruppe på opptil 5 fosterbarn. Noen av barna har opptil 30–40 flyttinger i løpet av få år. «Jeg har jobbet med barn med denne typen vansker siden jeg var 17 år» sier Rose, og legger til at han i grunnen ikke kan tenke seg noe annet yrke. Men han skjuler ikke at det kan være rystende å høre hva noen barn er blitt utsatt for. Han lar det innimellom skinne gjennom at hans egen oppvekst var preget av fysisk avstraffelse, som for de fleste i Storbritannia på den tiden han vokste opp. Egne barndomserfaringer gjorde at han tidlig lovet seg selv å aldri legge hånd på et barn. Kanskje har det gitt en dyrekjøpt innsikt i hvilken effekt overgrep kan ha på et barnesinn. Men

Rose er på ingen måte negativ til foreldrene til barna han møter. Han mener at det ofte har vært mange signaler på at noe er galt i omsorgen for barnet og stiller spørsmålet vi så gjerne skulle visst svaret på – hvorfor fikk ikke foreldrene hjelp og støtte på et tidligere tidspunkt?

Ikke monsterbarn

Bakgrunnen til barna er preget av omsorgssvikt og overgrep og handler ikke om at barn er født onde. Rose påpeker at det er viktig for barna og omgivelsene å forstå at disse barna ikke er monstre, men barn som har blitt utsatt for monsterhendelser; oftest påført av dem som skulle gi omsorg og trygghet. Som nyfødte har vi en oppgave, å jobbe for å knytte oss til omsorgspersoner, det er alt vi strever med den første tiden. Om man ikke får respons, skjønner babyen etter hvert at det kun er én person man kan stole på – seg selv. Tidlige erfaringer har lært barna at ansvaret for emosjonell og fysisk trygghet må de ta på seg selv. For barn som er

vant med upredikerbare voksne og overgrep, handler det også om å være så aktpågivende overfor menneskene i omgivelsene at man leser alle signaler på hvilken atferd som kan forventes. Rose beskriver hvordan disse barna gjerne vet når noen blir syk, og det før personen selv har skjönt det. Det som begynte som en overlevelsesstrategi, blir etter hvert like naturlig for barnet som å puste. Å svare et barn som spør hvorfor mor var slem mot det når det selv er så glad i denne mammaen, er hjerteskjærende. Her finner vi innimellom barna med de døde øynene, sier Rose.

Ingen relasjonskompetanse

Rose jobber tett med både voksne og barn når det er vansker og fosterhjemmet er i ferd med å gi opp. Han blir ofte kontaktet av voksne som ikke ser annet enn et forferdelig barn. Det er mye overføring her. Barna får oss til å føle oss dårlige og uviktige, og det er helt OK for dem, de har det ikke særlig bra selv. Dette fører oftest til at den voksne opplever et behov for å ta



Richard Rose snakker engasjert til studentene fra Norge

igjen, og da er spiralen i gang. Det er ikke vanskelig å skjønne at voksne i sin fortvilelse opplever det slik, mener Rose, og legger til at det kan være småting som utløser store konflikter. De fleste fosterforeldre gjør så godt de kan overfor barnet. Men barnets tidligere erfaringer gjør at de ikke er i stand til å opprette relasjoner og tilknytning. Barna har så lite erfaring med gode og trygge relasjoner at de i grunnen ikke vet hvordan de skal håndtere fosterforeldrenes tilnærminger. Med to vannglass illustrerer Rose den voksne som yter, og barnet som lar det prelle av. Han holder hånden over det ene glasset slik at ingenting kan helles inn, og samtidig bruker han det andre glasset til å prøve å helle på med. En visualisering av et barn som ikke kan ta inn, og en voksen som prøver å gi og gi.

Dette kan pågå en tid, men det er umulig å fortsette sånn i evighet. Det har heller ingen ting for seg, mener Rose. Barnet opplever ingen nærhet og lærer heller ikke noe om å knytte seg til andre mennesker på denne måten. Og det er her Rose blir koblet inn. Rose sin jobb er å hjelpe barnet og den voksne over de hindringene som oppstår i relasjonen. Det er lett å se at det er et problem, det er innlysende for alle. Jobben er å få de involverte til å skjønne hvorfor det er blitt slik. Og her er Rose klar, ingen går inn i en slik relasjon uten å forplikte seg tidsmessig. Det siste disse barna trenger, er velmenende voksne som ikke har mulighet til å forplikte seg over tid.

Første steg er å bygge en relasjon,

noe som ikke skjer over natten med barn som er vant til å ta vare på seg selv. For mange barn vil det at voksne ønsker å opprette en god relasjon, oppleves som invadering. Noen barn skriker og banner til deg, andre finner dine svake punkt og trykker til der. Husk at mange av disse barna også beskytter deg for å se hva du kan tåle. Kan du ikke tåle litt røff behandling, så kan du heller ikke tåle å høre hva de har opplevd. Eller barna kan uten omsvøp fortelle deg i detalj om sine erfaringer, fordi hva du mener jo ikke betyr noe uansett. Rose deler noen av barnas historier med oss, og det er sterkt å høre på. Han understreker at han har bedt barnet om tillatelse til å fortelle disse historiene, men pålegger tilhørerne taushetsplikt om denne informasjonen, av respekt for barnet.

Repetisjon

«Tapetene» er en viktig del av terapien med historien om livet til barnet. Rose

ruller ut meterlange papirruller der barnet har laget en oversikt over livet sitt fra fødsel og frem til nå. Dette er en visuell måte å gi barna kunnskap om eget liv på, på godt og vondt. Her stopper Rose ivrige fotografer, dette er for sensitivt til å bringes ut av sin sammenheng. Det er ofte så mange antagelser om barnas liv og deres merkelapper, men her er det mye som bør undersøkes nærmere, sier Rose. Barna har sine egne tanker og oppfatninger, og det er dette vi må søke å finne for å dele med dem. Det er her vi kan hjelpe dem å bygge egenverd og egeninnsikt. Terapi skal være å tenke med, ikke tenke for. For å klare det må vi vise oss tilliten verdig gjennom å være til stede og være til å stole på. For Rose er gjentakelse et viktig nøkkelord.

Teoribakgrunn

Sin teoribakgrunn har Rose fra Bruce Perry og Rikki Greenwold, og han lener seg tungt på disse. Særlig Perry viser til hjernens plastisitet, noe Rose sier er viktig å huske på fordi det viser at det nytter å jobbe seg gjennom traumer. Håp har han også. Det er aldri for sent å ha en god barndom. Rose viser også til Skottland, og mener at de der har fått til et godt system for å ivareta barn som må flytte fra foreldrene og til fosterhjem. Rose kommer til Norge i mai for å dele sine erfaringer om terapi med Psykisk helsevern, Sogn og Fjordane. Det er hans første tur til Norge. For mer informasjon, se www.childtraumaintervention.com.

ADHD-kurs for foreldre og lærere

Med økt kunnskap blir man hjelpsom. Uten kunnskap blir det ofte mer konflikt, sier barnepsykiater Olav Eldøen. Han holder ADHD-kurs for lærere og foreldre.

TEKST OG FOTO STIG BJØRNAR KARLSEN

Eldøen var allmennlege før han i 1990 startet i barnepsykiatrien. Her møtte han mange familier som strevde, særlig var det mange foreldre som ikke følte seg gode nok. Barna ble betraktet som uoppdragne og kverulerende. Det ble snakket om latskap og protest. «De måtte da kunne ta seg sammen!».

Utover 90-tallet ble fenomenet ADHD mer kjent. Forskningen viste at når mange slet med å henge med på skolen, så var det slett ikke på grunn av vrangvilje og dårlig oppdragelse. Det kunne like gjerne handle om gener, hjerne og det mer biologiske.

Våre etablerte holdninger ble utfordret. De som sa «... vi kjenner jo den familien. Ikke rart det blir sånn ...» måtte kanskje revurdere sine holdninger. Kort sagt, vi fikk mer kunnskap, sier Olav Eldøen.

Men det er ikke nok at forskere og leger kjenner til dette. Også lærere og foreldre, de som daglig er nærmest

barn og ungdom med ADHD, må lære mer. Først da skaper vi en felles forståelse, en forståelse til fordel for alle parter, sier psykiateren, som jobber på Nordlandssykehuset, avdeling psykiatri på Fauske. Han mener at hvis foreldre og lærere skal kunne forstå, må de få tilgang til kunnskap. Jo mer kunnskap, jo bedre forstår man barn og ungdom. Jo mer kunnskap, jo mer hjelpsom blir man. Jo mer du vet, jo mindre stresser du, jo bedre behersker du situasjonen. Det er Olav Eldøens teori.

Det handler for eksempel om å forstå at hvis noen strever med å holde på konsentrasjonen, så må man bry seg om dem, møte dem med kjærlighet, være glad i dem og gi ros når noe er bra. Hvis man ignorerer dem, kan de bli provosert av det. Hvis man blir sint, kan situasjonen fort bli enda verre.

Nye «briller»

Olav Eldøen mener at en vanskelig

situasjon i klasserommet lettere kan endres og løses hvis man har kunnskap om hvordan man løser den. Hvis man ser at elevene eller barnet har brukt opp konsentrasjonsevnen, så må man velge en annen strategi. Kanskje gi dem en pause, og så gå over til en annen aktivitet.

For lærere handler det om at de etter et kurs får andre «briller» på seg når de ser disse elevene. At de kanskje forstår dem bedre, og med enkle grep gjør situasjonen bedre. Det kan være så enkelt som å gå over til en ny oppgave. Stasjonsundervisning kan f.eks. være et bra tiltak. Hvis læreren ikke har disse «brillene» på, ikke har kunnskap, kan det stresse læreren å ha en utfordrende ADHD-elev i klassen. Da blir gjerne også eleven stresset.

I løpet av kurset legger han vekt på å gi kjærlighet og ros, lære seg å mestre eget stress og å behandle barna med respekt og forståelse.

Hvordan møter man et ADHD-barn?
Med disse tre ordene, svarer Olav Eldøen.

Mange deltagere. Olav Eldøen samler mange foreldre og lærere på sine ADHD-kurs på Fauske.



Diskutabel diagnose

Olav Eldøen poengterer at en ADHD-diagnose er diskutabel. Det er en diagnose som bygger på et skjønn, ikke bare objektive tester. Han mener også mye annet angående denne diagnosen er diskutabelt, og da mener han at delaktighet blir ekstra viktig. Det er uansett en stor fordel for alle parter at foreldre og lærere har mer kunnskap om elevenes situasjon.

Ofte er foreldrene usikre og kanskje uenige om hvordan de skal forholde seg til barnet. Større kunnskap vil føre til større enighet og mer lik opptreden overfor barnet med ADHD, hevder Eldøen. Han mener at lærere altfor ofte kvier seg for ta en diskusjon med foreldrene, og at de spør for eldrene altfor lite. Han tror det er mye å hente på mer dialog mellom hjem og skole.

Barnepsykiateren fra Nordland viser til at forskningsresultatene fra 90-tallet utfordret den gamle forestillingen om barn og ungdom som ikke klarte å sitte i ro og følge med. Den gamle forestillingen gikk ut på at dette skyldes miljøet og det sosiale. Foreldrene fikk dermed en følelse av å ikke være gode nok, at de ikke

får dette til. Ifølge Olav Eldøen lever denne forestillingen fortsatt i beste velgående hos mange.

Motsatt problem

Men heller ikke Eldøen avviser at underdiagnostisering kan ha utviklet seg til å bli et motsatt problem utover 2000-tallet. Han påpeker at ADHD i noen tilfeller kan ha blitt en diagnose som dekker over miljømessige forhold. – Problemet er at antallet har økt veldig. Det er gått litt inflasjon i dette med ADHD. Det kan bunne i dårlige vurderinger fra psykiatrien. Og vi må heller ikke glemme at det finnes både foreldre som krangler på en måte som gjør at barn reagerer, og foreldre som av forskjellige årsaker gjør barn engstelige.

– For lite søvn, dårlig kosthold, dårlige rutiner og konflikter er selvsagt også en del av bildet. Sånne ting har kanskje fått for liten plass. Og særlig når det blir snakk om medisinering, så er jo dette interessant. Vi i barnepsykiatrien må ikke være sjuskete med premisset. Da blir dette helt galt, sier Olav Eldøen.

En vanlig reaksjon fra foreldrene etter kursene er at de syntes det var

rart å høre så mange andre slite med de samme problemene som dem selv. Før kurset hadde de en opplevelse av å være alene.

Gode evner

Eldøen understreker at hans kurs bare er *en* liten bit når det gjelder oppfølging av ADHD. Han mener det er altfor dårlig oppfølging over tid, og han tror det gjelder i alle kommuner.

– Noen slutter med medisin, og blir ikke fulgt opp. Da får ofte problemene utvikle seg i fred, sier Olav Eldøen.

En av hans teorier er at har du sett *en* med ADHD, så har du sett *en* med ADHD. Forfatter og foredragsholder Ruben Eliassen har ADHD. Det samme har Michael Phelps, som har tatt 18 OL-gull i svømming.

Og en ting er i hvert fall helt sikkert sier barnepsykiateren som har lang erfaring i å lære foreldre og lærere å omgås barn og ungdom med ADHD. ADHD har ingenting med evner å gjøre. Det viktigste er å gi dem kjærlighet og ros, lære seg å mestre eget stress og å behandle barna med respekt og forståelse.

Trening av foreldre i atferdsendring av egne barn

Webster-Strattons familieprogram

Denne artikkelen omhandler hvordan en gruppe foreldre med barn fra to til ni år opplevde og evaluerte Webster-Strattons foreldreprogram som ble gjennomført i Namsos i perioden høsten 2007–våren 2010. Selv om ikke alle kursdeltagerne rapporterte om effekt av foreldrekurset, har gruppen totalt hatt en bedring, noe artikkelforfatterne mener kan forklares med at foreldrene har fått «et redskap» til å bedre samhandlingen med sine barn.



John H. Stamnes arbeider som førstelektor ved HiNT og Namsos Opplæringscenter.



Arne Bjørnseth Moe arbeider som spesialpedagog ved Namsos Opplæringscenter.

Atferdsproblemer blant barn og unge ser ut til å være stigende i de fleste vestlige land. Man regner med at 1–2 prosent av norske skoleelever har eller er i høy risiko for å utvikle alvorlige atferdsproblemer, og 3–5 prosent er i moderat risiko for å utvikle problemene (Nordal, 2006). Det er vanlig å hevde at et atferdsproblem foreligger når et barn eller ungdom utviser et antisosialt atferdsmønster som medfører plager, skader, eller er til ubehag for andre mennesker, og er til hinder for normal utvikling og læring. Webster-Stratton, Reid og Hammond hevder at uten tidlig

intervensjon har aggressiv atferd hos barn en tendens til å bli et sementert atferdsproblem ved 8-årsalderen, med begynnende og eskalerende prestasjonsproblemer i skolen, skulk, rusmisbruk, vold og med økt risiko for å bli mishandlet av sine foreldre. Barn som har stabil og alvorlig atferdsproblematikk over tid, kan utvikle store psykososiale vansker som vedvarer gjennom barndommen og inn i voksen alder (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004).

Litteraturen viser til mange ulike årsaker til atferdsproblemer hos barn. Gerald Pattersons «coercive modell» eller tvingende samspillsmønstre som er blitt den norske termen, har som utgangspunkt at samspillsvansker mellom foreldre og barn oppstår når uønsket aggressiv atferd kommer under negative forsterkningsbetingelser (Patterson, 1982). Både foreldre og barn kan initiere episoder med tvingende samspill. Det kan eksemplifiseres ved at barnet hyler og nekter å ordne opp etter seg, og foreldrene reagerer med sinne og jager barnet på rommet, uten at oppgaven blir utført. Barnet kan da ha erfart at

det lønnet seg å hyle høyt, og dermed unngå kravet, samtidig slipper foreldrene også unna ubehaget hyling en kort stund. Det at foreldrene fikk ro ved å bli sinte, øker sannsynligheten for at de gjentar sin atferd overfor barnet neste gang noe uønsket oppstår. På sikt resulterer det lett i et samspillsmønster som blir automatisert, resistent og vanskelig å endre. Barnet lærer at aggresjon og sinne er funksjonelt gjennom at det dermed får viljen sin eller unngår noe. Denne erfaringen tar barna lett med seg inn i både barnehage og skole. Carolyn Webster-Strattons metode har sin basis i Gerald Pattersons Coercive Process-teori (Atferdskongressen, 2003).

Webster-Stratton & Herbert (1993) hevder at mange foreldre til barn med atferdsproblemer mangler visse fundamentale foreldreferdigheter. Det viser seg at foreldre til slike barn utviser mindre positiv atferd, de er ofte mer voldelige og bruker mer disiplin. De er også mer inkonsistente i sine måter å veilede sine barn på (Webster-Stratton & Herbert, 1993).

Det avgjørende for å kunne bryte denne «Coercive process», er å trene foreldrene i å endre sine forsterkningskontingenser som opprettholder barnas problematferd. Målet blir å veilede foreldrene til å forsterke ønsket atferd som de vil ha mer av, samtidig som de blir flinkere til å ignorere atferd de ønsker mindre av. Tilnærmingen har som grunnleggende idé at atferd som gis oppmerksomhet, vil øke i frekvens.

Historisk har synet på årsakene til barns atferdsproblemer endret seg mye. På 1960-tallet skjedde det et paradigmeskifte ved at professor Constance Hanf ved University of Oregon foretok en dreining av fokus bort fra det å «behandle» barna, til å veilede og trene opp foreldrene til å bedre sine samhandlingsferdigheter med barna. Det baseres på den premiss at barns atferdsproblemer ikke kan sees isolert og atskilt fra den konteksten barnet befinner seg i, og samhandler med. Dette var en idé Webster-Stratton tok fatt i. Hennes metode tar utgangspunkt i at atferdsproblemer opprettholdes av problemskapende omgangsformer innen eller mellom sosiale systemer, for eksempel familien. Dette er det viktig å endre på fordi grensesetting og disiplin ser ut til å være mindre effektivt i fravær av et varmt og gjensidig involverende

forelder-barn-forhold (DeKlyen & Speltz, 2001). Det beste resultatet oppnås dersom foreldrene trenes opp i effektive mestringsstrategier for å oppnå en mest mulig positiv, god, varm og involverende relasjon til barnet som mulig.

En rekke studier som er gjennomført i USA og replisert i andre land, demonstrerer at 60–70 prosent av barna der foreldrene har deltatt i Webster-Strattons foreldreprogram kan vise til bedring i atferden, også over tid (Lurie & Clifford, 2005). Replikasjonsstudier i Norge kan vise til sammenfallende resultater (Mørch & Drugli, 2011). Hartmann, Stage & Webster-Stratton hevdet at «Parent training is one of the most effective treatments for young children with conduct problems» (Hartman, Stage & Webster-Stratton, 2003). Rihannon, mfl. konkluderte med at Webster-Strattons foreldreprogram hadde god effekt til en lav kostnad (Rhiannon, Cèilleachair, Bywater, Hughes & Hutchings, 2007). Mangelfull effekt hos en tredjedel kan forklares med faktorer som stress, depresjon eller andre sosioøkonomiske problemer innen familien (Hartman, Stage & Webster-Stratton, 2003). Ifølge Kvello preges hjelpeapparatet av dårlig dokumentasjon på hvilken effekt tiltakene gir faglig og økonomisk (Kvello, 2007).

For å kunne avdekke hvorvidt treningen var effektiv, var det derfor viktig for oss å gå videre på følgende spørsmål:

1. I hvilken grad opplever foreldrene en reduksjon i barnas atferdsproblemer etter endt Webster-Stratton-kurs?
2. I hvilken grad er foreldrene tilfredse med kurset?

Metode

Respondentene i denne undersøkelsen var foreldre til 27 barn som deltok i Webster-Strattons familieintervensjonskurs i perioden høsten 2007 til våren 2010.

Inkluderings og ekskluderingskriterier. Tilbudet har vært et såkalt *lavterskeltilbud* ut ifra et forebyggende perspektiv. Kursene har vært annonsert gjennom lokalavis, barnehager, skoler, helsestasjon og barnevern. Foreldre har dermed hatt mulighet til å delta uten at spesielle diagnostiske kriterier har vært lagt til grunn.

Barnet lærer at aggresjon og sinne er funksjonelt.

Inntaksintervju før oppstart Alle foreldrene ble på forhånd intervjuet og informert om kurset, forpliktelsene og kravene. Intervjuer fikk dermed innsyn i foreldrenes følelser og opplevelser, samt informasjon om hvilke strategier foreldrene har forsøkt for å bedre samhandlingen med barnet (a).

Mange av foreldrene rapporterte at de var fortvilet, mange hadde søkt hjelp uten å få det, og var redd for hva naboer, skole, barnehage tenkte. Flere fortalte at de var bekymret fordi de hadde opplevd store problemer. Andre foreldre fortalte om mindre alvorlige vansker, mens atter andre hevdet de deltok fordi de ante konturene av noe, eller bare hadde et ønske om å bli bedre foreldre.

Ved oppstart gikk følgende målsettinger med kurset igjen: Foreldrene ønsket å redusere kjefting, å bli flinkere til å gi ros, bli bedre på grensesetting, mindre kranling mellom søsken.

Intervensjon Foreldreprogrammet (The Incredible Years Parent Training Program) er beregnet på foreldre til barn mellom 2–10 år med atferdsproblemer, og går over 12 kvelder, en gang i uken à to timer. Kurset er basert på veletablerte atferds- og sosiale læringsprinsipper som beskriver hvordan atferd læres, opprettholdes og kan endres. Programmet er manualbasert og strukturert oppbygd, med et godt utviklet kursmateriell. I første del av kurset legges det vekt på å skape gode relasjoner mellom foreldre og barn ved bruk av lek, ros og oppmerksomhet, samt motivering ved bruk av ulike belønningssystemer. I andre del rettes oppmerksomheten mot mer restriktive tiltak for å redusere problematisk atferd, bl.a. gjennom grensesetting og bruk av time-out. Programmet fokuserer i tillegg på hvordan foreldrene kan lære barnet prososiale ferdigheter og problemløsning, og man forsøker også å bygge opp en tro hos foreldrene på at dette skal de klare.

Et viktig element i Webster-Stratton-metoden er å arbeide sammen med, støtte, og veilede foreldrene på en slik måte at samhandlingen mellom foreldre og barn blir mer positiv. Det hele baseres på et samarbeid der forelderen inngår i det som Webster-Stratton kaller en «co-therapist» (medterapeut) i prosessen mot å implementere den beste strategien for hver enkelts situasjon. Denne

såkalte «collaborative» prosessen (samarbeidsprosessen) er kjernen i Webster-Strattons intervensjonsprogram. Den inneholder ulike roller for trener, som å bygge et støttende forhold, dyktiggjøre foreldrene, undervise, tolke, lede og utfordre (Webster-Stratton & Herbert, 1993).

Målinger I denne undersøkelsen ble to måleinstrumenter anvendt.

1. *The Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI)*, er et skåringsskjema med 36 spørsmål som er konstruert for å dekke foreldrenes rapporteringer om barns (mellom 2–16 år) atferdsproblemer, og en evaluering av behandlingsprogram. ECBI måler antall vanskelige atferdsproblemer og i tillegg foreldrenes opplevelse av det som et problem. Flere studier, blant annet Eyberg & Ross, 1978 og Boggs, mfl. 1990, indikerer at skåringsskjemaet har enhøy reliabilitet og validitet (Eyberg & Ross, 1978; Eyberg & Ross, 1978).

Hver atferd blir rangert fra 1 til 7, der 1 betyr at atferden aldri utvises, og 7 betyr alltid. Videre inneholder også ECBI en problemskåring (ja/nei) som viser om atferden er et problem eller ikke for foreldrene.

Foreldrene fylte ut skjemaet før (pre) oppstart av kurset og samme skjema ble utfyllt i løpet av de første tre ukene etter gjennomgått kurs (post).

2. *En kursevaluering, utarbeidet spesielt for Webster-Stratton-kurset*, som foreldrene fylte ut ved endt kurs.

Vi hadde ingen kontrollgrupper, og ingen av deltakerne på kursene sluttet underveis. Ingen skjema ble forkastet grunnet ufullstendig eller tvilsom utfylling.

Det var kursholderne som delte ut og samlet inn spørreskjemaene, og de var ikke anonymisert.

Resultater

Resultatene fra denne undersøkelsen fremkommer på bakgrunn av ovenfor nevnte skåringsskjemaer.

Tabell 1: Foreldrenes svar på The Eyberg Child behavior Inventory (ECBI) om barnas atferdsproblemer før og etter behandlingsprogram.

ATFERD NR.	1	2	3	4	5	6	7	8
Eyberg	1 Somler med påkledning	2-3-4 Spise-situasjon	6-7 Legge-situasjon	9 Adlyder ved trusler om straff	5-8-10-11 Husregler og krav-situasjoner	12-13 Sinne/raseri	14 Frekkhet	15-16-17 Syting, klaging, hyling
PRE	106	269	181	104	366	199	68	263
POST	88	252	163	77	295	170	62	251
DIFF %	17	6	10	26	19	15	9	5

ATFERD NR.	9	10	11	12	13	14	15	16
Eyberg	18-25-27 Aggressiv atferd overfor familiemedl.	19-20 Ødelegger leker og andre ting	21 Stjeler	22 Lyver	23-24-26 Krangler og slåss med venner og andre	12-13 Uønsket atf. mangel på oppm.het	30-31-32-33-34-35 Konsentrasjonsvansker	36 Sengevæting
PRE	265	133	35	66	222	233	497	32
POST	216	123	41	53	190	215	456	34
DIFF %	18	8	-17	20	14	8	8	-6

Tabell 1 viser en oversikt over endring i pre- og postregistreringer for den totale gruppen.

Totalt deltok foreldre til 27 barn. Alle foreldrene fylte ut og returnerte Eybergskjemaet pre- og posttest, mens 16 (60 prosent) returnerte evalueringsskjemaet. Tallene som fremkommer her, er summen av alle foreldreskåringene.

For oversiktens skyld har vi gruppert en del av de spørsmålene som ligger nær hverandre. For eksempel har vi i kolonne seks gruppert spørsmålene 12. «*Blir sint hvis hun / han ikke får det som hun / han vil*», og 13. «*Har sinne/raserianfall*» under benevnelsen Sinne/raseri. Tabellen viser

ikke om kurset har hatt ulik effekt for gutter og jenter.

Gruppen totalt har hatt en fremgang. Fremgangen i prosent er synliggjort i nederste kolonne. Størst prosentvis nedgang finner vi innenfor områdene sinne, raseri, i forbindelse med «*Frekkhet, sinne /raseri og leggesituasjonen*».

Relativt små utslag finner vi innenfor områdene «*lying*», og «*aggressiv atferd overfor familiemedlemmer*». En liten forverring finner man innenfor områdene ødelegging av leker og sengevæting. Forverring av disse atferdene skyldes hovedsakelig en elev.

Figur 1: Grafisk fremstilling av resultatene

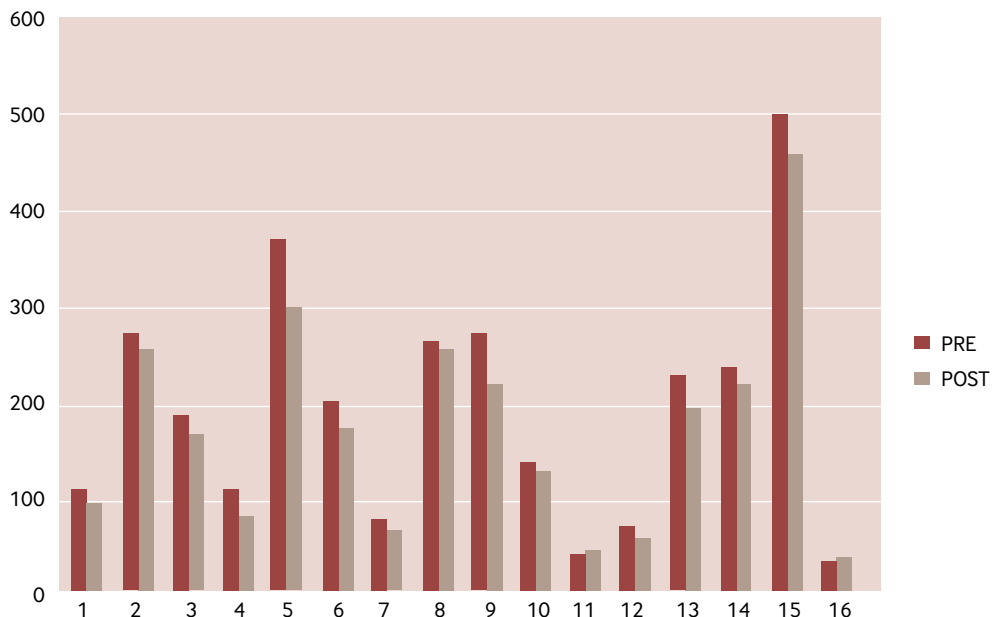


Fig 1. viser endring i pre- og postskåringer med utgangspunkt i Eybergskåringene.

Gjennomgang av skåringsskjemaene viser at 17 barn har hatt fremgang. Åtte av barna som skåret høyest gjennomsnitt ved pretest (de med mest avvikende atferd), hadde også størst fremgang. Syv av barna hadde liten eller ingen fremgang, og tre barn har faktisk hatt en tilbakegang på noen områder. Dette er barna med lavest skåre ved pretest, og dermed små atferdsavvik. De nærmer seg normalen i utgangspunktet.

Kursevalueringene Med utgangspunkt i «kursevalueringene» rapporterer foreldrene at de er godt fornøyd og gir gode tilbakemeldinger på kurset. Alle som svarte, vil sterkt anbefale kurset til en venn eller slektninger. Knappe 90 prosent av foreldrene rapporterte at de er relativt sikre eller svært sikre på at de vil klare å takle nåværende og fremtidige atferdsproblemer på hjemmebane.

69 prosent av foreldrene rapporterte at videovignettene vi anvendte i kurset, var nyttige eller svært nyttige.

Hele 87 prosent av foreldrene opplevde at gruppediskusjonene var nyttige. 87 prosent opplevde at teamet ros blir opplevd som svært nyttig, mens 13 prosent opplevde det som nyttig. Når det gjelder ignorering, hevdet 81 prosent at det var nyttig eller svært nyttig. Bok og undervisningsmaterieell opplevdes som nyttig eller svært nyttig av samtlige kursdeltakere.

Når foreldrene ble bedt om å rangere hvilke aspekter ved kurset som hadde vært til god hjelp, ser man at gruppediskusjonene ble rangert som mest betydningsfulle, fulgt av å bli kjent med gruppelederne, og få støtte fra resten av gruppedeltakerne, samt atmosfæren og tryggheten lederne ga dem.

Det man likte minst var fravær og for lite tid til diskusjoner.

Diskusjon

Målet med undersøkelsen var å fastslå om Webster-Strattons foreldreintervensjonsprogram over 12 uker hadde effekt overfor våre deltakere, og om foreldrene rapporterte færre atferdsproblemer hos barna etter endt kurs.

... barns atferdsproblemer kan ikke sees isolert og atskilt fra den konteksten barnet befinner seg i og samhandler med.

For å fastslå dette ble Eybergs skåringskjema (ECBI) brukt pre og post, i tillegg til kursevaluering utfylt av foreldrene.

ECBI inneholder ikke noen direkte måling av om samhandlingen mellom foreldre og barn har blitt bedre. Rent logisk kan man imidlertid slutte at samhandlingen er blitt bedre i og med at foreldrene opplever mindre ubehag. Slik sett må man kunne slutte at kurset har vært til nytte for familiene.

Undersøkelsen viser at ikke alle har respondert like godt på treningen. Flere har hatt fremgang på noen områder, mens det på andre ikke er skjedd noen forbedring. Noen få har faktisk fått forverring på noen områder. Det kan skyldes både faktorer ved gjennomføringen (hvordan vi som terapeuter leverte) og at kontekstuelle faktorer kan blokkere for effekt. Kjøbli mfl. nevner at familier med lav sosioøkonomisk status (aleneforeldre, familier med lav inntekt, psykiske lidelser hos foreldre, høyt konfliktnivå i familien og lav utdanning) kan berøre effekten av foreldretrening negativt (Kjøbli, Drugli, Fossum & Askeland, 2012). En deprimert mor vil ha lite energi og overskudd til å gjennomføre programmet. Åtte av barna som skåret høyest gjennomsnitt ved pretest (de med mest avvikende atferd), hadde også størst fremgang.

Noe endring kan skyldes at foreldrene vurderer barnas atferd annerledes etter endt kurs. Mange har fått et nytt begrepsapparat som igjen har fått betydning for både forståelsen og forklaringen av atferden. Man handler ut ifra det man tror er årsaken til den uønskede atferden. Tror foreldrene at det er barnets feil eller at det er unngåelse som er årsaken og handler ut ifra det, får en et dårlig resultat dersom det er mangel på oppmerksomhet som ligger til grunn.

Høy skåring på gruppediskusjonene og støtten i gruppen kan mulig forklares i både «*felles skjebne og felles trøst*» og at størrelsen på gruppen er ideell. Færre ville resultert i at det ble for få å spille på, og større gruppe kunne hindret trygg meningsutveksling.

Kursdeltakerne hevdet at ros og ignorering var de mest nyttige komponentene i programmet. Dersom det utføres på en korrekt måte, kommer effekten vanligvis raskt. Å gi mer ros på ønsket atferd er heller ikke tidkrevende. Flere av foreldrene deltok ut fra et forebyggende perspektiv. De opplevde dermed ikke de store vanskene og heller ikke den

store fremgangen.

Til tross for mulige feilkilder viser undersøkelsen at mange har hatt god effekt. Bak dette ligger også erkjennelsen av svært oppløftende resultater både nasjonalt og internasjonalt. Slik sett føyer denne undersøkelsen seg inn i, og bygger opp under andre nasjonale og internasjonale studier.

Hvorfor vi tror programmet har hatt noe effekt Metoden er basert på elementer man i dag antar er grunnleggende for å lykkes med å få til en god samhandlingssituasjon med barna. Effekten av programmet kan forklares ut fra flere forhold. Foreldrene har opplevd mange timer sammen med både veileder og andre foreldre, og derigjennom fått mye oppmerksomhet og tilbakemeldinger på det de har mestret, og har fått prøve ut nye ferdigheter over noe tid.

Å arbeide med foreldre er en samarbeidsprosess. En viktig komponent i denne tilnærmingen er at forelderens atferd blir forsterket opp gjennom å bli sett, hørt og bekreftet, og ikke minst at de blir «*tatt på fersk gjerning*» i å gjøre en god jobb. Det er en allmennmenneskelig erfaring at når noen setter pris på en, så gir det en god følelse. I dag vet vi noe om hjernes belønningssenter og hvilke nevrofysiologiske og nevrokjemiske reaksjoner som bl.a. skjer i nucleus accumbens. Økt frigjøring av bl.a. dopamin gir en god euforisk opplevelse (Carlson, 2001). Er denne følelsen tilstrekkelig god, vil de fleste strekke seg for å oppnå den igjen. Denne kunnskapen forsøker man å maksimere i møte med foreldre som sliter og har det vanskelig, og som kanskje ofte har fått oppmerksomhet på det de ikke mestret. Barkley påpeker betydningen av å innta en veiledende og støttende atferd overfor foreldrene. Dermed unngår man treningsmotstand fra foreldrene (Barkley, 1997). Det har vi latt oss lede av. Muntlige og skriftlige tilbakemeldinger indikerer også klart betydningen av at gruppelederne klarer å skape en god og trygg atmosfære.

Videre har det også betydning at foreldrene har fått et *redskap* som de kan bruke i samhandlingen med sine barn. Det å oppleve fremgang er en viktig motivasjonsfaktor. Kurset/metoden har utviklet et godt og egnet kursmaterieell som alle foreldrene fant svært godt og nyttig.

Foreldrene får under kurset oppleve at også andre

*Foreldrene får under kurset
oppleve at også andre opplever
foreldrerollen som vanskelig.*



opplever foreldrerollen som vanskelig. I det kan det om ikke annet ligge «trøst». Det samsvarer godt med Lurie & Cliffords utsagn om at det er positivt å møte andre i samme situasjon (Lurie & Clifford, 2005). Endringene kan også skyldes at foreldrene takler situasjonen bedre og dermed ikke ser det som noe problem lenger.

Kritiske betraktninger Metoden er ikke noen lettvinnt løsning på et vanskelig problem. Treningsperioden har vart i tre måneder. For å endre komplisert menneskelig atferd kreves utholdenhet og mye trening over tid.

Man har her et relativt lavt antall respondenter. Skåringer fra enkeltfamilier vil dermed kunne gjøre store utslag. Det er derfor vanskelig å kunne bli mer presis enn å uttale oss om en tendens. Mer pålitelige resultater vil fremkomme dersom man måler effekt over tid. Vi ser klart at vi kunne supplert med intervju av en del av foreldrene.

Påvirkningen av den såkalte Hawthorneeffekten skal heller ikke undervurderes. En ikke bevisst tendens til å lede resultatene i en eller annen retning og dermed korrumpere resultatet, kan være en trussel mot både reliabilitet og validitet. Foreldrene har lært seg å fokusere på det positive. De kan dermed se en større fremgang enn hva som faktisk er realiteten. Det kan også være at de har et sterkt ønske om å oppnå effekt. Det kan representere en svakhet at kursholderne både deler ut og samler inn spørreskjema som ikke er anonymisert.

Eyberg er ikke en objektiv test i betydningen at den gir sanne eller riktige svar. Den kan si noe om hva foreldrene opplever i det de skårer. En svakhet er at vi ikke kan si noe om generaliseringseffekt opp mot for eksempel skole og fritid.

Selv om vi her kan ane en positiv tendens må man være varsom med å trekke for absolutte konklusjoner. Den indre validiteten er klart for usikker til det. Her forefinnes mange uavhengige variabler som kan ha virket inn og som man dermed ikke har kontroll over.

REFERANSER

ATFERDSKONGRESSEN I OSLO (2003). I regi av Atferdssenteret takket Carolyn Webster-Stratton Gerald Patterson som satt i salen for at hun hadde fått stå på hans skuldre i sitt arbeid.

BARKLEY, R. (1997). *Deviant children. A clinician's manual for assessment and parent training*. New York: The Guilford Press.

BOGGS, S. EYBERG, S. & REYNOLDS, L. (1990). Concurrent validity of the Eyberg Child Behavior Inventory. *Journal of Clinical Child Psychology* 19(1), s. 75–78.

CARLSON, N. (2001). *Physiology of behaviour*. Boston: Allyn and Bacon.

DEKLYEN, M. & SPELTZ, M. (2001). Attachment and conduct disorder. I: J. Hill & B. Maughan (eds). *Conduct disorders in childhood and adolescence*, s. 320–345. Cambridge: University Press.

EYBERG, S. & ROSS, W. (1978). Assessment of child behaviour problems: The validation of a new inventory. *Journal of Clinical Child Psychology* 7, s. 113–116.

HARTMAN, R., STAGE, S. & WEBSTER-STRATTON, C. (2003). A growth curve analysis of parent training outcomes: examining the influence of child risk factors (inattention, impulsivity, and hyperactivity problems), parental and family risk factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 44(3), s. 388–398.

HARTMAN, R., STAGE, S., WEBSTER-STRATTON, C. (2003). A growth curve analysis of parent training outcomes: examining the influence of child risk factors (inattention, impulsivity, and hyperactivity problems), parental and family risk factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 44(3), s. 389.

KVELLO, Ø. (2007). Utdredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling. Oslo: Universitetsforlaget.

KØBLI, J., DRUGLI, M.B., FOSSUM, S. & ASKELAND, E. (2012). Evidensbasert foreldretrening: Hvordan kan forskning bidra til at flere barn med atferdsvansker får bedre hjelp. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 49(2), s. 145–149.

LURIE, J., CLIFFORD, G. (2005). *Parenting a young child with behaviour problems: parents' experiences before, during and after Webster-Stratton parent training*. Trondheim: Barnevernets utviklings-senter i Midt-Norge.

MØRCH, W.T., DRUGLI, M.B. (2011). Funn fra forskning på «De utrolige årene» Behandling som hjelper mot atferdsproblemer. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 48(5), s. 486–488.

NORDAL, T. (2006). Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen. Lærings-senteret.

PATTERSON, G. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia pub co.

RHIANNON, T.E., CÈILLEACHAIR, A., BYWATER, T., HUGHES, D.A. & HUTCHINGS, J. (2007). Parenting programme for parents of children at risk of developing conduct disorder: cost effectiveness analysis. *British Medical Journal* 334, s. 682–685.

WEBSTER-STRATTON, C., REID, M. & HAMMOND, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 33(1), s. 105–124.

WEBSTER-STRATTON, C. & HERBERT, M. (1993). What really happens in parent training. *Behavior modification* 17(4) s. 407–456.

Implementering av *De utrolige årenes skole- og barnehageprogram* *Brukes programmet to år etter deltagelse i treningen?*

Denne artikkelen belyser i hvilken grad Os kommune har lyktes med implementering av Webster-Strattons *De utrolige årenes skole- og barnehageprogram*. Deltagerne som deltok på kurs i 2009, har i ettertid svart på et spørreskjema blant annet om kurset har ført til endringer på systemnivå, om nytten de har hatt av de ulike teknikkene de lærte og om de vil anbefale kurset til andre.



Anne Merete Heggland arbeider som faglig leder for Os PP-tjeneste.



Sturla Fossum arbeider som førsteamanuensis ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU Nord) ved Universitetet i Tromsø.

Forekomst av atferdsvansker i Norge er veldokumentert. Tall fra Folkehelseinstituttet viser at mellom 15 og 20 prosent av barna i Norge har psykiske vansker som påvirker deres funksjonsnivå. Av disse finner en alvorlige atferdsforstyrrelser hos 3,2 prosent (Heiervang, Stormark, Lundervold, Heimann, Goodman, Posserud, Ullebø, Bjelland, Lie & Gillberg 2007). Roland (2003) viser til at 15 prosent av den samlede elevmassen har atferdsproblemer i skolen og at 2–3 prosent av disse har atferdsproblemer av alvorlig grad.

Lunde (2007) fant at for barn er de vanligste psykiske årsakene til å kontakte fastlege atferdsforstyrrelser, hyperaktivitet og sengevæting.

Før puberteten er den største gruppen med psykiske lidelser gutter der atferdsproblemer og aktivitetsforstyrrelser dominerer (Sosial- og Helsedirektoratet, 2007). Nordahl, Sørli, Manger og Tvedt (2005) viser til at de fleste undersøkelser av mindre alvorlige atferdsproblemer rapporterer at omfanget har vært relativt konstant de siste 10–15 årene, mens Lindeberg og Ogden (2010) fant at lærers opplevelse av alvorlighetsgrad var økende. Atferdsproblemer defineres her som atferd som er karakterisert ved opposisjonell, utagerende og regelbrytende atferd. Alvorlighetsgraden vurderes ut ifra frekvens, grad av intensitet, varighet og omfang.

Atferdsproblemer kan også defineres ut ifra manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles overfor, og den evne og vilje barnet har til å møte disse. Her kan det dreie seg om misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger (Nordahl mfl., 2005).

Ifølge internasjonal forskning kan det se ut som om aggressiv atferd faktisk øker blant barn – og at denne økningen er særlig tydelig blant stadig yngre barn (Webster-Stratton, 1991). Generelt mener man at jo tidligere en griper inn, jo mer positiv vil atferden bli i skole/ barnehage og hjem.

Hvordan forebygge og redusere atferdsvansker

Å finne utviklingsstøttende tiltak for barn med store atferdsvansker er ofte tidkrevende, og emosjonelt belastende for de voksne som står rundt barnet. Webster-Stratton (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004) rapporterte at majoriteten av lærerne og førskolelærerne opplevde stress og brukte svært mye av sin tid og energi i sitt arbeid på å håndtere barn med atferdsvansker.

Det er bred enighet om at individuell og eventuelt medikamentell behandling ikke er tilstrekkelig i arbeidet med å hjelpe barn med store atferdsvansker til god atferdsregulering og reduksjon av atferdsproblemer. Dette gjelder også for barn med medfødte nevrobiologiske forstyrrelser som f.eks. ADHD (Attentional deficit hyperactive disorder) (Jensen, 2001).

Behov for atferdsmodifiserende tiltak knyttet til miljøet rundt et barn vurderes som sentralt.

Bronfenbrenner (1979) retter søkelyset mot barnet og det system barnet er en del av. Behandlingsstrategier som bygger på Bronfenbrenners sosialøkologiske modell, har som teoretisk utgangspunkt at atferdsproblemer opprettholdes ved at systemene omkring et barn (barnehage, familie etc.) spiller sammen og påvirker hverandre. Implikasjoner av modellen blir at ved kartlegging og behandling av barnets vansker vil en ha behov for informasjon fra og samarbeid med aktuelle system rundt barnet. Skole og barnehage blir her sentrale aktører.

Kvaliteten på relasjonen mellom voksen og barn er avgjørende i all samhandling og oppdragelse (Nordahl, Sørli, Manger & Tvedt, 2005). Sørli og Nordahl (1998) finner en klar sammenheng mellom elever og lærers relasjon og omfanget av problematferd. Å bygge en god og utviklende relasjon innbefatter blant annet etablering av tillit og å se det enkelte barn og vise anerkjennelse. En god relasjon hjelper den voksne å komme i posisjon til barnet.

Relasjonen kan være utviklingsstøttende i seg selv, og det vil være lettere å arbeide med vanskelige tema som for eksempel alvorlige atferdsvansker.

Webster-Stratton (2005) understreker behovet for å bygge opp et godt forhold til eleven. «Den emosjonelle tryggheten i yngre barns relasjon til de voksne i skole og barnehage er nødvendig for at de skal oppleve trygge rammer rundt det å prøve ut nye ideer, gjøre feil, løse problemer og kommunisere sine håp så vel som frustrasjoner, og slik øke sin sosiale kompetanse og sine faglige ferdigheter» (s. 67).

I skole- og barnehageprogrammet *De utrolige årene* blir temaet «hvordan bygge god relasjon til barn og foreldre» særlig belyst. Med en god relasjon som utgangspunkt, trenger de voksne redskaper og kunnskap om hvilke tilnærminger/tiltak som er effektive i møte med barn med store atferdsvansker.

I Drugli mfl. (2008) sin kvalitative studie med fokus på lærernes erfaringer og håndtering av små barn med omfattende atferdsvansker, fant man at lærerne var svært engasjert i og arbeidet med barn med store atferdsvansker. Majoriteten viste en positiv holdning til arbeidet og brukte mye tid på disse barna i gruppen. Når det gjelder tiltak rettet mot disse barna, rapporterte lærerne at de i stor grad brukte subjektive og individuelle perspektiv og preferanser heller enn profesjonelle evalueringer og evidensbasert kunnskap i møte med barna.

Overland (2007) og Nordahl mfl. (2005) understreker behovet for forskningsbasert kunnskap satt i system og konkretisert i praktiske tilnærminger og strategier for å oppnå resultater i arbeidet med atferdsvansker. Behovet for en mer systematisk og forskningsmessig tilnærming til atferdsproblematikk blir også understreket i rapporten *Forebyggende innsatser i skolen* (2008), der det påpekes at det brukes store ressurser på både å forebygge og redusere ulike problemer blant barn og unge i skole og barnehage. Innsatsen er ofte svakt forankret i teori og empiri, og iverksettes i for stor grad *etter* at problemene har vist seg. Målsettingen er å finne gode forebyggende tiltak og gi de voksne gode redskap til å møte barn med atferdsvansker på en hensiktsmessig og utviklingsstøttende måte.

Parallelt med å finne gode forebyggende tiltak blir

Atferdsproblemer defineres her som atferd som er karakterisert ved opposisjonell, utagerende og regelbrytende atferd.

grundig utredning av årsaksforklaringer til atferdsvansker sentralt. Overfor de fleste barn som har utviklet alvorlige atferdsvansker, vil det være behov for en bred tilnærming med tanke på hjelpetiltak og behandling. Det ligger utenfor denne artikkelens ramme å gå nærmere inn på det.

Os Pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (PPT) har gjennom mange år registrert økende tidsbruk på veiledning av foreldre og skole/barnehage vedrørende hvordan de kan hjelpe barn med atferdsvansker til en positiv utvikling. Det er ofte slik at når atferdsvansker har utviklet seg hos et barn, er det en langvarig prosess å endre disse mønstrene både hos barnet og i barnets miljø. Som en følge av dette så vi ved Os PPT behov for forebyggende tiltak, samt tiltak av mer omfattende og systematisk karakter for å møte barn med store atferdsvansker.

Det å arbeide med barn som har store atferdsvansker, tar mye energi fra personalet i skoler og barnehager. Uten strategier i møte med barn med atferdsvansker kan miljøet rundt barnet, selv om intensjonen er den aller beste, være en medvirkende faktor til at negativ atferd eskalerer. Paragraf 5.6 i opplæringsloven (1998) legger føringer for PP-kontorenes virksomhet og innhold. I tillegg til å være sakkyndig organ når det gjelder spørsmål om rett til spesialundervisning, skal tjenesten hjelpe skolen i kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov.

I løpet av de siste 20 årene har det blitt utviklet en rekke tilbud for familie og skoler med den hensikt å behandle tidlige atferdsproblemer hos barn. Flere av disse er presentert i rapporten *Forebyggende innsatser i skolen* (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Presentasjon av *De utrolige årenes skole- og barnehageprogram*

Carolyn Webster-Strattons *De utrolige årene* (DUÅ) er en forebyggings- og behandlingstilnærming for barn med atferdsproblemer eller for barn som er i ferd med å utvikle slike vansker. Sosial læringsteori og anvendt atferdsanalyse danner grunnlaget for metodikken i programmet. Programmet retter seg primært mot aldersgruppen 3 til 8 år. Det har i den senere tid også blitt utviklet program for barna i alderen 0–3 år og fra 8–12 år. DUÅ består av ulike programmer rettet mot foreldre, barn og ansatte i barnehage, skole og SFO. DUÅ bygger på bred internasjonal og evidensbasert forskning og kan vise til strenge dokumentasjonskrav for effekten av de ulike tiltakene. Programmet ble utviklet i 1991 i USA.

En sentral målsetting med programmet er å forebygge eller redusere uønsket atferd hos barn parallelt med å bygge sosial og emosjonell kompetanse.

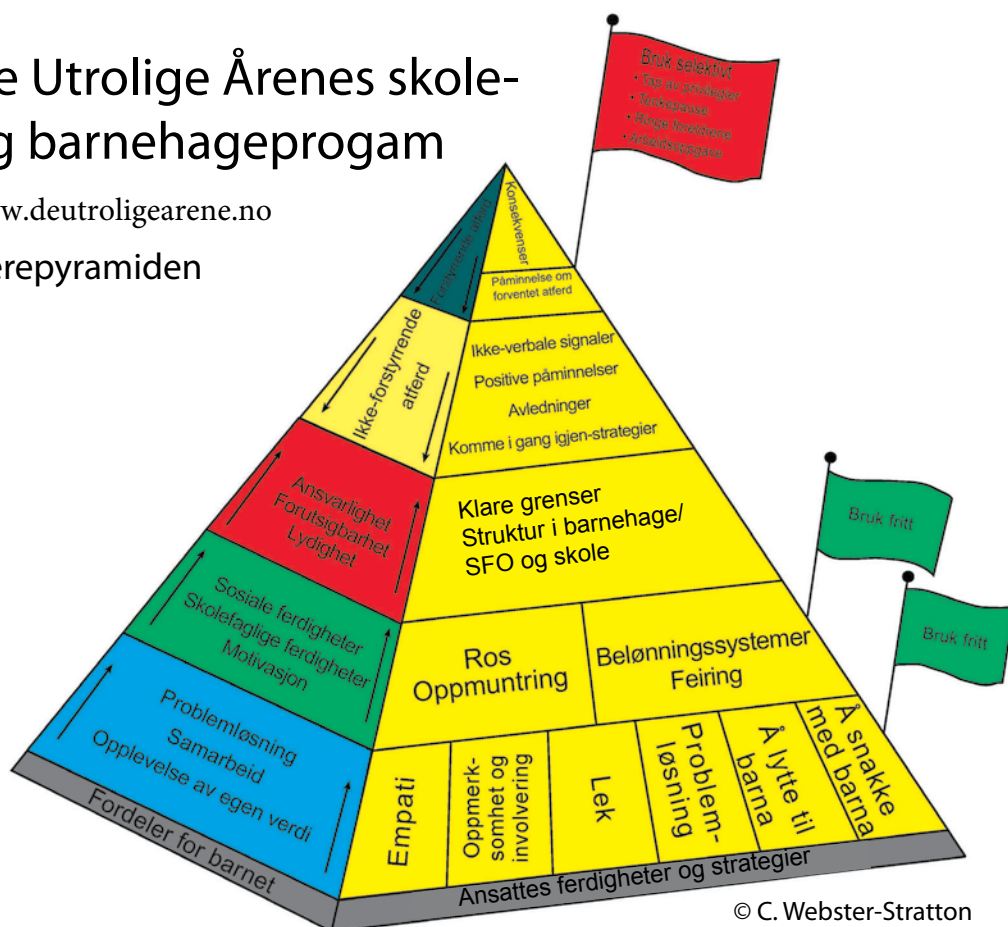
Det legges stor vekt på at alle ansatte i en enhet skal delta, da programmet ikke bare retter seg mot kompetanseheving av den enkelte, men av skolen/barnehagen som system. Opplæringen er organisert som workshops der deltagerne er aktive bidragsytere gjennom samtaler og diskusjoner omkring de ulike tema. Sammen utgjør boka *Sosial og emosjonell kompetanse hos barn* (Webster-Stratton, 2005), videovignetter og rollespill et utgangspunkt for å få fram de sentrale prinsippene i programmet. Programmet er manualbasert. Opplæring av ansatte i skole og barnehage går over 6 hele kursdager (workshops). Deltagerne får også veiledning i mindre grupper mellom kursdagene. Det er tilbud om totalt 7 veiledninger etter endt kursrekke. Innholdet i kursrekken følger pyramidens oppbygning (se figur 1).

Figur 1 er en illustrasjon på sammenheng mellom lærernes ferdigheter og strategier som er i fokus og fordeler/utbytte for barnet med skole/barnehageprogrammet.

De Utrolige Årenes skole- og barnehageprogram

www.deutroligearene.no

Lærepyramiden



Programmet inneholder mange elementer som utvikling av atferdsplaner, hvordan bygge gode relasjoner til barn og foreldre, hvordan takle stress, å lære problemløsningsfer-

digheter for å nevne noen. I denne studien har jeg valgt å fokusere på de spesifikke læringsteknikkene som det blir undervist om på kurset.

Undersøkelsen

Positive tilbakemeldinger fra kursdeltagerne etter kurs i 2008 og stor interesse for deltagelse blant skoler og barnehager førte til at kommunen fortsatte å prioritere bruk av ressurser på programmet. Kommunen har totalt hatt 8 kurs i programmet (2008–2012). Programmet er ressurskrevende, og vi så derfor et behov for en evaluering av denne satsingen.

Undersøkelsen denne artikkelen omhandler, hadde derfor til hensikt å se nærmere på:

- I hvilken grad har deltagere på DUÅ skole- og barnehageprogram brukt de spesifikke læringsteknikker som det ble undervist i?
- I hvilken grad opplever de teknikkene som nyttige i det daglige arbeid to år etter endt opplæring?
- I hvilken grad blir programmet brukt forebyggende?
- I hvilken grad har programmet ført til systemendringer?

Metode

Deltagere I 2009 holdt Os kommune totalt 3 kursrekker i regi av Os PPT i samarbeid med Førebyggjande teneste. Deltagere til undersøkelsen ble valgt ut fra disse tre kursene av følgende grunner:

- Lokale kursledere hadde allerede bygd opp noe erfaring med gjennomføring av kursene, noe jeg antok hadde betydning for kvaliteten på kurstilbudet.
- Det var på undersøkelsestidspunktet vel to år siden disse deltagerne deltok på workshops – og det var ønskelig å se om teknikkene det ble undervist i, fremdeles er i bruk.
- 2009 var også første året vi tok i bruk et omfattende evalueringsskjema som gir mulighet for sammenligning av besvarelser.

47 av deltakerne fylte ut spørreskjemaet om brukertilfredshet og nytte av kurset på siste kursdag. Undersøkelsen tar utgangspunkt i denne gruppen.

Ved utsendelse av spørreskjema i 2012 ble adressene til 45 av disse funnet. Totalt besvarte 33 forespørselen, noe som tilsvarer en svarprosent på nær 75.

Datainnsamling Spørreskjemaet som ble benyttet etter deltagelse i programmet i 2009, var Teachers Satisfaction Questionnaire (Webster-Stratton, 2008). Skjemaet ble oversatt ved Universitetet i Tromsø i forbindelse med innføringen av skole- og barnehageprogrammet i Norge. Skjemaet fanger blant annet opp hvor nyttig kursdeltagerne fant de sentrale læringsteknikkene som ble formidlet.

For å gjøre det mulig å sammenligne deltagerens vurderinger i 2009 med vurderingene i 2012, ble Teachers Satisfaction Questionnaire benyttet. For å fange opp om deltagerne har hatt erfaring med eller brukt teknikkene, har jeg valgt å føye til tilleggsspørsmål.

Spørsmålene er spesifikke og avgrensede. Det forutsettes at informantene har forståelse for de ulike begrep som blir brukt, da det har vært gitt opplæring spesifikt i de nevnte teknikkene i løpet av kursdagene. Det er lagt vekt på at spørsmålsstillingene skal være enkle og presise, svarkategoriene er gjensidig utelukkende og balansert og konsistente. Spørreskjemaet ivaretok anonymitet.

Prosedyre Datainnsamlingen i 2009 ble gjennomført ved at deltagerne ble bedt om å fylle ut et spørreskjema ved avslutning av kursrekken. I 2012 ble spørreskjemaene adressert direkte til informantene. Disse skjemaene er anonymisert. Rektor/styrer returnerte utfylte svarskjema i en samlekonvolutt adressert til prosjektleder. Det ble purret på telefon en gang og svarfrist ble utvidet fra 2 uker til en måned.

Dataanalyse For analyse av datamaterialet er det brukt deskriptive analyser av opplevd nytteverdi av kurset (2009 og 2012) og erfaring med programmet (2012). Programmets ulike deler presenteres ved gjennomsnittsskårer og standardavvik. T-tester ble benyttet for å vurdere om de eventuelle forskjellene var signifikant forskjellig fra en gjennomsnittsskåre.

Resultat

Respondenter. Blant dem som besvarte i 2009, var 90 prosent kvinner. 67,6 prosent hadde utdanningsnivå bachelorgrad eller høyere, mens 16 prosent hadde fagbrev i barne- og ungdomsarbeid. De resterende deltagerne var

Tabell 1: Bruk av teknikkene i programmet i 2009 og 2012 og endringer i vurdert nytte fra 2009 til 2012.

	2009	2012	endring 2009–12	
	m (sd)	m (sd)	m(sd)	t-verdi
Barnestyrte lek	4.62 (.87)**	4.42 (.92)**	.16 (.97)	t(30) = .93
Beskrivende kommentarer	4.78 (.73)**	4.74 (.82)**	-.03 (.82)	t(29) = -.23
Ros/oppmuntring	5.56 (.50)**	5.27 (.67)**	.24 (.79)	t(32) = 1.76
Belønningssystemer	4.82 (.68)**	4.82 (.68)**	.21 (.87)	t(32) = 1.56
Ignorering	5.00 (.56)**	4.55 (.71)**	.36 (.84)	t(32) = 2.43*
Gode beskjeder/ Grensesetting	5.47 (.55)**	5.00 (.79)**	.42 (.94)	t(32) = 2.60*
Tenkepause	4.67 (.83)**	4.67 (.83)**	.12 (1.08)	t(32) = .64
Konsekvenser	4.96 (.71)**	4.45 (.71)**	.39 (1.14)	t(32) = 1.94
Omdirigering	5.16 (.78)**	4.67 (.78)**	.39 (.78)	t(32) = 2.87**

2009: n = 45, 2012: n = 33, m = gjennomsnitt, sd = standardavvik, t-verdi testet mot nøytral i 2009 og 2012, og 0 i Endring 2009–12.

Endring 2009-12: gjennomsnitt 2009 – gjennomsnitt 2012 (positiv verdi innebærer en reduksjon i rapportert nytte fra 2009 til 2012.

Endring blant respondentene som besvarte spørreskjemaet på begge tidspunkt).

*p < .05, ** p < .01

ufaglærte. Gjennomsnittsalderen blant respondentene var 45 år (variasjon mellom 28 og 62), og antall år de hadde arbeidet med barn varierte mellom 3–46 år med et gjennomsnitt på 20,3 år (sd. 11,3). Det var ingen signifikante forskjeller om respondentene ville anbefale programmet i 2009 kontrollert for antall års erfaring respondentene hadde fra skoleverket og respondentenes utdanning.

Nær 95 prosent av deltagerne ville anbefale programmet til andre i 2009, og dette hadde ikke endret seg signifikant til 2012. ($F(2, 30) = 1,82$.)

Frafall fra 2009 til 2012 Det var 45 som besvarte undersøkelsen i 2009, mens det var 33 som besvarte spørreskjemaet i 2012, noe som gir en svarprosent på 73,3. Sammenlignes gruppen som ikke svarte med dem som svarte i 2012 om de ville anbefale programmet i 2009, var det ingen forskjeller. Blant de ni som ikke svarte, var gjennomsnittsskåren 5.00 (standardavvik (sd) = 0) mens denne skåren var 4.87 (sd

=.39) blant de 33 som deltok i 2012. Denne forskjellen var ikke signifikant ($F(1, 39) = 1.27$).

Tabell 1 viser deltagerne vurdering av nytteverdi av de ulike deler av programmet etter endt kurs i 2009 og ved oppfølgingstidspunktet i 2012.

Alle deltagerne opplevde enkelte teknikker som ble belyst i programmet som nyttig i noen grad eller mer. Teknikkene som ble vurdert som mest nyttig, er ros og gode beskjeder/grensesetting. Ser en nærmere på endringer i løpet av de to årene viser undersøkelsen at opplevelse av nytteverdi har en svak nedgang.

Alle som besvarte undersøkelsen i 2012, ville anbefale programmet til andre etter deltagelse i kurset i 2009. Når det gjelder vurdering om informantene har endret praksis i sitt møte med barn med atferdsvansker i 2012, svarte 14 av 33 at praksis er endret i stor grad eller mer, 15 av 33 rapporterer at det har endret praksis noen grad. Totalt 29 (96 prosent) av respondentene har altså endret praksis i noen

Tabell 2: Deltagernes erfaring/bruk av teknikkene i 2012.

	m(sd)	t-verdi
Barnestyrt lek	3,57 (1.48)	t(29) = -1.61
Beskrivende kommentarer	4,32 (.98)	t (30) = 1,83
Ros/oppmuntring	4.97 (.67)	t(33) = 8,40**
Belønningssystemer	4.30 (.85)	t(32) = 4.30*
Ignorering	3.88 (1.04)	t(32) = -.66
Gode beskjeder/Grensesetting	4.70 (.88)	t(32) = 4.53
Tenkepause	3.42 (1.06)	t(32) = -3,12**
Konsekvenser	3.64 (.99)	t(32) = -2.10*
Omdirigering	4.03 (.85)	t(32) = .21

n = 33

t-verdi testet mot signifikansverdi m = 4 (nøytral)

*p < .05, ** p < .01

grad eller mer. Heller ikke endringene i deltagernes måte å møte barn med atferdsvansker på var signifikant forskjellig fra «til en viss grad».

Deltagerne rapporterte om betydelig endret atferd i sin tilnærming for å forebygge atferdsvansker. Vedrørende om deltagelse hadde ført til systemendringer, rapporterte deltagerne noen endringer, men disse var ikke signifikant forskjellig fra «til en viss grad». Tabell 2 presenterer en oversikt over deltagernes erfaring med og bruk av bruk av teknikkene i 2012.

Når det gjelder ros og gode beskjeder, rapporteres det at de bruker det signifikant mer enn «noe» i 2012. Resultatet er her sammenfallende med de teknikker deltagerne opplevde som mest nyttige både i 2009 og i 2012 (se tabell 1). Med hensyn til tenkepause og konsekvenser benyttes disse teknikkene signifikant mindre enn «noe».

Diskusjon

Denne undersøkelsen belyser om man har lyktes med implementering av det evidensbaserte skole- og barneha-geprogrammet De Utrolige Årene i Os kommune, og om

deltagelse har ført til vedvarende endringer på bakgrunn av det de har lært blant kursdeltagerne. I og med at programmet er skoleomfattende, vurderes det som særlig interessant å finne ut om deltagelse førte til endringer i deltagernes opplevelse av hvordan skolen som system fungerer generelt, men også hvordan skolen som en helhetlig organisasjon forholder seg til og forsøker å forebygge atferdsvansker.

Alle deltagerne ville anbefale programmet til kollegaer i 2009. Sammenlignes gruppen som svarte med gruppen som falt fra i 2012, er det ingen forskjell i hvilken grad de ville anbefale programmet for andre etter endt kursrekke. Dette kan forstås som at de som deltok også i 2012 var representative for kursdeltakere flest.

Systemendring Gjennom kartleggingen av opplevd nytte-verdi i 2009 kom det frem at kurset ble opplevd som nyttig blant majoriteten av deltagerne. Alle kursdeltagerne ville anbefale kurset til andre kollegaer. Det er imidlertid inter-essant å merke seg at nokså få (9 respondenter eller 20 prosent) mener at implementeringen av DUÅ faktisk har

Generelt ble teknikkene vurdert som nyttige.

ført til større systemendringer i organisasjonen. Samtidig rapporterer flere om endringer på systemnivå tilsvarende «til en viss grad» (15 respondenter eller 33,3 prosent). Det kan dermed synes som om det ikke er en entydig sammenheng mellom deltageres fornøydhetsgrad med tiltaket og hvorvidt det fører til endringer i organisasjonen som helhet. Om dette kan forklares med at noen strategier fortsatt benyttes i 2012, mens andre strategier benyttes i nokså liten grad, er ikke kjent.

Det er uansett interessant å merke seg at programmet benyttes forebyggende i stor grad (18 respondenter eller 40 prosent), mens systemendringene ikke synes å være like uttalte. Dette til tross for at 80 prosent eller flere i personalet ønsket programmet, og at hele personalgruppen faktisk deltok i workshopene, noe som vurderes som viktig for å endre barnehagen og skolen som system av program-eieren i Norge.

Fixsen mfl. (2005) framhever lederskap som en sentral faktor i implementeringsarbeidet. For deltagelse i kurset var det en forutsetning at ledelsen ved organisasjonene støttet implementeringen av DUÅ. Det er ut fra dette vanskelig å vite hva som eventuelt kunne vært gjort for ytterligere å styrke systemendringene. I Os har det vært tilsatt nye ledere ved flere av enhetene som deltok. I tillegg har det vært strukturelle endringer ved at tre barnehager er slått sammen til en. I denne barnehagen er det nå også bare 1/3 av personalet som har deltatt i opplæringen. Det er rimelig å anta at dette kan resultere i noe manglende endringer på systemnivå. Men dersom hensikten med organisasjonsomfattende kursing faktisk er å etablere endrede måter hvordan en personalgruppe kan forstå, tilnærme seg og forebygge atferdsvansker på, er det ønskelig med endringer utover den enkelte ansatte. På bakgrunn av dette kan det synes som om tilnærmingen med å sikre stor støtte i personalgruppen og i ledelsen ikke er tilstrekkelig for at implementeringen av et tiltak fører til varige systemendringer.

Nytteverdi og bruk av teknikkene Generelt ble teknikkene vurdert som nyttige. Webster-Stratton mfl. (2004) fant også i sin studie at 93,5 prosent av lærerne vurderte programmet som nyttig. Endringene i teknikkenes nytteverdi fra 2009 til 2012 var hovedsakelig små, men det er allikevel noen end-

ringer. Deltagerne rapporterte nytteverdien av temaene ignorering, gode beskjeder og grensesetting og omdirigering som signifikant dårligere i 2012. Når det gjelder gode beskjeder og grensesetting, var det av de teknikker som var best evaluert i 2009. Selv med en signifikant lavere nytteverdi i 2012 er det fremdeles rapportert som en av de teknikkene som er opplevd som mest nyttig. Flertallet oppgir også at de i stor grad har brukt teknikkene.

Når det gjelder omdirigering og ignorering, har deltagerne kun til en viss grad gjort seg erfaringer med teknikkene. De to teknikkene som var rapportert minst i bruk, var barnestyrt lek og tenkepause. Flere av informantene opplyste her at de ikke arbeidet med så små barn, og av den grunn hadde ikke barnestyrt lek vært aktuelt å ta i bruk. Når det gjelder tenkepause, er det flere som rapporterte at de synes det er vanskelig å ta denne teknikken i bruk. Om dette er uttrykk for at disse teknikkene strider mot deltageres holdninger til hva en pedagog eller assistent kan og skal gjøre, er ukjent. Vurdering av tenkepause som den minst nyttige teknikken støttes også av Adolfsen mfl. (2010) sin studie av lærernes tilfredshet og nytteverdi med kurs i klasseledelse.

Kommentarer fra deltagerne med hensyn til ros, gode beskjeder/grensesetting og belønning var at dette var teknikker de hadde tatt i bruk tidligere, men at kurset hadde økt forståelsen for bruken og satt bruken mer i system. Det kan synes som om dette har ført til økt bevisstgjøring blant deltagerne. Funnene støttes av Adolfsen mfl. (2010) som også finner at når det gjelder enkeltdelene av programmet var det disse to teknikker deltagerne var mest fornøyd med. Baker-Henningham (2009) fant i sin studie av lærere på Jamaica at når lærerne hadde en økning i positiv lærer-atferd, rapporteres parallelt en økning i barnas interesse og entusiasme for aktivitetene i klasserommet. Om dette også er tilfellet blant elevene som har lærere som er kurset i DUÅ, kan man ikke vite på bakgrunn av denne studien.

I St.meld. 30, *Kultur for læring*, refereres det til forskning som viser at opplærings- og læringsledelse er viktig for å forebygge atferdsproblemer. God ledelse innebærer at lærere skaper produktiv arbeidsro i elevgrupper gjennom å fremme og skjerme opplæringsaktiviteter. Effektiv ledelse forutsetter et høyt bevissthetsnivå hos læreren om hva

En god relasjon til barna blir fremhevet som grunnlaget for alt endrings- og utviklingsarbeid.

som skjer i elevgruppen, men også gode relasjoner mellom elevene og mellom læreren og elevgruppen. Skolens helhetlige innsats er viktig for å redusere omfanget av atferdsproblemer. Det viser seg at det er mindre atferdsproblemer på skoler der det arbeides aktivt med forebyggende tiltak og kompetansestyrkende innsats på skole-, elevgruppe- og elevnivå (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Gode beskjeder inngår i skole- og barnehageprogrammet som en sentral teknikk med tanke på det å være en proaktiv voksen og utøve god gruppeledelse. En god relasjon til barna blir fremhevet som grunnlaget for alt endrings- og utviklingsarbeid. I løpet av en dag i skolen/barnehagen gis det mange beskjeder både med tanke på informasjon og korreksjon. Barn med store atferdsvansker mottar langt flere beskjeder enn gjennomsnittseleven. I gjennomsnitt gir lærere 35 beskjeder i halvtimen, mens når en har barn med atferdsvansker i klassen, kommer antallet opp i 60 (Webster-Stratton, 2005). Hvordan en beskjed blir formulert er av stor betydning for hvorvidt den er utviklingsfremmende eller problemkonserverende. Gode og effektive beskjeder står sentralt når det gjelder å være en proaktiv voksen og en tydelig leder.

Hvilken type oppmerksomhet den voksne gir, er en av de viktigste faktorer for å motivere barn til positiv utvikling både faglig og sosialt (Webster-Stratton, 2005). Resonnementet er at den atferd den voksne gir oppmerksomhet, ofte vil gjenta seg. Oppmerksomhet på negativ atferd kan dermed få den ikke tilsiktete effekt at den negative atferden eskalerer. Tilsvarende vil oppmerksomhet/ros for ønsket atferd øke sannsynligheten for at den forkommer oftere. Bevisst bruk av positiv oppmerksomhet på positiv atferd blir ut ifra denne kunnskapen sentral for barnets utvikling.

«Hensiktsmessig og effektiv læring fremmes av et positivt sosialt miljø med muligheter til gode relasjoner mellom elevene og mellom elever og lærere. Konstruktiv tilbakemelding fra lærere til elevene, positiv forsterkning av hensiktsmessig atferd og ros til elevene når de gjør noe bra, er bærebjelker i et godt læringsmiljø og helhetlig forebyggingsstrategi» (Wilhelmsen, 2001, i Gravrok, Schanke, Andreassen & Domba (2006, s. 36).

Joyce og Showers (2002) har i sin studie sett på hvilke

læringskomponenter som øker sannsynligheten for overføring av teoretisk kunnskap til praksis. De fant at kollega «coaching» viste klart best effekt med 95 prosent overføring. Ren kunnskapsformidling og demonstrasjon hadde ingen effekt. Skole- og barnehageprogrammet vektlegger erfaringsutveksling og samarbeid om enkeltelever, men like mye arbeid med hele grupper. Deltagerne rapporterte i 2009 at det var svært nyttig å dele erfaringer og delta i gruppediskusjoner. Dette var også tilfelle hos Adolfssen mfl. (2010), så betydningen av dette synes å være stor.

Drugli mfl. (2008) fant i sin studie et høyt og positivt engasjement hos lærere med tanke på å hjelpe barn med store atferdsvansker til endring. Lærerne hadde imidlertid i liten grad satt tiltak i system og rapporterte om lite støtte og samarbeid på tvers av kollegiet. Tiltak var basert på subjektive og individuelle perspektiv og preferanser. I vår undersøkelse var en av de hyppigste kommentarene at deltagelse i skole-/barnehageprogrammet har satt egen kunnskap i system og bevisstgjort deltagerne i bruk av ulike tilnærminger i arbeidet med det enkelte barn. Alle deltagerne bruker teknikkene i kurset forebyggende, og 19 rapporterer at de gjør det i stor grad, noe som forstås som en bekreftelse på dette.

Et representativt sitat fra en av kursdeltagerne var *«Programmet har medført at eg nyttar kjende metodar meir systematisk. Eg er og meir bevisst på korleis eg går fram for å få til ei positiv endring i åtferd»*.

Studier viser at når lærere tar i bruk flere positive strategier i klasserommet, viser elever oftere sosiale ferdigheter og forekomsten av atferdsproblemer blir redusert (Webster-Stratton, 2008).

Svakheter ved undersøkelsen Utvalget i denne undersøkelsen er relativt lite med totalt 45 informanter i 2009 og 33 informanter i 2012. På bakgrunn av dette bør man være forsiktig når man tolker funnene. Det er for eksempel stor variasjon i deltagerens erfaringsbakgrunn og utdanningsnivå. Undersøkelsen fanger ikke opp disse variasjonene med hensyn til nytteverdi og erfaring med metodene i og med at det er så få informanter. Videre er det bare benyttet selvrapportering som kun gir informantens subjektive opplevelse av økt kunnskap om og bedre håndtering av atferd-

svansker, og ikke reelle endringer i informantenes atferd. Vi har heller ingen kunnskap om i hvilken grad læreres endring av praksis har resultert i endret elevatferd hos enkeltelever eller grupper.

De statistiske testene forutsetter kontinuerlige data. I og med at skjemaet ikke opererer med sumskårer, kan ikke dette sies å være oppfylt. For å imøtekomme denne svakheten ble det beregnet differanseskårer i opplevd nytte fra 2009–2012. Videre var man konservative med hensyn til signifikansnivå som ble valgt for de ulike testene for å redusere sjansene for falske positive funn. Til sist er det viktig å gjøre klart at undersøkelsen ble gjennomført av en av gruppelederne. Dette kan ha påvirket svarene i positiv retning.

Konklusjon

Undersøkelsen viser at majoriteten av deltagerne på kurset i DUÅ skole- og barnehageprogram rapporterer at de opplevde de aktuelle læringsteknikkene som nyttige. I 2009 ville 95 prosent anbefale kurset til kollegaer i stor grad. Det registreres kun en svak endring når en sammenligner svar vedrørende nytteverdi i 2009 og 2012 og at nytteverdien har vært relativt konstant.

Teknikkene gode beskjeder, grensesetting og ros var evaluert som mest nyttig, og er de teknikkene som flest rapporterer er i bruk i stor grad i 2012. Det er trolig en nær sammenheng mellom det å oppleve teknikkene som nyttig, og at deltagerne faktisk bruker teknikkene. Alle deltagerne rapporterte at de brukte programmet forebyggende. Når det gjelder systemendringer, er det noen holdepunkter for at programmet har ført til noen endringer, men ikke gjennomgripende endringer. Generelt vurderes undersøkelsen som positiv med tanke på den prioriteringen en kommune kan ta og at disse valgene kan føre til gunstige resultater. Deltagerne i denne kartleggingen synes å benytte kunnskap fra kurset og det kan også synes som om denne kunnskapen til dels blir hyppig brukt.

REFERANSER

- ADOLFSSEN, F., FOSSUM, S., & JØRGENSEN, F.W.** (2010). Lærernes tilfredshet og nytteverdi med kurs i klasseledelse. *Skolepsykologi nr. 3*, s. 13–22.
- BRONFENBRENNER, U.** (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Harvard University Press.
- CAMPELL, S.B.** (1991). Longitudinal studies of active and aggressive preschoolers: individual differences in early behavior and outcome. *Rochester Symposium on developmental psychopathology*, s. 57–90. Hillsdal, NJ: Erlbaum.
- DALE, R.** (2006). *Tidleg identifisering og tidleg intervensjon. Ein kartleggingsrapport om: Bekymringar og samarbeid*. Os kommune, 2006.
- DRUGLI, M.B., CLIFFORD, G. & LARSSON, B.** (2008). Teachers experience and management of Young children treated because of home conduct problems: A qualitative study. *Scandinavian journal of educational research*, 52, s. 279–291.
- FIXSEN, D.L., NAOOM, S.F., BLASÉ, K.A., FRIEDMAN, R.M. & WALLACE F.** (2005) *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- FOSSUM, S. DRUGLI, M.B., HANDEGÅRD, B.H. & MØRCH, W-T. :** (2010) Barns aggressive atferd etter foreldretraining. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 47, 908 – 910.
- GRAYROK, Ø. SCHANCKE, V. ANDREASSEN, M, & DOMBEN, P.** (2006). *Lokal skolestrategi for rusforebyggende og helsefremmende arbeid – en kunnskapsoppsummering*. Et oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet, avdeling tobakk. Skrifiserie fra Nordnorsk Kompetansesenter – Rus. 1/2006.
- HEIERVANG, E., STORMARK, K.M., LUNDERVOLD, A.J., HEIMANN, M., GOODMAN, R., POSSERUD, M.B., GILLBERG, C.** (2007). Psychiatric disorders in Norwegian 8- to 10-year-olds: an epidemiological survey of prevalence, risk factors, and service use. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 438–447.
- FRYER, D.** (1998). Community Psychology: Practicing what we (don't) teach. *Clinical Psychology Forum*, Vol. 12.
- JENSEN, P.S.** (2001). American Academy of Pediatrics. Clinical practice guideline: Treatment of the school-aged child with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 108, 1033–1044.
- JOYCE, B. & SHOWERS, B.** (1995). *Student achievement through staff development fundamentals of school renewal*. NY: Longman.
- LARSSON, B., FOSSUM, S., CLIFFORD, G., DRUGLI M.B., HANDEGÅRD, B.H. & MØRCH, W-T.** (2009). Treatment of oppositional defiant and conduct problems in young Norwegian children. Results of a randomized controlled trial. *European Child and Adolescent Psychiatry* 18(1), s. 42 – 52.
- LINDEBERG, E. & OGDEN, T.,** (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000. En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen, Rapport*. Oslo. Læringscenteret.
- LUNDE, E.S.** (2007). Hva slags problemer går vi til fastlege med. *Samfunnspeilet*, 3, s. 26–33.

MIDTHASSEL, U.V. & ERTESVÅG, S. (2009) Utfordringer med implementering av skoleomfattende endringsarbeid. *Spesialpedagogikk nr. 1*, s. 12–19.

NORDAHL, T., SØRLIE, A.M., MANGER, T. & TVEDT, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

NORDAHL, T., GRAVROK, Ø., KNUDSMOEN, H., LARSEN, T.M.B. & RØRNES, K. (red). (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Utdanningsdirektoratet.

OGDEN, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Akademisk.

OGDEN, T. (2010). *Familiebasert behandling av alvorlige atferdsproblem blant barn og ungdom: evaluering og implementering av evidensbaserte behandlingsprogrammer i Norge*. Doktorgradsavhandling (dr.philos.). Universitetet i Bergen.

OPPLÆRINGSLOVA. (2011). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lov 1998. nr. 61 Sist endret i 2011, Oslo: Kunnskapsdepartementet.

OVERLAND, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.

ROLAND, E. (2003). *Atferdsproblemer til elever i grunnskoleopplæring*. Notat fra Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.

ROGERS, E.M. (2003). *Diffusion of innovations (5. edition)*. New York: Free Press.

ST.MELD. 30. (2003–2004). *Kultur for læring* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

SØRLIE, M.A. & NORDAHL, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet skole og samspillsvansker. Rapport 12a/98 Oslo: Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring.

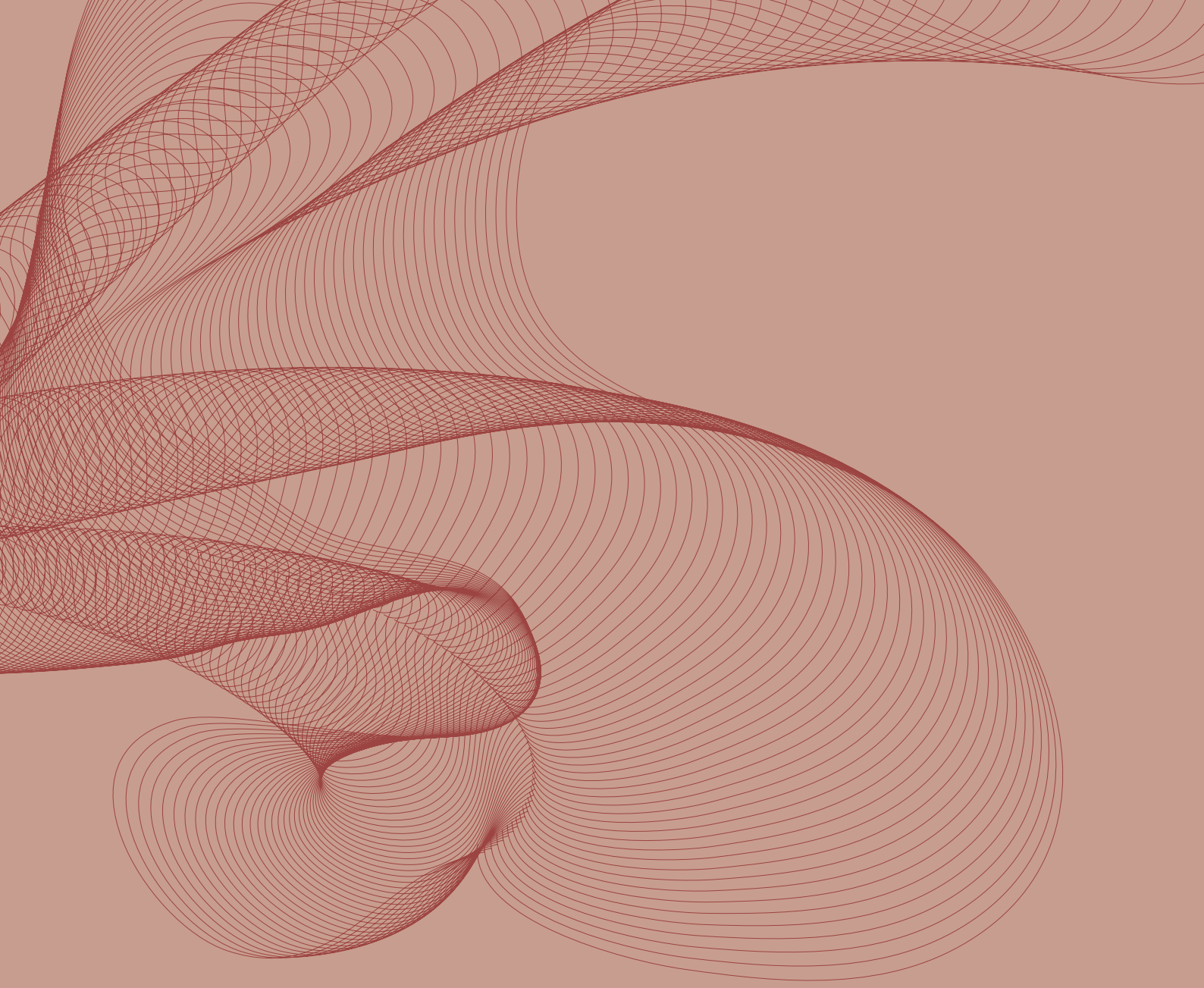
SØRLIE, M.A., OGDEN, T., SOLHOLM, R. & OLSETH, A.R. (2010). Implementeringskvalitet – om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 447, s. 315–321.

VEILEDER IS-1405 (2007). *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.

WEBSTER-STRATTON, C. (1991). Annotation: strategies for working with families of conductdisordered children. *British Journal of clinical Psychiatry and psychology* 32, s. 1047–1062.

WEBSTER-STRATTON, C., REID, M.J. & HAMMOND, M. (2004) Treating children with early onset conduct problems: Intervention outcomes for parents, child and teacher training, *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 33, 105–124.

WEBSTER-STRATTON, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal forlag.



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.

Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter?

– En analyse av utdanningsreformer fra 1970-årene og fram til i dag

Halvor Bjørnsrud, professor i pedagogikk ved Høgskolen i Vestfold.
Sven Nilsen, professor, dr.scient. ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Sammendrag

Analysens første del omfatter intensjoner som eksplisitt omfatter forebygging, tidlig oppdaging og inngripen. Så følger en del om tidlig innsats med vekt på samspillet mellom individ- og miljøfaktorer i synet på differensiering og funksjonshemning. Deretter utvides perspektivet, og tidlig innsats knyttes til hvordan elevenes sosiale bakgrunn tillegges betydning for læring i skolen. Det fjerde området omhandler intensjoner om tidlig innsats for å hindre frafall i videregående opplæring. Analysen viser at intensjoner om tidlig innsats på disse områdene i første rekke har vært uttrykt i stortingsmeldinger, og i liten grad har vært vektlagt i nasjonale læreplaner. Styringssignalene har slik sett vært svake og uklare.

Summary

The article analyses how the intentions of early intervention in Norwegian schools have been expressed in education policy documents from the 1970s to the present day. The first part of the analysis deals with intentions that explicitly cover prevention, early detection and intervention. Then follows a section on early intervention, with the emphasis on the interaction between individual and environmental factors in relation to differentiation and disability. The perspective is then expanded on and early intervention is linked to how importance is attached to pupils' social background for learning at school. The fourth area deals with the intentions of early intervention to prevent upper secondary school dropout. The analysis shows that the intentions of early intervention in these areas have mainly been expressed in Reports to the Storting, and have been given no real emphasis in national curricula. Thus, the signals from government have been weak and unclear.

Nøkkelord

TIDLIG INNSATS
NASJONALE LÆREPLANER
TILPASSET OPPLÆRING
SOSIAL BAKGRUNN
FRAFALL I VIDEREgåENDE SKOLE

Introduksjon

Problemstillingen som tas opp i denne artikkelen, er: Hvilke intensjoner for tidlig innsats er uttrykt i sentrale utdanningspolitiske dokumenter fra 1970-årene og fram til i dag? Med sentrale utdanningspolitiske dokumenter som kilder menes her primært opplæringsloven og nasjonale læreplaner. Disse dokumentene gir rammer, retningslinjer og handlingsrom for tidlig innsats i norsk skole. I tillegg vektlegges stortingsmeldinger og offentlige utredninger. Slike dokumenter kan bidra til å vise framveksten av intensjoner om tidlig innsats. Det pekes også på relevante OECD-rapporter som omhandler norsk utdanning. Dette setter intensjoner om tidlig innsats i vårt land i et internasjonalt perspektiv.

Når vi taler om utviklingen fra 1970-årene og fram til i dag, ser vi på fire utdanningsreformer: Reform 1974, Reform 1987, Reform 1997 og Reform 2006. Analysen vil primært omfatte grunnskolen, men det belyses også hvordan tidlig innsats er relevant for å dempe frafall i videregående opplæring. Tidlig innsats relateres også til elevenes sosiale bakgrunn.

Forskjeller i læringsutbytte begynner i tidlig alder. For å forebygge problemer senere i skoleløpet – bl.a. i videregående opplæring – synes det viktig med tidlig innsats alt fra førskole- og barneskolealder av, i tillegg til tiltak i senere skolealder og ved overganger mellom skoletrinn (Rambøll og NOVA, 2010, Wollscheid, 2010). Det er for eksempel en klar sammenheng mellom tidlig språkstimulering og læring i skolen (Aukrust, 2005).

Noen barn møter skolen med stimulering og forkunnskaper og ferdigheter som passer bedre til skolens krav og forventninger enn andre, bl.a. når det gjelder språklige og sosiale ferdigheter. Det er noe som har stor betydning for senere læringsutvikling og læringsutbytte (UNESCO, 2006). Det er de senere årene formulert som et viktig utdanningspolitisk anliggende at tidlig innsats skal skape bedre muligheter for læring for alle elever, som må inkluderes i gode læringsprosesser og læringsfelleskap så tidlig som mulig.

Det anses å være av stor betydning for å bidra til sosial utjevning (St.meld. nr. 16 (2006–2007); Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

Vi søker å svare på problemstillingen om tidlig innsats ved å analysere fire hovedområder innenfor hver reform. Disse områdene er vokst fram gjennom et samspill mellom en induktiv og deduktiv tilnærming for analysen (Patton, 2002). Vår faglige for forståelse og vår lesning og analyse av utdanningspolitiske dokumenter i de fire reformene er bakgrunn for valg av de fire områdene. De tre første områdene er i noen grad inne i dokumentene fra tidlig i 1970-årene. Det fjerde området er kommet særlig sterkt inn fra 1990-årene og til i dag. Tidlig innsats er tydeliggjort som begrep først fra midten av år 2000. De fire områdene anvendes som kategorier for analysen av reformene, slik at en kan få fram vektleggingen av og utviklingen innenfor områdene sett over tid i reformperiodene. Disse valgte områdene framstår som klart relevante for tidlig innsats ut fra vår forståelsesramme for artikkelen.

Det første området dreier seg om *forebygging, tidlig oppdaging og inngripen*. Dette ser vi som nært knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring. Det henger sammen med at vi tar utgangspunkt i en tosidig forståelse av tidlig innsats. Tidlig innsats dreier seg på den ene side om å tilrettelegge en god allmenn opplæring fra første skoledag av, slik at en stimulerer og støtter alle elevers læring, og slik at vansker med og barrierer for læring motvirkes. I dette ligger det et forebyggende aspekt. Tidlig innsats dreier seg på den annen side om tidlig å oppdage barn som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling, og å ta raskt fatt i vansker og barrierer, uansett hvilket klassetrinn de oppstår på. I dette ligger det et intervensjonsaspekt. Antakelsen er at jo tidligere et barn møtes med tilpasset opplæring, jo bedre er mulighetene til at problemer unngås eller reduseres.

Dette synet på tidlig innsats innebærer at det er noe som angår både ordinær opplæring og spesialundervisning, og at er en oppgave som både allmenn-/faglærere og lærere med spesialundervisning må ta del i. Tidlig innsats kan omfatte både system- og individrettede strategier, og må betraktes som en avgjørende faktor for kvalitet i skolens opplæring og i den enkelte elevs læringsutvikling (St.meld. nr. 31, 2007–2008).

Norsk skole synes for mye å ha vært preget av en tendens til å vente og se i stedet for å gripe raskt inn. Det kan for eksempel gi seg utslag i at noen lærere ved slutten av småskoletrinnet vil avvente elevenes «modning» hvis de henger etter i leseutvikling (Solheim & Tønnesen, 2003). Slike tendenser ble bl.a. påpekt av OECD (2006) i en rapport om norsk utdanning, hvor det hevdes at vi mangler strategier for å følge opp elever som har problemer i sin læringsutvikling. I Norge er det en klar økning gjennom skoleløpet i andelen elever som mottar spesialundervisning. Til sammenligning viser Finland den motsatte tendensen, noe som kan ha sammenheng med at de setter inn mye ekstra støtte tidlig i skoleløpet (jf. St.meld. nr. 16, 2006–2007).

Det andre området i artikkelen dreier seg om å avdekke intensjoner som angår tidlig innsats med vekt på relasjonen mellom *individ- og miljøfaktorer* i synet på differensiering og funksjonshemning. Dette området henger sammen med det perspektiv at barn og unges oppvekst og utvikling formes i samspill med ulike miljøer og systemer (Bronfenbrenner, 1979), og at viktig læring for eleven skjer i samspill med andre, deriblant med medelever med ulike forutsetninger (Vygotsky, 2001). Analysen søker å etterspore hvordan en vektlegger egenskaper ved individ og miljø i omtalen av tilpasningstiltak og i synet på vansker og funksjonshemning. Spørsmålet om differensiering er også knyttet til relasjonen mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Det har å gjøre med en samordnet strategi for tilpasset opplæring, som også er viktig for arbeidet med tidlig innsats. Spørsmålet blir da bl.a. om læreplaner har retningslinjer som tydeliggjør en forståelse av både spesialundervisning som del av arbeidet med tilpasset opplæring og av konsekvenser for tidlig innsats.

Det tredje området i vår analyse er tidlig innsats og *elevenes sosiale bakgrunn*. Vi ser et sterkt behov for at arbeidet med tidlig innsats, tilpasset opplæring og inkludering må sees i et videre samfunnsmessig perspektiv. Internasjonale studier viser at det i land vi kan sammenligne oss med, er variert læringsutbytte i forhold til de sosiale forskjeller som finnes i samfunnet. I dette perspektivet har OECD pekt på at relasjonene mellom sosial bakgrunn og elevenes læringsutbytte varierer med land med ulike skolesystemer (OECD, 2011).

Et sentralt spørsmål for analysen er om slike sammenhenger er påpekt i norske utdanningspolitiske dokumenter, og om dette er relatert til tidlig innsats. I Norge har vi lenge hatt en fellesskole for alle hvor nå omtrent 98 % av elevene tilhører ordinær grunnutdanning. Det er et sentralt nasjonalt ønske at alle elever skal tilhøre en skole «under samme tak» og med like muligheter for å lykkes. Det ser likevel ut som om det er en sammenheng mellom læringsutbyttet til elevene og foreldrenes utdanning og inntekt (NOU, 2009: 18).

I det fjerde området ser vi på tidlig innsats for å dempe *frafall i videregående skole*. Frafall i videregående skole er et problem i andre land innenfor OECD som det er naturlig å sammenligne oss med (OECD, 2011). Et sentralt spørsmål er om frafall sees i sammenheng med tidlig innsats for læring av grunnleggende ferdigheter. Vår analyse vil søke å påvise om tidlig innsats er knyttet til disse fire områdene og løftet fram i norske utdanningspolitiske dokumenter knyttet til skolereformene fra 1970-årene og fram til i dag.

Metode

De kildene vi benytter for å svare på vår problemstilling, er i første rekke opplæringslover og de nasjonale læreplanene knyttet til de fire utdanningsreformene (jf. introduksjonen). I tilknytning til disse reformene vises det også til stortingsmeldinger og offentlige utredninger. Disse dokumentene uttrykker ikke hvordan opplærings praksis er, men hvordan den bør være. Tekstene gir et bilde av hvordan nasjonale intensjoner av relevans for tidlig innsats er uttrykt, og dermed grunnlag for å studere den utdanningspolitiske og pedagogiske profil i den aktuelle tidsperioden. I noen sammenhenger er internasjonale vurderinger fra OECD trukket inn for å belyse tidlig innsats.

Det er foretatt en kvalitativ innholdsanalyse av læreplanene og andre relevante dokumenter med grunnlag i de tekstene disse dokumentene inneholder (Krippendorff, 2004). I analysen av tekstene legges et hermeneutisk prinsipp til grunn, med sikte på en helhetlig forståelse hvor en identifiserer sentrale mønstre i intensjonene.

I forsøket på å klarlegge slike mønstre utgjør for det første de fire områdene med relevans for tidlig innsats hovedkategorier for analysen av intensjonene. Disse

områdene er som nevnt i introduksjonen vokst fram dels ut fra vår faglige for forståelse av feltet og dels ut fra vår analyse av utdanningspolitiske dokumenter i tidsrommet vi tar for oss. Hovedanalysen, slik den presenteres i resultatdelen, omfatter i hvilken grad og hvordan intensjoner for tidlig innsats er uttrykt innenfor hvert av de fire områdene og med tilknytning til hver av de fire reformene. Dermed kan en belyse vektleggingen av intensjoner innenfor områdene i reformene, og følgelig også eventuell forandring eller stabilitet i utviklingen. Analysen i resultatdelen er slik sett basert på et samspill mellom deduktiv tilnærming ut fra de fire valgte områdene og induktiv tilnærming med bakgrunn i tekstene innenfor disse områdene (Patton 2002, Green 2009).

Resultater

Forebygging, tidlig oppdaging og inngripen Det første hovedområdet for analysen av tidlig innsats omfatter forebygging, tidlig oppdaging og inngripen. I vår forståelse omfatter dette både et forebyggende og intervensjonerende aspekt ved tidlig innsats. Samtidig er dette noe som angår både ordinær opplæring og spesialundervisning.

REFORM 1974

I den nasjonale læreplanen knyttet til Reform 1974 er temaer som forebygging, tidlig oppdaging og inngripen eksplisitt omtalt i bare begrenset grad. Planen preges likevel indirekte av et forebyggende aspekt ved å uttrykke at skolen fra første klasse av må søke å legge til rette for god opplæring tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger.

Innledningsvis i læreplanen pekes det på betydningen av at «skolen så snart som mulig får kontakt med hjemmet til eleven» (s. 9). Det anses som nødvendig for at læreren skal lære eleven å kjenne og derved kunne tilrettelegge opplæringen. Læreplanen legger følgelig stor vekt på prinsippet om differensiering av opplæringen, i alle fag og på alle trinn. Det pekes på at behovet for dette er sterkt til stede allerede på begynnertrinnet.

Når det gjelder tidlig oppdaging og inngripen, kommer det i det alt vesentlige til uttrykk i kapitlet om «hjelpetiltak og spesialundervisning». Læreplanen peker på «tidlig diagnostikk» for å bli klar over den enkelte elevs behov for

hjelpetiltak, og at dette øker mulighetene til å forebygge og gi tidlig hjelp. En stortingsmelding få år senere framhever tidlig diagnostisering og kartlegging av barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp før skolealder, og ser det som avgjørende at hjelpen settes tidlig inn (St.meld. nr. 98 (1976–77)).

REFORM 1987

I en stortingsmelding om spesialundervisning få år før Reform 1987 uttrykkes det at skolen trenger støtte fra fagekspertise, i første rekke fra pedagogisk-psykologisk tjeneste, for raskt å kunne fange opp elever for å vurdere hvordan vansker kan forebygges og avhjelpes (St.meld. nr. 61 (1984–85)). En litt senere melding framhever betydningen av tidlig hjelp og støtte, som igjen beror på at en tidlig kan oppdage og kartlegge særlige behov hos barnet. Samtidig ses det som viktig med kartlegging også av barnets muligheter og ressurser og av hvilke miljøbetingelser barnet lever i (St.meld. nr. 54 (1989–90)).

Imidlertid har heller ikke læreplanen for 1987 noe eget avsnitt der tidlig innsats omtales eksplisitt. Omtalen av så vel forebygging som tidlig oppdaging og intervensjon, er mer av indirekte art og integrert i ulike kapitler i læreplanen. Kanskje er dette aspektet enda mindre tydelig enn i foregående læreplan. Forebyggingsaspektet kommer indirekte fram ved at planen sterkt vektlegger prinsippet om tilpasset opplæring, slik at alle elever skal få opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger, og derved en god læringsutvikling. I et kapittel om skolestart omtales likevel visse aspekter ved tidlig innsats. Allerede fra den første tiden på skolen må elevene få møte oppgaver og utfordringer som er tilpasset deres behov.

Samarbeid med hjemmet og god og tidlig informasjonsutveksling blir sett som viktig for en god skolestart. Det gjelder for alle barn, men særlig for barn som har fått spesialpedagogisk hjelp før skolealder. For de elevene som har gått i barnehage, vektlegges også betydningen av samarbeid med barnehagen for å skape god sammenheng i det pedagogiske tilbudet.

Læreplanen omtaler spesialundervisning som en naturlig del av skolens arbeid med å gjennomføre tilpasset opplæring. I denne sammenhengen er betydningen av

tidlig oppdaging og intervensjon ikke gitt noen omtale. Det uttales imidlertid at et godt undervisningstilbud for elever med særlige opplæringsbehov forutsetter en helhetlig vurdering av elevens situasjon.

REFORM 1997

Heller ikke i Læreplan i tilknytning til Reform 1997 er tidlig innsats tydelig omtalt. Skolestart for 6-åringer, som ble innført ved denne reformen, representerer i seg selv et viktig samfunnsmessig tiltak for tidlig innsats ved at dette ble et felles første år med et pedagogisk tilbud for alle barn og unge.

I tillegg ble det i tilknytning til denne reformen innført skolefritidsordning (SFO) som et tilbud om omsorg og tilsyn før og etter skoletid for elever på 1.–4. årstrinn. Elever med særskilte behov har plass frem til 7. årstrinn. Ordningen kan benyttes for eksempel av foreldre som trenger barnepass på grunn av jobb. SFO skal legge til rette for lek, kultur- og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i barnas alder, funksjonsnivå og interesser. Funksjonshemmede barn skal gis gode utviklingsvilkår. Det var ment å være et tilbud for de yngste barna som virker stimulerende på videre læring og utvikling.

Et hovedprinsipp som uttrykkes i læreplanen for Reform 1997 er at opplæringen skal skape gode vilkår for læring og utvikling tilpasset individuelle forutsetninger og den alderen elevene er i. Det er underforstått at dette må gjøres alt fra småskoletrinnet av. Det legges vekt på god overgang fra barnehage til skole, og i det første året står samspill mellom lek og læring viktig.

Samtidig som prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever står sentralt i denne læreplanen, er spesialundervisning nesten ikke omtalt. Dette bidrar også til at betydningen av tidlig oppdaging av og intervensjon ved vansker og barrierer i svært liten grad er påpekt.

REFORM 2006

Læreplanen for Reform 2006 har samme generelle del som foregående læreplan, men en annen midtdel: Prinsipper og retningslinjer. Heller ikke her er tidlig innsats eksplisitt omtalt som et prinsipp. Også denne læreplanen uttrykker at det er viktig med godt og systematisk samarbeid mellom

barnehage og skole og senere mellom hovedtrinnene i skoleløpet for å lette elevenes overgang mellom trinnene. Tilpasset opplæring markeres som et viktig prinsipp gjennom hele opplæringsløpet. Skolen skal ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Dette legges til grunn som retningslinje for den ordinære opplæringen, men knyttes ikke eksplisitt til forebygging av vansker (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Tidlig innsats er imidlertid tydeligere vektlagt i flere stortingsmeldinger. Det berøres i St.meld. nr. 30 (2003–2004) ved at god stimulering i tidlig alder omtales som viktig for læring senere i livet. Det fortsetter med stor styrke i St.meld. nr. 16 (2006–2007), som ser tidlig innsats som viktig, ikke bare for videre læring generelt, men også for sosial utjevning i elevenes læringsutbytte.

I Meld. St. 18 (2010–2011) behandles spørsmålet om tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Her markeres behovet for å fange opp og følge opp de elever som trenger hjelp og støtte tidlig. Det skal i første omgang gjøres gjennom ordinær opplæring. Departementet uttaler at det gjennom en lovendring vil tydeliggjøre skolens ansvar innenfor ordinær opplæring – gjennom kartlegging, vurdering og utprøving av tiltak – før en søker om spesialundervisning. Spesialundervisning skal fortsatt være en sikring for dem som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring.

En form for tidlig innsats er de senere årene blitt ekstra prioritert gjennom utvidelse av opplæringslovens bestemmelse om tilpasset opplæring (§ 1-3). Det dreier seg om å sette inn ekstra innsats i fagene norsk, samisk og matematikk, rettet mot de grunnleggende ferdighetene i lesing og regning. Målgruppen er elever med svake ferdigheter på disse to områdene. For det andre blir denne innsatsen rettet inn mot de fire første skoleårene (Ot.prp. nr. 55 (2008-2009)). Slik sett er et viktig aspekt ved tidlig innsats blitt styrket og tydeliggjort gjennom en lovendring.

En annen ordning for tidlig innsats som er innført fra skoleåret 2010–2011, er leksehjelp for elever de fire første skoleårene. Elevene har rett til å delta på tilbudet, men det er frivillig, og tilbudet skal være gratis for elevene (opplæringsloven § 13-7a). Viktige begrunnelser for leksehjelp

er både at det skal være et tiltak til elever og foreldre som ønsker støtte i læringen, og at det er i tråd med strategien om tidlig innsats for bedre læring (Prop. 95L (2009–2010)).

Samspill mellom individ- og miljøfaktorer Det andre hovedområdet for analysen av tidlig innsats dreier seg om samspillet mellom individ og miljøfaktorer. Analysen setter søkelys på dette samspillet i synet på både differensiering og funksjonshemning.

REFORM 1974

Læreplanen knyttet til Reform 1974 er preget av en syntese mellom hensyn til individ og fellesskap. Samtidig som læreplanen sier at en skal forsøke å løse differensieringsbehovet primært på et individuelt plan, advarer planen mot å drive individualiseringen for langt, og legger til grunn at den så langt som råd bør gjøres innenfor rammen av vanlig skole og skoleklasse. En stortingsmelding om spesialundervisning pekte på at en slik sosial ramme kan bidra til å forhindre at skolesituasjonen stempler elever som normale eller avvikere. En burde derfor styrke skoleklassens muligheter til å gi tilpasset opplæring og være en gunstig ramme for utviklingen til elever med stor spredning i forutsetninger og behov (St.meld. nr. 98 (1976–77)). Arbeidet med differensiering – som kan sees som et viktig forebyggende aspekt i tidlig innsats – skulle følgelig forenes med hensynet til fellesskap mellom elevene.

Dette kan sees i sammenheng med en nyorientering i synet på funksjonshemning. I en annen stortingsmelding i denne perioden ble det aksentuert at en er på vei bort fra den individorienterte måten å se dette på. En understreker at det å være funksjonshemmet ofte er et resultat av et dynamisk samspill mellom individ og miljø, og at det har å gjøre med at en person er vesentlig hemmet i sin praktiske livsførsel når det gjelder krav fra samfunnsomgivelsene. I stedet for ensidig fokus mot individfaktorer burde en også se på utstøtingsmekanismer i miljø og samfunn. Det pekes derfor på at *funksjonsdiskriminert* i noen tilfeller kan være en hensiktsmessig betegnelse å bruke. Meldingen la vekt på normalisering og integrering som prinsipper for utviklingen videre (St.meld. nr. 23 (1977–78)). Dette må forstås som en viktig linje også for arbeidet med tidlig innsats, hvor

en i økende grad vektla at fokuset må rettes mot samspillet mellom individ- og miljøfaktorer. Dette var imidlertid ikke eksplisitt uttrykt i den nasjonale læreplanen.

REFORM 1987

En stortingsmelding få år før reformen ble vedtatt peker på det nye synet på funksjonshemming, hvor det relative blir sterkere poengtert. Det uttales at funksjonshemming oppstår i møte mellom individ og miljø, og at en avgjørende faktor er de krav og forventninger som den funksjonshemmede møter. En mente at disse relativistiske tilnærmingene bidro til et mer optimistisk syn på utviklingsutsiktene og tiltak for funksjonshemmede i vanlige miljøer. Meldingen la vekt på integrering i skolen, ikke bare fysisk, men også i samhandling og kommunikasjon. Den preges av tendenser i retning av et sosiokulturelt perspektiv på læring, hvor det betones at læring bør foregå i et sosialt samspill i en gruppe (St.meld. nr. 61 (1984–85)). At tidlig innsats også innebærer å se på forventninger, barrierer og tilrettelegginger i læringsmiljøet, var imidlertid ikke eksplisitt nevnt i læreplanen.

Læreplanen knyttet til Reform 1987 preges av en videreutvikling og forsterking av ideer fra foregående læreplan. Det gjelder bl.a. i synet på nødvendigheten av et samspill mellom hensyn til individ og fellesskap. Samarbeid ses på som en forutsetning, ikke bare for elevens sosiale utvikling, men også for læringsarbeidet på de ulike fagområdene. Det sies følgelig at en må utnytte de læringsressurser som knytter seg til fellesskapet mellom elevene. Også når det gjelder spesialundervisning, vektlegges det at tiltakene – i tillegg til å ivareta individuelle behov – må gi grunnlag for samhandling og fellesskapsopplevelser. Elever med vansker bør derfor få undervisning innenfor klassens ramme, samtidig som en innenfor klassefellesskapet må søke å tilpasse opplæringen. Heller ikke i denne læreplanen relateres disse aspektene direkte til tidlig innsats.

REFORM 1997

I en stortingsmelding forut for denne reformens læreplan ble det lagt vekt på at opplæringen både skal møte barn og unge på deres egne premisser, og samtidig la dem få del i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap (St.meld. nr. 29 (1994–

95)). Samtidig som hensynet til individuell tilpasning ble markert, var dette det dokumentet som først og for alvor markerte *inkludering* som et viktig prinsipp i norsk skole. Dette ble lagt til grunn i læreplanen, som uttrykte at skolen som fellesskap skal være inkluderende, og at mangfoldet i bakgrunn og forutsetninger hos elevene må møtes med et mangfold av utfordringer. Planen omtaler i liten grad spesialundervisning eksplisitt. Det markeres imidlertid at elever med særskilte opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig – men altså ikke lik – måte.

En stortingsmelding som kom like etter innføringen av læreplanen, viderefører tenkningen om funksjonshemming som et misforhold mellom individets forutsetninger og krav fra miljøet til fungering på områder som er vesentlige for å utvikle selvstendighet og sosial tilværelse. En burde følgelig også se på miljøfaktorer og hvordan de kan tilpasses individuelle forutsetninger, motvirke utstøting og virke inkluderende (St.meld. nr. 23 (1997–98)). Det sees som viktig å finne en rimelig balanse mellom generelle pedagogiske og særskilte, spesialpedagogiske tilnærminger. Det må antas å ligge til grunn også for forebygging av og tidlig inngripen overfor vansker. Dette var imidlertid langt klarere uttrykt i stortingsmeldingen enn i læreplanen.

REFORM 2006

Denne læreplanen viderefører i stor grad hovedprinsippene fra den foregående læreplanen om tilpasset og inkluderende opplæring. På den ene side markeres det at det skal tas hensyn til den enkelte elevs evner og forutsetninger, på den annen side at dette primært skal gjøres gjennom fellesskapsløsninger. Det tales følgelig i læreplanen om «tilpasset opplæring innenfor fellesskapet». Planen vektlegger at tilpasset opplæring kjennetegnes av variasjon i ulike deler av undervisningen. Fellesskapets betydning for den enkeltes læring og utvikling framheves (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I senere stortingsmeldinger har en vært opptatt av å peke på at både individuelle og kontekstuelle forhold kan påvirke barn og unges læringssituasjon. Det vises til at elevenes læringsutbytte og behov for tilpasning – foruten

individuelle egenskaper – også kan ha sammenheng med forhold ved miljøet, både utenfor og innenfor skolen. Samtidig som de sosiale forskjeller i tilgang til utdannings-systemet er redusert, er det klare forskjeller i elevenes læringsutbytte, avhengig av sosial bakgrunn. Meldingen omtaler tidlig innsats og tilpasset opplæring som avgjørende for å snu denne trenden (St.meld. nr. 16 (2006–2007)).

Dette er noe av bakgrunnen for at det i en annen melding advares mot at tilpasset opplæring oppfattes som ren individualisering, og at det er nødvendig å balansere mellom en individ- og en fellesskapsorientering. Det uttrykkes at tilpasset opplæring handler om å skape en god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapets krav og tilrettelegging. Læringsmiljøer preget av variasjon i opplæringen, der det tas utgangspunkt i forskjeller i elevenes evner og forutsetninger, anses som en viktig faktor for å skape en slik balanse. Dermed kan en søke å utvikle bedre muligheter for læring hos alle elever. Det gjelder ikke minst hos elever med særskilte opplæringsbehov (Meld. St. 18 (2010–2011)).

Tidlig innsats og elevenes sosiale bakgrunn Vårt tredje hovedområde i denne analysen er å studere tidlig innsats i sammenheng med elevenes sosiale bakgrunn. Her vektlegges om tekstene gjør oppmerksom på at sosial bakgrunn alt fra tidlig i skolegangen kan skape forskjeller i barns læringsutbytte. I vår forståelse av tidlig innsats er sosial bakgrunn klart relevant for elevenes læring i skolen.

REFORM 1974

Sosial bakgrunn tillegges større betydning for elevenes læring og utvikling fra 1970-årene. Studier av elevenes sosiale bakgrunn fra denne perioden viser at en kan skjelne mellom tre kategorier som i særlig grad påvirker elevers skoleresultater (NOU 1976: 46). Den første er individuelle eller private ressurser knyttet til familien. Den andre er kollektive ressurser knyttet til naboskap og vennekrets. Den tredje er lærerinnsats og studiemidler.

Av disse er det ressursen knyttet til familiebakgrunn som gir størst utslag for prestasjoner på skolen. Foreldrenes erfaringer og kunnskaper fra egen skolegang gir grunnlag for god veiledning for å mestre skolegangen. Foreldre med

lav utdanning har ikke de samme muligheter for å påvirke og støtte sine barn. Elever som kommer fra hjem med god økonomi og god utdanning, har fordeler fordi de ofte har best tilgang til materielle ressurser som kan støtte dem i skolearbeidet. Det vises til at «fordeler som er knyttet til foreldrenes sosiale status hopper seg altså opp på en gruppe elever». (NOU, 1976, s. 15). Om barna klarer seg godt i skolen, vil de dessuten passere foreldrenes forståelse av skolens kunnskap og ferdigheter. Slike resultater tyder på at sosial bakgrunn relativt tidlig kan skape forskjeller for barns muligheter i utdanningen (NOU, 1976). Dette er imidlertid sammenhenger som ikke omtales i læreplanen.

REFORM 1987

I læreplanen for grunnskolen fra 1987 er en oppmerksom på betydningen av sosial bakgrunn, og teksten har blant annet med denne formuleringen:

Skolen får sine elever fra alle samfunnslag og fra ulike lokalsamfunn. Hjemmene kan være nokså ulike når det gjelder økonomisk og sosial status, sæd og skikk, meninger og livssyn. Elevene kan derfor ha meget forskjellig erfaringsbakgrunn. Det er nødvendig at skolen tar hensyn til kulturelle og sosiale forskjeller. (Mønsterplanen av 1987, s. 22)

Denne reformen legger vekt på å knytte skolen til lokalsamfunnet og gi lærerne handlingsrom for å arbeide med lokale læreplaner. Tilhørighet, identitet, fellesskap og sosial tilhørighet er viktige begreper i denne reformen. Denne begrepsbruken er relevant på grunn av økende sosial mobilitet i samfunnet, og fordi mange ikke lenger har den samme tilhørighet til blant annet familie, klasse og hjemsted (Telhaug, 1987). Dette relateres imidlertid ikke til tidlig innsats.

REFORM 1997

Læreplanen for reformen i 1990-årene (KUF 1996) har momenter i teksten som knyttes til elevenes sosiale bakgrunn. I delen om prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen heter det:

Einskapsskulen skal gjera sitt til at elevane utviklar evna

til å lære, vere og verka saman. Det gjer at skulen er med på å jamne ut sosial ulikskap og skape samkjensle mellom grupper. I eit fleirkulturelt samfunn skal opplæringa fremje likestilling mellom elevane med ulik bakgrunn og motvirke diskriminerande holdninger (KUF, 1996 s. 56).

Som tidligere nevnt ble alder for skolestart senket fra 7 til 6 år i denne reformen. Samtidig ble det innført skolefritidsordninger som skulle være et kultur- og fritidstilbud som skulle tilpasses aldersgruppen 6–9 år. Disse endringene knyttes blant annet til elevenes sosiale bakgrunn. Det vises til at sosiale ulikheter mellom grupper av barn og unge ofte gjenspeiler familiens levekår og situasjon (St.meld. nr. 40 (1992–93)).

Denne meldingen uttrykker samtidig at utdanning er blitt viktigere for å få arbeid og for den enkeltes materielle og sosiale velferd. Det er et tydelig budskap at familien som institusjon gir barn svært ulike vilkår for å klare seg i skolen og samfunnet. Helhetlig sett kan det likevel virke som om dette perspektivet er nedtonet i forhold til skolereformene fra 1980-årene. Sosial bakgrunn og tidlig innsats knyttes ikke sammen i læreplanen.

REFORM 2006

Perspektiver på elevenes sosiale bakgrunn og levekår blir etter hvert sterkere vektlagt i reformen for Kunnskapsløftet. Imidlertid ser det ut som om dette perspektivet på sosial bakgrunn ikke i samme grad er sentralt i Kunnskapsløftets læreplan (Utdanningsdirektoratet 2006). Derimot kommer hensynet til sosial bakgrunn tydelig til syne i andre utdanningspolitiske dokumenter. Det kan se ut som om det utdanningspolitiske systemet nå våkner opp av «en dvale» når tekster om skolereformene skal utformes.

I St.meld. nr. 16 (2006–2007) vises det til at forskjeller i økonomi, helse, demokratisk deltakelse og utdanning virker inn på levekårene til barn og unge. Innholdet har perspektiver på at alle skal ha likeverdige muligheter for å utvikle seg selv og sine evner. Samtidig legges det vekt på at barns utvikling har sammenheng med sosial bakgrunn.

Denne stortingsmeldingen viser til at over 400 000 voksne i Norge har så svake grunnleggende ferdigheter at de kan ha problemer med å være aktive i vårt nåværende

arbeids- og samfunnsliv. Det vises også til at ca. 700 000 i yrkesaktiv alder mottar ytelser fra det offentlige til sitt livsopphold. Mange av dem har manglende grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og IKT.

Det kommer fram i meldingen at barn som tilhører familier med svak tilknytning til kompetanse i grunnleggende ferdigheter og med arbeidsledighet, er spesielt utsatt når det gjelder skole utdanning og arbeidsliv. Det kan virke som den sosiale arv gjennom familiebakgrunn er med og preger utdanningsløpet til mange elevers læring og utvikling. Imidlertid er dette momenter som omtales i en stortingsmelding og ikke i den nasjonale lærerplanen.

Tidlig innsats for å dempe frafall i videregående skole Det fjerde hovedområdet er analyse av frafall i videregående skole. Dette området er sentralt fordi det vektlegges sammenhenger mellom tidlig innsats av de grunnleggende ferdigheter og elevenes fullførelse av videregående skole og med muligheter til arbeid for å klare seg i samfunnet.

REFORM 1974 OG REFORM 1987

I tiden etter 1970 og fram til i dag ser det ut som om mulighetene for arbeid i noen grad blir mindre for dem som faller ut av grunnutdanningen. For det første blir det færre arbeidsplasser for ufaglærte. Kunnskapsekspløsjonen i samfunnet var med på å skape nye yrker:

Tradisjonelle yrker forsvinner, og arbeidet utføres med mer avanserte metoder enn tidligere. Derfor vil det stilles krav om mer utdanning enn tidligere for nye arbeidstakere, mens sysselsatte i tradisjonelle yrker vil trenge omskolering eller utvidet kunnskap for å løse sine nye oppgaver (NOU, 1988:28 s. 71).

I løpet av perioden ble det stadig mindre muligheter for å finne yrker knyttet til primærnæringer og industrinæringer. Kunnskapssamfunnet tok gradvis over for industrisamfunnet. Dermed kom flere elever til å fortsette sin utdanning i den videregående skolen for å finne muligheter til arbeid og aktiv deltakelse i samfunnet (Dale, 2008).

I læreplanen fra 1974 ble det åpnet opp for et frivillig 10. skoleår som blant annet skulle være støttende for at

eleven kunne forbedre og komplettere sinne kunnskaper med sikte på opptak i videregående skole. Læreplanen av 1987 viser til at grunnskolen skal ruste elevene best mulig for videre skolegang og de gradvis høyere kravene til kunnskaper de møter der. Dette relateres imidlertid ikke til tidlig innsats i de to læreplanene.

REFORM 1994 OG 1997

Parallelt med denne utviklingen i samfunnet har prinsippet om tilpasset opplæring blitt videreført og vært med i reformarbeidet fram til i dag. Dessuten ble prinsippet om inkludering utformet gjennom reformene i 1990-årene (Bjørnsrud & Nilsen, 2011).

Fordi Reform 1997 medførte skolestart for 6-åringer, ble også skolegangen til og med videregående skole utvidet fra 12 til 13 år. Reformen i videregående opplæring medførte at det ble stilt større krav til teoretisk kunnskap i yrkesfagene. Praktisk kunnskap skulle balanseres mot mer teoretisk forståelse.

I sluttfasen av arbeidet med denne reformen kom en rapport fra Kunnskapsdepartementet (2006) med en rekke synspunkter om det betydelige og vedvarende frafallet i videregående opplæring. Her heter det blant annet:

For kullet som startet i videregående opplæring i 1999, viser tall fra SSB at det var i underkant av 60 prosent som fullførte og besto videregående opplæring på normert tid, ytterligere rundt 10 prosent fullførte i løpet av fem år, 5 prosent var fortsatt i videregående opplæring, og rundt 25 prosent hadde avbrutt opplæringen. Tallene er nokså stabile sammenlignet med kull helt tilbake til 1994. Det har også vært en stabil tendens til at gjennomføringen har vært særlig lav på yrkesforberedende retninger.

(Kunnskapsdepartementet, 2006 s. 1.-2.)

I rapporten vises det til at den høye graden av frafall i videregående opplæring er godt dokumentert gjennom en rekke forskningsresultater fra ulike forskningsmiljøer. Det er stort sammenfall mellom forskernes forklaringer til frafall. Rapportene peker på både strukturelle, skolemessige og individuelle faktorer som påvirker elevene og lærerlingenes atferd (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Læreplanen av 1997 legger vekt på at det må skapes god sammenheng mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring. De nasjonale intensjonene fokuserer slik sett på at god faglig utvikling i grunnskolen bidrar til fullføring av videregående opplæring, videre utdanning med muligheter for jobb og deltakelse i samfunnet. Læreplanteksten nevner imidlertid ikke ordet «frafall» en eneste gang. Den tydeliggjør heller ikke eksplisitt sammenhengen mellom tidlig innsats og frafall i videregående opplæring.

REFORM 2006

Som i foregående læreplan vektlegger læreplanen for Kunnskapsløftet at det skal være god sammenheng mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring. Siktemålet er å lette overgangen til, og dermed gjennomføringen av videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2006). Utover dette nevnes ikke problematikken om frafall i læreplanen. Derimot er dette grundig behandlet i stortingsmeldinger.

I St.meld. nr. 16 (2006–2007) er det et sterkt fokus på betydningen av grunnleggende ferdigheter for læring i skolen og muligheter for arbeid og aktiv medvirkning i samfunnet. Det kommer fram at elever med svake grunnleggende ferdigheter i lesning og tallforståelse fra grunnskolen faller lettere ut av videregående skole. De oppnår dermed ikke yrkesutdanning og mister muligheten for å få høyere utdanning. Det legges samtidig vekt på at elever som kommer inn i gode læringsprosesser, har mindre risiko for å mislykkes i utdanningen. Det vises til at god språkutvikling, god leseopplæring og leseforståelse hos elevene bidrar til å skape god sosial utvikling og muligheter for å mestre læring i fagene. God faglig utvikling i grunnskolen er med på å legge veien videre for å fullføre videregående opplæring og delta i arbeid og samfunnslivet.

Å klare seg godt i skolen påvirker slik sett løpet fram til en god hverdag i det voksne liv. Det er samtidig et viktig moment at mangfoldet av elever har blitt gradvis større i den videregående skolen. Elevenes høye grad av mangfold og svært ulike læreforutsetninger er samtidig uttrykt i de nasjonale styringsdokumentene som en forutsetning i fellesskolen med alle elever. Samtidig har den nye videregående skolen et frafall på ca. 30 %. Det er blitt vist til flere forhold som har betydning for dette frafallet (NOU 2009: 18).

Drøfting og konklusjon

Forebygging, tidlig oppdaging og inngripen Overgangen mellom 1960- og 1970-årene markerte en kursendring i norsk skole i retning av både lengre skolegang og en klar integreringslinje. I 1969 ble 9-årig obligatorisk skole innført, og skolegangen utvidet med to år for alle. Gjennom lov- og læreplanreformer på midten av 1970-tallet ble det for første gang fastsatt både felles lov og læreplan for all opplæring på grunnskolenivå, og derved både for ordinær opplæring og spesialundervisning. Barn med særskilte behov skulle som hovedregel få sin opplæring innenfor vanlig skole og klasse. Det økte mangfoldet i elevgruppen som dette innebar, må antas klart å ha forsterket behovet for å møte elevene med tidlig innsats, både gjennom forebygging og gjennom tidlig oppdaging av og inngripen overfor vansker. Det synes rimelig å forvente at dette var en «marsjordre» til skoler og lærere som kom klart til syne i nasjonale læreplaner.

Den foregående analysen av tidsrommet siden 1970-tallet har imidlertid vist at tidlig innsats ikke er særlig tydelig omtalt eller konkretisert i de nasjonale læreplanene. Den forebyggende dimensjonen er ivaretatt indirekte gjennom vektlegging av tilpasset opplæring som et prinsipp for all opplæring, dog uten eksplisitt å knytte dette til tidlig innsats.

En klar vektlegging av tidlig innsats er imidlertid gjort gjennom opplæringslovens bestemmelse fra 2008 om ekstra innsats på småskoletrinnet rettet mot elever med svake ferdigheter i lesning og regning. Ut over dette finner vi imidlertid at tidlig innsats er klarest omtalt i stortingsmeldinger, særlig i slike meldinger som omhandler spesialundervisning. De politiske intensjoner som kommer til uttrykk her, er imidlertid ikke fulgt tydelig opp i læreplanene. Siden det er læreplanen – og ikke stortingsmeldinger – som er styringsdokument overfor skoler og lærere, innebærer det at tidlig innsats ikke gjøres forpliktende på en tydelig måte, ut over det aspekt som lovendringen innebærer.

Når også omtalen av spesialundervisning har blitt stadig mer avsvakket i de nasjonale læreplanene, har det gradvis bidratt til at vektleggingen av tidlig oppdaging og inngripen overfor vansker og barrierer for læring er svekket i disse planene. Dette er betenkelig sett i sammenheng

med den tidligere påpekning fra OECD (2006) om mangel på strategier for å følge opp elever som har problemer i sin læringsutvikling.

En utfordring for den nye ordningen med leksehjelp er å stimulere til at tilbudet, samtidig som det er frivillig, kan komme alle elever til gode, og ikke minst at det blir benyttet av de elever som fra før av har en lite positiv orientering til skolearbeidet og lav motivasjon for ekstra innsats. Den første evalueringen tyder positivt sett på at ordningen hjelper foreldre og barn i tidsklemma ved at mange elever får gått gjennom leksene og får kompetent hjelp til det. Samtidig pekes det på at knapphet på pedagogisk kompetanse og liten voksentetthet kan innebære at elever som trenger mye hjelp, ikke får det, og blir hengende lenger etter i leksearbeidet (Seeberg mfl., 2012).

Samspill mellom individ- og miljøfaktorer Analysen av intensjonene viser en kursendring fra 1970-årene i synet på funksjonshemning og særskilte opplæringsbehov fra en mer individorientert til en mer kontekst- og samspillsorientert måte å se dette på (Bronfenbrenner, 1979). Fokus – også i tidlig innsats – må følgelig ikke bare rettes mot egenskaper hos eleven, men også mot egenskaper ved systemfaktorer, blant annet det læringsmiljø og den opplæringen skolen gir. Det gjelder særlig for tidlig å kunne møte forskjeller i elevforutsetninger og å skape muligheter for fellesskapsopplevelser for alle. Dette synet på funksjonshemning er imidlertid langt klarere uttrykt i stortingsmeldinger enn i læreplanene, noe som bidrar til at læreplanene ikke løfter fram dette perspektivet overfor skoler og lærere.

Det samspillspregede synet på funksjonshemning har sin parallell i utviklingen i retning av et mer sosiokulturelt preget syn, med vekt på individets læring i samspill med andre (Vygotsky, 2001). Det dreier seg bl.a. om samarbeid mellom elever med ulike forutsetninger, slik at behovet for differensiering så langt som mulig forsøkes løst innenfor rammen av vanlig skole og klasse. Hvor langt dette er mulig, er bl.a. et spørsmål om hvordan opplæringen kan varieres og hvilken kompetanse som settes inn, slik at skole og klasse – alt fra første skoleår av – kan gi en gunstig ramme for fellesskap og tilpasning for alle.

Det må antas at sosiale forskjeller i læringsutbytte også

gir seg utslag i behovet for og omfanget av spesialundervisning. Det gir grunn til å spørre om skolen klarer å være en fellesskole. Å være en skole for alle innebærer langt mer enn adgang for alle, det dreier seg også om å møte mangfoldet blant elevene med sikte på et godt læringsutbytte for alle. Tilpasset opplæring må betraktes som et sentralt virkemiddel for dette (Jenssen, 2011).

Når læreplanene gjennom reformene i økende grad preges av fravær av retningslinjer for spesialundervisning, kan det skape uklarhet og usikkerhet om forståelse og oppfølging av intensjonene. En undersøkelse av Riksrevisjonen (2010–2011) indikerer at skolene ofte har en uklar forståelse av forholdet mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning. Forskning tyder på en praksis preget av mangel på en helhetsforståelse, både i bedømmelsen av behov for spesialundervisning og i tilrådinger om framtidige tiltak (Nilsen & Herlofsen, 2012). Siden opplæringsloven stiller som hovedvilkår for rett til spesialundervisning at eleven ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, bør skolens vurdering involvere overveielser hvor både de som arbeider med ordinær opplæring og spesialundervisning samrår seg. Om en her kun har blikket på individet alene og ikke på læringsmiljøet og tilpasning gjennom ordinær opplæring, vil en verken kunne bedømme spørsmålet om rett til spesialundervisning eller ta stilling til vesentlige sider ved hva slags opplæring eleven trenger, på en måte som opplæringsloven krever. Arbeidet med tidlig innsats krever slik sett en utvikling av praksisfellesskap mellom lærerne (Wenger, 2004). Forskning tyder på at tilpasset opplæring er et område som i liten grad er konkretisert og utformet i lokale strategidokumenter for å tilrettelegge læring i skolen (Engelsen, 2008).

Tidlig innsats og elevenes sosiale bakgrunn Analysen av de utdanningspolitiske tekstene viser at det lenge har vært erkjent at forhold som sosial og kulturell bakgrunn har betydning for elevenes læringsutbytte. Dette er imidlertid kommet tydeligere fram i stortingsmeldinger enn i læreplanene. En sentral utfordring for den norske skolen har i hele perioden vært at alle elever skal ha like gode muligheter for skaffe seg utdanning, uavhengig av sosial bak-

grunn. Samtidig er den norske skolens ideal om inkludering og et utdanningssystem som utjevner sosial forskjeller, langt fra nådd. Det ser ut som om skolen i nokså høy grad reproducerer elevenes sosiale ulikheter (St.meld. nr. 16, 2006–2007).

På mange måter synes skolen best tilrettelagt for gruppen veltilpassete elever med foreldre som selv har bakgrunn i gjennomført høyere utdanning. Forskning viser at frafall i videregående opplæring har mange årsaker, og blant annet innvirker elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn. Den innsatsen som gjøres for sosial utjevning i skolen, virker sammen med de ressurser og den støtte som elevene har med seg hjemmefra. Sosial bakgrunn virker slik at gutter som har foreldre med lav utdanning, er spesielt utsatt for å mislykkes (Hernes, 2010). Slike sammenhenger mellom sosial bakgrunn og læringsutbytte omtales i svært liten grad i læreplanene.

Tidlig innsats for å dempe frafall i videregående opplæring

Det er kompliserte forklaringer på relasjonen mellom tidlig innsats og frafall i videregående skole. Et sentralt moment er at det over tid har blitt mindre etterspørsel etter ufaglært arbeidskraft i vårt samfunn. Ungdomsarbeidsmarkedet ble sterkt redusert i løpet av 1970- og 1980 årene. Forandringene har gjort at de unges muligheter for arbeid er blitt klart mer knyttet til kunnskap gjennom læring og utvikling i utdanningssystemet (Dale, 2008). Arbeidsledighet og trygd blir alternativet fordi utdanning ikke er gjennomført. Unge med et slikt utgangspunkt har dårlige muligheter til arbeid som gir selvstendig inntekt og muligheter for gode levekår.

Elever med ulik bakgrunn krever ulik tilnærming til lærestoffet og arbeidsmåtene. Mange elever opplever at skolen ikke utfordrer deres potensial og ikke tilrettelegger en læring som gir dem mening (NOU 2009: 18). Det høye frafallet av elever i videregående opplæring er samtidig godt dokumentert (Kunnskapsdepartementet, 2006; OECD, 2011).

Dersom skolen som lærende organisasjon skal fungere for elevene, må det tilrettelegges for meningsfull læring. Dette er store og radikale prosesser som også krever tidlige tiltak i barneskolen og som helt klart må videreføres i ungdomsskolen, blant annet når det gjelder læring av de

grunnleggende ferdigheter som lesning og regning. Uten slike ferdigheter vil læring av mer avanserte kunnskaper og ferdigheter for å klare seg i «kunnskapssamfunnet» bli problematisk. De nasjonale intensjoner om læring og utvikling av de grunnleggende ferdigheter i lesning og matematikk er sett på som nødvendige for elevenes forutsetninger for å gjennomføre skolegangen (St.meld. 16, 2006–2007).

Utfordringen om tidlig innsats i barneskolen er like aktuell, selv om det på høyere nivå i systemet må tilrettelegges på en helt annet måte for å inkludere læring med mening basert på elevenes for forståelse. Det bør bli en bedre balanse mellom skolens felles lærestoff og tilpasset lærestoff for den enkelte. Slik kan skolen som lærende organisasjon bli bedre i å tilrettelegge læring som minsker frafall av elever.

I vår egen tid er det viktig at skolen legger opp til et utdanningssystem hvor alle inkluderes med mening i læreprosessene. De felles referanserammer som styrer skolens innhold og det praktiske arbeidet med elevene, må ha et handlingsrom som gjør dette mulig (Bjørnsrud og Nilsen, 2011). Vi kan ikke lenger ekskludere nærmere en tredjedel av elevene. Det er derfor et interessant poeng at de nasjonale dokumentene også etter hvert tar høyde for at det må gjøres noe med skolesystemet. Et nasjonalt utvalg peker på at svak gjennomføring må betraktes som en systemfeil. Det ser ut som om videregående opplæring ikke i tilstrekkelig grad har klart å videreutvikle seg fra kulturen som gymnaset og yrkesskolene representerer (NOU, 2009: 18).

Utviklingen vi har vist til på de fire områdene, gjør det nødvendig med tidlig innsats på bred basis, der oppmerksomheten rettes mot samspillet mellom faktorer på individ-, skoleklasse- og skolenivå. Samtidig må en fra nasjonale skolemyndigheters side sørge for at rammefaktorer tilrettelegges og styringssignaler tydeliggjøres. Den nasjonale læreplanen må klart markere en allsidig tidlig innsats som viktig for læring. Vår analyse viser at dette er mangelfullt i dag.

REFERANSER

- AUKRUST, V.G.** (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- BJØRNSRUD, H. & NILSEN, S.** (2011). The development of intentions for adapted teaching and inclusive education seen in light of curriculum potential. A content analysis of Norwegian national curricula post 1980. *Curriculum Journal*, 22, 4, s. 549–566.
- BJØRNSRUD, H. & NILSEN, S.** (2012). *Tidlig innsats – Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- BRONFENBRENNER, U.** (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- DALE, E.L.** (2008). Fellesskolen og tilpasset opplæring: En kritisk og konstruktiv analyse, i: Sven Nilsen & Halvor Bjørnsrud (red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Kapittel 4. s. 81–114. Gyldendal Akademisk.
- ENGELSEN, B.** (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- GREEN, G. A.** (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 2, s. 27–40.
- HERNES, G.** (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafo.
- JENSEN, E. S.** (2011). *Tilpasset opplæring i norsk skole. Politikers, skoleleders og lærers handlingsvalg*. Avhandling for (PhD). Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet.
- KRIPPENDORFF, K.** (2004). *Content Analysis*. London: Sage.
- KUF 1996. L97.** *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- MELD. ST. 18 2010–2011.** *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006). *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring Rapport*.
- KUF 1974.** *Mønsterplan for grunnskolen*
- KUD 1987.** *Mønsterplan for grunnskolen*
- NILSEN, S. OG HERLOFSEN, C.** (2012). Tiltakskjeden ved rett til spesialundervisning – regelverk og praksis. I: Jakhell, H. og Welstad, T. (red.) *Utdanningsrettslige emner*. s. 229–255. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 1976: 46.** *Levekårsundersøkelsen. Utdanning og ulikhet*. Av Gudmund Hernes og Knud Knudsen. Oslo–Bergen–Tromsø: Universitetsforlaget.
- NOU 1988: 28** *Med viten og vilje*.
- NOU 2009: 18** *Rett til læring*.
- OECD 2006.** *Equity in Education. Thematic Review. Norway country note*. Paris: OECD.
- OECD 2011.** *Education at Glance*. Paris: OECD.
- OT.PRP. NR. 46** (1997–98). Om lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova).
- OT.PRP. NR. 55** (2008–2009). *Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova*.

- PATTON, M.Q.** (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 3rd ed.
- PROP. 95L** (2009-2010) *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (leksehjelp m.m.)*.
- RAMBØLL OG NOVA** (2010). *Tidlig innsats. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Sluttrapport.
- RIKSREVISJONENS UNDERSØKELSE AV SPESIALUNDERVISNINGEN I GRUNNSKOLEN. DOKUMENT 3:7** (2010–2011).
- SEEBERG, M.K., SELAND, I. OG HASSAN, S.C.** (2012): «Litt vanskelig at alle skal med». Evaluering av leksehjelptilbudet 1.-4. trinn. Nova-rapport 3/12.
- SOLHEIM, R. G. OG TØNNESEN, F. E.** (2003). *Slik leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- ST.MELD. NR. 98** (1976–77) *Om spesialundervisning*.
- ST.MELD. NR. 61** (1984–85) *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*.
- ST.MELD. NR. 54** (1989–90) *Om opplæringen av barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- ST.MELD. NR. 40** (1992–93) *...vi smaa, En Alen lange*.
- ST.MELD. NR. 29** (1994–95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig skole – ny læreplan*.
- ST.MELD. NR. 23** (1997–98) *Om opplæring for barn unge og voksne med særskilte behov*.
- ST.MELD. NR. 30** (2003–2004) *Kultur for læring*.
- ST. MELD NR. 16** (2006–2007) *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.
- ST.MELD. NR. 31** (2007–2008) *Kvalitet i skolen*.
- TELHAUG, A. O.** (1987). *Skolen som motkultur*. Oslo: Acta Didacta.
- UNESCO** (2006). *Strong Foundations. Early Childhood Care and Education. EFA Global Monitoring Report 2007*. Paris: OECD.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- VYGOTSKY, L.S.** (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I: E.L. Dale (red.): *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 151–165.
- WENGER, E.** (2004). *Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- WOLLSCHIED, S.** (2010). *Språk, stimulans og læringslyst. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt*. Oslo: NOVA. Rapport nr. 12/10.



Olof Magne

For kort tid siden kom den triste meldingen om at professor emeritus Olof Magne har gått bort.

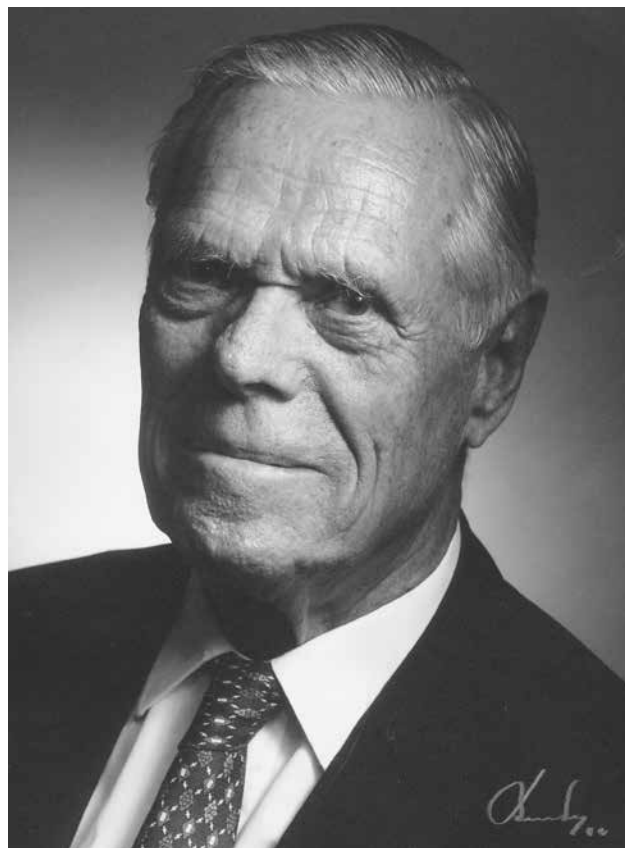
Blant norske spesialpedagoger er han vel kjent. Mange har møtt ham her i landet, som gjesteforeleser ved Spesiellærerhøgskolen, som foreleser på kurser og konferanser eller som forfatter av publikasjoner om matematikkvansker. Hans bok *Matematiksvårigheter* (1973) sto i en årrekke på pensumlisten i spesialpedagogikk.

Magne var født i 1918. Han tok lærerutdanning og arbeidet som folkeskolelærer fra 1939 til 1952. Sistnevnte år disputerte han for doktorgraden ved Göteborg høgskole i pedagogikk og psykologi med en avhandling om innlæring. Deretter tjenestegjorde han som lektor ved høgskolen i Göteborg fram til 1961 og var i et decennium «länskoleinspektör» i Blekinge.

Olof Magne har mer enn noen annen i Norden rettet søket mot matematikkvansker. Hans første publikasjon innen fagområdet kom allerede i 1958 og satte fokus på «Dyskalkyli bland folkskoleelever». Senere har han lagt fram en rekke publikasjoner. Det dreier seg om rapporter fra egne empiriske studier, om lærebøker om matematikklæring og matematikkvansker og om metodiske opplegg for de matematikksvake elevene. Han har vært en foregangsfigur når det gjelder utvikling og produksjon av hjelpemidler, for eksempel diagnostisk materiell. Mange har også funnet en særlig verdifull ressurs i hans banebrytende bibliografiske studier. Disse har gjort det mulig å nedfelle resultatene fra forskning om matematikkvansker i et helhetlig historisk perspektiv. I sine publikasjoner fra 1990-tallet kaller han fenomenet dysmatematikk.

Senere påpeker Magne at omgivelsene har stor betydning for barns matematiske utvikling. Med boka «Att lyckas med matematik i grundskolan» (1998) presenterer han faktorsamspillsmodellen og viktigheten av den sosiale dimensjonen. Perspektivene hans står sentralt også i dagens arbeid med matematikkvansker.

Matematikkpsykologi og matematikkmotodikk har vært hovedtema for Magne. Han stilte seg kritisk til den «nya matematiken» som ble lansert på 1950- og 1960-tallet på grunn av dens utpregede formalisme. Som alternativ



anbefalte han en matematikkundervisning som utgjør en funksjon av emnestoff og elevforutsetninger, såkalt «livsmatematik». Undervisningen må bygge på elevenes læreforutsetninger og på et emnevalg som motsvarer vesentlige framtidskrav. Da kunne elever med matematikkvansker «lyckas».

Internasjonalt har Magne høstet stor anerkjennelse for sitt arbeid. Han hadde en aktiv rolle i European Association for Special Education (EASE) og var også leder der. Han var en av initiativtakerne til The Nordic Network on Special Needs Education in Mathematics (Norsma).

Hans sterke engasjement og hans gode helse bidro til at han som 90-åring fortsatt frontet viktigheten av arbeidet med matematikkvansker, og han utga en bok om dette sammen med en kollega i 2008.

Etter å ha kjent han gjennom mange år, vært inspirert av han og hatt mange faglige diskusjoner med han, er det rart og trist at han ikke er med oss lenger. Vi vil savne han både som fagperson og som venn.

Tone Dalvang Olav Lunde Snorre Ostad Elin Reikerås





Nord-Aurdal
kommune



"Regionsenteret i Valdres"

LOGOPED

100 % fast ved PPT Valdres.

FAGSTILLING PPT

100 % fast ved PPT Valdres.

Kontaktperson: *Fagleder* Solfrid D. Blix-Nilsen, tlf. 918 39 203.

Elektronisk søknad sendes via:
www.nord-aurdal.kommune.no. – ledig stilling.
Her finner du også fullstendig kunngjøringstekst.

Søknadsfrist 27. mai 2013

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:

- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- Refleksjoner
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål
- Bokmeldinger

Bruk adressen:
redaksjonen@spesialpedagogikk.no

VOKSENPEDAGOGIKK/ LESE- OG SKRIVEOPPLÆRING FOR VOKSNE

Oppstart høsten 2013

Et deltidsstudium for lærere som underviser voksne i grunnleggende ferdigheter. Studiet gir en innføring i voksenpedagogikk og didaktisk tilnærming i lese- og skriveopplæring for voksne (totalt 30 studiepoeng). Studiet går over to semestre med fire samlinger. Du kan søke stipend til å dekke studieavgiften.

Søknadsfrist 15. juni 2013

Påmelding og informasjon: **www.uis.no/pluss**

Studiet er et samarbeid mellom Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk og Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger.



Universitetet
i Stavanger

spesialpedagogikk

ANNONSEFRISTER OG UTGIVELSER 2013

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	30. januar	22. februar
2	27. februar	22. mars
3	17. april	10. mai
4	22. mai	14. juni
5	28. august	20. september
6	25. september	25. oktober
7	30. oktober	22. november
8	20. november	13. desember



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 8 nummer i året.

La ikke sjansen gå fra deg til å holde deg orientert om hva som skjer på dette feltet!

Tegn abonnement **nå!**

Kr 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for årsabonnement.

Kr 450,- for ordinært abonnement.

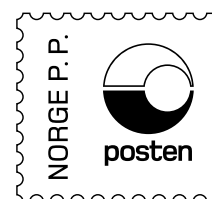
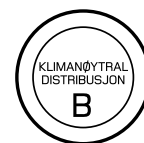
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

- du kan bestille enkeltblader
- du kan abonnere på bladet
- på nettsiden ligger kortfattet omtale av alle artikler fra 1999
- finn bestemte temaer og forfattere ved å bruke søkerfunksjonen
- du kan få opplysninger om hvordan vi ønsker at artiklene skal utformes
- du kan finne stillingsannonser



www.spesialpedagogikk.no



bidragsytere: **Brit Gording** er lektor og har tilleggsutdanning i barnevern, migrasjon og veiledning, samt mastergrad fra Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress – NKVTS. Hun har arbeidserfaring fra undervisning, veiledning og kursvirksomhet innenfor skole, barnevern og psykiatri. I arbeidet er hun spesielt opptatt av tema knyttet til atferd, sårbarhet og mestring. **John H. Stamnes** er førstelektor ved Høgskolen i Nord-Trøndelag og Namsos opplæringscenter. Han har lang erfaring med elever med ulike typer lærevansker og har tidligere skrevet flere artikler i Spesialpedagogikk. **Arne Bjørnseth Moe** er spesialpedagog ved Namsos Opplæringscenter og har lang erfaring med elever med store og sammensatte vansker. Han har også tidligere skrevet artikler i Spesialpedagogikk. **Anne Merete Skorpen Heggland** er utdannet cand.psychol. og har spesialisering i klinisk samfunnspsykologi. Hun har siden 2008 vært gruppeleder for De utrolige årenes Skole- og barnehageprogram. **Sturla Fossum** er utdannet cand.psychol. og fullførte doktorgraden i 2008 der han blant annet evaluerte behandlingsprogrammet De Utrolige Årene i Norge. Han forsker nå på barnevern, evaluering av barnevernstiltak og barn og unges psykiske helse. **Kirsten Flaten** har master i spesialpedagogikk og hovedfag i psykologi. Hun arbeider ved BUP Helse Førde og på Høgskolen i Sogn og Fjordane. Gjennom artikkelskriving og utstrakt kursvirksomhet har hun vært spesielt opptatt av sjenanse og sosial angst. **Halvor Bjørnsrud** er fagansvarlig for master i pedagogikk ved høgskolen i Vestfold. Han underviser særlig i studieemnene tilpasset opplæring, inkludering, innovasjon, aksjonslæring og skolen som lærende organisasjon. **Sven Nilsen** både forsker og underviser innen emnene tilpasset opplæring og spesialundervisning sett i utdanningspolitisk og didaktisk perspektiv. Han er også opptatt av læreplanarbeid, deriblant forholdet mellom sentralt fastsatte læreplaner og individuelle opplæringsplaner. **Stig Bjørnar Karlsen** har over tjue års erfaring som journalist i ulike medier og arbeider nå blant annet som frilansjournalist.

I neste nummer kan du bl.a. lese om:

Naturlig småbarnsstotring eller begynnende stamming: Ragnhild Rekve Heitmann har skrevet en artikkel om hvordan barnehage og foreldre kan skille mellom stotring og stamming og hvilke tiltak som kan iverksettes. **Matematikkvansker:** Marianne Akselsdotters artikkel handler om utfordringer og tiltak for barn med matematikkvansker. **Tiltak ved skolevegring:** Ingela Hofsten har skrevet en reportasje om arbeidet til et skoleteam i Umeå i Sverige overfor barn som ikke møter på skolen. **Norsk vokabulartest for barn i overgangen mellom barnehage og skole:** Ingunn Størksen, Ingunn T. Ellingsen, Maren Stabel Tvedt og Ella Maria Cosmovici Idsøe har skrevet en forskningsartikkel om utviklingen og vurderingen av en nettbasert test.