

spesialpedagogikk 0316

ÅRSABONNEMENT KR 450,-

04

Rett til likeverdig
skoletilbud for alle?

36

Når de kognitivt sterke
blir skoletapere

42

Cool little kids



En ny 5-årig lærerutdanning – nesten uten spesialpedagogikk



Ellen B. Ruud

Leder

Skolen trenger lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Dette er viktig både for tidlig å kunne oppdage de elevene som har eller er i ferd med å utvikle faglige- og/eller sosiale vansker, og for ivareta denne elevgruppen på en god måte. For å kunne tilrettelegge undervisningen for disse elevene holder det ikke kun å ha gode kunnskaper i fagene. Man trenger spesialpedagogisk kompetanse både for å ha innsikt i de ulike vanskene elever kan slite med – og for å beherske ulike metoder for å tilrettelegge undervisningen tilpasset ulike typer elever og vansker.

I forslaget til rammeplan for ny femårig lærerutdanning blir både pedagogikk- og spesialpedagogikkfaget svekket og får nytt navn: profesjonsfaget. Det blir heller ikke anledning til å ta en mastergrad i spesialpedagogikk. Hvis man ønsker dette, må man først ta en mastergrad med fordypning i et skolefag, for deretter – etter endt lærerutdanning – å ta en ny master i spesialpedagogikk. Det er vel lite trolig at mange har tid, økonomi eller anledning til å gjøre dette. Alternativet vil være å ta en ren master i spesialpedagogikk – som ikke gir undervisningskompetanse. Men er ikke skolen og elevene bedre tjent med å ha lærere som har kompetanse både i fag og som i tillegg har innsikt i spesialpedagogisk kartlegging og tilrettelegging? Mener virkelig regjeringen og kunnskapsministeren at Skole-Norge er tjent med en grunnskolelærerutdanning som så ensidig kommer til å vektlegge spesialisert fagkompetanse? Elevene er tross alt ikke «åpne kar» som lærerne bare kan fylle med fagkunnskap.

Mange nyutdannede lærere har fortalt om det såkalte «praksissjokket» – avstanden mellom det som har blitt formidlet i lærerutdanningen – og den virkeligheten de så har møtt i klasserommet. Uten spesialpedagogisk kompetanse er jeg redd for at dette praksissjokket blir enda større fordi lærerne da vil møte enda mer uforberedt på det mangfoldet av elever som krever spesiell oppfølging

Hvis målet er å redusere antall elever som får spesialundervisning og at disse heller skal få tilpasset opplæring i klasserommet sammen med resten av gruppen, trengs det lærere som kan tilrettelegge undervisningen for ulike typer elever. Hvis man i norsk skole fortsatt skal ha tidlig innsats, tilpasset opplæring og inkludering som mål, er det da en god idé å svekke muligheten for inklusjon ved å gi lærerne mindre kompetanse til å møte og tilrettelegge for de elevene vi ønsker å inkludere?

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

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@spesial-

pedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

Abonnement og løssalg

ha@utdanningsnytt.no

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

6 nr pr år

Gj.sn. opplag 7612 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: Thinkstockphoto

Årgang 81

ISSN 0332-8457



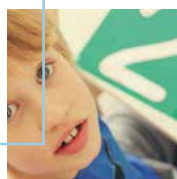
“ Denne elevgruppas pedagogiske behov er i liten grad representert i ulike typer pedagogisk utdanning.

04

Rett til likeverdig skoletilbud for alle?

PPTs sakkyndighetsarbeid når det gjelder elever med multifunksjonshemming

Turid Horgen, Kari Fossen, Mette Løvås og Gunnar Vege



- 14 **Ny femårig lærerutdanning (GLU) – en fallitterklæring for den inkluderende skolen**

Eva Simonsen

- 15 **Røe Isaksen og pedagogikken – en grunn til uro**

Gunhild Nordvik Reite

- 16 **Karl Marx' polytekniske pedagogikk**

Joar Aasen

- 28 **Det beste er om alle kan være gode venner!**

Eli Bondlid

- 30 **Selvregulering**

Stine Skåla Bragstad

- 36 **Når de kognitivt sterke blir skoletapere**

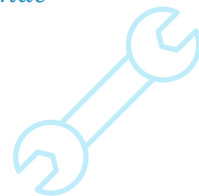
Line H. Jacobsen

- 42 **Cool little kids – pilotutprøving av et angstforebyggende program for foreldre**

Kirsten Flaten og Lars M. Kvinge

- 68 **Bokmeldinger**

Lill-Karin Nyland, Kirsten Flaten



Fagfellevurdert artikkel

50

Voldelige jenters opplevelse av skolen som arena for læring og sosialt samspill

Ann-Cathrin Faldet og Ratib Lekhal

Rett til likeverdig skoletilbud for alle? PPTs sakkyndighetsarbeid når det gjelder elever med multifunksjonshemming

Denne artikkelen drøfter hvordan man kan gi elever med omfattende multifunksjonshemming et likeverdig skoletilbud slik de har rett på. Siden det dreier seg om en lavfrekvent gruppe, kan man ikke forvente at PP-tjenesten har den nødvendige kompetansen når det gjelder utredning og tilrettelegging. En mangel på slik kunnskap svekker elevgruppas rett til likeverdig og tilpasset opplæring i barnehage og skole.

AV TURID HORGEN, KARI FOSSEN, METTE LØVÅS OG GUNNAR VEGE

I denne artikkelen løfter vi fram viktige deler av fagområdet om multifunksjonshemmede i den hensikt å styrke PPTs sakkyndighetsarbeid overfor elever med de mest omfattende lærevanskene. Artikkelforfatterne har alle bred erfaring fra kompetansesentre hvor vi har hatt oppgaver overfor elever med omfattende funksjonsnedsettelse. To av oss har også erfaringer fra PP-tjenesten. Artikkelen er utarbeidet med tanke på å formidle disse erfaringene videre for å spre kunnskap om dette viktige området.

I barnehage og skole blir barna ofte betegnet som barn med multifunksjonshemming. Men multifunksjonshemming er et vidt begrep, derfor må det presiseres hvem vi her skriver om. Det er elevene med de mest omfattende og sammensatte lærevanskene: «Omfattende kognitiv svikt kombinert med motoriske vansker og syns- og hørselstap, og med somatiske og helsemessige utfordringer og et gjennomgripende og livslangt hjelpebehov» (Statped.no). Dette er elever som i liten grad vil kunne ha nytte av symboler.

Bakgrunn

Ingen høyskole eller universitet tilbyr utdanning eller videreutdanning på dette spesialpedagogiske feltet i Norge i dag. Denne elevgruppas pedagogiske behov er derfor i liten grad representert i ulike typer pedagogisk utdanning. Et unntak er Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo som i masterstudiet *utviklingshemming* har multifunksjonshemming som et av temaene.

Statped har vært og er en aktør på feltet. St.meld. 23 (1997–1998) som kom før omorganiseringen av de statlige kompetansesentrene i 1999, ga sentrene på området sammensatte lærevansker oppgaven å bistå lokale barnehager og skoler med å tilrettelegge et tilpasset tilbud med god kvalitet til elevgruppa. Sentrene har i ulik grad prioritert denne oppgaven.

Den gang var bakgrunnen for oppdraget til kompetansesentrene at PP-tjenesten ikke kunne forventes å ha kompetanse. Dette forholdet ble bekreftet i NOU 2009:18 Rett til læring, som forberedte etableringen av



Denne elevgruppas pedagogiske behov er i liten grad representert i ulike typer pedagogisk utdanning.

... man må se hvert barn/ungdom/voksen som et unikt individ med sine styrker og svakheter.

Statped som en organisasjon i 2013. Her står det: «Når det gjelder de mer laufrekvente og alvorlige tilstander vil de fleste kommuner ha behov for ekstern bistand. Her har sentrene/avdelingene for sammensatte læreversker i Statped i oppgave å yte utadrettet bistand til de opplæringsansvarlige instanser lokalt om tilrettelegging av opplæringen» (s. 267).

Veilederen Spesialundervisning (2014) viser til opplæringsloven § 5-6 og påpeker at dersom ikke PP-tjenesten har kompetanse i en sak, må de innhente kompetanse utenfra, bl.a. fra Statped.

Utfordringer og sakkyndighetsarbeidet

Når ingen utdanning kvalifiserer for å gi kunnskap om denne elevgruppa, må kompetansen utvikles gjennom egne møter og erfaringsdeling. PP-tjenesten vil mest sannsynlig ha store problemer med å ansette personale med kompetanse på området. Av samme grunn vil det være utfordrende for barnehager og skoler å finne personale med denne spesialpedagogiske kompetansen.

Menneskene med omfattende funksjonsnedsettelse og gjennomgripende hjelpebehov kan ikke få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Dette er et av forholdene som kjennetegner og avgrenser elevgruppa. Dermed har de rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1 og § 5-7 (spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder). Et annet forhold som kjennetegner elevgruppa, er at de ikke kan følge læreplanverket for Kunnskapsløftet. Kompetansemålene i Kunnskapsløftet er uopnåelige mål for denne elevgruppa. De må ha avvik fra alle målene.

Det ordinære opplæringstilbudet som lovverket gir rett til, erstattes i stedet av en individuell vurdering som gir rett til et spesialpedagogisk tilbud. Sakkyndighetsarbeidet er svært viktig når det gjelder å formulere rettighetene elevgruppa har til spesialundervisning. I vurderinga av hva slags opplæringstilbud som skal gis, skal det legges vekt på

forutsetningene og utviklingsmulighetene til den enkelte elev, hvilke opplæringsmål som er realistiske og hva som er et forsvarlig utbytte av opplæringen.

Sakkyndig vurdering skal foreligge skriftlig, og den skal være individuelt tilpasset. Denne vurderingen skal ligge til grunn for enkeltvedtaket som gir rett til spesialundervisningen. Den må være klar og tydelig på hva som er et forsvarlig opplæringstilbud. Tilrådinga er et viktig grunnlag for utformingen av en individuell opplæringsplan som skolen skal lage. Innholdet må derfor være så konkret som mulig – dette gjelder behov for særskilt utstyr, tilrettelagte hjelpemidler, læremiljø og kompetanse hos personalet. Den skal også si noe om innholdet i timene, blant annet avvik fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Veilederen Spesialundervisning 2014, s. 29)

Sakkyndighetsarbeidet legger grunnlaget for barnehage- eller skoletilbudet. Men for å kunne se forutsetningene og utviklingsmulighetene til elevgruppa og fylle de kravene som loven stiller til sakkyndighetsarbeidet, må man ha fagkompetanse på området.

De omfattende funksjonsnedsettelsene gjør at man må se hvert barn/ungdom/voksen som et unikt individ med sine styrker og svakheter. Man må arbeide seg fram mot en felles innfallsvinkel til nye fagtema og fagområder i sakkyndighetsarbeidet, for å se hva som er den beste opplæringen for elevgruppa. Undervisningspersonalet må også tilegne seg den samme kompetansen.

Kommunikasjon og samspill

Å være i kommunikativ interaksjon med mennesker og omgivelser er grunnleggende for læring og utvikling. Ingen foresatt ville akseptere at hele det pedagogiske personalet på skolen bare brukte fransk når de snakker med barna i 1. klasse i en norsk skolehverdag. Det må være en forutsetning for opplæringen at eleven og det pedagogiske personalet forstår hverandre.

Kommunikasjonsbegrepet knyttes gjerne til intensjon om å formidle noe, til utvikling av ord og symboler; enten som tale, grafiske tegn, håndtegn eller tegnspråk. For elevene vi skriver om her, er det nyttig å bruke et utvidet kommunikasjonsbegrep; Alt eleven uttrykker, gjennom bevegelser og lyd, fra det minste sukk til spastiske reaksjoner eller fargeforandringer i huden, kan kommunisere noe. Dette forutsetter imidlertid at samspillspartneren er nær, oppfatter og reagerer på det. Spissformulert kan vi si at istedenfor å lære bort ord og symboler må det pedagogiske personalet lære elevenes uttrykk og samskape felles forståelse. Det kan skje i hverdagslige handlinger gjennom barnehage- og skoledagen, når samspillspartneren er medlevende og innlevende. Disse handlingene skjer i nær kroppslig og fysisk kontakt og beskrives best som en dialog, hvor både elev og samspillspartner gjensidig tilpasser seg hverandres handlinger og reaksjoner. Å mestre denne kommunikasjonen kan sammenlignes med å lære et fremmedspråk for det pedagogiske personalet, og det må skapes et miljø for denne utviklingen. Vi kan kalle det et språkmiljø.

Dialogisk tilpasning – det nære språket

Kort presentert er det tre former for dialog som alltid vil være til stede i det gode kommunikative samspillet:

Den første formen er der hvor samspillspartneren har oppmerksomhet, kunnskap og kompetanse til å gi støttende hjelp, slik at eleven kan være våkent til stede og forholde seg til omverdenen. Det kan dreie seg om å stabilisere og regulere kroppen, gi hjelp til bedre pust, avhjelpe ubehag av ulike typer osv.

Den andre formen er grunnleggende i den kommunikative utviklingen; å møte uttrykkene til eleven, slik at eleven fatter at hun/han har blitt sett, hørt, berørt. Det kan beskrives som å klinge sammen med eleven – det krever engasjement og interesse som utgangspunkt for følelsesmessig innlevelse og medlevelse.

Den tredje formen skjer gjennom partnerens oppmerksomme tilstedeværelse i det som opptar eleven – og gjennom dette gir partneren eleven mulighet til utvidelse

(av livsverden) gjennom sine handlinger og ytringer. Et eksempel kan være at partneren gir hjelp som skaper ny fysisk mestring, en stabilisert opprett stilling, fulgt av et lydlig uttrykk, «opp», som knyttes til opplevelsen av å komme opp. Det krever nærværende oppmerksomhet og kunnskap om utviklingsrekkefølge og kunnskap om hva akkurat denne eleven har mestret tidligere. Eksempelen er bare gyldig som kommunikativt samspill om eleven opplever å komme opp med akkurat den støtten som kreves – men ikke gyldig hvis muskler og ledd smertes i forsøket på å hjelpes til stå opp. Det lydlige uttrykket må også være inntonet til barnets lyder.

Hva som kreves av og beskriver den kompetente samspillspartneren, er et fagområde. Henvvisning til denne kompetansen og kompetanseområdene som videre behandles, bør gå inn i sakkyndighetsarbeidet og tilrådningen. Fagkompetansen må også finnes i barnehagen og skolen fordi det jo er de som skal skape et språkmiljø for elevgruppen (dette kommer vi tilbake til senere). Kompetanse på hva som kreves av en god samspillspartner og hva som skaper et språkmiljø, er samtidig hjelp til skolen for å innfri lovens krav om «eigna kommunikasjonsformer» for elevene, etter lovendringen i opplæringsloven av 1. august 2012. (Opplæringslova, 2014, § 2-16, s. 72)

Kunnskap om kroppslig læring

Elevene har store vanskeligheter når det gjelder å tolke syns- og hørselsinntrykk. Sanseopplevelser fattes ofte først når de kommer nær kroppen og med kroppens sanseapparat. For det pedagogiske personalet betyr det å fokusere på kroppen, sanseapparatet og læringen som skjer der. Det er et nytt spesialpedagogisk område å snu fokus fra intellekt og kognitive funksjoner til kroppen, følelser og kroppslige opplevelser som gir erfaring, læring og utvikling. Det er også viktig å legge vekt på dette i sakkyndighetsarbeidet for å inspirere til fagutvikling i barnehager og skoler. Området kroppslig læring henger sammen med det første behandlede området kommunikasjon, som ofte skjer ved berøring som igjen henger sammen med det neste området, fysisk tilrettelegging.

Alltid avhengig av full hjelp

Elevene har oftest også motorisk store funksjonsnedsettelser. De er avhengige av hjelp til alt i alle dagens aktiviteter. Denne elevgruppa kan ikke trenes ut av hjelpeavhengigheten. Dette har store konsekvenser for skolen, for tilretteleggingen og arbeidet på alle områder. Skolen må utvikle kunnskap om pedagogisk tilrettelegging som gir mulighet for eleven til deltakelse, til å nytte det sanseapparatet og de bevegelsesmulighetene barnet/ungdommen/den voksne har. Dermed må også dette tas hensyn til i sakkyndighetsarbeidet.

I tillegg til den kommunikative kompetansen dette krever av det pedagogiske personalet, sammen med kunnskap om kropp, kommer derfor også behov for fysisk tilrettelegging. Det betyr en oppbygging eller ombygging av skolelokaler til lokaler som gir mulighet til endring av stillinger, til bevegelser og sanseopplevelser i et samspill med det pedagogiske personalet. Dette er også nødvendig for å gi eleven «*rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov*» (Veilederen 2014 s. 15; Opplæringsloven §9a-2 tredje ledd) og «*tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremidler*» (§9-3, s. 16). Dette må konkretiseres i utredningen og skrives inn i tilrådingen – det nye fysiske miljøet må gi eleven hensiktsmessige læremidler i tillegg til utstyr og inventar.

Nytt fysisk miljø

Viktige faktorer ved det nye fysiske miljøet skisseres kun kort her. Arealene må være tilstrekkelig store og tilrettelagt for hjelpeavhengige rullestolbrukere. Det betyr at det må gis rom både til elev og den nære voksne. Det må finnes gode og lett tilgjengelige lagringsmuligheter for alle de nødvendige hjelpemidlene. Det må også finnes rom til grupper og fellesrom. Hovedkravet til den fysiske utformingen er at den skal gi muligheter for samspill og samhandling mellom elev og en nær voksen hjelper i dagens aktiviteter. Et viktig forhold er å legge til rette for at eleven kan komme ut av rullestolen, til bevegelse og aktivitet sammen med den nære voksne og for avslapning og hvile. Dette betyr stuesenger, store romslige stoler, sofaer og saccosekker, hengekøyer, trampoliner. Et annet viktig forhold er å legge til rette for gjenkjenning for eleven, slik at det blir tydelig hvor de er

og hva som skal skje. Dette kan oppnås ved bevisst bruk av farger og stemninger, av lyseffekter og lydeffekter. Samtidig er det nødvendig med bevisst tilrettelegging av lys slik at man ikke blir blendet, men at det som skal være i fokus, får riktig lys. Likeledes må man tenke på lydforholdene og passe på at det ikke er støy og dårlig akustikk. I et stille rom trer lyden fram.

Grunnleggende utviklingsområder

Elevene trenger at vi setter fokus på de grunnleggende utviklingsområdene. Om vi nytter for eksempel en motorisk eller kommunikativ utviklingsrekke, vil behovene til disse elevene oftest ligge på et grunnleggende og tidlig område. Det betyr ikke at eleven på seks, ti eller tjue år er som et spedbarn. De har sine års erfaringer med seg selv. Men de har nytte av en tilnærming som henter kunnskap og inspirasjon fra den tidlige motoriske utviklingen, fra for tidlig fødte og fra spedbarnsforskning. Dette bør man koble sammen med kunnskap om konsekvenser av funksjonsnedsettelsene. Det betyr å hente kunnskap om grunnleggende forhold når det gjelder helse; om pust, bevegelse og ernæring. Kunnskapen må respektfullt tilpasses hver enkelt elevs behov og erfaringsbakgrunn. Det er slik kompetanse det pedagogiske personalet trenger.

Nytt innhold – nytt pensum

Elevene trenger som nevnt en helt ny læreplan. De trenger et helhetlig tilrettelagt tilbud hele skoledagen. De må ha avvik fra alle kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Disse planene er innrettet på mestringsen og utviklingen til de såkalt normale elevene. Barnehagens rammeplan kan være mer hensiktsmessig fordi den jo fokuserer på tidligere utviklingsnivå. § 5-1 slår fast at elever som får spesialundervisning, skal ha samme totale timetall som gjelder for andre elever. Organiseringen av barnehage- og skoledagene må imidlertid tilpasses elevenes behov og aktivitetene. En vanlig skoletime og deretter pause passer ikke. Der hvor kunnskapsskolen har som mål å forberede elevene på framtidig innsats i arbeid og samfunnsliv – må skolen for elevene med omfattende funksjonsnedsettelser lete etter hva som skaper en god hverdag – et godt liv. Det gjelder i nåtid og også med tanke på framtida.

Kompetansemålene i Kunnskapsløftet er uoppnåelige mål for denne elevgruppa.

Elevgruppa trenger som nevnt hjelp i alle dagliglivets aktiviteter. I Utdanningsdirektoratets vurdering av forholdet mellom opplæring/spesialundervisning og tiltak etter annen lovgiving, heter det:

«Noen elever trenger langt større oppfølging enn andre. Det gjelder blant annet multifunksjonshemmede elever som kan trenge hjelp til på og avkleddning, hjelp i forbindelse med mat, toalettbesøk og annen ADL-trening. Mange av aktivitetene disse elevene får er livsviktig hjelp og læring som elevene vil kunne ha et rettskrav på med hjemmel i flere regelverk. Ifølge forarbeidene vil denne type tiltak regnes som opplæring når tiltaket gis under skolens ansvar og ledelse, samt at tiltaket er en del av skolens opplæringsplan» (Opplæringslova, 2014 s. 139).

Pedagogisk potensial i alle dagens aktiviteter

Det omfattende hjelpebehovet åpner opp for nye pedagogiske muligheter i elevenes opplæringsplan. Samtidig er dette svært utfordrende sammenlignet med tradisjonell tenking når det gjelder personale som ansettes for å yte bistand og gi hjelp i undervisningen. Alle rutinesituasjoner; stell, måltider, tid i stå-apparat, bruk av andre hjelpemidler, forflytning osv., er en arena for mulig påvirkning, glede, mestring, utvikling og læring for eleven. Slik sett er dette viktige spesialpedagogiske oppgaver og en viktig læringsarena for elevene. Det er ikke noe som bare «må gjøres». Eksempelvis er det å sette på et korsett ikke bare en praktisk oppgave, selv om det krever praktiske ferdigheter. Det må være en handling hvor det pedagogiske personalet tilpasser sine handlinger til alle elevens reaksjoner, med mål at det hele går godt; Korsettet sitter som det skal, eleven har påvirket det som skjer og får et bedre utgangspunkt for oppmerksomhet og deltakelse.

Samtidig må barnehage- og skoledagen inneholde tilrettelagte opplevelser; sosiale og sansemessige, med mulighet til utfoldelse i tilpassede rom i barnehagen og skolen, i basseng, ute og inne. Opplevelsene må være

mulige å fatte med det sanseapparatet eleven har. Som et overordnet mål bør man ha som fokus å skape en god barnehage- eller skoledag med engasjement og lekfylt glede/aktivitet. *Engasjement* står da som et samlende ord for at eleven våkent og oppmerksomt retter sansene sine mot det som skjer. Det skjer i episoder hvor eleven blir møtt og blir deltaker i handlingene som pågår.

Som tidligere nevnt møter ikke en tradisjonell skoletimeplan elevens behov. En konstruktiv tilnærming er å organisere en barnehage- eller skoleuke med gjenkjennelig struktur, med rutineaktiviteter og økter med tilrettelagte aktiviteter hvor hver av dagenes hovedøkter gjerne har karakteristiske og forskjellige trekk.

Realistiske målsettinger – områder

Avhengigheten av en kompetent samspillspartner og omfattende pedagogisk tilrettelegging, har stor betydning i sakkyndighetsarbeidet. Det gjelder å formulere hva som er realistiske mål for eleven. I Veilederen (2014) er det foreslått fem områder for mål knyttet til grunnleggende ferdigheter: *egenomsorg, kommunikasjon, nærhet og samhold, verdsatte sosiale roller og praktiske ferdigheter* (s. 45).

Egenomsorg og praktiske ferdigheter kan forstås eller oversettes til: å bruke, utvikle og vedlikeholde de motoriske ferdighetene eleven har, å bruke utvikle og vedlikeholde sanseapparatet i alle rutiner og stell og i tilrettelagte aktiviteter.

Elevenes opplevelse av nærhet og samholdighet og det å ha en verdsatt sosial rolle forutsetter at det pedagogiske personalet er kompetent. Deres kompetente handlinger kan skape nærhet og samholdighet, og deres holdninger og handlinger kan skape verdsatte sosiale roller for elevene i planlagte aktiviteter med opplevelser.

Lett tilpasset og konkretisert vil områdene *kommunikasjon/samspill, motorikk/bevegelse og opplevelse/aktivitet*

Denne elevgruppa kan ikke trenes ut av hjelpeavhengigheten.

være aktuelle målområder for elevgruppa. Det er overordnede målområder, og de griper inn i hverandre og kan ofte ikke skilles fra hverandre med hensyn til å tilrettelegge handlinger og aktiviteter. Men man kan sette seg mål, og med en kompetent samspillspartner og god tilrettelegging kan realistiske mål være: økt oppmerksomhet og glede og også nye former for deltakelse når det gjelder kommunikativ, sansemessig og motorisk utfoldelse. Dette er generelle mål som igjen må konkretiseres for eleven. For å utforme målene er videoopptak et uvurderlig hjelpemiddel og et nyttig arbeidsredskap.

Det pedagogiske personalet er avgjørende

Felles for alle områder er at ingen kompetansemål/mål kan sees uavhengig av partneren og partnerens kompetanse. Når det gjelder målområdet kommunikasjon, må eleven bli møtt på sine uttrykk, for å oppleve å bli forstått og for å utvikle sine kommunikative muligheter. Det samme gjelder alle aktiviteter hele dagen. Om eleven blir oversett, eller i videre forstand, om forståelsen for dette og kompetansen i miljøet forsvinner, forsvinner også elevenes mulighet til måloppnåelse. Den pedagogiske kompetansen er helt avgjørende når det gjelder å ivareta elevens rettigheter etter §5-1 og §5-7.

Dette understreker hvor viktig en god barnehage og skole er for elevene med de største og mest omfattende funksjonsnedsettelsene. Slik opplæringsloven formulerer et forsvarlig opplæringstilbud, og dermed at eleven får innfridd sine rettigheter etter loven, er nettopp knyttet til om opplæringsmåla er realistiske for eleven. Dette er igjen uløselig knyttet til personalets kompetanse. Vi kan omformulere dette til et krav rettet til skoleverket – barnehagen og skolen, om å utvikle fagkompetanse på området, slik at eleven får rett til barnehage- og skoletilbud. Det må kort og godt settes mål for personalets kompetanse og for utforming av fysiske endringer i miljøet, for at elevene skal få rett til et forsvarlig barnehage- og skoletilbud. Dette må man legge grunnlaget for i sakkyndighetsarbeidet og til-

rådningen både når det gjelder opplæringen og kompetanseoppbyggingen på skoler og i kommuner og fylker.

En ny opplæringsplan

Sagt i klartekst krever dette en ny opplæringsplan. Individuell opplæringsplan, IOP, er ikke tilstrekkelig om skoleverket skal ta på alvor barnehagens og skolens plikt til å tilrettelegge, også for eleven med omfattende funksjonsnedsettelse. Arbeid med opplæringsplanen vil dreie seg om å konkretisere mål for den enkelte elev og videre *betingelsene* for dette. Dette vil også innebære å beskrive mål for å styrke personalets kompetanse og tilrettelegging av barnehage og skoledagen – inkludert det fysiske miljøet.

Veilederen Spesialundervisningen (2014) inneholder et selvmotsigende punkt. Det påpekes, sitat: «Mål om deltakelse er ikke i tråd med opplæringslovens bestemmelser.» (8.3 Hva skal IOP-en inneholde? s. 46). Med hensyn til hva som fremmer og er en forutsetning for all læring, er dette i utakt med kunnskap på feltet. Elevens deltakelse i skoleoppleggene er en forutsetning for læring, samtidig som deltakelse kan være et mål i seg selv. I Kunnskapsløftets generelle del heter det f.eks. «Kort sagt, målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjennning og oppleving, til innleving, utfolding og deltaking.» Også kompetansemålene i Kunnskapsløftet inneholder mål om deltakelse.

Det helt spesielle for elevene med de mest omfattende funksjonsnedsettelsene er passiviteten funksjonsnedsettelsene fører til. Uten den kompetente pedagogen vil barna, ungdommene og de voksne elevene ofte være helt «stille». De kan (og det skjer nok også) plasseres i «en krok», og der ligger eller sitter de, uten å få med seg noe av omverdenen og hva som skjer der. Kjernen i den spesialpedagogiske utfordringen er å legge til rette for at eleven sansemessig kan fatte omverdenen, for deretter å reagere på alle ytringene eleven ville måtte vise. Da er spesialpedagogen tilpasset elevens forutsetninger og legger nettopp grunnlaget for elevens deltakelse og dermed læring. Slik er

fokus på deltakelse viktig og nødvendig for at elevene skal få innfridd sine rettigheter etter opplæringsloven.

Veilederen fortsetter, sitat: «*Det er ikke adgang til å erstatte en IOP med en såkalt individuell opplærings- og deltakelsesplan (IODP). For elever som får spesialundervisning skal det utarbeides en IOP*». IODP er en utgave av IOP utviklet av Knut Slåtta på Torshov kompetansesenter tidlig på 2000-tallet i samarbeid med skoler og skolegrupper. Dette planarbeidet skulle tilpasses elevene med de største og mest omfattende lærevanskene. Den er etter vår mening et svært godt arbeidsverktøy når skoler med elever med multifunksjonshemming skal planlegge og gjennomføre undervisningen. Nå er denne videreutviklet til en deltakelsesfokusert IOP-mal (Slåtta 2015 a, b).

Nødvendig kompetanse og tverrfaglig samarbeid

Ofte tildeles eleven få timer med spesialpedagog, mens assistenter ansettes for å dekke de fleste av barnehagens/skoledagens timer. Arbeidet til assistentene forutsettes å skje under veiledning fra spesialpedagogen. Etter endring av opplæringsloven § 10-11 av 1. august 2013 heter det: «*Personale som ikke er ansatt i undervisningsstilling etter § 10-1 eller §10-6, kan hjelpe til i opplæringa dersom dei får nødvendig opplæring. Slik hjelp må berre skje på ei slik måte og i eit slikt omfang at eleven får forsvarlig utbytte av opplæring. Personalet som ikkje er tilsett i undervisningsstilling, skal ikkje ha ansvar for opplæringa*» (Opplæringslova, 2014 s. 208).

For å utvikle den nødvendige kompetansen må det være tid til samarbeid både i arbeidet med elevene og til felles møter med faglige tema og fordyping. Personale som ikke er tilsatt i undervisningsstilling, må delta i samarbeidsmøter, team-møter og faglige aktiviteter og utvikling. Barnehagen og skolen må legge til rette for dette. Det er ingen oppgaver sammen med elevene som bare er å gi praktisk hjelp. I denne sammenhengen kan derfor også bleieskift være en pedagogisk oppgave og en arena for læring.

Ingen fagprofesjon alene kan alt som tilrettelegging i barnehage og skole krever. De somatiske og helsemessige utfordringene krever et nært samarbeid med instanser på helseområdet, både kommunalt og fylkeskommunalt. Man trenger også tjenester fra spisskompetente statlige

instanser både når det gjelder helse og pedagogisk kompetanse. I tillegg må fysioterapeuter og ergoterapeuter inn i skoletilbudene for å utvikle fagkompetansen på tvers der. Dette er et utfordrende område som må inkorporeres i sakkyndighetsarbeidet.

Opplæringsloven og Veilederen understreker behovet for både opplæringen av personale som ikke er ansatt i undervisningsstilling (tidligere assistenter) og det tverrfaglige utviklingsarbeidet: «*Skoleeieren kan ikke bare slå seg til ro med at de formelle kompetansekravene er oppfylt, dersom dette ikke er nok til at eleven får et innhold i opplæringen som gir et forsvarlig utbytte*» (Veilederen 2014 s. 17). I sakkyndighetsarbeidet vil det være svært nyttig i å skissere tiltak for utvikling av nødvendig kompetanse hos det pedagogiske personalet. Her må man skissere hva skolen må legge til rette for når det gjelder fagutvikling; fysisk, faglig og sosialt, og når det gjelder organisering og støtte utenfra.

Veilederen viser til opplæringsloven §10-8 som plasserer ansvaret for kompetanseutvikling hos skoleeier: «*Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orientert om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet*. (Opplæringslova og forskrifter 2014 s. 204).

Det er som vi har vært inne på før mangel på system og strukturelle forhold og mangel på utdanning og faglig satsing på høgskole- og universitetsnivå. Dette gjør at kommuner og fylker har problemer med å ansette personale med nødvendig utrednings- og undervisningskompetanse. Det kan også fra skoleeiernivå legges til rette for strukturelle tiltak som utvikler kompetanse lokalt i kommuner og fylker. Det må da skapes et system som gir kompetanseutvikling.

Den sikreste måten å utvikle kompetanse på tvers av faggrenser, er at fagfolk med forskjellig bakgrunn arbeider sammen i deler av opplæringen til eleven. Det stiller barnehager og skoler overfor utfordringen å ansette eller legge forholdene til rette gjennom kommunalt samarbeid, slik at for eksempel fysioterapeuter og ergoterapeuter kan inklu-

deres i tiltak i opplæringsplanen.

En annen nødvendig forutsetning for å utvikle fagkompetanse på et område hvor utfordringene er store, er å organisere team rundt hver elev på skolestedet. Det må være avsatt tid til tverrfaglig samarbeid som inkluderer alle ansatte rundt eleven slik at de kan dele sin erfaring og kompetanse. Dette bør nedfelles i sakkyndighetsarbeid og tilråding.

Alle fagområder hvor elevgruppa er lavfrekvent, skaper lett faglig ensomhet og utarming for personalet rundt eleven. For å motvirke dette og skape nødvendig kompetanse, er det en viktig oppgave for skoleverket/skoleeieren å organisere nettverk og møtepunkter for personalgruppene rundt eleven. Disse møtepunktene bør inneholde kompetansepåfyll og gi muligheter til erfaringsutveksling. Dette kan være en av oppgavene til PP-tjenesten, eventuelt i samarbeid med habiliteringstjenesten, der forholdene ligger til rette for det. Deltakelse i disse møtepunktene/nettverkene bør være en del av arbeidet til personalet, og det må legges til rette for dette når det gjelder frigjøring av tid. Viktigheten av dette kan nedfelles i sakkyndighetsarbeidet og stå i tilrådingen. Det samme gjelder deltakelse på relevante kurs og eventuelt plikt til å arrangere kurs på fagområdet kommunalt eller fylkeskommunalt. Videre må det også legges til rette for at personalet får støtte til videreutdanning om slike muligheter måtte dukke opp.

Veiledning

Alle barnehager og skoler som får oppgaven å skape den gode og utviklende skoledagen for elevene med de største og mest sammensatte lærevanskene, vil trenge veiledning og bistand utenfra. Det ville etter vår mening være et svært godt tiltak å bygge en ny veiledningstjeneste – for eksempel i et samarbeid mellom Statped, PP-tjenesten og habiliteringstjenesten, tilpasset lokale forhold og muligheter.

At vi ikke kan forvente at PP-tjenesten har kompetanse på dette fagområdet, henger som tidligere nevnt sammen med strukturelle forhold. Ingen utdannes spesifikt for denne oppgaven, og elevgruppa er lavfrekvent. Det kan også være vanskelig å prioritere det ene barnet når oppgavene på andre områder står i kø. Dermed bør også kompetanse her bygges med strukturelle tiltak: Noen

PP-rådgivere kan f.eks. få tid og rom til å fordype og spesialisere seg og slik bli en ressurs for andre rådgivere og for barnehager og skoler.

Et nasjonalt ansvar

Det å styrke de nasjonale oppgavene og oppbygging av kompetanse på området er et svært viktig tiltak. Statped har erfaring og kompetanse, selv om de ulike sentrene historisk har prioritert oppgaven forskjellig. Gjennom å bygge ut den kompetansen som nå finnes i Statped kan man få til en satsing for å oppnå en bedre tilrettelegging av et utviklende barnehage- og skoletilbud for elevene med de største og mest omfattende funksjonsnedsettelsene. Det kan også være hensiktsmessig å anbefale skolestedet å søke bistand fra Statped i den sakkyndige tilrådingen. □



Turid Horgen er pensjonert seniorrådgiver med arbeidsavtale i Statped. Hun er utdannet cand.paed.spec og er spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgiving. Hun har lang erfaring med elever med multifunksjonshemming som lærer og rådgiver, og har skrevet flere bøker.



Kari Fossen, er pedagogisk-psykologisk rådgiver i PP-tjenesten i Oslo. Hun er utdannet barnehagelærer og har hovedfag i spesialpedagogikk. Hun har tidligere arbeidet på Frambu senter for sjeldne diagnoser og i Statped.



Mette Løvås arbeider som seniorrådgiver i Statped, i Avdeling sammensatte lærevansker. Hun er utdannet barnehagelærer og spesialpedagog og har arbeidet 21 år i Statped med fagområdet multifunksjonshemming.



Gunnar Vege arbeider som rådgiver i PP-tjenesten i Sandeffjord. Han er utdannet barnehagelærer og spesialpedagog og har en internasjonal master i Kommunikasjon og medfødt døvblindhet. Han har tidligere arbeidet i barnehage og som spesialpedagog, konsulent/veileder og seniorrådgiver ved Signo skole- og kompetansesenter.

REFERANSER

LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>

NOU 2009:18. Rett til læring. Oslo: Departementets servicesenter, Informasjonsforvaltningen.

SLÅTTA, K. (2015a). *Veileder. En deltakelsesfokustert IOP-mal, spesielt tilpasset elever med omfattende og kombinerte lærevansker.* (Kan lastes ned fra statped.no).

SLÅTTA, K. (2015b). Læring, livsutfoldelse og livskvalitet. Bruk av deltakelsesfokusterte opplæringsplaner i møte med elever med omfattende og kombinerte lærevansker. *SOR Rapport* nr. 6, s. 14–28.

STATPED.NO. <http://www.statped.no/Tema/Larevansker/Multifunksjonshemming/>

STETTE, Ø. (red.) (2014). *Opplæringslova og forskrifter.* Med forarbeid og kommentar. Pedlex Norsk skoleinformasjon

ST.MELD. 23 (1997–1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov.* Oslo: Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet.

VEILEDEREN SPESIALUNDERVISNING (2014), publisert juni 2014. <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>

FORSLAG TIL LITTERATUR

BRÅTEN, STEIN (2004). *Kommunikasjon og samspill, fra fødsel til alderdom.* 2. utgave. Universitetsforlaget.

FRÖLICH, A. (1995). *Basal stimulering.* Ad Notam Gyldendal.

HEIMDAHL, E. C., JOHANSEN, G. & HORGEN, T. (2015). Å spise sammen: Den eldste og mest naturlige inkluderingsarena. *Spesialpedagogikk* nr. 1, s. 28–39.

HOLMEN, L. (2009). *Pedagogikk og kjærlighet. Undervisning av barn med multifunksjonshemming.* Publikasjon nr. 29. Skådalen kompetansesenter.

HORGEN, T., SLÅTTA, K. & GJERMESTAD, A. (red.) (2010). *Multifunksjonshemming, Livsutfoldelse og læring.* Oslo: Universitetsforlaget.

HORGEN, T. (red.) (2009). *Muligheter. Utviklende og glade dager når eleven har multifunksjonshemming,* artikkelsamling fra Statped's arbeid. M-pedagogikkforeningen og Torshov kompetansesenter

HORGEN, T. (2006). *Det nære språket.* Oslo: Universitetsforlaget.

HORGEN, T., LØVÅS, M., & NILSEN B. (2002). Språket som berører – taktil kommunikasjon. *Spesialpedagogikk* nr. 8 s. 20–25.

JONASSEN, BJØRN (2015). Lydmiljøets betydning for et godt undervisningsmiljø. *Spesialpedagogikk* nr. 1, s. 14–22.

KIRKEBÆK, B., CLAUSSEN, H., STORM, K. & DYSSEGAARD, B. (1994). *Skrøbelig kontakt. For tidligt fødte børn og deres samspill med omgivelserne.* Dansk psykologisk forlag.

LORENTZEN, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn,* 2. utgave, Oslo: Universitetsforlaget.

LØKKEN, G. (1996). *Når små barn møtes.* Oslo: Cappelen Akademisk.

MERLEAU-PONTY, M. (1994). *Kroppen fenomenologi.* Pax forlag.

STERN, D. (2003). *Barnets interpersonlige verden.* Gyldendal Akademisk.

Ny femårig lærerutdanning (GLU) – en fallitterklæring for den inkluderende skolen

TEKST: EVA SIMONSEN, DR.SCIENT, FORSKER OG PROFESSOR I SPESIALPEDAGOGIKK

I forslaget til rammeplan for ny femårig lærerutdanning foreslår regjeringen å fjerne pedagogikkfaget og minimere innslaget av spesialpedagogikk. Det vil ikke lenger være mulig å ta en mastergrad i spesialpedagogikk eller pedagogikk.

En inkluderende skole, som regjeringen selv har forpliktet seg på, kan bare realiseres dersom lærernes kunnskap reflekterer mangfoldet i elevenes forutsetninger og behov. Regjeringen legger med dette forslaget opp til brudd med den inkluderingsideologien som har båret norsk skole fram i årtier. Realitetene bak forslaget er at barn og unge med særskilte behov ikke regnes som likeverdige med andre elever.

Myndighetenes begrunnelse for å utelukke spesialpedagogisk kunnskap er både ny og høyst original. Ifølge statsråd Torbjørn Røe Isaksen har ikke spesialpedagogisk kunnskap noen plass i skolens pedagogiske praksis og hverdag. Ifølge statsråden er «... det vi ønsker å videreutvikle, er profesjonskompetanse, altså fagkompetanse, men knyttet til praksis på skolen. Det er derfor vi ikke har opprettet eller gitt adgang til det i vitenskapsfag som f.eks. spesialpedagogikk» (fra Stortingets spørretime 6. april 2016). I motsetning til Kunnskapsdepartementet og statsråden, vil et samlet nasjonalt og internasjonalt fagmiljø at spesialpedagogikk grunnleggende sett nettopp er en praktisk pedagogisk virksomhet, sprunget ut av praksis og utviklet

i praksis i skolen. Da daværende Statens Spesiellærerhøgskole flyttet inn på Universitetet i Oslo i 1992, var det mange der som holdt seg for nesa. Spesialpedagogikken «luktet sau», det vil si at den var for tett knyttet til praksis; til skolehverdagen, elevene og lærerne. Faget manglet vitenskapelige og akademiske dimensjoner, het det.

Det er derfor noen underlige forsøk på bortforklaringer statsråden kommer med for å forsvare det som i realiteten er en politisk fallitterklæring for den inkluderende skolen. Når kunnskapsskolen har avløst den inkluderende skolen, blir spesialpedagogisk kunnskap samtidig definert som fjernt fra skolens hverdag og elevenes behov. Spesialpedagogikk blir passende definert som noe utenforliggende og «vitenskapelig» som lærerkollegiet skal få innblikk i ved hjelp av ekstern ekspertise og ikke skolens egne folk, nemlig lærerne. Det er veiledere fra PPT, Statped, habiliteringstjenester eller andre egne team, uten undervisningskompetanse, som skal opptre som ekspertene som har forstand på utvikling av inkluderende læringsmiljø i praksis. Det hadde vært bedre å si rett ut at kunnskapsskolen ikke har behov for den spesialpedagogiske kunnskapen som kreves for å utvikle inkluderende læringsmiljøer i praksis.

Skolen, elevene og foreldrene blir taperne når lærere mister tilgang til fordypet kunnskap i spesialpedagogikk. Lærerkollegiet svekkes; det blir fattigere på muligheter for å utvikle ny kunns-

skap gjennom egen praksis. Skolen har mulighet for å organisere seg som et læringsfelleskap; en lærende organisasjon. Til det kreves innovasjon og inkludering, ikke ekskludering av relevant kunnskap. Det er mulig å organisere læringsfelleskap der læreres og foreldres erfaring og kunnskap om f.eks. utviklingshemning og læring inngår i likeverdige relasjoner. Å lage slike læringsfelleskap for inkludering gir resultater; det viser forskning fra blant annet Storbritannia. I den nye kunnskapsskolen vil foreldrene få et ytterligere ansvar for at skolen har et minimum av kunnskap om elever med særskilte behov og funksjonsnedsettelser. Rollen som forhandler, pådriver, vokter og koordinator av barnas læringsmiljø og rettigheter mellom skolen og de eksterne ekspertene, blir et enda større og tyngre ansvar og oppgave for foreldrene.

Inkludering krever politisk vilje, kunnskap og evne til innovasjon. Regjeringen har valgt mellom å omsette ideologien om inkluderende opplæring til likeverd i praksis – eller å gå tilbake til en segregert skole. De har valgt det siste. Med forslaget til ny femårig lærerutdanning velger regjeringen sin egen kunnskapsskole på bekostning av en inkluderende skole. Konsekvensene av syn på kunnskap og læring fører til ytterligere usynliggjøring, marginalisering og diskriminering av store grupper av barn og unge.



Røe Isaksen og pedagogikken – ein grunn til uro!

TEKST: GUNHILD NORDVIK REITE, HØGSKULELEKTOR VED HØGSKULEN I VOLDA, SPESIALPEDAGOG OG TIDLEGARE GRUNNSKULELÆRAR

I spørjetimen i Stortinget 6. april, svarte kunnskapsminister Røe Isaksen på spørsmål frå Christian Tynning Bjørnø (Ap) om pedagogikkfaget si stilling i forslag til ny lærarutdanning. Bjørnø peika særleg på at talet på studiepoeng i pedagogikk skal reduserast, og at det ikkje skal vere muleg å ta ein mastergrad i eit skulerelevant fag som pedagogikk eller spesialpedagogikk.

Svara ministeren kom med, gir grunn til bekymring. Røe Isaksen sa mellom anna: «Målet med den nye grunnskulelærerutdanningen er ikke å utdanne masterkandidater i vitenskapsfagene nordisk eller pedagogikk. Målet med en praksisnær profesjonsutdanning er å utdanne masterkandidater som kan møte skolens behov.»

Dette kan tolkast som at ministeren meiner at pedagogikk ikkje er «praksisnært» og ikkje kan «møte skolens behov». Kva er så skulens behov? Utdanningsforbundet representerer 166 000 lærarar – profesjonsutøvarar – i norsk skule. Dei har sagt seg sterkt usamde i fleire sider ved det som vert skissert i høringsutkastet til lærarutdanninga. Dei seier mellom anna i sitt høyringssvar: «Bærebjelken i grunnskulelærerutdanningen som profesjonsutdanning, marginaliseres, og det er svært uheldig.»

Det som Utdanningsforbundet altså kallar «bærebjelken» i lærarutdanninga, er ifølgje Røe Isaksen ikkje «praksisnært» og noko skulen har behov for. Når ministeren er så oppteken av kva skulen treng, stiller eg meg undrande til at han vel å ikkje høyre på dei som nett-

opp er i praksisfeltet. Dette kan tolkast som mistillit – ikkje berre til pedagogikkfaget, men også til lærarane.

Vidare seier ministeren i spørjetimen at det ein ønsker å vidareutvikle, er profesjonskompetanse, som han definerer som fagkompetanse, men «knyttet til praksis på skolen». Det er derfor ein ikkje vil opne for master i «vitenskapsfag som spesialpedagogikk.» Han viser vidare til at det finnes reine pedagogikkmasterutdanningar ved fleire utdanningsinstitusjonar. Altså meiner han at det ikkje skal vere nødvendig å ha spesialpedagogar med lærarbakgrunn. Svært få vil nemleg vere interesserte i å ta ein mastergrad i spesialpedagogikk etter først å ha teke ein mastergrad for å oppnå lærarkompetansen.

Ifølgje Røe Isaksen er fagkompetansen til læraren det aller viktigaste. Kvifor er han då ikkje oppteken av å ha spesialpedagogar i skulen som har skulefagleg kompetanse? Betyr det at elevar med særskilte behov ikkje skal få oppfylt dette behovet – som ministeren definerer som så grunnleggande? Statssekretær Bjørn Haugstad seier ifølgje Utdanningsnytt.no den 1. april at det ikkje vert «mindre behov for spesialpedagogikk» i framtidens skule – kvifor gjer ein det då vanskelegare å få spesialpedagogar som kan jobbe i skulen, og nærmast umuleg å få spesialpedagogar til skule og t.d. PPT, med lærarbakgrunn?

I kompetanseforskrifta for grunnskulen som trådte i kraft 1. august 2015, står det at også lærarar som skal

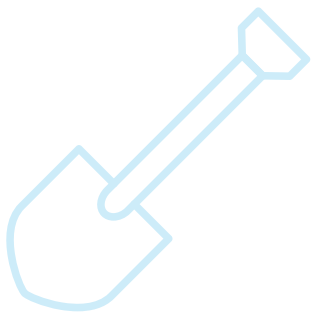
utføre spesialundervisning, må oppfylle kompetansekrava med fordjuping i dei skulefaga dei skal ha spesialundervisning i. Korleis kan dette la seg gjere dersom spesialpedagogutdanninga ikkje skal bygge på ei fagutdanning, men vere ei rein pedagogikkutdanning?

Tanken om at elevar med særskilte behov ikkje lenger skal få hjelp av lærarar med særleg kompetanse, men heller «spesialistar» utan lærarutdanning, svekkar også idealet om ein skule som er for alle. Dette kan i verste fall føre til eit skilje mellom dei som vert undervist av lærarar, og dei som skal ha hjelp av «spesialistar». Slik vil dette altså i sin ytterste konsekvens kunne verte «sni-kinnføring» av eit ideologisk skifte som tek oss mange år tilbake, til den tida då det var eit klart skilje mellom «ordinær» og «spesiell» undervisning, og ei utskiljing av elevar med behov for særleg tilrettelegging.

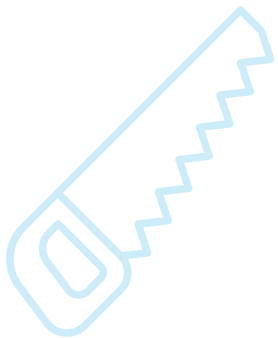
Røe Isaksen seier også i sin kronikk i Aftenposten at: «Skolen er den ene arenaen der vi klarer å nå ut til alle barn, og dermed danner skolen grunnlaget for fellesskapet vårt. Det er en fantastisk mulighet vi må gjøre vårt beste for å ta vare på.»

Er dette det beste vi kan få til, er eg sterkt uroa.





Karl Marx' polytekniske pedagogikk



Denne artikkelen drøfter hvordan innsikt i Karl Marx' polytekniske pedagogikk kan være vedifullt også i et spesialpedagogisk perspektiv. Dette gjelder kanskje særlig for å forstå atferdsvansker og hvorfor mange ungdommer i dag dropper ut av videregående skole. Når en elev har vansker på skolen, bør man ifølge denne tankegangen ikke kun forklare dette med særtrekk hos individet, men heller rette et kritisk lys mot utdanningssystemet.

AV JOAR AASEN

Artikkel



Betrakter vi filosofien som vitenskapsdisiplin i historisk lys, har pedagogikken hos enkelte av dens representanter en sentral plass, hos andre ikke – og det vi i dag ser som spesialpedagogikk, er knapt gitt oppmerksomhet. For når vi finner dannelse som tema i katalogen av fremtredende navn i idéhistorien, er det helst det velfungerende mennesket som diskuteres, ikke det lidende, utstøtte, funksjonshemmete. Slik står saken enten vi går til Sokrates, Platon og Aristoteles i den greske antikken eller tar det lange spranget til nyere tid, til Rousseau for eksempel, eller til Kant, Hegel, Dewey, Habermas, Derrida.

Hos Karl Marx, derimot, ser vi en tenkning som utgjør et unntak. Rett nok har jeg ingen grunn til å hevde at Marx' filosofi som sådan er overlegen sammenlignet med andres. Men til forskjell fra filosofer i samtid og fortid beskriver han en pedagogikk som også omfatter samfunnets svakest stilte. Det er blant annet slik den berører dagens spesialpedagogiske problemstillinger. Og Marx' pedagogikk inngår som ledd i en større systematisk tankebygning: Han behandler vesentlige forbindelser mellom oppdragelse og virkelighet, kunnskap, menneske, samfunn. Jeg

vil hevde at det i moderne tid bare er John Deweys filosofi som er like omfattende og godt gjennomarbeidet i så måte – og han gir altså ikke rom for tema av betydning for spesialpedagogikken.

Derfor altså til Karl Marx. Nedenfor gir jeg først et riss av vesentlige sider ved hans filosofi. Så presenterer jeg hans forståelse av en ideell oppdragelse – nærmere bestemt av hva han kaller en *polyteknisk* pedagogikk i utdanningssystemet. Deretter legger jeg fram en utfordring ved den norske skoleordningen, nemlig spørsmålet om hvordan vi kan forstå og gripe an situasjonen for elever som faller ut av det trettenårige forløpet. Jeg søker å vise hvordan Marx' pedagogiske filosofi kan bidra til systematisk analyse av deres situasjon og dermed til holdepunkter for en bedre praksis.

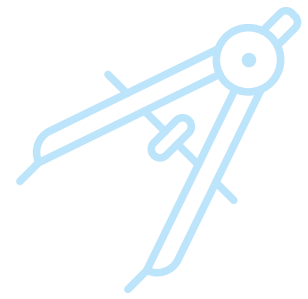
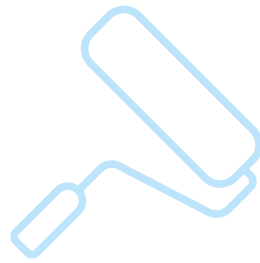
Karl Marx blir født i Tyskland i 1818 og dør i England i 1883. Etter gymnaseksamen i oppvekstbyen Trier studerer han jus og senere filosofi i Bonn og Berlin. Han avslutter utdanningen med en doktorgrad i filosofi i 1841. Som journalist er Marx særlig aktiv i 1840- og -50-årene, som filosof skriver han uavbrutt gjennom hele sitt voksne liv. Hans produksjon er samlet i 45 bind og omfatter en rekke emner.

Spesialpedagogikk 0316



*Marx bruker betegnelsen
polyteknisk i tråd med
grunnbetydningen, en
allsidig dannelse.*





To av verkene er kjente utenfor vitenskapenes sirkler, i det minste ved navn: Det ene er det lille, konsise *Det kommunistiske manifest*, som blir skrevet sammen med vennen Friedrich Engels og utgitt i 1848. I perioder har dette skriftet hatt et større salg enn Bibelen. Og det gjelder *Kapitalen*, et stort, trebinds verk som blir publisert i årene mellom 1867 og 1893. I disse og en rekke andre arbeider beskriver Marx det han ser som ødeleggende sosiale mønstre i samtidens Europa – og her inngår skoleordningen. Og han utvikler en teori, gjerne omtalt som *den historiske materialismen*, om hvordan disse forholdene kan forstås og overvinnes, slik at alle mennesker kan leve under verdige kår.

Marx' tenkning får innflytelse på en rekke vitenskapsområder. For filosofer har så å si alle hans arbeider betydning, ikke minst bidragene til og med 1848. Blant økonomer og historikere er det antakelig *Kapitalen* som er best kjent. I sosiologien blir han regnet som en av fagets klassikere – av noen som den største – med et begrepsapparat som har fått varig feste. Dessuten har Marx' tenkning inspirert til politisk engasjement over hele verden, som i sosialdemokratier i Vesten og i en rekke frigjøringsbevegelser i såkalt underutviklete land. Av kommunister av ulike avskygninger, ikke minst i det østlige Europa, har han blitt regnet som bevegelsens fremste inspirator. Men mange statsdannelser som er blitt bygd opp i hans navn, har hatt groteske utvekster, noe som har brakt Marx' filosofi i miskreditt. Dette har nok til dels også farget motakelsen av hans pedagogiske ideer, som til tider har blitt oversatt i den vestlige kulturkretsen. Her finner vi enkelte som fordyper seg i Øst-Europas utdanningssystemer, men som samtidig hevder at Marx knapt har tanker om pedagogikken (Bowen, 1962, s. 37–38). Som vi skal se etter hvert, er påstanden grunnløs.

Marx' filosofi

Marx har en forståelse av virkeligheten – en ontologi – som altså kalles materialistisk: Han legger stor vekt på det stofflige, det håndfaste.¹ For ham er det ikke snakk om noen dimensjon hinsides tid og rom, som hos Platon, Augustin eller Martin Luther for eksempel. Dette gjenspeiles blant annet i Marx' vurdering av den kristne livstolkningen. «Religionen ... er folkets opium,» hevder han. Den gir men-

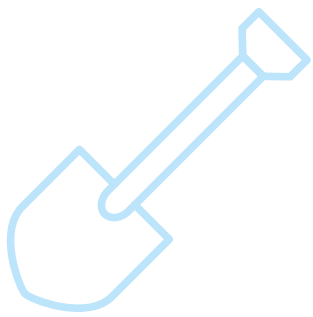
nesket en falsk og forførende forståelse av seg selv og livsbetingelsene og en illusorisk lykke (Marx, 1843, s. 378–379).

Marx understreker videre at menneskets verden er foranderlig. Ingen ting står fast – ikke i den fysiske naturen, ikke i det sosiale livet, og heller ikke på moralens og kunnskapens område. Og som årsak til denne stadige forandringen spiller menneskets aktivitet – dets virksomhet som det heter i marxistisk terminologi – en betydelig rolle (Marx, 1845; 1848 *passim*).

Marx skiller mellom menneskets forståelse av seg selv og av livet – det han kaller *overbygningen* – og det materielle grunnlaget for denne forståelsen, *basis* (Marx, 1848, s. 471–473; 1867, s. 96). Dette er begreper som har fått varig feste i sosialvitenskapene. Basis omfatter de råstoffene man har tilgang til, de redskapene man benytter og arbeidsprosessene, dessuten arbeidskraften, arbeidsdelingen, eendomsforholdene og måten arbeidet ledes på. Marx påstår at overbygningen – livstolkning, politikk, lovgivning – står i et visst avhengighetsforhold til basis. «Det er ikke bevisstheten som former livet, men omvendt menneskets materielle vilkår som betinger bevisstheten,» hevder han (Marx 1848 *passim*; 1859, s. 9).

Til dette resonnementet knytter Marx et sosialhistorisk perspektiv: Det har vært ulike faser i menneskehetens historie. Fra et enkelt samfunn med frie mennesker og slaver utvikler det seg et føydalsamfunn med adel og livegne; fra dette igjen oppstår det et industrisamfunn med et stadig mer velstående borgerskap, såkalte kapitalister, og undertrykte lønnsarbeidere, proletarer (Marx, 1847, s. 140–141; 1848, s. 262). Marx tolker endringstakten under industrialiseringen som voldsom og prosessen som ødeleggende. Tradisjonelle håndverk forsvinner og erstattes av maskinell produksjon. Motsetningene i samfunnet øker – kapitalistenes utbytting av proletarene blir i det hele tatt åpen og skamløs, slik at den jevne mann og kvinne synker ned i bunnløs fattigdom. «Alt som har vært fast og stødig, går opp i røyk, alt det hellige vanhelliges,» sier Marx om de omstillingene i materielle vilkår, verdier og tenkesett som kjennetegner industrialiseringen av samfunnet (Marx, 1848, s. 465).

Spørsmålet om store sosiale motsetninger er ikke begrenset til samfunnets industrialiserte fase. Det er Marx'



... til forskjell fra filosofer i samtid og fortid beskriver Marx en pedagogikk som også omfatter samfunnets svakest stilte.

syn at hele menneskehetens historie preges av kamp mellom ulike menneskegrupper, og dermed av forandring. Endringer i et samfunn forutsetter i det hele tatt at det finnes konflikter. På hans tid står altså kampen mellom kapitalister og proletarer. Marx hevder at selve kjernen i motsetningen mellom samfunnssklassene – klassekampen – består i at kapitalistene rår over landområder, bygninger, utstyr og maskiner, og dessuten over hvilke varer som produseres og hvordan. Proletarene bestemmer verken over sitt eget og familiens liv, over produktene de skal fremstille eller arbeidssituasjonen og den fulle verdien av det arbeidet de utfører. Arbeidsfolk i industrien presses inn i spesialiserte og monotone ordninger mot sin vilje – og situasjonen i jordbruket er ikke stort bedre. I et slikt samfunn blir noen få stadig rikere, mens proletarene blir umyndiggjorte nettopp på det området som betyr mest for menneskets verdighet: arbeidet. Slik blir de hva Marx kaller fremmedgjorte delindivider – de blir fratatt muligheten til allsidig utvikling og ødelegges som mennesker. Under slike betingelser mister også kapitalistene selv viktige livskvaliteter (Marx, 1847, s. 140–142; 1848, s. 462–474; 1867, s. 281–299, 512, 528–529).

Slik Marx ser det, skjerpes umyndiggjøringen av proletariatet ytterligere ved at arbeidsfolk presses til å forstå seg selv og sine behov med makthavernes tanker. Skal arbeiderne unngå dette trykket, må de frigjøre seg fra den overbygningen som borgerskapet har utstyrt dem med. For uten en bevissthet og en selvforståelse som er deres egen og som de er tjent med, befestes bare proletarenes avmakt, påstår han (Marx, 1848, s. 471–477).

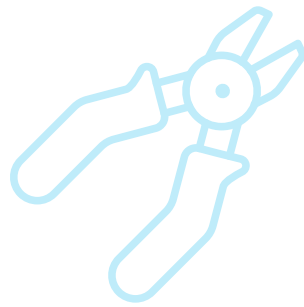
Marx hevder at den som innser dette, bør se det som sin oppgave å handle for å tvinge fram radikal samfunnsendring: «Filosofene har bare fortolket verden forskjellig; men hva det gjelder om, er å forandre den» (Marx, 1845, s. 5). Denne siden av hans samfunnssyn – at arbeidsfolk må gjøre opprør for å skape et bedre samfunn – står fram som et resultat av hans forståelse av mennesket (Kołakowski, 1976, s. 83). Bare ved å fri seg fra de tunge lenkene til all slags elendighet vil det kunne skape seg et liv i verdighet, der det forstår eget liv med egne tanker og har en konfliktfri tilværelse som det selv rår over: «[Mennesket] har en verden å vinne» (Marx, 1848, s. 493). Og arbeidsfolk bør se

seg selv som det viktigste elementet i de kreftene som forårsaker en omveltning: «Av alle produksjonsmidler er den største produktivkraften den revolusjonære klassen selv» (Marx, 1847, s. 181).

Marx understreker at revolusjonen må være overlagt og planmessig. Og når revolusjonsfasen er over, oppheves den private eiendomsretten, og alle gjør sitt beste for samfunnet. Fabrikker og maskiner eies av fellesskapet, det gjør også de varene som produseres inntil de fordeles: «Fra enhver etter evne, til enhver etter behov» (Marx, 1875, s. 21). Dermed trenger ingen å akseptere å bli utnyttet som en maskin. Enhver kan realisere sine evner slik hun eller han selv ønsker – kort sagt styre egen skjebne som myndig menneske. Under selvbestemte vilkår kan altså mennesket bli sin egen skaper (Marx, 1846, s. 180–182; 1848, s. 447 et *passim*; 1875, s. 21).

I Marx' forståelse av mennesket er nettopp evner og behov sentrale elementer. Disse ser han som en del av menneskets natur. Den formen evnene tar etter hvert, er imidlertid avhengig av ytre vilkår. Er omstendighetene gode og utfordringene allsidige, berikes mennesket ved at et register av mer avanserte evner utvikles. Er miljøet fattig og ensidig, forblir evnene uforløste. Slik er det også med behovene – de enkle er gitt som en følge av menneskets biologiske egenart, men de utvikles videre og skifter karakter avhengig av miljøet. Dessuten er det en vekselvirkning mellom evner og behov: Når evnene vokser og får nye kvaliteter, melder mer differensierte behov seg, og vice versa: «Individets sanne åndelige rikdom avhenger helt av rikdommen i hva det har for seg» (Marx, 1846, s. 37).

Når det gjelder evner, sammenligner Marx mennesket med dyret og peker på viktige skiller. I motsetning til dyret har mennesket blant annet den egenskapen at det kan se for seg nye muligheter og dermed skape noe med overlegg: «En bie overgår mang en byggmester når den konstruerer sin struktur av voksceller. Det som imidlertid skiller den dårligste arkitekten fra den beste bien, er at arkitekten har forestilt seg strukturen i sitt eget sinn før han lar den bli bygd» (Marx, 1867, s. 193). Den kreative evnen finner altså Marx bare hos mennesket. Hos dyret finner han heller ikke den bevisstheten om seg selv som kjennetegner mennesket.



Marx ser mennesket ikke bare som overlagt skapende, men også som et vesen med behov for å være aktivt. Det lille barnet leker, senere går det i skole for å lære, og etter hvert blir arbeidet menneskets dominerende virksomhet: Det vil overveie muligheter, legge planer og bruke sine kroppslige og åndelige forutsetninger til å tilvirke produkter i samarbeid med andre. I det hele tatt vil det forme livsbetingelsene på det viset det selv ønsker. Under frie kår er det også i stand til å forstå seg selv som medlem av en større menneskehet. Mennesket er i det hele tatt en sosial skapning. Det vises også ved at det danner sosiale mønstre og utvikler et språk – når det lever og virker, er det som samfunnsvesen: *zoon politikon* (Marx, 1857, s. 616; 1845, s. 5; 1846, s. 37). Og mellom samfunn og individ er det en vekselvirkning: «Den enkeltes liv består og utvikler seg i og gjennom det sosiale livet, og det sosiale livet bare i og gjennom den enkeltes liv» (Marx, 1846, s. 465).

Om Marx gir basis en viss forrang for overbygningen, betrakter han likevel ikke sinnet som en mekanisk avspeiling av de ytre livsvilkårene. For han mener at selv under vanskelige betingelser har mennesket en viss mulighet til å være kreativt. Med tanke på evnen til å gi livet overlagt form viser han særlig til fremstillingen av de sakene som skal til for å tilfredsstille grunnleggende behov: «Til det å leve hører fremfor alt mat og drikke, en bolig, klær og den slags. Det første historiske faktum er følgende fremstillingen av de midlene som setter mennesket i stand til å tilfredsstille disse behovene, altså produksjonen av det materielle livet ...» (Marx, 1846, s. 28). Og dess bedre omstendighetene er, dess mer kan slik virksomhet foredle: «Når mennesket tar tak i naturen omkring det og gir den ny form, forandrer det også sin egen natur. Det utvikler sitt sovende potensial ...» (Marx, 1867, s. 192).

Dette er et sentralt punkt i Marx' forståelse av mennesket. Det er i stand til å utvikle ansvarsfølelse ved å få ansvar for noe, sosial innstilling ved å virke sammen med andre, selvfølelse ved å fremstille noe det har planlagt. Som Jean-Jacques Rousseau finner Marx en vitalitet og skaperkraft hos mennesket som er gitt fra naturens side. Men det er ikke på forhånd utstyrt med et register av forestillinger. «Mennesket blir hva det produserer og hvordan det produserer,» hevder han (Marx, 1846, s. 21).

For Marx er håndverkere og håndverket et ideal. Håndverkere har kontroll over råvarene, over arbeidsprosessen og over de varene som skal tilvirkes. Med sine redskaper fremstiller de konkrete produkter som de har sett for seg på forhånd. Slik tar de også kontroll over sin egen utvikling som mennesker (Marx, 1867, s. 578–579). Dette gir et bilde av det idealiserte mennesket når det med Marx' uttrykk bedriver «objektiv virksomhet»: Betingelsene er materielle, og det skapes varer, altså objekter, som både har et håndfast grunnlag og et selvbestemt resultat for personligheten (Marx, 1845, s. 533).

Men dersom produksjonsprosessen og produktene kontrolleres utenfra, går det utover både forestillingsverdenen og personligheten på ødeleggende vis. Under slike vilkår blir altså mennesket med Marx' ord fremmedgjort: Det kjenner avstand til hva det har for seg og forstår verken seg selv eller sine livsbetingelser rett (Marx, 1844a).

Marx' polytekniske pedagogikk

Som vi har sett, gjør Marx seg til talsmann for mennesket i sin alminnelighet – for dets behov for aktivitet og variasjon, for å produsere under frie betingelser, for selvverd, for å høre til i meningsfylte sosiale sammenhenger, for tilvenning til normer. Dette står fram som uforanderlige trekk ved menneskenaturen – som hva vi i dag gjerne vil kalle allmenne psykologiske aspekter ved mennesket. Når han vil kjempe for et bestemt sjikt i samfunnet, proletarene, peker han i tillegg på deres særstilling som undertrykte, arbeidende mennesker. Tilhørigheten til en bestemt sosial klasse som utbytter eller utbyttet er imidlertid en historisk gitt og dermed en varierende side ved menneskets situasjon – et tidsbestemt sosiologisk trekk om man vil. I det følgende skal jeg vise hvordan disse aspektene ved mennesket gjenspeiles i Marx' pedagogikk.

I Marx' ideelle skoleordning er arbeidsfolks sosiale plass gitt forrang; han legger avgjørende vekt på at i et ideelt skolesystem må ikke elevene isoleres fra arbeidslivet (Marx, 1848, s. 477–482). For om han avskyr samtidens skadelige barnarbeid i farlige fabrikker og gruver, ser han ikke arbeid i seg selv som farlig for de unge. Men det må være tilpasset alderen. Og blir varierte arbeidsoppgaver bundet sammen med allsidig undervisning, står man etter Marx'

oppfatning overfor «den eneste måten man kan danne fullt utviklete mennesker på» (Marx, 1875, s. 32; 1867, s. 508).

Marx kaller altså en slik kombinasjon av arbeid og annen læring en *polyteknisk* dannelselse (Marx, 1866, s. 195; 1867, s. 512). Ordet har røtter i den greske antikken. Forleddet *poly* betyr mange, *techné* viser til kyndighet. Betegnelsen polyteknisk skole ('*école polytechnique*') blir hyppig brukt på det sene 1700-tallet i Frankrike. På denne tiden er det polytekniske utdanningsprogrammet kjennetegnet ved stor vekt på matematikk, dessuten på naturvitenskaper av nytte for hæren og flåten. Men systemet endrer innhold etter hvert. Det favner videre enn matematikken og naturvitenskapene, det blir løsrevet fra bindingen til militærvesenet, og det sprer seg til en rekke land i Mellom-Europa (Tollkötter, 1970, s. 172-179). Selve ordningen med en polyteknisk pedagogikk er altså ikke Marx' fortjeneste.

I pedagogikkens *techné* legger Marx nettopp til et element som ikke finnes i 1700-tallets polyteknikk: arbeid. Hovedtrekkene i sin variant av den polytekniske skolen beskriver han så slik: Barns psykiske utvikling tilsier at de deles inn i tre aldersgrupper som må behandles forskjellig. For alle tre gruppene er prinsippet det samme som for voksne: «De unge må lære å følge en allmenn naturlov, nemlig den at mennesket ikke kan ete uten å arbeide. De skal arbeide ikke bare med hjernen, men også med hendene» (Marx, 1866, s. 193). Kostnadene med den polytekniske utdanningen skal bæres av samfunnet, og i noen grad også av den enkelte skole ved at de saker som kommer ut av elevenes produktive virksomhet, blir solgt (Marx, 1866, s. 195).

Sitt utopiske syn på dannelsen som allsidig uttrykker Marx også slik: «... enhver [må] ha muligheten til å gå på jakt om morgenen, å fiske utpå dagen, å gjete dyra om ettermiddagen, å filosofere om kvelden, og det uten selv å være jeger, fisker, gjeter eller filosof» (Marx, 1846, s. 33). Og han krever at samfunnet må verne om andre viktige behov hos de unge. Når de får opplæring, skal det derfor være én times pause for å spise og hvile. Arbeidet skal ikke overstige to timer daglig for de yngste elevene, og det bør helst knyttes til enkle oppgaver i et verksted eller i hjemmet. Når elevene blir 13 år gamle, kan de arbeide fire timer daglig, og fra 16-årsalderen inntil seks timer. På denne måten kan

skolen innvie de unge i arbeidslivet allerede fra de er små. Slik, hevder Marx, settes de også i stand til å gå inn i en rekke praktiske oppgaver i samfunnet som voksne, og de venns gradvis til å tåle de belastningene som alt arbeid nødvendigvis gir (Marx, 1866, s. 193-195).

Allsidig arbeid med bruk av redskaper må altså kombineres med undervisning. Marx ser for seg at denne starter når barna er ni år. Her skal intellektet få næring, dessuten må legemet utvikles med ulike former for kroppsoving og militært pregete øvelser. Denne varierte kombinasjonen mellom arbeid og ordinær skole som inkluderer styrking av legemet, har etter Marx' syn en betydelig fordel, nemlig at elevene ikke går trette av monotone gjøremål. Og utelukkende på denne måten, ved å la skolen inneholde mange, ulike komponenter – åndelige, kroppslige, redskapsmessige – kan de unge få utviklet alle sine evner (Marx, 1867, s. 512; 1866, s. 193-195; 1875, s. 32). Marx bruker altså betegnelsen polyteknisk i tråd med grunnbetydningen, en allsidig dannelselse.

Den psykologiske forståelsen av mennesket i Marx' program innebærer imidlertid ikke at han ser bort fra den polytekniske skolens verdi for samfunnsutviklingen: Nettopp på et variert kunnskapsgrunnlag kan arbeiderklassen «heve sitt eget dannelsesnivå høyt over borgerskapets og aristokratiets» (Marx, 1866, s. 195). En kombinasjon av arbeid og undervisning som skjer allerede tidlig i barnets liv, sier Marx, kan bli «et av de kraftigste virkemidlene når vårt nåværende samfunn skal forandres» (Marx, 1875, s. 32). Om Marx beskriver en pedagogikk som skal engasjere alle barn på allsidig vis, er den altså samtidig rettet mot å gi samfunnets svakeste bedre sosiale kår.

Dette er hovedtrekkene ved Marx' tenkning om et fremtidig, ideelt skolesystem. Mot ordningen i sin egen samtid retter han kritikk. Det han ser her, er både et rettssystem og en allmenn, obligatorisk skole som er innrettet for å ta vare på de velstående interesser. Denne skoleordningen må bekjempes, hevder Marx, for den virker til å undertrykke arbeiderklassen. Og skal kriminelle settes i stand til å bli lovlige borgere, er det ingen fornuft i å holde fast ved den praksis som er etablert, å sperre dem inne i fengsler. Man må i stedet skape et system der det er arbeid som betraktes som forbedringsmiddel (Marx, 1844b, s. 399-400; 1875, s. 30-32).

... skolen makter ikke å vise hva et yrke i dagens moderne samfunn er og hvilken kompetanse det krever.

Trekk ved resepsjons- og virkningshistorien

Marx' polytekniske pedagogikk får forskjellige tolkninger og utforminger rundt om i verden. Dels henger nok dette sammen med at både tradisjoner og utfordringer i ulike lands skolesystemer varierer; det gjør også de sosiale og ideologiske betingelsene. Det er dessuten et faktum at han uttrykker seg på et beskjedent presisjonsnivå om oppdragelsen, noe som bidrar til tolkningsmangfoldet. Marx' påstand om at en obligatorisk skole under samtidens sosiale betingelser virker til å holde arbeiderklassen nede, er ett av flere eksempler på dette. En av flere mulige tolkninger av slik undertrykking kan være at den kunnskapen skolen formidler, er forbundet med representasjon i bøker heller enn med arbeid med redskaper. Dette virker i sin tur til å erstatte arbeiderklassens egen forståelse av seg selv og av livet – dens overbygning – med borgerskapets. Denne forståelsen, som legger særlig vekt på sosiologiske forhold, var nok fremtredende blant norske sosialdemokraters forståelse av Marx' pedagogikk på 1930-tallet. En annen tolkningsvariant peker på behovet for variasjon, altså et psykologisk forhold. Dette ble også fremhevet i 1930-tallets skoledebatt i Norge, og da med tilslutning langt ut over sosialdemokratenes rekke.

Det er imidlertid ikke i Vestens demokratier, men i Sovjetunionen og Øst-Europa, at Marx' tenkning får særlig betydning for utviklingen av skolen. Noe av tilskyndelsen til dette kommer fra Vladimir Lenin, lederen for den såkalte oktoberrevolusjonen mot det russiske tsarstyret i 1917. Han går tidlig inn for at skolen i Sovjetunionen må utvikle en arbeidspedagogikk i Karl Marx' ånd (Lenin, 1920a). Viktige navn i pedagogikken som tidlig forbindes med Marx' filosofi og det polytekniske programmet i denne delen av verden er Anatolij Lunatsjarskij, Lev Vygotskij og Anton Makarenko. Så kommer en rekke andre personer til (Anweiler, 1978 *passim*).

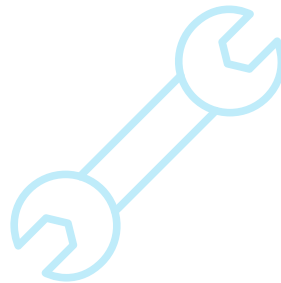
Lunatsjarskij, som er Lenins statsråd for kultur og utdanning på 1920-tallet, besøker Norge, og ikke uventet kritiserer han den norske skoleordningen for ikke å ta hensyn til proletarietets tilknytning til kroppsarbeid (Lunatsjarsky, 1918, s. 21; Nag, 1986). Vi har begrenset innsikt i saken, men noe taler for at hans argumenter får en viss betydning for norsk tenkning om skolen. I 1936

vedtas det nye folkeskolelover, og disse åpner for et nytt læreplanverk i 1939. Her blir arbeidsskole en bærende idé: Man mener at forskning har vist at læring med et ensidig holdepunkt i tekster i bøker ikke gir en kunnskap som blir grundig og varig. Elevene må heller få trening i å bruke redskaper, og de skal lære å samarbeide og å produsere. Vi finner altså både en psykologisk og en sosiologisk argumentasjon for endringer. Under andre verdenskrig setter imidlertid de tyskvennlige myndighetene det nye læreplanverket til side, og etter krigsårene følges det ikke opp. I stedet kommer andre skole spørsmål i forgrunnen, som utbyggingen av sentraliserte særtiltak i spesialpedagogikken for eksempel.

I flere vestlige land utvikler det seg etter hvert en viss interesse for Marx' pedagogiske tenkning. I USA ser vi spor av dette hos pedagogene John Dewey (1928a; 1928b; 1928c) og William De Bois (1899). I England ser vi at den utnyttes av Basil Bernstein (1960; 1962), i Danmark av Knud Illeris (1978; 1981), i Sverige i den såkalte Hassela-pedagogikken. I Norge er to sentrale navn Regi Enersvedt (1982) og Lars Erling Dale (1972, 2008). Disse og flere har i sin tur inspirert utallige andre til å gå til Marx' arbeider. Samtidig forblir Marx' forståelse av oppdragelsen altså lite kjent i enkelte vestlige pedagogiske miljøer.

Marx' variant av polyteknisk pedagogikk inneholder ingen spesifikke metodiske anvisninger for spesialpedagogikken. Det betyr imidlertid ikke at den ikke får betydning for fagfeltet. Lev Vygotskij, for eksempel, hevder at han står i gjeld til Marx (Vygotsky, 1993, s. 154, s. 186). Vygotskij står sentralt i oppbyggingen av det såkalte *Defektologisk institutt ved Det røde universitet i Moskva* på det sene 1920-tallet. Hans spesialpedagogiske tenkning spenner over et vidt register av funksjonshemninger (Vygotsky, 1993). Ett av disse områdene omfatter det han benevner som «van- skelige barn» (Vygotsky, 1928).

Også Anton Makarenko knytter altså an til Marx når han gjør seg tanker om pedagogikken. Tilskyndet av Lenin (1920b) lykkes han med å utvikle metoder for undervisning som er egnet for unge, kriminelle rusmisbrukere som tradisjonelt har blitt satt i fengsel. Som Marx legger Makarenko avgjørende vekt på arbeidselementet i pedagogikken (Makarenko 1925–1935; 1936; 1937; 1938; 1939).



Hans såkalte kollektivpedagogikk har en tydelig spesialpedagogisk innretning på 1920-tallet, og den får etter hvert stor betydning for utviklingen av behandlingstiltak over hele verden. Det gjelder altså for Hassela-bevegelsen, og også for lignende habiliteringstilbud i Norge og andre land (Tjersland mfl., 1998).

Både Vygotskij og Makarenko lener seg til pedagoger i sin egen samtid, ikke bare til Marx. For eksempel er begges gjeld til John Deweys begrepsapparat tydelig (Dewey 1910; Aasen 2015, s. 103–139, s. 155). Selv er imidlertid Dewey teoretisk orientert, og han skisserer ikke noen skoleordning for særlig utsatte elever. Han argumenterer heller for å støtte den uklart avgrensede elevgruppen som Vygotskij kaller 'de vanskelige', ut av utdanningssystemet (Dewey, 1938, s. 56–57).

«De vanskelige» elevene

I det følgende søker jeg å vise hvordan Marx' tenkning kan utnyttes som et redskap til å forstå denne gruppen unge. En skolehistorisk betraktning skal være utgangspunktet. I den greske antikkens *skhole* gis arbeidet ingen plass. Dette gamle greske ordet, opphavet til dagens betegnelse skole, har nettopp betydningen 'frihet fra arbeid'. At barn slipper å ta del i de voksnes gjøremål, er den gangen en forutsetning for at de kan ha tid til formalisert undervisning. Dermed blir dette en skoleordning for de utvalgte. For blant folk flest er ikke dette mulig – deres barn må delta i arbeidet både for å lære det og for å bidra til at familien kan få et utkomme. Med Marx' begrepsapparat kan datidens skole forstås i lys av forholdene i dette samfunnets basis. Her er det de få velstående familiene som dominerer, og det reflekteres i overbygningen – i forståelsen av de unges dannelse.

Mye taler for at man i Vesten i mangt holder fast ved sider ved den greske antikkens ekskluderende praksis. For fremdeles blir programmet for dannelse helst forstått som skolegang, og de fleste land gir beskjedne plass til arbeid som lærende virksomhet. Det er bare unntaksvise vi ser en understreking av behovet for tidlig arbeidstilvenning, for arbeid som lærende virksomhet og for produkters betydning for identitetsdannelsen. Også Dewey ser problemet som betydelig: Den nedarvete skriftkul-

turen og mangelen på oppgaver knyttet til kroppsarbeid gjør at skolen kan oppleves som fremmed for arbeidsfolk. Dermed bidrar den til å opprettholde et klasseskille som den heller bør bidra til å overkomme, hevder han – altså slik Lunatsjarskij gjør med støtte i Marx (Dewey, 1916, s. 98, 135–136, 192, 250–281).

Empiriske studier underbygger bekymringen. Forskere som har analysert data om den norske og det øvrige Vestens utdanningsordning, har lenge vist til at det nettopp er elever fra hjem med forankring i ikke-manuelle yrker, med god økonomi og høyt utdanningsnivå, som har best nytte av skolens tilbud (Bernstein, 1960; 1962; Boudon, 1974; Hernes & Knudsen, 1976; Hoëm, 1978; Jackson & Marsden, 1986; Bonesrønning & Iversen, 2008; Kristiansen, 2012; SINTEF, 2012). Også i offentlige utredninger i Norge finner vi dette synet. Forklaringene spriker noe, men langt fra helt. Det er et gjennomgående standpunkt at man må se problemet i lys av det store omfanget av symbol- og tegn-uttrykt kunnskap – reproduert viten – som samfunnet velger å tilby i utdanningssystemet (St.meld. nr. 16, 2006–2007; Statistisk sentralbyrå 2012; Utdanningsdirektoratet 2012, s. 15).

Slik empirisk basert innsikt leder videre mot å spørre om det må forstås som et autoritært trekk ved den obligatoriske enhetsskolen i Norge dersom den gjenspeiler de bemidletes kunnskap på dette viset. En slik bekymring uttrykkes i et offentlig styringsdokument nettopp som skolens reproduksjon av klasseskiller (St.meld. nr. 16, 2006–2007). Denne vurderingen lar seg forene med Marx' oppfatning om at arbeidsfolk umyndiggjøres ved å presses til å forstå seg selv med makthavernes tanker. Det har altså vært bevissthet om slike skjevheter siden 1930-tallet. Og ved enkelte grunnskoler er det tatt grep for å møte utfordringen ved å utvikle såkalte elevbedrifter.² Imidlertid later dette til å være forsøk som er prøvd ut i beskjedne skala, og uten vesentlig økonomisk og læreplanmessig støtte. Den fortsatte prioriteringen av teorifag har blitt uttrykt som nødvendig fra politisk hold. Dette forsettet har blitt formulert med Marx' terminologi. «Basis er vrang,» hevder statsråden for utdanning i 1991. «Vi får ta det igjen ved å forme overbygningen» (Hernes, 1991).

Norsk forskning peker i retning av problemene kan ha

forsterket seg etter årtusenskiftet, og at de særlig rammer ungdom (Bakken, 2010; Bakken & Elstad, 2012). En undersøkelse viser til svak motivasjon – til at nær halvparten av elevene i den videregående skolen synes tiden på skolen er bortkastet. Den peker på at dette bør ses i sammenheng med at skolen ikke makter å vise hva et yrke i dagens moderne samfunn er og hvilken kompetanse det krever. En advarsel som det settes ord på i forbindelse med dette, er at de justeringene av skolens innhold som har vært forsøkt, ikke har gitt en vesentlig kvalitativ utvikling av utdannings-tilbudet (SINTEF, 2012, s. 9, 97 et *passim*).

Det uttrykkes også bekymring for et betydelig frafall blant elever. Sammenlignet med andre land ligger Norge i bunnsjiktet for gjennomføring av videregående opplæring (Ekren, 2014). I det offentlige ordskiftet holder enkelte fram nettopp det beskjedne rommet for praktisk rettet, arbeidstilknyttet virksomhet i skolen som forklaring.³ Saken får dessuten fornyet politisk oppmerksomhet. Det er likevel usikkert om det av den grunn vil bli gjort endringer av betydning. For krefter i samfunnet som har innvirkning på skolen – ikke minst de som legger vekt på produktivitetshensynet – trekker helst i en annen retning (Liessmann, 2006 *passim*).

Mye taler videre for at de som ikke fullfører et utdanningsløp i videregående skole og som senere står uten arbeid, er skjevt rekrutterte i forhold til økonomiske kår. At skolens kunnskap i hovedsak ser ut til å representere de godt bemidledes interesser, peker i seg selv i en slik retning: En undersøkelse finner at hele 80 prosent av guttene på yrkesfag med lavt utdannende foreldre ikke fullfører videregående opplæring på normert tid (Ekren, 2014). En stortingsmelding tar opp saken og understreker nettopp at slike skjevheter «har sammenheng med familiebakgrunn, det vil si foreldrenes utdanningsnivå og inntekt» (St.meld. nr. 16, 2006–2007). Andre studier underbygger dette; man konstaterer at foreldres utdanningsnivå har en betydelig effekt ikke bare på selve utbyttet av skolegangen, men også på de unges arbeidsmarkedstilknytning (Falch & Nyhus, 2011; Bonesrønning & Iversen, 2008; Bakken, 2010; Folkehelseinstituttet 2015). I et Marx-perspektiv fortøner disse problemene seg som både forutsigbare og alvorlige.

Marx' tenkning om pedagogikken leder mot å ta reson-

nementet et steg videre. Han er altså opptatt av grunnlaget for arbeidsevne og selvverd: Arbeidsevnen bør tilvennes tidlig. Hvis ikke, får de unge verken den nødvendige styrken til å tåle arbeidsbelastninger som voksne eller noe tilfang til selvfølelsen. I lys av betraktningene ovenfor kan vi spørre om det er særlig blant unge som har en bakgrunn i lavutdannings- og lavinntektsfamilier, at arbeidsevnen og identiteten kan få et sviktende grunnlag som en følge av hvordan utdanningsordningen er innrettet. Vi ser at nettopp dette uroer dem som har ansvar for ulike økonomiske støtteordninger og for å samle og analysere data om folkehelsen (Folkehelseinstituttet 2015; Aasen 2015, note 672).

Med utgangspunkt i en slik mulig overrepresentasjon kan vi bære bekymringen om skolens innhold nok et steg videre: Kan en sosioøkonomisk betinget avskalling fra utdanning og arbeid i neste omgang lede mot en tilværelse i samfunnets randsoner? Med redusert helse? Og med problemer som gjengdannelser, kriminalitet, rus? Vi har forskningsbasert innsikt også i dette. Undersøkelser viser at mangel på fullføring av videregående skole sterkt reduserer mulighetene for å forbli i arbeidslivet. Det pekes også på at dette i sin tur øker faren for å måtte ty til offentlige stønadsordninger og for å komme i fengsel. Og omvendt; tilknytningen til arbeidsmarkedet ser ut til å bedres betraktelig dersom den videregående opplæringen blir fullført (Falch & Nyhus, 2011; Falch, Borge mfl., 2010; Folkehelseinstituttet 2015).

Vi bør nok spørre om slike problemer også kan ha sammenheng med tilgangen til offentlige økonomiske støtte-tiltak. Det kan være at slike ordninger gjør det enkelt å stille seg utenfor arbeidslivet uten å rammes materielt sett. I et marxperspektiv står vi da overfor en fare. Marx hevder som nevnt at det gode livs belønninger bare bør følge av at man først underlegger seg arbeidets tvangskarakter. Gevinster uten foregående produktiv innsats kan bli ødeleggende for personlighetsutviklingen.

Kritiske kommentarer til slutt

Jeg ser det som rimelig å sette Karl Marx' tenkning i sammenheng med primærforebyggende pedagogisk arbeid: Slik han ser det, er det altså en skole som er polyteknisk

innrettet, som gir elever de beste mulighetene for utvikling. En skoleordning som mangler variasjon og tilknytning til produktiv virksomhet, vil ikke bare svekke de unges motivasjon for læring. Den vil også virke fremmedgjørende; til å skyve elever som ikke kjenner seg hjemme der, til side eller bort. Dette vil i første rekke dreie seg om barn og unge som hører hjemme i familier som har lav sosioøkonomisk status, eller med Marx' ord: proletariatet. Slik kan de komme til å gå inn i den kategorien som Vygotskij altså kaller 'de vanskelige'.

Jeg vil hevde at Marx' polytekniske pedagogikk også tjener til å minne om faren for at man moraliserer over elever som har en atferd som ikke er forenlig med skolens normer. Eller uttrykt med andre ord: Hans tenkning om oppdragelsen tilskynder til å drøfte innretningen av utdanningssystemet på kritisk vis heller enn å forstå problemer som et resultat av særtrekk ved individet. Dermed tjener den også til å advare mot uten videre å gjøre elever med atferdsbetingete utfordringer til gjenstand for spesialpedagogiske grep. Slik individrettet forståelse kan med Marx' begrepsbruk forstås som et trekk ved de velståendes dominerende overbygning. Og om denne tenkningen er dominerende, vil den også bidra til å gi arbeidsfolks barn og deres foreldre en opplevelse av at både de selv og den kunnskapen som er forbundet med arbeiderkulturen, har liten verdi. Både i og utenfor arbeiderbevegelsen har det altså lenge vært kjempet for å hegne om denne verdien. Denne kampen har imidlertid ikke blitt ført på konsekvent vis. Prioriteter har skiftet, og med historikeren Francis Sejersteds ord kan vi nok si at det har vært ført «en utydelig politikk» (Sejersted, 2005, s. 141 *et passim*). Slik jeg ser det, er karakteristikken fremdeles gyldig.

Marx' pedagogikk tilskynder etter mitt skjønn også til å vurdere innhold og arbeidsformer i spesialpedagogikken fra et polyteknisk ståsted: Enten tiltak favner elever i gruppen 'de vanskelige' eller i andre kategorier, bør de i prinsippet inkludere produktivt arbeid. For tanken om den selvfølelsen som følger av å tilvirke objekter, er av allmenn art. Den er ikke begrenset til å gjelde de velfungerende. Det samme gjelder arbeidstilvenning, variert virksomhet, sosialt støttende betingelser – slike psykologisk betingete faktorer har verdi uavhengig av den pedagogiske konteksten for øvrig.

Frafallet fra det trettenårige utdanningsforløpet erkjennes i dag som en utfordring både i og utenfor pedagogikken som vitenskapsdisiplin. Og på grunn av den sosiale skjevheten som preger frafallet, ser jeg altså Marx' filosofi – inkludert hans pedagogikk – som særlig verdifull når vi vil forstå problemet. Når det er sagt, vil jeg også understreke den faren for å binde seg for stramt til masten som ligger i å velge én tankebygning og bare denne som holdepunkt for å bedømme pedagogiske forhold på faglig og saklig vis. I så fall risikerer vi å tro at alt kan – og må – forstås med begreper hentet fra et bestemt apparat. Vi bør snarere være åpne for verdien av analyser som også bygger på andres systematiske tenkning om pedagogikken. Og enten vi utnytter et Marx-perspektiv på oppdragelsen eller et annet, kan vi aldri fri oss fra ansvaret for å vurdere om de konklusjonene vi trekker og de tiltakene vi anbefaler, også tåler vekten av gode skjønnsmessige overveielser – av hva John Dewey med begeistring kaller «common sense».



Joar Aasen er dosent emeritus i pedagogikk, tilknyttet Høgskolen i Hedmark. Han har utdanning som spesialpedagog og har erfaring som lektor på ungdomstrinnet og som utdanner av allmennlærere. Hans særlige interesseområder er flerkulturell pedagogikk, pedagogisk filosofi og atferdsrelaterte lærevansker. Aasen er forfatter av flere lære- og fagbøker.

NOTER

- 1 I skissen av hovedlinjene i Karl Marx' filosofi benytter jeg den tyske utgaven Karl Marx Friedrich Engels Werke, digital utgave. Oversettelsene er mine. Jeg bygger for øvrig på Leszek Kolakowskis (1976) syn, at hovedlinjene i Marx' filosofi går igjen i alle hans arbeider.
- 2 Ordningen med såkalt ungt entreprenørskap i grunnskolen har vært et ledd i den europeiske organisasjonen Junior Achievement – Young Enterprise (JA-YE Europe) og i den verdensomspennende organisasjonen Junior Achievement Worldwide.
- 3 Lena Lindgrens (2014) og Dag Berntsens (2014) innspill i ordskiftet er eksempler på utallige bidrag som gir uttrykk for dette.

REFERANSER

- ANWEILER, O.** (1978). *Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland*. Wiesbaden: Otto Harrazowitz.
- BAKKEN, A.** (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år – kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. NOVA-rapport nr. 9, 2010.
- BAKKEN, A. & ELSTAD J.I.** (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA-rapport nr. 7, 2012.
- BERNSTEIN, B.** (1960). *Language and social class*. I: B. Bernstein, (1973) *Class, Codes and Control*, bind 1. St. Albans: Paladin.
- BERNSTEIN, B.** (1962). *Social class, linguistic codes and grammatical elements*. I: B. Bernstein (1973). *Class, Codes and Control*, bind 1. St. Albans: Paladin.
- BERNSTEIN, B.** (1973). *Class, Codes and Control*, bind 1. St. Albans: Paladin.
- BERNTSEN, D.** (2014). *Få høvelbenken tilbake til skolen*. I: *Morgenbladet*, nr. 44, november 2014.
- BONESRØNNING, H. & IVERSEN J.M.V.** (2008). *Suksessfaktorer i grunnskolen: Analyse av nasjonale prøver 2007*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning, rapport nr. 05 2008.
- BOUDON, R.** (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- BOWEN, J.** (1962). *Soviet Education. Anton Makarenko and the Years of Experiment*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- DALE, E.L.** (1972). *Pedagogikk og samfunnsforandring* (1972). Oslo: Gyldendal forlag.
- DALE, E.L.** (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen.
- DEWEY, J.** *The Early Works 1882–1898; The Middle Works 1899–1924; The Later Works 1925–1953*. Jo Ann Boydston (Red). Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J.** (1900/1990). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- DEWEY, J.** (1910/1997). *How we think*. Mineola, New York: Dover.
- DEWEY, J.** (1916/1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- DEWEY, J.** (1928a). 'Leningrad gives the Clue'. I: Dewey, J. *The Later Works*, bind 3.
- DEWEY, J.** (1928b). 'New Schools for a New Era'. I: Dewey, J. *The Later Works*, bind 3.
- DEWEY, J.** (1928c). 'What are the Russians Schools doing?' I: Dewey, J. *The Later Works*, bind 3.
- DEWEY, J.** (1938/1997). *Experience and Education*. New York: Simon & Shuster.
- DEWEY, J.** (1939). *Experience, Knowledge and Value: A Rejoinder*. I: Schilpp, P.A. (1939).
- DU BOIS, W.E.B.** (1899/1966). *The Philadelphia Negro. A Social Study*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- EKREN, R.** (2014). *Sosial reproduksjon av utdanning? I: Samfunnsspeilet* nr. 5 2014, Statistisk sentralbyrå.
- ENERSTVEDT, R.** (1982). *Mennesket som virksomhet*. Oslo: Tiden.
- FALCH, T. & BORGE L.E. MFL.** (2010). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. Trondheim: Senter for Økonomisk Forskning, rapport nr. 03, 2010.
- FALCH, T. & NYHUS O.H.** (2011). *Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting og inaktivitet blant unge voksne*. I: *Søkelys på arbeidslivet*, nr. 04, 2011.
- FOLKEHELSEINSTITUTTET** (2015). *Folkehelseprofil 2015*.
- HERNES, G.** (1991). *Fra godkjenning til forskning*. Foredrag ved et lære-bokseminar. Leangkollen 9. november 1991.
- HERNES, G. & KNUDSEN K.** (1976). *Utdanning og ulikhet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HILLIG, G. & WEITZ S.** (red) (1979). *Makarenko*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- HOËM, A.** (1978) *Sosialisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ILLERIS, K.** (1978). *Samfundet og pædagogikken*. København: Munksgaard.
- ILLERIS, K.** (1981). *Modkvalificeringens pædagogik: Problemorientering, deltagerstyring af eksemplarisk indlæring*. København: Unge Pædager.
- JACKSON, B. & MARSDEN D.** (1986). *Education and the Working Class*. London: Routledge & Kegan Paul.
- KRISTIANSEN, A.** (2012). *Utdanning og sosial utjevning. Om tilpasning, seleksjon og reproduksjon*. Tromsø: Unipub.
- KOŁAKOWSKI, L.** (1976/2005). *Main Currents of Marxism*. New York: Norton.
- LENIN, V.** *Collected Works: <http://www.marxists.org/archive/lenin/works/cw/index.htm>*
- LENIN, V.** (1920a). On Polytechnical Education. I: Lenin, *Collected Works* bind 36, s. 532–534.
- LENIN, V.** (1920b). The prosecution of minors. I: Lenin, *Collected Works* bind 42.
- LISSMANN, K.P.** (2006). *Theorie der Unbildung*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- LINDGREN, L.** (2014). *Samfunnet nå til dags mangler praktisk dannelse*. I: *Morgenbladet*, nr. 45, s. 14–20, november 2014.
- LUNACHARSKY, A.** (1981). *On Education*. Moskva: Progress Publishers.
- LUNACHARSKY, A.** (1918). *Speech at the first All-Russia Congress on Education*. I: Lunacharsky 1981.
- MAKARENKO, A.** (1925–1935/1954, 1955). *Veien til livet*. Pedagogisk poem bind 1–3. Oslo: Forlaget Ny dag.
- MAKARENKO, A.** (1970). *Werke*, Deutsche Ausgabe. Berlin: Volk und Wissen.
- MAKARENKO, A.** (1936). 'Methodik der Organisierung der Erziehungsprozesses'. I: *Werke*, Deutsche Ausgabe bind 5.
- MAKARENKO, A.** (1937). 'Das Ziel der Erziehung'. I: *Werke*, Deutsche Ausgabe bind 5.
- MAKARENKO, A.** (1938). *Probleme der sowjetischen Schulerziehung*. I: *Werke*, Deutsche Ausgabe bind 5.
- MAKARENKO, A.** (1939). 'Aus der Arbeitserfahrung'. I: *Werke*, Deutsche Ausgabe bind 5.

MARX, K. *Karl Marx Friedrich Engels Werke*. Berlin: Dietz.

http://www.mlwerke.de/me/me_mew.htm

MARX, K. (1843). Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. I: *Karl Marx Friedrich Engels Werke* bind 1.

MARX, K. (1844a). Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844: Die entfremdete Arbeit. I: *Karl Marx Friedrich Engels Werke, Ergänzungsband*, 1. Del 1.

MARX, K. (1844b). Kritische Randglossen zu dem Artikel «Der König von Preußen und die Sozialreform. Von einem Preußen». I: *Karl Marx Friedrich Engels Werke* bind 1, s. 392–409.

MARX, K. (1846). Die deutsche Ideologie. I: *Karl Marx Friedrich Engels Werke* bind 3.

MARX, K. (1847). Das Elend der Philosophie. I: *Karl Marx Friedrich Engels Werke* bind 4.

MARX, K. (1848). Manifest der kommunistischen Partei. I: *Karl Marx Friedrich Engels Werke* bind 4.

MARX, K. (1845). Thesen über Feuerbach. I: *Karl Marx Friedrich Engels Werke* bind 3.

MARX, K. (1859) Zur Kritik der Politischen Ökonomie. I: *Karl Marx Friedrich Engels Werke* bind 13.

MARX, K. (1866): Instruktionen für die Delegierten des Provisorisches Zentralrats zu den einzelnen Fragen. I: *Karl Marx Friedrich Engels Werke* bind 16.

MARX, K. (1875) Kritik der Gothaer Programms. I: *Karl Marx Friedrich Engels Werke* bind 19.

MARX, K. (1857) Einleitung zur Kritik der Politischen Ökonomie. I: *Karl Marx Friedrich Engels Werke* bind 13.

MARX, K. (1871) Rede auf der Feire zum siebenten Jahrestag der Internationalen Arbeiterassoziation I: *Karl Marx Friedrich Engels Werke* bind 17.

MARX, K. (1867) Das Kapital I. I: *Karl Marx Friedrich Engels Werke* bind 23.

MARX, K. (1893) Das Kapital III. I: *Karl Marx Friedrich Engels Werke* bind 25.

NORMALPLAN 1939 FOR LANDSFOLKESKULEN ved Kyrkje- og undervisningsdepartementet, Oslo: Aschehoug.

NAG, M. (1986). *Lunatsjarskij i Norge*. Meddelelser nr. 50. Universitetet i Oslo, Slavisk-Baltisk institutt.

SCHILPP, P.A. (red). (1939). *The Philosophy of John Dewey*. Menascha, Wisc.: Georg Banta Publishing Company.

SEJERSTED, F. (2005). *Sosialdemokratiets tidsalder*. Oslo: Pax.

SINTEF (2012). *På de samme stier som før*. Rapport A23237.

STATISTISK SENTRALBYRÅ (2012). *Karakterer ved avsluttet grunnskole*.

ST.MELD. NR. 16 (2006–2007.) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.

TJERSLAND, O.A., JANSEN U. & ENGEN G. (1998). *Våge å leve. En bok om alternative veier i behandling basert på erfaringer fra Tyrili*. Oslo: Tano Aschehoug.

TOLLKÖTTER, B. (1970). *Arbeit, Bildung, Gesellschaft*. Wuppertal: A. Henn.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2012). *Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006–2012. Utdanningsdirektoratets oppsummering av evalueringen*.

VYGOTSKY, L. (1928). The difficult Child. I: Vygotsky, *Collected Works*, bind 2, s. 139–149.

VYGOTSKY, L. (1993). The Fundamentals of Defectology. I: Vygotsky, *Collected Works*, bind 2. New York: Plenum Press.

AASEN, J. (2015). *Kollektivpedagogikk. Anton Makarenko og Veien til livet*. Oslo: Didakta.

Det beste er om alle kan være gode venner!

Det er ikke pent å mobbe. For det viktigste er at alle kan ha det gøy sammen, sier Emma (4).

Goda, Thea og Frida Marie er skjønt enige. De skinner om kapp med sola der de leker i klatrestativet i Rolighetsmoen barnehage i Geithus.



Reportasje

DUMT Å MOBBE

- det synes Goda Averjanovaite (f.v.), Thea Myhre, Frida Marie Grønli Åsheim og Emma Helen Aas.

ROLLESPILL MOT MOBING

Barna har akkurat kommet ut fra avdeling Jesper, etter å ha hatt rollespill mot mobbing. Jentene kommenterer heftig om hvor dumt det er å mobbe.

Ingen i Rolighetsmoen barnehage er i tvil om hva ordet «mobbe» betyr.

- Å mobbe er å stenge noen ute fra leken. Ingen synes det er gøy å bli ertet, sier Emma Helen.

Pedagogisk leder Anette Anfinrud Karlsen blir imponert over hvor velreflektert ungene er.

- De er vanligvis veldig gode mot hverandre, men det hender det oppstår situasjoner som vi må ta opp, sier hun.

- HVEM MÅTTE SI UNNSKYLD?

Denne gang handlet rollespillet om å dele.

Trude Lillaas Molenaar (assistent) fikk ikke være med Rita Bekken (spesialpedagog) og Anette Anfinrud Karlsen (pedagogisk leder) å leke. Hun rev ned lekene av bordet. Ungene satt som ten-te lys og så på. Ivrig hender kom opp.

- Du skulle bare ha spurt om å få være med, foreslår Nattali Synsteli. Hun levde seg så inn i spillet at hun måtte gi Trude en trøsteklem.

- Dere må si unnskyld til henne, utbryter Thea Myhre. Og de andre ungene finner fort ut at kanskje det er best om Trude ber om unnskyldning til de andre også.

- NOE AV DET VIKTIGSTE VI GJØR

- Rollespill er for oss et aktivt verktøy mot mobbing. Det er noe av det viktigste vi gjør her i barnehagen, sier Anette. Hun forteller at det skaper empati for de andre, og er en viktig del av den sosiale treningen barna får i barnehagen. Og hun er sikker på at alle trenger det.

- Det gir innsikt i egne handlinger. Det er viktig å starte med dette tidlig, poengterer hun, og mener at det til tider kan være vanskelig selv for voksne å se situasjonen fra motpartens perspektiv.

MODUMS «FRISKUSPROSJEKT»

- Rollespill mot mobbing er noe vi har drevet med ved denne avdelingen i flere år. Særlig de siste årene har vi brukt det mye, sier Anette. Hun ser hvor lett ungene tar lærdommen til seg.

- Metodene vi bruker mot mobbing er innbakt i Modum kommunes «Friskusprosjekt», som barnehagen er en del av, forteller styrer Heidi Lorentzen Tandberg.

«Friskus» setter fokus på helse, både fysisk og psykisk, og på kosthold og allsidig fysisk aktivitet. I Rolighetsmoen har prosjektet satt «spor» etter seg.



ROLLESPILL HAR GODE
EFFEKTER MOT MOBBING
I ROLIGHETSMOEN
BARNEHAGE. Frida Marie
Grønli Åsheim (f.v.), Thea
Myhre, Meseret Tewelde Weldu,
Sofie Solheim, pedagogisk
leder Anette Anfinrud Karlsen,
Fredrick Dahler Fischer, Goda
Averjanovaite og Abigail
Tewelde Weldu.

FORELDRENE ER ROLLEMODELLER

I nyhetsbildet i vinter har det vært tragiske barnesaker som viser hvilke fatale konsekvenser mobbing kan få.

Anette frykter at mobbing er noe vi aldri blir kvitt.

– Det er viktig å starte med forebyggende tiltak tidlig. Vi ansatte i barnehagen er viktige rollemodeller for barna, derfor er vi veldig bevisste på hva vi sier og gjør, sier hun. Heidi tilføyer at de voksnes kroppsspråk er vel så viktig som hva vi sier, for barna er superflinke til å tolke.

– De viktigste rollemodellene er foreldrene. Derfor har vi tatt mobbing opp på foreldremøtet i barnehagen. Og den 23. mars har vi felles planleggingsdag, med mobbing som tema. Vi får da besøk av Åse-Berit Hoffart, seniorrådgiver i FUB (Foreldreutvalget for barnehager), forteller styrer Heidi Lorentzen Tandberg.

«DU- LÆRER BARNET DITT Å MOBBE»

Hun har tenkt å ta kontakt med FAU ved Grålum barneskole i Sarpsborg. I vinter fikk de mye medieoppmerksomhet etter at de skrev i et brev til alle foreldrene «DU – lærer barnet ditt å mobbe».

– Det vil jeg lime inn her og gjøre foreldrene bevisst på, sier Lorentzen Tandberg.

Hun siterer fra brevet «Du lærer barnet ditt å mobbe ved middagsbordet når du klager over en bekjents valg. Eller sier noe nedsettende om de med en annerledes tro, rase og syn enn deg selv. Og tydelig viser med hele kroppen at du misliker en annen person».

VI HAR ET STORT ANSVAR

– Eller sitter foran TV-en og kritiserer Idol-deltakeres hårfrisyre eller sier at de har lagt på seg. Og banner i bilen over hvor idiotisk andre kjører. Da viser du barna dine hva som er greit å si og gjøre, og ikke, påpeker Anette Anfinrud Karlsen.

Hvis vi skal bli kvitt mobbingen, må de voksne, og særlig foreldrene, bli bevisstgjort på at det er de som er barnas viktigste forbilder.

MOTEPRESS OG VELLYKKETHET

– Ja, det starter allerede i barnehagen, sier Anette. Hun forteller at barna i Rolighetsmoen for litt siden bestemte at alle måtte gå i tøffe ola-bukser, for å være kule nok.

– Derfor begynte vi ansatte å møte i joggebukser, for å vise at det er like kult. – Her i barnehagen driver vi med yoga, og da er stramme olabukser ikke så praktisk, sier hun.

Frida Marie Grønli Åsheim synes i hvert fall at mobbing er kjempedumt. Hun utbryter «Nå kan jeg høre hjertet mitt». Kanskje det er det viktigste – å lytte til hjertet, for da er man snill mot de andre.

Rolighetsmoen barnehage har i samarbeid med Fylkesmannen hatt fem prosjekter:

«Å ha en venn er å være en venn».

«Kvalitet er alles ansvar».

«Den gode barnehagen i Modum»

«Friskus»

«Vi møtes i garderoben» – flerkulturelt arbeid

Barnehagelærere må lære barn selvregulering

Denne artikkelen handler om evnen til selvregulering, en evne som ikke er medfødt, men må læres. Artikkelforfatteren har ved hjelp av observasjon og intervju i barnehagen funnet eksempler på hvordan barnehagelærere jobber for å fremme selvregulering hos barna.

AV STINE SKÅLA BRAGSTAD

Ifølge forskere ved Harvard University (2014), er ingen barn født med evnen til selvregulering, men med evnen til å tilegne seg det. Får ikke barn det de trenger fra relasjonene til nære omsorgspersoner i de rette omgivelsene, kan disse evnene utebli. Å gi barna den støtten og de erfaringer de trenger for å tilegne seg disse viktige kunnskapene er et av samfunnets viktigste ansvarsområder.

Lunde & Størksen (2014) påpeker at begrepet selvregulering kan virke nytt og fremmed i Norge, at det ikke står om det i rammeplanen og sjeldent blir nevnt i lærebøker for barnehagelærere. Rammeplanen for barnehage (2013) skriver om danning at alle barna har krav på å bli møtt som den de er, og at personalet skal hjelpe barna til å forstå at egne handlinger kan gå ut over andre. Ikke alle handlinger er akseptable.

Forskere oppdager i stadig større grad hvor viktig selvregulering er for oss mennesker, og at utvikling av selvregulering i særlig grad skjer i barnehagealderen. «Hvis man skal forklare selvregulering veldig enkelt kan man si at det er å tenke før man handler» (Lunde & Størksen, 2014)

I engelsk fag- og forskningslitteratur er begrepet self-regulation benyttet av forskere og fagfolk for å beskrive en viktig menneskelig funksjon som utvikles som følge av hjernens tidlige modning. Ofte anses denne funksjonen som selve grunnmuren for læring. Selv om utviklingen av selvregulering hos barn foregår naturlig, er denne funksjonen også avhengig av stimulering i miljøet. Det å finne ut hvordan en best kan arbeide i barnehagen for å bygge denne grunnmuren, forskes det på internasjonalt og nasjonalt. Kunnskap om barns tidlige utvikling er vesentlig. Det samme er samspillet og relasjonen mellom den voksne og barnet, og mellom barna (Tveitereid & Størksen, 2014)

Tidligere forskning

La oss ta en titt på tidligere og pågående forskning på feltet. Imsen (2009) hevder at evidensbasert forskning på «hva som virker» når det gjelder lærerarbeid, kan gi økt profesjonsstatus. Lærere og barnehagelærere ønsker å få økt profesjonsstatus. Mange mener at økt forskningsaktivitet og bredere vitenskapsliggjøring av utdanningssektoren vil komme

lærerens yrkesutøvelse til gode (Steinsholt, 2009).

Grøndahl (2015) skriver at selvregulering i en tid der valgene står i kø, muligens er viktigere enn noen gang. Walter Mischel og hans kolleger viste på 1960-tallet betydningen av barns selvregulering gjennom «marshmallow-studien». Fireåringer ble plassert ved ett bord med en marshmallow foran seg. De ble forklart at de kunne spise marshmallowsen med en gang, eller vente i ca. 15 minutter og få en til. Senere så man at de som ventet, klarte seg bedre i skolen, sosialt, hadde bedre helse osv. Størksen (2013) påpeker at denne studien senere har blitt utfordret av ny forskning, hvor det presiseres at for at barn skal orke å vente, så må de ha en trygghet på at belønningen vil komme.

Jakobsen (2015) hevder at selvregulering er helt nødvendig for læring, og at alderen mellom tre og fem år er spesielt viktig. Da bygges nemlig grunnmuren for selvregulering. Begrepet «selvregulering» blir stadig oftere brukt i internasjonal forskning om barns utvikling. Barn som i tidlig barndom viser høy grad av selvregulering, har større sjanse for å klare seg bra senere i livet, både med hensyn til utdanning og økonomi. Forskning viser også at de har lavere risiko for kriminalitet og helseproblemer. Størksen (2015) sier til Norges forskningsråd at selvregulering er knyttet til læring på så mange områder, for eksempel språk og tidlig matematikk.

I USA utvikles og utprøves stadig nye programmer for å bedre selvregulering hos barnehagebarn med økt risiko for å gjøre det dårlig på skolen. I Norge utarbeides tilsvarende program, som skal prøves ut i barnehager med sikte på å styrke selvreguleringsferdigheter. (Det samfunnsvitenskapelige fakultet, 2013)

Min studie

Denne studien bygger på et sosiokulturelt læringsperspektiv som hevder at mennesker utvikler seg i samspill med andre. Lave og Wenger (1991) hevder at all læring er situert og må forstås i forhold til den sosiale virkeligheten den er en del av. Her vil jeg ta for meg noe nyere forskning og teori som blant annet belyser relasjoners betydning for evne til selvregulering. Dette er en kvalitativ studie og jeg har derfor valgt å benytte observasjon og semistrukturert

intervju. Jeg har gjennomført studien i en kommunal barnehage i Hordaland. På fem ulike avdelinger observerte jeg hvordan barnehagelærere jobber med aktiviteter som potensielt fremmer barns selvregulering (bevisst eller ubevisst). Det ble foretatt fem semistrukturerte intervju med barnehagelærere, hvor spørsmålene blant annet tok for seg hvordan de gjennomførte skoleforberedende aktiviteter og om de kjenner til begrepet *selvregulering*. Etter en kort redegjørelse og drøfting av hva dette begrepet innebærer, ble det en dialog om hvordan de eventuelt jobber med å fremme denne evnen. I denne teksten har jeg valgt å ta for meg ett utdrag fra to samlingsstunder, og intervju med tilhørende barnehagelærere. Data knyttes så opp mot relevant teori.

Resultater

Eksempel 1

Bursdagssamling i garderoben (alder 3–6 år)

Barnehagelærer: Nå er det snart lunsj, dere har vært kjempeflinke til å sitte i ro, det må jeg absolutt si. Dere er så gode til å vente, for det har vi jo jobbet litt med. Hva betyr det egentlig?

Jente: At vi må være litt tålmodige.

Barnehagelærer: Ja flott. Tålmodighet er viktig.

Barnehagelærer: Nå har alle barna satt seg, og vi er klare til å begynne bursdagssamlingen.

Når samlingsstunden er over, ber barnehagelærer bursdagsbarnet om å stille seg i åpningen inn til der hvor de skal spise.

Barnehagelærer: Nå må dere stille dere på rekke. På veien inn tar dere bursdagsbarnet i hånden og gratulerer henne med dagen.

Dette gjør barna. Når det siste barnet som går inn, hilser og gratulerer bursdagsbarnet fint, ser jeg at barnehagelærer skryter ekstra. Hun ser på barnet og sier at det var veldig fint.

Barnehagelærer i eksempel 1 har jobbet i 23 år som pedagogisk leder. Hun forteller at de har jobbet med det å vente på tur. Hun har full forståelse for at dette ikke er like lett for alle barn, men synes det er viktig å jobbe med. Tålmodighet er viktig slik som barnet i eksempelet over nevner.

... utvikling av selvregulering skjer i særlig grad i barnehagealderen.

Barnehagelærer kjenner godt til begrepet selvregulering, og mener det er noe man bør begynne å jobbe med på småbarnsavdelingen. Hun sier at man må tolke barnas utspill og sette navn på det de tenker og føler fordi små barn ikke alltid vet hvorfor de skriker, gråter, er sint, trøtt eller glad. Og ved å hjelpe dem med å sette navn på de ulike følelsesreaksjonene, vil de lettere kunne regulere seg ved å bruke den indre stemmen som Vygotsky snakket om. «*Det er vårt ansvar å gi dem den stemmen, og det er kanskje der man må begynne aller først*», sier barnehagelæreren. Tools of the mind er en metode som skal kunne fremme selvregulering hos barn. Metoden er basert på Lev Vygotskys teorier og går blant annet ut på å lære barna å snakke inne i seg for å huske hva det er man skal gjøre, eller hvordan man skal gjøre det. (Regjeringen.no, 2014).

Når samlingsstunden var over, ba hun alle barna om å stille seg på rekke. Det er min erfaring at de fleste barnehager har en del «prosedyrer» som kan fremme selvregulering hos barn slik som i eksempelet her der barna må gå inn og sette seg ved bordet én og én. Mange krever at barna står fint på rekke for å vaske hender i tur og orden, og at barna skal sitte på bestemte måter i samlingsstunder. Vi sitter på rumpene våre og har hendene for oss selv, hører jeg ofte.

Barnehagelæreren forteller at mange barn innehar kunnskap om det å regulere seg selv allerede når de kommer fra småbarnsavdelingen. De har øvelse i det å vente på tur, å sende til hverandre rundt bordet, vente med å bli kledd av og på i garderoben osv. Mange har også godt nok språk til at de klarer å sette ord på følelser og ønsker. Hun forteller at de så jobber videre med den sosiale utviklingen som Vygotsky kalte for *det støttende stillas*. «*Vi støtter barna ved siden og bak, og det de kan klare sammen med meg i dag kan de kanskje klare alene i morgen*» sier hun.

Videre snakker hun om hvor viktig det er at vi har en god relasjon til barna og at det er de voksne som må

være bevisst på å se etter at alle barna har god relasjon til minst én voksen. Størksen forteller at et barns evne til selvregulering henger nøye sammen med hvor nære relasjoner barnet har til de voksne. Gode relasjoner fører til at man ønsker å orientere seg mot den voksne og korrigere atferden sin mot denne (Lunde & Størksen, 2014).

Om selvregulering sier barnehagelæreren at de har hatt fokus på å formidle forventninger til barna i forkant av det som skal skje, slik som i samlingsstunden. Det gjør de blant annet ved å samle barna og fortelle dem hva som skal skje, og hva som er forventet oppførsel i den situasjonen. «*Det går jo ut på å tenke før man handler, men at vi må hjelpe noen med den tanken før de klarer det selv*».

Jeg spurte barnehagelæreren om det var en spesiell grunn til at hun skrøt ekstra av det siste barnet som gikk inn. Hun fortalte at de overfor dette barnet har jobbet ekstra mye med selvregulering. De har måttet fortelle helt konsekvent hva og hvordan ting skal skje hele tiden. Fokuset har forsøkt å være positivt, ved at de istedenfor å si alt som ikke er lov og greit, har sagt hva som forventes i situasjonen. «*På teater sitter vi i ro og følger med, det vil være mange andre mennesker der, men vi må tenke mest på hvordan vi selv skal oppføre oss*» var ett eksempel hun nevnte.

Hun forteller at barnet var veldig impulsivt, ikke klarte å sitte stille eller være med i samlingsstunder. Gjennom et tett samarbeid med foreldre, som også har vært konsekvente hjemme, har det skjedd store forbedringer. «*Barnet deltar nå i samlingsstunder og er etterspurt av andre barn*», forteller hun. I denne prosessen har positiv forsterkning, sette ord på handlingene og følelsene, bygge opp selv-tillit og mestringsfølelse og å være til stede som voksen i aktiviteter som krever konsentrasjon over tid, vært viktige brikker.

Eksempel 2

Barnehagelærer 2 har samlingsstund for 18 barn i alderen

3 til 6 år. Her vil jeg presentere et lite utdrag fra midten og slutten av samlingsstunden. Barna har fiktive navn.

Flere barn sitter urolig. Noen prater sammen. Barnehagelærer irttesetter dem ikke, men hever stemmen sin og begynner å fortelle ett eventyr med tilgjort stemme. Det er rolig i garderoben igjen, helt til:

Kari: Kan jeg få si noe?

Barnehagelærer: Nei, du må vente litt. (Hun strekker hånden mot barnet og viser håndflaten)

Kari: Kan jeg få si noe nå?

Barnehagelærer: Nei ikke nå, du må vente litt.

Lise: Jeg skal si en ting.

Barnehagelærer: Nei ikke nå.

De leker Kims lek med figurene fra eventyret.

Barnehagelærer: Hvem er borte?

Flere av barna i kor: Katten.

Barnehagelærer: Nei, ikke rop ut svaret, dere må rekke opp hånden.

Barnehagelærer peker på en jente som sitter stille med hånden i været, og sier at hun kan få komme fram til bordet. Jenten går litt forsiktig fram til bordet. Mange andre barn vil svare, og noen roper ut det de tror er rett svar. Barnehagelærer strekker armen ut mot barna som maser og viser de håndflaten.

Barnehagelærer: Nei, dere må la Lise få prøve. Dere må være tålmodige. Av og til trenger vi litt tid, og da må dere klare å vente og gi Lise den tiden hun trenger, uten å si svaret.

Barnehagelærer i eksempel 2 har jobbet som pedagogisk leder i 28 år. Når det gjelder begrepet selvregulering, sier

hun at hun føler dette begrepet blir viktigere og viktigere med tanke på samfunnets utvikling generelt. Hun erfarer at barn i de siste årene har blitt sterkere, mer bestemt, mer egosentriske. «*De vil noe, og de vil det med en gang. Det er ikke noe galt i å være en ledertype, men det blir litt for mye fokus på seg selv*» sier hun. Hun forteller at mange vil ha sine egne behov dekket umiddelbart, og tar mindre hensyn til barnegruppen som helhet. Hun forteller at de i møter med skolen har fått bekreftet at skolen i de siste årene har hatt en økning i de samme problemene.

I samlingsstunden ba barnehagelæreren barna om å vente med å si noe, rekke opp hånden før de snakket, og ikke prate når et annet barn hadde fått ordet. Hun brukte teknikker som å heve stemmen, innlevelse og ulike artefakter for å holde på barnas oppmerksomhet. Hun viste håndflaten når hun ville de skulle vente eller være stille. Selv sier hun at hun bruker hånden opp mye med hensyn til selvregulering. Hun forteller også at barna er mye på henne, ikke bare i samlingsstund, men generelt, når hun allerede prater med et annet barn eller en voksen. «*De må lære seg å vente, og trenger ikke få noe annet enn en hånd i den korte tiden de må vente på at det skal bli deres tur*», sier hun. I samlingsstunder prøver hun å «belønne» de som sitter rolig og rekker opp hånden, med at de får svare på spørsmål, komme fram osv. Samtidig synes hun også det er viktig å hjelpe dem som synes det er vanskelig å regulere seg selv. «*Det å ha en voksen som sitter ved siden av de barna, kan hjelpe. Den voksne kan hviske at de må huske å ikke prate når det ikke er deres tur, og skryte av dem når de sitter fint*», sier hun. I samlingsstunden fikk Lise komme fram og prate fordi hun satt stille og rakk opp hånden. Barnehagelæreren ba de andre barna om å være stille og gi Lise mulighet for å svare. Hun sier at «*vi vet jo alle hvor frustrerende det er når noen bare buser ut med det du akkurat skulle si*». En teknikk hun hevder å bruke i disse tilfellene, er at hun utelukkende ser på det barnet som prater,

... ingen av oss er født med evne til selvregulering, men med evnen til å tilegne oss dette.

Barn som i tidlig barndom viser høy grad av selvregulering, har større sjanse for å klare seg bra senere i livet ...

og prøver å overse de andre.

Når det gjelder selvregulering snakker også hun (som den andre barnehagelæreren) om hvor viktig det er å være føre var. På høsten pleier hun å snakke mye om hva som forventes og hvordan man oppfører seg i ulike situasjoner. «Når er det egentlig greit å si noe i en samlingsstund? Hvis din venn kommer bort for å tøyse med deg i samlingsstunden, hva gjør du da?», er spørsmål hun stiller barna. Hun påpeker at barna må klare å rette oppmerksomheten mot en ting over en viss tid, uten å la seg forstyrre av for eksempel andre barn. Videre sier hun at det alltid er noen i gruppen som sliter mer med dette enn andre, barn som lett lar seg avlede og mister fokuset. Ved å fokusere utelukkende på det barnet hun prater med, mener hun at hun viser barna hvordan det skal gjøres. Hun sier at det hjelper for noen og at de blir mer bevisste og får mer tålmodighet. «Men så handler det om hva som skjer ellers i livet til de barna. Kaster mor og far alt de har i hendene når barnet ber om noe?»

Hun undrer seg over at den norske rammeplanen for barnehagen ikke tar opp begrepet selvregulering, men synes det går litt innunder begreper som danning og sosial kompetanse. «Det blir kjøpt inn leker og spill som er beregnet på at flere barn skal kunne leke sammen. Det er jo med på å fremme selvregulering», sier hun. Hun nevner gymmen som eksempel og forteller at der har de mange leker som inneholder gitte regler og system. De samler gjerne barna i en ring. Barna må sitte og lytte for å ta inn den informasjonen de trenger for å kunne gjennomføre aktiviteten. «Vi har ulike stasjoner der de skal være i fem minutter før de skal bytte til neste stasjon. Noen klarer det ikke. De klarer toppen to minutter og så begynner de å løpe og vil gjøre noe annet. Vi henter dem konsekvent tilbake. Alt dette er en øvelse. Det kan være krevende og slitsomt, men både vi og ungene får jo igjen for det».

Tominey & McClelland foretok i 2011 en undersøkelse som viste at spesifikke leker fremmet selvregulering hos

barn på fire og et halvt år sammenlignet med en gruppe barn som ikke deltok i de samme lekene. Dette dreide seg stort sett om regelleker som krever at man tenker og planlegger. Eksempler på dette er *Kongen befaler*, *En to tre rødt lys o.l.* Funnene i denne undersøkelsen gjaldt kun for barn som i utgangspunktet hadde lav selvregulering. (Lunde & Størksen, 2014)

Barnehagelæreren påpeker at man bør få et økt fokus på selvregulering også i Norge. Hun sier: «Norske barn har kanskje litt vel mye de skulle ha sagt, de får oppmerksomhet hele tiden og trenger sjelden å vente på å få dekket sine behov. Alt går så fort i vårt samfunn. Barn trenger ikke å kjede seg lenger. Mange blir tidlig vant til å sitte med nettbrett. Blir de lei av ett spill, laster de ned ett nytt. De trenger ikke å se begynnelsen på en film, for de kan jo bare ved å bruke fingeren, «skyve» filmen til der det spennende skjer». I mange år har de brukt «smartboard» i barnehagen, men i økende grad synes barna det blir kjedelig. Da hun skulle vise barna en presentasjon i forkant av FN-dagen i år, var det noen barn som synes det gikk for tregt. De gikk bort til tavlen og forsøkte å kjøre siden vekk med hånden.

Videre forskning

Hvis vi skal ta forskning fra blant annet Harvard University på alvor, er det slik at ingen av oss er født med evne til selvregulering, men med evnen til å tilegne oss dette? Er vi mest mottakelige for å tilegne oss disse evnene i alderen 3 til 5 år? Og er disse evnene virkelig så viktige for å mestre livets mange utfordringer? Gjennom denne lille studien har jeg lest, diskutert, observert og intervjuet, og derfor blitt enda sikrere på mitt syn hva angår selvregulering. Barnehagelærere er også lærere, men lærerrollen er ganske så ulik lærerrollen i skolen. Voksnettheten er større og fokuset annerledes. Oppgaven vår er kanskje den største og viktigste av alle. Det å lære barna sosial kompetanse kan være så mangt, men jeg vil påstå at den ikke er uforanderlig, og at det er her barnehagelærere må henge med.

Samfunnet, kravene og normaliteten forandres hele tiden, og da må også vår lærerpraksis kunne forandres.

Vårt samfunn er rikere enn noen gang, og for de aller fleste betyr det tilgang på mer enn kun nødvendige goder. Norske barnehager har i mange år fokusert på barns medvirkning, og det må være lov å mene at dette ikke bare har vært til barns beste? Om det er slik at evne til selvregulering er avgjørende for hvorvidt vi lykkes i livet, og at denne evnen er noe vi kan tilegne oss i tidlige barneår, følger det ikke da med et ansvar? Jeg mener at grunnlaget for all læring skjer i barnehagen. Hvis vi tror at økt kunnskap om selvregulering og på hvordan man fremmer denne evnen i tidlige barneår kan gi flere barn et godt fundament før skolestart, bør vi ikke da benytte denne kunnskapen? Kan vi egentlig la være?



Stine Skåla Bragstad er utdannet barnehagelærer og arbeider som pedagogisk leder. Hun tar nå etterutdanning i tilpasset opplæring, spesialpedagogikk og atferdsvansker ved Høgskolen i Bergen. Hun har erfaring og interesse for atferdsvansker/samspillsvansker og ønsker å studere videre og ta en master innenfor dette temaområdet.

REFERANSER

- DET SAMFUNNSVITENSKAPELIGE FAKULTET** (2013). *Kobler selvkontroll til hjerneutvikling*. URL: <http://www.sv.uio.no/psi/forskning/grupper/lcbc/aktuelle-saker/impulskontroll-hjerneutvikling.html>
- GRØNDAHL, B.A.** (2015). Den viktige og vanskelige selvreguleringen hos barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. URL: http://www.psykolog-tidsskriftet.no/index.php?seks_id=443365&a=3
- HARVARD UNIVERSITY.** (2014). *Executive Function & Self-Regulation*. URL: <http://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/executive-function/>
- IMSEN, G.** (2009). *Lærerens profesjon og nye styringsregimer*. Kompendium: Master i undervisningsvitenskap. Bergen: Avdeling for lærerutdanning.
- JAKOBSEN, S.E.** (2015). *Selvregulering er grunnmuren for læring*. Norges forskningsråd. URL: <http://forskning.no/barn-og-ungdom-psykologi/2015/01/selvregulering-er-grunnmuren-laering>.
- KVELLO, Ø.** (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- KIBSGAARD, S.** (2008). *Grunnleggende læring i et stimulerende miljø i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LAVE, J. & WENGER, E.** (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- LUNDE, S. & STØRKSEN, I.** (2014). *Snart førsteklassing – Med sosial kompetanse i ranselen*. Oslo: Pedlex, Norsk skoleinformasjon.
- REGJERINGEN.NO.** (2014). *Barn kan lære selvkontroll gjennom lek*. URL: <http://www.regjeringen.no/no/dep/kd/id586/>
- STEINSHOLT, K.** (2009). *Evidensbaserte standarder eller profesjonallitet?* Kompendium: Master i undervisningsvitenskap. Bergen: Avdeling for lærerutdanning.
- STØRKSEN, I.** (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen – forskning og praksis*. Trondheim: Fagbokforlaget.
- STØRKSEN, I.** (2013). *Selvregulering av atferd- smart men lite selvregulert*. URL: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/barnehage/sosial-kompetanse/kronikker-og-innlegg-om-sosial-kompetanse/selvregulering-av-atferd-article80986-17879.html>
- TOMINEY, L.M. & MCCLELLAND, M.M.** (2011). *Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self regulation in preschool*. Oregon State University: Early education and development.
- TVEITEREID, K. & STØRKSEN, I.** (2014). *Selvregulering i lek og læring*. URL: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/barnehage/laering-i-hverdagen/selvregulering-i-lek-og-laering-article92174-12613.html>
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2013). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. URL: <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- ØDEGAARD, E.E.** (2012). *Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen: Fagbokforlaget.

Når de kognitivt sterke blir skoletapere

Denne artikkelen omhandler kjennetegn ved kognitivt sterke barn og evnerike barn og hvordan disse elevene kan mislykkes i skolen hvis man ikke tilrettelegger undervisningen for dem. Artikkelforfatteren eksemplifiserer dette med en typisk elev som hun har kalt Martin.

AV LINE H. JACOBSEN

Martin er en smart gutt på 14 år, men i klasserommet får han ikke ut det han kan og hans høyeste karakter er en 3'er. Han fungerer godt sosialt og har flere venner, men faglig er det vanskelig og i interaksjon med lærer blir det ofte «krøll på linja». Han slenger med leppa og stormer stadig ut av klasserommet, eller blir sendt til rektors kontor. Atferden hans forstyrrer både undervisningen og de andre i klasserommet, og selv om han kan mye, er det lite som gjenspeiler dette. Hans historie er ikke unik – flere barn i norsk skole i dag viser problematferd selv om de er kognitivt sterke.

Begavede barn og kognitivt sterkt barn

Når vi snakker om kognitivt sterke barn, er det nødvendig å skille mellom dem og de barna som kan kalles evnerike eller høyt begavede. Det er ingen lett jobb å skulle definere sistnevnte, men det enkleste er å ta utgangspunkt i en IQ-test hvor resultater på over 130 viser til begavelse. Det er derimot ikke gitt at en høy IQ er nettopp det samme som begavelse,

og en bedre måte å definere dette på er å ta i bruk flere faktorer i kartleggingen. En av dem som har utarbeidet en modell for å forenkle dette arbeidet, er Joseph Renzulli (Renzulli & Reis, 1997).

Ideen om «begavelsens tre ringer» (the Three-Ring Conception of Giftedness) legger vekt på at det ikke bare er intellekt og IQ som har noe å si for hvordan vi presterer i skolen – kreativitet og oppgavehengivenhet er egenskaper som også må være til stede. Disse to sammen med godt over gjennomsnittlige evner, som blant annet innebærer evnen til å ordlegge seg godt, tallresonnering og hukommelse, utgjør de tre forskjellige egenskapsområdene. Disse egenskapene er variable, det vil si at størrelsen på ringene ikke vil være like hos de forskjellige barna. Noen er flinke med tall, og andre er sterkere på de kreative områdene, men alle tre egenskapene må likevel være til stede med en viss størrelse for at vi skal kunne snakke om begavede barn (Haarr, 2012).

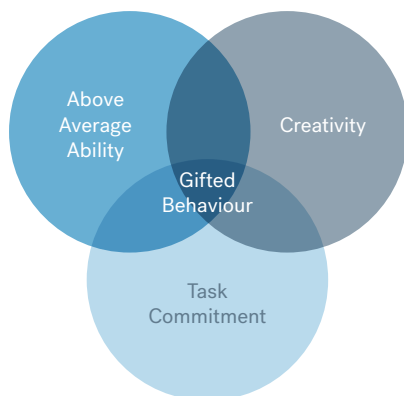


ZzZzZ...



*... de drømmer seg
gjærne bort eller
kjeder seg på grunn
av manglende
utfordringer ...*

FIGUR 1: The Three-Ring Conception of Giftedness
(http://www.gigers.com/matthias/gifted/three_rings.html)



Hvis vi tar utgangspunkt i denne måten å tenke om høyt begavede barn på, vil det være passende å si at kognitivt sterke barn er de som ikke «når helt til topps» i denne modellen. Eventuelt kan vi si at de har en lavere IQ og ikke har like gode resultater i kategorien 'godt over gjennomsnittlige evner', men likevel presterer godt innenfor to av de andre egenskapsområdene – eller omvendt.

Jeg velger å ikke kalle de kognitivt sterke barna skoleflinke, da flinkheten ofte ikke er synlig i klasserommet fordi de gjerne drømmer seg bort eller kjeder seg på grunn av manglende utfordringer. Dette kan igjen føre til at de utviser problematferd, noe som kan medføre at læreren ikke oppfatter deres fulle potensial. Om Martin er et høyt begavet barn eller et kognitivt sterkt barn er vanskelig å si, da det i hans tilfelle ikke er utført noen tester som kan si noe om dette. På spørsmål om hva han selv tenker om dette i dag, svarer han at han kjenner seg igjen i mange av punktene Renzulli lister opp som kjennetegn på evnerike barn, men det er ikke noe han vil si med sikkerhet. Uavhengig av hvilken gruppe enkeltbarn føler de hører hjemme i, er det viktig med riktig og god oppfølging. På Foreldreutvalget for grunnopplæringens nettsider, vises det til kilder som angir at omkring 1200 barn (de 2–5 prosentene med høyest IQ) hvert år i Norge står i faresonen for å bli skoletapere på grunn av høy intelligens og manglende tilrettelegging. Disse barna blir ofte misforstått av lærere og andre voksne, fordi det kan virke som om de ikke vil tilpasse seg skole-

systemet vi har i dag, og heller lage bråk og være i opposisjon (Foreldreutvalget for grunnopplæringen, 2015).

Jeg har i denne artikkelen valgt å ta med begge gruppene barn. Atferdsproblemer relatert til kognitivt sterke barn og evnerike barn kan ofte arte seg likt. Det er sannsynlig at flertallet av dem ikke vil bli godt nok kognitivt utfordret på skolen, og sjansen for at de kjeder seg og utvikler atferdsproblemer er stor – uavhengig av hvilken gruppe de hører hjemme i.

Atferdsproblemer

Atferdsproblemer kan vise seg på flere måter, og vi kan i hovedsak skille mellom to former: innagerende og utagerende atferd. I denne artikkelen har jeg valgt å fokusere på utagerende atferd, da det er dette som samsvarer med historien til Martin. Ifølge Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005, s. 31) dreier atferdsproblemer seg om «i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn, og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den klart forstyrrer eller hemmer barnets egen læring og utvikling, forstyrrer eller skaper problemer for andre (det være seg voksne eller barn) og/eller forstyrrer eller hemmer positiv samhandling mellom barn og mellom barn og voksne»

Det er ikke uvanlig at barn viser problematisk atferd fra tid til annen gjennom oppveksten. En god del av det som oppfattes som negativ problematferd, er ofte kun å betrakte som normalatferd fordi det er en del av de unges utvikling. Hvis atferden derimot manifesterer og utvikler seg over tid, er omfattende og hemmer barnets utvikling og vekst, og/eller er til stor plage for andre, kan den kalles et «faresignal» og omtales som et atferdsproblem (Nordahl mfl., 2005).

Vi kan dele problematferd inn i fire hovedkategorier, lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd. For Martin og i denne artikkelen er det de to første kategoriene som er relevante, så de to siste vil ikke bli videre nevnt. En elev med lærings- og undervisningshemmende atferd vil ofte drømme seg bort, bli lett distraheret, være urolig og bråkete, og forstyrre andre elever i timene. Det er denne formen som er den mest vanlige på alle klassetrinn, og kan betraktes som disiplinproblemer. Den er kontekstuell betinget, og er

vanligvis ikke noe å bekymre seg over. Det som er mest problematisk med denne typen atferd, er at den ofte forstyrrer undervisningen og kan gjøre lærerens jobb vanskeligere og klassemiljøet dårligere. Den andre mest vanlige formen for problematferd er utagerende atferd. Barn med denne typen atferd blir ofte fort sinte, svarer tilbake til voksne ved irettesettelse eller kranling, og slåss med andre elever. Med andre ord: fysiske eller verbale angrep på andre mennesker. En blanding av disse kan også opptre. Vi kan se en elev som drømmer seg bort og ikke følger med mens undervisningen pågår, men som opptrer med negativ atferd om læreren peker på oppmerksomhetsproblemet og ber eleven ta seg sammen og følge med (ibid.).

Martin sier selv at han ofte satt ved pulten og «drev på for seg selv» med ikke faglige ting, som blant annet å unødvendig ofte spise blyanter, skru opp kulepennner eller pirke på det som måtte være tilgjengelig. Han var oppmerksom på hva læreren gjorde og var gjerne ute etter å «ta» ham eller henne om det ble gjort noe som i hans øyne var uriktig – både med tanke på lærers oppførsel og faktafeil i hans eller hennes uttalelser. I noen tilfeller der han følte at undervisningen var poengløs, kunne han finne på å dra hjem eller reise seg opp i protest og forlate klasserommet. Han følte selv at flere lærere trodde han var lat, og han mislikte skolen sterkt. Hans historie er et godt eksempel på en blanding av lærings- og undervisningshemmende atferd og utagerende atferd.

Tilpasset opplæring

I opplæringsloven (1998) står det spesifikt at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven». Dette gjelder også dem med sterke faglige forutsetninger. Jeg tør påstå at det i dag er de elevene med svakere forutsetninger som best drar nytte av denne paragrafen, da vi sjelden hører om tilrettelegging gjort spesifikt for å hjelpe barn med sterke kognitive evner. I noen tilfeller får de tilbud om å gjøre ekstraarbeid, men der arbeidet ikke er tilpasset elevens individuelle behov, har de liten eller ingen effekt.

Når vi ser eller bekymrer oss for om et barn begynner å utvikle atferdsproblemer, er det første vi bør gjøre å starte en kartleggingsprosess som legger vekt på å finne de bak-enforliggende årsakene til atferden vi stiller spørsmål ved.

Problematferd oppstår ikke av seg selv uten noen grunn. Derfor vil det å avfeie problemene eller å sette i gang tiltak uten å prøve å forstå atferden fra flere perspektiv være uhensiktsmessig. I noen tilfeller kan det også forverre situasjonen, og barnet kan gå fra å ha en sporadisk utagerende atferd til å utvise hyppigere negativ atferd. De kan føle at de ikke blir sett, eller at de ikke blir godt nok kognitivt utfordret.

Om vi ved kartlegging finner ut at problematferden er forårsaket av sterke kognitive evner hos barnet, må vi sette oss inn i hvilke tiltak vi kan utforme. Vi må også finne ut av hvilke metoder vi kan bruke for å legge skoledagen bedre til rette for barnet og benytte dets læringspotensial maksimalt. Det er hensiktsmessig at metodene må: «vektlegge logikk og forståelse, være fleksible nok til å møte barnets individuelle forutsetninger og behov, foregå i et for barnet stimulerende læringsmiljø, ha en progresjon som passer barnets forutsetninger, ta mer hensyn til barnets behov enn til skolens og de voksnes prestisje» (Skogen, 2012, s. 543). Mer konkret kan vi la barna få mulighet til å gå i dybden når det arbeides med forskjellige tema, såkalt «berikelse». Istedenfor at disse barna skal måtte gjøre oppgaver som føles som kjedelig og uhensiktsmessig repetisjon, kan vi gi dem en anledning til å utvikle en dypere forståelse, og med det gå videre til temaer som er nært knyttet til det opprinnelige. Å tilby andre lærebøker eller finne fram til annet, mer avansert fagstoff kan også være en god metode. Det er vanskelig å skissere konkrete tiltak uten å ta utgangspunkt i et bestemt barn, men med disse retningslinjene i bunn har man et godt grunnlag som kan brukes i samtaler med eleven og dens foreldre. En god relasjon og et godt samarbeid er viktig for at eleven skal føle seg sett og for at tilretteleggingen skal bli best mulig (Skogen, 2012).

Både når det kommer til atferdsproblematikk og mangel på tilrettelegging på grunn av sterke kognitive evner, er det viktig å være en tydelig, trygg og forutsigbar voksenperson i klasserommet. Kjente og forståelige regler som får konsekvente reaksjoner uavhengig av hvilken voksenperson man er i møte med, er viktig og kan bidra til å senke forekomsten av problematferd. Andre relevante tiltak direkte rettet mot atferdsproblemene, kan være proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse, interaktiv undervisning, samt samarbeidslæring (Nordahl mfl., 2005).

Disse barna blir ofte misforstått av lærere og andre voksne ...

Dårlig tilrettelegging gir svekket motivasjon

Martin er en gutt som er veldig glad i å lære nye ting, og som liker å forstå hvorfor ting er som de er. Dessverre kan han ikke huske at han hadde noen som helst motivasjon for videre skolegang da han gikk i niende klasse. Han tror selv det muligens kan være fordi han følte at han ikke ble sett for det potensialet han hadde og ikke fikk vist frem det han egentlig kunne. Han sier at han visste selv at han egentlig var smart og god nok, men følte at han ble sett på som dum og lat. Dette igjen førte til stadig mer frustrasjon og utagering – hvorfor kunne ikke læreren bare forstå? Det Martin beskriver av følelser og oppførsel, er ikke en uvanlig konsekvens av manglende tilrettelegging for de kognitivt sterke elevene. Hvis vi ikke leter etter de bakenforliggende årsakene til problematferden, kan slike situasjoner lett oppstå.

Hvis vi tar utgangspunkt i Eccles' «expectancy-value» teori er det forståelig hvorfor Martin mistet sin motivasjon og etter eget utsagn var «drit lei av skolen generelt». Denne teorien legger vekt på hvor viktig det er at den oppgaven eleven skal utføre, har en verdi. Sagt med andre ord at eleven ser mening i det arbeidet han eller hun skal utføre. Ifølge Eccles vil motivasjonen (valg av aktiviteter og utholdenhet) stige om eleven ser at arbeidet som skal utføres er vanskelig, men fortsatt mulig å mestre. Vygotsky forklarer dette godt med sin teori om den nærmeste utviklingssone. Det eleven kan mestre med hjelp i dag, kan han mestre på egen hånd i morgen, og det er her oppgavens vanskelighetsgrad burde ligge. Dette gjelder også for de barna som har sterke kognitive evner eller blir betegnet som evnerike, og understreker viktigheten av en god tilpasset opplæring for alle (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Martin forteller at han ikke så poenget med å gå på skolen i det hele tatt. Hele skolegangen ble en oppgave som skulle utføres og som dermed mistet sin verdi. Resultatet ble fraværende motivasjon, og liten tro på at han selv kunne prestere det å fullføre et skoleløp. Konsekvensen ble stadig hyppigere problematferd som gikk utover både han selv og de andre i klassen.

Avslutning

Da Martin begynte på ny skole ved oppstart i tiende klasse, opplevde han å bli sett for første gang. Han fikk sakte, men

sikkert tilbake troen på at han også hadde potensial og mulighet til å fullføre skolegangen med gode karakterer. Han fikk god oppfølging, og etter hvert kom også motivasjonen tilbake. Samtidig med at selvbildet steg og lærelysten økte, forsvant også problematferden. Hans historie er en av mange som viser oss hvor viktig det er å kartlegge de bakenforliggende årsaker til endret atferdsmønster tidlig. Samtidig forteller det oss hvor viktig det er å også ha kunnskap om hva vi skal gjøre for de rundt 1200 barna som til enhver tid i Norge i dag blir betegnet som begavede, og alle de tusener av andre med sterke kognitive evner. De har tross alt krav på tilpasset opplæring på lik linje med alle landets elever de også.



Line H. Jacobsen er bachelorstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge, studiested Notodden. Hun synes temaet evnerike barn er spesielt interessant og skal nå skrive bacheloroppgave om dette emnet.

REFERANSER

- FORELDREUTVALGET FOR GRUNNOPPLÆRINGEN. (2015). *Barn med behov for ekstra utfordringer*. Hentet fra: <http://www.fug.no/barn-med-behov-for-ekstra-utfordringer.144740.no.html>
- HAARR, R. (2012). *Tilpasset undervisning for potensielt sterke elever i klasserommet*. Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger. Hentet fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185695/Haarr%2c%20Runar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NORDAHL, T., SØRLIE, M.-A., MANGER, T., & TVEIT, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- OPPLÆRINGSLOVA. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- RENZULLI, J.S. & REIS, S.M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model*. Mansfield: Creative Learning Press, s. 5–14.
- RENZULLI, J.S. Hentet fra: http://www.gigers.com/matthias/gifted/three_rings.html
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKOGEN, K. (2012). *Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave*. I: E. Befring, & R. Tangen, (red), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

HAR DU ROM FOR NOEN DU KJENNER FRA FØR?

– Jeg er veldig takknemlig for at jeg fikk en ny start. Å vokse opp hos deg var den beste løsningen for meg, og du har vært et godt forbilde, sier Bjørn på Inderøy som fikk fosterhjem hos onkelen sin.

Barn og ungdom som trenger et nytt sted å bo, foretrekker ofte å flytte til noen de kjenner fra før. Stadig flere fosterbarn får bo hos besteforeldre, onkler og tanter, eldre søsken eller andre som barnet kjenner. At barnet får bli i familien eller nettverket sitt kan være betryggende for alle parter.

På fosterhjem.no kan du lese hvordan du blir fosterhjem for barn i din slekt eller nettverk.

fosterhjem.no



*... vi bør sette inn ressurser for å
avhjelpe problemene i tidlig alder.*

Cool Little Kids– pilotutprøving av et angstforebyggende program for foreldre

– Artikkelen beskriver gjennomføring av det angstforebyggende foreldretreningsprogrammet Cool Little Kids (CLK). Programmet ble gjennomført i løpet av en helg og en oppfølgingsdag. Fire foreldrepar til barn født i tiden 2009–2011 deltok, og formålet var å forebygge angstutvikling hos barna som var fra 3–5 år gamle.

AV KIRSTEN FLATEN OG LARS M. KVINGE

Programmet er utviklet og utprøvd i Australia, og viser effekt ved å redusere forekomst av angst i barnegruppen (Rapee mfl., 2010). Angstvansker og ressurser ble kartlagt ved spørreskjemaene Preschool Anxiety Scale – revised (PAS-r) og Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ). En pilotutprøving av CLK med norske foreldre er presentert av Flaten & Storm-Mowatt Haugland (2015), og det antydes her at programmet er godt tilpasset målgruppen. Denne pilotutprøvingen viser at CLK også kan gjennomføres som et intensivt helgekurs.

Angst hos førskolebarn

Angstlidelser er den vanligste psykiske lidelsen hos barn og unge med en livstidsprevalens mellom 15 og 20 prosent frem til fylte 18 år (Beesdo, Knappe & Pine, 2009). Barn i Bergen-undersøkelsen fant en forekomst av emosjonelle vansker, og da hovedsakelig angst, på 3,4 prosent (Heiervang mfl., 2007). Wichstrøm mfl. (2011) har kommet til lignende resultater i sin kartlegging i Trondheim.

Å ha en angstlidelse som barn predikerer også en rekke psykiske lidelser i ungdomstiden

(Wichstrøm mfl., 2011; Bittner mfl., 2007). Dette kan dreie seg om depresjon, mer omfattende angst, sosial isolasjon, stoffmisbruk og det å falle utenfor yrkeslivet (Killen & Coplan, 2011; Heiervang, 2007). Angstproblematikk har negativ innvirkning på barn og ungdoms livskvalitet (Stevanovic, 2013). For barn og unge er det særlig tre typer angstlidelser som er vanlig, generalisert angst (GAD), sosial angst og separasjonsangst (SAD). Det viser seg stor grad av komorbiditet, slik at mange barn plages av flere angstlidelser (Wichstrøm, 2011). Noen barn vokser av seg angstplagene, men for mange barn vil angstplager følge dem inn i voksenlivet (Beidel & Turner, 2007).

Kjernesymptom ved angst er å unngå det som utløser angst. Foreldre og lærere oppdager i liten grad at et barn har angstplager (Flaten & Heiervang, 2012; Aune & Stiles, 2009). Ifølge den longitudinelle studien Barn i Bergen er det kun 13 prosent av barn som sliter med angst, som blir oppdaget og gitt et behandlingstilbud, mens det for mer utagerende vansker er over 70 prosent som blir fanget opp og gitt et oppfølgningstilbud (Heiervang mfl., 2007).

Angstlidelser har også en negativ effekt på det å bruke evner og ferdigheter, angstinterferens, og elever med angst oppnår ofte dårligere resultat enn det de evnemessig er i stand til (Menutti mfl. 2006). Det blir også påpekt at engstelige barn er mer tilbakeholdne og får av den grunn mindre oppmerksomhet og støtte av lærer (Killen & Coplan, 2011). Her vises til komorbiditet av angstproblemer, at vansker hos barnet påvirker relasjon til omsorgspersoner og venner, og at barnet gjerne får uheldig atferdsmønster som blir vanskeligere å bryte jo lenger det får vedvare (Wichstrøm mfl., 2011).

Ulike program

Kartlegging av angstproblem og påfølgende tiltakstenkning har de siste 10 årene fått øket forskningsmessig interesse (Flaten & Storm-Mowatt Haugland, 2015; Aune & Stiles, 2009; Beidel & Turner 2007; Heiervang mfl., 2007). Det meste av forskningen om tiltak er gjort innenfor rammene av spesialiserte angstklinikker der man har sett på behandling for spesifiserte vansker. Dette gjelder blant annet Mestringskatten (Kendall mfl., 2006) og Friends for Life (Shortt mfl., 2001), som baserer seg på kognitiv atferdsterapi, som har vist seg å ha god effekt i det å redusere angst hos barn. Aune & Stiles (2009) beskriver god effekt ved gjennomføring av et universelt program for forebygging av sosial angst hos barn på 6.–9. trinn.

Kule krabater leikar (CLK) er et lekebasert program gjennomført direkte med barn som har behov for å øke sosial trygghet. Dette programmet er utprøvd med norske barn (Kjeilen & Flaten, 2015; Flaten & Storm-Mowatt Haugland, 2013). En pilotutprøving av CLK indikerer at programmet er brukervennlig, og foreldre opplever det som relevant for sitt barn (Flaten & Storm-Mowatt Haugland, 2015). Rapee mfl. (2005) har også gjennomført angstforebygging med barn i førskole og skolealder med god effekt. De fant blant annet at programmene bør være kostnadseffektive, da det gir større sannsynlighet for videreføring av programmet.

Wichstrøm mfl. (2011) påpeker at vi har kunnskap nok til å identifisere barnas vansker allerede i førskolealder og derfor bør sette inn ressurser for å avhjelpe problemene i tidlig alder. Intervensjon på et tidlig tidspunkt for å hindre utvikling av angstlidelse kan forebygge alvorligere vansker

når barnet blir eldre (Wichstrøm mfl. 2011; Bittner mfl., 2007). Selv om effekten av en intervensjon ikke viser statistisk signifikans, kan den likevel over tid ha stor betydning for mange barn fordi den gir en reduksjon i ubehag (Rapee mfl., 2005).

Cool Little Kids

Foreldretreningsprogrammet CLK er utviklet av Rapee, Lau & Kennedy (2010) og utprøvd av samme gruppe. Programmet er oversatt til norsk av Ørbeck, Kristensen, Flaten & Storm-Mowatt Haugland (2013). Hensikten med programmet er å forebygge angstutvikling hos barn i alderen 3–5 år. Målgruppen er foreldre til barn som viser tegn på engstelse. Programmet bygger på kognitiv atferdsteori, som har vist god effekt i angstbehandling (Rapee, mfl., 2005). CLK er kortfattet og omfatter 6 møter à 90 minutt når det er gjennomført i grupper, og 6 møter à 60 minutt når det er gjennomført individuelt.

Møtene er lagt opp med jevn progresjon, og timene omfatter:

- Psykoedukasjon om angst, faktorer som vedlikeholder og hvordan redusere angst.
- Gode måter å håndtere angst og hvilken atferd kan forsterke barnas angst
- Belønning når barnet har utført noe som er avtalt
- Fokus på alt barnet mestrer
- Eksponeringsplaner for barnet
- Foreldrenes egen angst

I denne artikkelen beskriver vi utprøving av CLK som intensivt helgekurs for foreldre. Ved å gjennomføre det i løpet av en helg, stiller det mindre krav om tidsbruk. Mens kurset gjennomføres for foreldrene, får barna tilbud om aktiviteter og tilsyn slik at begge foreldre kan delta. Det å komprimere tidsbruk til en helg og en oppfølgingsdag, er et forsøk på å tilpasse programmet til de utfordringer man vet finnes i brukergruppen. Småbarnsforeldre er avhengig av barnevakt om begge skal delta på noe, og det er ofte vanskelig å finne tid nok i hverdagen. Å gjennomføre det som intensivt helgekurs med tilbud om tilsyn av barna under kursøktene, tar hensyn til foreldres behov og livssituasjon. Det er samtidig en kostnadseffektiv måte å gjennomføre kurset på.

Å ha en angstlidelse som barn predikerer også en rekke psykiske lidelser i ungdomstiden.

Metode

Rekruttering

Rekruttering ble gjort ved informasjon til barnehagene i to kommuner. Det ble satt opp en plakat der foresatte til barn født i tiden 2009–2011 ble invitert til å delta på et informasjonsmøte om muligheten til å bli med på helgekurset. Formålet var å forebygge angstutvikling hos 3–5 år gamle barn som viser tegn på engstelse. Helsesøster og personale i barnehagen ble også informert om prosjektet, og kunne dermed oppfordre foreldre til å delta.

Utvalget

Det var fire foreldrepar som meldte seg på kurset. Samtlige var interessert i å delta i studien. På gruppemøtene deltok syv foreldre, fire mødre og tre fedre. En far hadde kun mulighet til å delta på oppfølgingsdagen.

Etikk

Det ble søkt og gitt godkjenning av Regional etisk komité (REK) vest, før gjennomføring av prosjektet. Foreldre ble informert om at det var helt frivillig å delta og at de på ethvert tidspunkt kunne trekke seg fra studien uten å grunngi dette. Det ble også klargjort at å fylle ut de ulike skjemaene for kartlegging av angstforekomst og temperamentstrekk var frivillig, og at foreldre kunne delta i gruppen uten å fylle ut slike skjema. Anonymitet ble ivaretatt ved at foreldre kun noterte om skjema er fylt ut av mor eller far, det er ikke registrert navn på noen av barna eller foreldrene.

Måleinstrument

The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1999) er et screeninginstrument for vurdering av psykisk helse hos barn og unge, og måler fem ulike dimensjoner av psykologisk tilpasning: hyperaktivitet/uoppmerksomhet, opposisjonell/trassig, emosjonelle problem, problem med jevnaldrende og prososial atferd. Forelderversjonen av skjemaet består av 30 påstander om barnet fordelt på de fem dimensjonene. Påstandene blir skåret fra 0 «stemmer ikke» til 2 «stemmer helt». Foreldrerapporteringsversjonen er laget for aldersgruppen 4–16 år. Måleinstrumentet har vist gode psykometriske egenskaper (Goodman, 2001). Instrumentet er oversatt

til norsk, og en valideringsstudie av foreldre og lærerverrsjonen viser å inneha samme fem-faktorstruktur som i det opprinnelige instrumentet (Sanne, Torsheim, Heiervang & Stormark, 2009).

Preschool Anxiety scale – revised (PAS-r) inneholder 28 utsagn som gir en vurdering av barnets grad av angst basert på foreldrerapportering. Utsagnene måler ulike angsttyper som generalisert angst, sosial angst, separasjonsangst og spesifikk angst (Edwards mfl., 2010). Hvert utsagn blir skåret fra 0 («stemmer ikke») til 4 («stemmer veldig ofte»). Høy samleskåre indikerer høy grad av angst. Den norske versjonen av PAS-r er oversatt til norsk av Ørbeck, Eyre & Kristensen (RBUP, 2013).

Design og analyse

Et gruppe-pretest-posttestdesign ble nyttet for å undersøke om kurset viste indikasjon på reduksjon av barns nivå av angst og om det vil styrke barnas psykologiske funksjon. PAS-r og SDQ ble levert ut i papirversjon til foreldrene dagen før oppstart av kurset. Vi ba mor og far fylle ut hver sine skjema. Samme skjema ble også fylt ut av foreldre fem måneder etter gjennomføring på oppfølgingsmøte. På grunn av utvalgets størrelse er det ikke grunnlag for å gjennomføre statistiske tester, men gjennomsnitt for totalskåre og skåre på de ulike subskalaene ble sammenlignet ved de to måletidspunktene.

Gjennomføring

Pilotstudien som beskrives i denne artikkelen, kommer i kategorien indikativt program. Dette er program rettet mot grupper som utviser symptom på eller tendenser til vansker (Forebygging.no, 2012). En norsk pilotstudie av CLK er tidligere gjennomført over en tiukers periode (Flaten & Storm-Mowatt Haugland, 2015). Studien vi beskriver her, bygger som nevnt på en mer intensiv gjennomføring, der programmet er gjennomført i løpet av en helg og en oppfølgingsdag, noe som skiller det fra tidligere utprøvinger som har vært seks samlinger over ti uker.

Foreldrene var samlet på et kurssted fra fredag til søndag. Samtlige foreldre valgte å bo på kursstedet, og alle hadde flere barn med. Det var som nevnt laget et opplegg for tilsyn og aktivitet med barna mens foreldrene deltok

i kursøktene, noe som muliggjorde at begge foreldrene kunne delta sammen under gjennomføringen av programmet. En dags oppfølging ble gjennomført to måneder etter kurshelgen, og her deltok samtlige åtte foreldre.

Innhold i timene

I første økt går leder gjennom hva som er tegn på at et barn er engstelig. Det blir lagt opp til at foreldre setter ord på hva deres barn gruer seg for. Etter hvert trekker man også inn hvordan foreldre er med på å vedlikeholde barnas engstelse. I den andre timen presenterer leder hvordan foreldre kan hjelpe barnet med å redusere sin angst. Man tar også opp hvordan barn og foreldre kan være med og forsterke angsten ved å legge til rette for at barna kan unngå det som utløser ubehag. Her kommer samtalen også inn på foreldrenes egen angst og hva de gruer seg til og helst unngår. Foreldre blir bevisstgjort på at de er rollemodeller og at barnet også lærer av hvordan de selv håndterer sin angst.

Det å utfordre sin egen angst, slik som barn og foreldre blir bedt om her, er ubehagelig og slitsomt. Å gi barnet en belønning blir derfor et virkemiddel for å motivere barnet i det å gjennomføre aktivitet som de gruer seg til, for eksempel det å snakke i samlingsstund.

For å hindre at fokus kun blir på vansker, brukes det tid på å gå gjennom alt det barnet mestrer. Dette er en time der man kartlegger barnets ressurser, og foreldrene forteller om alt det barnet mestrer i hverdagen. Neste post på programmet blir så å lage eksponeringsplaner for hvordan man skal jobbe sammen med barnet fremover.

Eksponeringsplanene utarbeides individuelt og har en gradvis progresjon med utgangspunkt i hva det er i barnets hverdag som utløser angst, og hvordan man skal støtte barnet til å gjennomføre noe det gruer seg til. Det kan også være at man trenger å trekke inn andre enn bare foreldre, slik som personale i barnehagen eller andre familiemedlemmer. Her er det nødvendig å være realistisk med hensyn til hva man velger å jobbe med og hva barnet trenger å øke tryggheten sin på. Hvis man for eksempel velger det å si noe i samlingsstund, eller å være på besøk hos en venn uten at en av foreldrene er der samtidig, må det også være realistisk at foreldrene kan støtte barnet i å gjennomføre

dette. Og ikke minst må man være innstilt på at det krever både tid og innsats.

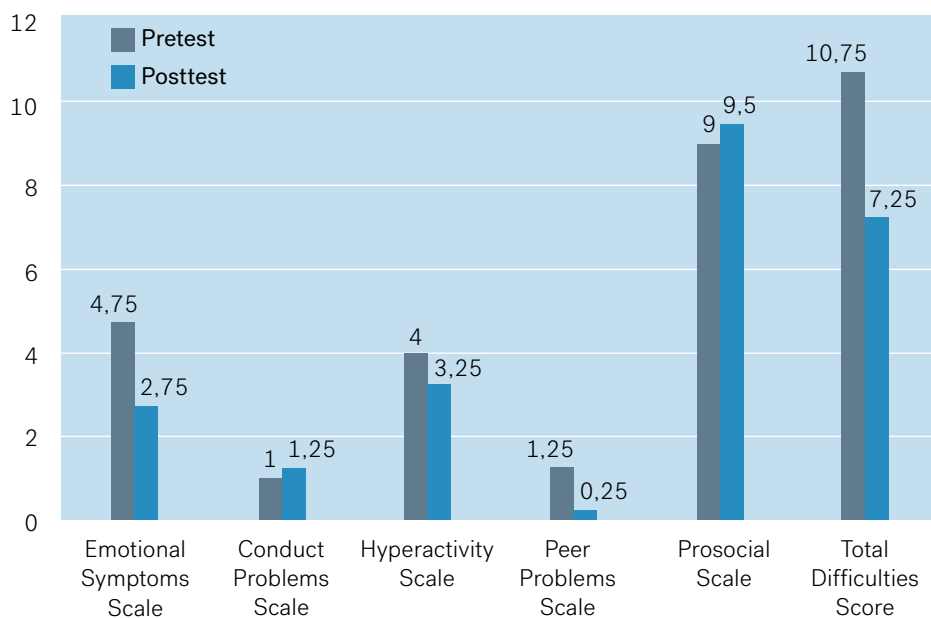
I alle timene blir det lagt opp til mye samtale rundt hvert tema, og det at foreldre kan dele sine erfaringer med hva barnet og de selv gruer seg for. Det å oppleve fellesskap i at alle har noe de er redd for, fører til en tryggere og mer åpen gruppe. I samtalene går man etter hvert inn på det enkelte barns vansker og drøfter hvilke faktorer i omgivelsene som bidrar til å vedlikeholde angsten. Et eksempel kan være det at barnet ikke vil spise frokost i barnehagen selv om det er vanlig at de fleste barna der gjør det. Foreldrene har gjerne laget en ordning seg imellom der de veksler på å komme for sent på jobb fordi barnet skal få spise frokost hjemme. Her vil en eksponeringsplan gjerne omfatte personale i barnehagen, som kan trygge barnet når det er kommet så langt at det er klar til å spise frokost i barnehagen. Under samtalene i gruppen kunne foreldre også dele erfaringer der de hadde klart å håndtere egen eller barnets angst på en god måte, og på den måten gi gode innspill til andre foreldre.

Eksponeringsplanene representerte en form for hjemmелеkse som foreldre og barn jobbet med mellom kursdagene og oppfølgingsdagen. CLK gjennomført som intensivt helgekurs med en dags oppfølging, gir mindre mulighet for prosjektleder til å gi veiledning underveis. Her er det ca. to måneder mellom kurshelgen og oppfølgingsdagen, og i løpet av den perioden skal foreldre og barn jobbe med eksponeringsplaner. Foreldrene ble derfor oppfordret til å ta kontakt med prosjektleder om det var noe ved gjennomføringen de ønsket å drøfte, og fikk telefonnummer og e-postadresse til prosjektleder.

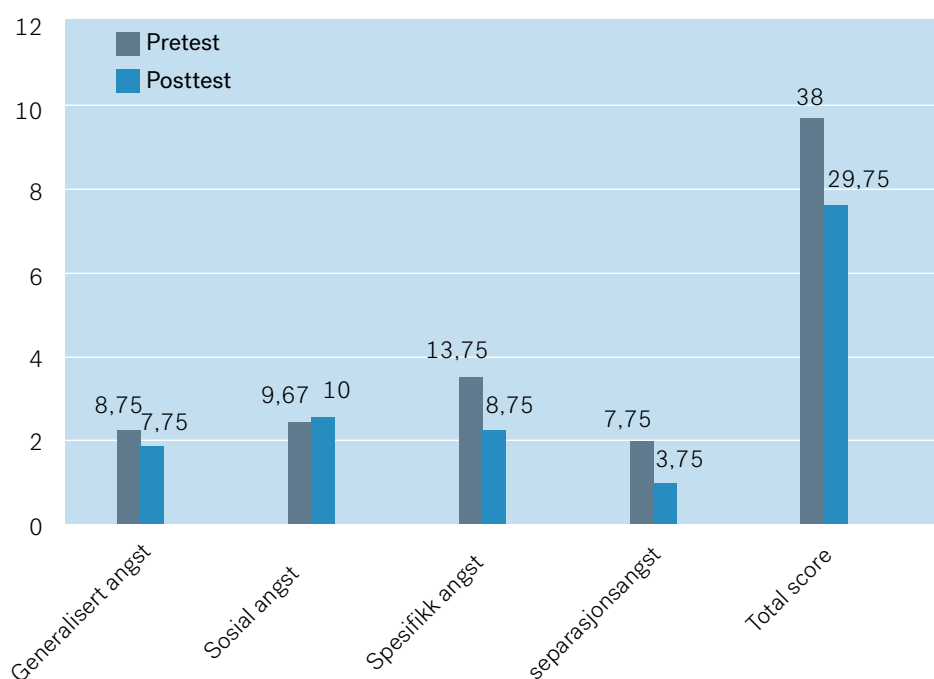
Resultat

Figur 1 presenterer resultatene fra pre- og posttest for The Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ). Her ser man at det er nedgang i gjennomsnittsskåre mellom pre- og posttestmålingene for emosjonell symptom-skala, hyperaktivitet-skala og problem med jevnaldrende skala. For prososial skala viser det en økning i gjennomsnittsskåre. Total Difficulties Score viser en tydelig reduksjon ved posttestmåling.

FIGUR 1: Gjennomsnittskåre på subskala og totalskåre i SDQ (n = 4).



FIGUR 2: Gjennomsnittskåre på subskala og totalskåre for PAS-r (n = 4).



Figur 2 presenterer resultat fra pre- og posttest for Preschool Anxiety Scale-revised. Resultatene fra PAS-r viser en reduksjon i generalisert angst, spesifikk angst og separasjonsangst. For sosial angst ser man ikke endring. Totalskåre på PAS-r viser også reduksjon i gjennomsnittskåre mellom pre- og posttestmålingene.

Kjernesymptom ved angst er å unngå det som utløser angst.

Deltakertilfredshet

Kommentarer fra foreldre viste en positiv vurdering av nytten av CLK. Samtlige foreldre hadde jobbet med eksponeringsplaner og mente at det å sette ord på og skrive ned hva barna trengte å jobbe med, var en viktig faktor for å lykkes. Her måtte de som foreldre tydeliggjøre for seg selv at barnet hadde vansker med angst og trengte foreldrenes støtte til å redusere plagene sine. Flere foreldre mente også at å bli bevisstgjort på seg selv som rollemodell, var en svært nyttig side ved programmet.

Dette kan være en indikasjon på at CLK er et program som kan være nyttig for å gi foreldre et redskap for å støtte engstelige barn i å håndtere utfordringer i hverdagen. Under gjennomføring av gruppene var foreldrene som nevnt aktive i det å dele hvilke utfordringer barna opplever i hverdagen, og hvordan det påvirker dem som foreldre. Tema i CLK-programmet ble grundig drøftet på møtene, og foreldrene ga uttrykk for at CLK tok opp tema som passet til barnets angstproblematikk. Foreldrene ga uttrykk for at det å kunne drøfte barnets engstelighet med de andre deltakerne i gruppen også ble opplevd som svært nyttig. Det var også et tema hvorvidt barnehagen tok barnas vansker på alvor, og her var erfaringene ulike.

Kritikk av studien

Invitasjon til å delta i CLK-grupper ble sendt ut til en aldersgruppe i et geografisk område. Siden foreldre selv valgte om de ønsket å delta i gruppen, kan det være at foreldre som selv sliter med angst, valgte vekk å delta. Dette kunne muligens vært annerledes om foreldre til barn med angsttendenser fikk invitasjon til CLK med individuell og direkte informasjon av en fagperson, og med mulighet for å stille spørsmål. For denne utprøvingen ble informasjon gitt på et fellesmøte, der interesserte foreldre deltok.

Foreldregruppen omfatter kun fire barn og gir dermed ikke grunnlag for å generalisere resultater. Det er heller ikke samlet informasjon fra personalet i barnehagen der barnet går, og man har derfor ingen opplysninger om barnets fungering fra andre voksne som kjenner barnet.

Ved gjennomføring av CLK med 6 økter over 10 uker der foreldre jobber med eksponeringsplaner mellom hver økt, har prosjektleder mulighet til en tettere oppfølging

av foreldre og barn under gjennomføring av eksponeringsplanene. Denne muligheten til å følge opp eksponeringsplanene forsvinner når man gjennomfører det som intensivt helgekurs. Det må derfor legges ekstra til rette for at foreldre kan få veiledning og støtte i å tilpasse og gjennomføre eksponeringsplanene.

Kartleggingsskjema som er benyttet, har ikke norsk normering. Man vet derfor ikke om resultatene ville blitt de samme om man hadde norske normer å gå ut fra.

Avsluttende vurdering

Pilotstudien som er omtalt i artikkelen, hadde to målsettinger. Den ene var å prøve ut et foreldreprogram for å se om dette kunne være et nyttig arbeidsredskap i det å forebygge angstutvikling hos førskolebarn gjennom et tilbud til foreldre. Den andre var å gjennomføre det som intensivt helgekurs.

Denne studien viser at programmet er lovende med tanke på å gi foreldre og barn et kostnadseffektivt tilbud. Tilbud om å delta i programmet blir gitt til samtlige foreldre med barn i en gitt aldersgruppe, og foreldre vurderer selv om barnet er i målgruppen for programmet. I denne studien så man at foreldrene som valgte å delta, alle hadde barn med angstsymptomer. Dette er en indikasjon på at foreldre ser denne typen vansker hos barnet sitt og benytter tilbud om å jobbe med dette. Det støtter ikke tidligere studier der man fant at foreldre og lærere overser angstvansker hos barn (Flaten & Heiervang; 2012, Aune & Stiles, 2009). En årsak til dette kan være at nevnte studier har vært gjort med barn i skolealder. Man kan da tenke at foreldre og barn allerede har gjort en tilpasning av hverdagen slik at barnet ikke blir utfordret på områder som utløser angst. Førskolebarn vil derimot bli tettere fulgt opp av sine foreldre, slik at emosjonelle reaksjoner, slik som angstreaksjoner med forsøk på å unngå det som utløser angst, i større grad vil bli merkbart for foreldrene. Dette viser hvor viktig det er med forebyggende tiltak for førskolebarn.

CLK er nå oversatt, og pilotutprøvinger er foretatt. Videre arbeid vil være å gjøre en større studie der man vurderer effekten av CLK over tid.



Takk

Utpøvingen ble gjort mulig gjennom tildeling av midler fra Samarbeidsorganet for forskning, vest og Helse Vest. Prosjektleder Kirsten Flaten retter takk til Stryn lokallag Voksne for barn, barnehager og helsesøstre som viste interesse og hjelp til med rekruttering. Aller største takk rettes til foreldre som tok seg tid til å delta i gjennomføringen av programmet.



Kirsten Flaten har master i spesialpedagogikk og hovedfag i psykologi. Hun arbeider som dosent ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Hun er spesielt opptatt av temaene sjenanse og sosial angst, som hun har skrevet artikler, bøker og underviser i.



Lars M. Kvinge er utdannet vernepleier med master i helsefremmende arbeid og helsepsykologi. Han arbeider som høgskolelektor ved Høgskulen Stord/Haugesund. Han er fagansatt ved tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid blant barn og unge og FoU-rådgiver i Felles FoU-enhet for Samhandling (FOUSAM).

REFERANSER

- ALKOZEI, A., COOPER, P. & CRESWELL, C. (2014). Emotional reasoning and anxiety sensitivity: Associations with social anxiety disorders in childhood. *Journal of Affective Disorders*, 152–154, s. 219–228.
- AUNE, T. & STILES T. (2009). Universal-based prevention of syndromal and subsyndromal social anxiety: A randomized controlled study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, s. 867–879.
- BEESDO, K., KNAPPE, S. & PINE, D.S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: developmental issues and implications for DSM-V. *The Psychiatric Clinic of North America*, 32(3), s. 483–523.
- BEIDEL, D. & S. TURNER (2007) *Shy Children, phobic adults*. American Psychological Association
- BITTNER A., EGGER H.L., ERKANLI A., JANE COSTELLO E., FOLEY, D.L. & ANGOLD A. (2007) What do childhood anxiety disorders predict? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), s. 1174–1183.
- EDWARDS, S., RAPEE, R., KENNEDY, S. & SPENCE, S. (2010). The Assessment of Anxiety Symptoms in Preschool-Aged Children: The Revised Preschool Anxiety Scale. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1080/15374411003691701>. Norsk oversettelse av Ørbeck, Eyre & Kristensen (RKBU, 2013).
- FLATEN, K. & STORM-MOWATT HAUGLAND B. (2015). Cool Little Kids – et angstforebyggende program. *Tidsskrift for helsesøstre*, nr. 3, s. 28–34.
- FLATEN, K. & STORM-MOWATT HAUGLAND B. (2013). Angstforebygging gjennom lek. *Spesialpedagogikk*, nr. 8, s. 12–17.
- FLATEN, K. (2013). *Barnehagebarn og angst*. Gyldendal Akademisk.
- FLATEN, K. & HEIERVANG E. (2012). Program for forebygging av angst. Et pilotprosjekt gjennomført på 5. klassetrinn. *Spesialpedagogikk*, nr. 10, s. 43–49.
- FLATEN, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse*. (2. utgave). Kom-muneforlaget AS. www.forebygging.no. Lastet ned 2012
- GOODMAN, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, s. 1337–1345.
- HEIERVANG, E., STORMARK, K.M., LUNDVOLD, A.J., HEIMANN, M., GOODMAN, R., POSSERUD, M.B., MFL. (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(4), s. 438–447.
- HIRSHFELD-BECKER D.R., BIEDERMAN, J., HENIN, A., FARAONE, S.V., DAVIS, S., HARRINGTON, K. & ROSENBAUM J.F. (2007) Behavioral inhibition in preschool children at risk is a specific predictor of middle childhood social anxiety: a five-year follow-up. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 28(3), s. 225–233.
- KJEILEN, H. & FLATEN K. (2015). Kule krabater leikar i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, nr. 6, s. 21–25.
- KENDALL, P., MARTINSEN K. & NEUMER S-P. (2006) *Mestringskatten (Coping Cat). Kognitiv atferdsterapi for barn med angst*. Terapeutmanual. Oslo: Universitetsforlaget.
- KILLEN, M. & COPLAN R. (2011) (red.) *Social Development in Childhood & Adolescence*. Wiley-Blackwell.
- RAPEE, R., KENNEDY, S., INGRAM, M., EDWARDS, S. & SWEENEY, L. (2005). Prevention and early intervention of anxiety disorders in inhibited preschool children. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 73, s. 448–497.
- RAPEE, R.M., LAU E.X. & KENNEDY S.J. (2010). *The Cool Little Kids Program – Parent's Workbook*. Center for Emotional Health, Maquarie University: Sydney. Arbeidsbok, norsk versjon. Oslo: RBUP Øst og Sør & Bergen; RKBU Vest, 2013.
- RAPEE, R.M., LAU E.X. & KENNEDY S.J. (2010). *The Cool Little Kids Program – Therapist Manual*. Center for Emotional Health, Maquarie University: Sydney. Terapeut manual. Norsk versjon. Oslo: RBUP Øst og Sør & Bergen; RKBU vest, 2013.
- SANNE, B., TORSHEIM T., HEIERVANG E. & STORMARK K.M. (2009). The Strengths and Difficulties Questionnaire in the Bergen Child Study: A Conceptually and Methodically Motivated Structural Analysis. *Psychological Assessment*, 21(3), s. 352–364.
- SHORTT, A., BARRETT P.M. & TURNER C.M. (2001). Evaluating the FRIENDS program: A Cognitive-behavioural group treatment of childhood anxiety disorders: An evaluation of the FRIENDS program. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, s. 523–533.
- STEVANOVIC, D. (2013). Impact of enotional and behavioral symptoms on Quality of life in children and adolescence. *Quality of Life Research*, 22 (2), 333 –337
- WICHSTRØM, L., BERG-NIELSEN T.S., ANGOLD, A., EGGER, H.L., SOLHEIM E. & SVEEN T.H. (2011). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(6), s. 695–705.

FOR

SK

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

*Se forfatterveiledningene
www.spesialpedagogikk.no*

NINGS

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.

DEL

Voldelige jenters opplevelse av skolen som arena for læring og sosialt samspill

Sammendrag

Kunnskapen om jenter med et volds- og aggresjonsproblem er langt mer sparsom enn tilsvarende vansker hos gutter. Denne studien utnytter data fra 9442 elever, hvorav 60 jenter og 254 gutter er definert til å ha voldelig atferd, for å undersøke hva som kjennetegner jenter som viser voldelig atferd. Resultatene viste blant annet at jenter med voldelig atferd trives dårligere, føler seg mer isolert og opplever sitt klassemiljø og relasjoner til medelever dårligere enn det gutter med voldelig atferd gjør. Resultatene og praktiske implikasjoner diskuteres i lys av relevant litteratur og tidligere forskning.

Summary

Girls with violent behavior

Knowledge about girls with violence and aggression problems is far sparser than the corresponding difficulties for boys. This study utilizes data from 9442 students, of which 60 girls and 254 boys are defined with violent behavior, in order to examine the characteristics of girls who show violent behavior. The results showed that girls with violent behavior enjoy school less, feel more isolated, and experience the class environment and relations with peers poorer than boys with violent behavior do. The results and practical implications are discussed in the light of relevant literature and previous research.

Nøkkelord

JENTER
VOLDELIG ATFERD
TRIVSEL
RELASJONER
SKOLE

ANN-CATHRIN FALDET, phd., førsteamanuensis, Høgskolen i Hedmark, Institutt for samfunnsvitenskap.

RATIB LEKHAL, phd., førsteamanuensis ved Handelshøgskolen BI, Institutt for kommunikasjon og kultur.

De siste ti årene har kvinner utgjort mellom 11 % og 14 % av siktede med voldskriminalitet som hovedlovbrudd (Statistisk sentralbyrå, 2014). Tall fra Statistisk sentralbyrå viser en prosentvis økning i straffereaksjonene¹ på vold utøvd av jenter det siste tiåret, sammenlignet med gutter. Fra 2002 til 2013 har antall voldskriminelle saker med straffereaksjoner mot menn økt fra 3885 til 3998 saker – det vil si en økning på totalt 2,9 %. For kvinner var det en økning fra 307 til 556 saker – en økning på 81,1 %. (Statistisk sentralbyrå, 2014). Selv om tallene for voldskriminalitet blant kvinner er små sammenlignet med menn, og derfor bør tolkes med forsiktighet, kan det gi en pekepinn på at kvinner som utøver vold i Norge i dag, utgjør en betydelig gruppe og at forekomsten kan være under endring.

Barn og unge tilbringer mye tid på skolen, og skolen anses derfor av mange som en viktig forebyggende arena. En amerikansk longitudinell undersøkelse av voldelig atferd hos unge i alderen 13 til 21 år, fant at om barnet lykkes på skolen, var en særlig faktor som motvirker utvikling av volds- og aggresjonsproblemer. Dette var en signifikant beskyttende faktor som hindret vold i ungdomstiden og opprettholdelse av vold i voksen alder (Kosterman, Graham, Hawkins, Catalano og Herrenkohl, 2001). Dokumentasjon viser at jenter gjør det bedre på skolen enn gutter (Nordahl, 2009). Jenter gjør det bedre faglig, viser bedre arbeidsinnsats, har mer hensiktsmessig sosial kompetanse og bedre relasjoner, trives bedre og viser mindre problematisk atferd. Det er ikke bare at forskjellene er entydige og systematiske, de er også relativt store (Nordahl, 2009). Andre studier antyder at jenter som utøver vold, i større grad opplever skolen som en problematisk arena og i mindre grad lykkes både faglig og sosialt, og ikke bare mislykkes på skolen, de mislykkes også som jente (Natland, 2006; Faldet, 2013). De er ikke en del av jentenes skolekultur og behersker ikke skolen slik man forventer at jenter skal gjøre (Faldet, 2013).

Kunnskapen om jenter med et volds- og aggresjonsproblem i skolen er per i dag et relativt lite utforsket felt, sammenlignet med tilsvarende vansker hos gutter (Skjørten, Bjørge & Olaussen, 1999; Natland, 2006; Faldet, 2013). Således vil det være nyttig å bedre forstå hvem disse jentene er og hva som kjennetegner dem. Et overordnet formål med denne artikkelen er å bidra til kunnskap om jenter som har voldelig atferd. Slik kunnskap vil kunne bidra til at skolen kan støtte marginaliserte jenter i faresonen, og vil være viktig for å kunne drive målrettet forebyggende arbeid.

Teoretisk forståelse og tidligere forskning på feltet

Når jenter utøver vold, skjer dette ofte gjennom lugging, sparking, biting og hyling. Det er aggressivt, men gjør sjelden alvorlig fysisk skade (Pape, 2011). Videre ser man at til tross for at det hender at jenter utover vold mot gutter, så slåss jenter i hovedsak mot andre jenter. (Flekkøy, 2000; Bjørge & Haaland, 2001; Natland, 2006). Undersøkelser viser også at jenter oftere bruker vold i nære relasjoner eller mot mennesker de kjenner enn gutter, som i større grad bruker vold offentlig og mot ofre de ikke nødvendigvis kjenner (Chamberlain & Moore, 2002; Flekkøy, 2000; Faldet, 2013). Jenters vold er generelt mindre alvorlig enn gutters, i den forstand at de utøver mindre grov vold og dermed gir mindre fysiske skader (Flekkøy, 2000; Bjørge & Haaland, 2001; Stene, 2003). Dette kan medvirke til at volden ofte bagatelliseres og man bærer over med jenter som bruker vold (Natland, 2006; Faldet, 2013). På den annen side kan det i et samfunnsperspektiv virke som om aggresjon hos gutter lettere kan forstås enn hos jenter (Natland, 2006). Natland mener at jenter som utøver vold, blir oppfattet og fremstilt (særlig i media) som dobbelt avvikende: både som kvinne og som voldsutøver. Det vil si at når en ung jente deltar i vold, avviker hun både fra kulturelle normer for jenterollen (slik vi forestiller oss at en ung jente skal være) og fra forestillingen om hvem den voldelige og kriminelle er – nemlig en mann (Natland, 2006). Videre forklares oftere gutters voldsbruk ut fra sosiale og kulturelle forhold, mens jenters voldsbruk oftere forklares ved å henvise til individuelle og patologiske faktorer. Gutter er «innvandrer», «kommer fra voldelige familier eller nabolag», mens jenter er «guttejente», «skadet», «dårlig-fungerende» eller

«psykisk syke» (Bengtsson, Steinsvåg & Terland, 2004).

Uavhengig av kjønn viser en stor del av litteraturen at barn og unge med volds- og aggresjonsproblemer ofte har multiple risikofaktorer, som blant annet svært vanskelige oppvekstbetingelser (se for eksempel Patterson, Reid & Dishion, 1992; Stattin & Kerr, 2000; Tremblay & Nagin, 2005; Killèn, Klette & Arnevik, 2006; Kvello, 2007; Ogden, 2015). Det er grundig dokumentert at det er en sammenheng mellom ulike former for vold og omsorgssvikt i barndommen og senere vansker med egen aggresjon og vold. Man kan likevel ikke si at det å ha vært utsatt for vold alene kan forklare at man senere utvikler et volds- og aggresjonsproblem. Utvikling av volds- og aggresjonsproblemer forklares med multiple årsaksfaktorer (Borge, 2003; Bengtson mfl., 2004; Kvello, 2007). Vi har mindre kunnskap om jenters voldelig atferd enn gutters (Skjørten, mfl., 1999; Natland, 2006; Faldet, 2013), og det finnes enda mindre forskning om jenter som utøvere av vold fra norsk eller skandinavisk kontekst (Natland, 2006; Faldet, 2013). Enkelte undersøkelser viser allikevel at veien inn i en voldelig identitet og mestringsmåte er noe annerledes for jenter enn for gutter (Bengtsson, mfl., 2004; Natland, 2006). Blant annet tyder en norsk studie på at jenter som utøver vold, har vært utsatt for flere risikofaktorer, og at de selv opplever å mislykkes på arenaer hvor de fleste jenter lykkes; på skolen, i familie og i vennskapsrelasjoner. Arenaer som er avgjørende for livskvalitet og for hvordan man vil håndtere livets utfordringer (Faldet, 2013).

Vennskap og relasjoner

I ungdomsalderen er aktiviteter og samvær med jevnaldrende vesentlig for sosial utvikling og læring. Livet med venner er nødvendig som en del av løsrivelse fra familien og på veien fram mot å bli et selvstendig menneske (Hegge & Øia, 2005). Frønes hevder at det «generelt er rimelig å si at fra og med tidlig ungdomsalder forstås de jevnaldrende som de dominerende signifikante andre, siden vi her står overfor frigjøringen fra familien og voksensamfunnet» (Frønes, 2006:61). En studie av Nielsen og Rudberg (1989) fant at et sentralt skille mellom gutter og jenter når det gjelder vennskap, er at jentene søker intimitet og relasjoner, mens guttene i større grad orienterer seg i retning

av aktiviteter. I Ung i Norge-undersøkelsen (Heggen & Øia, 2005; Bakke, 2013) ble det også påpekt kjønnsforskjeller når det gjelder vennskap. Guttene har generelt svakere vennerelasjoner enn jenter. De gir i mindre grad enn jenter uttrykk for at de har nære venner å vende seg til dersom de har problemer av personlig eller annen art. En kan her anta at jenter som ikke mestrer nære relasjoner, er mer sårbare enn andre jevnaldrende jenter. På samme måte som gutter som mislykkes med aldersadekvate aktiviteter er mer sårbare enn andre gutter på sin egen alder. Dette kommer til uttrykk i studier som har beskrevet at jenter med volds- og aggresjonsproblemer gir uttrykk for at de ofte er opptatt av det en kan kalle «relasjonelt kaos». Jenter kommer med lange beskrivelser av, og historier om, innviklede relasjoner som bakgrunn for voldsbruken (Flekkøy, 2000). Dette beskrives ved at jenter handler ut fra relasjonsrasjonalitet (Flekkøy, 2000). Med dette menes at jentenes handlinger er forståelige ut fra hensynet til deres relasjoner, og at dersom man skal forstå jenters voldsbruk, må man ta utgangspunkt i en slik forståelse.

I de fleste ungdomsmiljøer er ungdom stort sett lovlidige og tar avstand fra vold og kriminalitet – uavhengig om den er utøvd av jenter eller gutter (Heggen & Øia, 2005; Bakken, 2013; Øia, 2007, 2012). Flere studier har allikevel antydning at jenter som utøver vold, har et mer anstrengt forhold til andre jevnaldrende enn gutter som utøver vold. For eksempel fant Chamberlain og Moore (2002) at fysisk aggressive jenter oftere blir mislikt av jevnaldrende enn fysisk aggressive gutter (Chamberlain & Moore, 2002). I tillegg har jentene generelt flere og mer alvorlige symptomer på psykiske og sosiale problemer (Chamberlain & Moore, 2002; Bengtson, mfl., 2004; Faldet 2013). Studier gjennomført i Norge indikerer at jenter med atferdsproblemer oftere har en tendens til å være mer rusbelastet enn gutter med tilsvarende vansker (Pape & Falck, 2003; Storvoll, Wichstrøm & Pape, 2003). Bakgrunnen for dette er ikke avklart, men mye tyder på at terskelen for at jenter skal vise utagerende atferdsvansker, er høyere enn for gutter. Dermed kan jentene være sterkere tynget av vansker, som rusproblemer, når de viser omtrent samme omfang og alvorlighetsgrad av atferdsvansker som gutter (Kvelling, 2007).

Opprettholdelse av status blant jevnaldrende er en sentral forklaring for både gutters og jenters utøvelse av vold (Flekkøy, 2000; Nyhus & Thorsen, 2000; Bengtson mfl., 2003; Natland, 2006). Og rykter som verserer blant venner og bekjente, enten de er reelle eller ikke, kan være begrunnelser for voldshandlinger for begge kjønn. Det er likevel kjønnsforskjeller i hvordan guttenes og jentenes rykte oppstår og opprettholdes. Guttenes rykte er basert på fysisk styrke og at de stiller opp for hverandre i en konflikt. Jentenes rykte er derimot i større grad basert på private handlinger, ofte knyttet til seksualitet. Kamp om gutter og seksuelt rykte er derfor et vanlig utgangspunkt for slåsskamper mellom jenter (Flekkøy, 2000; Nyhus & Thorsen, 2000; Natland, 2006; Faldet, 2013). Denne forskjellen i innholdet i gutters og jenters rykte og hva som har betydning for deres status, innebærer at mens guttenes rykte er basert på handlinger i det offentlige rom, er jentenes rykte basert på hva andre sier om dem, og hvordan andre vurderer deres private handlinger (Flekkøy, 2000; Nyhus & Thorsen, 2000; Bengtson mfl., 2003).

Skolens rolle

Resiliensforskningen har vært særlig opptatt av hvilke faktorer som virker beskyttende overfor barn og unge som utsettes for store belastninger. Flere studier har vist at skolen kan være av viktig betydning (blant annet i Kosterman, mfl., 2001; Rutter & Maughan, 2002). En norsk studie gjennomført av Danielsen (2005) viser at skolen gjennom å sørge for omsorg og støtte, realistiske høye forventninger, muligheter for meningsfull deltakelse og øke prososial tilknytning, samt sette klare og konsistente grenser og undervise i livsferdigheter kan være med på å beskytte barn i risikozonen. Eksempler på livsferdigheter er ferdigheter i samarbeid, problemløsning og konflikthåndtering. Ogden (2015) refererer til flere studier som viser at skoler med uklare regler og inkonsistent regelhåndhevelse, uklar og lite responsiv klasseledelse, samt manglende felles holdninger og strategier med hensyn til forebygging og takling av problematferd, er knyttet til flere atferdsproblemer hos elevene. I tillegg bidrar konfliktpreget og ikke-støttende klassemiljø, dårlige interpersonlige forhold mellom elever og lærere, ofte til økte atferdsproblemer (Ogden, 2015).

Dette bekreftes av flere andre studier som undersøker betydningen av kvalitet på lærer-elev-relasjonen for elevenes trivsel, læring og fungering i skolen (se for eksempel Allodi, 2010; Drugli, 2011). God kvalitet på lærer-elev-relasjonen synes i seg selv å være et forhold som virker inn på elevenes faglige nivå og deres sosiale og atferdsmessige fungering på kort og på lang sikt i skolen (Rutter & Maughan, 2002; Allodi, 2010; Drugli, 2011). Barn jobber hardere og lærer bedre sammen med lærere de liker, og de utviser i større grad samarbeidsvilje og positiv atferd både i klasserommet og i skolemiljøet når de har et godt forhold til læreren. En god relasjon mellom lærer og elev vil blant annet være preget av nærhet, åpenhet, tillit, omsorg, anerkjennelse, respekt og støtte, mens en negativ relasjon som oftest kjennetegnes ved høyt konfliktnivå, mistillit, avvisning og negativt samspill mellom lærer og elev (Nordahl, 2000; Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2005). Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen vil ha betydning for alle elever i skolen, men har aller mest å si for dem som av ulike årsaker er utsatt for risiko for skjevutvikling. For barn og unge som er eksponert for omsorgssvikt, lærevansker, psykiske vansker med mer, vil en positiv og rimelig stabil relasjon til lærer kunne utgjøre en viktig beskyttelsesfaktor som kan redusere risikoen for en negativ utvikling (Drugli, 2011). Samtidig viser også studien av Drugli (2011) at barn med eksternaliserte vansker har størst risiko for å ha negative relasjoner til sine lærere. Elever som trives og fungerer godt på skolen, har bedre relasjoner til sine lærere enn andre barn. Andre undersøkelser viser tilsvarende resultater. Mellom 80 og 90 prosent av norske elever opplyser å trives fra meget til svært godt på skolen. For elever med særskilte behov er derimot andelen av elever som trives 70 prosent (Grøgaard, Hatlevik & Markussen, 2004).

Jenter som utøver vold og sosial kompetanse

Forbindelsen mellom sosial kompetanse og barns tilpasning eller problematferd i skole (og barnehage) har vært tema for mye forskning, men det har vært uklarhet i hvilken retning påvirkningene går; fører mangel på sosial kompetanse til problematferd eller omvendt (Ogden, 2015; Nordahl, mfl., 2005). Uansett er det bred enighet om at sosial kompetanse er viktig for mestring, trivsel og livskva-

litet. Forskning har også pekt på at visse sider ved sosial kompetanse som selvkontroll og viljestyrke er svært viktig for videre framgang i skole og arbeidsliv (Ogden, 2015). Flere undersøkelser har også vist at det er en sammenheng mellom sosial kompetanse og skolefaglige ferdigheter (Durlak mfl., 2011; Ogden, 1995; Zins mfl., 2004, alle ref. i Ogden, 2015). En studie gjennomført av Jennings og DiPetre (2010, ref. i Ogden, 2015) fant at læreres betydning for elevenes sosiale utvikling faktisk var større enn deres betydning for utviklingen av skolefaglige ferdigheter. Mens den tidligere refererte norske studien (Faldet, 2013) av jenter som utøver vold, fant at disse jentene ofte mislykkes i nære venns- og vennsrelasjoner og familie.

Denne studien

Et overordnet formål med denne artikkelen er å bidra til mer kunnskap om hvordan jenter som utøver vold, opplever skolen som arena for læring og sosialt samspill.

Mer spesifikt undersøker studien:

- Forskjeller og likheter mellom *jenter som utøver vold* og *jenter som ikke utøver vold* med hensyn til hvordan de har det på skole, hvordan de presterer på skolen og når det gjelder deres sosiale ferdigheter.
- Forskjeller og likheter mellom *jenter som utøver vold* og *gutter som utøver vold* med hensyn til hvordan de har det på skole, hvordan de presterer på skolen og når det gjelder deres sosiale ferdigheter.

Metode

Uvalg

Datamaterialet denne artikkelen benytter er samlet inn gjennom en elektronisk kartleggingsundersøkelse gjennomført av Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU). Forskere ved SePU har utarbeidet spørreskjemaene og har benyttet disse i flere tidligere studier (se for eksempel Nordahl, mfl., 2005). Innhentingen av dataene er en del av The function of special education, Speed-prosjektet. Speed-prosjektet er et forskningsprosjekt som har til hensikt å undersøke hva som foregår i spesial-

undervisningen og hvilken funksjon denne undervisningen har. En ønsker blant annet å se på innhold og organisering, hva som skiller spesialundervisning fra ordinær opplæring og hvilke elever som får spesialundervisning og hvem som ikke får det. Prosjektet er et samarbeid mellom Høgskolen i Volda og Høgskolen i Hedmark og er finansiert av Norges forskningsråd, PRAKUT-programmet og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Informasjonen fra kartleggingsundersøkelse dreier seg om elevenes trivsel, utvikling, læring, enkelte familiekarakteristika, samt faktorer om læringsmiljøet til elevene og ble samlet inn fra elevene selv og fra deres kontaktlærer.

Det ble i 2013 foretatt en omfattende nettbasert kartlegging av elever på 5., 6., 8. og 9. trinn i to utvalgte kommuner, «Speed-kommunene» som utgjorde 4250 elever. I tillegg til utvalget som deltok i Speed-undersøkelsen, ønsket 14 andre kommuner (også enkelte barneskoler) også å gjennomføre kartleggingen, slik at det samlede utvalget består av 16 kommuner. Totalt ble det invitert 18623 elever i spørreundersøkelsen fordelt på 97 skoler. Alle elevene på de ulike skolene ble invitert til å delta pr. informasjonsbrev med tilhørende samtykkeerklæring fra elevenes foresatte. Samtykkeerklæringen omfattet både elevens egen deltakelse og samtykke til at elevens kontaktlærer kunne besvare spørsmål om eleven. Av de inviterte besvarte 14898 elever, noe som gir en svarprosent på 80 %. Når det gjelder kontaktlærersvar, besvarte kontaktlæreren for 13593 elever, noe som gir en svarprosent på 73 %. Materialet omfatter både fådelte, mellomstore og store skoler, samt byskoler, skoler lokalisert i mindre bygder og på mellomstore tettsteder. Elevene fra barnetrinnet besvarte ikke alle de samme spørsmålene som det resterende utvalget og er derfor ekskludert fra alle analysene. Utvalget besto derfor av 9835 elever fra mellom- og ungdomstrinnet. På samme måte ble også elever som ikke hadde besvart alle spørsmålene i spørreskjemaet, ekskludert. Utvalget som ble analysert i denne artikkelen inneholder derfor fullstendig informasjon om totalt 9442 elever.

I denne artikkelen var jenter med en voldelig atferd et hovedfokus. Med utgangspunkt i de 9442 elever, ble totalt 60 jenter og 254 gutter definert med voldelig atferd (se metodedel for definisjon av gruppe med voldelig atferd).

Det endelige utvalget besto dermed av tre underutvalg: 254 gutter og 60 jenter med voldelig atferd og 4666 jenter uten voldelig atferd.

Måleinstrumenter

Datamaterialet er samlet inn gjennom to spørreskjemaer, ett for elever og ett for kontaktlærere. Spørsmålene er blant annet knyttet til elevenes væremåte (arbeidsinnsats, sosiale og atferdsmessige ferdigheter) og holdninger (interesse for læring), mens andre spørsmål omhandler relasjonelle forhold i skolekonteksten (sosiale og faglige relasjoner). For full oversikt over spørreskjemaene, se tidligere publiserte rapporter (<http://hihm.no/Utdanningsforskning>). Høy skåre på alle skaler er alltid positiv (eks høy skåre på *sosial isolasjon på skolen* vil si at eleven føler seg mindre sosialt isolert enn de med lav skåre). Det vil si at før alle skalaer er konstruert, er negativt stilte spørsmål blitt snudd i positiv retning. Tabell 1 beskriver hvilke informanter som har besvart de ulike faktorene. I tillegg er det også registrert informasjon om variabler som kjønn, kulturell bakgrunn og vedtak om spesialundervisning.

TABELL 1. Oversikt over faktorer og informanter

Forhold i skolen	Variabler	Informanter
Hvordan eleven har det på skolen	Relasjon til lærerne	Elever
	Elevenes opplevelse av samarbeid og læringskulturen i klassen	Elever
	Elevenes opplevelse av elev relasjoner og det sosiale miljø i klassen	Elever
	Sosial isolasjon på skolen	Elever
	Trivsel	Elever
Prestasjonsfaktorer	Skolefaglige prestasjoner i matematikk, norsk og engelsk	Kontaktlærere
	Motivasjon og arbeidsinnsats	Kontaktlærere
Sosiale ferdigheter	Tilpassing til skolens normer	Kontaktlærere
	Selvkontroll	Kontaktlærere
	Selvhevdelse	Kontaktlærere
	Undervisning og læringshemmende atferd	Elever

Voldelig atferd

Et hovedfokus i denne artikkelen er jenter med voldelig atferd. I psykologisk litteratur brukes ofte begrepet aggresjon (aggression) i stedet for vold (violence). Samtidig blir vold og aggresjon ofte definert som antisosial atferd og atferdsproblemer. Disse begrepene brukes noe om hverandre, men i vitenskapelig sammenheng vil begrepene innhold romme ulike aspekter (Bjørkly, 2001). I denne artikkelen har vi definert voldelig atferd med bakgrunn i fire spørsmål hentet fra arbeidet til Sørli og Nordahl (1998). Spørsmålene ble vurdert på en fempunkts skala fra «Aldri» til «Meget ofte». Utsagnene dreide seg om elevene: «krangler med andre elever på skolen», «slåss med andre elever på skolen», «hatt med kniv eller slagvåpen på skolen» eller «har truet eller plaget andre elever». I denne artikkelen er derfor Isdahls (2002) definisjon benyttet:

Vold er enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre noe den vil. (Isdal, 2002:36)

Vold blir her sett som en funksjonell handling som har et mål, og målet er påvirkning av andre personer.

For å skille ut elever med voldelig atferd satte vi kriterier på at elevene som skulle karakteriseres med voldelig atferd minimum skulle ha svart «Meget ofte» «Ofte» eller «Av og til» på to av de fire utsagnene.

Det vil være å forvente at en del av jentene og guttene med voldelig atferd også har vedtak om spesialundervisning. Av guttene med voldelig atferd hadde 14,6 % vedtak om spesialundervisning, mens 9,4 % av guttene uten voldelig atferd hadde vedtak om spesialundervisning. Om lag samme forskjell ble avdekket for jentene. Det var 11,7 % av jentene med voldelig atferd som hadde vedtak om spesialundervisning, mens kun 4,7 % av jentene uten voldelig atferd hadde vedtak om spesialundervisning.

Hvordan eleven har det på skolen

Elevenes relasjon til læreren er målt med 14 utsagn med bakgrunn i «Classroom Environment Scale» (Moos og Trickett, 1974; Eccles mfl., 1991/1989), eksempelvis: «Jeg har god kontakt med læreren», «Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med». Svarkategorier: 4=Helt enig, 3=Litt enig, 2=Litt uenig, 1=Helt uenig. Reliabiliteten på skalaen er høy (Cronbachs α =.88).

Elevenes trivsel på skolen ble målt gjennom 7 spørsmål med bakgrunn i Rutter mfl. (1979), Goodlad (1984), Ogden (1995) som: «Jeg liker vanligvis å gå på skolen», «Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære». Svarkategorier: 1 = JA, 2 = ja, 3 = nei, 4 = NEI. Reliabilitetsverdien kunne vært høyere, men er relativt tilfredsstillende (Cronbachs =.71).

Elevenes opplevelse av samarbeid og læringskulturen i klassen er satt sammen av fem spørsmål med bakgrunn i Moos og Tricketts (1974) «Classroom Environment Scale», og omhandler de faglige relasjonene mellom elevene, som: «Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene», «Elevene jobber hardt i timene». Svarkategorier: 4=Helt enig, 3=Litt enig, 2=Litt uenig, 1=Helt uenig. Reliabiliteten på skalaen er tilfredsstillende (Cronbachs =.75).

Elevenes opplevelse av elevrelasjoner og det sosiale miljø i klassen er målt med 10 utsagn utarbeidet med bakgrunn i tidligere internasjonale og nasjonale arbeider (Eccles og Midgley, 1989; Eccles et al 1993; Moos & Trickett, 1974, Ogden, 1995, Sørli og Nordahl, 1998, Nordahl, 2000, 2005). Utsagnene som ble besvart, dreide seg om: «Jeg har blitt venner med mange i denne klassa», «I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre», «Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne», «Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det», «Elevene i klassa er gode venner» og «Klassekameratene mine liker meg». Utsagnene ble målt med svarkategorier fra: 1= Helt uenig til 4= Helt enig. Reliabiliteten på skalaen er høy (Cronbachs =.81).

Sosial isolasjon på skolen ble målt med 3 spørsmål hentet fra tidligere arbeider av Sørli og Nordahl (1998). De tre utsagnene ble vurdert på en fempunkts skala fra «Aldri» til «Meget ofte». Utsagnene som ble besvart var: «Jeg er lei meg på skolen», «Jeg føler meg ensom på skolen» og «Jeg er sammen med andre elever i friminuttene». Reliabiliteten på skalaen var (Cronbachs =.61).

Prestasjonsfaktorer

Skolefaglige prestasjoner er målt gjennom kontaktlærernes vurdering av hver enkelt elevs skolefaglige prestasjoner i fagene norsk, matematikk og engelsk på en skala fra 1-6, der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kom-

petanse. Reliabilitetstesting viser en høy intern konsistens (Cronbachs =.89).

Motivasjon og arbeidsinnsats ble målt ved at elevens kontaktlærer ble bedt om å vurdere tre utsagn: «Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er:», «Elevens arbeidsinnsats på skolen er:», «Elevens interesse for å lære i timene er:». Svaralternativer: 5=Svært høy, 4=Høy, 3=Middels, 2=Lav, 1=Svært lav. Reliabilitetsverdien er meget høy (Cronbachs =.95).

Sosiale ferdigheter

Tilpassing til skolens normer, selvkontroll og selvhevdelse er alle hentet fra lærerversjonen av Gresham og Elliot (1990) «The social skills rating system» (SSRS). Også her var svarkategorier: 1= Aldri/sjelden, 2= Av og til, 3= Ofte, 4= Svært ofte. Elevenes tilpasning til skolens normer ble målt med 9 utsagn som: «Gjør skolearbeidet riktig», «Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder» (Cronbachs=.95).

Elevenes selvkontroll ble også målt med 9 utsagn som «Kan ta imot rimelig kritikk fra andre», «Kan skifte aktivitet uten å protestere» (Cronbachs =.95). Elevenes selvhevdelse ble målt med 8 utsagn som: «Tar initiativ til samtaler med medelever», «Inviterer andre til å delta i aktiviteter» (Cronbachs =.91).

Undervisning og læringshemmende atferd består av 10 utsagn, og er en bearbeidet utgave av elevversjonen av Gresham og Elliots (1990) «The social skills rating system», i tillegg til noen spørsmål fra Ogden (1995), som: «Jeg forstyrrer andre elever når de jobber», «Jeg er trøtt og uopplagt i timene. Svarkategorier: 1=Svært ofte, 2=Ofte, 3=Av og til, 4=sjelden, 5=Svært sjelden. Reliabilitetstesten er høy (Cronbachs =.85).

Analysen

I denne studien gjennomførte vi eksplorative analyser ved å undersøke hva som kjennetegner jenter med voldelig atferd sammenlignet med jenter uten voldelig atferd, og om gutter og jenter som har voldelig atferd skiller seg fra hverandre når det gjelder faktorer som vennskap, relasjoner foreldres involvering i skolen osv. Det er viktig å nevne at artikkelen ikke har intensjoner om å studere årsaks-sammenhenger, men snarere beskrive forskjeller mellom

grupper. Informasjonen inkluderte svar fra både elever og lærere. Vi delte derfor opp utvalget i tre grupper: *jenter med voldelig atferd*, *gutter med voldelig atferd* og *jenter uten voldelig atferd*. Deretter undersøkte vi om de ulike gruppene var forskjellige på en rekke områder som blant annet nevnt ovenfor. De eventuelle forskjellene mellom gruppene er uttrykt gjennom forskjell i standardavvik (st.av) som Cohens *d* (Cohen mfl., 2011). Formelen kan uttrykkes slik:

$$\frac{\text{Gjennomsnitt gruppe 1} - \text{gjennomsnitt gruppe 2}}{\text{Gjennomsnittlig standardavvik}}$$

Det kan være vanskelig å tolke hvor stor eller liten en endring eller utvikling er. Dette vil alltid være preget av en viss skjønnsmessig vurdering avhengig av det enkelte fokusområde. En liten endring eller utvikling innenfor et fokusområde kan være av stor betydning i hverdagen, mens for andre fokusområder vil en liten forskjell være av mindre betydning. Cohen's *d* angir forskjeller på følgende måte (Cohen mfl., 2011):

- 0–0,20 standardavvik = liten forskjell
- 0,21–0,50 standardavvik = beskjeden forskjell
- 0,51–1,00 standardavvik = moderat forskjell
- over 1,00 standardavvik = stor forskjell

Resultater av undersøkelsen

Forskjeller og likheter mellom jenter med og uten voldelig atferd

Tabell 2 presenterer resultatene fra variansanalysen med variablenes gjennomsnitt og standardavvik for jenter med og uten voldelig atferd, der effektstørrelsene uttrykkes i Cohens *d* (Cohen, mfl., 2011).

TABELL 2. Forskjeller og likheter mellom jenter generelt og jenter som har voldelig atferd

Faktorer	Jenter uten voldelig atferd (referanse)	Jenter med voldelig atferd	Cohens <i>d</i>
	Gj.sn / St.av	Gj.sn / St.av	
Hvordan eleven har det på skolen			
Relasjon til læreren	46,10 / 7,38	42,47 / 8,63	- 0,45
Elevers opplevelse av samarbeid og læringskulturen i klassen	16,15 / 2,58	14,98 / 3,29	- 0,40
Elevers opplevelse av elev relasjoner og det sosiale miljø i klassen	32,02 / 4,87	28,18 / 6,37	- 0,68
Trivsel	24,03 / 2,81	20,83 / 4,79	- 0,84
Sosial isolasjon på skolen	13,25 / 1,98	11,35 / 2,94	-0,77
Prestasjonsfaktorer			
Motivasjon og arbeidsinnsats	12,11 / 2,42	9,67 / 3,07	- 0,89
Skolefaglige prestasjoner	12,36 / 3,10	10,75 / 3,07t	- 0,52
Sosiale ferdigheter			
Undervisning og læringshemmende atferd	54,38 / 6,60	44,73 / 9,62	-1,19
Tilpassing til skolens normer	30,67 / 5,22	24,45 / 6,13	- 1,09
Selvkontroll	30,34 / 5,69	24,53 / 6,95	-0,92
Selvhevdelse	23,78 / 5,31	21,64 / 5,46	-0,39

*Høy skåre er alltid positiv (eks høy skåre på *sosial isolasjon på skolen* vil si at eleven føler seg mindre sosialt isolert enn de med lav skåre).

Ikke uventet finner vi relativt store forskjeller mellom jenter med og uten voldelig atferd. Jenter med voldelig atferd skårer lavere på alle faktorene som er undersøkt her. For faktorene *relasjon til læreren, elevens opplevelse av samarbeid og læringskulturen i klassen, elevens opplevelse av elevrelasjoner og det sosiale miljø i klassen, skolefaglige prestasjoner, selvkontroll, motivasjon og arbeidsinnsats, sosial isolasjon på skolen, trivsel og selvhverdelse* finner vi forskjeller mellom jenter med og uten voldelig atferd som ligger mellom 40 til 90 prosent av et standardavvik, noe som betegnes som moderate forskjeller (Cohen, mfl., 2011). Størst forskjeller finner vi for faktorene *undervisning og læringshemmende atferd og tilpassing til skolens normer*. For disse faktorene finner vi forskjeller på over 1 standardavvik mellom jenter med og uten voldelig atferd, noe som betegnes som store forskjeller (Cohen, mfl., 2011).

Forskjeller og likheter mellom på gutter og jenter som har voldelig atferd

Tabell 3 presenterer resultatene fra variansanalysen med variabelenes gjennomsnitt og standardavvik for gutter og jenter som har voldelig atferd, der effektstørrelsene uttrykkes i Cohens d (Cohen, mfl., 2011).

Overordnet ser vi at det er små til moderate forskjeller mellom gutter og jenter som har voldelig atferd på nesten alle faktorene vi har undersøkt. På faktorene *relasjon til læreren, elevens opplevelse av samarbeid og læringskulturen i klassen, skolefaglige prestasjoner, selvhverdelse og undervisning og læringshemmende atferd* finner vi forskjeller på mellom henholdsvis 1 og 4 prosent av et standardavvik, som vil karakteriseres som nesten ubetydelige forskjeller. Når det gjelder faktorene *motivasjon og arbeidsinnsats og tilpassing til skolens normer* finner vi forskjeller som vil karakteriseres som små for begge faktorene. Jenter skårer ca. 10 prosent av et standardavvik lavere på faktoren *tilpassing til skolens normer*, mens de på faktoren *motivasjon og arbeidsinnsats* skårer ca. 10 prosent av et standardavvik høyere enn gutter med voldelig atferd.

Størst forskjeller finner vi for faktorene *elevens opplevelse av elevrelasjoner og det sosiale miljø i klassen, trivsel, sosial isolasjon på skolen og selvkontroll*. Her finner vi for-

TABELL 3. Forskjeller og likheter på gutter og jenter som har voldelig atferd

Faktorer	Gutter med voldelig atferd (referanse)	Jenter med voldelig atferd	Cohens d
	Gj.sn / St.av	Gj.sn / St.av	
Hvordan eleven har det på skolen			
Relasjon til læreren	42,23 / 42,47	42,47 / 8,63	0,01
Elevens opplevelse av samarbeid og læringskulturen i klassen	15,04 / 14,98	14,98 / 3,29	-0,01
Elevens opplevelse av elevrelasjoner og det sosiale miljø i klassen	29,61 / 5,04	28,18 / 6,37	-0,25
Trivsel	21,59 / 3,46	20,83 / 4,80	-0,18
Sosial isolasjon på skolen	12,57 / 2,14	11,35 / 2,95	-0,48
Prestasjonsfaktorer			
Motivasjon og arbeidsinnsats	9,35 / 2,75	9,67 / 3,068	0,11
Skolefaglige prestasjoner	10,66 / 3,50	10,75 / 3,069	0,02
Sosiale ferdigheter			
Tilpassing til skolens normer	45,62 / 7,844	44,73 / 9,62	-0,10
Selvkontroll	23,22 / 5,62	24,46 / 6,13	0,21
Selvverdelse	24,41 / 6,47	24,53 / 6,95	0,02
Undervisning og læringshemmende atferd	21,44 / 5,05	21,64 / 5,46	0,04

*Høy skåre er alltid positiv (eks høy skåre på *sosial isolasjon på skolen* vil si at eleven føler seg mindre sosialt isolert enn de med lav skåre)

skjeller som ligger på mellom ca. 20–50 prosent av et standardavvik (beskjeden/moderat) forskjeller mellom gutter og jenter som har voldelig atferd. For faktorene *elevens opplevelse av elevrelasjoner og det sosiale miljø i klassen, trivsel, sosial isolasjon på skolen* skårer jentene lavere enn guttene. Det vil si at de trives dårligere, føler seg mer isolert og opplever sitt klassemiljø og relasjoner til medelever dårligere enn det gutter med voldelig atferd gjør. Når det gjelder faktoren *selvkontroll*, oppgir kontaktlæreren at jenter med voldelig atferd har noe mer selvkontroll enn det gutter med voldelig atferd har (21 % av Et.St.av).

Drøfting av resultatene

Et overordnet formål med denne artikkelen var å bidra til mer kunnskap om hva det er som kjennetegner jenter som har voldelig atferd. Overordnet fant vi at det var relativt store forskjeller mellom jenter som har voldelig atferd og jenter som ikke har voldelig atferd med hensyn til hvordan de har det på skole, hvordan de presterer på skolen og når det gjelder deres sosiale ferdigheter. Videre, og ikke overraskende, viste resultatene at det var langt færre og mindre forskjeller mellom gutter med voldelig atferd og jenter med voldelig atferd enn når vi sammenligner jenter med og uten voldelig atferd. Noen mener likevel at det er noen kjønnsforskjeller som kan forklare utviklingen av problematferden. Jenter synes å være mer sårbare for dårlige familieforhold og utvikler ofte problemer i skolen på grunn av miljøpåvirkninger kombinert med tidligere oppdragsproblemer. Gutter mislykkes i større grad i skolen på grunn av manglende (skole)modenhet og tidlige tendenser til utagerende atferd (Dodge, Greenberg, Malone mfl., 2008, i Ogden, 2015). Undersøkelser tyder også på at både for gutter og jenter med alvorlig atferdsproblemer er tilleggsproblemer eller komorbiditet regelen heller enn unntaket (Ogden og Amlund-Hagen, 2009). De vanligste tilleggsproblemene for både gutter og jenter er angst, depresjon og psykosomatiske problemer, samt i noen grad rusmisbruk og ADHD (Moffit, Caspi, Rutter og Silva, 2001). Jenter synes imidlertid å ha flere emosjonelle tilleggsproblemer enn gutter (Ogden, 2015).

Resultatene i denne undersøkelsen viste noen interessante kjønnsforskjeller. Jenter med voldelig atferd trives

dårligere, føler seg mer isolert og opplever sitt klassemiljø og relasjoner til medelever som dårligere enn det gutter med voldelig atferd gjør. Dette er funn som står godt i sammenheng og bekrefter tidligere funn fra både norske og internasjonale kvalitative studier (Lancelotta & Vaughn, 1989; Chamberlain & Moore, 2002; Bengtson mfl., 2004; Natland, 2006; Faldet, 2013). Disse studiene viste at det er typisk for jenter med voldelig atferd å oppleve å ikke bli likt, ikke ha venner, samt slite med relasjoner. Gutter opplever i større grad fortsatt som kule, tøffe og med en viss grad av anerkjennelse fra jevnaldrende til tross for at de utøver vold. (Lancelotta & Vaughn, 1989; Chamberlain & Moore, 2002; Natland, 2006).

Forskjeller mellom gutter og jenter med voldelig atferd

Resultater fra denne studien bekrefter som sagt forskning som viser at jenter som utøver vold har et mer anstrengt forhold til andre jevnaldrende enn gutter som utøver vold. For eksempel fant Chamberlain og Moore (2002) at fysisk aggressive jenter oftere blir mer mislikt av jevnaldrende enn fysisk aggressive gutter (Chamberlain & Moore, 2002). Det kan virke som at sanksjonene mot jenter med aggressive uttrykk er sterkere enn mot gutter. Dette kan ha sammenheng med forventninger og kjønnsroller. Kjønnsforskjellene finner vi allerede i tidlig barndom, der gutter lekeslås og dytter hverandre, mens jenters lek er mindre fysisk og i stor grad skjer innenfor en dyade. Til forskjell fra guttene blir ikke små jenter i like stor grad møtt med aksept og underliggende kulturell godkjennelse når de blir sinte, aggressive og til dels voldelige. Jenter blir i større grad forventet å være snille (Bengtson mfl., 2004; Natland, 2006). Dette kan handle om jenters og gutters møte med kjønns spesifikk holdninger og forventninger. En kan si at jenter utfører de samme voldelige handlinger som gutter med problemer på samme alder, men forskjellen er at jentene blir sterkere stemplet og avvist av andre barn og unge, og spesielt av jenter (Bengtson mfl., 2004). Deres måte å opptre på bryter med de forventninger som rettes mot jenter, og de blir ofte mer stigmatisert.

Videre kan en kan også anta at fysisk utagerende jenter kan oppleves som mer skremmende, og at deres truende væremåte og utøvelse av vold, fører til at jevnaldrende

trekker seg vekk fra dem. I tillegg har undersøkelser vist at jenter oftere bruker vold i nære relasjoner eller mot mennesker de kjenner, mens gutter i større grad bruker vold offentlig og mot ofre de ikke nødvendigvis kjenner (Chamberlain & Moore, 2002; Flekkøy, 2000; Faldet, 2013). Jenter med voldelig atferd har også tidligere gitt uttrykk for at de ikke forstår konsekvensene av sine handlinger. De feilvurderer i en del tilfeller om handlingen deres vil påføre andre smerte. I tillegg har disse jentene en tro på at deres utagerende væremåte vil styrke deres selvfølelse og rykte, og de tror de er mer sosialt populære enn de er (Kvello, 2007; Bjørnebekk, 2008; Faldet, 2013).

Jenter med og uten voldelig atferd

Resultater fra studien, der vi sammenligner jenter med og uten voldelig atferd (tabell 2), viser at jenter med voldelig atferd trives dårligere enn jenter uten voldelig atferd. De har også dårligere relasjon til læreren, dårligere karakterer, lavere motivasjon og tilpasser seg skolens normer og forventninger dårligere enn jenter uten voldelig atferd.

Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen vil være av betydning for alle elever i skolen, men har aller mest å si for dem som av ulike årsaker er utsatt for risiko for skjevutvikling (Drugli, 2011). Samtidig viser også en studie av Drugli (2011) at barn med eksternaliserte vansker er i størst risiko for å ha negative relasjoner til lærerne sine. Elever som trives og fungerer godt på skolen, har bedre relasjoner til sine lærere enn andre barn. I tillegg finner man også en klar sammenheng mellom på den ene siden elevenes relasjon til lærere og på den andre siden elevenes forhold til skolen og skolerresultater (Nordahl, 2000; Nordahl mfl., 2005; Gustafsson mfl., 2010; Drugli, 2011; Allodi 2010).

Hamre og Pianta (2001) fant noen kjønnsforskjeller som kan være av interesse her. Lærere for elever i tidlig skolealder oppga at deres forhold til jentene var mer preget av nærhet og at deres forhold til guttene var mer preget av konflikter fordi guttene hadde større disiplinære problemer, og at dette påvirket skolerresultatene positivt for jentene og negativt for guttene. I undersøkelsen til Hamre og Pianta viste det seg at det for jentene var viktig med et nært forhold til sine lærere også på ungdomsskolen og videregående, og mangel på nærhet representerte dermed en risikofaktor.

Denne studien bekrefter at jenter med voldelig atferd har en mer negativ relasjon til sine lærere, enn jenter uten voldelig atferd. Dette er forhold det er svært viktig å være oppmerksom på fordi negative lærer-elev-relasjoner vil kunne bidra til å opprettholde elevens atferdsvansker, mens positive relasjoner kan føre til en reduksjon av atferdsvanskene (Nordahl, 2000; Allodi, 2010; Gustafsson, 2010; Drugli, 2011).

Danielsen (2010) gir innsikt i hvordan elevers opplevelser på skolen henger sammen med deres tilfredshet med livet og god mental helse. Resultatene indikerer at pedagogisk omsorg og støtte fra lærerne og elevenes opplevelse av egen kompetanse henger sammen med skoletrivsel og tilfredshet med livet. Kombinasjonen av lærerstøtte og medbestemmelse ser ut til å ha større betydning for akademisk initiativ enn bare lærerstøtte. Skolemiljøets evne til å tilfredsstille elevenes psykologiske behov for tilhørighet, kompetanse og medbestemmelse ser ut til å være av stor betydning for elevenes positive utvikling (Danielsen, 2010). En annen norsk studie av jenter som utøver vold, bekrefter at jenter som utøver vold opplever å mislykkes på arenaer hvor de fleste jenter lykkes – på skolen, i familie og i vennskapsrelasjoner, arenaer som er avgjørende for livskvalitet og for hvordan man vil håndtere livets utfordringer (Faldet, 2013).

Metodiske betraktninger

Denne studien har en rekke fordeler, som stort representativt utvalg, inkluderer et stort utvalg av faktorer om hvordan elevene har det på skolen og deres sosiale og faglige prestasjoner. I tillegg er en styrke ved denne studien at den baserer seg både på elevvurderinger og på kontaktlærervurderinger, slik at man får informasjon om den enkelte elev både fra eleven selv og fra deres kontaktlærer.

Like fullt er det viktige begrensninger ved denne studien. For det første er all informasjon i denne studien basert på rapportering på spørreskjemaer. Det finnes mange studier som argumenterer for rapportering på spørreskjemaer som et godt og valid mål på for eksempel barns utvikling (for eksempel Feldman mfl., 2005; Heilmann, Weismer, Evans, & Hollar, 2005). Studien ville allikevel vært tjent med å ha klinisk vurdering av elevenes atferd (voldelig atferd). I en

klinisk vurdering ville man kunne oppnådd en enda mer presis vurdering av hva den voldelige atferden innebar og hvor ofte den forekommer. Allikevel, det faktum at det er elevene selv som oppgir hvor ofte de utøver slik atferd, er en styrke i denne studien.

Videre kan familier med minoritetsspråklig bakgrunn, lav sosioøkonomisk status eller som på andre måter har det vanskelig, være underrepresentert i studien. Utvalget består av om lag 80 % av de inviterte, og vi vet ikke hvem de resterende 20 % som ikke ønsket å delta er. Det kan tenkes at disse er familier og elever med store og sammenfattede problemer. Underrepresentasjon av enkelte grupper kan true generaliserbarheten. Når det gjelder konklusjonene fra denne studien, er det spesielt viktig å være oppmerksom på at vi kan ha sammenlignet grupper som ikke nødvendigvis inneholder de elevene med størst problemer. Vi vet ikke i hvilken grad dette er tilfellet, men det er plausibelt å anta at denne eventuelle skjevheten i utvalget vårt ville påvirke gutter med voldelig atferd i like stor grad som gruppen med jenter med voldelig atferd. I tillegg kan det tenkes at forskjellene ville vært enda større for elever med ytterligere risikofaktorer eller problemer. Det vil si at de kunne tenkes at forskjellene vi finner her, ville vært enda tydeligere med et utvalg som enda bedre representerte elever fra for eksempel ressursvake hjem.

Til slutt er det viktig å påpeke at selv om vi i denne studien finner forskjeller mellom grupper, er det ikke grunnlag for å trekke kausale konklusjoner om hva som er årsaken til gruppeforskjellene vi finner når det gjelder hvordan elevene har det på skolen og deres sosiale og faglige prestasjoner. Ettersom denne studien er en observasjonsstudie og ikke eksperiment, vil det alltid være fare for at ikke-observerte faktorer kan være med og påvirke sammenhengene mellom faktorene som er inkludert i studien. Justering av bakgrunnsvariabler vil kunne ta bort betydningen av faktorene som er målt i studien, men det er viktig å påpeke at det er fortsatt en risiko for at faktorer som ikke har blitt observert, kan ha påvirkning på resultatet (Duncan og Gibson-Davis 2006). Resultatene fra slike studier må derfor ses på som assosiasjoner snarere enn kausale sammenhenger. Vi ønsker derfor å understreke at vår studie kun er en beskrivelse av forskjeller som vi obser-

verer mellom to grupper. Det vil si at når vi i våre resultater sier at jenter med voldelig atferd *trives dårligere*, kan vi ikke si at den voldelige atferden er årsaken til forskjellene. Det vi kan si, er at denne gruppen uavhengig av årsak oppgir at de trives dårligere enn den andre gruppen.

Avsluttende refleksjoner

Til tross for begrensninger som er diskutert ovenfor, gir denne studien et viktig nytt bidrag til diskusjonen om hvordan møte jenter med voldelig atferd på skolen. Det samlede og viktigste resultatet av denne studien viser at jenter med voldelig atferd trives dårligere, føler seg mer isolert, og opplever sitt klassemiljø og relasjoner til medelever på skolen dårligere enn det gutter med voldelig atferd gjør. Vi vet at marginalisering og sosial eksklusjon ofte er forankret i problemer i skolen (Befring, 2007; Ogden, 2015). Dette innebærer også at ulike atferdsproblemer som i seg selv kanskje ikke er så betydningsfulle, lett blir forsterket når skolen ikke makter å møte problemene (Befring, 2007; Ogden, 2015; Frønes, 2010).

Det er langt flere gutter enn jenter som henvises til PP-tjenesten, barnevernstjenesten og psykisk helsevern for atferdsvansker. Dette kan forklare at de fleste forebyggende tiltak og behandlingsmetoder for alvorlig atferdsvansker bygger på kunnskap om hvordan problematferd utvikler seg hos gutter. Dersom det ikke settes inn tiltak, er prognosen for jenter med alvorlig atferdsproblemer like alvorlig som for gutter, blant annet når det gjelder risiko for å falle ut av skolen, begå kriminalitet og utvikle rusproblemer (Ogden, 2015:200).

Erfaringer som barn får i skolen, vil ha betydning for deres identitet og selvoppfatning. Bandura (1997) påpeker at troen på seg selv er grunnleggende for en positiv utvikling. At vi selv kan gjøre noe, og at det er vi som er hovedaktøren i eget liv, gir kraft og pågangsmot. Denne studien tyder på at jenter med voldelig atferd sammenlignet med jenter uten voldelig atferd har dårligere faglig utbytte på skolen, og at de i liten grad har opplevd seg som aktører i sin egen læringsprosess. Det å mestre skolehverdagen er en sentral beskyttelse mot videre mistilpasning og marginalisering (Heggen & Øia, 2005; Bakken, 2013; Allodi, 2010; Gustafsson, mfl., 2010; Nordahl, mfl. 2005). Hvis sko-

lelivet er preget av mangel på mestring, kan dette også føre til en opplevelse av mangel på mening med skolegangen og det man holder på med. Å oppleve mening kan knyttes både til selve oppgaven og arbeidet man gjør, og til relasjonen til læreren (Allodi, 2010; Gustafsson mfl., 2010; Tangen, 2012).

Nordahl mfl. (2005, med ref. til Anthony, 1987; Werner, 1991) framhever at «favorittlærere» kan representere en beskyttende faktor både fordi disse lærerne er gode rollemodeller, og fordi de lytter til barn og unge, utfordrer dem og bidrar til tilknytning til skolen. I motsatt tilfelle vil lærere som ikke ser eleven med hans/hennes styrker og utfordringer, kunne forsterke en allerede vanskelig situasjon (Drugli, 2011). Derimot vil innsats fra en lærer alene ikke være nok for å rå over den kompleksiteten eller de ressursene som kan være nødvendig å sette inn overfor denne elevgruppen. Ofte vil det kreve en felles innsats fra hele skolemiljøet, og i tillegg vil det ofte kreve tverrfaglig og tverretattlig samarbeid. Danielsen (2010) gir i sin studie innsikt i hvordan skolemiljøets evne til å tilfredsstille elevenes psykologiske behov for tilhørighet, kompetanse og medbestemmelse, er av stor betydning for elevenes positive utvikling.

Det er viktig for disse jentene å bli sett, hørt og tatt på alvor i skolen. Gjennom relasjonsarbeid og veiledning kan skolen hjelpe disse jentene til bedre forstå konsekvensene av deres handlinger og ikke minst få hjelp til å mestre mange av utfordringene som kan ha ligget i deres liv og som også kan være noen av de utløsende årsakene til atferden de viser.



NOTE

- 1 Med straffereaksjon menes forelegg (inkludert forenklede forelegg), betinget påtaleunndlatelse og endelig dom på samfunnsstraff, ubetinget eller betinget fengsel og/eller bot, samt dom på straffeutsettelse, forvaring, tvunget psykisk helsevern eller tvungen omsorg. Siden den enkelte reaksjon regnes som enhet, vil en person som er gitt reaksjon flere ganger i løpet av året, inngå i statistikken like mange ganger som personen har fått en reaksjon.

REFERANSER

- ALLODI, M.W.** (2010). *Pojkars og flickors psykiska hälsa i skolan: en kunnskapsöversikt*. Rapport IX från Delegationen för jämställdhet i skolan. Statens offentliga utredningar, SOU 2010:79. Stockholm.
- BAKKEN, A.** (2013). *Ungdata. Nasjonale resultater 2010–2012*. NOVA Rapport 10/13
- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- BEFRING, E.** (2007). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- BENGTSOON, M., STEINSVÅG, R.O. & TERLAND, H.** (2004). *Ungdom bak volden: Forståelse og behandling av ungdom med volds- og aggresjonsproblem*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BJØRGO, T. & HAALAND, T.** (2001). *Vold, konflikt og gjenger*. NIBR-notat 2001:131.
- BJØRKLY, S.** (2001): *Aggresjonens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BJØRNEBEKK, G.** (2008): *Motivasjonsrelaterte faktorer og tid: Deres effekt på kognitive og affektive manifestasjoner*. Avhandling for graden dr.polit. ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Univeritet i Oslo.
- BORGE, A.I.H.** (2003). *Resiliens*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- CHAMBERLAIN, P. & MOORE, K.J.** (2002). *Chaos and Trauma in the Lives of Adolescent Females with Antisocial Behavior and Delinquency*. I: R. Greenwald, (red.), *Trauma and Juvenile Delinquency: Theory, Research and Interventions*. New York: The Haworth Maltreatment and Trauma Press.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K.** (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- DANIELSEN, A. G.** (2005). Elever som opplever motgang. Skolens mulighet til å fremme positiv utvikling. *Bedre Skole*, nr. 3, s. 72–77.
- DANIELSEN, A.G.** (2010): *Perceived psychosocial support, students' self-reported academic initiative and perceived life satisfaction*. Avhandling for phd-graden ved Universitetet i Bergen.
- DRUGLI, M.B.** (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk* nr. 4, s. 26–33.
- ECCLES, J.S., MIDGLEY, C., WIGFIELD, A., BUCHANAN, C.M., REUMAN, D., FLANAGAN, C. & DOUGLAS, MC.I.** (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48, s. 90–101.
- ECCLES, J.S., BUCHANAN, C.M., FLANAGAN, C., FULIGNI, A., MIDGLEY, C. & YEE, D.** (1991). Control versus Autonomy during Early adolescence. I: *Journal of Social Issues*, 47(4), s.53–68.
- ECCLES, J.S. & MIDGLEY, C.** (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. I: R.E. Ames, & C. Ames (red.). *Research on motivation in education*, 3, s. 139–186, San Diego: Academic Press.
- FLEKKØY, I.M.G.** (2000). *Unge jenter, sosial tilhørighet og konfliktløsning*. Hovedfagsoppgave i kriminologi, Universitetet i Oslo.
- FRØNES, I.** (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- FRØNES, I. (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. Om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser. I: E. Befring, I. Frønes, & M.-A. Sørli. Sårbare unge – nye perspektiver og tilnærminger. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- GOODLAD, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw Hill.
- GRESHAM, F.M. & ELLIOTT, S.N. (1990). *Social Skills Rating System*. Manual. Circle Pines: American Guidance Service.
- GRØGAARD, J.B., HATLEVIK, I. & MARKUSSEN, E. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk Spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU rapport nr. 9.
- GUSTAFSSON, J.-E., ALLODI M. WESTLING, ÅKERMAN, B., ERIKSSON, C., ERIKSSON, L., FISCHBEIN, S., GRANLUND, M., GUSTAFSSON, P. LJUNGDAHL, S., OGDEN, T., PERSSON, R.S. (2010). *School, learning and mental health: a systematic review*. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences.
- HAMRE, B.K. & PIANTA, R.C. (2001). *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcome through eighth grade*. *Child Development*, 72(2), s. 625–638.
- HEGGEN, K. & ØIA, T. (2005). *Ungdom i endring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- ISDAL, P. (2002). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- KILLÉN, K., KLETTE, T. & ARNEVIK, E. (2006). Tidlig samspill mor-barn i norske familier. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 43, s. 694–701.
- KOSTERMAN, R., J.W. GRAHAM, J.D. HAWKINS, R.F. CATALANO & HERRENKOHL T.I. (2001). Childhood Risk Factors for Persistence of Violence in the Transition to Adulthood: A Social Development Perspective. *Violence and Victims* 16(4), s. 355–369.
- KVELLO, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker. Omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MOFFITT, T.E., CASPI, A., RUTTER, M. & SILVA, P.A. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, delinquency and violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOOS, R.H., & TRICKETT, E.J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- NATLAND, S. (2006). *Volden, horen og vennskapet. En kulturanalytisk studie av unge jenter som utøvere av vold*. Doktorgradsavhandling. Seksjon for kulturvitenskap. Institutt for kulturstudier og kunsthistorie, Universitetet i Bergen.
- NIELSEN, H.B. & RUDBERG, M. (1989). *Historien om jenter og gutter. Kjønnssolisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M.-A., MANGER, T. & TVEIT, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NORDAHL, T. (2000). *En skole – to verdener*. Oslo: NOVA rapport 11/2000.
- NORDAHL, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA rapport 19/2005.
- NYHUS, C.F. & THORSEN, A.T.B. (2000). *Jenter og gjengliv*. Hovedoppgave ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- OGDEN, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OGDEN, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Rapport 3. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- OGDEN, T. & AMLUND-HAGEN, K. (2009). What works for whom? Gender differences in intake characteristics and treatment benefit of Multisystemic Therapy. *Journal of Adolescence*, 32(6), s.1425–1435.
- PAPE, H. (2011). Unge kvinners vold mot partnere. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 131(20), s. 1994–1997.
- PAPE, H. & FALCK, S. (2003). Ungdomskriminalitet. Et fenomen i endring? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, nr. 2, s. 99–111.
- PATTERSON, G.R., REID, J.B. & DISHION, T.J. (1992). *Antisocial boys. A social interactional approach*. Eugene, OR: Castalia.
- RUTTER, M. & MAUGHAN, B. (2002). School effectiveness findings. *Journal of School Psychology*, 40, s. 451–475.
- RUTTER, M., MAUGHAN B., MORTIMORE P. & OUSTON J. (1979/1987). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. Somerset: Open Books.
- SKJØRTEN, K., BJØRGO, T. & OLAUSSEN, L.P. (1999). *Forskning om vold*. Oslo: Norges forskningsråd.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ STATISTIKKBANKEN. (2014). *Etterforskede lovbrudd*. Lokalisert på <https://www.ssb.no/statistikkbanken/selectvarval/Define.asp?subjectcode=&ProductId=&MainTable=E-forsk46&nvl=&PLanguage=0&nyTmpVar=true&CMSSubjectArea=sosiale-forhold-og-kriminalitet&KortNavnWeb=lovbrudde&StatVariant=&checked=true>
- STATIN, H. & KERR, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, s. 1072–1085.
- STENE, R.J. (2003). *Barn og unge inn i rettssystemet. Kriminalitet blant barn og unge*. Del 1. Statistisk sentralbyrå 2003/13.
- STORVOLL, E.E., WICHSTRØM, L. & PAPE, H. (2003). Gender differences in the association between conduct problems and other problems among adolescents. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 3, s. 194–209.
- SØRLIE, M.-A. & NORDAHL, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet. Skole og samspillsvansker. Nova-rapport 12a/98.
- TANGEN, R. (2012). *Elevers skolelivskvalitet*. I: E. Befring, & R. Tangen, (red.). *Spesialpedagogikk*, s. 151–169. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- ØIA, T. (2012). *Ung i Oslo. Nøkkeltall*. Notat 7/12. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- ØIA, T. (2007). *Ung i Oslo. Levekår og sosiale forskjeller*. NOVA-rapport 6/07. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.



Annonser din ledige stilling i **Spesialpedagogikk** og digitalt på **Lærerjobb.no**

– stillingsportalen for utdanningssektoren

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskrift innenfor sitt fagfelt.

Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt. Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Velg stillingspakke: Print Spesialpedagogikk/Digital

Stillingspakken inkluderer:

- 1/4 side annonse i bladet Spesialpedagogikk (69.000 lesere/TNS '15)
- Stillingsutlysning med logo på Lærerjobb.no i 30 dager
- «Utvalgte stillinger» på Lærerjobb.no
- Stillingskarusell på Utdanningsnytt.no
- Publisering av stillingen i våre sosiale medier
- Stillingsvarsling via epost til arbeidssøkere

**Pris: 6.000,-
eks. mva.**
*(Ordinær pris
kr 9.000
- spar 3.000)*

Annonsen i Spesialpedagogikk forutsetter levering av trykkeklar PDF i format 97b x 107h mm.

Vi hjelper deg med å legge ut stillingen på Lærerjobb.no!

Send annonseteksten og logo til: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Kontakt oss for din neste stillingsannonse:

redaksjonen@spesialpedagogikk.no eller telefon 24 14 23 30.

Lærerjobb.no
STILLINGSPORTALEN FOR UTDANNINGSSEKTOREN

Liten Ida og nordlyset – poetisk om det vonde

Liten Ida og nordlyset, skrevet av Beate Heide og illustrert av Inger Kaurin, betegnes av forlaget som ei familiebok godt egnet til høytlesning. Og det er jeg enig i. Det man som voksen likevel må ha i bakhodet før en leser, er temaet i boka. For det kan være greit å snakke med barnet om at boka handler om både livet og døden. Og ikke minst, være åpen for å snakke videre om bokas innhold etter at siste side er lest.

Historien folder seg ut gjennom Idas øyne. Hun er fem år, bor sammen med mamma og pappa, og har ei bestemor hun er veldig glad i. Ida liker å se på nordlyset når det vinker til henne, og hun elsker å høre bestemors historie om at nordlyset er døde sjeler som danser over himmelen.

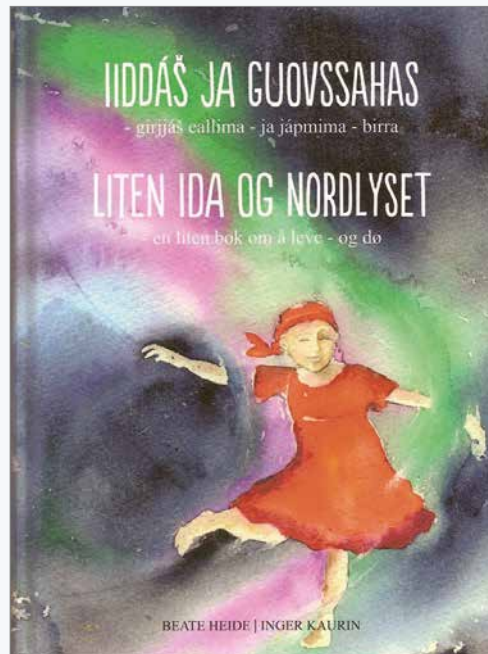
Etter sommerferien har Ida vært så slapp. Hun har ikke engang lyst til å leke med Lurvehunden, langt mindre sykle på den nye, røde sykkel hun fikk til bursdagen. Vi får være med når Ida drar til legen. Når hun må ta blodprøve i armen, men får tryllekrem på først slik at det ikke skal gjøre vondt. Vi forstår foreldrenes uro gjennom Idas stemme. Mammars redde øyne, de oppmuntrende smilene foreldrene prøver å gi henne. Så må de pakke Idas koffert og dra på sykehuset for flere prøver. Idas blod oppfører seg ikke slik det skal.

På barneavdelingen får Ida en ny venn; hjertesyke Lars som sitter i rullestol. Han besøker Ida på rommet hennes, og de leker fantasileker og bygger lego. Idas fortellerstemme gir oss

enkle bilder på hva barnet ser og opplever, samtidig som at teksten har dybde nok til å gripe oss. For det er umulig å ikke bli berørt av lille Idas kamp mot det hun – og vi – etter hvert skjønner er en farlig sykdom. Leukemi.

Ida får medisin i blodet fra en liten pose på et stativ. Hun blir kvalm. En morgen ligger store hårdotter på puta. Hun blir redd, men får et fint, rødt tørkle på hodet for ikke å fryse. Ida sover mye, og drømmer om at hun sykler på den nye, røde sykkel, med Lurvehunden på bæreren. Om dagene ligger hun mest i senga og orker ikke gå på lekestuen. Lars kommer til henne, og de tegner hva de kunne lekt med ute hvis de ikke var syke. En kveld ligger de begge i Idas seng, ser ut på nordlyshimmelen og snakker om døden. For Lars vet at han vil dø snart. Hjertet hans er utslitt, og han kan ikke få nytt. Ida begynner å gråte, men Lars sier han ikke er redd døden. For man må dø når man ikke greier å leve lenger.

Liten Ida og nordlyset har ingen lykkelig slutt. Og det er det du som formidler bør ha



BEATE HEIDE
ILLUSTRATØR: INGER KAURIN
Liten Ida og nordlyset / Iiddáš ja Guovssahas
Forlag: Skániid girjje, 2015
ISBN: 9788291973609

i bakhodet før du starter lesinga. For en ting er at man som voksen blir både rørt og sorgfull av boka, en annen ting er reaksjonene som kan komme fra barnet. Det kan bli både tårer og mange spørsmål om kreft, sykdom og døden. Samtidig er det nettopp dette som er det fine med boka. Den behandler et vondt tema på en både poetisk og naturlig måte. Inger Kaurins fargesterke og detaljerte bilder gir teksten en vakker tilleggsdimensjon, og også bildene gir grobunn for samtaler og spørsmål mellom barn og voksen.

Det som også er litt spesielt, er at boka er skrevet på både samisk og norsk. Det kunne kanskje ha virket forstyrrende, for de samiske og norske tekstene går om hverandre på hver side. Men det oppleves ikke plagsomt, om noe kan det heller åpne for en samtale om det samiske og det norske. For både samiske og norske barn vil kanskje lure på hvorfor begge språkene står. Og kanskje kan man snappe opp noen ord som ligner på hverandre?

Beate Heide er spesialpedagog og klinisk pedagog, en fagkunnskap hun benytter seg av som forfatter. Med en lavmælt, men realistisk fortellerstemme, har hun skapt en verdig ramme for et vondt tema. Et tema som vi i dagens samfunn kvier oss for å snakke med barna om, men som vi nå har fått en gylden mulighet til å ta tak i. Gjennom *Liten Ida og nordlyset*.

Boken ble lansert under den samiske festivalen Márkomeannu i Evenes. Både forfatter og illustratør er fra Andenes. Den er beregnet på barn i før- og småskole, men kan gjerne leses med og av eldre barn og ungdom.



Grunnbok i spesialpedagogikk av Edvard Befring

Forfatteren har en lang yrkeskarrière og lang erfaring innenfor faget spesialpedagogikk, og boka gjenspeiler dette. En gjennomgang av spesialpedagogikkens historie glir over i nåtidens faglige utfordringer. Leseren får med dette et informert overblikk over fagfeltet. Beskrivelse av spesialpedagogikk som – *samfunnets faglige beredskap for å yte kvalifisert læringshjelp og rådgivning til alle som faller utenfor nådeløse normer og rammer for normalitet* – setter tonen for boka. Med denne setningen viser forfatterne en holdning til at normer kan være negative segregeringsfaktorer som kan føre til at noen mennesker trenger ekstra støtte. Denne holdningen gjennomsyrrer boka. Fokus er ikke på hvilke feil og mangler man kan identifisere hos enkeltmennesker, men heller på hvilke omkringliggende forhold som kan gi støtte til en god utvikling. Befring har i tidligere bøker advart mot skolens segregerende funksjoner, og boka vitner om at han slett ikke har skiftet mening på dette området.

Hvert kapittel avsluttes med et avsnitt med overskriften *Til ettertanke*. Her trekker forfatteren tråder mellom teori og hverdagen til et

barn eller ungdom med funksjonshemming og deres familier. I disse avsnittene lar forfatterne det skinne tydelig gjennom at velferdsstaten har noen riper i lakken når det gjelder å ta i vare denne gruppen. Her vises også til en sår side ved det å være utenfor, den ensomheten som gjerne følger med å ikke helt leve opp til samfunnets forventninger. Her brukes evaluerende begreper som nedverdiggende forhold og risikable oppvekstforhold. Det virker som Befring bruker disse korte snuttene til å gi leseren tydelige og emosjonelle hjertesukk for å understreke viktige arbeidsområder, og ikke minst holdninger hos fagpersonene.

Både barnehage og skole blir sett i lys av spesialpedagogiske oppgaver. Forfatteren slår fast at lovverket er klart og tydelig når det gjelder barn og unges rett til tilpasset opplæring og spesialundervisning. At det ikke alltid er slik det blir, viser at det å lage en skole for alle har vært, og er, en utfordrende oppgave. Småhistorier i teksten viser at for en forelder kan det være overveldende å møte det spesialpedagogiske fagfeltet med sine skjemaer og papirer. Her advares mot den problemdiagnos-



EDVARD BEFRING
Grunnbok i spesialpedagogikk
 Universitetsforlaget, 2016
 ISBN: 9788215026435

tikken som preger store deler av fagfeltet. Det stilles også spørsmål ved om man har tatt innover seg de etiske utfordringene som er implisitt i diagnostisering. Hvor blir det av kartlegging av potensielle muligheter hos eleven, det som kan kompensere og hjelpe barnet gjennom skolegangen med et godt selvilde? Befring minner om spesialpedagogikkens motto «*Never let the child fail*». En nyttig påminning i en verden der en statsråd vil etablere normer for 5-åringers språkkunnskap. Hvordan slike normer kan virke mot sin hensikt kommer tydelig frem i denne boka.

Boka er svært egnet som pensumbok for studenter i spesialpedagogikk og pedagogikk. Siden nye yrkesgrupper fra helse- og humanistiske fag er godt på vei inn i skolen, vil også disse gruppene ha nytte av å lese en slik gjennomgang av fagfeltet spesialpedagogikk. For den som tidligere har funnet den nynorske språkføringen til Befring noe vanskelig, kan det opplyses om at denne boken er skrevet på bokmål.



spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN

2016

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	12. januar	12. februar
2	23. februar	1. april
3	26. april	3. juni
4	16. august	16. september
5	20. september	28. oktober
6	8. november	9. desember



Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

Spesialpedagogikk kommer ut seks ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!



Markedskonsulent Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no
Mob: 91 19 99 89
Tel: 24 14 23 30





Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 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.

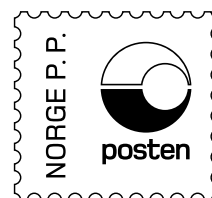
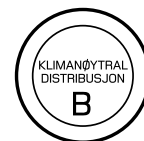
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

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





Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

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

«*Den gode timen*»: Åse A. Sagedals artikkel omhandler et prosjekt om hvordan skolen kan gi best mulig opplæring til de elevene som har både ordinær opplæring og spesialundervisning. Bruk av tvang og makt overfor elever med utviklingshemming i skolen: Artikkel av Silje Gislefoss Netland. «*Det knuste hjertet*» – om relasjonsbygging: Beate Heides artikkel handler om fosterbarn og tilknytning til fosterforeldre. «*Skole med muligheter for alle*»: Karianne Hjørnevik Nes har skrevet om hvordan man på en god måte kan tilrettelegge undervisningen for en elev med utviklingshemming. «*Barn med tidlig, tosidig cochleaimplantasjon: Muligheter og utfordringer for sosial deltakelse*»: Fagfellevurdert forskningsartikkel av Signe Ropeid Sæbø, Ona Bø Wie og Astri Heen Wold.

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